



Rektorers arbete i osäkra tider

En aktör-nätverksstudie

Linnéa Rosengren



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Rektorers arbete i osäkra tider

Rektorers arbete i osäkra tider

En aktör-nätverksstudie

Linnéa Rosengren



© LINNÉA ROSENGREN, 2025
ISBN 978-91-7963-245-8 (tryckt)
ISBN 978-91-7963-246-5 (pdf)
ISSN 0436-1121

Redaktör: Christel Larsson
Publikationen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/89769>

Akademisk avhandling i pedagogiskt arbete vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession.

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till: Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till acta@ub.gu.se

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL Forskarskolan i utbildningsvetenskap. Doktorsavhandling 115.

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.
www.cul.gu.se

Omslag:
Trädkronor mot himlen under hösten.

Foto: Linnéa Rosengren

Tryck: Stema Specialtryck AB, Borås 2025



Abstract

Title: Principals' Work in Times of Uncertainty: An Actor-Network Study
Author: Linnéa Rosengren
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-7963-245-8 (tryckt)
ISBN: 978-91-7963-246-5 (pdf)
ISSN: 0436-1121
Keywords: Actor-network theory, Principals, School leadership, Disruptive times, Newly arrived students, Covid-19

This thesis explores school leadership and how principals' scope of action is enacted and continually reshaped in times of unpredictable and uncertain societal changes. The large influx of newly arrived students during the refugee situation in 2015 and the COVID-19 pandemic beginning in 2019 are two different but comparable examples of how global shifts reverberated at the local level and challenged the everyday work of principals, particularly in smaller municipalities with limited resources. The aim of the study is to contribute in-depth knowledge about the possibilities and limitations of principals' leadership when faced with such far-reaching and uncertain challenges. The intention has been to make visible how principals in small Swedish municipalities carried out their work under conditions of uncertainty, and how their leadership was both enacted and reshaped in the process.

Drawing on actor-network theory (ANT) and practice ontology, the study examines how relations between humans and material entities—such as policies, buildings, budgets, and organizational arrangements—enact and reconfigure principals' leadership. The empirical material consists of interviews and documents generated between 2020 and 2022. Inspired by Latour's (2005) methodological invitation to "follow the actors", empirical material is treated not as raw data but as the outcome of relational and situated practices in which the researcher is also a co-constitutive actor.

The analysis traces how principals' leadership emerged through translations in networks around three nodes: the reception of newly arrived students, collaboration with the Swedish National Agency for Education, and the COVID-19 pandemic. Across these sites, principals' agency was not predetermined but

emerged as a network effect. Material actors such as budgets, physical spaces, and digital tools both enabled and constrained principals' scope of action. In practice, leadership became a fragile and situated position, dependent on the durability of networks and the translations of actors.

The main contribution of the study is how principals' leadership is formed in relation to how networks are established, negotiated, and maintained in practice. Since principals' work is embedded in schools' pedagogical practice, it is vital to develop further knowledge of educational leadership. By tracing how materialities participate in leadership, the study contributes to a relational and practice-based understanding of principals' work—as conditional, situated, and fragile, but also as a site for new solutions when obligatory passage points destabilize and transform. Methodologically, the tracing analysis illustrates how interviews, documents, and digital platforms not only describe leadership but also co-produce its realities. The study advances knowledge of leadership as a situated and fragile network effect and highlights the vulnerability of small municipalities, where single actors such as a budget line, a classroom, or a state-funded programme can decisively shape and reshape leadership.

Omni mirari etiam tritissima

Förundras över allt, även det mest vardagliga

(Carl von Linné)

Förord

Att skriva en avhandling är inte bara en intellektuell resa, utan också en personlig och praktisk sådan – där både forskningsproblem och forskarens egen väg formar metoder, val och möjligheter. Arbetet har vuxit fram i takt med min egen utveckling, och vägarna har ofta tagit form först under tiden jag gått dem. När jag läste Czarniawska och hennes ord om att ”metoder och tekniker måste anpassas till forskningsproblemet – och till forskarens personlighet” kände jag igen något väsentligt. Forskning är rörlig, formbar och beroende av den som gör den – av forskarens erfarenheter och nyfikenhet. Inget av det som vuxit fram hade varit möjligt utan det stöd, den kunskap och den öppenhet jag mött längs vägen. Det har varit ett gemensamt görande, där förståelser vuxit fram i möten – med handledare, kollegor, deltagare och vänner som delat sina erfarenheter och tankar.

Mitt första tack vill jag rikta till de rektorer som medverkat i studien. Utan ert deltagande och vilja att bidra med era erfarenheter på ett öppenheartigt sätt hade denna avhandling inte kunnat skrivas.

Jag vill också rikta ett särskilt stort tack till de noggranna läsarna som hjälpt mig längs vägen vid planerings- mitt- och slutseminariet: tack Ann-Sofie Holm, Susanne Severinsson och Karin Gunnarsson för era värdefulla insikter och konstruktiva kommentarer.

Det är svårt att sätta ord på den betydelse mina handledare, Eva Reimers och Ulf Blossing, har haft för min utveckling och resa mot att bli forskare. Jag har svårt att tro den tur jag haft som fick just er två som handledare. Ni har kompletterat varandra och mig. Genom hela forskningsprocessen har ni utmanat mig med era kloka ord, gedigna kunskap och noggranna läsning. Ni har inspirerat mig med er nyfikenhet och fått mig att tro på att det fanns något spännande i mitt material och idéer värda att utveckla. Jag har lärt mig så mycket av er, inte bara om forskning och att skriva en avhandling, utan också om universitet och akademien. Eva, utan din förmåga att få mig att jobba på när det varit som mest motigt, men också när det varit som allra roligast hade inte jag blivit forskare och avhandlingen inte blivit klar. Ulf, utan din värme, kunskap och noggrannhet hade inte vare sig jag eller avhandlingen utvecklats. Mitt innerligaste tack till er båda, ni är helt enkelt bara bäst.

Ett varmt tack till zoom-gänget och vårt CUL-tema, LSD. Vår arbetsgemenskap, skrivarinternat och tema-träffar har bidragit till att vi sammansvetsats som grupp och gått från att vara kollegor till att bli vänner. Tack till våra proffsiga temaledare som bidragit till att skapa en plats för oss CUL-

doktorander genom åren: Ulf Bjereld, Ann-Sofie Holm, Sofia Persson, Cathrine Wasshede och Helena Wallström. Ni har delat med er av kunskaper, erfarenheter och framför allt glädje. Allt samtal om högt och lågt om livet som doktorand men också livet utanför, har skapat ett ovärderligt sammanhang. Jag är djupt tacksam för er allihop; Marina Karlsson, Minna Panas, Christer Larsson, Christopher Ali Thorén, Camilla Bratt, Annette Mitiche, Maria Norberg, Louise Backelin, Caroline Önnebro, Hampus Liljeröd, Annelie Mickelsson och Anne-Marie Cederqvist.

Till ANT-gänget – den bästa edu-ANT studies group man kan tänka sig: Sanne Björklund, Sara Mörtsell och Jenny Lindberg. Tack för ert stöd, alla kloka samtal och generösa läsningar. Ni har bidragit med skärpa, nyfikenhet och gemenskap, och gjort teori till något levande och görbart.

Heike Peter – kollega och vän vid Högsolan i Halmstad. Du har alltid bidragit med pepp och klokskap. Tack för att du funnits där med omtanke och tilltro när det verkligen behövs - i fler sammanhang än i bara avhandlingsarbetet.

Ett tack till Hylte Kommun för möjligheten att genomföra forskarutbildningen och för modet att satsa på en kommundoktorand. Till mina kollegor ”på mitt riktiga jobb” i kommunen, och till mina chefer genom åren vill jag rikta ett varmt tack. Jag är särskilt tacksam mot mina rektorskollegor – både gamla och nya – för samtal, skratt, stöd och gemenskap under resans gång. Ett extra tack till Tommy Fock. Vårt gemensamma arbete med att ta emot nyanlända elever – och du som person – har betytt mycket för att jag just då tog steget och sökte till forskarutbildningen.

Arbetet hade dock inte varit möjligt utan allt som funnits vid sidan av – den omtanke, glädje och energi som kommer från vänner utanför arbetet, både de som funnits länge och de jag fått genom åren. Tack till er som på olika sätt påmint mig om livet bortom avhandlingen – bokklubben, stallet och gänget i Kvibille, och alla andra som funnits där med samtal, skratt och vardagliga stunder som betytt mer än ni anar.

Jag vill också tacka min stora familj – mina föräldrar, mina syskon och deras familjer – för att ni finns och för att ni är ni.

Avslutningsvis vill jag tacka min älskade lilla familj – Tomas, Alva och Alice – för att ni tålmodigt funnits vid min sida och stöttat mig genom allt. Ni har påmint mig om vad som är viktigast i livet, när det är dags att sluta jobba – och göra roligheter i stället. Störst av allt är kärleken. Jag älskar er oändligt.

Innehåll

KAPITEL 1 INLEDNING	15
Rektors ledarskap.....	15
Rektors ledarskap som nätverk och flöden: En aktör-nätverksteoretisk ansats	18
Utmanande samhällsförändringar	19
Kommunerna och rektorerna i studien	20
Syfte och frågeställning.....	21
Avhandlingens disposition.....	21
KAPITEL 2 BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING.....	23
Skolans styrning och rektors ledarskap	23
Rektor som närbyråkrat	27
Rektors uppdrag i relation till nyanlända elevers utbildning.....	28
Rektors uppdrag i relation till likvärdig utbildning under Covid-19	30
Utgångspunkter: styrning, osäkerhet och rektors praktik.....	31
Rektors ledarskap som social och lokal praktik	32
Distribuerat ledarskap i skolan	33
Ledarskap i kontext och i lokala sammanhang.....	35
Utmanande situationer och ledarskap i skolan	37
ANT i utbildningsvetenskaplig forskning och i studier om ledarskap	40
Slutsatser utifrån tidigare forskning.....	45
KAPITEL 3 AVHANDLINGENS TEORETISKA UTGÅNGSPUNKT	47
Aktör-nätverksteori	47
Hur ledarskap blir till: nätverk, relationer och samskapande	48
Omfördelning, sammankoppling och spårbarhet.....	49
Centrala begrepp i avhandlingen och i analysen	51
Aktör	51
Nätverk	52
Översättning	53
Svart låda	57
Att avgränsa och synliggöra nätverk.....	58
KAPITEL 4 STUDIENS GENOMFÖRANDE	61
Att producera empiri i rörelse med teori.....	61
Urval	63

Rektorerna i studien.....	65
Intervjuer	66
Dokument.....	67
Analysens genomförande.....	68
En relationell ontologi	68
Att spåra aktörer som bygger nätverk.....	69
Redogörelsernas roll i analysen	72
Etik som ansvar, relation och praktik	73
Etik, trovärdighet, giltighet och forskarens position	74
KAPITEL 5 NÄTVERK I RÖRELSE – ÖVERSÄTTNINGAR AV LEDARSKAP OCH ORDNING	79
De nyanlända eleverna omformade nätverket.....	80
Preciseringen av aktörer, översättningen påbörjas.....	81
Hur aktörerna tillfälligt låses fast	84
Redogörelse 1: Ekonomi cirkulerar i nätverket	84
Redogörelse 2: Förberedelseklass och lokaler stabiliserar nätverket.....	87
Redogörelse 3: Styrdokument skapar nya förhandlingar i nätverket.....	90
Redogörelse 4: Ekonomi begränsar styrdokument och rektor.....	93
KAPITEL 6 SKOLVERKET OMFORMADE NÄTVERKET	99
Preciseringen av aktörer, översättningen påbörjas	100
Hur aktörerna tillfälligt låses fast.....	103
Redogörelse 5: Åtgärdsplaner cirkulerar i nätverket	105
Redogörelse 6: Ekonomi sammanflätades med insatserna	111
Redogörelse 7: Anpassningar destabiliserar nätverket.....	116
KAPITEL 7 COVID- 19 OMFORMADE NÄTVERKET	121
Preciseringen av aktörer, översättningen påbörjas	123
Hur aktörerna tillfälligt låses fast.....	124
Redogörelse 8: Möten och handlingsplaner stabiliserar nätverket	126
Redogörelse 9: Handlingsplaner begränsar undervisningen och personals rörelsemönster.....	129
Redogörelse 10: Lärare, elever och teknik destabiliserar nätverket.....	130
KAPITEL 8 FLÖDEN OCH FÖRBINDELSER – EN SYNTES AV LEDARSKAPETS TILLBLIVELSE	137
Att sammankoppla noder – mot ett nätverkat ledarskap.....	137
Sammanvävda resultat	140

KAPITEL 9 DISKUSSION.....	143
Rektorsnätverkets hållbarhet och sårbarhet.....	145
Materiella och organisatoriska förutsättningar för handlingsutrymme	148
Översättning som ledarskapande praktik	151
Tillfälliga och affektiva villkor för rektorers ledarskap i osäkra tider	153
Reflektioner över ANT som teori och metod.....	155
Implikationer för praktiken och fortsatt forskning.....	159
ENGLISH SUMMARY	161
Background.....	162
Theoretical framework	163
Research design.....	164
Summary of results.....	165
Conclusions.....	168
REFERENSER.....	171

Tabell- och figurförteckning

Tabell 1. Sammanställning av urvalet.....	64
Tabell 2. Översikt över kapitel, noder, analytiskt fokus och redogörelser.....	80
Figur 1. Hur momentet problematisering skapar kopplingar mellan aktörerna. Fritt efter Callon, (1984, s. 207).	55
Figur 2. Aktörer kopplas samman genom momenten problematisering, intressering och värkning. Fritt efter Callon (1984, sid 208).....	56
Figur 3. Tre steg och översättningens moment har använts som analysverktyg för att dekonstruera nätverket (Callon, 1984; Latour, 2005).....	71
Figur 4. Utdrag ur Mossviks åtgärdsplan.	108
Figur 5. Utdrag ur Mossviks åtgärdsplan.	109
Figur 6. Utdrag ur Tallviks åtgärdsplan	110
Figur 7. Utdrag ur Tallviks åtgärdsplan.	111
Figur 8. Utdrag ur överenskommelse 2, Tallviks kommun.....	113
Figur 9. Exempel på struktur från Skolverkets mall för delredovisning 2.....	114
Figur 10. Utdrag ur Mossviks delredovisning 2.....	116

Kapitel 1 Inledning

Denna avhandling handlar om hur rektors ledarskap utmanas, formas och förhandlas i mötet med oförutsägbara samhällskeenden präglade av hastigt förändrade förutsättningar, avsaknad av information och motstridiga krav. Särskilt påtagligt blir detta i skolor på landsbygden, där rektorer ofta måste fatta beslut i en miljö som präglas av resursmässiga begränsningar. Dessa situationer synliggör ledarskapets praktiska och relationella dimensioner.

Rektorers ansvarsområde är brett. Det omfattar att leda och organisera det pedagogiska arbetet, ansvara för en likvärdig och rättssäker utbildning, fördela resurser effektivt, skapa en trygg och inkluderande arbetsmiljö samt följa upp skolans resultat och utveckling. Trots omfattande forskning om rektors ledarskap saknas kunskap om hur detta arbete faktiskt formas när förutsättningarna plötsligt förändras och etablerade rutiner inte räcker till.

Denna avhandling tar sin utgångspunkt i två större och oväntade samhällsförändringar: det stora mottagandet av nyanlända elever i samband med flyktingströmmen 2015 och Covid-19-pandemin under 2020–2022. Båda dessa skeenden utgör exempel på hur globala händelser får konsekvenser i skolans lokala praktik och hur rektorer behöver hantera oväntade förändringar och anpassa verksamheten till nya förutsättningar. Dessutom arbetar rektorer i skolor på landsbygden ofta i ett sammanhang där tillgången till såväl sociala som materiella resurser är begränsad, vilket ytterligare försvårar möjligheterna att hantera de oförutsägbara förändringar som kan uppstå (Beach m.fl., 2019). I detta kapitel introduceras avhandlingens problemområde samt syfte och frågeställningar. Avslutningsvis presenteras avhandlingens disposition.

Rektors ledarskap

Studier om rektors ledarskap har återkommande lyft fram ledarskap som en avgörande faktor för skolans utveckling och kvalitet (Blossing, 2008, 2016; Jarl m.fl., 2017; Leo m.fl., 2024). Svenska studier har närmast sig rektors ledarskap med olika ingångar såsom genus, praktik, skolors kultur och policy (Brüde Sundin, 2007; Forssten Seiser, 2017; Hallerström, 2006; Liljenberg, 2015; Ståhlkrantz, 2019),

medan internationella forskningsöversikter pekar på teman som ansvar, resultatstyrning och inkludering, samt balansen mellan administration och pedagogiskt ledarskap (Ärlestig m.fl., 2016).

I skolorgisationer skiljs ofta mellan chefskap kopplat till rektors formella ansvar att verkställa styrdokument och lagstiftning (Törnsén & Ärlestig, 2018; Ärlestig, 2020) och det ledarskap som kopplas till den pedagogiska praktiken (Leithwood och Jantzi, 2009; Leithwood, 2021). Chefskapet handlar främst om struktur, uppföljning och ansvar, medan ledarskapet handlar om att påverka, inspirera och skapa förutsättningar för undervisning och lärande.

Andra forskare har intresserat sig för det dynamiska samspelet mellan olika intressenter (Erlandson & Kjellsdotter, 2025; Hallinger, 2016; Rönnberg, 2016) som påverkar rektors arbete, vilket får särskild betydelse när rektorer hanterar oförutsedda händelser (Ahlström m.fl., 2020; Harris & Jones, 2020; Norberg, 2017; Norberg & Gross Jay Steven, 2019). Berg (2020) visar att rektor behöver navigera i korstrycket mellan förväntningar från lokala politiker, nationella myndigheter, lärare, vårdnadshavare och elever, vilket skapar en rörlig och ibland motstridig ledarskapssituation.

Utöver dessa organisatoriska och relationella aspekter har reformer i utbildningssystemet förändrat förutsättningarna för rektors ledarskap. Under 1990-talet genomgick den svenska skolan omfattande förändringar som präglades av avreglering, decentralisering och en ökad marknadsstyrning. Rektorers arbete utförs i ett landskap som präglas av globala jämförelser och lokala krav. Internationella kunskapsmätningar, som TIMSS och PIRLS, samt OECD-rapporter påverkar förväntningarna på skolläderskap (Håkansson och Sundberg, 2018). När dessa externa krav möter skolans lokala förutsättningar blir rektor den som översätter övergripande förväntningar till konkreta beslut.

Ledarskap i skolan beskrivs som situerat, kollektivt och relationellt. Det formas i och genom handlingar, relationer, sammanhang och kontexter (Grootenboer, 2018; Jarl & Nihlfors, 2016; Kenneth Leithwood, 2021). Perspektivet distribuerat ledarskap har bidragit till förståelsen av ledarskapets kollektiva karaktär, som omfattar både ledare, medarbetare, processer och relationer, och hur ansvar delas mellan olika aktörer i skolorgisationen (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004). I en svensk kontext har Blossing (2000, 2015) genom empiriska studier pekat på hur skolutveckling och förbättringsarbete formas av den lokala skolorgisationens kultur och förbättringskapacitet.

Samtidigt påvisar flera studier (Goldring m.fl., 2009; Håkansson och Sundberg, 2018; Liljenberg, 2020) att föreställningar om ledarskap fortfarande ofta är knutna

till individuella egenskaper, medan andra relationella eller materiella aspekter ges mindre utrymme. Drysdale m.fl. (2014) betonar att rektorns kompetens, drivkrafter och förståelse har betydelse; sammanhanget är avgörande.

Att förstå ledarskap som en social praktik innebär att det uppstår och villkoras av återkommande handlingar och materiella arrangemang (Schatzki, 2002; Nicolini, 2013). Spillane (2005) visar hur ledarskapet tar form i samspelet med andra och i relation till de normer, regler, resurser och traditioner som genomsyrar skolans vardag. Den materiella dimensionen har ofta förbisetts, trots att materiella förutsättningar som byggnader, digitala system och ekonomiska resurser kan vara lika avgörande som de sociala och kulturella aspekterna (Nicolini, 2013).

Kunskapsfältet kring skolledarskap har bidragit till en ökad förståelse av de många dimensioner som skolledarskapet innehåller, men också tydliggjort behovet av att problematisera hur ledarskap formas i komplexa och resursmässigt begränsade kontexter. Tidigare studier har visat hur rektorers framgång ofta beror på deras förmåga att anpassa sitt ledarskap till lokala förutsättningar (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008, 2019). Hallinger (2016) argumenterar för att forskningen bör förskjutas från att fråga vad framgångsrika ledare gör till hur de anpassar sina praktiker till skiftande kontexter.

Hirsh m.fl. (2023) för fram att rektorer som arbetar i mer utmanande skolmiljöer behöver vara flexibla och hantera mer omfattande sociala och pedagogiska utmaningar än kollegor i andra områden i samma region eller stad. I Sverige använder rektorerna i strukturellt missgynnade områden samma grundprinciper för framgångsrikt skolledarskap, men dess tillämpning behöver vara lyhörd för sammanhanget (Hirsh m.fl., 2023).

Forskning om skola och utbildning har i huvudsak genomförts i urbana miljöer, medan utbildningssammanhang på landsbygden har fått begränsad uppmärksamhet, trots att nästan hälften av världens befolkning bor i sådana miljöer (Beach m.fl., 2019; Erlandson & Kjellsdotter, 2025). De villkor som Hirsh m.fl. (2023) beskriver i strukturellt missgynnade områden har paralleller på landsbygden, även om utmaningarna där handlar om små elevunderlag, geografiska avstånd och begränsade resurser. Det finns därför ett behov av forskning som belyser hur ledarskap praktiseras i landsbygdsskolor, där särskilda organisatoriska och materiella villkor formar rektors arbete.

Rektors ledarskap som nätverk och flöden: En aktör-nätverksteoretisk ansats

Rektors ledarskap förstås i denna studie som relationellt och kollektivt. Det innebär att ledarskap inte ses som något en individ besitter, utan som något som görs i samspel mellan mänskliga och icke-mänskliga aktörer. Denna förståelse vilar på avhandlingens teoretiska utgångspunkt, aktör-nätverksteori (ANT), som fokuserar på hur sociala och materiella aktörer samverkar och formar organisatoriska processer. Utifrån ANT kan rektors ledarskap förstås som något som görs genom nätverk, där aktörer, vilka kan vara både människor och materiella ting, samverkar och förändras i praktiken (Law & Mol, 1995). En aktör definieras som allt som gör skillnad i ett nätverk, med andra ord allt som har förmågan att påverka eller forma en handling (Latour, 1996, 2005). En aktörs identitet och betydelse uppstår genom relationer till andra aktörer i en viss process eller praktik.

Agens är inte något som aktörer har, utan något som görs i relationer. Den uppstår ömsesidigt i nätverk av handlingar och interaktioner, där aktörer formar och formas av varandra (Latour, 2005). När aktörer kopplas samman kan handlingar ta form, förändras eller fördelas på nytt. Agens blir då ett resultat av nätverkets rörelse.

ANT gör varken skillnad på agens, eller makt, hos olika aktörer, eller mellan det sociala och det materiella. Detta förhållningssätt kallas inom ANT *generell symmetri* (Callon, 1984; Fenwick & Edwards, 2010; Latour, 2005). I Kamps (2024) analys får därför jordbävningar, skolbyggnader och digitala plattformar samma analytiska status som rektorer eller policytexter. Frågan är alltså inte vilka aktörer som redan finns, utan hur de träder fram i nätverket när forskaren spårar handlingar och relationer. Kamp (2024) visar hur ett ANT-inspirerat perspektiv gör det möjligt att hålla öppet vem eller vad som driver handlingar i ett nätverk. I stället för att utgå från att människor alltid är de centrala aktörerna, följer analysen hur både mänskliga och icke-mänskliga aktörer gör skillnad i praktiken.

Fenwick & Edwards (2010) lyfter fram ANT:s potential att skapa nya analytiska ingångar till utbildningsrelaterade frågor. I linje med detta visar Bodén (2016) hur ANT kan användas för att analysera utbildningsfrågor bortom en mänskligt centrerad förståelseram. På liknande sätt visar Lundes (2022) avhandling hur digitala verktyg och styrformer samverkar med skolledares praktik. Genom att följa hur styrning sker via digitala system belyser analysen hur ledarskap formas i ett sociomateriellt nätverk där exempelvis utvärderingssystem har agens.

För min forskning innebär det en möjlighet att synliggöra hur rektors ledarskap formas, samt att synliggöra de många och ibland oväntade aktörer som skapar skolors vardag. Genom ANT kan jag analysera hur nätverk formas och förändras över tid där agens är rörligt och fördelas mellan aktörer. Nätverken kan både ändras och kollapsa i situationer av osäkerhet eller förändring. Ett exempel på detta, som jag kommer att visa i denna avhandlings kapitel fem, är när förberedelseklasser startades och aktörer som lokaler, resurser, elever, schema och lärare formade ett nätverk. När nya elever anländer och ekonomiska ramar förändras, omformas nätverket och vissa aktörer framträder som starkare medan andra försvagas. Att följa nätverk innebär således att följa hur relationer och praktiker tillfälligt stabiliseras, men också hur nya möjligheter, hinder och aktörer uppstår i rörelse.

Utmanande samhällsförändringar

Rektorers arbete formas av lokala och nationella krav, men också av globala samhällsförändringar som skapar nya villkor för skolans verksamhet. Den ökade globaliseringen har medfört en tilltagande komplexitet för rektorer, där oförutsedda händelser snabbt kan förändra förutsättningarna för rektorsuppdraget. Två tydliga exempel var de stora flyktingströmmarna 2015 och pandemin i början av 2020-talet, som båda fick genomgripande konsekvenser för många yrkesverksamma i skolvardagen.

Under hösten 2015 tog Sverige emot över 160 000 asylsökande, varav en stor del var barn i skolålder. Även om storstadslänen tog emot flest, var det små kommuner som i relation till antalet invånare tog emot en större andel (SOU, 2017:12). Den snabba ökningen av antalet individer var i sig en utmaning för kommunerna, men situationen komplicerades ytterligare av elevernas avbrutna skolgång, andra skolspråk och framför allt av elevernas svåra flykterfarenheter. Det svåröverskådliga läget var ansträngande för kommuner i allmänhet, men i synnerhet för små kommuner där det ofta saknades resurser i form av personal och lokaler för att utföra uppdraget.

Även coronapandemin förändrade rektorers arbetsvillkor på kort tid. Den 11 mars 2020 deklarerade världshälsoorganisationen WHO att spridningen av viruset SARS-CoV-2 nått pandemistatus. I takt med att smittspridningen ökade, infördes rekommendationer och restriktioner i samhället, som exempelvis begränsningar av allmänna sammankomster, att människor skulle stanna hemma vid symptom samt

krav på skärpt säkerhet på restauranger. Gymnasieskolor, Komvux och lärosäten uppmanades att genomföra undervisningen på distans.

Skolinspektionens (2020) granskning av pandemins konsekvenser visade att skolorna i stort klarade omställningen, men att pandemin ökade arbetsbelastningen för lärare och fördjupade skillnader mellan elevgrupper (Skolverket, 2022). Den arbetsvardag som rektorer mötte präglades av ett spänningsfält utifrån de förväntningar som ställdes på skolan. De ovan beskrivna utmaningarna utgör två exempel på hur oförutsägbarhet och osäkerhet kan påverka rektorers ledarskapspraktiker.

Kommunerna och rektorerna i studien

Denna studie genomfördes i mindre kommuner (under 15 000 invånare) som tog emot en hög andel nyanlända elever i förhållande till sin storlek. Efter 2014 etablerades både anläggningsboenden och HVB-hem, vilket innebar att kommunerna snabbt behövde utöka sin skolorganisation. Rektorerna stod inför nya uppdrag som de saknade tidigare erfarenhet av, samtidigt som de hanterade en snabbt föränderlig verklighet. Trots dessa utmaningar präglades situationen av starkt lokalt engagemang. Rektorer, skolpersonal och civilsamhälle samverkade i ett intensivt arbete för att skapa fungerande strukturer för undervisning och integration. I de små kommunerna omfattade rektorsuppdraget flera skolformer.

Att arbeta i en liten kommun har flera fördelar. Bland annat är beslutsvägarna korta, rektorernas kännedom om övriga chefer i kommunerna underlättar samarbetet, och att organisationen är liten förenklar kommunikationen. Även närheten till den lokala politiken upplevs vara positiv. Samtidigt kan just närheten innebära att vårdnadshavare ibland rundar rektorerna och tar direktkontakt med deras chef eller de lokala politikerna.

Forskning (Grootenboer, 2018; Skott & Törnsén, 2016; Spillane, 2005) har på olika sätt visat hur rektorers ledarskap formas i samspelet mellan styrning, kultur och lokala villkor. Samtidigt är kunskapen begränsad om hur detta ledarskap faktiskt tar form i praktiken när förutsättningarna snabbt förändras och etablerade rutiner inte räcker till. Särskilt i mindre kommuner blir ledarskapets materiella dimension tydlig, där resurser, byggnader, teknik och styrdokument påverkar vad som är möjligt att göra. För att förstå hur ledarskap formas under föränderliga och osäkra förhållanden behöver forskning undersöka hur ledarskap praktiseras i vardagen. Det är där spänningar mellan styrning och lokala villkor påverkar handlingsutrymmet.

Med ANT som teori och metod som utgångspunkt vill jag bidra med kunskap om hur ledarskap görs i nätverk, samt med en fördjupad förståelse av hur rektorers ledarskap formas, förhandlas och förändras i ledarskapspraktiker, och utveckla kunskap om ledarskapets komplexitet i dessa specifika sammanhang.

Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att bidra med fördjupad kunskap om möjligheter och begränsningar för rektorers ledarskap när de ställs inför genomgripande och osäkra utmaningar, såsom det stora mottagandet av nyanlända och pandemin. Ambitionen är att synliggöra hur rektorer i mindre svenska kommuner genomförde sitt arbete under osäkra och föränderliga förhållanden och hur deras ledarskap formades och omformades i processen. För att uppnå detta syfte använder jag en spårande analys inspirerad av aktör-nätverksteori, där jag undersöker hur relationer mellan människor och materiella ting, såsom styrdokument, byggnader, budgetar och organisatoriska ramar, formar och omformar rektorers ledarskap i de studerade situationerna.

- Hur blir nätverk till kring och tillsammans med rektor under osäkra förhållanden?
- Hur framträder rektors ledarskap genom interaktioner och relationer mellan aktörer i nätverk?
- Vilken betydelse får nätverkens tillblivelse för rektorers arbete och ledarskap i praktiken?

Studiens syfte och frågeställningar besvaras genom att undersöka rektorers beskrivningar av sitt arbete i tre mindre svenska landsbygdskommuner när de ställdes inför oväntade, osäkra och genomgripande utmaningar. Utifrån aktör-nätverksteori och en spårande analys kommer avhandlingen att ge ett kunskapsbidrag om hur mänskliga och materiella aktörer samverkar, vilket kastar nytt ljus över rektors ledarskap och dess förutsättningar vid genomgripande förändringar i skolan.

Avhandlingens disposition

I kapitel 2 redogörs först för skolans styrning med relevans för avhandlingens tematik. Här presenteras också det forskningsläge som belyser rektorers ledarskap

som en social och situerad praktik, samt en genomgång av hur aktör-nätverksteori har använts inom utbildnings- och ledarskapsforskning.

Kapitel 3 introducerar det teoretiska perspektivet, aktör-nätverksteori, och de implikationer detta får för synen på empiri och metoder. Här presenteras även de centrala begrepp som vägleder analysen.

Kapitel 4 beskriver studiens design, metod samt den empiriska dataproduktionen. Jag redogör för analysens genomförande och hur jag har använt de teoretiska begreppen i analysen. Kapitlet avslutas med en diskussion om etiska ställningstaganden och min roll som forskare.

Kapitel 5–7 presenterar studiens resultat. Här visas hur olika översättningar av ledarskap produceras och utvecklas i de specifika sammanhang som analyseras.

Kapitel 8 sammanfattar och syntetiserar resultaten samt besvarar forskningsfrågorna.

Kapitel 9 diskuterar resultaten i relation till avhandlingens syfte och tidigare forskning. Kapitlet innehåller även en kritisk reflektion av ANT som teoretiskt och metodologiskt ramverk, samt ett avslutande resonemang om möjliga implikationer för pedagogiskt arbete.

Kapitel 2 Bakgrund och tidigare forskning

I kapitlets första del beskriver jag skolans styrning och några av de policyer som formar rektors uppdrag. Deras innehåll och roll är särskilt viktiga att förstå i små kommuner, där rektors ledarskap ofta prövas under villkor av begränsade resurser och olika krav. I kapitlets andra del presenteras det forskningsläge som är mest relevant för avhandlingens syfte: rektorers ledarskap som en social och lokal praktik under tider av osäkerhet. Kapitlet visar både vad tidigare forskning belyst och vilka frågor som lämnas öppna, och förbereder det teoretiska perspektiv jag använder i studien – ett perspektiv där ledarskap förstås som något som formas i samspelet mellan sociala och materiella aktörer.

Skolans styrning och rektors ledarskap

Skolans styrning sätter de ramar inom vilka rektors ledarskap formas. Genom skollag, läroplan och andra regelverk tydliggörs rektors ansvar för att verkställa nationella mål och leda skolans pedagogiska arbete. Detta innebär att rektor både är pedagogisk ledare och myndighetsutövare som måste balansera flera styrkedjor som är sammankopplade på olika sätt. Skollagen utgör en direkt styrkedja mellan stat och rektor. Den är även en styrkedja mellan stat och huvudman. Ytterligare en styrkedja är mellan huvudman och rektor (Jarl & Nihlfors, 2016). Denna position mellan stat och kommun gör att rektors arbete präglas av spänningar mellan olika nivåer och aktörer. För att förstå hur rektors ledarskap tar form under osäkra förhållanden belyser jag vilka policyer och organisatoriska villkor som ramar in uppdraget och rektors handlingsutrymme.

I skolorganisationer skiljs ofta chefskapets formella ansvar från ledarskapets fokus på pedagogisk utveckling (Törnsén & Ärlestig, 2018; Ärlestig, 2020).

Chefskapet innebär att rektor som myndighetsutövare ansvarar för att verksamheten följer de nationella målen och att resurser fördelas effektivt i enlighet med statliga och kommunala riktlinjer (SFS 2010:800). De flesta rektorer är chefer i offentlig sektor, vilket innebär att rektorn utöver skollagen behöver arbeta i enlighet med andra lagar såsom kommunallagen, förvaltningslagen,

arbetsmiljölagen och offentlighets- och sekretesslagen. Kommunens storlek påverkar hur rektor förhåller sig till skolförvaltningen. I den större kommunen intar rektorerna en tydligare chefsroll i förhållande till lärarna; i situationer där intressen ställs mot varandra tar rektorerna parti för förvaltningen. I den lilla kommunen värnar rektorerna om möjligheten att leda den pedagogiska verksamheten och om närheten till lärarna (Jarl, 2013). Ledarskapet kan betraktas som mer relationellt och bygger på att skapa en gemensam pedagogisk riktning för personal och elever (Leithwood & Jantzi, 2009; Leithwood, 2021).

De nationella styrdokumenterna tydliggör rektorers verksamhetsansvar. Verksamheten som helhet ska inriktas mot de nationella målen, och det pedagogiska arbetet ska ledas av rektorn. Rektorn har ett särskilt ansvar för att personal får den kompetensutveckling som behövs för att de professionellt ska kunna utföra sina arbetsuppgifter. Rektorn ska följa upp och utvärdera verksamhetens resultat (SFS 2010:800). Skolinspektionens granskning av rektors roll och ansvar har resulterat i flera rekommendationer för hur rektorer kan utveckla sitt ledarskap. Bland annat betonas vikten av att rektorn aktivt leder skolans arbete med att bredda perspektiven och relatera verksamheten till ett globalt sammanhang, samtidigt som förståelsen för kulturell mångfald behöver stärkas (Skolinspektionen, 2010). Dessutom understryks betydelsen av ett välutvecklat systematiskt kvalitetsarbete, vilket möjliggör en helhetsbild av skolans styrkor liksom viktiga förbättringsområden (Skolinspektionen, 2010).

Skolinspektionens rekommendationer ger en bild av hur rektorer bör utveckla sitt ledarskap för att möta skolans behov och stärka dess kvalitet.

Det har skett förändringar i skolans styrning från 1960-talet och framåt. Maktodynamiken har skiftat från politisk till professionell nivå och tillbaka till politisk med ökat internationellt inflytande. I början av 1960-talet kännetecknades styrningen av stark central reglering och byråkratisk kontroll. Införandet av obligatorisk skolgång 1962 förde samman alla elever och stärkte lika utbildningsmöjligheter genom en centraliserad resursfördelning. Utbildning betraktades under den här perioden som ett verktyg för att främja jämlikhet och hantera samhällsutmaningar (Bergstrand, 2022; Blossing, 2021). En återkommande debatt inom svensk utbildningspolitik under 1970-talet var utmaningarna att omsätta 1960-talets skolreformer i praktiken. Två centrala utredningar under denna period var Skolans inre arbete (SIA) (SOU 1974:53) och Skolan, staten och kommunerna (SOU 1974:36), vilka följde upp 1960-talets reformer och den statliga styrningen, samtidigt som utredningarna pekade på kritik mot centraliseringen och bristen på lokalt inflytande (Börjesson, 2016). Kritiken

banade väg för decentralisering av styrningen av utbildningen, som också realiserades i läroplanen från 1980 och skollagen från 1985.

I början av 1990-talet skedde en mer omfattande övergång från central reglering till en decentraliserad och målinriktad styrning, såsom gymnasireformen 1991, friskolereformen 1992 och nya läroplaner 1994. Skolor och kommuner fick ett ökat självbestämmande i syfte att bättre kunna anpassa utbildningen till lokala behov. Samtidigt infördes nya principer för offentlig förvaltning som betonade effektivitet, prestationsmätning och ansvarsskyldighet (Blossing, 2021). Läroplanerna reformerades och tydliggjorde mål framför metoder och gav ökad lokal autonomi. Rektorerens roll att driva den lokala utvecklingen stärktes. Denna förändring kan också förstås som en del av den re-kontextualisering av utbildningspolicy som Bergstrand (2022) beskriver, där statliga intentioner om ökad lokal autonomi översattes till mycket olika praktiker beroende på kommunernas ekonomiska och organisatoriska förutsättningar.

Trots ambitionen ”en skola för alla” innebar reformerna svårigheter att säkerställa inkludering och likvärdighet. Finansieringssystemet reformerades också, kommunerna fick ett förnyat fördelningssystem av statsbidrag. Som Bergstrand (2022) beskriver fick förändringarna i finansieringssystemet särskilt stora konsekvenser för mindre kommuner, där de ekonomiska ramarna och begränsade administrativa resurser påverkade hur den nationella styrningen kunde omsättas lokalt. Tilltron till marknaden var stor; den skulle lösa flera av problemen i skolan. Reformen som grundade sig på marknadsstyrning handlade om fria skolval för elever och föräldrar, bättre villkor för fristående skolor och ett statsbidragssystem baserat på skolpengsmodellen. Detta innebar ökat privat inflytande, där beslut från både konsumenter (elever och föräldrar) och producenter (skolhuvudmän) styrde skolan (Börjesson, 2016). Visionen om ”en skola för alla” kvarstod som ett centralt tema, där ansträngningar för att säkerställa jämlikhet och inkludering för alla elever var i fokus. Reformerna anpassades också till förändrade samhällsbehov och internationella krav, där internationalisering och globalisering påverkade utbildningspolitiken, särskilt genom EU och OECD:s inflytande (Bergstrand, 2022).

Den ökade regleringen av rektors ansvar är en del av en bredare utveckling där skolan har blivit föremål för alltmer omfattande styrning, en så kallad re-centralisering (Bergstrand, 2022). Den statliga kontrollen över skolverksamheten har successivt stärkts, bland annat genom Skolverket och Skolinspektionen. Rönnberg (2016) beskriver styrning som en dynamisk och pågående process som involverar flera aktörer och nivåer. Styrning är således inte en enskild händelse

utan ett kontinuerligt arbete som sker parallellt på olika nivåer inom och utanför organisationen. Det omfattar de aktiviteter och åtgärder som konkretiserar och genomför styrningen. ”Politisk styrning kan i förenklad form förstås som de insatser som görs för att omsätta politiska intentioner och beslut i praktiken” (Rönneberg, 2016, s. 82).

Den ökade statliga inblandningen har motiverats av skolors sviktande resultat, brister i det lokala kvalitetsarbetet och behovet av nationellt jämförbar information om enskilda skolor (Rönneberg, 2016). Som en del av denna styrning genomfördes olika insatser för att höja resultat och effektivitet, både genom generella stödinsatser såsom statsbidrag och genom riktade insatser med fokus på undervisning, lärande, styrning och ledning. Den ökade resultatstyrningen blir tydlig genom fler nationella prov och tidigare betyg. I regeringsuppdraget U2015/03357/S gavs Skolverket uppdraget att stötta skolor i arbetet med att höja sina resultat och förbättra det systematiska kvalitetsarbetet. Urvalet av de skolor som erbjöds stöd av Skolverket baserades bland annat på rapporter från Skolinspektionen, att kommunen hade en hög andel nyanlända elever, låg lärarbehörighet och på socioekonomiska faktorer. I det avseendet är skolan en arena för förhandling av vad som är önskvärda handlingar på lokal nivå, där staten aktivt griper in med olika styrmedel.

Kronqvist Håård (2024) visar att staten utövar betydande inflytande över lokala aktörer genom (diskursiva medel i) skolutvecklingsprogrammet Samverkan för bästa skola. Begreppet ”permanent panopticon” används för att beskriva den press av ständig övervakning som de lokala skolaktörerna är föremål för. Vidare pekar Kronqvist Håards (2024) studie på att de skraddarsydda insatser som utlovas i samarbetet handlar mer om att välja den rätta och godkända vägen för skolförbättringsinsatser. Balansen mellan statlig styrning och lokala tjänstemäns handlingsutrymme synliggör de spänningar som uppstår i skolans styrning. Trots ökad kontroll och stödinsatser från staten kvarstår frågan om hur policy omsätts i praktiken särskilt på den nivå där besluten möter skolans verksamheter.

Genomgången av skolans styrning och reformer visar att rektors ledarskap alltid formas i ett spänningsfält mellan statliga intentioner, kommunala förvaltningar och lokala praktiker. För denna studie är detta centralt eftersom det innebär att rektors handlingsutrymme både möjliggörs och begränsas av dessa policyer och styrkedjor. Forskning framhåller ofta rektors avgörande betydelse, men mindre uppmärksamhet har riktats mot hur styrkedjor, policyer och resursfördelning i sig utövar aktörskap i det lokala ledarskapet.

Rektor som närbyråkrat

Rektor, vars roll präglas av både ansvar och autonomi är central i mötet mellan policy och praktik. Det är rektor som ska implementera nationell skolpolitik på lokal nivå. Lipsky (2010) introducerade det klassiska begreppet *street-level bureaucrats*, eller närbyråkrater, för att beskriva statstjänstemän som verkar på gräsrotsnivå och har stort handlingsutrymme i sitt arbete, särskilt i mötet med samhällsmedborgarna. Exempel på sådana yrkesgrupper är lärare, poliser och advokater. För rektorer innebär detta att ledarskapet inte bara handlar om att verkställa policy, det handlar även om att tolka och omforma den i mötet med lokala villkor och aktörer. Närbyråkrater kännetecknas av att de regelbundet interagerar med medborgare och fattar beslut som påverkar deras framtid. Dessa beslut fattas ofta i ett gränsland mellan policy och den enskilde medborgaren. Som närbyråkrater navigerar rektorer i spänningsfältet mellan nationella krav och praktiska förutsättningar, något som blir särskilt tydligt i de osäkra situationer som denna studie fokuserar på.

Lipskys (2010) begrepp närbyråkrati belyser de utmaningar som dessa yrkesgrupper möter, och vilka förutsättningar som präglar deras arbete: (1) Brist på tillräckliga resurser för att utföra sina uppgifter; (2) Ökade krav på service för att möta den växande efterfrågan; (3) Tvetydiga eller motsägelsefulla mål och förväntningar; (4) Svårigheter att mäta prestationer mot uppsatta mål. Genomförandet av policy sker därför på två nivåer: dels genom det handlingsutrymme som individen, i detta fall rektorn, har vid beslut i mötet med andra aktörer, dels i hur dessa handlingar sammantaget skapar organisationens praktiker och svar på omvärldens krav. Hupe och Hill (2007) har visat att beslutsfattande och implementering av policyer ofta sker i kollektiva sammanhang, där grupper av närbyråkrater gemensamt tolkar och omsätter policy i praktiken. Lipskys (2010) betoning på professionellas relativa autonomi har kompletterats med insikten att närbyråkrater verkar inom mikronätverk av relationer i varierande kontexter.

För rektorer innebär dessa förutsättningar att ledarskapet formas i en kontext präglad av osäkra beslut och begränsade resurser, där rektorernas handlingsutrymme är både avgörande och begränsat av omständigheterna. Möjligheten att göra 'ett bra jobb' i det dagliga arbetet är nära kopplad till förmågan att hantera oväntade osäkerheter och överraskningar (Augustinsson, Ericsson & Nilsson, 2018). Erlandson och Kjellsdotter (2025) belyser i sin studie hur en rektor i en landsbygdsskola navigerar mellan olika aktörers förväntningar, samtidigt som

statliga utbildningsmål ska uppfyllas. Martinsson och Reimers (2020) lyfter fram i sin artikel hur en rektor befinner sig mellan spänningen av den nationella flyktingpolitiken och skolans uppdrag på lokal nivå och som väljer att agera utifrån skollagens krav. Ett konkret exempel är rektorns öppna brev och föresatsen att låta eleverna stanna kvar i skolan trots migrationsverkets beslut. Genom detta framträder rektorn som en närbyråkrat, då rektorn tolkar och omformar beslutet utifrån skolans värdegrund.

Begreppet närbyråkrati är relevant för denna studie då det synliggör rektors roll i mötet mellan policy och praktik. Dock fångar begreppet i mindre grad hur icke-mänskliga aktörer – som lokaler, budgetar eller digitala plattformar – påverkar hur ledarskapets formas. Detta blir tydligt i mötet med nyanlända elever, som utgjort en konkret utmaning för rektors ledarskap, särskilt i mindre kommuner.

Rektors uppdrag i relation till nyanlända elevers utbildning

I detta avsnitt diskuteras rektorns centrala roll att organisera och leda utbildningen av nyanlända elever, ett område av stor vikt i samband med samhällsförändringar och ökande migration. Rektorns ansvar omfattar att skapa förutsättningar för utbildningen, säkerställa kvalitetsarbete och kompetensutveckling bland personalen. Skolinspektionens granskning (2014) visade att ett tydligt ledarskap är avgörande för att nyanlända elevers utbildning ska bli framgångsrik. Samtidigt möter skolor strukturella hinder som kan påverka nyanlända elevers skolgång negativt. I avsnittet belyses även de organisatoriska modeller som används för att möta elevernas behov, samt rektorns roll att fatta beslut om undervisning och resurser.

De allmänna råden för utbildning av nyanlända elever (Skolverket & Utbildningsdepartementet, 2016) beskriver rektors ansvar för att skapa förutsättningar för och organisera utbildningen av nyanlända elever. Ansvaret uttrycks i punkter under rubriken ”rektor bör” (Skolverket & Utbildningsdepartementet, 2016). Här anges att rektor regelbundet ska informera huvudmannen om behovet av resurser, ha rutiner för kvalitetsarbetet samt analysera behovet av kompetensutveckling hos personalen. Skolverket skriver att de underlag som kvalitetsarbetet tar fram pekar på att det finns behov av att utveckla processerna för arbetet med nyanlända elever (Skolverket, 2016).

De nyanlända eleverna omfattas av samma bestämmelser som alla elever, men det finns också några bestämmelser som riktar sig specifikt till nyanlända elever (Skolverket, 2016). Detta innebär att både rektor och skolpersonal behöver vara

välbekanta med styrdokumentet. De specifika bestämmelserna ger rektorer möjlighet att organisera sin verksamhet, till exempel genom förberedelseklasser, samt att använda en prioriterad timplan för att utöka undervisningen i ett ämne under en kortare tid, exempelvis svenska som andraspråk. Undervisning i svenska som andraspråk ska anordnas för de elever som bedöms behöva det. Genom ämnets struktur och innehåll kan undervisningen stödja nyanlända elever i deras språkutveckling, eftersom den fokuserar på att utveckla andraspråket. Det är rektorn som ansvarar för att fatta beslut om undervisning i ämnet på individnivå (Skolverket, 2016).

Skolinspektionens (2014) granskning visade att det inte var rektorn som styrde arbetet i förberedelseklasserna, och verksamheten ingick inte heller i skolornas uppföljning och kvalitetsarbete. Ett framträdande resultat var att när rektorn tog ett tydligt ledarskap som pedagogisk ledare för undervisningen av de nyanlända eleverna, så var detta en framgångsfaktor. På vissa skolor lämnade rektorer över huvuddelen av ansvaret till några få lärare, men dessa hade ofta svårt att få det mandat som behövdes för att övertyga kollegor om det gemensamma ansvaret för de nyanlända eleverna. Granskningen (2014), som genomfördes i tio kommuner och omfattade skolor med årskurserna 7–9, var en uppföljning av en tidigare granskning från 2009 gällande nyanlända elevers skolgång. Vid granskningen 2014 stod eleverna i centrum. Den sammanfattande bilden av granskningen tyder på att de granskade skolorna i liten utsträckning arbetar på ett sätt som gynnar elevernas kunskapsutveckling. Arbetet baseras inte alltid på elevernas specifika behov och förutsättningar, även om det finns exempel på sådana insatser. Generellt saknas strukturer, samverkan och ledning som kan ge stöd för ett gemensamt ansvar för utbildningen av nyanlända elever (Skolinspektionen, 2014).

När kommuner och i sin tur rektorer beslutar hur de ska organisera utbildning för nyanlända elever finns det två huvudsakliga modeller, förberedelseklass och direktinkludering (Axelsson, 2015; Bunar, 2015). Den främsta anledningen till att kommuner och rektorer väljer att organisera mottagningen i förberedelseklasser är att de anser att nyanlända elever behöver en lugn och trygg start med fokus på att lära sig svenska (Lahdenperä, 2015). Lokala utvärderingar av hur de valda modellerna fungerar görs sällan. Tidigare forskning synliggör att nyanlända elever i svensk skola möter strukturella hinder, såsom lärarnas lägre förväntningar, känslan av att vara annorlunda och ett bristperspektiv. Sammantaget tycks de svårigheter och möjligheter som det nuvarande systemet innebär leda till ett större utanförskap (Bunar, 2010; Gruber, 2007; Nilsson Folke, 2017). Nyanlända elevers skolprestationer är sämre än de som gäller för elever födda i Sverige.

Ovanstående avsnitt indikerar att rektors ledarskap är avgörande i utbildningen av nyanlända elever, men också att uppdraget präglas av strukturella svårigheter. Organisatoriska modeller ger sällan hållbara pedagogiska lösningar och rektor förväntas uppfylla krav som är svåra att omsätta i praktiken. Detta gör att rektors ledarskap blir särskilt intressant att undersöka som praktiker där policy, resurser och lokala villkor samverkar och ständigt måste omförhandlas i nätverk. Frågan om hur rektorer leder under osäkra förhållanden aktualiserades på nytt under covid-19-pandemin. Även då ställdes skolor inför en situation som krävde snabba omställningar, nya organisatoriska lösningar och ett ledarskap som balanserade mellan nationella riktlinjer och lokala behov.

Rektors uppdrag i relation till likvärdig utbildning under Covid-19

Rektors uppdrag under pandemin präglades av svårigheter att säkerställa alla elevers rätt till utbildning samtidigt som folkhälsorestriktioner och arbetsmiljölågstiftning skulle beaktas. Skollagen (2010:800) slår fast att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning, men pandemin innebar att rektorer fick navigera i en snabbt föränderlig situation med stöd av tillfälliga rekommendationer och riktlinjer från såväl Skolverket, Folkhälsomyndigheten som den lokala ledningen i kommunen. Rektors ansvar omfattade beslut om distansundervisning, anpassningar av den fysiska miljön i skolan och organisering av undervisningen för att minimera smittspridning samtidigt som elevernas rätt till utbildning skulle upprätthållas.

I sin slutrapport till regeringen om pandemins effekter på elevers hälsa och måloppfyllelse visar Skolinspektionen (2021) att två av fem lärare menar att eleverna lär sig mindre eller inte alls på distans. Under distansundervisningen har elevernas delaktighet och aktivitet minskat vilket lett till att de upplevde att de lärde sig mindre. De negativa konsekvenserna för elevers lärande och hälsa mildrades av att yngre elever och sårbara grupper undantogs från distansundervisningen. De negativa konsekvenserna var mindre framträdande i skolor som redan hade tillgång till teknik och en förmåga att använda den på ett pedagogiskt sätt (Skolinspektionen, 2021).

I rapporten *Skolan i världen* (Skolverket, 2022) sammanställde Skolverket olika studier och rapporter om skolors respons på covid-19 pandemin från flera länder. Rapporten innehåller internationella perspektiv på hur skolor globalt har hanterat de utmaningar som pandemin inneburit och hur deras arbete kan bidra till ökad

kunskap för svenska skolledares arbete. De centrala slutsatserna är att skolor har mött stora utmaningar under pandemin och att skolor initialt var oförberedda för distansundervisning. Trots snabba anpassningar av undervisningen och digitala framsteg har Covid-19 lett till ett kunskapsstapp och ett försämrat välbefinnande bland elever och särskilt för de sårbara elevgrupperna (socio-ekonomiska faktorer, stöd och miljö i hemmen) vilket i sin tur lett till en försämrad likvärdighet.

Vidare framgår det av rapporten att skolstängningar och övergången till distansundervisningen förvärrat globala ojämlikheter i utbildningen särskilt i låginkomstländer. Höginkomstländer har sett en ökad digital mognad, trots detta visar rapporten att det blivit tydligt att fysiska skolor är nödvändiga för elevernas utveckling. De avslutande implikationerna i rapporten pekar på behovet av att förbättra beredskapen inför framtida kriser då Covid-19 har ökat medvetenheten om hur sårbara utbildningssystemen kan vara.

Utgångspunkter: styrning, osäkerhet och rektors praktik

Bakgrunden visar att rektors ledarskap-tar form i ett spänningsfält mellan statlig styrning, kommunala ramar och lokala praktiker. Den historiska utvecklingen visar dessutom hur rektors ansvar successivt har förstärkts, särskilt när det gäller kraven på resultat och likvärdighet.

Som närbyråkrater navigerar rektorer mellan motstridiga krav och begränsade resurser, vilket blir särskilt tydligt i mindre kommuner. Denna bakgrund är därför viktig för att förstå varför jag i den kommande analysen beskriver statlig styrning som en central aktör genom riktade insatser för nyanlända elever och satsningar på systematiskt kvalitetsarbete. Insatserna utgör en fortsättning på den ökade statliga kontrollen av skolans kvalitet, vilket sätter ramar för rektorers ledarskap i osäkra situationer.

Villkoren blir särskilt påtagliga i kris och osäkerhet, när rektorer ställs inför oförutsedda händelser som kräver snabba beslut och nya organisatoriska lösningar. Villkoren handlar både om ekonomiska, organisatoriska och styrningsmässiga ramar som formar rektors handlingsutrymme i vardagen. Detta aktualiserades i samband med mottagandet av nyanlända elever och på nytt under pandemin då rektors uppdrag prövades under villkor av osäkerhet och begränsade resurser. Tillsammans synliggör dessa exempel att rektors ledarskap kan förstås som nätverk där policy, resurser och lokala villkor samverkar och ständigt omförhandlas. Dessa erfarenheter pekar mot behovet av att förstå ledarskap som något som formas i

handlingar och relationer. I nästa avsnitt redogörs för forskningsläget kring ledarskap som social och lokal praktik.

Rektors ledarskap som social och lokal praktik

Redan innan praktikteori etablerades som begrepp undersöktes skolor som sociala och organisatoriska system. Miles (1965) beskriver skolor som öppna system i ständig växelverkan med sin omgivning, där en hälsosam organisation utöver effektivitet, kännetecknas av förmåga till lärande, anpassning och utveckling över tid. Denna förståelse vidareutvecklades i svensk kontext av Ekholm (1988 refererad i Blossing, 2008), som beskrev skolans infrastruktur som den grundstruktur inom vilken skolans sociala liv utspelar sig. Skolans verksamhet upprätthålls genom de strukturella och relationella ordningar som utgör dess infrastruktur och som möjliggör drift, samspel och utveckling (Blossing, 2008).

Forskningen har rört sig från att förstå skolledarskap som en individuell prestation till att se ledarskap som socialt konstruerat och som en kontextberoende praktik (Gronn, 2002; Spillane, 2005). Detta har lett till ett ökat fokus på ledarskap i skolan som en situerad och distribuerad praktik, där ledarhandlingar formas i relation till både sociala och materiella förutsättningar. I följande avsnitt presenteras forskningsläget med särskild betoning på hur ledarskap förstås som en rörlig och kontextbunden process. Praktikteori erbjuder i detta sammanhang sätt att förstå ledarskap som något som blir till i samspelet mellan människor, materiella villkor och organisatoriska strukturer. Det ligger nära studiens syfte att undersöka hur rektors ledarskap formas och omformas under osäkra förhållanden, och bidrar med ett förhållningssätt som betonar praktikernas relationella och situerade karaktär.

I sin bok *Practice Theory, Work, and Organization* (Nicolini, 2013) ger Nicolini en översikt av olika praktikteorier. Nicolini (2013) betonar att praktik i grunden handlar om dynamiska, relationella och situerade mönster av aktivitet. Enligt Nicolini består praktiker av återkommande handlingar som inte är statiska utan de formas och omformas genom det pågående samspelet mellan människor, artefakter, diskurser och organisationens strukturer. Historiskt har olika praktikteorier vidareutvecklat riktningar som Marx, Heideggers och Wittgensteins bidrog till inom praktikteori. Deras tankegoods har i sin tur sin utgångspunkt i Aristoteles uppdelning av kunskap i episteme (vetenskap och analytisk kunskap), techne (instrumentell skicklighet) och phronesis (praktisk kunskap, visdom). Nicolini (2013) lyfter särskilt fram Giddens och Bourdieus argument för att sociala

fenomen som institutioner och maktrelationer inte är fasta och statiska utan att de uppstår och upprätthålls genom mänskliga praktiker. De sociala praktikerna är grundläggande för att förstå samhället, forskarna behöver alltså studera handlingar och interaktioner för att förstå hur sociala fenomen skapas.

Enligt Nicolini (2013) är en central aspekt av olika praktikteorier att de delar föreställningen om att världen består av sammanlänkade handlingsmönster. Dessa praktiker är inte isolerade från varandra utan hänger samman i ett nätverk där de ömsesidigt påverkar varandra. Praktiker består inte enbart av mänskliga handlingar utan utförs alltid med och bland ting. Det materiella utgör därmed en del av själva praktiken, inte något som existerar vid sidan av den. Samtidigt visar Nicolini (2013) att praktikteoretiker skiljer sig åt i hur de förstår materialitetens roll: vissa menar att den materiella världen endast blir verksam genom de meningsstrukturer som praktiker etablerar, medan andra, i linje med till exempel ANT betonar det materiellas aktiva deltagande i praktikens tillblivelse. På så vis blir frågan om hur det materiella deltar i och formar praktiker en skiljelinje i fältet.

En riktning inom detta fält som fått särskild betydelse för forskning om ledarskap i skolan är teorin om distribuerat ledarskap, där fokus flyttas från individen till de processer och relationer genom vilka ledarskap utövas.

Distribuerat ledarskap i skolan

Bennett m.fl.(2003) presenterar i sin rapport en tolkning av distribuerat ledarskap baserat på en genomgång av befintlig forskning fram till 2002 med syftet att undersöka i vilken omfattning det fanns en gemensam förståelse av begreppet distribuerat ledarskap. De betonar att det som kännetecknar begreppet distribuerat ledarskap är att det bygger på samordnad aktivitet snarare än enskilda prestationer. Distribuerat ledarskap handlar om ledarskap som uppstår genom interaktioner inom en grupp eller ett nätverk. De för också fram att distribuerat ledarskap kan anta olika former beroende på kontext, strukturer, mål och värderingar och att det överlappar med andra förståelser av ledarskap så som demokratiskt eller kollegialt ledarskap. Bennett m.fl. (2003) ser begreppet distribuerat ledarskap som ett analytiskt verktyg för att tänka om ledarskap och omorientera hur vi förstår fenomenet. Distribuerat ledarskap har en central roll i forskningen om skoledarskap och dess betoning på ledarskap som process och praktik. I denna studie fungerar det också som en utgångspunkt för att utveckla analysen vidare med hjälp av ANT.

Distribuerat ledarskap kan beskrivas som en social process som uppstår i samspelet mellan individer, grupper och situationer. Det skapas och upprätthålls genom kommunikation, interaktion och relationer mellan aktörer inom en organisation och i relation till dess lokala sammanhang (Grootenboer, 2018). Den formella ledaren är därmed endast en av många som bidrar till ledarskapet på en given plats, vilket innebär att ledarskap kan förstås som en praktik (Diamond & Spillane, 2016; Spillane, 2005). Ledarskapet är inbäddat i organisatoriska och lokala sammanhang där sociala, kulturella, och materiella villkor tillsammans möjliggör och begränsar olika sätt att leda (Liljenberg & Andersson, 2019; Spillane m.fl., 2004). Dessa insikter har relevans för förståelsen av skolledarskap, då de synliggör hur ledarskap växer fram i samspelet mellan aktörer och villkor.

En relationell förståelse av ledarskap betonar att ledarskap skapas i interaktioner mellan människor och att det inte kan reduceras till egenskaper hos enskilda ledare (Uhl-Bien, 2006). I stället för att se ledarskap som en hierarkisk funktion, fokuserar ett relationellt perspektiv på hur mening och riktning konstrueras genom samspel, kommunikation och sociala processer. Detta innebär att ledarskap inte är en statisk position utan snarare en pågående process av ömsesidig påverkan mellan individer i en specifik kontext.

Liljenberg och Andersson (2019) visar att nyutnämnda svenska rektorer ofta föredrar ett heroiskt ledarskap, där de upplever större tillfredsställelse och kontroll än i ett distribuerat ledarskap. Samtidigt framhåller författarna att denna orientering kan begränsa de kollektiva och relationella processer som är centrala för skolans utveckling. Rektorer beskriver sitt behov av kontroll som ett sätt att hantera den osäkerhet som präglar de första åren i uppdraget. Deras resultat kan förstås som uttryck för hur känslor av trygghet och handlingskraft formas i relation till organisatoriska och sociala villkor.

Medan tidigare studier har kartlagt olika tolkningar och hur forskare undersökt och prövat begreppet distribuerat ledarskap, presenterar Mifsud (2024) en systematisk litteraturoversikt över forskningsfältet. I översikten utforskar hon forskningssyften, begrepp och metodologiska tillvägagångssätt inom området distribuerat ledarskap i skolor. Mifsuds översikt (2024) ger ett värdefullt ramverk för att förstå de trender, centrala teman och forskningsluckor som har präglat området. Översikten visar att forskningen om distribuerat ledarskap har ökat mellan 2010–2022 vilket tyder på att fältet både vuxit och förstärkts under den senaste tioårsperioden. Studien identifierar att 67 procent av publikationerna är empiriska där kvalitativa metoder dominerar men att de kvantitativa studierna har ökat. Dock är forskningen geografiskt snedfördelat med flest studier i Europa

medan Sydamerika och delar av Afrika är underrepresenterade. Dessutom finns det brist på kritiska perspektiv som problematiserar distribuerat ledarskap, särskilt saknas forskning om hur makt, status och identitet påverkar distribuerat ledarskap något som även Diamond och Spillane påpekat (2016). Mifsud (2024) avslutar med rekommendationen att undersöka distribuerat ledarskap i olika kulturella kontexter och utbildningssystem vilket skulle kunna ge nya insikter om hur policy och lokala faktorer påverkar ledarskapspraktiken.

I linje med Spillane m.fl. (2004) argumenterar de för att framtida forskning inte bara bör undersöka *vad* framgångsrika ledare gör, utan också *hur* de gör det – det vill säga hur deras praktiker formas av de relationella och strukturella villkor som omger dem. Ett ensidigt fokus på formella ledare riskerar att dölja de processer genom vilka ledarskap skapas, fördelas och omförhandlas i organisationen. För skolledare innebär detta att framgångsrikt ledarskap inte nödvändigtvis handlar om att ha full kontroll, utan snarare om att förstå, stödja och möjliggöra de kollektiva praktiker som driver skolans utveckling framåt.

Även Hallinger (2016) betonar vikten av att kontextualisera skolledarskap och efterfrågar forskning som ger en bredare förståelse av skolledarskap i olika sammanhang, samt behovet av forskningsmetoder som undersöker hur ledarskap anpassas till de olika sammanhangen. Hallinger (2016) lyfter fram begränsningarna med den nuvarande kvantitativa forskningen och förespråkar kvalitativa och blandade metoder som kan återspegla ledarskap i olika kulturella och institutionella miljöer.

Samtidigt tenderar forskningen att vara människocentrerad – den betonar agensen hos människor, men lämnar ofta materiella villkor och icke-mänskliga aktörer i bakgrunden. I min avhandling analyserar jag hur även dokument, resurser och lokaler samagerar i ledarskapets praktik. Medan forskningen om distribuerat och relationellt ledarskap har synliggjort hur ledarskap uppstår i interaktioner, har senare studier riktat uppmärksamheten mot hur dessa interaktioner påverkas av platsens och kontextens särskilda villkor.

Ledarskap i kontext och i lokala sammanhang

Medan forskningen om distribuerat ledarskap har synliggjort hur ledarskap skapas i relationer och praktiker snarare än enbart utifrån formella positioner, riktas i detta avsnitt fokus mot hur dessa praktiker formas i och genom de sammanhang där de tar plats. Forskning om skolkulturer tydliggör att den omgivande kulturen har stor betydelse för rektorers praktik och möjlighet att agera. Blossing (2000) beskriver

skolkulturen som hur samarbetet mellan lärarna är organiserat, om och hur visioner formuleras och av vem, hur relationerna mellan lärarna ser ut och vilken roll skolledningen har. Hargreaves (1998) och Blossing (2000) visar att skolor ofta präglas av kulturer där samarbetet sker i små, avgränsade grupper. Sådana kulturer begränsar rektors möjligheter att leda övergripande processer på skolan. Persson m.fl. (2005) visar att rektorer verkar i spänningsfält mellan kontinuitet och förändring. Lokala kulturer och relationer skapar både stöd och motstånd, medan överordnade styrningsideal och ekonomiska villkor begränsar handlingsutrymmet. Nehez (2015) framhåller hur sammanhanget är ett nätverk av praktiker och arrangemang som formar rektors handlingsutrymme. Relateras inte rektors handlingar till sitt sammanhang och skolans organisering riskerar resultaten att bli förenklade och svåra att omsätta i praktik. Att synliggöra sammanhangets betydelse är därför centralt (Nehez, 2015).

Frågan om hur sammanhanget och den lokala situationen påverkar ledarskap har även betonats av Leithwood, Hopkins och Harris (2019), som i en reviderad forskningsöversikt konstaterar att ledarhandlingar inte kan förstås isolerat från sin omgivning. Kulturella, ekonomiska och organisatoriska faktorer påverkar och delvis begränsar skolledares agerande. På liknande sätt visar Jerdborg (2022) att rektors praktik och lärande är tätt sammanflätade med de lokala villkor som präglar deras skolor, vilket gör att ledarskap alltid måste förstås som situerat. Effektiva skolledare är därför de som förmår att vara lyhörda för sammanhanget och anpassa sitt ledarskap efter det (Leithwood m.fl., 2019).

Ett återkommande tema i forskning på landsbygd är hur lokala kulturella och sociala strukturer formar utbildning och ledarskap (Beach m.fl., 2019; Erlandson & Kjellsdotter, 2025; Lund, 2023). Beach m.fl.(2019) beskriver hur samspelet mellan landsbygdskultur och utbildning påverkar både undervisningsmetoder och skolans övergripande ambitioner, vilket ställer särskilda krav på rektorer. Erlandson och Kjellsdotter (2025) visar hur rektorer i landsbygdsskolor ofta navigerar mellan olika aktörers förväntningar samtidigt som statliga utbildningsmål ska uppfyllas. Balansgången gör att rektorer inte enbart agerar som administratörer. De behöver också hantera relationer till lokalsamhälle, lärare och elever i en kontext som ofta skiljer sig markant från urbana skolor. Lund (2023) bidrar med ytterligare insikter utifrån teorin om praktikarkitekturer om hur skolans organisering och lärares professionella lärande påverkas av de sociala och kulturella sammanhang de verkar i. Lund (2023) understryker, i likhet med Erlandson och Kjellsdotter (2025), att rektorer i landsbygdsskolor har en unik roll där de, trots

begränsade ekonomiska och materiella resurser, måste skapa förutsättningar för lärare att utvecklas och anpassa sin undervisning till lokala behov.

En återkommande utmaning är att lärarutbildning och fortbildning sällan är anpassad till små skolors villkor, vilket gör att både lärare och rektorer saknar stöd för att möta den faktiska utmaningen. Forskningen pekar därför på behovet av strategier och utbildning som tar hänsyn till lokala villkor och de särskilda förutsättningar som präglar skolor utanför medelstora och större städer. Skolledare behöver inte bara förstå globala utmaningar utan även den lokala kontexten för att kunna implementera effektiva lösningar (Brauckmann m.fl., 2023).

Brauckmann m.fl. pekar på en klyfta som finns mellan forskningsbaserad kunskap om ledarskap och hur den omsätts i praktiken på skolnivå. De menar att det finns ett behov av att förbereda skolledare genom utbildning som är både teoretisk och praktisk och kontextuellt anpassad för att möta de specifika utmaningarna som skolor står inför i dagens utbildningssystem (Brauckmann m.fl., 2023). Jerdborg (2022) visar att den statliga rektorsutbildningen kan erbjuda stöd och legitimitet, men att dess effekter varierar beroende på rektoreernas tidigare erfarenheter och skolornas lokala förutsättningar.

För denna studie är det särskilt relevant då rektorer i små kommuner verkar i sammanhang där resurserna är begränsade och utbildningsuppdraget ofta kolliderar med lokala förutsättningar. Studier som fokuserar på lokala villkor påvisar att rektors ledarskap ofta formas under villkor som är svåra att förutse eller kontrollera. Det är i dessa sammanhang begreppet *elaka problem* blir relevant.

Utmanande situationer och ledarskap i skolan

Ledarskap i skolan präglas ofta av svårhanterliga utmaningar där rektorer ställs inför osäkerhet och oförutsägbara händelser. För att beskriva och förstå dessa utmaningar har en del forskare använt begreppet *elaka problem* (eng. *wicked problems*) (Rittel & Webber, 1973). Begreppet syftar på problem som saknar entydiga lösningar, involverar flera aktörer och som förändras över tid. Begreppet fångar den typ av komplexa och osäkra situationer – som mottagandet av nyanlända och pandemin – där rektors ledarskap prövas. Både komplexa problem och elaka problem är svåra att lösa och kännetecknas av många beroenden och aktörer, men alla komplexa problem är inte elaka (Alford & Head, 2017). Det handlar om graden av osäkerhet, oenighet och möjligheten att definiera problemet. Varje försök att lösa ett elakt problem bidrar till att omforma hur problemet förstås.

I forskning har begreppet elaka problem använts för att rama in och synliggöra att de svårigheter som bland annat skolledare möter i sitt vardagsarbete är mer komplicerat än vad en först föreställer sig (Childs & Grooms, 2018; Farley m.fl., 2019). Ett elakt problem är intrasslat med andra problem och de olika aspekterna av problemet kan innehålla motsättningar i värderingar som kommer i konflikt med varandra. Durant och Legge (2006) menar att elaka därför behöver hanteras genom samarbete och flexibilitet. Alla försök att lösa ett elakt problem förändrar situationen och det verkar inte finnas några lösningar i termer av definitiva och objektiva svar eftersom det inte finns något som är odiskutabelt gott för alla i samhället. Att överföra en lösning till ett annat problem som till synes är likartat fungerar inte på elaka problem, eftersom varje problem är unikt. Det sociala sammanhanget utgör en del av det elaka problemet eftersom samhället blir alltmer heterogent, olika grupper i samhället förenas kring olika intressen och värdesystem, som utgör varandras motsatser (Rittel & Webber, 1973). Konceptualiseringen av elaka problem utmanas av Alford och Head (2017) som menar att en del problem framställs som mer elaka än vad de är. Elaka problem beskrivs ofta som så motspänstiga att de inte går att lösa. Alford och Head (2017) vidhåller att en sådan beskrivning av ett elakt problem har betydande brister och begränsar dess användbarhet, då det kan finnas dimensioner av ett problem som är elakt, men att hela problemet inte omfattas av den beskrivningen. Det är svårt anser de, att både se och förstå delarna, hur de fungerar och att situera dem i ett större sammanhang (Alford & Head, 2017).

I en etnografisk studie gjord på en multikulturell förskola i Australien, undersöktes olika sätt att rama in svåra frågor som till exempel ras och etniska skillnader, och hur den inramningen avgör möjliga ledarskap. Studien är en del av ett större femårigt projekt om effektiva utbildningspraktiker i multikulturella skolor i en stad med stor mångfald. Författarna använder Keith Grints modell av ledarskap, *management*, *leadership* eller *command* (Kameniar, Imtoul, & Bradley, 2010). Studiens resultat framhåller att beroende på hur situationen tolkas och benämns som antingen *tame*, *wicked* eller *critical* finns det en motsvarande gynnsam ledarstil. En central slutsats är att skolledare i sådana mångkulturella miljöer behöver ha ett ledarskap som främjar kollektivt engagemang och delat ansvar. Författarna betonar vikten av att skolledare utvecklar förmågan att identifiera och förstå de unika utmaningarna som präglar mångfacetterade utbildningsmiljöer. Artikeln belyser också hur kulturell mångfald och det lokala sammanhanget påverkar problemet och de lösningar som är möjliga. Författarna menar att ledarskap i detta sammanhang dels handlar om att styra dels om att förstå hur både

sammanhanget och individerna samverkar för att skapa nya sätt att tänka och agera.

Det finns ett antal studier som specifikt undersöker hur rektorer utövar ledarskap i situationer präglade av kris och osäkerhet särskilt i samband med flyktmottagande och covid-19 pandemin. Norberg (2017) studerade hur skolledare hanterade den stora migrationen 2015 samt Harris och Jones (2020) och Ahlström m.fl. (2020) som analyserade skolledarskap under covid-19-pandemin. Dessa studier belyser hur rektorer i tider av osäkerhet och förändring behöver agera snabbt, fatta beslut under press och anpassa sitt ledarskap till nya omständigheter. Resultaten visar att policy och praxis inte sammanfaller, bristen på lärare med rätt kompetens försvårar möjligheter för rektor att ge eleverna adekvat stöd (Norberg, 2017; Norberg & Gross Jay Steven, 2019).

Harris och Jones (2020) presenterar flera kritiska fynd angående de utmaningar som skolledare stod inför under Covid-19 pandemin. De konstaterar att Covid-19 i grunden har förändrat landskapet för skolledarskap och introducerat oförutsägbarhet och osäkerhet som viktiga aspekter i skolledares arbete. Denna förändring kräver att ledare snabbt och effektivt anpassar sig till förändrade omständigheter. En central insikt är de tre huvudsakliga utmaningarna som rektorena rapporterade: att hantera ångest bland elever, personal och föräldrar, att navigera i ett konstant osäkert läge, och att tillgodose behoven hos missgynnade studenter, såsom de som har socioekonomiska eller språkliga hinder (Ahlström m.fl., 2020).

Studiernas resultat ger stöd för att ledare inte kan lita på tidigare erfarenheter skapade i tider av stabilitet, i stället behöver de skapa nya strategier för att hantera situationer under osäkra förhållanden. Forskarna diskuterar vikten av att utveckla utbildningen för rektorer, eftersom de behöver utbildning i hur de kan leda på ett mer stödjande, flexibelt och anpassningsbart sätt i framtiden för att de på ett bättre sätt ska kunna navigera i de utmaningar som de möter. Resultaten betonar behovet av kontinuerligt stöd och professionell utveckling för skolledare, så att de kan leda effektivt under kriser (Ahlström m.fl., 2020; Harris & Jones, 2020; Norberg, 2017).

Ovanstående forskning har på olika sätt synliggjort hur rektors arbete utmanas i situationer präglade av osäkerhet, både genom begrepp som elaka problem och genom studier av flyktmottagande och pandemin. Dessa studier bekräftar att osäkerhet alltmer har blivit ett villkor att räkna med för rektorer. I denna studie är inte fokus på att analysera komplexiteten i uppdraget i sig, utan på hur ledarskap framträder i nätverk där osäkerhet blir en del av samspelet mellan aktörer – både

mänskliga och materiella – som tillsammans formar det som uppfattas som ledarhandlingar.

ANT i utbildningsvetenskaplig forskning och i studier om ledarskap

ANT bygger på idén om symmetri, det vill säga att människor och materiella aktörer behandlas som lika viktiga i analysen. På så sätt blir det möjligt att uppmärksamma ledarskap som något som formas i samspelet mellan både mänskliga och icke-mänskliga aktörer.

Fenwick och Edwards (2010) fann att ANT var ett sällan nyttjat perspektiv i utbildningsvetenskaplig forskning mellan åren 2000 – 2009. En möjlig förklaring är att ANT utmanar uppfattningen av utbildning som en människocentrerad praktik (Fenwick & Edwards, 2010). Ett decennium senare ANT-influerade studier i pedagogiska forskning ökat betydligt. Antalet publicerade artiklar som angav ANT som ett nyckelord hade nästan fördubblats mellan 2010–2016 jämfört med 2000–2009 (Fenwick & Edwards, 2018). ANT har bidragit till utvecklingen av ett växande forskningsområde inom utbildning som fokuserar på det ömsesidiga samskapandet mellan det sociala och det materiella. I det följande presenteras exempel på hur ANT på olika sätt har använts i studier av skola, lärande och utbildning.

Genom ANT har forskare belyst hur utbildningspolicy formas, hur vardagliga praktiker materialiserar lärande och hur livslångt lärande ges skiftande betydelser. Med ett ANT- inspirerat och etnografiskt sätt analyserar Hamilton (2011) den brittiska reformen *Skills for Life*. Hamilton (2011) påvisar hur ANT kan användas för att förstå utbildningspolicy som ett nätverk av mänskliga och icke-mänskliga aktörer. Med hjälp av begrepp från ANT tydliggör Hamilton (2011) genom exempel som internationella tester, mediekampanjer och administrativa formulär synliggör hon hur policy stabiliseras genom översättningar, men också hur dessa alltid är sköra och öppna för omtolkning.

Genom ett ANT-perspektiv blir vardagslärande i trädgårdsföreningar synligt som materiella iscensättningar. Aberton (2012) belyser att lärande och identitet inte är givna utan blir till i praktiker där människor, ting, känslor samverkar. Abertons (2012) studie indikerar att pedagogik och vuxenutbildning behöver erkänna och stödja vardagliga, materiellt förankrade former av lärande som ofta osynliggörs i policy, och därmed vidga synen på vad lärande är, var det sker och vilka aktörer som räknas. Usher och Edwards (2007) analyserar livslångt lärande som ett

diskursivt och semiotiskt fenomen, där olika praktiker och policytexter tillskriver lärande skiftande betydelse. De konstaterar att livslångt lärande inte är ett neutralt begrepp utan ett mångtydigt uttryck där ekonomiska, politiska och kulturella intressen formar vad som räknas som lärande. Tillsammans framhåller Hamilton (2011), Aberton (2012) och Usher och Edwards (2007) hur lärande och utbildning inte kan förstås som givna fenomen, utan de blir till i översättningar mellan policy och praktik, i materiella iscensättningar av vardagsliv och i de diskurser genom vilka livslångt lärande ges mening.

Svenska studier har med hjälp av ANT visat hur utbildning formas i nätverk av mänskliga och icke-mänskliga aktörer, exempelvis i analyser av styrning, hälsa och frånvaro. Moberg (2018) spårar hur barns intressen materialiseras i förskolans vardag när läroplanen inte bara existerar i text utan ständigt blir till i praktiken genom relationer mellan barn, lärare, material och rutiner. Genom etnografiska observationer på en förskola synliggör hon hur till synes enkla ting – som Minecraft-figurer, mattor, scheman och namnlappar – tillsammans med barns handlingar och lärares beslut formar och omformar vad som räknas som barns intressen. Artikeln bidrar därmed med kunskap om hur läroplansbegrepp är beroende av lokala sociomateriella nätverk snarare än av en stabil definition i styrdokumentet.

Genom en etnografi av policytexter och observationer av det manualbaserade DISA-programmet utforskar Gunnarsson (2015) hur skolors hälsofrämjande arbete producerar figurationer av hälsa – som plats, kompetens, känslor och könad kropp – där flickor ofta framträder som riskgrupp och kontroll av känslor och kroppar blir centralt.

Med ett posthumanistiskt angreppssätt synliggör Bodén (2016) hur skolfrånvaro görs närvarande genom digitala registreringssystem, scheman och vardagliga praktiker, vilket utmanar bilden av frånvaro som ett rent individuellt problem. Studien betonar att skolfrånvaro bör förstås som något som produceras i nätverk av mänskliga och icke-mänskliga aktörer, vilket öppnar för att se både teknik och organisatoriska villkor som medskapande av problemet. Dessa studier lyfter fram hur styrdokument, program och teknologier materialiserar skolans praktik och producerar specifika förståelser av hälsa, närvaro och lärande.

Forskning inspirerad av ANT har också riktats mot undervisning och teknik, där pandemin och introduktionen av AI synliggör hur praktiker formas under osäkerhet och förändring. Frågor om hur undervisning formas i relation till materiella villkor har undersökts av Mörtzell (2024), som med ett ANT-inspirerat angreppssätt visar hur digital teknik, scheman och vardagliga praktiker tillsammans

upprätthöll och förändrade gymnasieundervisningen under pandemin, vilket pekar på att undervisning behöver förstås som en skör och underhållskrävande praktik snarare än enbart digitalt organiserad.

Sperling (2025) använder ANT i en multi-situerad etnografi av svenska skolor och beskriver hur AI-teknologier som adaptiva läromedel och lärplattformar och välmåendappar materialiseras i undervisningen. Studien pekar på att AI sällan innebär den utlovade automatiseringen utan snarare skapar merarbete och etiska dilemman för lärare, samtidigt som deras professionella kunskap blir avgörande för hur teknologin faktiskt fungerar i praktiken. Studierna ger stöd för att ANT erbjuder verktyg för att förstå utbildning under osäkerhet och digitalisering, där teknik och scheman inte fungerar som ersättare utan snarare gör undervisning beroende av ett kontinuerligt upprätthållande.

Utöver att synliggöra relationer mellan mänskliga och icke-mänskliga aktörer har ANT också använts för att analysera språk och makt. Hagren Idevall (2018) kombinerar ANT med kritisk textanalys för att visa hur kategoriseringar som 'svenskt' och 'muslimskt' reproduceras och ifrågasätts, vilket lyfter fram ANT:s kritiska potential.

Med utgångspunkt i ovanstående studier har ANT använts i både internationell och svensk forskning för att undersöka hur policy, läroplan, elevhälsoarbete och teknik formar och formas i relation till skola och utbildning. ANT-baserade studier om ledarskap är fortfarande få, men ett exempel på det materiellas roll i skolledarskap återfinns hos Lunde (2022), som utifrån ett ANT perspektiv undersöker hur digitalisering har blivit en central aspekt av skolledarskap och utbildningsstyrning. Studien belyser hur digital teknik inte enbart förändrar administrativa och pedagogiska processer de omformar också skolledares handlingsutrymme och ledningspraktiker. Lunde analyserar policydokument och intervjuer med rektorer och mellanledare i Norge och på Irland. De huvudsakliga resultaten tydliggör att digitala aktörer påverkar skolledares beslut och handlingsutrymme. Därigenom bidrar de digitala systemen till att forma skolledares subjektivitet och professionella identitet. Lunde (2022) visar att den digitala plattformen som rektorerna i studien använder fungerar som en "subjektifierare" (eng. subjectifier). Det innebär att den inte bara är ett verktyg utan även en aktör som formar skolledarens förståelse av sitt eget ledarskap. När skolledaren använder plattformen påverkas uppfattningen om det egna ledarskapet- om vad rektorn tror sig kunna och bör göra.

I likhet med Lunde (2022), påvisar Landri (2024, s. 85) genom begreppet *ekologisk materialism* att ledarskap i utbildning är en samproduktion mellan

människor, teknologier, dokument, idéer, byggnader och mänskliga kroppar. Landris text är dock inte empirisk utan snarare filosofisk och teoretiserande, med ambitionen att utveckla nya begrepp. Med detta vill Landri (2024) betona vikten av att se utbildningens materialiteter som ekologiska enheter, det vill säga aktör-nätverk. Inspirerad av Latours (1993) idé om *The parliament of things* föreslår Landri (2024, s. 91) att forskare bör undersöka hur 'Parliament of School Things', det vill säga exempelvis skolplaner, digitala plattformar och självutvärderingsrapporter, blir aktörer som påverkar hur rektors ledarskap formas och upplevs. Dessa materiella aktörer synliggör, enligt Landri, hur rektorers arbete blir en papper-digital-kroppslig praktik där analogt och digitalt samverkar med fysiska och emotionella dimensioner. Under pandemin blev dessa komplexa sammansättningar särskilt tydliga – när skolor tvingades övergå till digital undervisning, men också en ökad uppmärksamhet på hur kroppar från andra arter, virus och organismer sammankopplades med utbildning.

Koyamas studie utgår från den politiskt laddade situationen i den amerikanska delstaten Arizona under början av 2020-talet, där kritisk rasteori blev föremål för kontrovers och försök till lagstiftade förbud. Koyama (2024) använder ANT för att utforska hur rektorer navigerar i osäkerheterna, motsägelserna och kontroverserna i debatten och potentiella förbud kopplat till undervisning om kritisk rasteori. Koyama redogör för hur rektorerna i studien positionerar sig i relation till policyförslagen om förbud, till varandra och hur deras deltagande bidrar till att skapa och omskapa löst sammanfogade nätverk.

Policyprocesser är inte, menar Koyama, linjära och förutsägbara utan fyllda av förhandlingar, motstånd och tillfälliga allianser och genom ANT ges verktyg att utforska hur policy blir till snarare än implementeras. Centralt för Koyamas resonemang är att policy ska förstås som ett ständigt föränderligt nätverk av relationer där makt, handling och mening förhandlas mellan människor och det materiella.

För att belysa hur ledarskap i skolor kan förstås som socio-materiell praktik synliggör Mulcahy och Perillo (2011) genom empiriska exempel från olika utbildningsmiljöer i Australien hur olika sätt att interagera med teknik, dokument och undervisningssituationer skapar olika former av ledarskap och organisatorisk styrning. Med hjälp av ANT belyser de bland annat ledarskap som en hybrid praktik mellan två logiker ”*care*” och ”*calculation*”, det vill säga mellan omsorg om personal och marknadens krav. Perillo och Mulcahy visar att ett aktör-nätverksperspektiv ger verktyg att spåra hur ledning och ledarskap organiseras i specifika praktiker.

ANT har kritiserats för att reproducera den ordning den vill upplösa när rörliga processer fixeras till stabila modeller (Fenwick, 2010). I sina tidiga former blev ANT enligt kritiken, styrningsinriktad och tappade sin känslighet för det föränderliga, det röriga och tvetydiga i praktiker. Samtidigt innebär nätverksontologin att forskaren alltid måste avgränsa nätverket, vilket utgör ett ontologiskt och politiskt val (Fenwick & Edwards, 2010).

Trots sina bidrag har ANT ifrågasatts för att vara mer beskrivande än kritisk, och för att i sina tidiga versioner osynliggöra makt och ojämlikhet (Landri, 2020). Den ständiga produktionen av nya begrepp har varit både klagörande och förvirrande eftersom den riskerar att leda till otydlighet om vad som faktiskt förklaras. Dessa invändningar har bidragit till en utveckling inom det som kallas *ANT and After*, där fokus har förskjutits från att enbart beskriva nätverk till att också analysera hur de är fragila, konfliktfyllda och politiska (Landri, 2020). Staunæs (2018) använder inte ANT som teoretisk ram, men hennes arbete rör sig inom en posthumanistisk och relationell ontologi där styrning förstås som ett samspel mellan människor, ting och affekter. Stauenæs (2018) synliggör hur skolreformer verkar genom känslomässiga stämningar och kroppsliga samspel. Känslor såsom avund blir en del av styrningens materiella villkor, vilka samtidigt bär på en inneboende kritik mot de ordningar som skolan upprätthåller. Staunæs analys visar hur känslor cirkulerar och påverkar vad som blir möjligt att göra, tänka och känna i skolans vardag. I en senare studie utvecklar Staunæs och Vertelyté (2025) detta perspektiv genom att visa hur skillnader i språk, erfarenheter och generationer i skolan skapar känslomässiga spänningar – det de kallar affektiv dissonans. Begreppet syftar på mötet mellan olika känslomässiga och värdemässiga orienteringar och de friktioner som uppstår däremellan. Sådana spänningar behöver inte förstås som problem, utan kan vara drivkrafter för reflektion, förändring och lärande.

ANT erbjuder inte enbart analytiska verktyg för att utforska konkreta praktiker i utbildningsmiljöer, utan utmanar också humanistiska traditioner inom utbildning genom att visa att också icke-mänskliga aktörer är avgörande i hur ledarskap formas. Staunæs (2018) och Staunæs & Vertelyté (2025) riktar inte fokus mot ledarskap i sig, utan mot hur styrning och subjektivering sker genom känslomässiga stämningar och kroppsliga processer i skolans vardag. Deras analyser gör det möjligt att förstå hur affektiva krafter påverkar vad som blir möjligt att göra och känna inom utbildningens sociala och institutionella ordningar. Landri (2020) framhåller exempelvis hur villkoren för ansvarstagande i skolan har förändrats, vem som granskar, vad som mäts och digital styrning av utbildning har omvandlat

skolledarskap till ett komplext nätverk av papper, människor och digitala system. Koyama (2024) visar på liknande sätt hur policy framträder som en del av det nätverk där rektorer positionerar sig i relation till politiska beslut, kollegor och kontroversiella frågor. Tillsammans bidrar dessa studier till att synliggöra hur ledarskap i skolan görs i relation till affektiva, materiella och diskursiva nätverk.

Slutsatser utifrån tidigare forskning

Forskning om skolledarskap har betonat att ledarskap är situerat, distribuerat och kontextberoende. Tidigare studier har undersökt interaktioner mellan ledare, följare och den specifika situationen för att förstå hur ledarskap tar form i olika sammanhang (Diamond och Spillane, 2016; Gronn, 2002; Harris, 2009).

En viktig insikt från forskningen är att rektorsers förståelse och yrkeskunskap påverkar deras ledarskapsstrategier, vilket gör att de kontinuerligt anpassar sitt ledarskap i takt med verksamhetens förändringar (Leithwood m.fl., 2008, 2019). Även om politiska, ekonomiska och sociokulturella faktorer ofta nämns i studier av skolledarskap, ges de sällan agens i analysen. I stället betraktas kontexten huvudsakligen som en ram eller en uppsättning villkor som påverkar ledarskapet, snarare än som en aktiv del av dess utformning.

Studier av landsbygdsskolor visar dock att lokala villkor och nationella utbildningspolitiska krav formar särskilda utmaningar för rektorer, som de måste balansera. Något som pekar på behovet av att utbildningspolicy erkänner de specifika villkor som gäller för skolor i landsbygdskontexter.

Skott och Nihlfors (2015) efterlyser forskning som går bortom traditionella individperspektiv och istället undersöker ledarskapets vardagliga och ofta oväntade former. Denna studie svarar på det genom att använda aktör-nätverksteori och praktikontologi, vilket gör det möjligt att analysera hur rektors ledarskap formas i nätverk av både mänskliga och icke-mänskliga aktörer.

Med utgångspunkt i ANT och praktikontologi betraktas rektors ledarskap i denna studie som något som blir till i och genom praktiker. Fokus riktas därför mot hur handlingar, relationer och materiella villkor samverkar i de situationer där ledarskap formas. Med hjälp av ANT framträder sammanhanget för ledarskap som inte enbart bakgrund. Det är en del av nätverket av mänskliga och icke-mänskliga aktörer. Detta gör det möjligt att synliggöra hur digitala verktyg, skolbyggnader, affektiva villkor och resurser fungerar som aktörer som påverkar rektors praktik. En sådan ansats öppnar för att analysera dimensioner av ledarskapets förutsättningar som ofta förblir osynliga. Föreliggande studie bidrar därmed till

kunskapsbasen om ledarskap i skolan genom att visa hur det konstrueras i nätverk i specifika skolkontexter.

Kapitel 3 Avhandlingens teoretiska utgångspunkt

I det här kapitlet presenterar jag den teoretiska utgångspunkten som ligger till grund för analysen i avhandlingen, aktör-nätverksteori (ANT). ANT utvecklades inom vetenskaps- och teknologistudier (STS) och erbjuder ett sätt att förstå världen som relationell och föränderlig, där även sådant som framstår som stabilt, såsom ledarskap, betraktas som något som praktiskt *görs* i och genom nätverk av mänskliga och icke-mänskliga aktörer. Kapitlet avslutas med en redogörelse för de centrala begrepp från ANT som används i analysen; aktör, nätverk och översättning.

Aktör-nätverksteori

ANT har sitt ursprung i det sociologiska kunskapsfältet och utvecklades i mitten av 1980-talet av bland andra Bruno Latour, John Law och Michel Callon. Deras arbete har bidragit med insikter om hur sociala praktiker är något som hela tiden uppförs eller görs (eng. *enacts*) genom handlingar. ANT:s kärna, menar Law (1992), är användandet av metaforen heterogena nätverk – där människor, teknologier, texter och objekt tillsammans formar det som framträder som samhälle, organisationer eller ledarskap. Ibland uppfattas nätverk som enskilda enheter, exempelvis när en hänvisar till 'ledarskap' i stället för att nämna alla enskilda delar som utgör ledarskap.

Teoribildningen är inspirerad av Michel Foucault, Gilles Deleuze och Michel Serres. Dessa influenser bidrog till att ANT från början var mer en metodologisk hållning än en sammanhållen teori (Cozza, 2021; Fenwick och Edwards, 2010; Latour, 2005; Åsberg m.fl., 2012). Latour (2005) formulerar ANT som en kombinerad teori och metod för att spåra hur relationer mellan aktörer, mänskliga och icke-mänskliga, skapar det som uppfattas som socialt. I stället för att förklara världen i förväg, menar Latour (2005) att forskaren bör följa hur världen faktiskt organiseras i praktiken.

Annemarie Mol (2002) vidareutvecklade ANT genom att visa hur verklighet, exempelvis kropp eller sjukdom, formas på olika sätt i olika praktiker. ANT är i

ständig utveckling och den stora variationen i tillvägagångssätt inom olika discipliner, och även inom utbildningsvetenskaplig forskning, har haft en central betydelse för att utveckla och omforma ANT.

Latour (2005) menar att ANT:s styrka ligger i hur den vägleder forskaren att följa och analysera relationer, snarare än att erbjuda en på förhand given teori om vad det sociala är. Det sociala förstås som något som ständigt skapas och omformas i nätverk där både mänskliga och icke-mänskliga aktörer samverkar. ANT är ett av flera posthumanistiska perspektiv som framhåller de materiella relationerna i sociala fenomen och som således inte per automatik placerar människan i centrum (Ahn, 2007, 2019; Alvesson, 2017; Fenwick & Edwards, 2018; Åsberg m.fl., 2012).

Hur ledarskap blir till: nätverk, relationer och samskapande

Den teoretiska utgångspunkten är förankrad i en praktikontologisk och relationell förståelse av verklighet. Det betyder att verkligheten inte ses som något som finns där ute, och kan beskrivas eller representeras på ett neutralt sätt. I stället förstås den som något som blir till genom handlingar, relationer och materiella villkor, i det som görs i praktiken (Mol, 2002; Nicolini, 2013). Det är alltså i människors samspel med dokument, ekonomiska resurser, lokaler och teknologier som världen tar form och får betydelse. I denna mening finns inte ledarskap, organisation eller praktik innan de görs de tar form genom de sätt handlingar, situationer, platser och nätverk kopplas samman i vardagens arbete. Denna förståelse ligger nära en sociomateriell ontologi, där både mänskliga och icke-mänskliga aktörer – exempelvis styrdokument, digitala plattformar, telefoner, klassrum och beslutssystem – tillsammans samproducerar det som framträder som rektors ledarskap (Fenwick & Edwards, 2010). Den praktikontologiska förståelsen innebär alltså inte bara ett sätt att se på verkligheten, utan också ett sätt att följa den. Här erbjuder ANT begreppsliga redskap för att spåra hur relationer mellan människor och ting gör världen till det den blir.

För att undersöka hur rektors ledarskap formades under mottagandet av nyanlända elever och smittbegränsningen under covid-19 har jag följt ett nätverk i rörelse – ett nätverk som inte fanns där på förhand, utan ett som förändrades och som blev till genom handlingar, förhandlingar, dokument, lokaler, personer och beslut. Detta *beskrivna nätverk* är inte en representation av något bakomliggande fenomen, utan utgör själva praktikens sätt att organisera sig, bli till, förändras och

förgrenas. Det är det empiriska nätverket. För att kunna följa dess tillblivelse och förändring har jag använt ett *analytiskt nätverk*, med en uppsättning begrepp hämtade från ANT. Det analytiska nätverket är inte en teori 'tillämpad' på ett objekt, utan ett sätt att förflytta sig med aktörerna, i deras översättningar, i det som gör skillnad. Som Latour (2005, s. 131) skriver:

Network is a concept, not a thing out there. It is a tool to help describe something, not what is being described. [...] A network is not what is represented in the text, but what readies the text to take the relay of actors as mediators.

Att tala om nätverk i denna mening handlar inte om att använda en särskild metod, utan om att inta en ontologisk position där världen förstås som i ständig tillblivelse genom relationer. I denna mening är nätverk inte något som forskaren upptäcker som redan existerande, utan något som sker när aktörer kopplas ihop och något nytt tar form. Det är därför möjligt att beskriva symfonier, lagstiftning eller månstenar med hjälp av ANT – inte för att de 'är' nätverk, utan för att deras tillblivelse kan följas som nätverksliknande processer.

Med utgångspunkt i detta kan ledarskap i skolan förstås som något rörligt, situerat och materiellt inbäddat, ett fenomen som görs i relation till alla som arbetar på skolan och till det materiella. Det som vi uppfattar som materiellt, som exempelvis en rektors tjänstetelefon, skapar förutsättningar för relationer med personalen, samtidigt som både ledarskapet och telefonens funktion formas i relation till varandra. Mobiltelefonens fysiska egenskaper styr hur rektor interagerar med den; en äldre modell med dålig batteritid kan påverka hur ofta den används. En smart telefon med appar för e-post och Teams formar rektors ledarskap som mer mobilt och ständigt uppkopplat. Rektors ledarskap och telefonens funktion samskapas. Det materiella och det sociala är ömsesidigt konstituerade, det vill säga att de formas och påverkar varandra genom sina relationer. Med andra ord är allt socialt också materiellt och vice versa (Cozza, 2021; Law & Mol, 1995).

Omfördelning, sammankoppling och spårbarhet

När en först knycklar ihop ett papper och sedan slätar ut det framträder vissa streck och punkter. Dessa märken blir synliga som ett resultat av de veck som skapats. Om vi tänker oss att världen är som ett papper där alla relationer och aktörer är

hopknycklade kan vi inte se relationerna eller avståndet mellan dem. För att förstå relationer behöver forskaren ”släta ut” pappret för att kunna se de sammankopplingar som formar nätverket. Genom att göra det kan forskaren spåra hur aktörer och deras interaktioner formar och omfördelar handlingar i nätverket. Det blir ett sätt för forskaren att beskriva hur det sociala byggs upp, upprätthålls och kontinuerligt omformas.

Latour (2005, s. 174) menar att begrepp från ANT ska ses som den utrustning en geograf har på skrivbordet för att överföra former på ett papper; en ANT-forskare behöver begrepp för att beskriva och spåra hur relationer och nätverk formas. När Latour (2005) beskriver hur en ska undersöka vilka sammankopplingar eller mekanismer som skapar, definierar och möjliggör relationer i nätverk, använder han begrepp som *nod* (eng. place och site), *det lokala* och *det globala*.

En nod är en punkt i nätverket där aktörer möts och sammankopplingar sker. Det kan vara ett klassrum där lärare och elever interagerar, eller ett möte där beslut fattas. Den kan också ta form genom dokument, såsom protokoll, policytexter eller rapporter, där interaktioner och förändringsprocesser blir spårbara över tid. Latour (2005) beskriver hur handlingar i ett visst rum eller sammanhang alltid är resultatet av många tidigare insatser av både mänskliga och icke-mänskliga aktörer, ibland på avstånd. Latour (2005) framhåller att en lokal situation bara får sina förutsättningar när interaktionen äger rum: ”places are *placed*” (s. 195). Klassrum, möten eller policydokument blir alltså noder först genom de praktiker som pågår där. Här blir handlingar och relationer synliga och möjliga att följa. Noder gör det också möjligt att omfördela ansvar och handlingar. Varje aktör kan samtidigt omforma budskap och handlingar när de förs vidare i nätverket. Det innebär att noder inte är givna platser, utan relationella punkter som får betydelse först i och genom praktiker.

Det *lokala* formas av många beståndsdelar som verkar givna genom sammankopplingar med andra noder utspridda genom tid och rum. När forskaren följer kopplingarna blir det tydligt att noder inte är givna i förväg utan uppstår där relationer upprättas. Om pappret slätas ut blir det möjligt att följa de linjer som förbinder olika punkter. På så sätt blir det tydligt att det lokala alltid är sammankopplat med andra aktörer i andra praktiker. Att omfördela en handling innebär här att den lösgörs från en enskild aktör och blir en del av ett vidare nätverk av relationer och processer. Det lokala är därmed både här och någon annanstans samtidigt. Att sammankoppla noder är att förstå hur aktörer förbinds med varandra genom handlingar, teknologier eller beslut. När forskaren följer kopplingarna kan forskaren visa hur till synes separata noder ingår i samma

nätverk. I den här studien innebär det att rektors handlingar inte förstås som isolerade beslut, utan som effekter av hur styrdokument, ekonomi, lokaler och andra aktörer sammankopplas i den lokala praktiken.

När Latour (2005) talar om det *globala* menar han inte en överordnad nivå som står ovanför det lokala, utan det globala är en effekt som uppstår när många lokala praktiker och relationer binds samman och framträder som en helhet. Det globala kan uppfattas som en struktur, exempelvis en organisation, ett ledarskap eller ett ekonomiskt system. Genom att undersöka hur det globala tar form i lokala sammanhang synliggörs hur fenomen, såsom ledarskap och organisationer, tar konkret form genom specifika handlingar och teknologier på särskilda platser. Precis som ett hopknycklat papper kan det globala vid en första anblick verka som en enhetlig struktur. När pappret slätas ut består organisationen eller ledarskapet av en mängd lokala interaktioner, såsom exempelvis beslut, dokument och teknologier. Dessa skapar det vi uppfattar som globalt. Latour (2005) argumenterar alltså för att vi inte bör betrakta det globala som en färdig struktur, utan snarare som en effekt av relationer och interaktioner som sker på lokal nivå. Det globala framträder när lokala praktiker och relationer binds samman. I min analys förstås rektors ledarskap inte som en överordnad nivå, utan som en föränderlig effekt av sammankopplingar mellan aktörer såsom styrdokument, ekonomi och lokaler.

Centrala begrepp i avhandlingen och i analysen

Det finns en rik uppsättning av begrepp i ANT, och jag har valt att använda några av dem för att utforska hur ledarskap formas i de olika situationer som studerats i avhandlingen. De begrepp som är centrala är aktör, nätverk och översättning. Beskrivningen av dem innehåller i sin tur fler begrepp från ANT, såsom översättning och dess fyra moment, obligatorisk passagepunkt samt svart låda. Kapitlet avslutas med en kort sammanfattning av begreppen i form av en ordlista.

Aktör

En viktig pusselbit i förståelsen av vad som är en aktör i ANT är att aktörer skapas i samspelet mellan människor och materiella ting. En aktör handlar inte på egen hand utan blir till genom många andra. Latour (2005) formulerar det: "An actor is what is *made* by others" (s. 46). I uttrycket aktör-nätverk betyder det att aktören inte är den som startar handlingen; aktören sätter inte själv i gång saker utan är något som blir till genom allt och alla som påverkar det. Det inkluderar även de

aktörer som, med brist på ett bättre ord, kallas för icke-mänskliga, alltså materiella ting. Med detta sagt ska det framhållas att dessa objekt inte handlar av egen kraft eller avgör en handlings utfall på egen hand. Däremot är ting aktörer i den bemärkelsen att de tillåter, hindrar, uppmuntrar eller försvårar handlingar. En nyckel till en låst dörr, en kod till en kopieringsmaskin eller en slant till kaffemaskinen är exempel på hur ting kan såväl tillåta som försvåra ett händelseförlopp. I en ANT-analys är alla aktörer potentiellt lika viktiga; i ANT kallas det för *generell symmetri*. Icke-mänskliga materialiteter inkluderas i strävan efter att förstå det sociala (Alvesson, 2017; Bergstedt, 2017; Cozza, 2021).

Handlingar, menar Latour (2005), har inte ett entydigt ursprung utan formas genom att flera aktörer kopplas samman i ett nätverk som möjliggör handlingen. En rektor på sitt kontor är inte så lokal som det först kan verka, då idéer om ledarskap genom en trave med böcker på skrivbordet kopplar samman rektor med dessa idéer och påverkar vem rektor kan bli och vara. Datorn kan vara ovärderlig för rektorns arbete, särskilt i coronatider. Datorn utgör en del av det viktiga arbetet med att styra, planera och följa upp verksamheten, samtidigt som den möjliggör kontakt med medarbetare och kollegor. Datorn materialiserar den verkande kraften och blir en aktör som möjliggör rektorns arbete med att följa, leda och samordna sin verksamhet; den är en aktör. Den (om)formar rektor till att bli en rektor som kan leda sin verksamhet på distans och som leder sin verksamhet på ett specifikt sätt. Datorn deltar i handlingen ”att planera” som en aktör eftersom den gör skillnad i hur någon annans handlingar görs (eller inte görs). Latour (2005) utmanar föreställningen om subjektivitet och individualitet som statiska fenomen. Subjektivitet skapas genom relationer och handlingar i nätverk. En rektor, som i exemplet ovan, är inte helt ”sin egen” utan formas genom de ”plug-ins” som rektor samspelar med och som cirkulerar i nätverk. En kompetens existerar inte som färdiga helheter utan byggs upp genom lager av interaktioner och processer.

Nätverk

Ett nätverk sätts samman av aktörer och skrivs ofta som ett ”aktör-nätverk”. Latour (1996, 1999, 2005) invänder emellertid mot bindestrecket mellan aktör och nätverk för att det signalerar en dikotomi i likhet med aktör-struktur, globalt-lokalt eller mikro-makro. I ANT handlar det inte om två olika fenomen som har ett samband, utan snarare om ett fenomen med en ständig pendling mellan flera dimensioner.

En vanlig missuppfattning om termen nätverk, enligt Latour (1996), är att ge ordet nätverk en teknisk innebörd genom att förgreningarna (noderna) i ett sådant nätverk ges en bestämd ordning för hur de länkas med varandra och överför information. Ett nätverk i ANT:s mening utgör inte en färdig ritning för hur noderna ska kopplas samman. Latour (1996), menar vidare att ANT:s nätverk inte heller ska förknippas med termen sociala nätverk, eftersom den termen endast avser relationerna mellan människor. Ett nätverk är en sammansättning av både människor och ting och som Latour (1996, s. 369) påpekar: ”[...] it does not limit itself to human individual actors but extend the word actor - or actant- to non-human, non-individual entities.”. Ett nätverk är en beskrivning av kopplingar som upprättas mellan punkter som fysiskt går att spåra och därmed studeras empiriskt (Latour, 2005).

Översättning

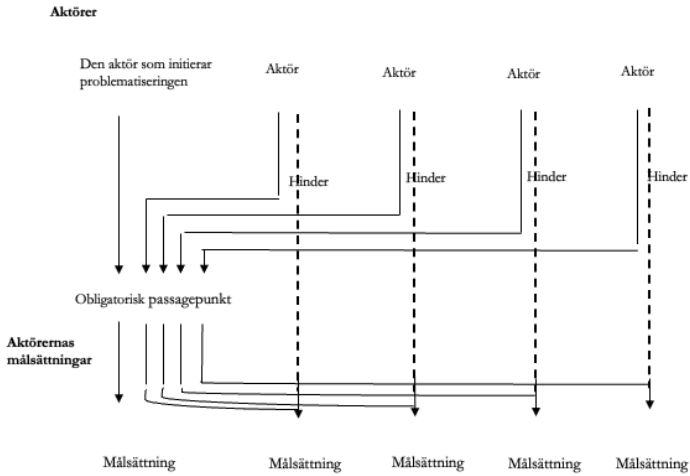
Hur ett nätverk formas av aktörer beskrivs i ANT med hjälp av begreppet översättning (eng. sociology of translation). I översättningsprocessen förhandlas och avgränsas aktörernas identitet samt deras möjligheter till interaktion och handlingsutrymme. Begreppet översättning introducerades av Callon (1984) i en välkänd studie av hur pilgrimsmusslor ankrade sig i St Brieuc-bukten. I sin analys visar Callon hur forskare, forskarkollegor, lokala fiskare och musslor kopplas samman i ett nätverk genom en översättningsprocess där aktörernas intressen anpassas till varandra. Forskarna vill undersöka om pilgrimsmusslor kan förökas genom att odla dem, fiskarna vill fortsätta att fiska pilgrimsmusslorna och pilgrimsmusslorna vill överleva och reproducera sig. I studien redogör Callon (1984) för hur samtliga aktörer har ett mål, men också vilka hinder det finns på vägen för att nå sina mål. Yrkesfiskarna behöver säkerställa långsiktiga vinster, men överfiske på grund av stor efterfrågan blir ett hinder, musslorna som vill överleva och reproducera sig hotas av rovdjur och av yrkesfiskarnas girighet.

För att visa hur de olika aktörerna förhåller sig till varandra använder Callon (1984) översättningsprocessens fyra moment. Moment: (1) problematisering, (2) intressering, (3) värvning, (4) mobilisering. Momenten förekommer i alla översättningar i högre eller lägre grad och pågår ständigt, men de följer inte på varandra i någon sekventiell förutbestämmd ordning. I de tre första momenten är bara några få enskilda individer inblandade. En aktör, vare sig det är forskare, fiskare eller musslor, representerar den större gruppen av aktörer. Den aktör som ingår i de tre första momenten är språkrör för resten av gruppen, exempelvis

fiskare. Om de är representativa eller inte visar sig i det sista momentet, mobilisering. Översättningens fyra moment utgör grunden för att beskriva hur aktörer formar ett nätverk och hur nätverkets effekter avgör vad som blir möjligt att göra och bli (jfr. Callon & Law, 1982; Cozza, 2021; Fenwick & Edwards, 2010; Guzman & De Souza, 2018).

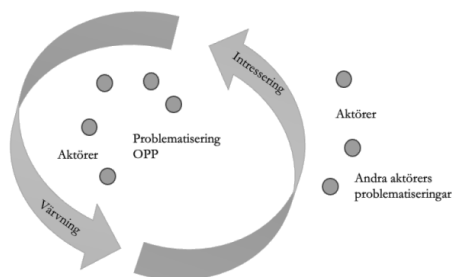
Problematiseringen skapar ett system av kopplingar mellan olika aktörer och deras målsättningar. I exemplet med pilgrimsmusslorna behöver de inblandade aktörerna koordinera sig för att säkerställa att inte pilgrimsmusslornas bestånd minskar. I en problematisering ingår flera aktörer, som var och en har sin egen målsättning, men också något som hindrar dem från att uppnå den på egen hand. På liknande sätt som i studien med pilgrimsmusslorna finns det även i skolsammanhang system av aktörer som är beroende av varandra för att uppnå sina mål, och där olika intressen och hinder behöver hanteras. För att illustrera hur det kan ta sig uttryck i skolans praktik används ett fiktivt exempel om hur en rektors försök att initiera en förändring i skolans kommunikation med vårdnadshavare.

Rektorn uppfattar att kommunikationen mellan skolans personal och vårdnadshavare fungerar dåligt. Rektorn får ofta mejl från vårdnadshavarna. Mejlen innehåller en del klagomål på att skolan inte ger information om läxor, idrott eller prov. Aktören rektorn definierar vilka andra aktörer som berörs av problemet och av lösningen, det vill säga lärarna och vårdnadshavarna samt den digitala lärplattformen som skolan använder. Rektorn vill att lärarna börjar använda lärplattformens bloggfunktion och presenterar den som den enda lösningen; det blir den *obligatoriska passagepunkten* (OPP). För att stärka och säkerställa kommunikationen mellan vårdnadshavarna och lärarna ska alla använda bloggfunktionen. Figur 1 på kommande sida illustrerar att varje aktör har en målsättning som de vill uppnå. I det här fallet vill rektorn att de många mejlen från vårdnadshavare minskar. Lärare vill förbättra kommunikationen, vårdnadshavarna vill få information och lärplattformen vill användas. För att uppnå sina målsättningar och övervinna de hinder som finns, behöver aktörerna passera nätverkets obligatoriska passagepunkt. Om aktörerna godtar och passerar den obligatoriska passagepunkten kommer de att intressera och värva fler aktörer till nätverket, och nätverket kan växa sig starkt.



Figur 1. Hur momentet problematisering skapar kopplingar mellan aktörerna. Fritt efter Callon, (1984, s. 207).

Intressering är det moment där aktören genom att skapa arrangemang eller aktiviteter som intresserar aktörerna för att lösa det problem som definierades i problematiseringen. Dessa arrangemang kan också innebära att andra idéer kringskärs och begränsas. Samtliga aktörer behöver acceptera sin roll i det nya nätverket. Figur 2 på kommande sida visar hur de aktörer som upprättat en relation till varandra arbetar för att intressera och värva andra aktörer till sig. Därigenom sker samtidigt en begränsning av andra aktörers försök att knyta samma aktörer till sig för att hindra andra aktörer från att intressera och värva aktörerna. Den cirkulära rörelsen i form av pilar påvisar hur översättning i nätverk aldrig upphör utan ständigt fortsätter.



Figur 2. Aktörer kopplas samman genom momenten problematisering, intressering och värkning. Fritt efter Callon (1984, sid 208).

De aktörer som kringskärs i den första problematiseringen kan när som helst destabilisera den och skapa andra och nya relationer samt ge plats för nya aktörer. I exemplet med rektorn ovan försöker rektorn låsa fast aktörerna till de roller som definierats; lärarna får utbildning i hur de ska använda bloggen och vårdnadshavare får information om hur bloggen gynnar dem och deras barn genom informationen som ges där (idrottskläder kommer med på rätt dag, läxor kan lämnas in i tid osv.). Om flera av lärarna ifrågasätter bloggans effektivitet och förespråkar andra sätt att kommunicera kan det leda till att intresseringen misslyckas.

Genom *värkning* skapar aktörerna strategier för att ordna de roller som nätverket erbjuder de olika aktörer som knutits till nätverket. Aktörer värvas om intresseringen har varit framgångsrik, det vill säga alla försök att hålla fast aktörerna kring det gemensamt formulerade intresset. Det kan också ske med hjälp av materiella barriärer som lokaler, organisering av undervisning i olika rum eller barriärer som skapas genom olika diskurser. I exemplet med införandet av bloggen blir vissa lärare experter och ska handleda sina kollegor, IT-personalen får ansvar för teknisk support, och vårdnadshavare inkluderas genom informationsmöten. Relationerna mellan aktörerna börjar ta form samtidigt som de fortfarande bara utgör ett fåtal av den grupp aktörer som de representerar. När nätverket stabiliseras har de tre första momenten — problematisering, intressering, värkning — varit framgångsrika.

Mobilisering innebär att aktörerna i nätverket arbetar i den överenskomna riktning som definierades i problematiseringen och fler aktörer ansluter sig till nätverket genom att acceptera de roller som erbjuds. Att använda läroplattformens

bloggfunktion för att kommunicera med vårdnadshavare har nu blivit en rutin på skolan. När översättningen är färdig har ett nätverk etablerats och handlingsutrymmet för de inblandade aktörerna är begränsat. Vad som är möjligt att bli och göra förstås som en effekt av nätverkets relationer, men stabiliteten i nätverket är endast tillfällig och kan när som helst utsättas för destabiliserande aktörer.

Med hjälp av begreppet översättning kan forskaren synliggöra hur rektors kropp sammankopplas med ting och processer som tillsammans blir en aktör i ett nätverk. En ledarhandling utförs av en rektors kropp, men handlingen är samskapad mellan människa och ting som tillsammans utför exempelvis ett telefonsamtal. Nätverket producerar rektors ledarskap genom att sammankoppla en rad aktörer såsom skola (elevkroppar, lärarkroppar, byggnader, läromedel, datorer, arbetsrum, namnskyltar etcetera), styrdokument, budget, stödfunktioner (andra kroppar, rum, digitala verktyg, möten etcetera), politiker och kommunala tjänstemän.

Svart låda

När en översättning lyckas blir nätverket stabilt och framstår som en ensam aktör. Relationerna mellan aktörerna är så etablerade att de blir osynliga. Med ANT:s terminologi har nätverket blivit en svart låda (jfr Fenwick & Edwards, 2010; Åsberg m.fl., 2012). Det innebär att dess inre sammankopplingar inte längre ifrågasätts eller förhandlas, utan tas för givna, till exempel användandet av en lärplattform för att kommunicera med vårdnadshavare och elever. Stabiliteten är dock aldrig permanent. Ett nätverk kräver kontinuerligt arbete för att upprätthållas, där aktörerna måste acceptera och återskapa sina roller. I alla de situationer där aktörens representativitet ifrågasätts, diskuteras, förhandlas eller förkastas riskerar nätverket att destabiliseras (Callon, 1984).

Denis (2020) använder begreppet underhållsarbete (eng. maintenance and repair) för att beskriva detta pågående arbete som gör att översättningen fortfarande är giltig och bidrar till att nätverket förblir stabilt. Om arbetet av någon anledning avstannar, eller om en relation försvagas, kan dess relationer bli synliga. Det är vid dessa tillfällen som forskaren kan studera hur nätverket hålls samman.

Att avgränsa och synliggöra nätverk

En central fråga i ANT-baserade studier är hur nätverk kan avgränsas. Eftersom alla aktörer är del av flera överlappande nätverk finns det ingen given gräns för var analysen ska börja eller sluta (Fenwick & Edwards, 2010). Strathern (1996) framhåller att forskaren därför behöver göra ett snitt (eng. cut), som tillfälligt stoppar flöden och skapar en hanterbar form. Ett sådant snitt är dock aldrig neutralt, utan det både producerar och begränsar verklighet; [...]wherever one puts boundaries [...]there is a danger of both privileging that network and rendering invisible its multiple supports and enactments.” (Fenwick & Edwards, 2010, s. 15). Fenwick och Edwards (2010) beskriver mobiliseringsmomentet som den punkt där ett nätverk blir tillräckligt stabilt för att dess översättningar kan spridas. Samtidigt varnar de för att Callons (1984) översättningsmoment riskerar att stelna den rörlighet den vill synliggöra. Trots detta framhåller de nätverksbegreppet som fortsatt användbart, förutsatt att det förstås som flytande och föränderligt – en tillfällig väv av översättningar där makt, kunskap och praktik samproduceras. Law (2022) menar att forskningens uppgift inte är att undvika snittet utan att göra det medvetet, långsamt och ansvarigt (eng. care-fully). Som ett omsorgsfullt hantverk som försöker hålla spänningar och mångtydighet öppna snarare än att släta ut dem.

I denna studie kombineras Latours (2005) metodologiska uppmaning att följa aktörer med Mols (2002) praktikontologiska perspektiv, där ledarskap förstås som något som formas i handling. När nätverk destabiliseras, exempelvis i samband med flyktmottagandet eller pandemin, blir de relationer som tidigare hållit samman skolans praktik synliga. Genom att följa dessa omförhandlingar analyseras hur rektors ledarskap formas, hur ansvar och agens förskjuts, och hur nya nätverk växer fram i mötet mellan mänskliga och materiella aktörer.

I detta kapitel har jag redogjort för ANT och dess relevans för studien. Med utgångspunkt i ANT undersöks hur olika aktörer skapar, upprätthåller och omformar nätverk. Ledarskap definieras teoretiskt som en nätverkseffekt, där rektors ledarskap betraktas som ett fenomen som formas genom nätverkets relationer. I nästa kapitel beskriver jag hur teori och metod vävs samman i det praktiska forskningsarbetet. Jag visar hur de teoretiska begrepp jag har valt används för att spåra aktörer och hur nätverk etableras. Jag redogör även för hur valet av empiri, forskningsetiska ställningstaganden och analysens genomförande har formats i detta arbete.

Nedan följer en sammanfattning i form av en ordlista över de teoretiska begrepp jag har redogjort för i detta kapitel.

Spåra	Att följa flödet av interaktioner i nätverket och hur aktörer förändras och förändras.
Aktör	Någon eller något som får något att hända. En aktör kan vara mänsklig eller materiell.
Nätverk	Aktörer skapar och upprätthåller nätverk genom att interagera med varandra.
Översättning	Den process i vilken aktörerna interagerar och förhandlar med varandra för att forma ett nätverk. Översättning sker i fyra moment när ett nätverk skapas, de sker inte i en bestämd ordning utan de upprepas, återkommer och överlappar varandra.
Problematisering	Det första momentet i en översättning. En aktör definierar ett problem och definierar vilka aktörer som är involverade i problematiseringen.
Intressering	Momentet där aktörer försöker att låsa fast aktörer vid en funktion/roll och förhandla om dess plats i nätverket.
Värkning	Momentet där aktörer tilldelas och accepterar funktioner/ roller i nätverket.
Mobilisering	Det sista momentet är mobilisering, som sker om de övriga momenten lyckas. När aktörer agerar i enlighet med nätverkets riktning/lösning i praktiken.

Obligatorisk passagepunkt	När ett problem definierats och ett förslag till lösning positioneras en nödvändighet som samtliga aktörer behöver förhålla sig till. Den obligatoriska passagepunkten håller samman aktörerna i nätverket.
Svart låda	Ett till synes stabilt nätverk som agerar som en ensam aktör och döljer alla de interaktioner som pågår i nätverket för att upprätthålla det.
Nätverkseffekt	Det som produceras i nätverket. Vad som är möjligt att bli och göra i nätverket, exempelvis handlingsutrymme, kompetens, osäkerhet.

Kapitel 4 Studiens genomförande

I avhandlingen arbetar jag med det som Jackson och Mazzei kallar för *att tänka med teori*. Det är en processororienterad metod där teori och empiri vävs samman i en pågående ömsesidigt formande rörelse. Empiri är något som blir till mellan teori, kropp, text, plats och forskare. Jackson och Mazzei (2017) beskriver detta som en ontoepistemologisk praktik där ”practices of knowing and being cannot be isolated from one another but rather are mutually implicated and constitutive.”(2017, s. 731).

Den teoretiska utgångspunkt som avhandlingen vilar på, ANT, innebär ett särskilt sätt att betrakta hur metod, data och forskningspraktik förstås. ANT räknas till posthumanistiska teorier, vilket innebär att grundläggande antaganden om verklighet, kunskap och agens förstås relationellt och materiellt.

Analys blir en fråga om att följa hur mening och verklighet skapas i rörelse. Ontologiskt utgår ANT från att världen inte är given i förväg utan blir till genom relationer, praktiker och förbindelser mellan aktörer, mänskliga såväl som ickemänskliga (Latour, 2005). Forskarens uppgift blir att spåra och beskriva hur verklighet görs, i och genom praktiken. Detta påverkar också hur metod och analys görs och förstås.

I följande kapitel presenteras studiens design och genomförande. Kapitlet inleds med en beskrivning av den empiriska produktionen och val av metoder, tillsammans med en beskrivning av hur urvalsprocessen av kommuner och rektorer gick till. Därefter presenteras analysens genomförande och hur de teoretiska begreppen har använts. Slutligen diskuteras forskningsetiska överväganden, forskningens kvalitet och min roll som forskare.

Att producera empiri i rörelse med teori

Avhandlingens empiri utgörs av intervjuer och dokument som genererades under perioden 2020–2022. Arbetet har utgått från Latours (2005) uppmaning att följa aktörerna, vilket i praktiken innebär att låta aktörernas egna redogörelser (eng. account), handlingar och relationer styra vilka spår som följs. Detta synsätt gör att empiri inte förstås som rådata utan som resultat av relationella och situerade

praktiker där forskaren själv är en medskapande aktör eller som Law (2004, s. 5) formulerar det:

” Methods, their rules, and even more methods’ practices, not only describe but also help to produce the reality that they understand”.

En grundläggande idé i ANT är att det inte finns a-teoretiska observationer. Det innebär att all empiri är formad genom de sätt vi frågar, lyssnar, registrerar och analyserar. Intervjuer och dokument är därför inte att betrakta som språkliga representationer av en yttre verklighet utan som situerade praktiker där världen tillfälligt får form genom ord, kroppar, teknologier och berättelser. I enlighet med Law (2022) blir representation inte längre en tillräcklig metafor för forskningens praktik; i stället behöver vi, som han skriver, tänka på metoder som sätt att föra världen vidare – att låta den träda fram i olika materialiseringar. I denna förståelse är forskaren en del av det som pågår. Mol (2021, s. 4) uttrycker det: ”the world moves through her”. Forskaren blir i mötet med både människor och texter medskapare i hur verklighet och kunskap formas i praktiken. I denna förståelse blir forskningsredogörelser praktiker som deltar i tillblivelsen av det de beskriver. Aberton (2012) visar hur redogörelser fungerar som materiella och performativa handlingar som skapar kopplingar, stabiliserar relationer och låter vissa former träda fram. Så blir också forskningsredogörelsen en del av det nätverk den undersöker, där världen tillfälligt hålls ihop, skrivs fram och förs vidare.

Utifrån ett praktikontologiskt perspektiv är den empiriska produktionen inte bara ett moment av insamling utan ett sätt att delta i det nätverksarbete som konstituerar verklighet. Genom redogörelser, i form av intervjuer, dokument, rutiner, deltar forskaren genom att göra vissa relationer synliga medan andra blir nedtonade eller osynliga. Under pandemin blev detta särskilt tydligt. Covid-19 som aktör påverkade både rektorernas arbete och forskarens tillgång till fältet, till relationer och till de former av material som kunde produceras. Intervjuerna i den första kommunen genomfördes därför digitalt och inte på plats. ANT:s öppenhet gjorde det möjligt att omvandla detta hinder till en möjlighet genom att uppmärksamma viruset som en ytterligare aktör som destabiliserade och omformade rektorsnätverket. Det gjorde att pandemin inte bara blev ett empiriskt exempel utan en medskapande aktör i den forskningspraktik som formats.

Även om intervjuerna är retrospektiva, är de redogörelser som aktualiserar tidigare händelser i nya sammanhang och inte representationer av ett avslutat förflutet. De redogörelser som skapas i intervjuerna är därmed inte avbrott från tidigare händelser, utan relationella nyformationer, där rektorer tolkar och omförhandlar

tidigare erfarenheter, som mottagandet av nyanlända, i och genom de praktiker där redogörelserna ges form. Det är i dessa handlingar som förbindelsepunkter uppstår; noder där aktörer kopplas samman, mening förhandlas och det sociala materialiseras. Latour (2005, s. 79) understryker: ”To be accounted for, objects have to enter into accounts. If no trace is produced, they offer no information to the observer and will have no visible effect on other agents.” Det är alltså inte närhet i tid som gör ett händelseförlopp analytiskt tillgängligt, utan det faktum att händelser kan spåras i redogörelser, i dokument och i hur praktiker fortsatt organiseras i relation till det. I fältarbete, särskilt vid studier av organisatoriska praktiker, är det lätt att tro att ’viktiga händelser’ måste observeras i realtid, på rätt plats och i rätt ögonblick. Enligt Czarniawska (2004), som lutar sig mot Law (1994), inträffar betydelsefulla händelser sällan på den plats och vid den tidpunkt där forskaren råkar vara. Händelser som senare får status som betydelsefulla är inte nödvändigtvis märkta som sådana när de inträffar. Snarare är det så att händelsers betydelse skapas i redogörelser, i efterhand eller i förväg – inte i själva ögonblicket de sker. Det finns ingen särskild tidpunkt då ’det viktiga händer’; det finns bara praktiker som senare gör något till det viktiga.

Urval

Urvalet av kommuner och rektorer är strategiskt (se tabell 1) och baserat på avhandlingens fokus på rektors ledarskap i mindre kommuner. Tidigare forskning om skolledarskap har i stor utsträckning genomförts i större kommuner, medan det finns en forskningslucka gällande rektorsuppdraget i mindre kommuner. För att bidra till detta kunskapsområde valdes kommuner med färre än 15 000 invånare, vilket enligt SKR:s (SKR, u.å) kommungruppsindelning inkluderar landsbygdskommuner samt mindre städer och tätorter. Av Sveriges 290 kommuner tillhör 136 denna kategori, och 75 kommuner har färre än 10 000 invånare (SKR, u.å, SKR,2006). Genom att fokusera på denna kommuntyp undersöks hur rektorer verkar i en kontext där skolorganisationen ofta är mindre och där rektorerna ofta har bredare ansvarsområden, något som kan påverka deras arbete och sätt att leda verksamheten.

Tabell 1. Sammanställning av urvalet

Kommun	Antal invånare	Skolnivå/enhet	Rektor	Ansvar Uppdrag
Tallvik	13 810 (2025)	F-6, anpassad grundskola	Kim	Årskurs 4–6, anpassad grundskola, 170 elever, 42 medarbetare
Tallvik		F-3, fritidshem	Joakim (biträdande)	Förskoleklass–åk 1–3, fritidshem, 265 elever, 40 medarbetare
Mossvik	10 277 (2025)	Gymnasium, vuxenutbildning	Saga	Introduktionsprogram, SFI, Komvux och anpassad utbildning på grundläggande och gymnasial nivå
Mossvik		7–9-skola	Ada	320 elever, 37 medarbetare
Mossvik		F–6, anpassad grundskola	Kristoffer	360 elever, anpassad grundskola och fritidshem
Mossvik		F-6	Torbjörn (biträdande)	Särskilt stöd, nyanlända elever, fritidshem
Mossvik		Två F-6-skolor	Viktorina	180 + 120 elever
Källvik	6 897 (2025)	F-6, förskola, fritids	Sverker	Två byskolor, ca 40 medarbetare

I mindre kommuner är det inte ovanligt att rektor har ansvar för flera skolor. Genom att välja flera rektorer från samma kommun och med ansvar för olika skolformer och enheter skapades förutsättningar för att följa hur nätverk formas tillsammans med och runt rektor, hur de sammankopplas och förändras över tid. Under hösten 2019 inleddes kontakten med potentiella deltagare genom utskick av ett informationsbrev med beskrivning av studiens syfte och upplägg. Ett kriterium för deltagande var att rektorerna skulle ha arbetat i kommunen sedan minst 2015, för att ha erfarenheter av mottagandet av nyanlända elever. Då det visade sig vara svårt att nå rektorer som både hade intresse och möjlighet att delta, användes vid två tillfällen en nyckelperson för att skapa kontakt. I det ena fallet var det en person som arbetat i kommunen som konsult och i det andra fallet var det en av informanterna som underlättade etablerandet av fler kontakter. Av de 31 tillfrågade rektorerna tackade åtta ja till att medverka i studien, vilka presenteras närmare i kommande avsnitt. När fältarbetet inleddes 2020 hade två av kommunerna deltagit i statliga satsningar för att stärka arbetet med nyanlända elevers lärande, den tredje kommunen var i slutfasen av de satsningarna. Samtidigt sammanföll fältarbetets start med Covid-19-pandemin, vilket påverkade både rektorernas arbete och möjligheter till empiriproduktion.

Rektorerna i studien

De åtta rektorerna arbetar i olika kommuner, på olika skolnivåer och med olika typer av elevgrupper, se tabell 1. Jag har valt att ge såväl kommunerna som rektorerna fiktiva namn. Fem rektorer arbetar i samma kommun, två i en annan och en rektor är den enda från sin kommun. Detta innebär att en stor del av empirin är förankrad i ett gemensamt organisatoriskt sammanhang. Samtidigt delar samtliga rektorer erfarenheter av mottagandet av nyanlända elever och pandemin.

De intervjuade ansvarade tillsammans för tio skolor och tre förskolor. Två av rektorerna hade ansvar för mer än en skola, och de som arbetade på gymnasienivå ansvarade ofta även för SFI, grundläggande vuxenutbildning och särskild utbildning för vuxna. Elevantalet i urvalskommunernas grundskolor var mellan 1 500 och 2 000 elever, fördelade på relativt få och små skolor. Under en treårsperiod (2014–2017) mottog kommunerna mellan 118 och 579 barn i åldern 0–16 år. Kommunerna saknade tidigare erfarenheter av arbete med nyanlända elever. Elevpopulationen förändrades märkbart i kommunernas förskolor och grundskolor och förändrade pedagogers, lärares och rektorers vardagsarbete.

Vid intervjutillfällena framkom att arbetet med nyanlända elevers lärande fortfarande var en aktiv och levande fråga för rektorerna, trots att det stora mottagandet låg flera år tillbaka i tiden. Presentationerna nedan bygger på intervjumaterialet och ger en överblick över rektorernas ledarskapsuppdrag i det sammanhang där nätverken tog form. Flera av dem har haft särskilt ansvar för mottagandet av nyanlända elever under perioder av förändring och osäkerhet.

Kim och Joakim arbetar på samma F-6 skola i Tallviks kommun, den förra som rektor och den senare som biträdande. Kim ansvarar för årskurserna 4–6 samt anpassad grundskola med både träningskole- och ämnesinriktning, och leder cirka 42 medarbetare och 170 elever. Joakim ansvarar för förskoleklass till årskurs 3 samt fritidshem, och leder cirka 40 medarbetare och 265 elever.

Saga arbetar som rektor i Mossvik kommun med ansvar för flera skolformer inom både ungdoms- och vuxenutbildning. Hennes uppdrag omfattar bland annat gymnasium, introduktionsprogram för nyanlända, SFI, kommunal vuxenutbildning och anpassad utbildning på grundläggande och gymnasial nivå.

Ada arbetar på en 7–9 skola i Mossviks kommun, med 320 elever och cirka 37 medarbetare. Det finns en integrerad anpassad grundskola och en separat verksamhet i en paviljong, där elever med särskilda behov får det stöd de behöver utanför den ordinarie undervisningen. Den biträdande rektorn ansvarar för frågor

kring särskilt stöd, schema och organisation, medan Ada fokuserar mer på övergripande utvecklingsarbete och skolans inre struktur.

Kristoffer och Torbjörn arbetar på en F-6 skola i Mossviks kommun med 360 elever, den förre som rektor och den senare som biträdande. Kristoffer ansvarar för både grundskoleverksamheten och den anpassade grundskolan inklusive fritidshem. Skolan är med sina cirka 360 elever den största i kommunen. Torbjörn har ansvar för nyanlända elever, anpassad grundskola och fritidshemmet.

Viktoria arbetar för två F-6 skolor i Mossviks kommun. Den ena skolan har cirka 180 elever och den andra har cirka 120 elever. Båda skolorna har fritidsverksamhet.

Sverker arbetar på två byskolor i Källviks kommun, med förskola, skola och fritidshem, där totalt omkring 40 medarbetare ingår. Tidigare kombinerade han detta med uppdrag inom vuxenutbildningen, inklusive samverkan med externa utbildningsanordnare och regionalt nätverkande. Under flyktingmottagandet 2015–2016 fick Sverker i uppdrag att starta språkinträdning för nyanlända ungdomar.

Intervjuer

Samtliga intervjuer genomfördes under perioden 2020–2021. Intervjuerna var semistrukturerade, vilket innebar att vissa frågor var gemensamma för alla respondenter, medan ordningsföljd och formulering anpassades till samtals utveckling. Denna form möjliggjorde att jag kunde fördjupa och följa upp med frågor utifrån vad som framträdde i berättelsen (Merriam, 2016). Intervjuerna utgick från en intervjuguide med frågor fördelade på tre områden: (1) Bakgrundsfrågor om skolan eller skolorna och rektorsarbetet, (2) Frågor om mottagande och arbete med nyanlända elever samt (3) Frågor om hanteringen av Covid-19. Intervjuguiden (se bilaga 4) utformades med inspiration av ANT och praktikontologi. Frågorna konstruerades för att möjliggöra berättelser om hur rektorernas ledarskap tog form i olika praktiker. Intervjun betraktades som en plats där berättelser skapas – en särskild typ av observation och ett tillfälle att fånga de tolkningar som formade handlingar (Czarniawska, 2014). Guiden rör sig mellan det vardagliga och det organisatoriska för att följa hur aktörer blev till som en del av rektorernas nätverk.

Intervjuerna, som var mellan 60 och 120 minuter långa, genomfördes digitalt via Teams eller Zoom. Inspelningarna via dessa plattformar genererade både ljud- och videofiler, men eftersom bildmaterialet inte var relevant för studiens syfte har

endast ljudinspelningarna använts för transkribering och analys. Utifrån studiens syfte genomfördes transkriberingen noggrant, men inte ordagrant. I enlighet med Kvale (2014) och Bryman (2018) har upprepningar och vissa muntliga uttryck redigerats eller omformulerats i syfte att översätta det inspelade samtalet till en läsbar och analytiskt användbar forskningstext.

Då pandemin förhindrade fysiska besök på skolorna minskade möjligheten att genomföra intervjuer på plats, vilket i sin tur påverkade empiriproduktionen. Den första intervjun genomfördes via Zoom i mars 2020, i ett tidigt skede av pandemin då smittspridning, osäkerhet och restriktioner påverkade möjligheterna till fysiska möten. De efterföljande intervjuerna genomfördes digitalt året efter, i mars och november 2021. Valet motiverades dels av praktiska och etiska hänsyn, såsom att minimera smittorisk och inte belasta skolmiljöer, dels av en förståelse av intervjun som en situerad, materiellt medskapad praktik (jfr Mörtzell, 2024; Latour, 2005). De digitala intervjuerna möjliggjorde visserligen ökad flexibilitet, då deltagande kunde ske oberoende av restid och geografisk placering, men de innebar också metodmässiga utmaningar.

Digitala intervjuer begränsade möjligheten att uppfatta kroppsspråk och andra icke-verbala signaler, något som även i denna studie påverkade upplevelsen av närvaro, det vill säga känslan av kontakt, engagemang och samvaro i samtalet (jfr Barley, Carter och Omar, 2025). I enlighet med Latours (2005) syn på redogörelser som spår där det sociala blir till genom översättning, aktualiseras tidigare erfarenheter i intervjusituationen, oavsett om denna sker fysiskt eller digitalt, men på olika sätt beroende på vilka mänskliga och icke-mänskliga aktörer som samverkar i praktiken.

Dokument

Det inledande arbetet med att intervjua rektorerna utökades sedan vidare med ytterligare empiriskt material beroende på vilka aktörer som framträdde i rektoremas berättelser eller vad som skedde i rummet vid intervjutillfället. Exempel på sådana materialkategorier var kommunens egna dokument samt dokument författade tillsammans med Skolverket, se tabell 2. De dokument som kom att ingå i den empiriska produktionen var dokument som respondenterna hänvisade till i intervjuerna. Jag har tagit del av diarieförda dokument hos Skolverket, såsom de tre kommunernas överenskommelser och åtgärdsplaner för riktade insatser för att stärka nyanlända elevers utbildning. Utöver de dokumenten har jag analyserat de regeringsuppdrag som Skolverket utgick ifrån i respektive

kommun. Jag har även tagit del av Mossviks kommuns handlingsplaner för hantering av covid-19, information på kommunens webbplatser.

Analysens genomförande

Analysen har skett kontinuerligt under avhandlingsarbetet och i flera steg. Jag har växlat mellan de olika stegen under analysens gång. Principen om generaliserad symmetri, de tre stegen som Latour beskriver (se sidan 47) och begreppet översättning har varit vägledande för hur jag gått till väga. I linje med ANT och praktikontologi är syftet inte att jämföra kommuner eller rektorer som avgränsade enheter, utan att spåra hur aktörer, handlingar och relationer görs i praktiken (Law, 2004). Som en del av operationaliseringen av översättningsbegreppet utformades en fyrfältare (bilaga 5) som sammanfattar de fyra momenten: problematisering, intressering, värvning och mobilisering. Fyrfältaren har fungerat som ett stöd för att synliggöra hur översättningens rörelser kunde förstås i relation till rektorernas arbete. Den användes som ett sätt att följa hur nätverk etablerades, förändrades och stabiliserades i praktiken.

I ANT utgår en från att likheter och skillnader är ett resultat av översättning, det vill säga den process genom vilken aktörer mobiliseras, intresseras och sammankopplas med varandra i ett nätverk (Callon, 1984). Likheter mellan rektorerna förstås som effekter av att liknande aktörer, exempelvis ekonomi, styrdokument, kompetensinsatser eller digitala system har aktiverats i deras respektive nätverk. Trots att rektorerna inte har arbetat tillsammans redogör de för närliggande utmaningar gällande resursfördelning, rekrytering, riktade statliga insatser. Dessa återkommande referenspunkter uppmärksammas i analysen som indikationer på hur specifika översättningar av exempelvis statlig styrning, ansvar och utbildningskvalitet har stabiliserats i flera lokala praktiker.

En relationell ontologi

I ANT är verkligheten ontologiskt utplattad, det vill säga: aktörer, handlingar och relationer förstås som jämbördiga, och inga strukturer, nivåer eller hierarkier antas på förhand. Men i praktiken, i vardaglig förståelse och i forskning, tenderar vissa aktörer eller relationer att framstå som mer centrala, mer verkliga eller mer betydelsefulla än andra. Därför behöver verkligheten metodologiskt plattas ut, det vill säga: forskaren måste aktivt undvika att reproducera antaganden om makro/mikro, struktur/handling eller mänsklig/icke-mänsklig. Det är genom att "släta ut pappret", som Latour (2005) uttrycker det, som relationer och nätverk

blir möjliga att följa, och det sociala framträder som något som skapas i och genom dessa spårbara kopplingar. Latour (2005) understryker vikten av att fokusera på vad som cirkulerar i nätverket mellan aktörerna. Det blir då viktigt att skilja mellan det beskrivna nätverket och nätverket som används för att teckna beskrivningen.

Latour (2005) föreslår att forskaren följer tre steg för att spåra de relationer som binder samman aktörer, noder och processer. Det första steget är att lokalisera det globala, det andra steget är att omfördela det lokala och det tredje steget är att sammankoppla noderna med varandra igen. Det tredje steget handlar alltså om att identifiera och följa dessa nätverksrelationer. Det är först när forskaren ser hur aktörer, idéer och resurser cirkulerar och översätts mellan olika sammanhang som forskaren fullt ut kan förstå hur det sociala skapas och upprätthålls. I skolkontexten innebär det att exempelvis förstå hur en viss tolkning av ledarskap etableras, sprids och omförhandlas i praktiken.

Att spåra aktörer som bygger nätverk

Som ett första steg lyssnade jag på samtliga intervjuer flera gånger, därefter transkriberade jag dem. Det empiriska materialet delades upp i innehållsdelar baserat på intervjuguidens områden: (1) bakgrundsfrågor och den lokala kontexten (skolan, organisering samt centrala delar i rektorsarbetet), (2) mottagande och arbete med nyanlända elever och (3) hanteringen av covid-19.

Materialet organiserades utifrån betydelsebärande enheter, vilket innebar att passager där jag bedömde att något hände och som relaterade till forskningsfrågorna markerades för vidare analys. I detta skede användes de tre stegen som beskrivs med begreppen *nod*, *det globala* och *det lokala* för att identifiera specifika händelser och förändringsprocesser i det empiriska materialet. Spårandet fokuserade på hur olika aktörer relaterade till varandra och hur rektors ledarskap tog form genom dessa relationer. Aktörerna sammankopplades genom tid och rum, exempelvis genom policydokument och riktlinjer för undervisning av nyanlända elever eller smittskyddsåtgärder under pandemin. För att konkretisera hur spårningen genomfördes följer här ett exempel från analysen av mottagandet av nyanlända elever.

Jag bestämde mig för att följa nätverket från en första plats, när de nyanlända eleverna kom till kommunen. Den första problematiseringen uppstod där: hur mottagandet skulle organiseras och vilka resurser och hinder som fanns. I den första genomlysningen av intervjuerna gjorde jag en lista över allt som nämndes som möjligen kunde göra skillnad, personer, platser, dokument och beslut. Denna

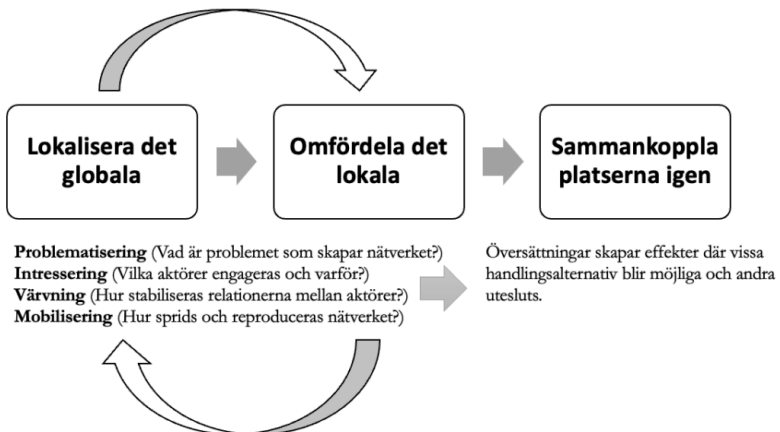
kartläggning skedde samtidigt som jag identifierade betydelsebärande passager med fokus på vad som hände och vilka aktörer som var iblandade. För att analysera dessa passager använde jag översättningens moment som analytiska verktyg. Som ett kompletterande analytiskt stöd användes även en sensitiserande karta (bilaga 6). Kartan fungerade som en öppen struktur som vägledde uppmärksamheten mot hur översättningens rörelser framträdde i empirin. Den användes för att följa hur agens, ordning och förändring formades och stabiliserades i det som sades, gjordes och hanterades i praktiken. Fyrfältaren och den sensitiserande kartan samspelar genom att den förra erbjuder ett teoretiskt raster för analys, medan den senare fungerar som analytiskt verktyg i det konkreta spårandet av översättningens moment i empirin.

Problematiseringen handlade om vilket problem som behövde en lösning och vilka aktörer som identifierades som nödvändiga för att lösa det. I berättelserna om mottagandet trädde förberedelseklassen fram som en *obligatorisk passagepunkt* (OPP), där frågor om ekonomi, personal och lokaler knöts samman. Jag följde hur aktörerna intresserades och värvades, och därmed drogs in i problematiseringen. Inom en och samma intervju kunde detta återkomma på flera platser i samtalet, eftersom analysen inte följde någon kronologisk ordning av översättningens moment. Analysen rörde sig fram och tillbaka mellan intervjuer och dokument för att följa hur nätverket organiserade och omformade rektors ledarskap i praktiken. I momenten av *intressering* och *värning* blev det tydligt hur nätverket både utvidgades och förändrades. Den första analysen av mottagandet av nyanlända elever öppnade för nya spår: i samma intervju nämndes både att de riktade insatserna från Skolverket och pandemin påverkade skolans vardag och organiseringen av undervisningen. Dessa aktörer trädde fram och ledde vidare till att jag följde hur de återkom och kopplades samman i de övriga intervjuerna. Genom dokument, idéer och organisatoriska arrangemang band de samman kommunerna över tid och rum. På så sätt växte nätverket och spårningen fortsatte att röra sig mellan olika noder och händelser där rektors ledarskap tog form.

Dokumentet betraktas som aktörer som är aktiva i att forma nätverket. Analysen följer hur de gör saker – hur de kopplar samman aktörer, definierar problem och stabiliserar eller förändrar praktiker. I de delar där tolkningen inte direkt stöds av rektorernas berättelser har analysen gjorts genom att följa dokumentens egna handlingar – deras rubriker, formuleringar och strukturer – och hur dessa verkar i relation till andra aktörer. Det är ett sätt att spåra vad dokumenten gör i nätverket. Analysen bygger på en närläsning, ett spårande, där intervjuer och dokument studeras rad för rad i de utvalda passagerna för att följa

hur sammankopplingar mellan aktörer görs. Fokus ligger på ord och formuleringar som binder samman aktörer där nätverket upprätthålls eller destabiliseras beroende på hur dessa relationer formas.

Figur 3 ger en översikt av hur jag har använt de tre stegen i min analys och hur översättningens moment fungerade som analytiska verktyg. I det första steget, rektangeln till vänster i figuren, identifierades noder där jag kunde lokalisera noden det globala. I min empiri var att ”starta förberedelseklasser för att undervisa nyanlända” en sådan nod där jag lokaliserade hur det globala tar konkret form genom specifika handlingar och teknologier i exempelvis beslut, möten och dokument.



Figur 3. Tre steg och översättningens moment har använts som analysverktyg för att dekonstruera nätverket (Callon, 1984; Latour, 2005).

Det andra steget, den mellersta rektangeln, handlade om att omfördela det lokala. Här lösgjordes handlingar från en viss nod eller aktör. På så sätt blev det möjligt att följa hur de också sammankopplades med andra nätverk och processer. I analysen innebar det att jag följde kopplingar mellan noder, exempelvis genom Skolverkets dokument. På så sätt har jag kunnat visa hur till synes separata noder och händelser ingår i samma nätverk och hur aktörer genom sina handlingar aktivt drar in andra noder i det lokala.

Det tredje steget, den sista rektangeln i figuren, innebar att jag sammankopplade noderna och synliggjorde hur översättningar av nätverksrelationerna skapade effekter, där vissa handlingsmöjligheter stärktes medan andra försvagades. De två pilarna mellan den första och andra rektangeln visar att stegen inte är linjära. Analysen har rört sig fram och tillbaka mellan att lokalisera det globala och förstå hur det lokala omfördelas och omsätts i praktiken. I det nedre vänstra hörnet i figuren beskrivs de fyra översättningsmomenten. I analysen undersökte jag hur nätverken tog form genom att använda översättningsmomenten problematisering och intressering för att synliggöra vilka aktörer som etablerade nätverk. Därefter fokuserade jag på hur aktörerna interagerade och översatte varandras intressen. Spårandet följde hur aktörerna värvades och mobiliserades för att stabilisera och stödja nätverkets riktning.

Redogörelsernas roll i analysen

Enligt Latour (2005) är redogörelser ett verktyg för att analysera nätverk genom att fånga och dokumentera vad aktörer gör och säger i olika situationer. Det är alltså inte enbart empiri utan även ett sätt att förstå hur nätverket blir till. En del av analysen är att organisera redogörelser och med hjälp av dem dokumentera hur aktörerna relaterar till varandra och etablerar mening. Forskaren är dock inte neutral; genom att skriva redogörelser deltar jag i omformningen av förståelsen av nätverket.

Jag använde begreppet redogörelser på två sätt. För det första syftar aktörernas redogörelser på det sätt som olika aktörer själva beskrev och konstruerade nätverket genom sina handlingar och relationer. Dessa redogörelser kunde ta formen av intervjuer, handlingar och dokument. De var uttryck för hur aktörerna själva artikulerade vad som var angeläget, möjligt eller problematiskt i det sammanhang där de befann sig.

För det andra formade jag som forskare redogörelser. Jag skapade mina redogörelser genom analys av hur aktörerna etablerade nätverk. Jag identifierade förbindelsepunkter i nätverket och närläste dem med hjälp av översättningsbegreppet. På så sätt konstruerade jag redogörelser baserat på vad aktörerna gjorde och sa i empirin, aktörernas redogörelser. Redogörelserna både skapades i ett första steg av aktörerna själva, genom deras berättelser och handlingar, och i ett andra steg av mig genom det sätt jag valde att dokumentera, analysera och beskriva aktörernas redogörelser.

Att skapa en redogörelse var en aktiv handling som kunde mobilisera andra aktörer, förstärka vissa perspektiv eller omdefiniera relationer i nätverket. Redogörelser var alltså en del av det *arbete* som höll nätverket samman. Mina redogörelser var resultat av en spårande analys som visar hur rektors ledarskap gjordes genom relationer i nätverk. Analysen var därför ömsesidig och påverkande, samtidigt som jag har strävat efter transparens i hur sammankopplingarna följdes. Nätverkens rörlighet och översättningarnas pågående karaktär innebär att analysen inte kan ge en slutgiltig bild, utan endast fånga en process i förändring.

Etik som ansvar, relation och praktik

Med utgångspunkt i ANT förskjuts förståelsen av forskningsetik från att enbart handla om skydd av deltagare till att även omfatta de relationer, förbindelser och praktiker som gör kunskap möjlig. Etik blir därmed inte en separat aspekt, utan inbäddad i den materiella och relationella praktik som forskningen utgör.

I en relationell ontologi, där ingen aktör, mänsklig eller icke-mänsklig, ges företräde i analysen, är även forskaren en del av nätverket snarare än en extern observatör. Det gäller också i relation till pandemins villkor; att genomföra intervjuer via digitala plattformar var inte bara en praktisk lösning utan formade själva kunskapsproduktionen. Covid-19, Teams, Zoom, kroppar och skärmar samverkade i den praktik där empiri blev till. Forskarens roll är därmed att i praktiken förhandla sin position i ett sammanhang där etik, epistemologi och metod är ömsesidigt beroende. Att använda digitala plattformar, att dela skärm, att klicka i Zooms inspelningsruta, dessa moment blev en del av forskningsetiken. De var inte neutrala val, utan handlingar som försköt närvaro, möjliggjorde tillträde, begränsade kroppslig samvaro, men samtidigt producerade empiri på andra sätt.

På så vis har forskningsetiken i denna studie fått betydelse som praktik, genom vardagliga beslut, tekniska lösningar, namnbyten, filhantering, allt det som gjorde forskningen möjlig och som samtidigt krävde omdöme, reflektion och ansvar utan att följa en färdig mall. Denna förståelse av metod som praktisk, situerad och relationell aktualiserar också en vidare fråga om metodens ontologiska politik, det vill säga hur forskningspraktiker inte enbart avtäckar verkligheten, utan aktivt deltar i dess tillblivelse. I linje med det synsätt som utvecklats inom aktör-nätverksteori, men också inom komplexitetsteori (Law & Urry, 2004), kan metod förstås som ett sätt att göra verklighet snarare än att spegla en redan existerande sådan. Detta innebär att metodologiska val inte är oskyldiga: de formar vad som kan synas, vilka relationer som etableras och vilka aktörer som ges plats i analysen.

Den grundläggande frågan med avseende på forskningsetik är en bedömning av risker kontra vinster med forskningen, att de som deltar i en studie ska skyddas från skada och kränkning. Nyttan av forskningen, det vetenskapliga värdet av forskningen, ska vägas mot den risk som ett deltagande kan medföra. Vetenskapsrådet (2017, 2024) formulerar den avvägningen i termer av metodval, frågans angelägenhet och stringensen i svaret. Då avhandlingsstudien inte medför behandling av känsliga personuppgifter har inte någon ansökan om etikprövning skickats in till etikprövningsnämnden. De rektorer som ingår i denna studie har fått skriftlig och muntlig information om syftet med mitt projekt och givits möjlighet att ställa frågor. Datum, tid och plats för intervjuerna skedde i samråd med rektorerna, då intervjuerna skedde via zoom har rektorerna bekräftat och accepterat tiden genom att ansluta till mötet. Vid intervjuernas start informerade jag om hur intervjun skulle gå till, att den spelades in och hur materialet kommer att hanteras. Rektorerna accepterade medverkan och att inspelning skedde genom att acceptera med en knapptryckning i dialogrutan som visas i programmen Zoom eller Teams. Jag har bytt ut namnen på de deltagande rektorerna och de kommuner de arbetar i. Jag har även valt att i så stor utsträckning som möjligt presentera resultaten genom beskrivningar som försvårar identifikation av rektorerna eller annan personal, liksom kommunerna (jfr Tracy, 2010). Anonymisering kan vara en svår avvägning då det empiriska materialet behöver synliggöras för att möjliggöra en kritisk granskning av rimligheten och trovärdigheten i redovisningen av forskningsprocessen och dess resultat.

Jag har använt mig av så kallade nyckelpersoner för att komma i kontakt med rektorer och skolchefer för medverkan i studien. Nyckelpersonerna har jag sökt upp via nätverk kopplat till min yrkesroll som rektor och som samordnare för nyanländas lärande. Jag är inte bekant med de medverkande rektorerna sedan tidigare. Huruvida min relation till dessa nyckelpersoner eller deras relation till de tillfrågade rektorerna på något sätt har bidragit till att de valt att medverka eller inte, är svårt att svara på.

Etik, trovärdighet, giltighet och forskarens position

Forsknings- och forskareetik utgör en central dimension i vetenskapligt arbete och har i denna studie hanterats både i enlighet med etablerade riktlinjer för god forskningssed, till exempel ALLEA-kodexen (All European Academies, 2023) och God forskningssed (Vetenskapsrådet, 2024). Detta har gjorts med utgångspunkt i ANT:s perspektiv, där etik förstås som något som praktiseras i relationella och

materiella sammanhang. Forskningsetik förstås här inte enbart som juridiska riktlinjer för hur människor behandlas, utan som en fråga om forskningens hederlighet och relevans. Att forska hederligt innebär inte bara att skydda deltagare, det innebär att vara transparent med hur material och analys blir till, samt att visa vilka kriterier som görs verksamma i kunskapsproduktionen. I enlighet med Vetenskapsrådets *God forskningssed* (2024) förstår forskningsetik också som en fråga om forskningens kvalitet, där tillförlitlighet i design, metod, analys och resursanvändning är en av de grundläggande etiska principerna (s. 11), och där efterlevnaden av god forskningssed är avgörande för forskningens tillförlitlighet och kvalitet (s. 12–13). Därför behandlas här begrepp som validitet, trovärdighet och kvalitet som etiska praktiker, eftersom de handlar om ansvar i kunskapsproduktionen. Etik rör därmed även hur kunskap blir till: vilka praktiker som erkänns som trovärdiga, vilka kriterier som styr bedömningen av kvalitet, och hur forskarens position formar det som framträder som giltig kunskap. Med denna bredare förståelse knyts frågor om validitet, transparens och trovärdighet till forskningsetik. Fokus ligger på hur kunskap blir till och genom de relationer som etableras i forskningspraktiken (Latour, 2005; Mol, 2002).

Begrepp som intern och extern validitet samt precision har främst utvecklats inom kvantitativ forskning. För att kunna bedöma kvalitet i kvalitativa studier har forskare lyft behovet av att anpassa och omformulera dessa kriterier. Tillförlitlighet och äkthet är exempel på alternativa begrepp som används för att beskriva kvalitet i kvalitativ forskning (Bryman, 2018). Här betonas att kvalitet uppnås genom detaljerade och rika beskrivningar samt en transparent redogörelse för forskningsprocessens alla faser (Bryman, 2018; Merriam, 2016; Tracy, 2010). Detta inkluderar allmänna bedömningsgrunder som är erkända av forskarsamhället och kortfattat behandlar frågor som: Finns det tillräckligt med data för att dra slutsatser? Har forskaren använt lämpliga metoder vad gäller intervjuer, observationer och tid i fält?

Under senare år har forskare med postmoderna, poststrukturella, aktionsforskande och kritiska perspektiv problematiserat även dessa kriterier, och förespråkat andra sätt att förstå kvalitet i forskning. Kritikerna menar att samhällsvetenskaperna ofta lånar begrepp från naturvetenskaperna, såsom data och evidens, vilket inte alltid är förenligt med de ontologiska och epistemologiska utgångspunkter som kännetecknar kvalitativ forskning. Utifrån ett kritiskt perspektiv problematiseras idén om att vetenskaplig kvalitet kan garanteras genom metod, procedur och systematik eftersom dessa bygger på en syn som kvalitativ forskning ofta ifrågasätter (jfr Merriam, 2016; St. Pierre, 2013). Lather

och St. Pierre (2013) lyfter fram hur forskningspraktiker skapar verklighet snarare än att enbart spegla den. De problematiserar den traditionella synen på humanistisk ontologi, det vill säga ett synsätt där människan förstås som utgångspunkten för förståelse av världen. Det är en ontologisk position där det är mänskliga erfarenheter, intentioner, handlingar och medvetande som utgör det mest grundläggande i hur världen existerar och blir meningsfull. I diskussionen om vad som utgör kvalitet bör fokus ligga på hur kunskap produceras och vilka forskningspraktiker som möjliggör detta (Gunnarsson och Bodén, 2021). Vetenskaplig kvalitet i denna kontext handlar inte om att verifiera data mot en stabil verklighet, utan om att beskriva hur verkligheten formas och stabiliseras genom spårbara praktiker och kopplingar mellan aktörer. Jag har därför valt att synliggöra hur begrepp och empiri har samspelat, hur materialet har valts ut och vad som gjorts möjligt att se. På så vis förstås giltighet och trovärdighet som en rörelse genom vilken materialet, analysen och forskarens position hela tiden förhandlas i nätverket.

I praktiken har detta inneburit flera konkreta val. Intervjuerna genomfördes via digitala plattformar under pandemin, vilket krävde särskilda etiska överväganden kring sekretess, inspelning och deltagarnas trygghet. Jag informerade varje deltagare muntligt och skriftligt om syfte, lagring och möjligheten att avbryta sin medverkan när som helst. Materialet lagrades på universitetets samarbetsyta i enlighet med Göteborgs universitets riktlinjer för lagring av forskningsdata. Jag valde att transkribera varje intervju noggrant, men inte ordagrant. Jag har valt att anonymisera personer, platser och skolor, men samtidigt medvetandegöra att total anonymitet sällan är möjlig i små kommunala sammanhang. Etiken har handlat om att väga risk för igenkänning mot forskningsnytta. Utöver dessa formella och administrativa moment har forskningsetiken också tagit form i små beslut under arbetets gång. Under intervjuerna gjorde jag återkommande avvägningar: att vänta in, förtydliga eller att avstå. Att intervjuerna skedde digitalt innebar att gränserna mellan arbete, hem och forskning delvis upplöstes, vilket krävde särskild lyhördhet för närvaro och gränssättning. Även i analysarbetet har etiska överväganden varit närvarande. När jag skrev fram mina redogörelser har jag strävat efter att låta berättelserna träda fram utan att göra dem till representationer av enskilda rektorer. För projektet finns en aktuell datahanteringsplan upprättad i enlighet med de riktlinjer som gäller för Institutionen för didaktik och pedagogisk profession på Göteborgs universitet.

Jag skriver denna avhandling som samverkansdoktorand i Hylte Kommun inom ramen för forskarskolan CUL. Min arbetsgivare har inte påverkat

avhandlingens syfte och frågeställningar. Jag har självständigt valt att inte involvera kommunen där jag arbetar i den empiriska produktionen, genom att till exempel intervjua rektorskollegor. Mitt forskningsintresse har sitt ursprung i mitt eget och mina rektorskollegors arbete med att ta emot nyanlända elever då vi arbetar i en kommun som har stora likheter med de i studien. Mitt uppdrag som rektor har gett mig en förståelse för såväl rektorsuppdraget som för arbetet med att ta emot nyanlända elever och hanteringen av Covid-19. Kunskapen om ämnesområdet tillsammans med fleråriga erfarenheter som skolledare var en tillgång i intervjusituationerna, till exempel för att ställa följdfrågor (jfr Kvale, 2014). Min egen roll som rektor och samordnare för nyanländas lärande i min kommun positionerar mig inom nätverket, men i forskningsprocessen är jag också forskare. I en ANT-inspirerad förståelse är detta ingen motsättning: forskaren är inte en utomstående betraktare, utan en del av det nätverk forskaren undersöker – med relationer, förståelse, teknologier, institutioner och erfarenheter som agerar tillsammans i den praktik där kunskap blir till.

Kapitel 5 Nätverk i rörelse – översättningar av ledarskap och ordning

Innan de nyanlända eleverna anlände till kommunerna fanns redan ett etablerat rektorsnätverk, sammanhållet av gemensamma rutiner, styrdokument och lokala organisatoriska praktiker. När nya aktörer trädde in i nätverket – nyanlända elever, Migrationsverket, anläggningsboenden, nya styrdokument, ekonomiska resurser och lokaler – försvagades den tidigare ordningen, det vill säga rektorsnätverket.

För att tydliggöra hur jag har utforskat hur rektors ledarskap blir till och formas, kommer jag i kapitel 5–7 att redogöra för hur sammankopplingar mellan olika aktörer omformade ett redan existerande rektorsnätverk. Resultaten struktureras kring tre noder: när de nyanlända omformade nätverket, när Skolverket omformade nätverket genom riktade insatser samt när Covid-19 skapade temporära ordningar på grund av smittspridningen och omformade nätverket.

Tabell 3 ger en översikt över resultatkapitlens struktur och de tre noder som analyserades. Varje kapitel beskriver översättningar som förändrade den tidigare ordningen i rektorsnätverket. Kapitlen innehåller redogörelser som visar hur nya aktörer träder fram och hur de översätter varandra, och på så sätt formade, upprätthöll och förändrade nätverkets riktning.

Nätverk är flerskiktade, samtidigt och sprider sig genom tid, rum och lager. För läsbarheten behandlas nätverket i kapitel 5–7 i kronologisk ordning. Även om översättningens moment inte följer en linjär ordning utan är överlappande och återkommande, presenteras nätverkets förändringar kronologiskt för läsbarhetens skull. Analysen utgår från tre olika problematiseringar och visar hur översättningar både upprätthöll och försvagade nätverket.

Tabell 2. Översikt över kapitel, noder, analytiskt fokus och redogörelser.

Kapitel	Nod	Analytiskt fokus	Redogörelser
5. De nyanlända eleverna omformade nätverket	Nyanlända elever	Hur mottagandet skapade nya relationer mellan, rektor, ekonomi, lokaler och styrdokument; hur etablerade praktiker förändrades och nya uppstod	1. Ekonomi cirkulerar i nätverket 2. Förberedelseklass och lokaler stabiliserar nätverket 3. Styrdokument skapar nya förhandlingar i nätverket 4. Ekonomi begränsar styrdokument och rektor
6. Skolverket omformade nätverket	Skolverket och de riktade insatserna	Hur de riktade insatserna skapade nya relationer mellan undervisning och organisering	5. Åtgärdsplaner omformar nätverket 6. Ekonomi och insatser sammanflätas 7. Anpassningar destabiliserar nätverket
7. Covid- 19 omformade nätverket	Covid-19 och hanteringen av smittspridningen	Hur pandemin skapade nya relationer mellan rektor, personal, elever, teknik och tidsstrukturer	8. Mötesstrukturer och handlingsplaner stabiliserar nätverket 9. Handlingsplaner begränsar undervisningen och personals rörelsemönster 10. Lärare, elever och teknik destabiliserar nätverket

De nyanlända eleverna omformade nätverket

De första årens mottagande av nyanlända var intensiva och delvis kaotiska i de deltagande kommunerna. Situationens komplexitet berodde dels på det stora antalet nyanlända elever och dels på att skolornas personal hade ringa erfarenhet av arbetet med nyanlända. Arbetet med att ta emot nyanlända elever innebar för många skolor en omedelbar och omfattande förändring i både organisation och i skolvardagen. För många rektorer och lärare skedde det utan förvarning och utan tidigare erfarenheter, vilket skapade ett starkt tryck på rektorerna. Ytterligare en bidragande faktor var att det ännu inte fanns tydliga riktlinjer vare sig nationellt eller lokalt för hur arbetet skulle utföras. Arbetet med att få eleverna att börja skolan handlade inte bara om formell skolgång, utan även om integration, ledarskap och organisering under pressade förhållanden. Denna situation formar

kapitlets utgångspunkt. Som rektor Kim i Tallvik uttryckte det när han berättade om arbetet med att ta emot nyanlända elever den första tiden:

En del blev ganska så svettiga och det blev vi nog allihop, men vi jobbade ändå för att vi skulle inkludera alla elever [i de ordinarie klasserna] och skapade liksom bara korta introduktionsveckor sen in i klasserna [...] då hade vi pressat läge mellan personalen, och inte bara hos dem det var ju bland oss också vi var ju inte riktigt förberedda på det. (Kim)

Rektorns citat fångar flera centrala aspekter av den initiala fasen: känslan av att vara överväldigad, viljan att agera inkluderande trots begränsade förberedelser, och de organisatoriska spänningar som uppstod under tiden. Känslan av press uppstod i sammankopplingar mellan krav på inkludering, styrdokument, tidsbrist och bristande beredskap. Stress och otillräcklighet förstås som effekter av dessa relationer och synliggjorde hur nätverket destabiliserades. Emotioner cirkulerade i nätverket mellan aktörer - ”inte bara hos dem det var ju bland oss också” - och sammankopplade aktörer på ett sätt som förstärkte samarbetet. Emotioner fick betydelse i nätverket då de drev på behovet av att skapa en lösning. Ur denna intensitet formades en tillfällig organisering av undervisningen, ”korta introduktionsveckor” som stabiliserade nätverket. Det visade också hur rektorns roll kom att handla om att fatta snabba beslut och leda under press, där spänningen mellan handlingskraft och otillräcklighet blev påtaglig.

I det första skedet blev mottagandet en fråga som handlade om var eleverna skulle vara och vem som skulle ta hand om dem. Eftersom kommunerna hade begränsad erfarenhet av att ta emot nyanlända elever sökte rektorerna kunskaper och erfarenheter hos andra huvudmän. Frågan om elevernas skolgång tog form genom relationer mellan riktlinjer för utbildning och skolgång som artikulerades i skollagen och de migrationsmönster som förde nyanlända elever till kommunen.

Preciseringen av aktörer, översättningen påbörjas

Översättningen inleddes när rektorerna i Tallvik, Mossvik och Källvik försökte finna en lösning på hur utbildningen skulle ordnas för det stora antalet nyanlända elever som skulle börja i deras skolor. Detta var den första händelsen, *primus movens*, och den utgjorde startpunkten för den översättningsprocess jag redogör för i detta kapitel genom att spåra sammankopplingar och relationer i nätverket. I spårandet sökte jag efter de aktörer som kopplades samman i noden runt det första mottagandet och som interagerade.

När de nyanlända eleverna sammankopplades med rektorerna och styrdokument blev eleverna som kollektiv till som aktör genom sin ankomst till kommunen. Lärarna blev på motsvarande sätt aktörer genom relationer till elever, schema, undervisningsgrupper och skolämnen. De två aktörerna nyanlända elever och lärare utgjorde fokus i den första problematiseringen, – *hur skulle de nyanlända elevernas skolgång organiseras?*

I denna första problematisering drogs fler aktörer in i nätverket, såsom styrdokument, ekonomi, lokaler, förberedelseklass och geografiska platser. Dessa aktörer gjordes relevanta genom rektorernas problematisering och försök till att stabilisera nätverket. Kontroverser och affektiva spänningar gjorde aktörerna synliga och verkade som krafter i nätverkets försök att stabilisera sig. Genom dessa spänningar tog översättningen form och riktade nätverkets rörelse mot tillfälliga ordningar. Nedan följer en lista som ger en övergripande bild av de aktörer som inledningsvis sammankopplades i nätverket.

- 1) *Styrdokumentet* sätter nationella ramar för arbetet i skolan och ska garantera att den verksamhet och undervisning som sker i skolorna är av god kvalitet. Styrdokumentet reglerar frågor om ansvar, rätten till utbildning, stöd och likvärdighet. De nyanlända eleverna har rätt till samma utbildning som alla andra elever, men om de inte deltar i undervisningen kommer inte målen som formulerats i styrdokumentet att uppnås.
- 2) *Ekonomi* sätter kommunala ramar för arbetet i skolan och den är en central del i styrningen. Budgeten som tilldelas rektor inför varje kalenderår beräknas enligt kommunernas resursfördelningsmodell. En politisk målsättning är att budget ska vara i balans, det vill säga att rektorer behöver förhålla sig till de ekonomiska resurser som finns samtidigt som elevernas rätt till en likvärdig utbildning ska tillgodoses. Ekonomi kan vara tillräcklig eller otillräcklig för att möta verksamhetens behov.
- 3) *Förberedelseklasser* erbjuder en organisatorisk lösning på var eleverna ska vara och vem som ska undervisa dem. Förberedelseklassen gör det möjligt för eleverna att få undervisning i skolans olika ämnen samtidigt kan det vara svårt för rektorerna att rekrytera lärare och personal som kan erbjuda språkligt stöd till eleverna.

- 4) *Lokaler* skapar fysiska ramar för arbetet. Lokalerna definieras som otillräckliga, för få och för små eller som tillgängliga och användbara.
- 5) *Geografiska platser* skapar ramar för vad som är möjligt att göra och för vad som finns tillgängligt till exempel inom rimlig restid. Genom geografiska avstånd drar de antingen till sig eller stöter bort eleverna från skolan.
- 6) *Nyanlända elever* bosätter sig i kommunen och vill börja skolan.
- 7) *Lärare* arbetar i skolan och ansvarar för undervisningen. En del lärare ansvarar för undervisning av de nyanlända eleverna och en del för övriga elever på skolan.

När dessa aktörer hade gjorts relevanta i nätverket började deras relationer definiera vad som uppfattades som möjligt att göra. När nätverket fortsatte att förändras stärktes relationerna mellan aktörerna och vissa förbindelser fick större tyngd än andra. Rektorer var de som preciserade vad som behövde en lösning: hur ska vi ta emot och ordna undervisning för de nyanlända eleverna? Rektorer behövde flera av de andra aktörerna för att hitta en fungerande lösning på problemet. Förberedelseklassen blev genom sammankopplingar en lösning för rektorer i arbetet med att ta emot nyanlända elever. Aktörerna behövde antingen medge att det var en bra lösning att starta en förberedelseklass eller överge problematiseringen. Hur skolgång skulle organiseras genom att starta förberedelseklasser etablerades som den obligatoriska passagepunkten (OPP) i nätverket.

Etablerandet av förberedelseklasser kan alltså förstås som en obligatorisk passagepunkt (OPP) som växte fram i samband med mottagandet av nyanlända elever. Genom problematiseringen av situationen – där frågor ställdes om var eleverna skulle vara, vem som skulle undervisa dem och hur resurser skulle fördelas, formades förberedelseklassen som en nödvändig lösning. Den fungerade som ett organisatoriskt svar som andra aktörer måste förhålla sig till: rektorer, lärare, elever, föräldrar och huvudmän positionerades i relation till denna struktur. På så vis möjliggjordes samordning, men också avgränsningar, eftersom alternativa lösningar osynliggjordes eller försvagades i och med att en passagepunkt stabiliserades.

Hur aktörerna tillfälligt låses fast

Översättningen tog fart och aktörerna preciserades; rektorn och de övriga fem aktörerna knöts löst till varandra genom den första problematiseringen, hur skolgång skulle erbjudas genom att starta förberedelseklasser. En starkare sammanhållning i nätverket uppstod som ett resultat av de ömsesidiga beroenden som växte fram i interaktioner mellan aktörerna. Den målsättning som artikulerades i styrdokumenten kunde inte uppnås om eleverna inte fick börja skolan, och eleverna kunde inte erbjudas en trygg start om det inte fanns lokaler där förberedelseklassen kunde vara. Dessa relationer kan i ANT-termer förstås som momenten intressering och värvning. I dessa moment hölls nätverket samman och riktningen för arbetet stabiliserades.

Aktörerna kom att hålla fast varandra kring nätverkets obligatoriska passagepunkt genom de beroenden som växte fram, samtidigt som de begränsade möjligheten för andra problematiseringar att komma fram. När en aktör bröt mot ordningen, exempelvis ungdomar som inte kommer till skolan eller en nyanländ elev som föredrog vanlig klass framför förberedelseklass, skedde en försvagning av den ursprungliga problematiseringen. Ett stabilt nätverk behöll sin riktning genom att interaktionen mellan aktörerna intensifierades, vilket kunde ske genom möten, nya rutiner eller förändrade scheman. Även materiella aktörer kunde bryta mot ordningen, till exempel lokaler som var för små eller bussturer som ställdes in. I sådana situationer visade sig intresseringens styrka, eller brist på styrka, i nätverkets förmåga att hålla ihop.

För att synliggöra hur dessa tillfälliga stabiliseringar och förskjutningarna tog form följer nu fyra redogörelser. De två första redogörelserna visar hur ekonomi, geografisk plats, lokaler och förberedelseklass sammankopplades i händelser som gav nätverket riktning och tillfällig stabilitet i mottagandet av nyanlända. De två sista visar hur styrdokument och ekonomi skapade en försvagning av nätverket genom sina sammankopplingar och försök till att omförhandla nätverkets riktning.

Redogörelse 1: Ekonomi cirkulerar i nätverket

Till en början fick de nyanlända ungdomarna som placerades på HVB-hem i Källviks kommun gå i skolan i den närliggande kommunen, Silverfors, eftersom Källvik inte hade någon gymnasieskola. De få bussförbindelserna och en restid på 50 minuter enkel väg försvårade för eleverna att ta sig till skolan. Eleverna hade hög skolfrånvaro dels för att de inte såg några fördelar med att gå i skolan, dels på grund av den långa restiden till och från gymnasieskolan i Silverfors. Det var en

kostsam lösning för Källviks kommun att betala interkommunala ersättningar för gymnasieplatser i andra kommuner. Den uppkomna situationen ledde till att en rektor i Källvik tog initiativ till att starta ett språkintruktionsprogram för nyanlända elever. Genom initiativet stärktes den första problematiseringen, *att starta en förberedelseklass*. Uppstarten av ett gymnasieprogram ledde till interaktioner mellan aktörerna i nätverket som ökade nätverkets sammanhållning och skapade en starkare intressering. Rektorns sammankoppling med aktören ekonomi och övriga skapade en enighet kring att det var viktigt att alla elever som var bosatta i kommunen också hade sin skolgång där. Som rektorn i Källvik uttryckte det i en av intervjuerna:

Jag initierade ett språkintruktionsprogram när flyktingarna kom. Källviks kommun är liten, med 7000 invånare, så vi har ingen gymnasieskola. I stället går eleverna oftast på gymnasiet i Silverfors. [...] Det var ganska dyrt att ta emot alla och betala interkommunala avgifter. (Sverker)

I citatet ovan upprättades relationer mellan rektor, nyanlända elever, skollag, ekonomi och avstånd. När Sverker säger ”Jag initierade ett språkintruktionsprogram när flyktingarna kom” framträder rektorn som ensam bärare av handlingen, men i citatet synliggjordes hur flera aktörer kopplades samman och gjorde initiativet möjligt. Flyktingarna kom, deras närvaro i kommunen gjorde frågan om skola angelägen. Kommunens litenhet, ”7000 invånare, så vi har ingen gymnasieskola” pekar på den geografiska och organisatoriska begränsningen. Litenheten blev en materiell aktör som formade möjliga eller icke-möjliga lösningar. Avståndet till Silverfors och de långa resorna gjorde att Silverfors som plats såväl möjliggjorde som försvårade genom att erbjuda utbildning samtidigt geografiskt avstånd blev en aktör som hindrade elevernas skolgång. Ekonomin gjordes till aktör genom dyra interkommunala avgifter som gjorde vissa lösningar mindre hållbara. Avgifterna för att köpa utbildningsplatser i en annan kommun blev en kraft som samverkade med migration, geografi och skolorganisation. Kostnaden artikulerades som det som gjorde en lokal lösning både möjlig och nödvändig. Även skollagens krav på att ordna skolgång kopplades ihop med de andra aktörerna. Sammankopplingarna skedde genom att samtliga aktörer, rektorn, eleverna, skollagen, ekonomin och avståndet artikulerades i Sverkers redogörelse. Alla hade en del i handlingen att initiera ett intruktionsprogram. När aktörerna sammankopplades genom problematiseringen agerade de gemensamt för att hindra eleverna från att gå i skolan i andra kommuner och för att eleverna skulle komma till det nystartade

introduktionsprogrammet. Föreställningar om ledarskap som organiserande och lösningsfokuserat påverkade hur rektor framstod som en central aktör trots att rektors handlingar, som att initiera ett introduktionsprogram, gjordes och blev till i samspelet med andra aktörer.

Att gå i skolan i Källvik innebar också att eleverna kunde gå till skolan och därmed slippa de långa bussresorna till gymnasieskolan i Silverfors. Det visade sig emellertid inte vara tillräckligt för att eleverna skulle komma till skolan. På de uppföljningsmöten som rektor kallade till för att hantera frågan om den höga frånvaron deltog även chefen för HVB-hemmet, socialsekreterare och de nyanlända ungdomarna. Samtliga aktörer deltog i mötena av olika skäl. Det kommunala aktivitetsansvaret innebar att rektor, HVB-hemmet och socialtjänsten behövde samverka för att få eleverna till skolan. Ungdomarna var inte på mötet frivilligt, men de behövde ändå närvara på mötet eftersom de ville få sitt CSN-bidrag. Genom relationerna till övriga aktörer i nätverket var ekonomi en drivkraft i arbetet med att tydliggöra för eleverna att det helt enkelt låg i deras intresse att gå på det nystartade introduktionsprogrammet.

I slutändan fick eleverna inga pengar om de inte gick i skolan, det var ett effektivt sätt om man säger så. (Sverker)

I citatet framträder ekonomi som en disciplinär aktör. Rektorn framställde det som ”effektivt”, effektiviteten gjordes i relationerna med CSN-regler, närvaro och administration. Dessa täta uppföljningsmöten av elevernas skolfrånvaro stärkte intresseringen och CSN-bidragen utgjorde ett påtryckningsmedel för att eleverna slutligen accepterade problematiseringen och kom till introduktionsprogrammet, och därmed värvades till nätverket.

I redogörelse 1 framträdde ekonomin i flera former samtidigt: som interkommunala avgifter, som CSN-bidrag - vilka villkorar elevernas närvaro - och genom resursfördelning i den kommunens skolorganisation. På mötena med HVB-hem, socialtjänst och elever sammankopplades ekonomins olika former med rektors arbete. Genom att samtidigt styra kommunens beslut, elevernas handlingsutrymme och rektorns organisatoriska val blev ekonomin en stark aktör genom sina många funktioner och former i nätverket. Genom dessa sammankopplingar blev det tydligt att rektorns ledarskap tog form i samspelet mellan ekonomi, lagar, elever, socialtjänst, HVB-hem.

Redogörelse 2: Förberedelseklass och lokaler stabiliserar nätverket

Lokaler blev till som en avgörande aktör när nyanlända familjer anlände till Källvik och Mossvik. Tillgången på lediga bostäder gjorde det möjligt för migrationsverket att anvisa nyanlända familjer till kommunerna i väntan på att deras asylärenden prövades. De lediga lokalerna gjorde det också möjligt för kommuner som Källvik och Mossvik att öppna HVB-hem för nyanlända ungdomar. Den ökade migrationen skapade ett tryck på dessa kommuner att snabbt organisera skolgång för nyanlända elever, vilket i sin tur krävde klassrum. Det fanns inte plats för eleverna i skolans lokaler, det fanns för få klassrum, vilket skapade problem för flera av rektorena när de skulle starta förberedelseklasser. Lokaler blev en aktör som både möjliggjorde och begränsade lösningar när de sammankopplades med migrationsmönster, elever, rektorer och skollag.

Lokaler skapade nya förhandlingar i nätverket vilket i sin tur ledde till fler interaktioner mellan aktörerna. Introduktionsprogrammet i Källvik kunde inte stanna kvar i lokalerna som användes det första året, samtidigt som andra lokaler fanns tillgängliga. Dessa förflyttningar gjorde att relationerna mellan lokaler, rektorer, elever, lagar och ämneslärare ständigt behövde omförhandlas. När verksamheten fick tillgång till nya lokaler var intressering och värvning framgångsrik och nätverket stabiliserades igen. Lokalernas sammankoppling med lärare, elever, ämnen, geografiska lägen och infrastruktur stabiliserar nätverket. Introduktionsprogrammet blev en stabil aktör, en svart låda. Det framstod tydligt att även om lokaler tillfälligt saknades, löstes inte introduktionsprogrammet upp – verksamheten behölls intakt, men flyttades runt.

Alla de här åren så har det ju varit lokalförflyttningar varje år. När vi var i högstadiets lokaler, delade vi vissa lärare i vissa praktiskt-estetiska ämnen. [...] Jag fick faktiskt en del elever från en grannkommun som åkte tåg för att gå hos oss. Man tyckte att de skolorna i den andra kommunen hade för dåligt med förutsättningar, för dåliga lokaler och låg för off. (Sverker)

Citatet visar hur relationer upprättades mellan lokaler, lärare, skolämnen, elever och geografi. I Sverkers berättelse ”Alla de här åren så har det ju varit lokalförflyttningar varje år” framträdde lokaler som en rörlig aktör, den flyttades och krävde därmed att andra aktörer också förflyttades. Genom sina relationer med andra aktörer, bland annat med geografisk plats och lärare, möjliggjorde lokalerna undervisning i praktiskt-estetiska ämnen genom att de kunde ”dela vissa lärare” med högstadiet som annars inte hade varit möjligt. Lokalerna formade hur

lärare kunde användas och i vilka ämnen eleverna kunde få undervisning. Språkinstruktionen i Källvik intresserade och värvade nyanlända elever från andra kommuner, eftersom verksamheten där hade bättre förutsättningar bland annat i form av lokaler. Här kopplades lokaler samman med elevflöden och tågförbindelser. Elevernas val av skola sammankopplades med lokalernas kvalitet och placering. Sverker beskrev att hur eleverna ansåg att lokalerna i Silverfors både var ”dåliga” och ”låg för off” och därför åkte de hellre tåg till Källvik. Lokalerna blev till som otillräckliga eller attraktiva. Lokaler och förberedelseklass var ömsesidigt beroende av varandra, ju starkare relationer desto stabilare blev nätverket. Sammankopplingarna visade hur lokaler, som aktör, interagerade med lärare, ämnen, elever och infrastruktur. Rektors ledarskap tog form i samspelet mellan dessa aktörer och rektorns funktion blev att samordna och hålla ihop en verksamhet som flyttades mellan lokaler.

I Mossvik kommun fanns ett stort anläggningsboende med många familjer med barn i skolåldern. Situationen innebar ett hårt tryck på rektorerna som skulle ta emot eleverna. Var eleverna skulle vara blev en fråga som behövde en snabb lösning. Precis som i Källviks kommun spelade lokalerna stor roll för att bekräfta problematiseringen och hålla ihop nätverket. Som citatet nedan visar krävdes att flera aktörer agerade tillsammans för att eleverna skulle kunna börja skolan. Styrdokument gjorde gällande att eleverna skulle erbjudas plats i skolan kort efter att de bosatt sig i kommunen.

[...] men då exploderade det ju och då var det ju kaos. Vi öppnade i kyrkans lokaler och vi försökte med förberedelseklasser. Jag tyckte väl ändå att vi fick tag i lärare, vi fick tag i tvåspråkig personal och eleverna fick lov att börja skolan. Det var inte som i vissa kommuner, vi tog emot dem efter de här veckorna och vi var på hugget med kartläggningar. Mitt i allt detta kaos så tyckte jag faktiskt att personalen gjorde ett jättebra jobb (Torbjörn)

Citatet visar hur de nyanlända eleverna blev en aktör som satte ordningen ur spel och skapade effekter i nätverket i form av ett upplevt kaos. Kaos blev en aktör som sammankopplades med eleverna och drev fram en interaktioner som stärkte intresseringen när eleverna ”fick lov att börja skolan” i ”kyrkans lokaler”. Här sammankopplades lokaler, rektor, styrdokument med elever och personal och skapade en tillfällig ordning. Rektorn Torbjörn bekräftade intresseringen ytterligare genom att artikulera ”att personalen gjorde ett jättebra jobb” det vill säga att de agerade i enlighet med nätverkets gällande ordning.

Momentet värvning handlade om att aktörerna började agera i linje med problematiseringen. Att värvas in i ett nätverk innebar således att aktörerna

accepterade vad som är möjligt att göra i nätverket utan att bryta ordningen och försvaga nätverket. Det innebar att en del elever blev till som ”de nyanlända” och de eleverna behövde undervisas av särskilda lärare. Rektorerna framstod som kompetenta och lösningsfokuserade och som aktivt arbetade med att organisera mottagande och undervisning för de nyanlända eleverna.

Nätverket arbetade i en riktning som innebar att organisationsformen förberedelseklass framträdde tydligt, relationerna var så pass stabila att det inte längre skedde några förhandlingar mellan aktörerna i nätverket. Förberedelseklassen tog formen av en svart låda, alla visste vad förberedelseklass innebar och rektorerna hade ett färdigt svar på var undervisningen skulle ske och vem som skulle undervisa eleverna. Det fanns flera skolor i Mossvik kommun som tog emot nyanlända elever på samma sätt, genom att de startade förberedelseklasser. Ada i citatet nedan redogjorde för hur arbetet gick till på hennes skolenheter,

Då fick vi liksom ändra om så att man kunde bilda små förberedelsegrupper för att köra lite extra. På ena skolan var det 100 elever ungefär där vi hade kanske tio till tolv så vi bildade en grupp tillsammans med SVA-läraren. Jag fick ju ändra om i tjänstefördelningen, har vi någon med SVA? Då hade jag någon lärare som var väldigt intresserad och väldigt duktig på att bemöta de här eleverna och bildade ett team runt de barnen. (Ada)

Rektorns utsaga gjorde det möjligt att spåra handlingsförloppet och handlingens ursprung. Organiseringen tog form när tjänstefördelningen och skolans lokaler sammankopplades och möjliggjorde undervisningen av de här eleverna av särskilda lärare i särskilda lokaler genom att ”ändra om” på skolan och i ”tjänstefördelningen”. ”Jag fick ändra om” indikerade att rektor förmodades att agera till följd av andra aktörer i nätverket såsom förberedelseklassen. Det skapades ett ”team” runt de här barnen med den personal som var ”väldigt intresserad”.

I problematiseringen kringskars flera väsentliga frågor om undervisningens innehåll och genomförande så att de blev oartikulerade. Nätverket formades kring översättningen att starta en förberedelseklass. Förberedelseklassen framträdde som en ensam aktör, en svart låda där dess sammankopplade relationer med andra aktörer inte längre ifrågasattes. En förberedelseklass innehöll alltså förutbestämda relationer och positioner för aktörer som elever och lärare; undervisningen skedde i vissa lokaler med en viss typ av undervisning. Allt som skedde togs för givet och det skedde inga förhandlingar i nätverket, aktörerna agerade tillsammans och upprätthöll nätverket (den svarta lådan).

I den andra redogörelsen framträdde hur mottagandet av nyanlända elever blev tätt sammanvävt med lokaler och tjänstefördelning. I de små kommunerna Källvik och Mossvik dessa frågor svartlådade (eng. black-boxed) tillsammans. Lokaler och förberedelseklassen framträdde i flera former samtidigt, som kyrkans lokaler, särskilda klassrum och som förberedelsegrupper. När aktörerna lokaler och förberedelseklass samtidigt ordnade undervisningens plats, organiserade personalens arbete och värvade eleverna blev de starka aktörer genom sina många funktioner i nätverket. Genom dessa sammankopplingar hölls en särskild version av mottagande och rektors ledarskap samman, en version där lokaler och förberedelseklass svartlådades som självklar form, där elever positionerades som 'nyanlända' i särskilda grupper i särskilda lokaler. Rektoreernas ledarskap tog form i samspelet mellan dessa aktörer som hölls samman i en fungerande ordning.

Redogörelse 3: Styrdokument skapar nya förhandlingar i nätverket

När lagändringarna 2016 trädde i kraft och de allmänna råden artikulerade nyanlända elevers rätt till utbildning satte nya förhandlingar nätverket i rörelse. Styrdokumenten framträdde som en aktör som förde fram en ny problematisering och försök till översättning. Interaktionerna i nätverket intensifierades kring hur eleverna skulle undervisas när organisationsformen förberedelseklassen kopplades samman med kraven i styrdokumenten. Även om organisationsformen förberedelseklass främst syftade till att undervisa nyanlända elever, blev denna undervisning en del av ett större sammanhang där didaktiskt innehåll, lärare och lokaler flätades samman och påverkade varandra. Detta skapade en situation där undervisningen inte enbart handlade om elevernas behov. Den kom också att formas av hur olika faktorer samspelade inom skolans organisation. Den undervisning som gjordes tillgänglig för vissa elever genom förberedelseklassen spelade en roll för nyanlända elevers framtida utbildningsvägar. Elever i en viss ålder knöts till nätverket i problematiseringen som "de nyanlända barnen" och lärare blev till som lärare med hög kompetens och "väldigt duktiga" på att bemöta den här gruppen av barn/elever. I de allmänna råden från 2016 artikulerades denna problematisering och styrdokumenten blev en aktör som gjorde anspråk på att ordna elever, lärare och undervisning i relation till skolans uppdrag:

Det är viktigt att ha i åtanke att nyanlända elever omfattas av samma bestämmelser som alla elever när det till exempel gäller skolans värdegrund

och kunskapsuppdrag, studie- och yrkesvägledning, elevhälsa, ledning och stimulans samt skolans kompensatoriska uppdrag. Skolans kompensatoriska uppdrag innebär att hänsyn ska tas till elevernas olika behov. En strävan ska vara att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (Allmänna råd, 2016 s.13)

I detta utdrag träder styrdokumentet fram som en aktör genom formen ”samma bestämmelser” som sammankopplade de nyanlända eleverna med alla elever, de görs till elever som omfattas av samma regelverk samtidigt som de särskildes som grupp. Aktörer som värdegrund, kunskapsuppdrag, studie- och yrkesvägledning, elevhälsa, och det kompensatoriska uppdraget blev förbindelser som sammankopplade eleverna med skolan. Det kompensatoriska uppdraget ställde krav som gjorde att behov blev något som skulle hanteras av organisationen. Styrdokumentet krävde att rektor beslutade om att låta nyanlända elever delta i ordinarie undervisning i de ämnen de bedömdes ha möjlighet att klara. Rektor sammankopplades med styrdokumentet genom sitt ansvar. Former som ”samma bestämmelser”, ”kompensatoriskt uppdrag” och ”strävan” producerade olika positioner för aktörer: elever gjordes till ”nyanlända” med särskilda behov, lärare till bärare av kompensatoriskt uppdrag, rektor till översättare av krav.

När styrdokumentet trädde fram tillsammans med elevernas försök att ta plats i den ordinarie undervisningen sattes en kontrovers i rörelse, där den första översättningen, där de nyanlända elevernas placerades utanför ordinarie undervisning, utmanades. Elevernas rätt till undervisning kontra idén om en trygg start i den svenska skolan belyste den kontrovers som rektor behövde hantera.

När en aktör aktiverade kontroversen och bröt mot ordningen, till exempel elever som ville undervisas tillsammans med de andra eleverna i de vanliga klasserna, försvagades intresseringen till följd av att stabila relationer utmanades. I samspillet mellan elever, rektor och styrdokument artikulerades en annan version av ordningen i nätverket, där den första problematiseringen inte framstod som självklar. Förberedelseklassen som form var mer än en organisatorisk lösning, den producerade stabilitet i nätverket och var en etablerad översättning som hölls samman av lokaler, schema, elev- och lärarpositioner. Citatet nedan visar hur aktörer åter intresserades och värvades och bekräftade förberedelseklassen som en svart låda och motverkade de nya försöken till översättning.

[Vi] kan vara flexibla i schemalaggningsen och hela den biten så att vi, stoppar inte upp utan vi försöker få ett bra flöde. Sen får man ju lyssna på pedagogerna, lärarna i det också. Jag inte kan ta emot fler i den här gruppen. Nej, men då får eleverna, de får de avvakta och då får de jobba med uppgifter

på ett annat sätt eller i en annan konstellation så länge tills där finns utrymme att få plats (Saga)

I citatet ovan sammankopplades rektor, lärare och elever med schemat som form. Schemat ordnade hur tid fördelas och blev det redskap genom vilket undervisning kunde omplaceras eller förskjutas. Den första översättningen som uteslöt de nyanlända eleverna från undervisning upprätthölls genom att aktören lärare förde fram att det är ”fullt i gruppen”. Antalet elever och lokalens begränsningar översattes till organisatoriska gränser. Rektor Sagas utsaga visar hur eleverna fick ”avvakta och jobba med uppgifter på ett annat sätt”. Väntan konstruerades här som en form som placerar eleverna i en temporär position utanför den ordinarie undervisningen. De kopplades till alternativa uppgifter eller konstellationer, vilket översatte deras status till något provisoriskt och avskilt.

Det innebar att nätverket ständigt måste intressera och värva aktörerna på nytt för att påminna om ordningen där vissa elever skulle undervisas i särskilda former. Lärarna översattes här till olika positioner: antingen som de som undervisade ’de nyanlända’ eller som de som undervisade övriga elever. Denna värvning av lärare som två skilda kategorier hölls fast i praktiken, vilket gjorde att förberedelseklassen återigen stabiliserades som en stark aktör i nätverket.

När nätverket utsattes för ett avbrott öppnades en kontrovers; den till synes stabila vardagen rubbades och aktörerna intresserades antingen för att skapa nya problematiseringar eller för att återställa den tidigare ordningen. Ett sådant avbrott skedde då lärarna som undervisade i förberedelseklassen följde med sina elever och deltog i den ordinarie klassundervisningen. Avbrottet öppnade den svarta lådan genom att sammankoppla elever, lärare, klassrum och planering i en ny konstellation. De tidigare separata formerna, förberedelseklass och ordinarie undervisning, sammankopplades och gjorde lärarnas, elevernas positioner och undervisningens organisering instabila, genom att aktualisera frågor som vem som ska undervisa vilka elever och var eleverna ska undervisas?

[...] att splittra upp förberedelseklass möttes ju lite motstånd av de som jobbade i förberedelseklassen, för det innebar att vara mer ute i klasserna. De blev mycket mer exponerade mot sina kollegor i den dialogen, ja, men ok nu är jag med här på NO-lektionerna ja, men då måste jag måste ha förförståelse, jag måste få veta innan. Det är en rätt lätt organisation att ha förberedelseklass, då går du [eleven] här i två månader och kanske är med ute på hemkunskap, men då ska du ha med dig någon och du kanske är ute på idrott och det klarar du själv och så vidare. Det är ju en rätt behändig lösning för en skola på 300 elever, men utmaningen kommer ju när de ska ut i klass om man nu får säga som en vanlig elev. Det sätter ju också fingret på den

undervisande läraren i svenska eller matte eller no, nu har jag ju den här killen eller tjejen... tyvärr tror jag inte att vi är där, där alla lärare ser det som något otroligt positivt (Viktoria)

I rektorns citat öppnade försöken ”att splittra upp förberedelseklassen” en kontrovers som gjorde flera sammankopplingar synliga. Den stabila formen förberedelseklass ifrågasattes, men mötte motstånd av såväl lärarna som undervisade i den gruppen, som av de lärare som undervisade i de ordinarie klasserna. Att rektor Viktoria artikulerade att det är en ”rätt lätt” organisation för en rektor visar tydligt på innebörden och kraften i en svart låda, det var en ordning som alla på skolan kände till och vardagsarbetet fungerade utan avbrott. Att arbetet fortsatte som vanligt visar hur nätverkets ordning upprätthölls genom återkommande handlingar och sammankopplingar mellan lärare, elever, lokaler och schema. Dessa relationer producerade en stabilitet som gjorde organiseringen självklar i vardagen. Styrdokumentens försök till omförhandling mötte motkrafter när aktörer återigen intresserades i bevarandet av den etablerade ordningen. Nätverkets riktning hölls fast genom att vardagens praktiker, tidstrukturer och ansvarsfördelning fortsatte att samverka på ett sätt som bekräftade förberedelseklassen som en fungerande form.

I denna redogörelse framträdde hur styrdokumentens försök till ny översättning mötte ett nätverk som redan hölls samman av starka kopplingar mellan människor, material och former. Förberedelseklassen kvarstod som en svart låda. I den lilla skolorganisationen blev detta också ett sätt att hantera osäkerhet, där rektors position formades i spänningen mellan två problematiseringar: styrdokumentens försök till nya översättningar och nätverkets upprätthållande av den etablerade ordningen med förberedelseklasser.

Redogörelse 4: Ekonomi begränsar styrdokument och rektor

Elevernas behov av att bli och göra sig förstådda under skoldagen i den ordinarie undervisningen placerades utanför den första problematiseringen. Stödet organiserades inom de ramar som redan fanns tillgängliga. Ekonomin knöts tidigt till nätverket som en stark aktör genom sin förbindelse med både styrdokument, personal och undervisningens organisering. Genom budgetens gränser gjordes vissa lösningar möjliga och andra inte. När elevernas behov av och rätt till stöd aktualiserades uppstod avbrott i nätverket; försök till nya kopplingar, som rekrytering av personal, mötte motstånd i form av ekonomins begränsningar. Det

var i den öppnade kontroversen mellan resurser, krav och behov som rektors position synliggjordes. Såväl styrdokument som ekonomi ökade interaktionerna för att få rektor att agera i enlighet med deras olika problematiseringar. Ekonomins relationer till övriga aktörer i nätverket hindrade rektor från att mobilisera de resurser som krävdes för att tillgodose elevernas rätt till stöd eller skapa en god arbetsmiljö för lärarna.

Man har många tankar och man har många idéer på hur man tycker att det kan organiseras utifrån lärare och elevperspektiv, men där jag som rektor inte har de ekonomiska resurserna att anställa till exempel. [...] Jag får elever som knappt kan någon svenska till min verksamhet och det vi får lösa. Det gör vi också, men det tar ju hårt på min personal också att jobba med många elever som har behov av olika slag. Så det är väl egentligen en sådan sak som jag kan känna att de ekonomiska resurserna motsvarar ju inte det behovet som finns i verksamheten. (Saga)

Citatet från Saga visar hur ekonomi blev till som en stark aktör som begränsade och omformade vad som blev möjligt att göra i skolans vardag. Genom uttalandet synliggjordes hur aktörer som styrdokument, personal och elever sammankopplades i det lokala arbetet. Utsagan ”jag får elever som knappt kan någon svenska” visar hur elevernas ankomst sätter nätverket i rörelse. Behovet av språkligt stöd sammankopplade lärare, tid och organisation samtidigt som ekonomin begränsade. ”Det får vi lösa” blev ett uttryck för hur nätverket tillfälligt stabiliserades genom personalens arbete, där brist på resurser översattes till merarbete och ökad belastning. När rektor artikulerade att arbetet ”tar hårt på min personal” synliggjordes hur lärarnas kroppar och deras arbete upprätthöll stabilitet i nätverket exempelvis genom att de fortsatte att undervisa. De bar upp den spänning som uppstod mellan styrdokumentens krav och ekonomins begränsningar.

I nätverket fortsatte ekonomi och styrdokument att skapa spänningar. De nyanlända elevernas behov av stöd hölls synliga av styrdokumentens krav, men samtidigt begränsades handlingsutrymmet genom ekonomins ramar. Förberedelseklassen fungerade som ett sätt att ordna denna spänning genom att stabilisera undervisningens form och placering. När yngre elever blev till som att ”de klarar sig själva” förstärktes denna ordning ytterligare. Ekonomi, ålder och organisering samverkade för att avgränsa vem som räknades som i behov av stöd. Genom översättningen blev elever till som elever som både var och inte var i behov av stöd. På så sätt hölls nätverket stabilt genom en tydlig uppdelning mellan elever i förberedelseklass och elever i ordinarie undervisning. Förberedelseklassen

fungerade som en form som gav stabilitet, medan de direktintegrerade eleverna synliggjorde nätverkets gräns – vad som kunde rymmas inom ordningen, men inte stödas av den.

På de skolorna som jag jobbade på så var det yngre barn då, det var ju inte några studiehandledare, de barnen som kom i förskoleklass och årskurs 1 och 2 behövde ju ingen studiehandledning direkt utan de barnen, alltså det går ganska snabbt för dem själva [...] (Ada)

På de skolor där Ada arbetade vid tiden för mottagandet var det yngre elever, och det fanns inga studiehandledare. De yngre barnen värvades till nätverket som elever som inte behövde stöd ”det går ganska snabbt för dem” att klara sig. Citatet visar hur nätverket drog sina gränser. I nätverket hölls två former av undervisning isär: förberedelseklass och ordinarie undervisning. Här samagerade förberedelseklass, rektor och ekonomi för att upprätthålla den första problematiseringen och där gjordes inte studiehandledning eller direktintegrering med stöd möjliga.

Ekonomi visade sig vara en stark aktör i nätverket, som hindrade rektor från att mobilisera tillräckliga resurser för att tillgodose både elevernas behov av stöd och lärarnas arbetsmiljö. I den lilla skolorganisationen blev ekonomins påverkan tydlig. Få lärare och avsaknad av stödpersonal gjorde att varje ny elev förändrade vardagens organisering, det blev synligt i Sagas uttalande: ”Jag får elever som knappt kan någon svenska... det tar ju hårt på min personal” och ”de ekonomiska resurserna motsvarar ju inte det behovet som finns i verksamheten”. , men också i Adas uttalanden blev det synligt hur rektors position formades i spänningen mellan ekonomi, personal och elever, där beslut och prioriteringar var resultat av nätverkets sammanfogning. Styrdokument och ekonomi verkade samtidigt i motsatta riktningar: de ökade pressen i nätverket genom att kräva både likvärdighet och budget i balans.

I det här kapitlet har jag spårat aktörer och hur de omformade nätverket från den första händelsen, *primus movens*, där rektorerna sökte en lösning på hur skolgång för de nyanlända eleverna skulle ordnas, till hur aktörerna intresserades och värvades kring den obligatoriska passagepunkten. I denna process har rektors ledarskap framträtt genom de kopplingar som hållit nätverket samman mellan styrdokument, ekonomi, lärare, elever och lokaler. Ledarskapets funktion tog form i arbetet med att ordna undervisning, fördela resurser och hantera de praktiska gränser som uppstår i den lilla kommunens skolorganisation.

De affektiva spänningarna; press, otillräcklighet och ansvar verkade som krafter i nätverket och visade hur relationerna hölls ihop när resurserna var få och förhållandena osäkra. Pressen visade sig i de tillfälliga lösningar som höll verksamheten i gång, otillräckligheten av att arbetsbelastning och ansvar försköts, och ansvaret i hur rektor kopplades till uppgiften att hålla ordning mellan krav och möjligheter.

När de nyanlända eleverna anslöt sig till nätverket blev de aktörer som omformade nätverket och mobiliserade andra aktörer. De nyanlända eleverna utmanade tidigare lösningar och väckte frågor om hur undervisningen skulle anpassas till deras behov. Den problematisering som aktörerna enades om och som blev den obligatoriska passagepunkten var att starta förbedelseklasser. Handlingar som lokaliserades till rektors kropp och position så som beslut om lokaler, scheman och lärarnas tjänster producerades av aktörerna i nätverket.

Ekonomi framstod som en särskilt stark aktör genom sina många sammankopplingar med andra aktörer, i form av IKE, CSN-bidrag eller statliga medel för att genomföra kompetensutvecklingsinsatser. Ekonomi både begränsade och möjliggjorde rektorernas handlingar. I vardagen trädde ekonomi främst fram som en begränsande kraft som styrde vad som kunde göras, men också som den aktör som genom sina krav fick rektorer att agera och finna nya lösningar. I Källvik blev ekonomi och geografiska avstånd aktörer som genom sina sammankopplingar med elever som formade handlingarna. När gymnasieelever först placerades i en annan kommun blev resorna långa och kostsamma. För att undvika höga interkommunala avgifter initierades ett introduktionsprogram i kommunen. Ledarskapet framträdde i samspelet – rektor positioneras som initiativtagare, men agensen cirkulerade mellan de olika aktörerna i nätverket.

I både Källvik och Mossvik blev bristen på klassrum avgörande för hur förberedelseklasser organiserades. Verksamheten fick flyttas runt, ibland till kyrkans lokaler. Ledarskapet präglades av att ständigt omförhandla praktiska lösningar när materiella aktörer (lokaler) destabiliserade nätverket. I Mossvik omfördelades tjänsterna för att skapa team runt nyanlända elever, ett arrangemang som växte fram i samspelet mellan ekonomiska ramar, lokala behov och tillgängliga resurser.

I relation till osäkra förhållanden fick nätverkens tillblivelse betydelse för rektorer till exempel genom brist på resurser. Behovet av att anställa fler lärare aktualiserade rektors position i förhållande till ekonomi och styrdokument. Ledarskapet en förhandling där handlingsutrymmet krympte och rektors ledarskap framstod som otillräckligt.

I dessa rörelser framträder rektors funktion som ett arbete av upprätthållande och förhandling. I empirin blir det tydligt hur handlingar och beslut vävs samman och lokaliseras till rektor. Handlingsutrymmet tar form i försöket att skapa tillfälliga ordningar när lokaler saknades, resursers fördelades om och elevunderlag förändrades. Agensen är distribuerad, men rektors funktion aktiveras i rörelse. Den tar form i samspelet mellan styrdokument, ekonomi och de praktiska villkor som behöver lösas där och då för att undervisningen skulle kunna fortsätta.

Kapitel 6 Skolverket omformade nätverket

Skolverket etablerade sig som en aktör i kommunerna och i nätverket genom att erbjuda riktade insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända barn och elever. Samverkan kom att formaliseras och konkretiseras i specifika regeringsuppdrag till Skolverket såsom U2015/3356/S, U2017/00300/S, U2018/00404/S och U2019/3787, där myndigheten gavs i uppdrag att stödja kommuner i utvecklingen av utbildningens kvalitet för nyanlända barn och elever. Regeringsbesluten uppdrar åt Skolverket att dessa insatser ska genomföras, vilka målgrupperna är och bakgrunden till beslutet. Stödet kan ges i form av generella eller riktade insatser beroende på de lokala behoven i varje urvalskommun. Detta stöd tog form genom samverkan mellan kommuner, universitet och Skolverket över en treårsperiod.

Kommuntypen i studien bedömdes ha störst behov av stöd enligt de kartläggningar som Skolverket genomförde 2015. Samtliga kommuner i studien deltog vid något tillfälle mellan åren 2017 och 2020 i Skolverkets riktade insatser. Skolverket blev genom sina insatser en aktör som påverkade och omformade nätverket. Det är denna situation som är utgångspunkt för kapitlet.

De riktade insatsernas huvudsakliga syfte var att *stärka utbildningens kvalitet för nyanlända barn och elever*. De riktade sig främst till huvudmän som hade en hög andel nyanlända barn och ungdomar i förhållande till folkmängd i motsvarande ålder och som har begränsad erfarenhet av att bedriva utbildning för denna elevgrupp. Samverkan inleddes formellt genom två överenskommelser (ÖK 1 och ÖK 2) mellan kommunen och Skolverket.

Den första överenskommelsen innebar att Skolverket erbjöd processtöd vid framtagandet av nulägesanalys och åtgärdsplan. Den andra överenskommelsen preciserade de insatser som skulle genomföras av universitetet och/eller konsulter. Huvudmännen åtog sig att lämna in delredovisningar under projektets gång där de olika insatserna utvärderades med eventuella ekonomiska avvikelser. Skolverket redovisade årligen till regeringen om insatsernas resultat. De riktade insatserna startade efter att nya lagändringar trädde i kraft och har sedan dess varit en viktig

del av Skolverkets uppdrag från regeringen. En samverkansperiod med Skolverket innebar också ekonomiska bidrag till skolhuvudmännen vilket förstärkte stödet ytterligare. Regeringsbeslutet U2024/01164 ersätter de tidigare uppdragen om samverkan för bästa skola och riktade insatser för att stärka utbildningen för nyanlända elever. Enligt det nya uppdraget ska Skolverket genomföra riktade insatser som ”ska bidra till höjda kunskapsresultat, ökad kvalitet i undervisningen och en mer likvärdig utbildning inom det svenska skolväsendet” (U2024/01164).

Preciseringen av aktörer, översättningen påbörjas

I regeringsuppdragen U2015/3356/S, U2017/00300/S, U2018/00404/S och U2019/3787 under rubriken ”Bakgrund” upprättades relationer mellan skollag, läroplaner och elevernas tillgång till utbildning. Brister i undervisningen av nyanlända elever sammankopplades med Skolinspektionens rapporter, Skolverkets egna rapporter och statistik som visade att andelen nyanlända elever i grundskolan skulle öka under åren 2015–2020. Regeringsuppdraget klargjorde att Skolverket skulle genomföra insatser i kommunerna för att lösa problemet med att utbildningen för nyanlända elever inte höll tillräckligt hög kvalitet. Genom regeringsuppdragen och mötena med kommunerna formades en problematisering där Skolverket med sina processtödjare framträdde som en aktör. I dessa sammankopplingar översattes frågan om utbildningens kvalitet till ett gemensamt problem, vilket gjorde det möjligt för Skolverket att ansluta sig till nätverket. I intervjuerna med rektorerna stärktes kopplingarna med Skolverkets riktade insatser genom att rektorerna uppmärksammade både Skolverket och de insatser som hade gjorts eller som pågick vid tidpunkten för intervjun. Som aktör förändrade de riktade insatserna nätverken genom att de både styrde och begränsade rektorernas agens samt översatte relationerna inom nätverket på nytt. Översättningen skapade nya beroendeförhållanden mellan aktörerna. I rektorernas berättelser nedan kopplades Skolverkets riktade insatser samman med aktörerna rektor, kompetens, flyktningvägen 2015, språkutvecklande arbetssätt och utbildning av studiehandledare. Genom citatet blir de till som aktörer och förändrar nätverket.

Så man kan väl säga att eftersom det började redan 2015 med ett ganska stort inflöde redan då, så vi har ju ett helt annat läge nu när vi tar emot elever idag och ett helt annat lugn bland personalen också nu för att man har liksom varit igenom detta och det har lagt sig där. [...] Vi har haft riktade insatser kring

att lära oss mer kring detta. Det är ju det som vi har under detta [året] och behöver det ända sen hela skjutsen från 2015, så behöver vi mer kompetens, utveckling och det märks skillnad. Man börjar förstå. Nu har vi varit inne i detaljer detta år kring studiehandledning och det är så mycket att greppa för personalen och även för oss. (Kim)

När Kim talade om ”ett helt annat läge” och ”ett lugn bland personalen” artikulerades en förändrad affektiv ordning där erfarenheter fogades samman med kompetensutveckling och styrning. De riktade insatserna sammankopplade det förflutna med nutid och framtid genom utveckling och utbildning. I Tallviks kommun var samverkan med Skolverket avslutad sedan två år tillbaka, men Kims redogörelse upprättade en koppling mellan ett pågående utvecklingsarbete och den tidigare samverkansperioden.

I Källvik hade insatserna avslutats. Rektorn beskrev vilka insatser som genomförts och vad de fortfarande arbetade med i sina verksamheter. Insatserna i kommunerna flätades samman med varandra genom bland annat regeringsbeslutet (U/2017/00300/S) där studiehandledare nämndes som en särskild målgrupp för insatser. Beslutet sammankopplade Källvik med andra kommuner och aktiverade en idé om studiehandledning som en lösning. Den idé om vikten av studiehandledare som cirkulerade i nätverket sammankopplade insatsen med Skolinspektionens (2009) rapport. I rapporten betonades betydelsen av tillgången till kvalificerade studiehandledare och ett utvecklat samarbete mellan studiehandledare och lärare.

Det är ju ingen som har studiehandledarutbildning utan den fixade vi med de riktade insatserna från Skolverket. Det var ju bra timing från Skolverkets håll med alla riktade insatser. Det var ju jättebra, så vi gjorde en studiehandledarutbildning. (Sverker)

I Sverkers utsaga ovan tog översättningen av idén om studiehandledningens betydelse form. När Skolverkets satsning kommer ”precis i rätt tid” för en kommun som redan upplevde behov av stöd, fick ”timingens” en avgörande roll i att skapa kopplingen mellan nationell policy och lokal praktik. Genom att Sverker talade om ”alla riktade insatser” kopplades Källvik ihop med den nationella satsningen och kompetensutveckling i andra kommuner. Uttrycket ”den fixade vi” visar hur utbildningen möjliggjordes genom relationerna med Skolverket och översattes till en lokal handling.

I Mossvik kommun var insatserna pågående. I citatet nedan berättade rektorn om en utbildningsinsats för studiehandledare, men markerade samtidigt ett visst avstånd till projektet.

Sen är vi ju in det i inne i ett annat projekt som inte jag är direkt involverad i det här nyanlända- projektet med Skolverket som då också knyter an till det.
(Kristoffer)

Uttalandet visar hur rektorn placerar sig delvis utanför den direkta insatsen, samtidigt som skolan ändå binds till nätverket genom Skolverkets projekt.

Med utgångspunkt i rektorernas redogörelser spårade jag hur aktörer och relationer formades och översattes i nätverket, vilket ledde mig vidare till de dokument som upprättades i samband med Skolverkets och kommunens samverkansperioder. Genom att följa hur dessa dokument användes i samverkan framträdde centrala kopplingar och interaktioner i nätverket.

En ny problematisering formulerades genom Skolverkets fråga: *Hur ska kvaliteten på utbildningen för nyanlända elever förbättras?* Skolverkets processtödjare hade flera inledande möten tillsammans med rektorer och utvalda nyckelpersoner i kommunerna, det lokala teamet. Ett lokalt team bestod vanligtvis av rektorer, utvecklingsledare och lokala politiker. Teamet träffades för att arbeta fram en nulägesanalys, både under och mellan träffarna med Skolverket. Kommunernas nulägesanalys låg sedan till grund för den åtgärdsplan som klargjorde vilka stödbehov kommunen hade och vilka insatser som vidtogs för att lösa de identifierade problemen. Skolverket drog in andra aktörer i problematiseringen såsom rektor, ett lokalt team med nyckelpersoner, Skolverkets mallar, ekonomi, styrdokument, personal som kollektiv, men också som specifika aktörer. Personal framträdde i rektorernas redogörelser som lärare som undervisade nyanlända elever, lärare som undervisade övriga elever och studiehandedare som arbetade med nyanlända elever. De var inte aktiva i problematiseringen utan personal som kollektiv; deras arbete och undervisning, är det som insatserna skulle åtgärda.

I spårandet framträdde aktörer som inte var verksamma i anslutning till flyktningmottagandet. Dessa var 8) Skolverket, 9) Skolverkets dokument och 10) det lokala teamet. Genom sina sammankopplingar med redan etablerade aktörer i nätverket – såsom rektor, ekonomi och styrdokument – började dessa aktörer omforma nätverket. Nedan presenteras en översikt av de aktörer som framträdde och deras mål.

- 1) *Skolverket* agerar på uppdrag av regeringen som i sina beslut preciserar att Skolverket ska genomföra systematiska insatser i syfte att stärka kommunernas förmåga att erbjuda nyanlända elever en likvärdig utbildning av hög kvalitet. Insatserna ska enligt beslutet anpassas till målgruppernas olika förutsättningar och behov.

- 2) *Dokument* skapar ramar för vad som är möjligt genom att dokumentens struktur antingen skapar utrymme eller hindrar vissa typer av insatser eller formuleringar kring vad problemet är och hur det bör lösas. Exempel på sådana dokument inkluderar, regeringsuppdragen, överenskommelser, nulägesanalyser, delredovisningar och åtgärdsplaner.
- 3) *Det lokala teamet* genomför nulägesanalys och skriver åtgärdsplan tillsammans med Skolverkets processtödjare.

De relationer som upprättades mellan nationella styrdokument och myndigheternas analyser ledde till den problematisering som framfördes av Skolverket. Kommunernas deltagande i de riktade insatserna utgjorde den obligatoriska passagepunkten i översättningsprocessen. Det vill säga, för att uppnå de förväntade kvalitetsförbättringarna blev det nödvändigt att kommunerna engagerade sig i och anpassade sig efter de riktade insatserna. Alla aktörer i nätverket behövde anpassa sina intressen och passera genom denna punkt, vilket gjorde att samverkan och de lösningar som föreslogs av Skolverket blev centrala för alla aktörer. Problematiseringen och den obligatoriska passagepunkten skapade ett utrymme där Skolverket och det lokala teamet formulerade kommunens svagheter i arbetet med nyanlända barn och elever och samt dessa svagheter skulle åtgärdas.

Hur aktörerna tillfälligt låses fast

Rektor och de övriga fem aktörerna var löst knutna till varandra genom problematiseringen *hur kvaliteten på utbildningen för nyanlända elever skulle förbättras* och den obligatoriska passagepunkten *deltagande i de riktade insatserna*. I nästa skede av översättningen började nätverket stabiliseras kring en gemensam riktning. Skolverket gjorde sig outhärligt för kommunerna genom att erbjuda både insatser för hur skolorna kunde förbättra undervisningen för nyanlända elever och ekonomiskt stöd. Det problem som Skolverket artikulerade rörde kommunernas utmaningar att säkerställa en hög kvalitet på undervisningen, samtidigt som de hade begränsade resurser och kompetens för att möta behoven hos nyanlända elever. Skolverkets uppdrag kunde inte uppnås utan kommunernas deltagande i de riktade insatserna, och kommunernas problem kunde inte åtgärdas utan ett deltagande i de riktade insatserna. Att skriva på ett beslut om samverkan, som det

mellan Skolverket och Källviks kommun nedan, blev ett sätt att hålla fast vid den obligatoriska passagepunkten och förstärka nätverkets interaktioner.

Skolverket och Källviks kommun har tillsammans identifierat behov av att samverka avseende framtagande av nulägesanalys och åtgärdsplan inom ramen för uppdraget att genomföra insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända barn och elever och vid behov för barn och elever med annat modersmål än svenska. För att skapa förutsättningar för att det lokala team som Källviks kommun utsett ska kunna genomföra arbete med nulägesanalys och åtgärdsplan ersätter Skolverket kommunen med ekonomiska medel vilket anges i Överenskommelsen. (Beslut om samverkan, Källvik)

I beslutet knöts flera aktörer till varandra, såsom ekonomi, det lokala teamet, nyanlända barn och elever, Skolverket, nulägesanalys, åtgärdsplan och Överenskommelsen. Det lokala teamet fick ekonomiska medel för att genomföra en nulägesanalys, vilket preciserade deras roll i samverkan med Skolverket. Intresseringen stärktes ytterligare genom att Skolverket gav ekonomiskt stöd ”för att skapa förutsättningar” för att det lokala teamet skulle arbeta i den överenskomna riktningen. Kommunen skulle enligt Överenskommelsen (ÖK 1) göra en nulägesanalys och sedan skriva en åtgärdsplan där behoven beskrevs ingående och vilka insatser som kommunen behövde. Genom dessa dokument stabiliserades nätverket ytterligare, då dokumenten blev aktörer i nätverket och kunde skapa handlingar genom relationerna till de andra aktörerna i nätverket.

Situationen var densamma i kommunerna Mossvik och Tallvik. De samverkade också med Skolverket och deltog i insatser för att stärka mottagandet av nyanlända elever och höja utbildningens kvalitet. Besluten om samverkan med Skolverket formulerades på samma sätt i Mossvik och Tallvik som i Källvik, men i besluten refererades det till olika regeringsuppdrag (Tallvik, U2015/3356/S och Mossvik, U2018/00404/S).

För att synliggöra hur översättningen mellan Skolverket och de övriga aktörerna tog form följer nu tre redogörelser. De två första visar hur regeringsbeslut, åtgärdsplaner och ekonomi samverkade och stabiliserade nätverket genom att skapa gemensamma riktningar i samarbetet med Skolverket. Den tredje redogörelsen visar hur nya sammankopplingar försvagade nätverket när relationer tappade riktning och aktörer förlorade förbindelse med den ursprungliga problematiseringen.

Redogörelse 5: Åtgärdsplaner cirkulerar i nätverket

Skolverket och åtgärdsplaner etablerade sig som aktörer när rektorerna formulerade sina behov av de insatser som Skolverket erbjöd. I Mossvik kommun påbörjades arbetet genom att rektorerna och det lokala teamet fyllde i Skolverkets mall för åtgärdsplan. Mallen för åtgärdsplanen inleddes med punkterna 1 och 2, som gav en beskrivning av bakgrunden till utvecklingsområdet. Därefter preciserades vilken insats som skulle genomföras under punkt 3 för att möta behovet och åtgärda orsakerna till problemet. Under möten med processtödjare fördes text in i de färdiga fälten, justerades och skickades tillbaka för godkännande. På så vis började nätverket ta form genom att dokument cirkulerade mellan Skolverket och kommunen.

När regeringsbeslutet U/2018/00404/S kopplades samman med åtgärdsplanen fick dokumenten gemensamma formuleringar om behovet av språkutvecklande undervisning och interkulturalitet. Dessa texter band samman nationella mål med lokala analyser och skapade en bild av huvudmannen i behov av stöd. Genom dessa konkreta skrivmoment och utbyten stabiliserades nätverket tillfälligt: dokument, rektor, processtödjare och regeringsbeslut verkade tillsammans i framställningen av vilka problem som fanns och vilka åtgärder som var möjliga.

I Mossvik kommun sammankopplades Skolverkets insatser med regeringsbeslutet U/2018/00404/S. I beslutet artikulerades flera kort- och långsiktiga insatser som Skolverket skulle genomföra hos de huvudmän som hade behov av stöd. I skälen för beslutet framhävdes vikten av att förskolans personal har kunskaper om interkulturalitet samt att det ska finnas en samsyn i förhållningssättet, där all personal på skolan tar ett gemensamt ansvar för de nyanlända elevernas lärande. Därför bör all undervisning präglas av språkutvecklande ämnesundervisning.

I dokumentet sammankopplades huvudmän med brister i undervisningen, U/2018/00404/6, med meningar som ”enligt Skolinspektionens rapport saknas det dock generellt ofta ett samlat och systematiskt tillvägagångssätt i verksamheten kring de nyanlända eleverna” och därför behövdes det insatser som stärkte ”huvudmannens kapacitet att organisera lärmiljön så att den stöder elevernas kunskapsutveckling.” Genom dessa sammankopplingar ökade interaktionen mellan aktörerna, både på meningsnivå och i dokumentet som helhet, och genom det producerades en bild av huvudmän som var i stort behov av insatser.

I beslutet gjordes återkommande sammankopplingar mellan nyanlända elever, personalens kompetens, studiehandledning, resultat för elevgruppen, Skolverket, Skolinspektionen och huvudmannens ansvar. Beslutet blev aktivt i produktionen av bilden av huvudmän som saknade erfarenhet, systematik och kapacitet att organisera lärmiljöer som stödde elevernas språk- och kunskapsutveckling från förskola till vuxenutbildning. De olika dokument som Skolverket och kommunen upprättade inom ramen för de riktade insatserna var tätt sammankopplade och interagerade för att bygga och stabilisera nätverket. Genom dokumenten organiserades samverkan mellan aktörerna, och de blev därmed en del av den styrning som formade arbetet i vad som skulle bedrivas, vad som dokumenterades och vilka åtgärder som blev möjliga.

En färdig dokumentmall likt Skolverkets åtgärdsplan var aktiv i nätverket där den på förhand fastställde vad som skulle skrivas var och därigenom begränsade utrymmet för variation och flexibilitet i dokumentationen. Genom sin struktur samverkade mallen med andra aktörer i nätverket. När rektorer, processtödjare och utvecklingsledare arbetade i dokumentet formades både innehåll och handlingar. Mallen bidrog till att vissa formuleringar blev möjliga och andra föll bort, och aktörerna värvades i enlighet med nätverkets förutbestämda riktning.

I intervjuerna beskrev rektorerna i Mossvik personalen som kompetent och välvillig i det initiala arbetet med att ta emot de nyanlända eleverna. Denna beskrivning omformulerades i åtgärdsplanerna som skrevs tillsammans med det lokala teamet och Skolverkets processtödjare. Kompetent personal blev i stället personal med brister i såväl kompetens och förståelse som i bemötande. Genom omformuleringen i åtgärdsplanen stärktes intresseringen i nätverket och möjligheten för andra aktörer att skapa intresseringar begränsades. I åtgärdsplanen sammankopplades orsaker till problemen i kommunen med regeringsbeslutets formuleringar om interkulturalitet, samsyn i förhållningssätt och språkutvecklande ämnesundervisning genom formuleringen i åtgärdsplanen:

Orsak: Okunskap, brist på kompetens och förståelse om andra religioner och kulturer samt att personalen var ”oförberedda”. Värdegrundsarbetet i alla verksamheter är inte tillräckligt förankrat, för dålig implementering av vårt framtagna förhållningssätt och användandet av detta i den dagliga verksamheten. Brist på kompetens i hur man kan arbeta språkfrämjande och inget gemensamt förhållningssätt bland personalen. (Åtgärdsplan Mossvik kommun)

I Mossvik blev ovanstående brister översatta till att bli en insats inom ramen för utvecklingsområdet i åtgärdsplanen. Under rubriken ”Förutsättningar för lärande

och trygghet” skrevs insatsen fram som ”Bemötandekompetens”. Här skedde en anpassning till nätverkets obligatoriska passagepunkt – att delta i de riktade insatserna. För att få tillgång till de ekonomiska medel som Skolverkets insatser medförde, behövde rektorerna acceptera de problemformuleringar som regeringsbeslutet och Skolverket förde fram. Detta innebar att rektorernas formuleringar tog form i relation till dem och kom att framställa personal och skolor utifrån de identifierade problemområdena – exempelvis som personal med begränsad språkfrämjande kompetens och med brister i värdegrundsarbetet. I praktiken försköts insatser som interkulturalitet och språkutvecklande ämnesundervisning genom översättningar och omformuleringar till bredare värdegrundsarbete och språkfrämjande arbetssätt. I åtgärdsplanen skiftas fokus från ämnesspecifika frågor till bredare pedagogiska förhållningssätt och skrivs fram som något som gäller alla.

Mossviks åtgärdsplan beskrev hur de insatser som riktades mot arbetet med nyanlända elever organiserades och vilka effekter de förväntades ge. Strukturen är representativ för alla kommunernas åtgärdsplaner. Under rubriken ”Mål och förväntade effekter” skulle texten innehålla kopplingar till orsakerna till problemet, och målen skulle enligt ledtexten i mallen vara konkreta. Utöver det skulle det beskrivas vilken effekt som huvudmannen förväntade sig att insatsen skulle ge när målen var uppnådda. I figur 4 nedan skrevs insatsen fram som Bemötandekompetens; den riktades mot personalens förmåga att möta nyanlända och stå emot främlingsfientlighet och rasism. De rubriker, kategoriseringar och distinktionen mellan mål och effekt som fanns i åtgärdsplanen – blev ett sätt att intressera och låsa fast aktörernas positioner kring den obligatoriska passagepunkten. Mål och aktiviteter sammanflätades och liknade varandra.

Mål och förväntade effekter

Utvecklingsområde

Förutsättningar för lärande och trygghet

Insats 1: Bemötandekompetens

All personal har förutsättningar och kunskap för att möta nyanlända i våra verksamheter. Ökad kunskap i personalgruppen samt förbättrad kvalitet i värdegrundsarbetet. Kompetens att stå emot främlingsfientlighet och rasism.

Gemensamma föreläsningar och litteraturstudier med föreläsare som t.ex. XX, XX och XX anordnas för samtlig personal. Efterarbete i befintliga tvärgrupper på kompetensutvecklingsdagar. Värdegrundsarbete på varje enhetsnivå.Handledning till centrala funktioner och till de gruppledare som ska leda tvärgrupper och lärgrupper.

Förväntad effekt

Elever och vårdnadshavare upplever att förväntningarna på dem är höga och att mötet med skolan är positivt.

Ansvar

Rektorer har ansvar för implementeringen av insatserna på respektive enhet. Projektsamordnaren och Mossviks kommuns utvecklingsledare koordinerar utbildningsinsatserna.

Delaktighet

Fortbildningsinsatserna förankras i skolverksamheterna av rektorerna. Förankringen sker genom diskussioner vid arbetsplatsträffar, i klassråd och pedagogiska råd samt med representanter för vårdnadshavare.

Utbildningschefen förankrar insatserna i Utbildningsnämnden.

Figur 4. Utdrag ur Mossviks åtgärdsplan.

Här blev åtgärdsplanen en aktör genom att den ordnade vad som skulle göras, av vem och med vilket syfte. Dokumentet stabiliserade nätverket och flyttade uppmärksamheten från undervisningens innehåll till dess organisering. I figur 4 ovan formulerades insatsen bemötandekompetens som en del av utvecklingsområdet "Förutsättningar för lärande och trygghet". Målet var att "all personal har förutsättningar och kunskap för att möta nyanlända", med förväntad effekt att elever och vårdnadshavare skulle uppleva mötet med skolan som positivt. Arbetet organiserades genom "gemensamma föreläsningar och litteraturstudier", "efterarbete i tvärgrupper" och "handledning till centrala funktioner". Ansvar och delaktighet skrevs fram i flera led: rektorer skulle "implementera insatsen", projektsamordnare och utvecklingsledare "koordinera utbildningsinsatserna", och förankringen skulle ske genom möten och diskussioner i verksamheterna. Formuleringarna sammankopplade personalen genom kompetensutvecklingen som praktik och mål. Frågor om rasism och ojämlikhet översattes till en pedagogisk angelägenhet om bemötande och professionell utveckling. På så sätt verkade dokumentet ordnande: det riktade uppmärksamhet och handling mot skolans inre arbete, där emotioner och spänningar förankrades i kollektiva utbildningspraktiker som föreläsningar, handledning och samtal.

Genom åtgärdsplanen (se figur 5) tog arbetet med kvalitet och likvärdighet form i relationer mellan dokument, värdegrundsarbete och administrativa rutiner. Innehållet kom att förankras mer i värdegrundsarbete än i undervisningspraktik. Den insats som rubricerades som undervisning och lärande kopplades i dokumentet samman med kvalitetssäkrad kartläggning och bedömning, snarare än med hur en språkutvecklande ämnesundervisning skulle ske. Den förväntade effekten formulerades som att eleverna skulle få ”ett bättre stöd” i stället för att lärarna skulle bli mer undervisningsskickliga. På detta sätt stabiliserades en ordning där undervisning översattes till värdegrund och dokumentation, trots att regeringens uppdrag betonade att ”all undervisning ska genomsyras av språkutvecklande undervisning” (U/2018/00404/S).

Utvecklingsområde

Undervisning och lärande

Insats 2: Ett språkfrämjande arbetssätt

Kompetens i hur man kan arbeta språkfrämjande och ett gemensamt förhållningssätt bland personalen. Arbeta språkfrämjande i alla verksamheter som en del i värdegrundsarbetet. Kvalitetssäkrad kartläggning i förskolan och grundskolans bedömning.

Utbildning av pedagoger i språkfrämjande arbetssätt i alla skolformer. Implementering av värdegrundsarbete. Kvalitetssäkrad kartläggning genom material skapat av en av kommunens modersmålslärare. Kvalitetssäkrad bedömning Bygga svenska genom utbildning till personal av befintliga pedagoger redan utbildade via RUC- XXX

Förväntad effekt

Barn och elever får bättre stöd i verksamheten och undervisningen.

Utbildning av pedagoger i språkfrämjande arbetssätt i alla skolformer på temat kvalitetssäkrad bedömning av befintliga pedagoger som tidigare utbildats av RUC-XXX (Regionalt Utvecklingscentrum).

En rutin för bemötande av nyanlända barn, elever och vårdnadshavare kommer att utarbetas underprojektiden.

Rutinen tas fram gemensamt för skolverksamheterna inom ramen för kvalitetsutvecklingsarbetet med Successful Schools.

Figur 5. Utdrag ur Mossviks åtgärdsplan.

Här framträdde åtgärdsplanen som en materiell aktör som drog in både språk, värdegrund och dokumentation i en gemensam riktning. Den sammankopplade nationella mål med lokala praktiker och försköt därigenom vad som räknades som undervisning. Detta innebar att åtgärdsplanen inte bara fungerade som ett administrativt verktyg utan trädde fram som en stark aktör som skapade nya relationer och möjligheter i nätverket. Rektorens roll och agerande formades av de förväntningar, ansvar och resurser som knöts till Skolverkets insatser, och deras uppdrag att förankra arbetet genom arbetsplatsträffar och klassråd gjorde dem till centrala bärare av översättningen. Genom sin struktur och sitt språk knöt dokumentet samman människor, ansvar och idéer i en praktik där styrning och

stöd blev ömsesidigt beroende. Dokumentet deltog aktivt i produktionen av en huvudman som behövde stöd, samtidigt som det formade insatserna genom återkommande sammankopplingar med breda beskrivningar av värdegrundsarbete och förhållningssätt.

I Tallviks kommun var rektorerna ansvariga för några insatser och berörda av andra. Rektorerna kopplades dels samman med det lokala teamet som skapade rutiner för övergångar och följde upp pågående insatser, dels kopplades de samman med problem med struktur för arbetet med att undervisa nyanlända elever. Det saknades en plan från huvudmannen för hur arbetet med de nyanlända eleverna skulle organiseras, och det saknades förutsättningar i form av ”personella resurser”. Formuleringar från regeringsbesluten översattes in i kommunens analyser och åtgärdsplaner, där de kom att länka samman nationella mål om undervisning med lokala berättelser om brist på struktur och ledarskap.

Struktur – organisation, styrning och ledning på olika nivåer.

Det systematiska kvalitetsarbetet har inte innefattat nyanländas lärande. Svårt att få ett grepp om detta i den statistik som finns. Att lyfta ut nyanlända elever i statistiken har inte gjorts av två skäl: dels upplevde man att det var diskriminerande och dels var gruppen liten tills för två år sedan.

Det saknas struktur och personella resurser för hur elever kan få undervisning i alla ämnen. Det kan ha sin betydelse i avsaknad av plan från huvudman, men också rektors beslut att prioritera.

Organisation för att ge eleven den kunskap de behöver finns inte. Det kan saknas förutsättningar i personal, lokaler och studiehundare.

Kort tid från beslut till genomförande samt en utarbetad plan för XXX har gjort att ett antal elever inte fått genomgå kartläggning. Rektor har inte pekat med hela handen.

Det systematiska kvalitetsarbetet har inte fungerat på skolan. Utan identifierade problem med åtföljande analyser så sker heller inga förbättringar.

Figur 6. Utdrag ur Tallviks åtgärdsplan

Åtgärdsplanen intresserade rektorerna som både problem och lösning. Genom formuleringar om bristande prioritering och avsaknad av plan översattes ledarskap till ett förbättringsbehov, vilket stabiliserade nätverket kring idén om professionellt

stöd utifrån. Genom formuleringar i åtgärdsplanen (figur 6) – där problem formulerades som att rektor inte beslutat att ”prioritera” eller ”peka med hela handen” och att det saknades en ”plan från huvudman” - kopplades rektor samman med föreställningen om otillräcklig kompetens. En av insatserna i åtgärdsplanen berörde rektorerna som skulle delta i en ”studiecirkel för rektorer i samarbete med högskolan”. I åtgärdsplanen nedan tydliggjordes hur dokumentet inte bara beskrev en insats utan också intresserade rektorerna till nätverkets passagepunkt. Formuleringar som ”hur man kan organisera sin verksamhet” och ”likvärdighet mellan skolor” värvade dem till ett gemensamt uppdrag som samtidigt begränsade deras lokala handlingsutrymme.

5. Studiecirkel för rektorer i samarbete med högskolan

Syfte:	Kommunens sex rektorer ska tillsammans med kursledare från högskola utveckla sina kunskaper kring språkutvecklande arbetssätt och hur man kan organisera sin verksamhet så att pedagoger får förutsättningar och genomföra detta i sin undervisning. Det kollegiala utbytet mellan rektorerna borgar för en större likvärdighet mellan skolorna.
Mål:	Kunskapsnivån i rektorsgruppen kring organisationen och analysarbetet av nyanländas lärande har ökat. Goda exempel på föräldrasamverkan och övergångar sprids.
Effekt:	Ökad måluppfyllelse för alla elever och nyanlända elever i synnerhet. Goda strukturer för övergångar mellan stadier och skolor skapas. Vårdnadshavare känner sig delaktiga i elevernas skolgång. Likvärdigheten mellan skolor ökar. Verksamheten vilar på forskning och beprövad erfarenhet

Figur 7. Utdrag ur Tallviks åtgärdsplan.

Åtgärdsplanen (figur 7) producerade en rektor som var i behov av extern expertis för att lösa organiseringen av verksamheten så att lärarna kunde undervisa språkutvecklande och eleverna nå en högre måluppfyllelse. Det lokala teamet, där rektorerna ingick, bekräftade problematiseringen och värvades till nätverket som ansvariga för att implementera insatserna.

Redogörelse 6: Ekonomi sammanflätades med insatserna

Aktören ekonomi framträdde i samtliga dokument från regeringsbeslut till slutredovisning. I regeringsbesluten U2015/3356/S; U2017/00300/S; U2018/00404/S och U2019/3787 görs återkommande sammankopplingar mellan kostnader, uppdraget, insatser och hur mycket medel som tilldelas projekten varje år. Ekonomin fungerar som *en översättande förbindelse* mellan regeringsuppdragets formulerade mål och kommunernas praktiska handlingsutrymme.

Ekonomi låste fast aktörer i nätverket med hjälp av en effektiv intressering, bland annat genom det beslut om samverkan som kommunen skrev med Skolverket. Skolverkets dokument sammankopplades både med varandra och med ekonomi genom hänvisningar i de olika dokumenten. I överenskommelse 1, under punkt 5, klargjordes respektive ansvar och åtaganden. Under de rubrikerna upprätthölls det ömsesidiga beroendet mellan ekonomi och övriga aktörer till exempel genom påståendet om att huvudmannen ansvarade för att ”tillsätta ett lokalt team med personer som huvudmannen bedömde lämpliga att på deltid representera huvudmannen”. Det lokala teamet skulle ”upprätta en åtgärdsplan i enlighet med Skolverkets krav på innehåll”. Skolverkets ansvar blev att ”bidra med finansiella resurser”. Utdraget nedan visar hur ekonomi sammanflätades med huvudmannen, tid, resurser och de två dokumenten nulägesanalys samt åtgärdsplan.

6 Tilldelade medel

Skolverket bidrar enligt beslut fattat den xx augusti 20xx med 90 000 kronor för att underlätta för Huvudmannen att frigöra tid och resurser för arbetet med nulägesanalysen och åtgärdsplan.” (Överenskommelse 1, Tallviks kommun.

Ekonomi, dokument och huvudman upprätthöll sina relationer genom denna sammankoppling. Intresseringen skedde i dokumentet genom att ange belopp, vad det skulle användas till och en plan för utbetalningen. I dokumentens tabeller materialiserades intresseringen – belopp och tidsramar blev till handlingar som både möjliggjorde och begränsade rektors agens. I besluten och dokumenten skedde intresseringen genom att medel, tidsramar och ansvar sammankopplades. Beloppen specificerades och kopplades till tydliga handlingar, vilket gjorde att aktörerna – huvudman, rektor och Skolverket – inte bara engagerades, utan också låstes fast i den ekonomiska ordningen. Aktören ekonomi fick genom sina relationer mer inflytande över de andra aktörerna och blev en förutsättning för såväl Skolverkets genomförande av uppdraget som kommunernas möjlighet att medverka i insatserna. Den ekonomiska styrningen fungerade därmed som en kraftfull aktör och påverkade de roller och positioner som blev möjliga för personal att ha. Det blev nödvändigt för rektorerna att bekräfta bilden av behov för att kunna fortsätta sin medverkan i de riktade insatserna. Det lokala teamet där rektorerna ingick anpassade sina intressen genom att skapa åtgärdsplanen i enlighet med Skolverkets krav på innehåll.

I åtgärdsplanerna återkommer ekonomi som en central aktör i varje insats där kostnader specificerades som vikariekostnader och konsultkostnader i

dokumentet. Tidigare versioner av åtgärdsplanerna innehöll belopp kopplade till insatserna, och även i de tidigare versionerna av dokumentet Överenskommelse 2 (ÖK 2) framträdde ekonomi som en av tre huvudsakliga rubriker, där finansieringen av insatserna och tillhörande belopp anges. I figur 8 synliggörs hur exempelvis en didaktisk analys skulle genomföras i samarbete med en högskola, samtidigt som punkt 5.1.3 specificerade att 500 000 kronor skulle betalas till ett privat företag för att genomföra insatsen. Här blev ekonomin en översättande aktör som band samman dokument, tid och ansvar. Genom att specificera belopp och mottagare låste den fast relationerna mellan Skolverket, huvudmannen och det privata företaget, vilket stabiliserade nätverket.

5 insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända elever och vid behov för elever med annat modersmål än svenska

I åtgärdsplan i bilaga 1 finns beskrivning av problemområdet och förslag på prioriterade insatser.

5.1. Analys av undervisningen utifrån perspektivet språkstödande arbetssätt

5.1.1 Beskrivning av insatsen

Huvudmannen i samverkan med högskola genomför en didaktisk analys av arbetet med nyanlända elever på alla skolor i kommunen under läsåret 2016/2017 och 2017/2018

5.1.2 Ansvar för insatsen

Verksamhetsområdeschef ansvarar för detaljplanering av insatsen tillsammans med anlitat lärosäte samt ansvarar i samverkan med skolledare för de lokala arrangemangen vid genomförande.

5.1.3 Finansiering av insatsen

Huvudmannen tilldelas 500.000 kr för insatsen som utförs av organisationutvecklingsföretaget [REDACTED]. Huvudmannens åtaganden i övrigt finansieras av Huvudmannen.

Figur 8. Utdrag ur överenskommelse 2, Tallviks kommun.

Beloppet möjliggjorde och knöt aktörerna till insatsen, men det fanns en otydlighet i nätverket då huvudman och högskola skulle göra analysen, men det var det privata företaget som fick pengarna. Här spelade ekonomin en avgörande roll i formandet av nätverket genom att tilldela medel till specifika aktörer och därmed styrde vilka aktörer som deltog i processen.

Dokumentet Överenskommelse 2 utvecklades över tid, där struktur och rubriker blev alltmer tydliga och insatserna organiserades efter innehåll och ansvar. I senare versioner av ÖK 2 var kostnaderna specificerade för varje insats i slutet av dokumentet i form av en tabell. Tabellen redovisade tydligt de beviljade beloppen för respektive åtgärd. Rubriken 5.1.3 fanns däremot inte längre med i dokumentet. I stället har formuleringar från åtgärdsplanen inkluderats. Dessa

beskrevs i texten som kostnader för "vikariekostnader vid möten" och "utbildares resekostnader". Denna förändring förstärkte interaktionerna från aktören ekonomi. Kraven på specifik redovisning av kostnader framstod som allt tydligare.

De dokument som upprättades en bit in i processen, delredovisning 1 och 2, strävade efter att skilja på insatsen och på finansieringen av densamma. Finansiering av insatser skapade en mängd administrativa åtgärder med tabeller och rapportering av avvikelser i del- och slutredovisningarna. I figuren nedan ges en översikt över den förändring av mallen som skedde under perioden mellan den första och den andra delredovisningen till Skolverket för Mossviks kommun. Ekonomi hade en egen rubrik kopplad till varje insats i delredovisning 1 medan mallen i delredovisning 2 hade skiftat fokus och stärkt interaktionerna med mål, effekter, förändringar och förbättringar.

Delredovisning 1	Delredovisning 2
Namn på insats (ange nummer och namn enligt överenskommelse)	Namn på insats (ange nummer och namn enligt beslut om insatser)
Målgrupper	Mål
Mål och förväntade effekter	Synliga förändringar i förhållande till mål
Avvikelse	Förbättringar i förhållande till mål
Synliga förändringar	Förväntade effekter
Delaktighet och förankring	Synliga förändringar i förhållande till effekter
Styrkor och svagheter	Förbättringar i förhållande till förväntade effekter
Ekonomisk delredovisning för insatsen	Avvikelse i förhållande till mål och effekter
	Delaktighet i uppföljning
	Målgrupper och deras funktioner

Figur 9. Exempel på struktur från Skolverkets mall för delredovisning 2.

I dokumenten skedde en förskjutning i hur ekonomi integrerades i mallen mellan de två delredovisningarna. I den första delredovisningen var ekonomin tydligt avgränsad och hade en egen rubrik kopplad till varje insats. Detta antydde att ekonomin behandlades som en separat, självständig aktör, med fokus på att redovisa kostnader och finansiering. I den andra delredovisningen hade mallen förändrats och sammankopplade ekonomin med insatsens mål, effekter, förändringar och förbättringar. I dokumenten framträdde detta skifte som ett försök att stärka kopplingen mellan ekonomin och de resultat som insatserna förväntades leda till. Ekonomi framträdde som en aktör som inte enbart möjliggjorde insatser, utan deltog i forandet av det narrativ genom vilket dessa insatser förstås som utveckling och förbättring.

Denna process innebar att aktörerna behövde anpassa sina handlingar och intressen; ekonomi och dess villkor stabiliserade nätverket för att insatserna skulle

bli genomförbara. Kommunernas behov behövde översättas och anpassas till sådant som var mätbart och ekonomiskt redovisningsbart. Rektorn behövde översätta ekonomiska villkor när de sammanflätades med insatserna till praktiska handlingar som tillgodosåg nätverkets krav och som förankrades i skolan och bland personalen. Detta begränsade rektors handlingsutrymme eftersom insatsernas utformning och mål formades av ekonomins villkor snarare än av lokala behov eller professionella överväganden. Ekonomin agerade som en kraftfull aktör som både möjliggjorde och formade insatser genom tilldelning av resurser, specificerade belopp och krav på redovisning. I delredovisning 2 formulerades detta explicit genom att huvudmannen skulle redovisa ”förbättringar i förhållande till mål och effekter” och motivera eventuella ”omfördelningar av medel (orsak/motiv). För rektorns handlingsutrymme innebar detta en mer komplex redovisning, där det inte räckte att rapportera hur pengarna hade använts. Rektorn behövde också visa hur de ekonomiska resurserna kopplades till konkreta förändringar och synliga effekter i verksamheten.

Ekonomi hade i delredovisning 2 fått en egen rubrik sist i dokumentet med fler rubriker. Denna ordning signalerade att ekonomin inte längre enbart var en aktör kopplad till varje enskild insats, utan snarare en övergripande aktör som knöt ihop och sammanfattade insatsernas totala resurser och genomförande. Figur 10 nedan visade hur ekonomi sammankopplades med huvudman, ÖK1 och ÖK2 samt de ekonomiska belopp som beviljades och även användes. Under rubriken ”Vi bedömer att vi kommer behöva omfördela medlen (orsak/motiv)” skedde återkommande kopplingar mellan ekonomi och de insatser som genomfördes och hur kommunens intressen förhandlades genom omfördelning av medel från föreläsningar till ”att förstärka insatsen kopplat till ICDP”.

4. Övergripande ekonomisk redovisning

Huvudmannen har beviljats (kr):	5 003 800 (ÖK1 + ÖK2)
Skolverket har till dags datum betalat ut (kr):	3 730 975
Huvudmannen har till dags datum förbrukat (kr):	1 863 000

Vi bedömer att vi kommer behöva omfördela medel (orsak/motiv):	<input checked="" type="checkbox"/> JA. <input type="checkbox"/> NEJ Föreläsningarna i insats 1 kostade mindre än beräknat, kvarvarande medel önskas användas för att förstärka insatsen kopplat till ICDP. I insats 2 har utbildning upphandlats med mindre kostnad knutet till den upphandlade utbildningen än beräknad men högre kopplad till personalresurser. Kvarvarande medel önskas nyttjas för att förstärka den upphandlade utbildningen Utbildningsinsatsen för insats 4 har förskjutits framåt i tiden så medel kommer att nyttjas i slutet av projektperioden
Vi bedömer att vi kommer behöva begära tillägg (orsak/motiv):	<input type="checkbox"/> JA. <input checked="" type="checkbox"/> NEJ Klicka eller tryck för här för att ange text
Vi bedömer att vi kommer behöva återbetala medel (orsak/motiv):	<input type="checkbox"/> JA. <input checked="" type="checkbox"/> NEJ Klicka eller tryck för här för att ange text

Figur 10. Utdrag ur Mossviks delredovisning 2.

Ekonomi sammankopplade resurser och insatser, vilket stärkte dess roll som en aktör som påverkade och stabiliserade nätverket. Ekonomi intresserade andra aktörer kring hur insatser skulle prioriteras och genomföras, vilket i sin tur påverkade hela nätverkets stabilitet och riktning. Å ena sidan begränsade ekonomi rektorers handlingsutrymme genom att sätta upp ramar och villkor för hur resurserna skulle användas och redovisas. Å andra sidan skapade ekonomi handlingsutrymme för rektorn genom att tillhandahålla resurser och en tydlig struktur för att driva arbetet framåt, men denna position präglades också av en paradox. Rektorn framstod som en ledare som tog initiativ, men rollen handlade i hög grad om att förankra och implementera den riktning som redan definierats av nätverket där ekonomi var en stark aktör.

Redogörelse 7: Anpassningar destabiliserar nätverket

Åtgärdsplaner och ekonomiska medel hade etablerats som centrala aktörer som knöt samman rektorer, Skolverket och lokala team. Genom dessa skapades en ordning där rektorernas arbete och ledarskap översattes till en del av ett statligt förbättringsprojekt. Denna ordning blev dock inte stabil. Under samverkansperioden trädde nya aktörer fram i del- och slutredovisningarna, och formuleringar om språkutvecklande undervisning började blandas med mål om rutiner, kartläggningar och kollegialt lärande.

När arbetet alltmer kom att handla om att samordna insatser, organisera utbildningstillfällen och rapportera resultat förändrades nätverkets riktning. De problem insatserna från början skulle åtgärda – att förbättra undervisningen för

nyanlända – försköts när andra aktörers intresseringar tog plats. För att nätverket skulle hållas samman krävdes nya sammankopplingar, där statliga och lokala logiker översatte varandra.

I Mossviks delredovisningar gjordes anpassningen genom sammankopplingar där lokala och statliga problematiseringar flätades samman. ICDP fanns inte med i åtgärdsplanen, men sammankopplades med insatsen om bemötande i delredovisningen till Skolverket. När ICDP fördes in i redovisningen skedde en rörelse där kommunens redan etablerade arbete kopplades till den statliga satsningen. Det arbetet blev därmed ett sätt att både möjliggöra fortsatt deltagande och upprätthålla lokala prioriteringar – en översättning som band samman, men också förändrade nätverkets riktning. Utdraget från Mossviks andra delredovisning nedan visar hur värdegrundsarbetet skulle integreras i skolkuratorernas pågående arbete med ICDP.

Gemensamma föreläsningar och litteraturstudier med föreläsare för samtlig personal. Efterarbete i befintliga tvärgrupper på kompetensutvecklingsdagar. Värdegrundsarbete utförs på varje enhetsnivå och samordnas med skolkuratorernas ICDP-arbete.Handledning till de gruppleddare som ska leda tvärgrupper och lärgrupper. (Delredovisning 2, Mossviks kommun)

De två aktörerna, åtgärdsplaner och redovisningar, behövde anpassa sig efter kommunernas intressen och förutsättningar för att kommunerna skulle fortsätta delta i de riktade insatserna. Formuleringen om att personal behövde ökad kompetens i interkulturalitet översattes i dokumenten till att elever och vårdnadshavare skulle ”mötas av höga förväntningar” och att mötet med skola och förskola skulle ”vara positivt”. Genom anpassningen i dokumentet skedde en destabilisering när den lokala logiken fick större utrymme. Statliga insatser knöts till kommunens redan pågående arbete samtidigt som kommunen anpassade sig till den statliga satsningen.

I slutet av samverkansperioden i Källvik trädde även nya aktörer in som förändrade nätverkets rytm. Sjukfrånvaro, personalomsättning och pandemin framträdde som nya aktörer i del- och slutredovisningarna. Förändringen blev särskilt tydlig i slutredovisningen för insatserna *för språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt* och för *studiehandledning*. Nya aktörer och organisatoriska lösningar fördes in för att hålla nätverket samman när planerade aktiviteter inte kunde genomföras. I dessa delar av dokumenten framträder hur översättningen förändrades genom nya sammankopplingar mellan handledare, rektorer, litteratur och samordnare. När aktiviteter ställdes in eller omformades upprättades nya relationer som stabiliserade nätverket.

Pga. kursledares frånvaro blev kursen förlängd till augusti 2019. Under tiden fördjupade sig studiehandedarna i språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt efter Skolverkets anvisningar, vilket inte ingick i utbildningen från början. [...] (Boken var svår och byttes ut till ”Studiehandedning för flerspråkiga elever” [...] vilken bedömdes som mer verklighetsnära och lättare att ta till sig. Samordnaren fick i uppdrag att hålla i litteraturläsning och reflektion med studiehandedarna. Dessa träffar upphörde VT 20 eftersom SKUA pågick och studiehandedarna upplevde att de inte hade tillräckligt med tid. (Slutredovisning, Källviks kommun)

I utdraget framträdde hur nätverket både destabiliserades och tillfälligt stabiliserades genom översättningar mellan aktörer. Kursledarens frånvaro förändrade förutsättningarna och öppnade för nya sammankopplingar där studiehandedarna själva fördjupade sig i Skolverkets material. När litteraturen byttes ut mot en mer lättillgänglig bok försköts också kunskapsinnehållet – från teoretiska perspektiv till ett mer praktiskt och situationsnära arbetsätt. Genom uppdraget till samordnaren att leda litteraturläsningen skapades en intern koordinering som tillfälligt höll nätverket samman och gjorde det möjligt att fortsätta insatsen. Samtidigt växte nya konkurrerande intresseringar fram när SKUA-insatsen tog tid och uppmärksamhet, vilket åter destabiliserade nätverket. Den statliga insatsen översattes därmed till ett lokalt organiserat arbete som höll samman aktörerna under en kort period, men där stabiliteten hela tiden hotades av överlappande initiativ och förändrade villkor för deltagande.

Pandemin påverkade inte bara arbetets praktiska genomförande utan blev en del av översättningen genom att omfördela tid, ansvar och former för samverkan. I slutredovisningen framträdde hur de återkommande avbrotten i arbetet förändrade nätverkets rytm. När planerade träffar ställdes in eller sköts upp uppstod en förskjutning i tempo där tiden själv blev en aktör. För att hinna slutföra den påbörjade insatsen organiserades arbetet om och koncentrerades mot slutet av terminen. De förändringar som följde visar hur nätverket försökte återskapa stabilitet i en situation där relationer försvagades och aktörerna omfördelades. I slutredovisningen nedan syns hur denna rörelse skrevs fram.

Den pågående pandemin har drabbat SKUA-handledare vilket har inneburit inställda och framskjutna träffar för skolenheter. Det har i sin tur påverkat hur vi nått mål och effekt eftersom arbetet inte skett med förväntad kontinuitet under vårterminen. I stället skedde ett intensivt arbete precis i slutet av terminen. En högre sjukfrånvaro har också inneburit att inte all personal har deltagit på samtliga träffar. (Slutredovisning, Källviks kommun)

Utdraget visade hur avbrotten i arbetet inte bara innebar förseningar utan också skapade en ny rytm i nätverket. När tiden blev knapp mobiliserades aktörerna för att hinna slutföra den påbörjade insatsen. Den intensiva avslutningen fungerade som en temporär stabilisering där gemensamma aktiviteter och möten höll samman nätverket trots sjukfrånvaro och uppskjutna träffar.

I det här kapitlet har jag spårat hur aktörer omformade nätverket när kommunerna beslutat att samverka med Skolverket och enats kring en ny obligatorisk passagepunkt, deltagandet i de riktade insatserna. I denna process har rektors ledarskap framträtt genom de kopplingar som hållit nätverket samman.

Analysen visade att problematiseringen handlade om att kvaliteten på utbildningen för de nyanlända eleverna behövde förbättras. Genom att de riktade insatserna etablerades som den obligatoriska passagepunkten blev rektorer och personal värvade till nätverket som aktörer i behov av kompetenshöjande insatser, där deras tidigare kompetens omdefinierades som otillräcklig för att arbetet med nyanlända elever skulle kunna genomföras.

De insatser som skrevs fram i åtgärdsplaner framstod som att de skulle möta lokala behov och att insatserna skulle anpassas och skräddarsys utifrån kommunens analys. Analysen visade att det ofta var samma problem och insatser som föreslogs i åtgärdsplanerna för de tre kommunerna, vilket tydde på en form av tvingande intressering och i linje med en standardiserad styrning. Det som benämndes som anpassning av insatser kunde snarare förstås som en översättning tillbaka till ett förutbestämt format.

Tallvik, Mossvik och Källvik hade alla pågående insatser som förband dem med regeringsbeslutets formulering om språkutvecklande ämnesundervisning. Aktörerna Skolverket, styrdokument, det lokala teamet, ekonomi, rektor och Skolverkets mallar sammankopplades genom den andra problematiseringen, om än av olika skäl och med olika utgångspunkter. De intresserades och värvades till nätverket för att nå sina mål: öka kvaliteten på undervisningen för nyanlända elever i skolan, säkerställa rätten till utbildning, arbeta med nulägesanalys, finansiera insatser, förankra insatser och öka kvalitet samt skapa struktur på samverkan.

De tre redogörelserna visade hur rektorena i Tallvik, Mossvik och Källvik anpassade sig till den formulerade problematiseringen och accepterade den obligatoriska passagepunkten. Deras ursprungliga bedömningar av mottagandet av nyanlända elever omdefinierades gradvis i linje med Skolverkets problemformuleringar. Personal som tidigare beskrevs som kompetent och

engagerad kom i dokumenten att framställas som bristfällig i kompetens att möta elever från andra kulturer eller att undervisa språkutvecklande.

I analysen framträdde särskilt ekonomi och åtgärdsplaner som starka aktörer, då de återkommande strukturerade rektorernas handlingsutrymme och spelade en central roll i hur nätverket stabiliserades. Mallar och dokument fungerade inte bara som administrativa redskap utan blev performativa; de formade relationer, roller och språkbruk inom nätverket. Ekonomi var en stark aktör eftersom den sammanflätades med insatserna i överenskommelser, åtgärdsplaner och delredovisningar, bland annat genom kraven på detaljerade redovisningar av kostnader.

Analysen synliggjorde att rektor inte var den som initierade eller formulerade lösningar utan blev en aktör som översattes och översatte andra aktörers problematisering. Samtidigt var varken Skolverkets eller åtgärdsplanernas agens självklar; deras handlingskraft blev möjlig först när andra aktörer, såsom rektorer, dokument och ekonomi, översatte deras intressen och mobiliserades för att hålla samman nätverket. Som redogörelserna visade framträdde rektors ledarskap som relationellt och villkorat, ett resultat av de översättningar och sammanflätningar som skedde mellan aktörerna.

Skolverkets riktade insatser trädde in i nätverket genom de handlingar och dokument som gjorde det möjligt att samordna och följa upp arbetet. Mallar, redovisningar och ekonomiska krav verkade som aktörer som förändrade relationerna och formade rektors handlingsutrymme. Genom dessa handlingar formades också rektors ledarskap och uppfattningar om vilka problem som behövde lösas. Rektorernas ledarskap och handlingsutrymme villkorades och formades av dem, men också av vilka problem som fördes fram i nätverket och vilka som osynliggjordes.

De riktade insatserna etablerade deltagandet som OPP för att upprätthålla nätverket. Rektor förväntades mobilisera verksamheten kring insatserna, men deltagandet översattes till dokumentation och aktiviteter snarare än förändring. Fokus försköts därmed från förbättring till upprepning och görande. Skolverkets riktade insatser genom åtgärdsplaner och mallar omformade rektorernas språk och prioriteringar: personal beskrevs som bristfällig i kompetens, och rektorer blev värvade som ansvariga för att implementera standardiserade lösningar snarare än som lokala beslutsfattare.

Kapitel 7 Covid- 19 omformade nätverket

Covid - 19 etablerade sig som en aktör i nätverket genom att drastiskt förändra förutsättningarna för undervisningen och för rektorers arbete. Pandemin skapade ett akut behov av nya arbetsformer där digitalisering och distansundervisning fick en betydande roll. Det förändrade nätverket genom att dra in nya rörelser och skapa känslomässiga spänningar i arbetet. När frånvaron bland personal och elever ökade synliggjordes viruset genom siffror, listor och scheman. Frånvaron på grund av smitta materialiserades och förflyttade arbetets fokus mot det som saknades. I samtal och möten cirkulerade känslor av oro, men de etablerade nya sätt att hålla samman organisationen.

Vi pratar nu corona, för det är ju det som är nu [...] det har varit en väldig struktur nu kring riskinventering och hur vi liksom [...] vad kan vi göra nu? Nu har vi pulsmöte varje morgon [...] vi har nästan 30 borta, hur gör vi då? [...] olika från dag till dag och mellan 120 upp till 198 elever frånvarande någon dag, men det har ändå infunnit sig ett lugn [...] det har inte varit några konstigheter att lösa det [...] vi har den här strukturen och systematiken att vi stannar upp, vi tar pulsmöten, vi stämmer av. (Kim och Joakim)

Frånvaron blev ett mått på pandemins närvaro. Siffrorna rörde sig mellan listor, möten och beslut och skapade både oro och behov av ordning. I takt med att frånvaron ökade mobiliserades nya rutiner: riskinventeringar, pulsmöten och tillfälliga omfördelningar av personal. Känslor av oro och osäkerhet översattes till struktur. Pulsmötet blev en plats där nätverket stabiliserades för stunden, där rektorn tillsammans med personalen försökte skapa ordning i det som hela tiden förändrades. Rytmen av avstämningar, listor och närvarokontroller höll verksamheten i rörelse samtidigt som den tillfälligt stabiliserades.

Rekommendationer och beslut kom från såväl Folkhälsomyndigheten, regionens smittskyddsenhet som från den lokala politiken. Den 17 mars 2020 uppmanade Folkhälsomyndigheten lärosäten och gymnasieskolor att bedriva distansundervisning, beslutet syftade till att bromsa den ökande smittspridningen för att inte överbelasta sjukvården. De råd som skickades ut till skolhuvudmän handlade om olika sätt att förebygga och begränsa smitta samt att det var

huvudmännens ansvar att säkerställa att detta gjordes på skolor och förskolor. Inför vårterminen 2021 uppmanades landets högstadieskolor att vidta ytterligare åtgärder i arbetet med att förhindra en ökad smittspridning. Bland annat beslutade regeringen att ge huvudmän möjlighet till fjärr- och distansundervisning om huvudmännen gjorde bedömningen att övriga åtgärder inte var tillräckliga (Folkhälsomyndigheten, 2021).

Kommunerna i studien var, liksom många andra, direkt påverkade av pandemins konsekvenser. Samtliga kommuner i studien tvingades vid något tillfälle mellan 2020 och 2022 att anpassa sig till förändrade förutsättningar genom att införa distansundervisning samt omstrukturera skolans dagliga verksamhet.

Jag och Kristoffer har stått pall och backat personalen i början, där var det ju rätt mycket föräldrar och de ringde och de grät och skällde och hade sig [...] så där stod man ju pall liksom. (Torbjörn)

Rektorns ord synliggjorde den pressade situationen under omställningen, där känslor av oro och ilska cirkulerade mellan hem och skola. Pandemin framträdde här som en aktör som laddade samtal, möten och beslut med intensitet. Att ”stå pall” blev en praktisk och känslomässig handling som stabiliserade nätverket för stunden, där rektorns närvaro och lugn fungerade som tillfällig förankring i en snabbt föränderlig situation. I Kristoffers utsaga nedan blev denna rörelse tydlig, när pandemins spridning framträdde både som ett praktiskt och som ett känslomässigt fenomen.

Det är ju jättesvårt att undgå det här med smitta, samtidigt är det ju så att covid sprider ju en viss typ av panikkänsla alltså det blir någon sådan här masspsykos över det hela att man tänker sig inte för utan man bara, man ser det värsta helt enkelt [...] (Kristoffer)

Rektorerna behövde ändra former för möten med personal och med vårdnadshavare. Flera av skolornas återkommande händelser, som föräldramöten eller överskolningar mellan stadier, uteblev.

Vi har morgonmöte och sen hade vi nu personalkonferens [...] men det är ju inte samma sak som när man har fysiska möten. Jag tycker att det är väldigt, ja det passar inte mig med de här digitala mötena, jag vill ha någon typ av fysisk kontakt med mina lärare (Ada)

Covid-19 blev en aktör som omformade nätverket genom att bland annat påverka interaktionen mellan rektorer, lärare, elever, smittskyddsåtgärder och digitala plattformar. I nätverket försköts mötet från korridorer och personalrum till

skärmar och länkar. Mötena fortsätter att bära organisationen, men upplevelsen av vad det innebar att ”träffas” förändras.

Preciseringen av aktörer, översättningen påbörjas

Med utgångspunkt i rektorernas utsagor spårade jag hur aktörer och relationer formades och översattes i nätverket. Genom rektorernas berättelser om hur arbetet med att leda verksamheten under pandemin Covid-19 gick till, framträdde flera aktörer. Det innefattade även de dokument som gemensamt författades av rektorerna med vägledning av de riktlinjer som Folkhälsomyndigheten och regionernas smittskyddsläkare gav.

Den tredje problematiseringen i nätverket kretsade kring den fråga som Folkhälsomyndigheten formulerade: *hur ska spridningen av Covid-19 hanteras?* Kommunernas arbete med att begränsa smitta i sina verksamheter genom att hålla avstånd blev den obligatoriska passagepunkten i översättningsprocessen. I den obligatoriska passagepunkten *att hålla avstånd* blev två strategier verk samma; (1) att hålla avstånd genom att leda verksamheten och ha undervisning på plats, och (2) att hålla avstånd och leda verksamheten på distans. Det vill säga, för att begränsa smitta blev det nödvändigt att rektorerna engagerade sig i och anpassade sig efter rekommendationerna från Folkhälsomyndigheten beroende på vilken skolform de arbetade i. Alla aktörer i nätverket behövde anpassa sina intressen och passera genom denna punkt, även om det innebar att de hade delvis olika lösningar.

De nya aktörerna som framträdde var 11) Folkhälsomyndigheten, 12) den digitala samarbetsapplikationen Teams, 13) lokala handlingsplaner och 14) viruset Covid-19. Dessa aktörer kopplades samman med de redan etablerade aktörerna i nätverket, såsom rektor, elever och lärare. Nedan presenteras en översikt av de aktörer som framträdde och deras målsättningar. De aktörer som kvarstod i nätverket sedan den första översättningen hade delvis förändrade mål.

- 1) *Folkhälsomyndigheten* agerar genom att ange riktlinjer, rekommendationer och ge information om insatser som kan minska smittspridningen i samhället
- 2) *Teams* möjliggör undervisning och kommunikation och därmed påverkar beteenden hos andra aktörer

- 3) *Lokala handlingsplaner* implementerar restriktioner som skapas av myndigheter, ledningsgrupper och lokala politiker.
- 4) *Viruset Covid-19* sprider och muterar sig

En anpassning av intressen skedde genom att aktörerna enades om en gemensam problematisering. Folkhälsomyndigheten var den som preciserade problemet: hur ska vi begränsa spridningen av Covid-19? Rektor behövde flera av de andra aktörerna för att hitta en fungerande lösning på problemet. Teams blev genom dessa sammankopplingar ett sätt för rektor i arbetet med att hålla avstånd. Andra lösningar blev att möblera om i skolans lokaler, städa mer frekvent och inte blanda elever i olika grupper. I takt med att rekommendationerna från Folkhälsomyndigheten förändrades kom dessa två strategier att delvis överlappa varandra. Aktörerna behövde antingen medge att det var en bra lösning att hålla avstånd genom de olika strategierna eller överge problematiseringen.

Hur aktörerna tillfälligt låses fast

Rektor och de övriga fyra aktörerna var löst knutna till varandra genom problematiseringen *hur ska spridningen av Covid-19 hanteras?* och den obligatoriska passagepunkten *begränsa smitta genom att hålla avstånd*. Nästa steg i översättningen var att stabilisera nätverket och den gemensamma riktning som aktörerna enats om. Det omfattande arbetet med att hantera Covid-19 och dess konsekvenser blir för rektorerna främst ett uppdrag som kretsar kring att begränsa smittspridningen genom olika handlingar vilka de inte alltid själva beslutar om.

En starkare sammanhållning i nätverket uppstod som ett resultat av ökade interaktioner mellan aktörerna. Dessa interaktioner benämns med ANT-språk som momenten intressering och värvning, och de krävde samarbete för att övervinna de hinder som stod i vägen. Elever och personal kunde inte hålla avstånd om det inte fanns fungerande teknik som möjliggjorde undervisning och möten på distans. Inte heller de elever och personal som var närvarande på skolan kunde hålla distans om de inte fick andra scheman och enbart undervisades i sina klasser i stället för att delas upp i grupper för exempelvis slöjd. Ett exempel på hur att hålla avstånd intresserar och värvar aktörer blir tydligt i en av rektorsintervjuerna.

Jag har fått en lapp här för vårt covidfall [...] frågan är ju alltså om jag uppfattar rätt, så ska ni ju inte ha det eftersom hon ingår i smittspårning [...] det var därför jag skickade till Konrad. [...] Vi har stängt ner högstadiet precis

här så att ja, och det innebär ett strul för särskolan, för de har ju undervisning där uppe, men sen helt plötsligt så har vissa lärare där uppe blivit smittspårade så vi vet liksom inte riktigt hur vi ska göra [...] ja, och det innebär ju att jag hamnar någonstans där mitt emellan, hur ska jag förhålla mig till det? Mina lärare är ju på plats här och har undervisning precis som vanligt, medan däremot bara hundra meter härifrån så stänger man ner helt. (Kristoffer)

Citatet synliggör det konkreta arbetet när smittan omformade organisationen. Beskedet tvingade rektor att besluta om att ställa in en eller flera lektioner. Lappar, samtal, beslut och smittspårning cirkulerade mellan lärare, rektorer, skolor och undervisning. Tanken var att den närliggande skolan skulle återgå till närundervisning kommande vecka, men under helgen konstaterades smitta och därmed beslutades att återgå till distansundervisning. Känslor av osäkerhet och ansvar framträdde i takt med att organisationen måste ställa om. Rektorerna Kristoffer och Torbjörn försöker skapa ordning i en situation där avståndet mellan skolor var hundra meter, men där besluten var helt olika. Covid-19 blev en aktör och satte fokus på behovet av att begränsa smitta genom att återgå till distansundervisning. Beslutet publicerades på kommunens hemsida:

För att inte riskera något och för att stoppa smittspridningen kommer X-skolan under vecka 11 återuppta fjärrundervisningen. Det gäller även de elever som förut varit på skolan med särskilt stöd. Särskolan och Paviljongen är undantagna. De som har beställt mat sedan tidigare kan hämta som vanligt. De elever i årskurs 7 som vill hämta mat, kan göra det utan att beställa. Detta beslut är fattat av rektor X tillsammans med utbildningschef X, och Utbildningsnämndens ordförande X. (information på Mossviks kommuns hemsida)

Problematiseringen, att begränsa smitta, och den obligatoriska passagepunkten att hålla avstånd tar konkret form i beslutet om att återgå till distansundervisning. Det i sin tur värvade och mobiliserade andra aktörer såsom schemaändringar, logistik kring mathantering och undantag för vissa elevgrupper som behövde anpassa sig för att passera den obligatoriska passagepunkten.

För att spåra hur Covid-19 och de övriga aktörerna kopplades samman och förändrade nätverket följer nu tre redogörelser. De tre redogörelserna beskriver tillsammans den översättningsprocess som omformade nätverket och hur nätverket aldrig blev stabilt eftersom Covid-19 kontinuerligt försvagade nätverket genom försök till nya problematiseringar.

Redogörelse 8: Möten och handlingsplaner stabiliserar nätverket

För grundskolor med yngre elever erbjöds inte möjlighet att genomföra distansundervisning, utan i stället skulle undervisningen bedrivas i ordinarie lokaler, men med vissa förbehåll; eleverna skulle hålla avstånd och städningen utökas. Skolan framstod inte bara som en utbildningsplats utan som en del av den samhällsviktiga infrastrukturen. Rektorenas arbete med att hålla undervisningen igång värvades till ett nätverk där omsorg, undervisning och smittskydd måste samexistera. Folkhälsomyndighetens rekommendationer formade inriktningen på beslut om undervisningen. Elever skulle helst inte få undervisning i blandade grupper utan i så stor utsträckning som möjligt undervisas i ordinarie klasser i ett och samma klassrum. Den uppkomna situationen ledde till att rektorerna i Mossvik och Källvik behövde ha återkommande möten för att diskutera hur de skulle hantera smittan och hålla avstånd. Genom täta möten och upprepade riskbedömningar stärktes problematiseringen. Interaktionerna mellan aktörerna i nätverket ökade nätverkets sammanhållning och skapade en starkare intressering. Covid-19 skapade ett tryck på rektorerna att fatta beslut om verksamheten, till exempel att göra om scheman, att utestänga vårdnadshavarna från byggnaderna och att begränsa personalens rörelsemönster. En av rektorerna berättade:

Då fick vi göra en handlingsplan för hur de skulle göra...ringa på klockan istället och knacka på rutan på någon annan avdelning och exakt liksom vad som gällde för varje avdelning. (Torbjörn)

I citatet ovan sammankopplades handlingsplanen, ringklockan och fönsterrutan med fritidsbarn och deras vårdnadshavare. Handlingsplanen stängde ute föräldrarna från skolans lokaler. De hade inte längre möjlighet att komma in på avdelningen när de skulle hämta sitt barn på fritids, och de fick inte heller besöka skolan under ordinarie verksamhet. Rektorerna agerade i nätverkets riktning att hålla avstånd, och intressering och värvning av vårdnadshavare skedde genom att förhindra tillträde till skolans lokaler. Ytterligare en aktör som förstärkte problematiseringen var de skyltar med information som talade om för vårdnadshavare vad som blev möjligt att göra.

Alla [vårdnadshavare] uppmanas att hålla avstånd, att inte komma in i byggnaden exempelvis vid hämtning och lämning på fritids, besök av vårdnadshavare avråds eller nekas, eleverna håller avstånd vid matsituationer samt håller en god handhygien. Detta sker i samtal med elever och

vårdnadshavare även genom skyltning med information på skolan.
(Riskbedömning/handlingsplan 1 och 2)

Covid-19 framträdde som en stark aktör i nätverket, då det gjordes återkommande sammankopplingar med andra aktörer och som inverkade på flera nivåer av skolverksamheten. Den befintliga ledningsgruppen i Källviks kommun förändrades till en krisledningsgrupp där aktörer knöts samman för att fatta gemensamma beslut om hur de skulle hantera situationerna som uppstod under pandemin.

Samma grupp som är ledningsgrupp blev också en krisledningsgrupp, så vi har haft en krisledningsstruktur tillsammans. Skolsköterskan har varit med också, liksom kökschefen som också tillhör barn- och utbildningsförvaltningen. Vi har haft en krisledningsgrupp och träffats tre gånger i veckan. Vi har haft koll på frånvaron i klasserna – hur många elever är borta, hur många i personalen är borta. Den här kollen har vi gjort en gång i veckan, men mötena har varit tre gånger i veckan. (Sverker)

Citatet ovan visar hur intresseringen stärktes genom samverkan av olika materiella aktörer, vilket formade rektorernas sätt att agera. Krisledningsstrukturen, frånvarostatistiken och mötesrutinerna fungerade inte bara som stödjande funktioner utan blev aktörer i nätverket. Exempelvis skapade den regelbundna "kollen" av frånvaro återkommande ett beslutsunderlag som påverkade hur situationer tolkades och vilka åtgärder som initierades. Att möten hölls tre gånger i veckan och att frånvaron följdes upp veckovis begränsade möjligheten till långsiktiga överväganden. Även mötesformen och dess strukturer, där exempelvis samtal fördes med flera olika funktioner närvarande, förankrade beslut i ett kollektivt sammanhang och skapade situationer där information snabbt behövde översättas till handling. De materiella aktörerna skapade därmed både en ram och ett tryck. De blev verktyg för rektors ledarskap samtidigt som det formade rektors handlingar. En annan rektor berättade om den ständiga pendlingen mellan att hålla avstånd samtidigt som lärarna och eleverna skulle vara i skolan.

... så det är ju en balansgång där hela tiden att hur förhåller vi oss till det, hur ser risken ut? Och det är ju klart att det faller ju på mig som rektor att den riskanalysen måste jag ju ta. Jag kan inte sitta på min kammare och fundera jättelänge utan jag har kanske, som nu i morse, hade jag en timme på mig och, när samtalet var slut så, ja då skulle det ju tas ett beslut. [...] Alla de andra rektorerna plus elevhälsochefen är ju med i de här samtalen och kostchefen. (Kristoffer)

I citatet från rektorn i Mossvik sammankopplas tidspress, riskanalys och ansvar för att fatta beslut. Riskanalysen som rektorn hänvisade till formades i relation till tidspress och samtalet med övriga rektorer, elevhälsoschef samt kostchef. Den begränsade tiden blev en aktör som skapade villkor för beslutsfattande och tvingade fram snabba beslut. Mötesstrukturen, både i Källvik och Mossvik, formade vilka perspektiv som gjordes möjliga, vilka som deltog på mötet, vilken information som delades och hur besluten fattades. Genom mötets organisering skapades förväntningar och legitimitet kring handlingar och beslut. Covid-19 hade blivit en aktör som ständigt närvarade i rektorernas vardag. Den är på ”alla agendor” och omfördelade tid, uppmärksamhet och hur beslut fattades.

Sedan mars förra året [2020] har den ju varit på alla agendor på alla möten. Om det så är från avstämningar, hur läget ser ut just nu? Till den här informationen måste vi gå ut med, så här så här tänker politikerna. För det är ändå de som tar beslutet vår kommun, chefen över utbildningsförvaltningen när det gäller då hemstudier eller närundervisning eller vad det än må vara. Det har ju tagit en stor del av tiden, men det har också behövts och detta är ju någonting som ingen av oss någonsin har varit i närheten av att jobba med. (Viktoria)

Citatet ovan visar hur det var utbildningschefen och politiker som tog besluten och hur besluten materialiserades genom dokument och information som ”måste ut”. Aktörer som formade rektors ledarskap blev således dokument, mötesagendor och avstämningar. Det är genom dessa interaktioner med både människor, rutiner, tidsramar och fysiska strukturer som ledarskapet både möjliggjordes och begränsades i arbetet med att begränsa smitta. Agendan sammankopplade viruset med beslutspraktiken. Tiden blev en aktör som krävde ständig rapportering. När Viktoria berättade om ”avstämningar” och ”just nu” blev ledarskapet situationsbundet och temporalt. ”Just nu” upprätthåller nätverkets relationer genom upprepade mikro-stabiliseringar. Informationen blev till som aktör – den måste spridas, distribueras och förankras. Rektors funktion blev att hålla flödet i gång snarare än att påverka dess innehåll. När tidigare erfarenheter inte längre räckte skapades en ny praktik där ledarskap blev ett arbete i osäkerhet. Tid och erfarenhet trädde fram som aktörer som tillsammans höll nätverket i rörelse genom återkommande möten, rapporteringar och försök att skapa ordning i det tillfälliga.

Redogörelse 9: Handlingsplaner begränsar undervisningen och personals rörelsemönster

Den obligatoriska passagepunkten *begränsa smitta genom att hålla avstånd* etablerade nätverkets riktning samtidigt som det medförde två olika strategier för hur aktörerna behövde anpassa sig till den. När undervisningen helt eller delvis behövde flyttas från klassrummen till hemmen framträdde nya aktörer fram i nätverket. En av dessa var Microsoft Teams, en digital plattform som blev en aktör i organiseringen av distansundervisning. Aktören Teams, tillsammans med skolornas handlingsplaner, kom att förändra undervisningens utformning under pandemins distansläge, men även den undervisning som skedde på plats, så kallad närundervisning. De handlingsplaner som skrevs av rektorerna var ett sätt att skapa arrangemang så att de andra aktörerna intresserades och värvades in i nätverket i enlighet med den obligatoriska passagepunkten.

Rektors ledarskap synliggjordes i värvningsförsöken att få lärare och elever att handla i linje med nätverkets mål: att säkerställa fortsatt undervisning på plats utan att riskera hälsa. Undervisningen under pandemin blev ett verktyg för att begränsa smitta, där både rum och kroppar reglerades av relationen till Covid-19. Klassrum och arbetsformer, tillsammans med elevernas kroppar värvades in i ett nätverk av smittförebyggande åtgärder. Den fysiska närheten mellan elever beskrevs som ett riskmoment som måste hanteras genom justeringar i innehåll och arbetssätt, exempelvis arbetsuppgifter som möjliggjorde spridning av eleverna i rummet.

Undervisningen planeras med ett innehåll och arbetssätt som gör att eleverna inte behöver sitta tätt tillsammans. På idrottslektioner släpps elever några i taget från lektion för ombyte/dusch. (Handlingsplan 2)

Idrottsundervisning blev en plats där bara några av eleverna fick gå och byta om i taget, och med det förändrades den vanliga rutinen. När tid, schema och kropps rörelser kopplades samman i handlingsplanen skapade det nya villkor för undervisningen och närvaron i skolans lokaler.

Vi undviker lekar, aktiviteter med närkontakt som att hålla händer etcetera
Händer tvättas efter raster. (Handlingsplan 1)

Handlingsplanerna var tydliga med att det inte skulle förekomma aktiviteter där man skulle hålla någon i handen, och att händer behövde tvättas ofta, efter varje rast och innan eleverna gick in i matsalen. Denna reglering av kroppslig kontakt och hygien visade hur elevens kroppar och rörelsemönster gjordes till en del av

smittskyddsarbetet. Leken, som i vanliga fall var en självklar del av skolans pedagogiska och sociala praktik, begränsades nu av smittskyddsrisiker. Genom att uttryckligen undvika närkontakt i lekar och aktiviteter omformades även skolans sociala normer – vad som var tillåtet och vad som var möjligt att göra tillsammans. I matsalen förstärktes dessa regler ytterligare. Eleverna fick inte röra sig fritt eller välja var de ville sitta, utan skulle placeras tillsammans med sin klass. Golvet i matsalen var markerat för att styra flödet av elever och minska trängsel. Dessa markeringar blev aktörer som dirigerade hur elever rörde sig i rummet och fungerade samtidigt som visuella påminnelser om det osynliga hotet Covid-19. De förvandlade skolans vanliga miljöer till kontrollerade zoner, där varje rörelse var en potentiell risk och behövde planeras i förväg.

Redogörelse 10: Lärare, elever och teknik destabiliserar nätverket

Rektors ledarskap formades i relation till de smittskyddsåtgärder som formulerades i handlingsplanerna och i översättningsmomentet värvning av elever och personal till nätverket. Trots flera ökade interaktioner genom handlingsplaner, möten och information för att få övriga aktörer att acceptera de roller som erbjöds, återkom konkurrerande problematiseringar från såväl elever som från personal. Som en rektor beskrev det:

Nu såg vi niorna, vi har lite, vi har något vi kallar ”chillarum” som vi har inrett lite mysigt som de kan vara på rasterna plus cafeterian med soffor och så. Och de sitter ju på varandra där... så där får man gå in och så där, hållå nej så får ni inte sitta, ni får sitta två i soffan, en i varsin kant. Alltså de är lite nonchalanta. De förstår inte allvaret. (Ada)

I Adas berättelse blev elevernas kroppar, rummen och möblerna aktörer som förde fram en konkurrerande problematisering. Sofforna översatte skolans värde av gemenskap till fysisk närvaro, men under pandemin fick de en ny betydelse – de sammankopplades med smittrisk. Rummet agerade och möblerna intresserade eleverna till samvaro, och därigenom motverkade de rekommendationerna om att hålla avstånd. När eleverna satte sig i sofforna destabiliserades nätverket, och rektorns ingripande – tillsägelser och markeringar – skapade en temporär stabilisering genom språk och rörelse, men stabiliteten var skör och behövde ständigt göras om. Ledarskapet framträdde som performativt och situerat, ett arbete av återkommande justeringar där det sociala, materiella och affektiva vävdes

samman i kampen om avståndet. Stabiliteten var skör eftersom varje ögonblick av ordning krävde ny förhandling mellan aktörerna. Smittskyddets regler behövde ständigt översättas genom språk, gester och känslor för att få fäste i praktiken. Eleverna mobiliserades inte eftersom intressering och värvning inte var framgångsrikt; eleverna bröt mot rekommendationerna genom att sitta som de brukade i sofforna på skolan, trots att de uppmanades att hålla avstånd.

Det var inte bara eleverna i Mossvik som bröt mot de rekommendationer som fanns, utan även personal i Källvik valde att fortsätta med exempelvis samåkning. De elever och personal som inte följde rekommendationerna och höll avstånd skapade en försvagning av den ursprungliga problematiseringen.

[...] men det var ju personalen som smittade varandra för att de inte följde de lokala restriktionerna vi hade, utan de samåkte ju ändå och man gjorde ju som man ville. De satt ju nära varandra och man tyckte att ja, ja, det gör vi.
(Sverker)

I Sverkers berättelse trädde personalens vardagliga relationer, rörelsemönster och känslor fram som aktörer som utmanade smittskyddets logik. Samåkning, närhet och kollegial gemenskap översatte arbetets sociala normer till en konkurrerande problematisering mot att hålla avstånd. De materiella arrangemangen – bilar, vägar, arbetsrum destabiliserade nätverket. Rektorns försök att styra genom regler mötte därmed andra former av samordning, där tillit och vana verkade starkare än smittskyddets restriktioner. Stabiliteten i nätverket blev skör, eftersom flera konkurrerande problematiseringar existerade samtidigt: en om hälsa och risk, och en om vardag och gemenskap.

Ytterligare destabilisering av nätverket i Mossvik skedde när undervisningen i skolan kopplades samman med distansundervisning. Lärarna på högstadiet fick vara på plats på skolan, vilket innebar att eleverna i årskurs 6 inte kunde få undervisning i moderna språk och hemkunskap enligt ordinarie schema. Att schemat ändrades ledde till att andra lärare fick utökad tjänstgöring. Det visade sig vara ohållbart eftersom planeringstiden försvann för lärarna på mellanstadiet. Istället behövde rektorerna ordna vikarier för att avlasta lärarna. Det var inte helt oproblemiskt, då det medförde risker som kunde öka smittan på skolan, eftersom samma personer vikarierade på flera andra ställen. Detta kan förstås som att handlingsplanens försök till att begränsa smitta samtidigt skapade nya risker för verksamheten.

... det är ju vikarier som kanske förekommer i andra sammanhang också, så att de extraknacker på Ica eller inom förskola eller ja och så vidare....(Kristoffer)

I Kristoffers utsaga blev vikarierna aktörer som band samman skolans nätverk med andra arbetsplatser. När samma vikarier rörde sig mellan skolor, butiker och förskolor förde de med sig både arbetskraft och smittrisk. Handlingsplanens intressering – att begränsa smittan genom avgränsning – försvagades när nya förbindelser uppstod som inte kunde kontrolleras. Vikariernas olika arbetsplatser skapade ett flöde av relationer som stod i konflikt med smittskyddets logik. Stabiliteten i nätverket bröts därför av den rörlighet som samtidigt gjorde verksamheten möjlig.

Övergången till distansundervisning upprättade nya relationer mellan elever, teknik, tid, närvaro, lärare och rektorer. När elevers och lärares kroppar flyttade ut från klassrummen blev chromebooks, kameror, mikrofoner och uppkoppling viktiga för att hålla i gång undervisningen. När en aktör bröt mot ordningen exempelvis när elever inte loggade in i Teams eller satte på kameran visade hur vissa aktörer inte värvades. Ada beskrev hur elevernas frånvaro och tystnad destabiliserade nätverket:

Jag har suttit i många samtal med föräldrar och elever och så... det är ju att, alltså de gör ju inte, eleverna har inte den självdisciplinen, alltså en del har det, men de har inte den självdisciplinen att de kopplar upp sig och sitter och har sin kamera på och så, och jobbar med det de ska. (Ada)

I Adas berättelse framträdde hur samtal, kameror och Teams blev aktörer, men intresseringen var inte tillräckligt stark då eleverna inte kopplade upp sig. Undervisningen krävde synlighet och rektorn försökte öka interaktionerna för att eleverna skulle acceptera värvningen. Att rektorn hade ”suttit i många samtal” signalerade upprepning utan resultat; intresseringen behövde ständigt göras på nytt, vilket visade på nätverkets skörhet. Citatet nedan visar hur Ada försökte öka interaktionen för att återigen stabilisera nätverket. Rektorn försökte styra lärarnas undervisningsmetoder genom riktlinjer och uppmaningar, men lärarna agerade inte i linje med detta. Här syntes hur rektors ledarskap blev beroende av att andra aktörer följde den problematisering som handlingsplanerna byggde på. När detta inte skedde försköts rektors ledarskap mot kontroll och övervakning.

[...]dessutom så gör ju inte lärarna det som de har i uppdrag att göra. De kan ju göra precis tvärtom, jag har sagt till dem, vi har sagt till dem, gjort riktlinjer vi har varit jättetydliga och tala om korta uppgifter, undervisa och var närvarande hela tiden, alltså mer fjärrundervisning, visa, greja, prata med dem,

diskussioner, återkoppla hela tiden och så , men de kom ju på att... att det var lärare som kopplade upp sig på en klass på måndagen och fredag ska ni lämna in det här så vi ses på fredag. [...] Och sen, det har blivit lite så att jag har fått vara lite kontrollant eller vi har fått vara några poliser och begärt att få bli inbjudna till deras lektioner och har gjort lektionsbesök digitalt för att se på kvaliteten och där finns mycket att önska... (Ada)

Det är inte bara elever och lärare som bröt mot nätverkets problematisering och destabiliserade nätverket. Även materiella aktörer, som den teknik som skulle möjliggöra distansundervisning, agerade på sätt som försvarade att den etablerade problematiseringen upprätthölls. I exemplet nedan beskrev rektorn hur brister hos elevernas Chromebooks underminerade möjligheten till undervisning, närvaro och kontroll.

Sen har vi haft tekniska problem, vi har ju chromebooks till alla elever, så vi har 1-1 och kamerorna på chromebooks har ju fungerat jättedåligt, och det har ju gjort att då syns det bara om man har teams eller meet då en liten ikon, men man ser ju inte om eleverna är närvarande. (Ada)

När kameror inte fungerade fick det konsekvenser för nätverket; undervisning på distans blev inte en fungerande lösning. I Adas berättelse trädde tekniken fram som en aktör med kraft att både möjliggöra och underminera undervisningen. Chromebooken, kameran och plattformarna skulle översätta närvaro till synlighet, men när deras funktioner brast, upplöstes de förbindelser som höll nätverket samman. Lärarnas och rektorns handlingar kunde inte nå eleverna, de blir osynliga.

I redogörelsen framträdde hur nätverket kring rektor både formades och utmanades i relation till handlingsplanernas smittskyddsåtgärder. När nätverket destabiliserades genom att aktörerna inte mobiliserades i enlighet med problematiseringen, synliggjordes även den svarta låda som praktiken av kontroll. I skolans vardag var kontroll inbyggd i rutiner, scheman och dokumentationsformer, och den verkade som en obemärkt del av skolans vardag. När aktörerna inte översattes blev dessa praktiker synliga, och genom olika översättningsförsök som möten, riktlinjer och samtal, försökte rektor stabilisera nätverket där elever, personal, tekniska verktyg och organisatoriska strukturer samverkade för att upprätthålla undervisningen på plats och på distans. När intressering genom övertalning och samordning inte fungerade, stabiliserades inte nätverket och inga fungerande lösningar etablerades.

I detta kapitel har jag spårat aktörer som har omformat nätverket när folkhälsomyndigheten formulerade riktlinjer för hur kommunerna skulle förhindra att viruset Covid-19 spred smitta i verksamheten. Covid-19 anslöt sig och tvingade fram schemaändringar, förändrad undervisning och rörelsemönster för elever och personal. Pandemin och Folkhälsomyndigheten skapade en ny problematisering, och för rektorerna innebar det en press att ständigt anpassa verksamheten i enlighet med nätverkets riktning.

Analysen visade att aktörerna rektor, Teams, handlingsplaner, lokaler, lärare, elever och Folkhälsomyndigheten sammankopplades genom denna problematisering, om än av olika skäl och med olika utgångspunkter. De intresserades och värvades till nätverket för att nå sina mål – att begränsa smittspridning, möjliggöra möten och undervisning, säkerställa att rekommendationer följdes, vara tillgängliga och undervisa. Pandemin omförhandlade den kroppsliga närvaron i skolorna och visade hur snabbt nätverket kunde intressera och värva aktörer: alla beslut behövde relateras till den obligatoriska passagepunkten att hålla avstånd. Schema, klassrum, möten och digitala plattformar ordnades därefter. Dessa aktörer fungerade inte enbart som stödjande strukturer utan agerade som översättare som både möjliggjorde och begränsade rektoreernas handlingsutrymme. Covid-19 blev en aktör som ständigt närvarade i rektoreernas vardag och omfördelade tid, uppmärksamhet och hur beslut fattades.

I analysen framträdde hur rektors ledarskap handlade om att översätta smittskyddsprinciper till konkreta praktiker. De handlingsplaner som skrevs i Mossvik var arrangemang som skulle intressera och värva andra aktörer i enlighet med den obligatoriska passagepunkten. Trots ökade interaktioner genom möten och riktlinjer lät sig vissa aktörer inte mobiliseras. Mänskliga liksom materiella aktörer agerade på sätt som destabiliserade nätverket – elever loggade inte in på Teams, kameror fungerade inte, och lärare följde inte överenskomna riktlinjer.

När nätverket destabiliserades öppnades även de annars svart-lådade (eng. black boxed) ordningar som bär skolans vardag. Praktiker som kontroll, uppföljning och synlighet – som vanligen verkar tyst genom rutiner, scheman och dokumentation – blev synliga handlingar som måste göras på nytt. Samtal med elever, riktlinjer till lärare och digitala observationer visade hur kontrollens funktion fördelades mellan människor, dokument och teknik. Pandemin synliggjorde därigenom skolans redan inbyggda kontrollpraktiker och hur dessa var avgörande för att nätverket skulle kunna hålla samman.

När aktörerna agerade i enlighet med nätverkets problematisering och passagepunkt möjliggjorde de ett fungerande ledarskap. När de agerade i motstånd eller genom brister omformades ledarskapet till att bli kontrollerande, övervakande och samordnande. Rektors position var central men sårbar då nätverket aldrig stabiliserades. Ledarskapet kännetecknades av tillfällig anpassning och förändrades beroende på om intressering och värvning av aktörer var framgångsrik. Det formades i relation till de aktörer som ingick i nätverket och framträdde som en effekt av deras ömsesidiga översättningar.

När aktörerna inte mobiliserades utan bröt mot de roller de tilldelats försvagades nätverket, och rektors ledarskap försköts mot kontroll och samordning. Pandemin visade därmed hur ledarskap i skolan inte är en stabil position utan en nätverkseffekt som måste produceras i varje ögonblick. Virus, digitala plattformar, dokument och tidspress formade en ordning där rektors arbete bestod i att hålla nätverket tillfälligt samman. Ledarskapet trädde fram som ett görande i rörelse, där osäkerheten upprätthöll en kontinuerlig destabilisering snarare än en varaktig ordning.

Det mönster som dominerade var ett ledarskap präglad av kontroll. Försöken att hålla samman ett nätverk som ständigt utsattes för konkurrerande problematiseringar gjorde kontroll till ett återkommande arbete. Det handlade om att skapa ordning genom uteslutning av andra aktörers problematiseringar. I detta låg också rektors sårbarhet: behovet av ständig kontroll och samordning blev samtidigt ett tecken på nätverkets sårbarhet. Ledarskapet trädde därför fram som ett arbete med att underhålla det som hela tiden riskerade att falla isär.

Kapitel 8 Flöden och förbindelser

– en syntes av ledarskapets tillblivelse

I de tre föregående kapitlen analyserade jag hur rektors ledarskap formades i tre olika noder. Varje nod öppnade för specifika problematiseringar och obligatoriska passagepunkter där rektors uppdrag översattes och omskapades i relation till andra aktörer. I detta kapitel förs analyserna samman i en syntes som visar hur dessa noder binds ihop genom de flöden och förbindelser som görs i rektorers arbete. Syftet är att synliggöra hur nätverk hänger samman och hur handlingar, dokument och ekonomiska villkor cirkulerar mellan noder och nätverk. Genom att följa dessa flöden och förbindelser blir det möjligt att se hur ledarskapets tillblivelser sammankopplas över enskilda händelser och hur nätverket upprätthålls genom översättningar.

Syntesen utgår från Latours (2005) beskrivning av det tredje steget i nätverksanalysen – att sammankoppla noder. Det innebär att uppmärksamma hur förbindelser upprättas, förändras och ibland brister, och vad som därigenom blir synligt om ledarskapets görande. Kapitlet avslutas med en sammanvävning av resultaten, där dessa flöden och förbindelser bildar en helhet som visar ledarskapets tillblivelse som ett nätverksarbete i ständig förändring.

Att sammankoppla noder – mot ett nätverkat ledarskap

I detta tredje steg uppmärksammas hur dessa lokala praktiker hålls samman och bildar ett nätverk där handlingar, beslut och former rör sig mellan noder. Det som framstår som överordnad styrning eller struktur – till exempel ekonomi, statliga uppdrag, styrdokument om nyanlända elevers rätt till utbildning eller Folkhälsomyndighetens riktlinjer - görs i rektorers vardagliga handlingar. När rektorer planerar, fördelar resurser, schemalägger undervisning och fyller i dokument översätts dessa i praktiken. Här blir begreppet form centralt (Latour, 2005). Form förstås som det som gör att något kan flyttas mellan platser och

samtidigt förändras; former är inte neutrala redskap utan de skapar möjligheter för översättningar, placerar aktörer i vissa positioner och stänger andra ute. Former producerar verkligheter i det konkreta görandet; samma objekt kan uppträda i olika versioner som behöver koordineras snarare än antas vara identiska (Mol, 2002). I det följande avsnittet förs analyserna samman i en syntes som visar hur de tre noderna binds ihop genom flöden av ekonomi, dokument och styrning. I den följande syntesen förstås rektorsnätverket som flerskiktat. Det breder ut sig över tid och rum genom lager av översättningar där former, aktörer och praktiker hålls samman i rörelse. När former som ekonomi, dokument och handlingar rör sig mellan platser blir det möjligt att se hur ledarskap görs i lokala praktiker som ett nätverksarbete i ständig förändring.

Ekonomi cirkulerade i nätverket och skapade förbindelser mellan noderna. När ekonomi rörde sig mellan noder begränsade och möjliggjorde den handlingar. Ekonomi cirkulerade mellan det globala — såsom beräkningsmodeller, statliga bidrag och lokala budgetar — och översattes i rektors beslut om undervisning, organisering och resurser. När nyanlända elever flyttade till kommunen destabiliserades tidigare organisatoriska lösningar och nya aktörer – lokaler, ekonomi, förberedelseklasser och personal – intresserades och värvades. För rektoreernas ledarskap innebar det att fokus blev att snabbt skapa praktiska lösningar och navigera mellan krav på inkludering och begränsade resurser. I en av kommunerna blev de interkommunala avgifterna en drivkraft för att skapa ett introduktionsprogram. Ekonomi begränsade samtidigt ledarskapet genom att vissa lösningar gjordes omöjliga, vilket tvingade rektorer att hålla verksamheten i gång med otillräckliga medel. Skolverkets finansiering av lokala team och utbildningsinsatser gjorde det möjligt för rektorer att arbeta med skolutveckling i hela skolorganisationen. Ekonomi gav handlingsutrymme och legitimitet för förändringsarbete, men formade också riktningen genom de krav som följde med bidragen. Under pandemin framträdde ekonomi som en aktör som stabiliserade och samtidigt förändrade nätverket. När sjukfrånvaro och inställda utbildningar förändrade villkoren behövde medel omfördelas och redovisas på nytt. Det globala – bidragssystem, beräkningsmodeller och statsbidrag – och det lokala – budget, schema och personal – hölls samman genom rektors handlingar i den lokala praktiken. Det globala och det lokala gjordes ömsesidigt beroende när rektors handlingar fungerar som översättningspunkter mellan statliga modeller och skolans praktik.

Dokument och mallar verkade som performativa former genom vilka ledarskap gjordes. De organiserade ansvar och sammankopplade aktörer i och mellan noder.

I samarbetet med Skolverket synliggjordes hur mallar för planering och redovisning inte bara fungerade administrativt utan också formade hur problem formulerades och därmed vad som kunde göras. I flera kommuner användes samma mallar och dokument i arbetet med utbildningsinsatser som studiehandledning, språkfrämjande förhållningssätt och bemötandekompetens. De tog olika form beroende på de lokala praktikerna, men gjorde att erfarenheter, språk och organisatoriska lösningar kunde cirkulera mellan noderna. När samma mall användes i flera kommuner cirkulerade det globala mellan lokala praktiker och översattes till nya versioner av uppdraget. Dokumenten gjorde det också möjligt att stabilisera nätverket över tid och rum, men de skapade också ordningar där vissa problemformuleringar fick större spridning än andra.

Under pandemin blev tid och mötesstruktur aktörer som skapade ordning i en snabbt föränderlig vardag. Återkommande avstämningar och riskinventeringar omformade ledarskapet till ett mer samordnande och kontrollerande arbete, där rektors funktion blev till genom relationerna mellan närvaro, frånvaro och förändrade tidsramar. Tid framträdde som en form som kunde stabilisera och samtidigt upplösa nätverkets ordningar.

Nätverkets affektiva villkor tog form i de relationer som vid olika tillfällen höll nätverket samman. Känslor är i ANT:s mening inte subjektiva utan del av nätverket; det är krafter som driver, skapar och upplöser ordning. I mottagandet av nyanlända elever präglades arbetet av intensitet, engagemang och vilja att skapa fungerande lösningar trots osäkerhet. I arbetet med kompetensutveckling och bemötandefrågor i de riktade insatserna framträdde frustration och misstro, men också omsorg och ansvar i försöken att förändra arbetssätt och förstå uppdraget. I takt med att pandemin förändrade vardagen kom oro, press och behovet av samordning att präglade rektorernas arbete.

När dessa former – ekonomi, dokument och tidsstrukturer – sätts i relation till varandra framträder hur rektorsnätverket inte utvecklas i en rak följd av händelser, utan breder ut sig genom lager av översättningar. Former rör sig, förändras och återaktiveras i nya sammanhang. Det lokala producerar därmed det globala lika mycket som det globala formar det lokala, och resultaten visar hur det gjordes i de studerade fallen. Nätverket hålls samman av dessa rörelser: det expanderar, viker ihop sig och skapar nya kombinationer av aktörer och uppdrag.

I syntesen framträder ledarskap även som ett affektivt görande. De verkande krafter som upprätthåller nätverket är lika mycket känslomässiga som materiella – ett ständigt förhandlande mellan oro och kontroll, engagemang och trötthet, närvaro och frånvaro.

Sammantaget visar syntesen att rektors ledarskap inte enbart kan förstås som lokal praktik, utan som en relationell effekt av cirkulerande former som binder samman människor, materiella aktörer, praktiker och idéer. Ledarskap framträder som ett kontinuerligt görande i rörelse mellan stabilitet och osäkerhet, där varje översättning tillfälligt formar vad ledarskap kan vara.

Sammanvävda resultat

Den första forskningsfrågan handlade om hur nätverk blir till kring och tillsammans med rektor under osäkra förhållanden. Analysen visar att nätverk etablerades genom översättningar mellan aktörer som styrdokument, ekonomi, lokaler, digital teknik och personal. Dessa aktörer trädde in i relationer som successivt formade ordningar, ansvar och möjligheter till handling. Tillblivelsen tog sin början i en problematisering – ett behov av att organisera verksamheten under förändrade villkor – där rektor ofta fungerade som den punkt genom vilken relationer samordnades. Varje nod öppnade för specifika problematiseringar. De tre problematiseringarna formade följande tre obligatoriska passagepunkter: att starta förberedelseklasser, att delta i de riktade insatserna och att begränsa smitta genom att hålla avstånd. Nätverkets hållbarhet berodde på hur dessa aktörer lyckades intresseras och värvas. När lokaler saknades, resurser fördelades om eller ekonomin förändrades, behövde ordningen göras om.

Den andra forskningsfrågan rörde hur rektors ledarskap framträder genom interaktioner och relationer i nätverk. I de tre noderna blev rektors ledarskap synligt som något som aldrig var entydigt eller stabilt. Rektorns handlingsutrymme och möjlighet att agera formades av de relationer och interaktioner som skedde inom nätverket. Rektors position var central, men sårbar då nätverket aldrig stabiliserades. Samtidigt var det i relationerna mellan aktörer som nya lösningar och initiativ kunde formas när nätverket utsattes för destabiliserande problematiseringar. Analysen visade hur rektors ledarskap framträdde som relationellt och situerat i de översättningar som gjordes mellan aktörer i nätverket.

Den tredje forskningsfrågan undersökte vilken betydelse nätverkets tillblivelse hade för rektorers arbete och hur ledarskap görs i praktiken. Analysen visar hur rektorernas handlingsutrymme, prioriteringar och ansvar ständigt formades och omformades genom nätverkens etablering, stabilisering och försvagning. Förberedelseklasser, mallar, ekonomiska förutsättningar och digitala plattformar var aktörer som formade vad som framträdde som ledarskap. I praktiken blev

rektors ledarskap till som en skör och situerad position, alltid beroende av nätverkens hållbarhet och aktörernas översättning.

Tillsammans visar resultaten att rektors ledarskap formas i samspelet mellan nätverkets tillblivelse, aktörernas relationer och de översättningar som upprätthåller dem. Ledarskapet framträder som ett kontinuerligt arbete av samordning, förhandling och underhåll, där stabilitet och sårbarhet är samtidiga villkor. I empirin trädde interaktionerna fram som något mer än möten mellan människor. De tog form i samspelet mellan ordningar, material och affektiva stämningar som höll arbetet i rörelse och gjorde ledarskap möjligt i praktiken. Rektors ledarskap tog formen av ett arbete av omsorg, att vårda och upprätthålla förbindelser. I den kommande delen fördjupas denna förståelse när skörhetens form och ledarskapets görande sätts i relation till varandra.

Ledarskapet kännetecknades av tillfälliga anpassningar, exempelvis under pandemin, när scheman och undervisningsformer behövde justeras i takt med Folkhälsomyndighetens direktiv. Materiella aktörer som budget, fysiska resurser och lokaler trädde fram som centrala - de kunde antingen möjliggöra eller begränsa rektorns handlingsutrymme. När mottagandet av nyanlända elever ”exploderade” i Mossvik organiserades undervisning tillfälligt i kyrkans lokaler. Lokalerna blev då aktörer som både möjliggjorde och begränsade ledarskapet. Rektorens arbete handlade om att översätta skolans uppdrag till lokaler som inte var byggda för skolans verksamhet.

I små kommuner blev nätverkens skörhet särskilt tydlig. Aktörer som en förberedelseklass eller en riktad statsbidragsinsats - fick större betydelse när resurserna var begränsade. Ekonomi, lokaler och personalbrist framträdde som aktörer som aktivt formade ledarskapets villkor. När nätverket destabiliserades, exempelvis när en lärare slutade eller en lokal inte längre fanns tillgänglig, måste praktiker omförhandlas och ordnas på nya sätt. De närmare relationerna mellan politiker, förvaltning, skolor och lokalsamhälle gjorde att beslut skedde snabbt och direkt, men samma närhet kunde också förstärka kontroverser och konflikter, som i diskussioner om resursfördelning.

Som analyserna visade blev rektorens ledarskap till i praktiker där former och sammankopplingar upprätthöll nätverket. När dessa sätts samman blir det möjligt att se hur ledarskap inte är en linjär process som ägs av rektor, utan en relationell effekt av nätverkets görande. Att ledarskapet ändå lokaliseras till en kropp – till rektorn – är en del av det som gör ledarskap begripligt och möjligt att tala om som individuellt, men analysen visar att det inte är där det faktiskt görs. I de konkreta arrangemangen – i handlingsplaner, möten och vardagliga beslut – synliggörs hur

praktiker, dokument, rum och människor tillsammans organiserar det som uppmärksammas som ledarskap.

Ledarskap trädde fram i ögonblick där översättningar lyckades hålla samman, men också i sprickor där aktörer inte lät sig mobiliseras – i handlingsplaner, möten och vardagliga beslut där ledarskap faktiskt gjordes. Ledarskap framstår därmed som performativt och skört – något som hela tiden formas, omformas och tillfälligt stabiliseras i nätverkens ömsesidiga görande. En spårande analys synliggjorde detta genom tre steg: att lokalisera det globala, omfördela det lokala och sedan sammankoppla dem igen. På så sätt synliggjordes hur ledarskap växte fram i rörelsen mellan aktörer. Översättningens moment – problematisering, intressering, värvning och mobilisering – gjorde det möjligt att se hur nätverk etablerades, hölls samman och ibland föll isär när vissa aktörer inte längre lät sig översättas. Att rikta analysen mot hur verklighet gjordes i praktik tydliggjorde att ledarskap var något som blev till i de vardagliga arrangemang där människor och material samverkade – där olika versioner av ledarskap tillfälligt hölls ihop. De teoretiska verktygen har därmed inte fungerat som förklaringsramar, utan som sätt att följa processer och synliggöra *hur* ledarskap blev till.

Ledarskap framträder som situerat, distribuerat och temporärt – en effekt av att vissa kopplingar tillfälligt lyckas hålla samman ett nätverk av människor, material och idéer. Uppdraget handlar därför mindre om att 'leda' eller 'styra' i traditionell mening och mer om att göra ledarskap i upprätthållandet av relationer i nätverk som ständigt förändras. Analysen visade hur ledarskap *görs* snarare än något som *är*; det innebär en ontologisk förskjutning: från individ till praktik, från attribut till relation, från stabilitet till blivande.

Kapitel 9 Diskussion

Syftet med denna studie var att utveckla kunskap om möjligheter och begränsningar för rektorers ledarskap när de möter genomgripande och osäkra utmaningar. Jag har därför undersökt hur rektorer i små kommuner genomförde sitt arbete under det stora mottagandet av nyanlända elever och under pandemin, samt hur deras ledarskap formades och omformades. En sammanfattning av studiens resultat och svar på forskningsfrågorna presenteras i kapitel 8.

Studien utgick från följande tre frågeställningar:

- Hur blir nätverk till kring och tillsammans med rektor under osäkra förhållanden?
- Hur framträder rektors ledarskap genom interaktioner och relationer mellan aktörer i nätverk?
- Vilken betydelse får nätverkets tillblivelse för rektorers arbete och ledarskap i praktiken?

Studien har genomförts som en processorienterad och spårande undersökning inspirerad av ANT och praktikontologi. Detta innebär att ledarskap förstås som något som tar form i relationer mellan mänskliga och icke-mänskliga aktörer. Ledarskap betraktas därmed som ett nätverk av handlingar, ordningar och materialiteter där styrdokument, lokaler, digitala plattformar, budgetar, organisatoriska arrangemang och mänskliga aktörer samverkar i den lokala praktiken. Analyserna har utgått från Latours (2005) uppmaning att följa aktörerna, vilket innebär att låta rektorernas redogörelser, handlingar och relationer styra hur spårandet genomfördes i praktiken. Empirin producerades under perioden 2020–2022 och bestod av digitala intervjuer med åtta rektorer som arbetade i mindre kommuner. Dokument, såsom lokala handlingsplaner eller dokument författade tillsammans med Skolverkets processtödjare, samlades in i takt med att de framträdde i rektorernas berättelser. Analysen har genomförts i flera steg och med vägledning av begreppen översättning och generaliserad symmetri. Den spårande analysen har följt hur aktörer sammankopplades genom översättningsmoment

och etablerade stabila nätverk, men också hur de förändrades över tid. Resultaten har presenterats genom redogörelser som visar hur nätverk etablerades, förändrades och försvagades, samt hur olika arrangemang möjliggjorde eller begränsade rektorernas handlingsutrymme.

Studiens viktigaste resultat är att ledarskap blir till som en skör och situerad position, beroende av nätverkets hållbarhet och aktörernas översättningar. Rektors funktion blir till i samspelet mellan dessa aktörer, där beslut, prioriteringar och handlingar växer fram genom praktiker av översättning och samordning. De aktörer som upprätthöll nätverket, såsom rutiner, handlingsplaner, ekonomi, schema och mötesformer var det som gjorde ledarskapet möjligt. I denna mening var rektorernas ledarskap ett arbete i rörelse, en nätverkad praktik där hållbarheten aldrig var given utan ständigt behövde göras på nytt.

Det rektorsnätverk som framträdde i studien tog form genom tre större noder som förändrade det ursprungliga nätverket. Dessa var mottagandet av nyanlända elever, de riktade insatserna från Skolverket och hanteringen av pandemin. I dessa noder bildades tillfälliga stabiliteter där vissa aktörer fick större betydelse än andra. Under mottagandet av nyanlända elever samagerade aktörerna ekonomi, lokaler och styrdokument i praktiker som organiserade skolgång och undervisning. När Skolverket trädde in i nätverket genom de riktade insatserna uppstod nya relationer mellan dokument, åtgärdsplaner och ekonomiska medel som styrde hur utvecklingsarbete kunde formuleras och genomföras. Under pandemin framträdde andra former av stabilisering där digitala plattformar, handlingsplaner och tidsarrangemang höll verksamheten i gång trots ständigt förändrade förutsättningar.

Analysen visar att ledarskapet var osäkert och skört och att denna skörhet var en effekt av dess relationella position. Även när ledarskapet framstod som stabilt vilade det på tillfälliga kopplingar och förhandlingar som kunde förändras eller upplösas. De tio redogörelserna visar hur ledarskapet gjordes genom att ordna, översätta och upprätthålla relationer. Rektors ledarskap tog sig olika uttryck, men framträdde i alla noder som en strävan att skapa tillfälliga ordningar under föränderliga och osäkra förhållanden. Rektors position blir alltså till som en effekt av de relationer som utgör skolans vardag, och ledarskapets praktik bidrar till att samtidigt upprätthålla och stabilisera nätverket.

I mina tre resultatkapitel har jag spårat hur rektors ledarskap blev till genom översättningar av aktörer i nätverk, det vill det vill som en praktik av samordning, översättning och ordnande under osäkra förhållanden. Forskningsfrågorna besvaras genom en analytisk rörelse från vilka aktörer som blev centrala till de

effekter som nätverket fick för rektorers möjliga ledarskap och handlingsutrymme. Genom denna rörelse – från att identifiera aktörer, via att följa hur handlingar görs, till att analysera översättningens betydelse – framträder en bild av ledarskap som situerad, villkorad, sårbar och beroende av de översättningar som stabiliserar eller destabiliserar nätverken. Studiens resultat visar därmed att ledarskap inte är något en rektor har, utan något som uppstår i nätverk av människor, materialiteter och diskurser.

I det följande diskuteras studiens resultat genom fyra teman 1) rektorsnätverkets hållbarhet och sårbarhet, 2) Materiella och organisatoriska förutsättningar för handlingsutrymme, 3) Översättning som ledarskapande praktik, 4) Tillfälliga och affektiva villkor för rektorers ledarskap i osäkra tider. Tillsammans belyser dessa temata olika villkor som formar rektors möjliga ledarskap. Varje tema synliggör en särskild aspekt av ledarskapets tillblivelse — de relationella, materiella, processuella samt temporala och affektiva villkoren — och visar hur de formar rektorers möjligheter att leda och agera. Genom dessa teman fördjupar jag förståelsen av ledarskap som en pågående rörelse där olika aktörer, ordningar, tidsliga och rumsliga villkor sammanflätas i skolans vardag. Diskussionen av dessa teman följs av resonemang om studiens teoretiska och kunskapsmässiga bidrag, ANT som metod samt avhandlingens praktiska implikationer.

Rektorsnätverkets hållbarhet och sårbarhet

Studien visar att rektors ledarskap formas i nätverk som både framträder som stabila och ständigt riskerar att destabiliseras. Nätverkets hållbarhet framträder som ett pågående görande som ständigt måste återskapas, medan dess sårbarhet visar sig när ordningar försvagas vid förändrade relationer. I studien framstår ledarskap som stabilt i de praktiker där ekonomi, lokaler och dokument hålls samman i arbete med mottagandet av nyanlända elever, samverkan med Skolverket och hanteringen av pandemin. Samtidigt blir sårbarheten synlig när dessa relationer försvagas eller bryts, till exempel när rektorerna inte kan rekrytera personal eller saknar möjligheter att organisera om. Studien förstärker därmed förståelsen av ledarskap som ett relationellt arbete, där stabilitet inte är ett tillstånd utan något som görs genom översättningar i nätverket. Hållbarhet och sårbarhet är samverkande krafter i nätverket, där sårbarheten blir produktiv genom nya översättningar som skapar nya möjliga handlingsutrymmen.

Resultaten visar att nätverkets hållbarhet och sårbarhet tar sig olika uttryck i de tre noderna. Under mottagandet av nyanlända elever hålls nätverken samman genom tillgången till lokaler, förberedelseklasser och kommunala resurser som gör det möjligt att snabbt organisera undervisning. Förberedelseklassen blir en form som stabiliserar ordningen genom att erbjuda en lösning både på var eleverna skulle vara och vem som skulle undervisa dem. När nätverkets obligatoriska passagepunkt etableras hålls nätverket samman, och rektors ledarskap framstod som tydligt och handlingskraftigt. Tidigare studier om skolledarskap har i stor utsträckning betonat ledarskapets betydelse för att skapa stabilitet och måluppfyllelse. Till skillnad från Hallinger (2016) och Leithwood m.fl. (2008, 2019) framträder här stabilitet som något som ständigt måste göras i praktiken, ett kontinuerligt arbete av sammankopplingar mellan aktörer. Där deras studier betonar stabilitet som mål för rektorers arbete, blir stabilitet i denna studie en process. Detta underhållsarbete kan förstås i linje med vad Denis (2020) beskriver som en central aspekt av nätverks hållbarhet – det kontinuerliga arbete som krävs för att ordning ska kunna bestå.

Detta blir tydligt i den andra noden, där Skolverket trädde in genom riktade insatser. Nätverkets stabilitet upprätthölls genom åtgärdsplaner och ekonomiska medel som ordnade aktörerna kring en gemensam riktning. Åtgärdsplaner gör det möjligt att skapa tillfälliga stabiliteter, men omformar samtidigt nätverket till exempel genom hur personals och rektorernas kompetens beskrevs för att legitimera deltagandet i insatserna. Distribuerade perspektiv på ledarskap (Diamond & Spillane, 2016; Gronn, 2002; Spillane, 2005; Spillane m.fl., 2004) har bidragit till att förskjuta fokus från individ till relationer, men i stort sett uteslutande till sociala relationer. Resultaten i denna studie visar hur ledarskap även fördelas genom materiella aktörer som dokument, mallar, digitala plattformar och ekonomiska strukturer som organiserar vardagens praktiker. Det innebär att hållbarhet och sårbarhet inte enbart är mänskliga angelägenheter utan effekter av hur de materiella aktörerna stabiliserar eller ändrar relationer i nätverket. Denna förståelse knyter an till ANT-inspirerad forskning (Koyama, 2024; Landri, 2024; Mulcahy & Perillo, 2011) som belyser hur ledarskap formas i socio-materiella nätverk. Mitt bidrag ligger i att konkretisera detta i svensk skolpraktik och visa hur hållbarhet och sårbarhet framträder som samtidiga villkor för ledarskapets tillblivelse.

I den tredje noden, pandemin, blev sårbarheten än mer påtaglig. Den obligatoriska passagepunkten, att hålla avstånd, tog form genom dels fysisk separation, dels digital närvaro. När Chromebooks slutade fungera, eller elever inte

loggade in eller personal inte följde rekommendationerna, blev det tydligt hur nätverket på nytt försvagades. Rektorenas ledarskap handlade då om att samordna och kontrollera för att hålla ihop verksamheten trots att nätverket aldrig stabiliserades. Detta visar på ett delvis annorlunda sätt än det gängse att förstå ledarskapet i termer av förmåga till anpassning. Harris och Jones (2020) samt Ahlström m.fl. (2020) beskriver hur rektorer under pandemin behövde vara flexibla, hantera oro och snabbt omorganisera verksamheten. De konstaterar att Covid-19 i grunden förändrade landskapet för skolledarskap och introducerade oförutsägbarhet och osäkerhet som centrala villkor. Gemensamt för deras forskning är betoningen på vikten av att skolledare utvecklar strategier som stärker deras förmåga att anpassa sitt ledarskap i kris. Också min studie visar på vikten av anpassning men på ett annorlunda sätt. Här framträder förmåga till anpassning i form av den sårbarhet som en del av det arbete som upprätthåller nätverket, inte som ett tillstånd att övervinna. Det är ett tillstånd genom vilket ledarskap görs. När tekniken fallerar eller eleverna inte loggar in, blir ledarskapets hållbarhet beroende av ett ständigt underhållsarbete där människor, teknik och rutiner hålls samman. Sårbarheten kan därmed förstås som ett sätt att se det som annars döljs, det arbete som krävs för att ordning och kontinuitet ska upprätthållas. Med hjälp av ANT blir det möjligt att se att stabilitet uppnås genom ett kontinuerligt görande där varje försök att upprätthålla ordning också skapar nya former av sårbarhet. När rektorena försökte återställa ordning genom handlingsplaner och rutiner skapades andra typer av försvagning av nätverket: ökad arbetsbelastning, kolliderande tidsstrukturer och elever som inte får det stöd de behöver. Dessa former av sårbarhet uppstår inte trots försöken att stabilisera nätverket, utan genom dem. När ordning skapas, produceras också nya villkor för dess bräcklighet.

Utgångspunkten för studien är att förstå ledarskap som en nätverkseffekt. Översättningens tillfälliga stabiliseringar och försvagningar som den ger upphov till blir det möjligt att se hur ledarskap i den här studien framträder som ett nätverksarbete. Det handlar om att upprätthålla relationer, reparera och återknytta när nätverket förändras. I den meningen är hållbarhet och sårbarhet inte motsatser utan samtidiga villkor för det ledarskap som görs i praktiken. Kunskapen om de relationella villkoren innebär att rektorer kan förstå sitt ledarskap som något som ständigt görs i och genom relationer snarare än något de ensamt bär. I praktiken betyder det att uppmärksamheten behöver riktas mot hur relationer hålls samman. Det handlar om att se skolans ordning som ett gemensamt görande där även materiella aktörer – rutiner, lokaler, dokument och tekniska system – deltar.

När rektor uppmärksammar var ordning uppstår och var den brister kan rektorn identifiera vilka relationer som kräver underhåll. Det kan till exempel handla om att skapa forum där lärare, elevhälsa och administration möts för att översätta sina olika sätt att förstå skolans arbete – sina professionella logiker – till gemensamma beslut och handlingar. Det kan också innebära att regelbundet pröva och justera de materiella stödstrukturer som skolans vardag vilar på – som scheman, digitala plattformar och rutiner – i takt med att förutsättningarna förändras, till exempel när elevantal, resurser eller styrdokument skiftar.

Det öppnar för en omsorgsfull syn på ledarskapets praktik: att leda blir att vårda relationer snarare än att försöka reglera dem. När rektorer ser sårbarhet som ett normaltillstånd kan de förhålla sig mer lyhört till de förändringar som sker i nätverket och agera genom reparation snarare än genom styrning. På så vis blir resultaten om hållbarhet och sårbarhet ett möjligt sätt att förstå ledarskap. För en rektor pekar detta mot vikten av att uppmärksamma hur ledarskap ständigt formas genom relationer och att de relationerna kräver både omsorg och reparation kolla underhållsarbete.

Materiella och organisatoriska förutsättningar för handlingsutrymme

Studien visar hur aktörerna ekonomi, lokaler och dokument i de tre noderna formar rektors handlingsutrymme och ledarskap. Detta sker genom praktiker där styrning och makt cirkulerar och materialiseras. Frågan blir därför inte hur rektorer använder sitt handlingsutrymme, utan snarare hur detta utrymme möjliggörs och begränsas genom nätverket. På så vis synliggörs att ledarskap inte bara tar form genom språk och diskurser, utan också görs genom materiella relationer där dokument, lokaler och ekonomiska villkor bidrar till att forma vad ledarskap kan vara och bli.

Tidigare forskning framhäver att rektors ledarskap formas i ett spänningsfält mellan statliga intentioner, kommunala ramar och lokala praktiker (Jarl & Nihlfors, 2016). Min studie bygger vidare på detta genom att visa hur dessa villkor inte bara utgör en ram, utan verkar som aktörer i nätverket där ledarskap blir till. Det finns flera styrkedjor som relegerar rektorsuppdraget, dels en mellan stat och huvudman, dels en mellan staten och rektorer (via styrdokument). Ekonomin är en del av dessa styrkedjor och sätter tydliga gränser för handlingsutrymmet. Utbildningsreformer under 1980- och 1990-talen förändrade finansieringssystemet och statsbidragen, vilket innebar en övergång till marknadsstyrning och krav på ökad effektivitet och

ansvarsskyldighet (Bergstrand, 2022; Blossing, 2021; Börjesson, 2016). Ansvar för resurser och resultat flyttades allt tydligare till den lokala nivån, vilket utgjorde en utmaning för mindre kommuner, eftersom de ofta hade begränsade ekonomiska resurser och mindre administrativt stöd (Bergstrand, 2022). Relationerna mellan stat och kommun har historiskt formats i skärningspunkten mellan politiska ambitioner och ekonomiska förutsättningar. När reformer genomförts utan tillräcklig finansiering har de ekonomiska villkoren kommit att styra samspelet mellan statens styrning och kommunernas genomförande (Jarl & Nihlfors, 2016). Följden blir att ekonomin i praktiken ofta avgör hur reformer kan realiseras.

I min studie framträder ekonomin genom översättning som en stark aktör i olika former. Där tidigare forskning beskrivit ekonomi som ett strukturellt villkor, kan den i min studie förstås som del av det nätverk där ledarskap görs. Ekonomiska beslut samspejar med andra aktörer och får agens i skolans vardag, vilket blir en del av det vardagliga arbetet där handlingsutrymmet formas. Det blir tydligt i mitt material då flera rektorer beskriver hur bristen på resurser tvingar fram omfördelning av tid, personal och lokaler, och att verksamheten upprätthålls genom vardagliga anpassningar. I arbetet med de yngsta barnen blir den ekonomiska logiken osynlig men verksam, när behoven av stöd definieras som tillfälliga. Även lokaler framträder som aktör. När det saknas plats blir omfördelning och mobilisering av nya lokaler en del av lösningen. Förberedelseklasser flyttades mellan byggnader, såsom kyrkans lokaler eller tillfälliga klassrum, vilket omformar både scheman, personalens samarbete och elevernas rörelser. I vissa fall lockar lokaler med bättre förutsättningar elever från andra kommuner, medan platsbrist i andra fall måste lösas. Lokalerna blir en aktör som möjliggör undervisning, men som samtidigt begränsar vilka former den kan anta. Därmed blir också platsen – den geografiska och materiella – en del av nätverket och rektors ledarskap. Studier om landsbygdskommuner (Beach m.fl., 2019; Erlandson & Kjellsdotter, 2025; Lund, 2023) belyser kontextens betydelse, men beskriver den ofta som en yttre ram där de geografiska, organisatoriska och strukturella villkoren påverkar rektors handlingsutrymme. Denna forskning tydliggör hur geografiska och organisatoriska villkor präglar skolans arbete, vilket också blir påtagligt i mitt material. Kontextens betydelse blir synlig i hur den görs i de översättningar som förändrar lokaler och resurser.

Ekonomi görs i praktiken genom beslut, prioriteringar och fördelning av tjänster som formar skolans vardagsarbete. De ekonomiska villkoren följer inte enbart styrningen, utan bidrar också till att stabilisera och begränsa aktörer i nätverket. När kommunerna ingår avtal om samverkan med Skolverket preciseras

ansvar och förväntade handlingar i termer av resurser. Skolverket tilldelar medel, huvudmannen tillsätter lokala team och anger hur arbetet ska dokumenteras i analyser, åtgärdsplaner och redovisningar. På så sätt nyanserar studiens resultat tidigare forskning genom att belysa hur ekonomi inte enbart verkar genom styrning, utan också i de översättningar där ledarskap tar form.

Dokument såsom åtgärds- och handlingsplaner blir också aktörer. Detta framträder i redogörelserna när handlingsplanerna under pandemin styr hur undervisning, rörelser och ansvar fördelas. I samverkan med Skolverket blir åtgärdsplanerna en aktör som tillfälligt ordnar nätverket. Genom dessa praktiker framgår att dokumenten deltar i att forma rektorernas handlingar och skolans ordning. Kronqvist Håård (2024) visar hur språk och dokument inom Samverkan för bästa skola formar ansvar och förväntningar på lokala aktörer, detta kan också ses i min studie. I analysen framträder hur dessa dokument agerar i nätverket genom att stabilisera och översätta relationer. I min studie förstås språk, i enlighet med ANT, som en del av de materiella praktiker genom vilka styrning görs. Koyama (2024) beskriver hur policy kan framträda som en aktör som positionerar sig i relation till politiska beslut och formar handlingsutrymme inom nätverket. I min studie framträder detta som en materiell praktik där åtgärds- och handlingsplaner gör styrningen verksam. De skapar riktning och samordning i arbetet genom att formulera vad som ska göras, av vem och på vilket sätt. ANT beskriver makt som något som cirkulerar inom nätverk, där aktörer kan påverka rektors ledarskap. Makt blir till i nätverk och är inte hierarkiskt ordnad. Sammanfattningsvis bidrar studien till en förståelse av hur styrning och ledarskap görs genom materiella praktiker, där dokument, lokaler och ekonomi blir aktörer som både möjliggör och begränsar rektors handlingsutrymme.

För en rektor innebär förståelsen av de materiella och organisatoriska villkoren att ledarskap inte bara handlar om människor, utan lika mycket om ting, rum och dokument. I praktiken kan det betyda att se ekonomin som något att samverka med snarare än att enbart hantera, eller att betrakta lokaler och digitala system som medaktörer i skolans ordning. Att arbeta med denna kunskap innebär att göra de materiella förutsättningarna synliga och förhandlingsbara. Rektorn kan till exempel låta frågor om resurser, tid, rum och teknik bli del av det kollektiva samtalet snarare än en bakgrund till det. Det kan handla om att undersöka hur skolans fysiska miljö stödjer eller hindrar samarbete, att gemensamt pröva hur digitala verktyg formar undervisningen, eller att reflektera över hur rutiner och dokument styr vardagens handlingar. Genom att uppmärksamma hur dessa materiella villkor stödjer eller begränsar handlingsutrymmet kan rektorn identifiera vad som behöver förändras

– exempelvis om ett schema, en lokal eller ett digitalt verktyg inte längre håller ihop vardagens praktik. På så sätt blir materiell medvetenhet en del av det professionella omdömet.

Översättning som ledarskapande praktik

Vad som framgår i denna studie är att de ledarhandlingar som tillskrivs rektor inte tar sin början i rektors intentioner att handla. I stället är rektor en del av nätverket där agens fördelas, cirkulerar och endast tillfälligt lokaliseras i relationer mellan aktörer. Detta påverkar hur en kan förstå rektors ledarskap i lokala sammanhang. Ledarskap tar form genom översättning, i praktiker där aktörer förhandlar, ordnar och tillsammans möjliggör handlingar. I studien framträder ledarskap som ett återkommande görande – ett ledarskapande — där både mänskliga och icke-mänskliga aktörer såsom styrdokument, ekonomi, lokaler och digital teknik, deltar i att forma det som uppfattas som rektors ledarskap. Begreppet ledarskapande markerar en förskjutning från att se ledarskap som en position till att se det som en process av tillblivelse. Det handlar inte om vad en rektor har eller är, utan om hur ledarskap blir till i nätverk av människor och materialitet.

När ledarskap förstås som ledarskapande synliggörs översättning som dess huvudsakliga praktik, ett arbete där aktörer sammankopplas och tillfälligt ordnas. I studien framkom detta i olika situationer eller noder: när rektorer organiserade mottagande och skolgång för nyanlända elever, när Skolverkets riktade insatser genomfördes, och när pandemin krävde en omställning till distansundervisning. Gemensamt för dessa tre noder är att ledarskap blev till genom översättning. När en rektor berättade att han ”initierade ett språkintruktionsprogram” kunde det verka som en personlig insats. Men analysen visar hur beslutet tog form i de relationerna om upprättades mellan aktörerna: migration, kommunens ekonomi, geografiska avstånd och skollagens krav på utbildning. När dessa aktörer översattes till en gemensam riktning blev organisationsformen till som en lösning. Ledarskap uppstod inte enbart genom att rektorn samordnade andra, utan som en effekt av de översättningar där både människor och materiella aktörer medverkade. En annan rektor beskrev hur de fick använda kyrkans lokaler och det kaos som följde. Detta kaos blev en drivkraft i nätverket, en aktör som kopplade samman elever, lärare och lokaler på nya sätt. Ledarskapande tog form i denna rörelse där känslor, materialitet och ansvar vävdes samman. Det skedde inte som en motkraft till oordning, utan som en del av dess rörelse, där tillfälliga former av stabilitet framträdde i översättningarna

Resultatet kan förstås utifrån tidigare forskning som har visat att skolkultur och infrastruktur är betydelsefulla för skolors utveckling (Berg, 2020; Blossing, 2000, 2008). Denna utveckling vilar ofta på lokala relationer och gemensamma praktiker. I relation till begreppet ledarskapande blir dessa insikter en utgångspunkt. Tidigare forskning beskriver infrastrukturen som en relativt stabil grund för utveckling, medan denna studie i högre grad framhåller rörelsen – ett resultat av de översättningar där aktörer och ordningar hålls samman. När en rektor beskrev organiseringen av förberedelseklassen blir det tydligt att en skolas infrastruktur formas i de vardagliga görandena – i scheman, möten och rumsliga arrangemang. Där tidigare forskning ofta har betonat infrastrukturens betydelse som en förutsättning för skolors utveckling, visar detta exempel hur infrastrukturen själv är resultatet av ett ständigt ordnande. På så sätt kan skolkultur förstås som ett pågående nätverksarbete, där ordning ständigt produceras i samspel mellan mänskliga och materiella aktörer. Genom att rikta blicken mot dessa vardagliga översättningar synliggörs processen där relationer stabiliseras och därigenom ger upphov till det som uppfattas som skolans kultur och infrastruktur.

På liknande sätt breddas perspektivet på distribuerat ledarskap (Spillane m.fl., 2004; Diamond & Spillane, 2016): ledarskapet fördelas inte bara mellan människor, utan också genom ting, dokument och infrastrukturer som deltar i ledarskapandet. Ledarskapande betecknar den kontinuerliga rörelse genom vilken dessa fördelningar skapas och omformas. När aktörer översätter varandra uppstår tillfälliga versioner av ordning, ansvar och mening. Ledarskap kan därför förstås som ett ständigt arbete av översättning, där rektorer samagerar med andra aktörer för att hålla skolans världar möjliga. Denna förståelse medger att individers intentioner och kompetens har betydelse, men att ledarskap inte enbart bärs av bara mänskliga aktörer. I denna studie visar resultaten att ledarskapande är det arbete genom vilket rektors ledarskap ständigt blir till i praktiken. Det är genom översättningar mellan aktörer som ledarskapande formas. Sårbarhet är ett inbyggt villkor i översättningens rörelse. Varje försök att skapa ordning öppnar samtidigt för nya former av bräcklighet. På så sätt bildar översättning, ledarskapande och sårbarhet en sammanhängande ram för att förstå hur rektorers ledarskap blir till.

Kunskapen om översättning som ledarskapande praktik ger rektorer ett sätt att förstå ledarskap som ett pågående görande. I vardagen kan det innebära att initiera samtal där olika perspektiv, behov och uppdrag översätts till gemensam riktning, eller att låta oenighet bli en resurs för utveckling. Genom att uppmärksamma översättningens moment – hur problem formuleras, intressen förhandlas, aktörer knyts samman och handlingar mobiliseras – kan rektorn använda denna kunskap

för att organisera skolans arbete på ett mer medvetet sätt. I arbetet med att leda olika grupper, till exempel kring elevstöd, pedagogisk utveckling eller resursfördelning, blir översättning ett praktiskt verktyg för samordning och för att skapa förståelse mellan aktörer med olika logiker och ansvar. På så vis blir översättning inte bara ett analytiskt begrepp, utan ett praktiskt redskap för att leda i komplexa och föränderliga situationer.

Tillfälliga och affektiva villkor för rektorers ledarskap i osäkra tider

De översättningar som producerar ledarskap får särskilda uttryck i de tidliga villkor som uppstår under kris och osäkerhet. Under sådana förhållanden förändras de tidliga strukturer som vanligtvis organiserar skolans arbete – såsom läsår, schema och beslutsprocesser rubbas. Nya rytmer uppstår, vissa beslut måste fattas omedelbart och andra skjuts upp och rektors ledarskap görs i förändrade tidsligheter. Tiden förändras som organiserande struktur, tiden blir fragmenterad, omkastad och tillfälligt omdirigerad. Ledarskap tar form som ett temporalt arbete där rytmer, tempo och tidsramar blir aktörer. Tiden blir aktiv i ledarskapets praktik, rektorer gör tid, organiserar tid och påverkas av tid i sitt arbete.

Under pandemin förändrades de tidliga strukturerna när beslut behövde fattas omedelbart, som när en rektor beskrev hur han endast hade en timme på sig att genomföra en riskanalys och fatta beslut tillsammans med andra aktörer. Även under mottagandet av nyanlända elever skapades nya rytmer genom snabba beslut om ”korta introduktionsveckor”, vilket visade hur ledarskapet gjordes i förskjutna tidsligheter där planering ersattes av improvisation. Detta ligger i linje med tidigare forskning som visat att rektorers arbete under kris präglas av tidsmässig press och behovet av att fatta snabba beslut (Ahlström m.fl., 2020; Harris & Jones, 2020; Lipsky, 2010). Där tid och ordning ständigt förändras i det som Childs och Grooms (2018) samt Farley m. fl. (2019) beskriver som ledarskap i komplexa och föränderliga problem. Mitt bidrag består i att konkretisera hur tidsmässig press och tillfälliga lösningar görs i skolans vardag genom relationer mellan människor, dokument och tid. Det bidrar med en förståelse av ledarskap som ett arbete i och med tid, snarare än under tid. Tid blir en aktör och de tidliga ordningar som vanligtvis strukturerar skolans arbete — läsår, schema och årshjul destabiliseras och måste omformas. I dessa skeden blir tid något rektorer ständigt förhandlar med: den fördröjer, skyndar på, begränsar och möjliggör. Här framträder de tillfälliga villkoren för rektorers ledarskap i osäkra tider: ett ledarskap som formas genom

förhandlingar med tid och rum. I likhet med ANT-inspirerad forskning (Landri, 2024; Lunde, 2022; Mörtsell, 2024;) framträder här digitala och rumsliga arrangemang som aktörer som både möjliggör och omformar ledarskapets praktik. Dessa tillfälliga ordningar ska inte förstås som avbrott, utan som delar av nätverkets tillblivelse som kan omforma ledarskapets riktning och villkor. När undervisningen organiserades i kyrkans lokaler under mottagandet av nyanlända elever, och senare genom digitala plattformar som Teams under pandemin, uppstod provisoriska infrastrukturer som höll verksamheten i gång. Mitt bidrag ligger i att synliggöra hur dessa strukturer görs i vardagens praktik och hur de tillfälliga ordningarna – snarare än att utgöra undantag – blir bärande former för ledarskapets tillblivelse.

Ledarskap i osäkra tider omfattar också flera affektiva och kroppsliga dimensioner av rektorers görande, där oro, tillit och trötthet fungerar som organiserande krafter i nätverket. Det resultatet ligger nära tidigare forskning som visat hur kroppar, känslor och teknologier deltar i de nätverk som gör utbildning möjlig (Aberton, 2012; Bodén, 2016; Gunnarsson, 2015; Landri, 2024). Känslor blir en del av ledarskapandet, där kroppsliga erfarenheter deltar i ordnandet av skolans vardag. Mottagandet av nyanlända elever väckte starka känslor av press och otillräcklighet, dessa känslor verkade som drivkrafter som höll nätverket samman och gjorde handling möjlig. Under pandemin deltog oro, trötthet och ansvarskänsla i att ordna skolans vardag, där möten och handlingsplaner blev känslomässiga praktiker för att hantera osäkerhet och upprätthålla gemensamt handlande. Mitt bidrag ligger i att visa hur känslor och kroppsliga erfarenheter inte bara är reaktioner på kris, utan en del av de praktiker genom vilka ledarskap görs i osäkerhet.

När ordningar bryts, öppnas nya möjligheter till översättning. När Skolverkets riktade insatser introducerades omvandlades osäkerheten kring arbetet med nyanlända elever till ett gemensamt lärande, där rektorer beskrev hur de ”började förstå” genom nya översättningar. På liknande sätt blev osäkerheten under pandemin en drivkraft för kunskap och samordning, när uppskjutna eller förändrade aktiviteter krävde att ledarskapet ständigt gjordes om i praktiken. Forskning om skolläderskap i kris framhåller att rektorer behöver agera snabbt och utveckla nya strategier för att hantera oförutsedda situationer (Ahlström m.fl., 2020; Harris & Jones, 2020; Norberg, 2017; Norberg & Gross Jay Steven, 2019). Forskning om komplexa och ständigt föränderliga problem beskriver hur sådana villkor öppnar för processer av gemensamt lärande och kontinuerliga översättningar i praktiken (Childs & Grooms, 2018; Farley m.fl., 2019). Min studie

synliggör hur osäkerhet blir en produktiv kraft, genom vilket ledarskap och kunskap görs i skolans vardag.

För rektorer innebär de temporala och affektiva villkoren att ledarskap också är ett arbete i och med tid, rytm och känslor. Att leda under osäkra förhållanden handlar inte bara om att hantera beslut, utan om att känna igen och svara på de tempo- och känslomässiga förändringar som präglar vardagen. Det kan innebära att uppmärksamma skolans rytm – de växlingar i tempo, energi och känsla som präglar vardagen – och anpassa ledarskapets takt därefter. I praktiken kan det betyda att skapa utrymme för eftertanke när tempot är högt, att ge plats åt trötthet, oro eller frustration som en del av skolans liv, eller att använda pauser och möten som tillfällen för gemensam återhämtning. Det kan också innebära att driva på när engagemanget är högt. När tid och känslor förstås som aktörer i nätverket kan rektor arbeta mer hållbart – med rytmen, snarare än mot den.

Reflektioner över ANT som teori och metod

I detta avsnitt reflekterar jag över hur ANT har fungerat som en sammanvävd teoretisk och metodologisk utgångspunkt i studien. Jag reflekterar över hur ANT har format studien och vilka möjligheter och begränsningar som blivit synliga genom denna utgångspunkt.

När jag först bekantade mig med ANT var det genom att läsa den som teori – som ett sätt att förstå praktik med delvis andra ord och begrepp än de jag mött tidigare. Jag blev nyfiken på vad begrepp från ANT kunde hjälpa mig att se i materialet, och hur dessa tämligen abstrakta begrepp, kunde omsättas i praktiskt forskningsarbete.

ANT har fungerat som en verktygslåda som vuxit fram i relation till det empiriska arbetet och format vad som blev möjligt att se. Det har bidragit till en processororienterad metodförståelse där teori och empiri vävdes samman i ett kunskapsarbete (empiriproduktion). Detta konkretiserade jag i utformandet av intervjuerna, med utgångspunkt i ANT och praktikontologi riktades frågorna mot görande, som exempelvis: *vad behövde du göra? Vad gjorde andra i din närhet? Vad var i fokus?* men också frågor som *finns det händelser som var särskilt betydelsefulla?* Intervjuerna var semistrukturerade vilket gav utrymme att följa upp och fördjupa samtalet utifrån det som rektorerna berättade, vilket också gav möjligheter att sedan spåra och följa de aktörer som trädde fram (Latour, 2005; Merriam, 2016). Här blir det praktikontologiska perspektivet centralt. Den empiriska produktionen var inte ett moment av insamling utan ett sätt att delta i det nätverksarbete som

konstituerade verklighet. Att delta innebar att följa aktörerna men också att göra avgränsningar – att välja vilka relationer som skulle spåras vidare och vilka som lämnades. Samtidigt tydliggjordes genom detta perspektiv också metodens begränsningar. ANT:s styrka – dess följsamhet och relationella fokus – innebar svårigheter att avgränsa och krävde medvetna analytiska val. När allt kan följas, måste något väljas bort. Utgångspunkten för mina val grundade sig i forskningens fokus, att undersöka hur rektors ledarskap blir till och vilka aktörer som formade nätverk. I intervjuerna framträdde aktörer som var gemensamma för de tre kommunerna. Samtliga rektorer beskrev samverkan med Skolverket och hur de riktade insatserna påverkade deras arbete. Jag valde därför att följa även denna aktör genom de dokument och redogörelser som nämndes i intervjuerna. Covid-19 trädde också fram som en aktör som påverkade både rektorernas arbete och studiens genomförande. Studien hade planerats innan pandemin, men när viruset spreds förändrades villkoren för det planerade fältarbetet. Intervjuerna genomfördes digitalt, vilket kom att forma empirin och blev en del av det nätverk som studien följde.

Genom att följa aktörer som styrdokument, lokaler, digitala plattformar och ekonomi kunde ledarskapets tillblivelse förstås som ett nätverkat och relationellt arbete – ett sätt att spåra ledarskap som process. ANT:s begrepp – aktör, nätverk, översättning och obligatorisk passagepunkt – har fungerat som analytiska redskap för att spåra hur ledarskap stabiliseras, förändras och försvagas i relation till mänskliga och materiella aktörer. Jag skapade analysverktyg i form av en fyrfältare som fungerade som stöd när arbetade med översättningens moment. Det blev ett tydligt sätt att spåra ledarskap som process. Fyrfältaren hjälpt mig att konkretisera de olika momenten till exempel för att fånga problematiseringen: *Vad framstår som något som kräver en lösning – och vad gör det inte?* eller för att synliggöra momentet värvning: *arbetsbeskrivningar, instruktioner, planer, teorier, broschyrer, rutiner, lokaler och möblering*. Den sensitiserande kartan blev ett verktyg för att spåra görandet i materialet genom exempelvis sammankopplingar i dokument eller i rektorernas utsagor.

Analysen har skett kontinuerligt under avhandlingsarbetet och i flera steg. Jag har växlat mellan de olika stegen under analysens gång. Aktörerna sammankopplades genom tid och rum, exempelvis genom policydokument och riktlinjer för undervisning av nyanlända elever eller smittskyddsåtgärder under pandemin. Genom begrepp som översättning och nätverk kunde jag följa hur ledarskap blev till i konkreta situationer och hur rektors kompetens och handlingsutrymme förhandlades i rörelse mellan människor, dokument,

teknologier och diskurser. Att arbeta på detta sätt innebar att analysen inte stod utanför det som studerades, utan själv deltog i de relationer och stabiliseringar som undersöktes. När redogörelser skapades och materialet organiserades formades också nätverken och det som kom att framträda som verkligt. Analysarbetet blev därmed inte en beskrivning av en redan existerande verklighet, utan ett praktiskt deltagande i hur verkligheten gjorde i och genom forskningsprocessen. Med det jag vet idag skulle jag ha genomfört en pilotanalys av en enskild intervju innan den fortsatta empiriproduktionen och analysarbetet. En sådan prövning hade gjort det möjligt att konkretisera hur en spårande analys kunde gå till och därigenom göra empirin mer greppbar. Det hade också kunnat bli ett sätt att låta teori och empiri mötas i forskningspraktiken, där begreppen fick ta form i relation till det som trädde fram. I efterhand framstod detta som ett sätt att både avgränsa och fördjupa förståelsen utan att bli överväldigad av empirins omfattning, och samtidigt synliggöra vad det kunde innebära att arbeta med ANT – eller mer specifikt: att göra ANT.

Den processorienterade ansatsen har gjort det möjligt att väva samman teori och empiri i redogörelser som visade ledarskapets materiella och relationella förutsättningar. I enlighet med en relationell ontologi var jag som forskare inte en utomstående betraktare utan en del av det nätverk som undersöks. Detta innebar att forskningspraktiken i sig blev en del av det som producerar kunskap om ledarskapets tillblivelse.

Begreppet översättning har fungerat som ett centralt teoretiskt verktyg i denna studie, men det är också ett begrepp som behöver problematiseras. I aktör-nätverk innebär varje problematisering att något innesluts och därmed också att något utesluts. När vissa frågor, aktörer eller material görs relevanta, blir andra marginaliserade eller osynliga. Det får konsekvenser för hur makt, normer och hierarkier görs skolpraktiken. En framgångsrik översättning, där många aktörer mobiliseras och nätverket stabiliseras till en svart låda kan därför bidra till att vissa ordningar i skolan framstår som naturliga och självklara. Denna stabilitet är samtidigt det som gör förändring svår: det som en gång översatts till en svart låda, blir självklart och därmed svårare att ifrågasätta. Svarta lådor kan förstås som platser där ojämlikheter och diskriminerande ordningar riskerar att upprätthållas, just för att de inte längre framstår som resultat av specifika handlingar eller beslut. Men i en ANT-inspirerad förståelse rymmer översättning också en hoppfullhet – makt och hierarkier förstås inte som givna, utan som resultatet av ständiga översättningar. Därmed finns också möjligheten att översätta annorlunda, en möjlighet för andra problematiseringar och aktörer att träda fram.

Denna dubbelhet gäller också för forskningspraktiken. Som forskare deltar jag själv i översättningen genom att väva samman teori och empiri till en forskningsberättelse. Detta hantverk är aldrig neutralt: varje analytisk avgränsning innebär också att något lämnas utanför. I likhet med översättningarna i skolpraktiken är också forskarens översättning ett selektivt och situerat görande som producerar en viss typ av kunskap. Det hoppfulla ligger här i möjligheten att låta forskningen bidra affirmativt – inte genom att avslöja, utan genom att visa hur skolpraktik och ledarskap kan förstås och göras på andra sätt. I den meningen blir översättningen inte bara ett analysverktyg, utan också en ontologisk politik.

Denna förståelse har haft metodologiska konsekvenser. Eftersom jag som forskare var en del av det nätverk som studerades har jag behövt hantera frågor om trovärdighet, giltighet och position på andra sätt än genom distans. Kunskapen är situerad och beroende av de relationer och praktiker som möjliggjort den. Resultaten är därför inte generaliserbara i traditionell mening, men kan prövas genom den transparens som präglar redogörelserna och det spårande arbetet. Trovärdigheten vilar på hur analysen har genomförts och redovisats – hur kopplingar mellan aktörer, handlingar och material har synliggjorts samt hur metodologiska beslut har motiverats.

För att hantera dessa frågor har jag arbetat med flera konkreta analytiska verktyg: förutom en fyrfältare som operationaliserade översättningens moment, en sensitiserande karta som riktade uppmärksamheten mot hur agens och ordning formades i empirin, och ett iterativt spårande mellan Latours tre steg – att lokalisera det globala, omfördela det lokala och sammankoppla noderna. Genom dessa verktyg blev analysen transparent och spårbar, samtidigt som redogörelserna gjorde det möjligt att följa hur ledarskapets nätverk tog form.

Trovärdighet och giltighet har därmed hanterats som en rörelse, där forskarens position, materialets tillkomst och analysens utveckling redovisas öppet. Begränsningen ligger i att resultaten är knutna till denna specifika praktik, men det är samtidigt genom denna förankring som kunskapsbidraget blir möjligt: att synliggöra hur ledarskap görs som ett materiellt och relationellt fenomen i ständig förändring.

Även i analysens slutfas, när summering, ordnande och formulerandet av slutsatser förs fram, kan inte verkligheten fixeras. Rektors ledarskap, skolans organisering och nätverkens relationer är ständigt pågående. Allt är alltid upphängt i rörelse, ett tillfälligt stopp i ett flöde av översättningar, förhandlingar och materiella praktiker. Det empiriska bidraget ligger i att synliggöra hur rektors kompetens och handlingsutrymme blir till som effekter av översättningar mellan

människor, saker och diskurser i ständig rörelse. Studien bidrar till pedagogiskt arbete och skolledarshetsforskning genom att visa hur ledarskap blir till genom nätverksarbete.

Implikationer för praktiken och fortsatt forskning

När ledarskap framträder som beroende av sköra och rörliga relationer väcks frågor om hur rimligt det är att individualisera ansvar och förväntningar på rektorer. I praktiken innebär detta ett behov av organisatoriska stödstrukturer som erkänner ledarskapets relationella och materiella villkor – i form av resurser, professionellt stöd och kollegiala forum där erfarenheter kan delas och osäkerhet hanteras gemensamt. Om rektors ledarskap ständigt görs i samspel mellan mänskliga och icke-mänskliga aktörer behöver även huvudmän, skolorganisationer och utbildningsanordnare förhålla sig till detta beroende.

Ledarskapsutbildningar och professionella stödformer behöver därför inte bara utvecklas i innehåll utan också i sin grundläggande förståelse av ledarskap. I dag betonas ofta individens ansvar och förmåga att hantera komplexitet, men resultaten i denna studie visar att ledarskap snarare görs i nätverk av människor, materialiteter och affekter. Att förbereda rektorer för detta innebär att ge dem verktyg för att undersöka och underhålla nätverk, att arbeta med beroenden snarare än trots dem, och att förstå osäkerhet som ett villkor för professionell praktik. Det som ofta uppfattas som osäkra förhållanden och otydlighet kan i stället förstås som det som gör professionellt handlande möjligt. Att arbeta med beroenden innebär att se hur rektors ledarskap formas genom relationer till människor, materiella ordningar och affektiva krafter. Det handlar om att förstå hur ekonomi, dokument, digitala system och känslomässiga stämningar i organisationen tillsammans möjliggör – och ibland begränsar – ledarskapet.

Framtida forskning kan vidareutveckla dessa resultat genom att fördjupa förståelsen av hur rektors ledarskap görs i och genom skolans olika nätverk. Det finns redan studier som belyser hur digitala plattformar och teknologiska system påverkar skolans organisering, men fortsatt forskning kan med fördel undersöka hur dessa materiella och affektiva praktiker faktiskt producerar ledarskap i vardagen. Det gäller särskilt hur tid, rum, känslor och materiella arrangemang tillsammans skapar eller begränsar rektorers möjligheter att handla.

English summary

This thesis explores school leadership and how principals' scope of action is enacted and continually reshaped in the face of unpredictable and uncertain societal changes. Global events can rapidly alter the conditions for education, creating unpredictability and precariousness that affect not only schools as organizations but also the leadership of those responsible for them. The large influx of newly arrived students during the refugee situation in 2015, as well as the COVID-19 pandemic beginning in 2019, are two different but comparable examples of how global shifts reverberate at the local level and challenge the everyday work of principals, particularly in smaller municipalities with limited resources.

The aim of the study is to contribute in-depth knowledge about both the possibilities and limitations of principals' leadership when faced with such far-reaching and uncertain challenges. The intention has been to make visible how principals in small Swedish municipalities carried out their work under conditions of uncertainty, and how their leadership was both enacted and reshaped in the process. To this end, I employ a tracing analysis inspired by actor-network theory (ANT), examining how relations between humans and material entities—such as policies, buildings, budgets, and organizational arrangements—enact and reconfigure principals' leadership in the studied situations.

The study has been guided by the following research questions:

- How do networks come into being around and together with principals in situations of uncertainty?
- How does principals' leadership emerge through interactions and relationships between actors in networks?
- What significance does the becoming of networks have for principals' work and leadership in practice?

Background

The responsibilities of principals are extensive, involving leading and organizing pedagogical work, ensuring an equitable education, allocating resources effectively, creating a safe and inclusive working environment, and monitoring the school's outcomes and development.

Principals' leadership extends beyond the formal role of manager and leader, as leadership in schools is also shaped by social relationships and contextual factors. As Berg (2020) points out, principals need to navigate expectations from local politicians, national authorities, teachers, parents, and students, which creates a fluid and sometimes challenging leadership situation.

In addition to these organizational and relational aspects, reforms in the education system have altered the conditions for principals' leadership. During the 1990s, Swedish schools underwent far-reaching reforms characterized by deregulation, decentralization, and increased marketization.

Research on school leadership has emphasized that leadership is situated, distributed, and context dependent. Previous studies have examined the interactions between leaders, followers, and specific situations to understand how leadership takes shape in different contexts (Diamond & Spillane, 2016; Gronn, 2002; Harris, 2009). An important insight from this body of research is that principals' understanding and professional knowledge influence their leadership strategies, which means that they continuously adapt their leadership in line with changes in the organization (Leithwood et al., 2019). Although political, economic, and sociocultural factors are often mentioned in studies of school leadership, they are rarely granted agency in the analysis. Instead, the context is primarily seen as a framework or a set of conditions influencing leadership, rather than as an active part of its formation.

Studies of rural schools, however, show that local conditions and national educational policy requirements shape specific challenges for principals, which they must balance (Beach et al., 2019; Erlandson & Kjellsdotter, 2025). This points to the need for educational policy to acknowledge the specific conditions that apply to schools in rural contexts.

Skott and Nihlfors (2015) call for research that moves beyond traditional individual perspectives and instead examines every day and often unexpected forms of leadership. In response to this call, this study draws on actor-network theory and practice ontology, making it possible to analyse how principals' leadership is shaped within networks of both human and non-human actors. The

focus is on how actions, relationships, and material conditions interact in the situations where leadership is enacted. Assisted by concepts from ANT, the context of leadership emerges not merely as a backdrop, but as part of the network of human and non-human actors. This makes it possible to highlight how digital tools, school buildings, and resources function as actors that influence principals' practice. The present study thus contributes to the knowledge base on school leadership by showing how it is constructed within networks in specific school contexts.

Theoretical framework

In this study, ANT constitutes the theoretical framework. Originating in the field of sociology of knowledge, ANT was developed in the mid-1980s by, among others, Bruno Latour, John Law, and Michel Callon. It is one of several posthumanist perspectives that foreground material relations in social phenomena and decentre the human. ANT provides a rich set of concepts, and here I draw on a selection of concepts, *actor*, *network*, and *translation*, to explore how leadership emerges in the situations examined.

A central feature of ANT is the understanding of what counts as an actor. An actor is anything that affects or influences the situation. This includes so-called non-human actors, that is, material things. These objects do not act by themselves or determine outcomes on their own, but they enable, constrain, encourage, or complicate action. A key to a locked door, a code for a photocopier, or a coin for a coffee machine illustrate how things can both allow and obstruct events. In an ANT analysis, all actors are considered potentially equally important, a principle referred to as generalized symmetry. Non-human materialities are thus included in the effort to understand the social (Alvesson, 2017; Bergstedt, 2017; Cozza, 2021).

A network is assembled by actors and is therefore often written as actor-network. Latour (1996, 1999, 2005), however, objects to the hyphen, since there is a risk of it suggesting a dichotomy like actor/structure, global/local, or micro/macro. Within ANT, the network is treated as a single phenomenon characterized by constant movement between multiple dimensions. Building on this, the concept of translation is used to describe how actors form networks. In translation processes, actors' identities, as well as their opportunities for interaction and agency, are negotiated and defined.

Through this lens, the study investigates how different actors create, sustain, and reconfigure networks. When networks destabilize, opportunities arise to

examine how they are assembled and the relations that have held them together. Actors—including humans, materials, and routines—maintain stability through established interactions. When these are challenged, for example during situations such as increased numbers of refugees and the COVID-19 pandemic, the mechanisms that keep the network together become visible.

In this study, both Latour’s methodological contributions and Mol’s practice-oriented ontology are central. While Latour highlights how relations are established in networks, Mol (2002) demonstrates how objects come into being in different ways in different practices. Together, these perspectives allow an understanding of school leadership as relational and situated. I combine Latour’s methodological invitation to follow the actors with Mol’s practice ontological perspective, where leadership is understood as something enacted in practice.

Research design

The empirical material consists of interviews and documents generated between 2020 and 2022. The work responds to Latour’s (2005) methodological call to ‘follow the actors’, which in practice meant allowing actors’ own accounts, actions, and relationships to guide which traces were pursued. From this perspective, empirical material is not treated as raw data but as the outcome of relational and situated practices in which the researcher is also a co-constitutive actor. As Law (2004, p. 5) puts it, ‘methods, their rules, and even more methods’ practices, not only describe but also help to *produce* the reality that they understand.’

The selection of municipalities and principals was strategic and based on the thesis’s focus on leadership in small municipalities. Previous research on school leadership has largely been conducted in larger municipalities, while the principalship in small municipalities remains underexplored. To address this gap, municipalities with fewer than 15,000 inhabitants were included, a category that, according to the Swedish Association of Local Authorities and Regions (SALAR), covers rural municipalities as well as small towns. Of Sweden’s 290 municipalities, 136 falls into this category, and 75 have fewer than 10,000 inhabitants (SALAR, n.d.; SALAR, 2006). In such contexts, principals are often responsible for several schools.

Contact with potential participants began in autumn 2019 through an information letter outlining the purpose and design of the study. One criterion for participation was that principals had been employed in the municipality since at least 2015, ensuring experience of the reception of newly arrived students. Since it

proved difficult to recruit principals who were both interested in participating and had the opportunity to do so, contact was established through recommendations on two occasions. Out of 31 invited principals, eight agreed to participate.

All interviews were conducted between 2020 and 2021. The interviews, which lasted between 60 and 120 minutes, were conducted digitally via Teams or Zoom. Transcription was careful but not verbatim; repetitions and filler words were edited to render the conversations into readable and analytically useful texts (Kvale, 2014; Bryman, 2018). Based on the interviews, the empirical material was expanded to include documents that respondents referred to, such as municipal documents and materials produced in conjunction with the National Agency for Education. In this context, I use the concept of *accounts* (Latour, 2005). Accounts are not neutral data but performative articulations through which networks are described and shaped. In this study, accounts refer both to how actors themselves construct networks in interviews, documents, and actions, and to how I, as a researcher, construct accounts through tracing and analysis.

The material was then organized according to the themes in the interview guide and divided into meaning-bearing units—passages where something ‘happened’ in relation to the research questions. In this stage, the three steps of the node, the global, and the local were used to identify specific events and processes of change. Tracing focused on how different actors related to each other and how principals’ leadership was enacted in these relations. Actors were connected across time and space, for example through policy documents regulating education for newly arrived students or infection-control measures during the pandemic.

Summary of results

In the three results chapters, I trace how principals’ leadership emerged through translations in networks. The first research question, descriptive in character, examined which actors established networks together with the principal. The tracing followed three nodes: 1) the reception of newly arrived students, 2) collaboration with the Swedish National Agency for Education, and 3) the COVID-19 pandemic. The analysis shows that a wide range of material actors—such as policy documents, budgets, buildings, preparatory classes, geographical locations, local teams, templates from the National Agency, staff, the Public Health Agency, the digital platform Teams, local action plans, and the virus COVID-19—were assembled in the network. Across all three nodes, principals’ agency was not predetermined but emerged as a network effect.

When newly arrived students entered the network, they destabilized established arrangements and mobilized new actors, leading to the establishment of preparatory classes as an obligatory passage point. In the collaboration with the National Agency, templates, reporting procedures, and financial conditions strongly influenced leadership, shifting the focus from change to documentation and activity. During the pandemic, COVID-19 and the Public Health Agency redefined the obligatory passage point as ‘keeping a distance’, which required principals to coordinate, control, and continually adapt practices.

The second research question addressed how leadership emerges through interactions among actors. When the three sites are connected, leadership becomes visible as neither stable nor unambiguous. Instead, it is shaped by relations and interactions within the network and is characterized by temporary adjustments depending on whether actors could be successfully *enrolled* and *aligned*. Material actors such as budgets, physical spaces, and digital tools both enabled and constrained principals’ scope of action.

The third research question examines the significance of the becoming of networks for principals’ work and how leadership is enacted in practice. The analysis shows how principals’ scope of action, priorities, and responsibilities are continually shaped and reshaped through the establishment, stabilization, and weakening of networks. Preparatory classes, templates, financial conditions, and digital platforms were not merely mediating factors but actively shaped what emerged as leadership. In practice, principals’ leadership became a fragile and situated position, always dependent on the durability of networks and the translations of actors. The task was therefore less about ‘leading’ or ‘management’ in a traditional sense and more about enacting leadership in networks that are constantly changing.

All obligatory passage points in the network shaped what appeared as possible and necessary for principals to do. One example is when newly arrived students entered the network: their presence destabilized previous solutions and enrolled new actors such as premises, economy, preparatory classes, and staff. Another example is when the National Agency for Education entered the network through targeted interventions, and its templates, reporting requirements, and financial conditions reshaped what were perceived as urgent problems and possible solutions.

In small municipalities, the fragility of networks becomes particularly evident as single actors—a staff position, a preparatory class, or a state-funded intervention—gain greater significance when resources are limited. Economy,

premises, and staff shortages emerged as actors that actively shaped the conditions of leadership. The closer relationships between politicians, administration, schools, and the local community meant that decisions were made quickly and directly, but the same proximity could also intensify controversies and conflicts, such as in discussions about school closures or resource allocation. In one municipality, Källvik, economy and geographical distance were actors that compelled the principal to act. When upper secondary students were initially placed in another municipality, the journeys became long and costly. To avoid high inter-municipal fees, an introductory programme was initiated locally. Leadership here emerged in the interplay: the principal was positioned as initiator, but agency circulated among the different actors in the network. In both Källvik and another municipality, Mossvik, the lack of classrooms was decisive for how preparatory classes were organized. Activities had to be moved around, sometimes to a local church. Leadership was characterized by the constant renegotiation of practical solutions when material actors (premises) destabilized the network. In Mossvik, principals had to ‘rearrange teaching allocations’ to create teams around newly arrived students.

In relation to uncertain conditions, the becoming of networks mattered for principals, particularly in relation to lack of resources. Principals needed to hire more teachers to meet the policy requirements for students’ right to support. Here, leadership became a negotiation between different actors (economy and policy documents), where the scope of action narrowed and leadership appeared as insufficient. The targeted interventions of the National Agency for Education, through action plans and templates, reshaped principals’ language and priorities by introducing a new problematization. Staff were described as lacking competence and principals were enrolled as responsible for implementing standardized solutions rather than acting as local decision-makers. This demonstrates how external actors reconfigured the practice of leadership through documents and financial conditions.

When the spread of infection during the pandemic led to distance education and reorganization of everyday routines, the virus, digital platforms, and action plans became actors that redirected the network. Principals’ work was enacted in and through these continuous translations, where time pressure, risk analyses, and crisis management structures enabled certain actions while constraining others. Leadership here emerged as an effect of a network in motion, where uncertainty sustained continuous destabilization rather than a lasting order.

The main contribution of the study is to show how principals' leadership is formed in relation to how networks are established, negotiated, and maintained in practice. Obligatory passage points define what is perceived as possible and necessary for principals to do. By tracing how materialities participate in leadership, the study contributes to a relational and practice-based understanding of principals' work—as conditional, situated, and fragile, but also as a site for new solutions when obligatory passage points destabilize and transform.

Conclusions

I have explored and gained knowledge about which actors are entangled in the circulation of agency within the network surrounding the principal and suggested that the leadership actions ascribed to the principal do not originate in the principal's intentions to act. Instead, the principal is part of the network in which agency circulates and is only temporarily located in the relations between actors. This has consequences for how one can understand principals' leadership in local contexts.

The results indicate that although principals adapt their leadership, such adaptation is always conditioned by the actors that are assembled in the network. This adds an important nuance to the notion of distributed leadership, which in previous research mainly emphasized human agency. This study shows that material actors such as economic resources, premises, and templates do not merely form a passive backdrop but actively participate in enacting leadership practices.

The actor economy illustrates this very well. Its role shifted depending on how it was translated by other actors. In the case of newly arrived students, economy acted as a driving force that pushed establishment of preparatory classes and made students come to school. In the case of the national interventions, economy instead translated other actors in the network while simultaneously structuring how activities were carried out and documented. These findings suggest that leadership cannot be fully understood without acknowledging how material actors enable and constrain how leadership is enacted in practice.

Another finding is that relations constantly need to be reassembled for the network to hold together. New *interessesments* and *problematisations* emerge from actors in the network, reshaping its assemblage and direction, which in turn alters the roles of the actors involved. Preparatory classes and school facilities enabled principals to organize education for newly arrived students while simultaneously preventing other ideas from destabilizing the network. When preparatory classes

and school premises were stabilized as the solution for newly arrived students, they functioned as a black box that enabled principals to organize schooling. At the same time, they excluded alternative problematization such as the curriculum's emphasis on the right to education in all subjects.

When a network was stabilized, principals' leadership also appeared as stable. This offers a partly different explanation from what previous research has suggested and provides insight into why some schools and leadership practices may appear more successful than others. The result nuances the picture of principals' adaptive capacity. Adaptation does not primarily occur through individual sense-making or strategic choice, but through translations in networks where human and material actors are continuously enrolled, aligned, and stabilized. From this perspective, leadership becomes an effect of how networks hold together—or fail to do so. While Blossing (2000, 2015) explains such differences through school culture and local drivers, my results add to this understanding by showing how these can be seen as stabilized networks of human and material actors. Preparatory classes, economic resources, or school facilities create orders that shape what principals can do. From this perspective, adaptive capacity is an effect of how networks translate and stabilize relations.

Beyond these empirical insights, the study also contributes theoretically to the field of educational leadership by using concepts from ANT and practice ontology and through this shows how obligatory passage points in education are not only organizational or technical but also ethical and political junctions. This demonstrates how black-boxed solutions in schools actively silence certain problematizations while privileging others.

Methodologically, the tracing analysis illustrates how interviews, documents, and digital platforms not only describe leadership but also co-produce its realities. This underlines the performative role of methods in research in pedagogical work.

For the research field of educational leadership and pedagogical work, the study advances knowledge of leadership as a situated and fragile network effect. This complements and challenges dominant perspectives on distributed leadership by including material actors as central actors.

The findings also raise issues of ontological politics: when preparatory classes, action plans, or distancing measures become stabilized as obligatory passage points, other potential enactments of education and leadership are excluded. Such closures have consequences for students' rights, teachers' work, and the scope of principals' action.

In practical terms, the study highlights the vulnerability of small municipalities, where single actors such as a budget line, a classroom, or a state-funded programme can decisively shape and reshape leadership. Recognizing the agency of such material and organizational conditions is crucial for policy makers and practitioners. In conclusion, principals' leadership in small municipalities emerges as contingent, situated, and fragile and as an ongoing work of translation in unstable networks of humans and materials.

This study does not aim to capture or flatten all the networks in which principals are involved; rather, it presents a situated excerpt. Actor-network theory and the concept of networks provide useful analytical tools, but their openness also raises questions about scope and boundaries: where does a network begin and end, and what is excluded in the process? There is also a risk that only the most visible or powerful actors are traced, while weaker or less obvious connections remain unnoticed.

Methodologically, the role of the researcher is equally significant. I have not only traced accounts but also participated in shaping them. Following Law and Urry (2004), methods are understood here as reality-producing rather than neutral instruments. This means that the study's results are not simple representations of an external reality but are enacted through the practices of research itself. The knowledge produced is therefore both about how principals' leadership takes form in networks of humans and materials, and about how research practices contribute to enacting these realities.

Referenser

- Aberton, H. (2012). Material enactments of identities and learning in everyday community practices: implications for pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 113–136. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.649418>
- Ahlström, B., Leo, U., Norqvist, L., & Poromaa Isling, P. (2020). School Leadership as (Un)usual: Insights from Principals in Sweden during a Pandemic. *International Studies in Educational Administration*, 48(2), 35–41.
- Ahn, S. (2007). *Ur kurs : utbytesstudenters rörelser i tid och rum*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet.] Linköping.
- Ahn, S. (2019). Aktör- nätverksteori. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3:e uppl.).
- Alford, J., & Head, B. W. (2017). Wicked and less wicked problems: a typology and a contingency framework. *Policy and Society*, 36(3), 397–413. <https://doi.org/10.1080/14494035.2017.1361634>
- ALLEA - All European Academies. (2023). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. ALLEA - All European Academies. <https://doi.org/10.26356/ECoC>
- Alvesson, M. (2017). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Tredje upplagan). Lund : Studentlitteratur.
- Augustinsson, S., Ericsson, U., & Nilsson, H. (2018). Making Sense of Assignment: On the Complexity of Being a School Leader. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(2–3), 149–164. <https://doi.org/10.7577/njcie.2770>
- Axelsson, M. (2015) Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv. I Bunar, N. (Red.) *Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering* (s. 81–138). Natur & Kultur.
- Barley, R., Carter, C., & Omar, A. (2025). Researching children’s COVID-19 friendship experiences online: Methodological and ethical opportunities and challenges. *Qualitative Research*, 14687941251317710. <https://doi.org/10.1177/14687941251317710>
- Beach, D., Johansson, M., Öhrn, E., Rönnlund, M., & Rosvall, P.-Å. (2019). Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and rural schools. *European Educational Research Journal*, 18(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/1474904118780420>

- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*.
- Berg, G. (2020). Hur kan rektor klara av korstrycket? I U. Blossing (Red.), *Rektor i fokus : kunskap, värden och verktyg* (s. 83–102). Studentlitteratur.
- Bergstedt, B. (2017). *Posthumanistisk pedagogik: teori, undervisning och forskningspraktik* (Första upplagan). Gleerups Utbildning.
- Bergstrand, U. (2022). *Styrning och re-kontextualisering av värden i utbildningspolicy på nationell och lokal nivå*. [Doktorsavhandling, Mittuniversitetet.] Sundsvall.
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet.] Karlstad
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor : om skolororganisationer och skolförbättring* (1. uppl.). Lund : Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2015). *Local Drivers for Improvement Capacity Six Types of School Organisations*. Cham : Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- Blossing, U. (2016). Systematiskt kvalitetsarbete som skolförbättring. I Jarl, M & Nihlfors, E. (Red.) *Ledarskap Utveckling Lärande. Grundbok För Rektorer Och Förskolechefer*. (s. 179-197).
- Blossing, U. (2021). The Origin and Development of Comprehensive School Reforms in Sweden and Other Nordic Countries. I *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1679>
- Bodén, L. (2016). *Present absences : Exploring the posthumanist entanglements of school absenteeism*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet.] Linköping.
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49(1), 4–15.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105>
- Brüde Sundin, J. (2007). *En riktig rektor: om ledarskap, genus och skolkulturer*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet.] Linköping
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Upplaga 3). Stockholm : Liber.
- Bunar, N., & Vetenskapsrådet. (2010). Nyanlända och lärande. en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan. Vetenskapsrådet.
- Bunar, N. (2015). Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering (1. utg.). Natur & kultur.
- Börjesson, M. (2016). *Från likvärdighet till marknad: En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999*.

- Callon, M. (1984). Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Brieuc Bay. *The Sociological Review*, 32(1_suppl), 196–233. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1984.tb00113.x>
- Callon, M., & Law, J. (1982). On Interests and Their Transformation: Enrolment and Counter-Enrolment. *Social Studies of Science*, 12(4), 615–625.
- Childs, J., & Grooms, A. A. (2018). Improving School Attendance through Collaboration: A Catalyst for Community Involvement and Change. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 23(1–2), 122–138. <https://doi.org/10.1080/10824669.2018.1439751>
- Cozza, M. (2021). *Key concepts in science and technology studies*. Studentlitteratur.
- Czarniawska, B. (2004). On time, space, and action nets [Elektronisk resurs]. Göteborg: GRI.
- Czarniawska, B. (2014). *Ute på fältet, inne vid skrivbordet* (1. uppl.). Studentlitteratur.
- Denis, D. J. (2020). Why do maintenance and repair matter? I *The Routledge Companion to Actor-Network Theory* (1:a uppl., s. 283–293). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315111667-31>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- Drysdale, L., Bennett, J. V., Murakami, E., Johansson, O., & Gurr, D. (2014). Heroic Leadership in Australia, Sweden, and the United States. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 785–797. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2013-0128>
- Durant, R. F., & Legge, J. S. (2006). “Wicked Problems,” Public Policy, and Administrative Theory: Lessons From the GM Food Regulatory Arena. *Administration & Society*, 38(3), 309–334. <https://doi.org/10.1177/0095399706289713>
- Erlandson, P., & Kjellsdotter, A. (2025). Educational endeavors in a rural society – an example from a small community in Sweden. *Education Inquiry*, 0(0), 1–20. <https://doi.org/10.1080/20004508.2025.2452009>
- Farley, A. N., Childs, J., & Johnson, O. (2019). Preparing leaders for wicked problems? How the revised PSEL and NELP standards address equity and justice. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 115–115. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4229>
- Fenwick, T. (2010). (un)Doing standards in education with actor-network theory. *Journal of Education Policy*, 25(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/02680930903314277>
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education* (1st ed.). London New York: Routledge.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2018). *Revisiting Actor-Network Theory in Education*.

- Folkhälsomyndigheten. (2021, januari 7). *Undvik smittspridning i högskolekolorna — Folkhälsomyndigheten*. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/nyheter-och-press/nyhetsarkiv/2021/januari/undvik-smittspridning-i-hogskolekolorna/>
- Forssten Seiser, A. (2017). *Stärkt pedagogiskt ledarskap: rektorer granskar sin egen praktik*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet.] Karlstad
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing Learning-Centered Leadership: Connections to Research, Professional Standards, and Current Practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1–36.
<https://doi.org/10.1080/15700760802014951>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Grootenboer, P. (2018). Theories and Models of Educational Leadership. I P. Grootenboer, *The Practices of School Middle Leadership* (s. 21–41). Springer Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-0768-3_2
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad: etnicitet och institutionell praktik*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet.] Linköping
- Gunnarsson, K. (2015). *Med önskan om kontroll: figurationer av hälsa i skolors hälsofrämjande arbete*. Diss. Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
- Gunnarsson, K., & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bbh>
- Guzman, G., & De Souza, M. M. P. (2018). Shifting modes of governing municipal waste – A sociology of translation approach. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 50(4), 922–938. <https://doi.org/10.1177/0308518X18763609>
- Hallerström, H. (2006). *Rektors normer i ledarskapet för skolutveckling*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet.] Lund
- Hallinger, P. (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24.
<https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hamilton, M. (2011). Unruly Practices: What a sociology of translations can offer to educational policy analysis. *Educational Philosophy and Theory*, 43(sup1), 55–75.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00622.x>
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Studentlitteratur.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>

- Hirsh, Å., Liljenberg, M., Jahnke, A., & Karlsson Pérez, Å. (2023). Far from the generalised norm: Recognising the interplay between contextual particularities and principals' leadership in schools in low-socio-economic status communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432231187349. <https://doi.org/10.1177/17411432231187349>
- Hupe, P., & Hill, M. (2007). Street-Level Bureaucracy and Public Accountability. *Public Administration*, 85(2), 279–299. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2007.00650.x>
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2018). *Utmärkt ledarskap i skolan: forskning om att leda för elevers målinriktade utveckling* (Första utgåvan). Natur & Kultur.
- Håård Kronqvist, M. (2024). *Technologies of Power in a State-initiated School Improvement Programme*. [Doktorsavhandling, Högskolan Dalarna.] Falun
- Idevall Hagren, K. (2018). *Aktör-nätverks-teori och kritiska textanalyser*: [Elektronisk resurs.] En diskussion om teori, metod och tillämpning. Kritiska text- och diskursstudier. (81–100). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-357236>
- Jackson, A., & Mazzei, L. (2017). *Thinking With Theory in Qualitative Research*.
- Jarl, M. (2013). Om rektors pedagogiska ledarskap i ljuset av skolans managementreformer. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 18(3–4), 197–215.
- Jarl, M., Blossing, U., & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång: strategier för en likvärdig skola* (Första upplagan). Stockholm : Natur & Kultur.
- Jarl, M., & Nihlfors, E. (Red.). (2016). *Ledarskap utveckling lärande. Grundbok för rektorer och förskolechefer* (1:a uppl.). Natur & Kultur.
- Jerdborg, S. (2022). *Learning principalship: becoming a principal in a swedish context*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.] Göteborg
- Kameniar, B. M., Imtoul, A., & Bradley, D. (2010). “Mullin’ the yarndi” and other wicked problems at a multiracial early childhood education site in regional Australia. *Educational Policy*, 24(1), 9–27. <https://doi.org/10.1177/0895904809354321>
- Kamp, A. (2014). Being ANTiSh in Aotearoa New Zealand: leaders assembling net-work. *Journal of Educational Administration and History*, 56(1), 7–21. <https://doi.org/10.1080/00220620.2023.2258357>
- Koyama, J. (2024). The bans on teaching CRT and other ‘divisive concepts’ in America’s public schools. *Journal of Educational Administration and History*, 56(1), 69–83. <https://doi.org/10.1080/00220620.2023.2259813>
- Kvale, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. [rev.] uppl.). Lund : Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2015). *Skolledarskap i mångfald* (Upplaga 1). Studentlitteratur.

- Landri, P. (2020). Near actor-network theory: Limits, critiques and new directions of research. I *Educational Leadership, Management, and Administration through Actor-Network Theory*. Routledge.
- Landri, P. (2024). Ecological materialism: redescribing educational leadership through Actor-Network Theory. *Journal of Educational Administration and History*, 56(1), 84–101. <https://doi.org/10.1080/00220620.2023.2258343>
- Lather, P., & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications plus more than a few complications. *Soziale Welt*, 47, 369–381.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope: Essays on the reality of science studies*. Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press, UK.
- Law, J. (1992). Notes on the theory of the actor-network: Ordering, strategy, and heterogeneity. *Systems Practice*, 5(4), 379–393. <https://doi.org/10.1007/BF01059830>
- Law, J. (2004). *After Method: Mess in Social Science Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203481141>
- Law, J. (2022). From After Method to Care-ful Research (a foreword). I C. Addey & N. Piattoeva (Red.), *Intimate Accounts of Education Policy Research: The Practice of Methods* (s. xvi–xx). Routledge.
- Law, J., & Mol, A. (1995). Notes on Materiality and Sociality. *The Sociological Review*, 43(2), 274–294. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1995.tb00604.x>
- Law, J., & Urry, J. (2004). Enacting the social. *Economy and Society*, 33(3), 390–410. <https://doi.org/10.1080/0308514042000225716>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). Transformational leadership. I *The Essentials of School Leadership* (s. 37–52). SAGE Publications.
- Leithwood, Kenneth. (2021). A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Education Sciences*, 11(8), 377. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>
- Leithwood, Kenneth, Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

- Leithwood, Kenneth, Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leo, U., Ärlestig, H., & Johansson, O. (2024). Principal Ownership Towards Increased Teaching Quality: The Swedish Case. I *How Successful Schools Are More than Effective* (s. 247–267). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-62735-4_11
- Liljenberg, M. (2015). *Distributed Leadership in Local School Organisations*. [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet.] Göteborg
- 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).
- Liljenberg, M., & Andersson, K. (2019). Novice principals' attitudes toward support in their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1543807>
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy, 30th Anniversary Edition : Dilemmas of the Individual in Public Service*. Russell Sage Foundation.
- Lund, S. (2023). *Ledarskap och professionellt lärande i geografiskt perifera grundskolor: en etnografisk studie av relationen mellan praktiker samt deras arrangemang*. [Doktorsavhandling, Mittuniversitetet.] Sundsvall
- Lunde, I. C. M. (2022). *Digitization in School Leadership and Educational Governance*. [Doktorsavhandling, Oslo universitet] Oslo
- Martinsson, L., & Reimers, E. (2020). Civil servants talk back: Political subjectivity and (re)constructions of the nation. *Critical Sociology*, 46(3), 429–422. <https://doi.org/10.1177/0896920519839768>
- Merriam, S. B. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4. ed.). Jossey-Bass.
- Mifsud, D. (2024). A systematic review of school distributed leadership: exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*, 56(2), 154–179. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2158181>
- Miles, M. B. (1965). Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground. I *Change Processes in the Public Schools* (s. 12–34). University of Oregon Press.
- Moberg, E. (2018). Exploring the relational efforts making up a curriculum concept: An actor-network theory analysis of the curriculum concept of children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 113–125. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320428>

- Mol, A. (2002). *The body multiple ontology in medical practice*. Duke University Press.
<http://ezproxy.ub.gu.se/login?url=http://GU.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1167835>
- Mol, A. (2021). *Eating in Theory*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.1515/9781478012924>
- Mulcahy, D., & Perillo, S. (2011). Thinking Management and Leadership within Colleges and Schools Somewhat Differently: A Practice-based, Actor-Network Theory Perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(1), 122–145.
<https://doi.org/10.1177/1741143210383895>
- Mörtsell, S. (2024). *Maintaining teaching: exploring te(a)ch-abilities with actor-network theory*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet.] Umeå
- Nehez, J. (2015). *Rektors praktiker i möte med utvecklingsarbete: möjligheter och hinder för planerad förändring*. [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet.] Göteborg
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work, and organization: an introduction*.
- Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet.] Stockholm
- Norberg, K. (2017). Educational leadership and im/migration: preparation, practice and policy – the Swedish case. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 633–645.
<https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2016-0162>
- Norberg, K., & Gross Jay Steven. (2019). Turbulent Ports in a Storm: The Impact of Newly Arrived Students Upon Schools in Sweden. *Values and Ethics in Educational Administration*, 14(1).
- Persson, A., Anderson, G., & Nilsson Lindström, M. (2005). Successful Swedish headmasters in tension fields and alliances. *International Journal of Leadership in Education*, 8(1), 53–72. <https://doi.org/10.1080/1360312042000299224>
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155–169.
- Rönnerberg, L. (2016). Granskning och styrning via skolinspektion. I M. Jarl & E. Nihlfors (Red.), *Ledarskap, utveckling, lärande : grundbok för rektorer och förskolechefer*. Natur & Kultur.
- Schatzki, T.R. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press.
- Skolinspektionen. (2021). *Konsekvenser av fjärr- och distansundervisningen under covid-19-pandemin* (Regeringsrapport 2021:640). <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/regeringsrapporter/2021/fjarr--och-distansundervisningskonsekvenser/>

- Skolinspektionen. (2010) *Rektors ledarskap: En granskning av hur rektor leder skolans arbete mot ökad målnuppfyllelse*. (Rapport 2010:15).
- Skolinspektionen. (2014). *Utbildningen för nyanlända elever* (Kvalitetsgranskning 2014:03).
- Skolinspektionen. (2020). *Utbildning under påverkan av Coronapandemin*.
- Skollagen (2010:800). (2010). Svensk författningssamling.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Skolverket. (2016). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Skolan i världen under covid-19 pandemin* (text 2022:5).
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2022/skolan-i-varlden-under-covid-19-pandemin>
- Skott, P., & Nihlfors, E. (2015). Educational Leadership in Transition. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(3), 30410. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30410>
- Skott, P., & Törnsén, M. (2016). Kalejdoskop: om skolledare i lokala kontexter. I M. Jarl & E. Nihlfors (Red.), *Ledarskap, utveckling, lärande. Grundbok för rektorer och förskolechefer* (s. 135–160). Natur & Kultur.
- SOU 1974:36. *Skolan, staten och kommunerna: en redovisning av nuvarande ansvarsfördelning mellan stat och kommun i fråga om grundskolan och gymnasieskolan m m.* : betänkande.
- SOU 1974:53. *Utredningen om skolans inre arbete*. Skolans arbetsmiljö:betänkande.
- Sperling, K. (2024). *Beyond f(a)itb: the introduction and materialisation of artificial intelligence in schools*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet.] Norrköping
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150.
<https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34.
<https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- St. Pierre, E. A. (2013). The Appearance of Data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 223–227. <https://doi.org/10.1177/1532708613487862>
- Staubæs, D. (2018). ‘Green with envy.’ affects and gut feelings as an affirmative, immanent, and trans-corporeal critique of new motivational data visualizations. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 409–421.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1449983>
- Staubæs, D., & Vertelytė, M. (2025). Towards pedagogies of affective dissonance for intergenerational listening and un/learning. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/01596306.2025.2515025>

- Strathern, M. (1996). Cutting the network. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2(3), 517–535. <https://doi.org/10.2307/3034901>
- Ståhlkrantz, K. (2019). *Rektors pedagogiska ledarskap : en kritisk policyanalys*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet.] Växjö
- Sveriges Kommuner och Regioner. (2006). Färre kommuner? Om små kommuners problem och utmaningar (Arbetsmaterial 2006-02-01). Sveriges Kommuner och Regioner.
- Sveriges Kommuner och Regioner. (u.å.). Kommungrupsindelning [Text]. Sveriges Kommuner och Regioner. Hämtad 13 april 2022, från <https://skr.se/skr/tjanster/kommunerochregioner/faktakommunerochregioner/kommungrupsindelning.2051.html>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Törnsén, M., & Ärlestig, H. (2018). *Ledarskap i centrum : om rektor och förskolechef* (Andra upplagan). Malmö : Gleerups.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654–676. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.007>
- Usher, R., & Edwards, R. (2007). *Lifelong Learning – Signs, Discourses, Practices*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/1-4020-5579-X>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God Forskningsсед*.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningsсед 2024* [Text]. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Åsberg, C., Hultman, M., & Lee, F. (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter* (1. uppl.). Lund : Studentlitteratur.
- Ärlestig, H. (2020). Krävs det mer styrning eller mer ledarskap för att lyckas som pedagogisk ledare? I U. Blossing (Red.), *Rektor i Fokus. Kunskap, värden och verktyg* (Andra). Studentlitteratur.
- Ärlestig, H., Day, C., & Johansson, O. (Red.). (2016). *A Decade of Research on School Principals*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6>



INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Förfrågan om att medverka i forskningsstudie om skolledarskap

Hej,

Mitt namn är Linnéa Rosengren och jag är forskarstuderande på Göteborgs universitet. I mitt avhandlingsarbete intresserar jag mig för hur skolledares handlingsutrymme formas i utmanande situationer. De senaste åren har många rektorer upplevt hur globala skeenden har inverkat på skolvardagen på ett genomgripande sätt. Ett exempel är flyktingkrisen 2015, då landets kommuner fick ta emot ett stort antal nyanlända barn som flytt till Sverige. Den snabba och omvälvande utmaning som uppstod i samband med ett stort mottagande av nyanlända barn medförde en stor arbetsinsats i synnerhet för små kommuner. Andelen mottagna personer i förhållande till befolkningen visar att de små kommunerna fick ta ett större ansvar än storstadslänen, och jag vill bl.a. utforska hur rektorers arbetade med att anpassa sin organisation i arbetet med att ta emot nyanlända elever. Det övergripande temat för avhandlingen är rektorers möjliga utrymme för handling, avhandlingen syftar till att fördjupa kunskapen om detsamma, och i förlängningen vad det betyder för rektorers utbildning och arbete.

Jag vill med detta brev ställa frågan om din medverkan i studien och med det bidra till skolforskningen. Jag kommer att samla in forskningsmaterial genom att intervjua rektorer som var verksamma under perioden 2015 och framåt. Om det är möjligt, vill jag gärna få ta del av t.ex. rutiner och planer som skrevs för arbetet med mottagande av nyanlända elever. Intervjun tar ca 60 minuter i anspråk och kommer att spelas in och analyseras av mig, tillsammans med mina handledare på Göteborgs universitet, materialet kommer endast att användas i forskningssyfte. Jag vill betona att det inte är den enskilda rektorns ledarskap som är mitt forskningsfokus utan vilka möjligheter till handling som finns i situationer som denna.

Jag garanterar att studien genomförs i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning. Detta innebär att insamlat material (ljudinspelningar) hanteras med respekt för individens integritet och kommer att förvaras på en säker plats, oåtkomlig för obehöriga.

Jag planerar att höra av mig till dig inom ett par veckor efter att du mottagit brevet och följa upp hur du ställer dig till en eventuell medverkan.

Med vänliga hälsningar,

LINNÉA ROSENGREN

Doktorand vid institutionen för didaktik och pedagogisk profession (IDPP)
Utbildningsvetenskapliga fakulteten
Göteborgs Universitet
linnea.rosengren@gu.se
0701 – 494 001



INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Samtycke till att delta i forskningsprojektet om skolläraskap

Jag har läst och förstått den information om studien som anges i dokumentet ”Förfrågan om att medverka i forskningsstudie om skolläraskap”. Jag har fått möjlighet att ställa frågor och jag har fått dem besvarade. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att delta i studien som beskrivs i dokumentet ”Förfrågan om att medverka i forskningsstudie om skolläraskap”

Plats och datum

Underskrift och namnförtydligande

.....

.....



INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Information om behandling av personuppgifter till forskningsperson som deltar i forskningsstudie om skolledarskap.

Ansvarig för sina personuppgifter är Göteborgs universitet. Ändamålet med dina personuppgifter är att genomföra det beskrivna forskningsprojektet du erhöll i kontaktbrevet med titeln ***Förfrågan om att medverka i forskningsstudie om skolledarskap.*** Den rättsliga grunden för behandlingen av dina personuppgifter är att behandlingen är nödvändig för att utföra en uppgift av allmänt intresse (artikel 6.1 e GDPR).

Vi kommer att spara dina personuppgifter 10 år efter att forskningsprojektet avslutats, i enlighet med gällande arkivbestämmelser.

Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Rätten till radering och till begränsning av behandling av personuppgifter gäller dock inte när uppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen. Utöver detta kan du när som helst göra en invändning mot behandlingen av dina personuppgifter med hänvisning till skäl som hänför sig till din specifika situation. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta huvudansvarig forskare för forskningsprojektet.

Om du vill lämna ett klagomål på hur vi behandlar dina personuppgifter kan du vända dig till Integritetsskyddsmyndigheten (IMY) som är tillsynsmyndighet.

Huvudansvarig forskare är Linnéa Rosengren som du kan komma i kontakt med via e-post linnea.rosengren@gu.se eller via telefon 0701 494 00.

Göteborgs universitet har ett dataskyddsombud som du kan nå via e-post: dataskyddsombud@gu.se, eller telefon: 031-786 00 00.

Intervjuguide

Bakgrund

Berätta lite om ditt arbete som rektor på skolan

Hur länge har du arbetat som rektor?

Hur många elever och anställda har du ledningsansvar för?

Vilka frågor ansvarar du för?

Berätta om skolans organisation

Vilka områden upplever du som mest centrala i ditt arbete som rektor?

Hur ser ditt vardagsarbete ut?

Nyanlända

Hur arbetade din kommun med att ta emot nyanlända? Hade ni tid att förbereda er?

I så fall, vad gjorde ni?

Beskriv ditt vardagsarbete under åren 2014/15 och framåt? Vad skulle du säga blev den största förändringen?

Vad behövde du göra?

Vad gjorde andra i din närhet?

Vad var i fokus?

Kan du ge exempel? Vad hände sen?

Vilken information fick du? Varifrån fick du den?

Vem behövde du samarbeta med? Varför?

Hade ni rutiner eller riktlinjer som kunde vara till hjälp?

Vem eller vad har haft störst påverkan på ditt arbete?

Finns det händelser som var särskilt betydelsefulla?

Om du ser tillbaka på de åren som har gått sedan mottagandet, vad har förändrats på din skola?

Hur syns det?

Ditt arbete som rektor?

Hur är det nu?

Covid-19

Hur skulle du beskriva att Covid-19 har påverkat ditt arbete som rektor?

Vad behövde du göra?

Vad gjorde andra i din närhet?

Kan du ge exempel? Vad hände sen?

Vilken information fick du? Varifrån fick du den?

Vem behövde du samarbeta med? Varför?

Vem eller vad har haft störst påverkan på ditt arbete?

Finns det händelser som var särskilt betydelsefulla?

Vad har ändrats i ditt vardagsarbete tycker du?
Hur syns det?
Hur är det nu?

Finns det något mer du vill tillägga?

Hur gjorde ni? Vad gjorde du? Hur gick det till? Vems idé var det? Vilka konsekvenser fick det? Hur menar du? Kan du berätta mer om det? Kan du ge exempel? Vad hände sen?

Fyråttaren fungerar som ett teoretiskt raster för att följa översättningsmoment. Den synliggör hur problematisering, intressering, värning och mobilisering samverkar som samtidigta praktiker där agens, ordning och förändring formas i nätverk

<p>Problematisering – att tydliggöra vad som står på spel</p> <p>Problematisering handlar om hur ett problem formuleras, vilka behov som identifieras och hur vissa aktörer placeras som nödvändiga för en lösning. Frågor som kan vägleda analysen är:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vad framstår som något som kräver en lösning – och vad gör det inte? • Hur identifierar aktörerna sig själva och sina behov? • Hur identifieras andra aktörer och deras behov? • Vilka idéer eller intressen blir konkurrerande, och vilka får fäste i praktiken? <p>Problematiseringen sker inte enbart genom språk, utan också genom materiella och rumsliga arrangemang som möjliggör vissa problemformuleringar och osynliggör andra. Genom praktikens ordningar, rutiner och artefakter etableras vad som framstår som centralt eller perifert.</p>	<p>Intressering – att etablera förbindelser (aktiv process)</p> <p>I intresseringen formas och prövas de förbindelser som binder samman aktörer i ett nätverk. Här uppstår engagemang och ömsesidiga justeringar mellan idéer, människor, ting och dokument. Analysen kan undersöka hur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • idéer görs explicita och kopplas samman • arrangemang och aktiviteter skapar engagemang • vissa idéer och lösningförslag skrivs in i planer, rutiner och policydokument – medan andra utesluts • aktörer börjar se varför det är i deras intresse att delta i nätverket <p>Intresseringen är både diskursiv och materiell. Mötesformer, plattformar, ekonomiska ramar och lokaler fungerar som medskapande praktiker där vissa relationer blir möjliga och andra förlorar sin kraft.</p>
<p>Värning (enrolment) – att forma roller och relationer</p> <p>När aktörerna börjar anta roller inom nätverket sker en värning. Den kan ta formen av förhandlingar, övertalning, påtryckningar eller tvång. Här stabiliseras idéer genom artefakter som: arbetsbeskrivningar, instruktioner, planer, teorier, broschyurer, rutiner, lokaler och möblering.</p> <p>Sådana artefakter gör inte bara idéer begripliga, de agerar i praktiken – de distribuerar ansvar, möjliggör samverkan och formar det handlingsutrymme som uppfattas som givet.</p>	<p>Mobilisering – att sätta nätverket i rörelse</p> <p>Mobilisering handlar om hur nätverket får kraft att agera och framträda som en fungerande enhet. Här blir vissa idéer, rutiner eller planer så stabila att de inte längre behöver förhandlas – de blir <i>blackboxed</i>. Exempelvis kan en organisatorisk rutin, som placering i förberedelseklass, fungera som en sådan stabiliserad enhet. I denna fas kan man undersöka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vilka arrangemang och aktiviteter mobiliserar nätverket (t.ex. möten, workshops, instruktioner)? • Vilka element fungerar som <i>mediatorer</i> (de som översätter och förändrar betydelse) respektive <i>intermediatorer</i> (de som överför utan förändring)? • Hur rör sig idéer mellan människor, dokument och platser – och vad händer med dem på vägen? <p>När nätverket får förmåga att agera, eller få andra att agera, kan vi tala om att aktörskap har fördelats och materialiserats. Det är i dessa rörelser som det praktiska och det politiska sammanfaller.</p>

Tabellen nedan fungerar som en sensitiserande karta, det vill säga som ett verktyg som inte bestämmer vad som ska observeras, utan öppnar inför uppmärksamhet hur översättningsens rörelser framträder i praktiken. Den visar hur momenten kan förstås som samtida praktiker där agens, ordning och förändring formas och stabiliseras i det som görs, sägs och hanteras.

Moment	Analytisk fråga (vad sker?)	Praktikontologisk innebörd (hur görs det?)	Exempel på spår i empirin
Problematisering	Hur definieras problemet och vilka aktörer framstår som nödvändiga för att lösa det?	Problem görs till genom språk, rum och materiella arrangemang. Vissa frågor och aktörer blir synliga, andra osynliga.	Formuleringar i dokument, mötesagendor, prioriteringar, rumsliga ordningar.
Intressering	Hur etableras förbindelser och engagemang mellan aktörer och idéer?	Relationer skapas genom materiella och diskursiva praktiker; ting, människor och idéer kopplas samman.	Planer, budgetar, digitala plattformar, retorik om samverkan.
Värkning (Enrolment)	Hur fördelas roller och uppgifter inom nätverket?	Artefakter (t.ex. rutiner, lokaler, instruktioner) stabiliserar vissa ordningar och gör agens möjligt.	Arbetsbeskrivningar, scheman, rumslig organisering, överenskomelser.
Mobilisering	Hur får nätverket kraft att agera som en enhet? Vad blir <i>blackbox</i> ?	Handling blir möjlig när idéer, ting och aktörer samordnas; vissa element fungerar som <i>mediatorer</i> (översätter), andra som <i>intermediatorer</i> (överför).	Implementering av planer, möten, rutiner som "bara fungerar".

Previous publications:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Läskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling, Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att ridas pröv och att vilja rida*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och bennmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikenskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvärldnsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Föreläsningar och binder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skolväsendets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappnings träning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningsätt till deltagarefarebeter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildnings syn hos icke facklärd*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studiervalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högskolelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En behsning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikap och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRÄMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/ allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakeoperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och ätgärdsstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettåringars möte med förskolans värld.* Göteborg 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *V arför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegävad ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *V äga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÅT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna - rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities - aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Syning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstp pedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Forskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materialets förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga bemyndigheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk forskulelærerutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITÄLÖ *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÅRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i forskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjstudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002

Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

183. MARLÉNE JOHANSSON *Slidpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBOG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÅNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svenska skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdnadschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritik*. Göteborg 2003.
195. LÖTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erbjuda situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Aminningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning*. Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice*. Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia*. Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiflande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning*. Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärsskada*. Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer*. Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och retande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning*. Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet*. Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT*. Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers*. Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsnärigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence*. Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study*. Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor*. Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent*. Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottlärare i Sverige och Grekland*. Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse*. Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6*. Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives*. Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena*. Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets faktiska potentialer*. Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genusrapport på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare*. Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elerplanen som text - om identitet, genus, maket och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplineringsmekaniser.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomstränaarbilden.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminaresamtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk saksprövläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erbjuda och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse.* Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan.* Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making.* Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningsätt i undervisningen.* Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials.* Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran.* Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett.* Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics.* Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger.* Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English.* Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkbibliotekerna i ett föränderligt fält.* Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt.* Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education.* Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola.* Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government.* Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools.* Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter.* Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering.* Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers.* Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel.* Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv.* Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole.* Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft.* Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan.* Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass.* Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skeicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder.* Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys.* Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet.* Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande.* Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches.* Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa.* Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande.* Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts.* Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation.* Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll.* Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande.* Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invarians i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylla med kunskap. En studie av hur barn urskiffer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieuundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkhemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskiften inom processindustrin.* Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid.* Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking.* Göteborg 2014
354. EVA WENNÅS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola.* Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingeman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnastiekolan. Svenskännets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnastetränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samballsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörsskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å underrise i kroppsvøring. Design for utvørling av teorbaseret undervisning og kritisk refleksjon i kroppsvøringlærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Køn, kropp, begær og teknikk: Passion og instrumentalitet på två tekniska høgskoleprogram.* Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i møte med utvørlingsarbeite. Møjligheter og hinder for planerat fòrøndring.* Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education.* Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spønningfæltet mellom kontroll og utvørling. En polystudie av systematisk kvalitetsarbeite i kommunen, fòrskolan og fritidsbømmet.* Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions.* Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt og hølning - en relationell studie om det øberøkenlige i matematik-undervisningen.* Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hølse. En explorativ studie om ortorexia nervosa.* Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary.* Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades øgon. Ungdomar om bedømning i skolan.* Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology.* Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Måstarcoacherna. Att bli, vara og utvørlas som trønerar inom svensk elitfòtball.* Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedømning som gemensam øngeløgenhet – enkelt i retorikken, svørare i praktikken. Elevers og læreres fòrståelse og ørførenheter.* Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hølsocoach i skolan. En utvørdende fallstudie av en hølsfòrønjende intervention.* Göteborg 2016

- Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and
Elisabet Öhrn
- 390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan*. Göteborg 2016
- 391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Göteborg 2016
- 392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningsmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys*. Göteborg 2016
- 393 JAN BLOMGREN *Den svärfångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö*. Göteborg 2016
- 394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärares kunskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärarutbildningen*. Göteborg 2017
- 395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy*. Göteborg 2017
- 396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. Göteborg 2017
- 397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Ridlärarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid*. Göteborg 2017
- 398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom*. Göteborg 2017
- 399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och mediundervisning*. Göteborg 2017
- 400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker*. Göteborg 2017
- 401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space*. Göteborg 2017
- 402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Aylsökande barn i den svenska skolan*. Göteborg 2017
- 403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. Göteborg 2017
- 404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket*. Göteborg 2017
- 405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet*. Göteborg 2017
- 406 ELIAS JOHANNESSEN *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment*. Göteborg 2017
- 407 EVA BORGFELDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3*. Göteborg 2017
- 408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy*. Göteborg 2018
- 409 CHARLOTT SELMBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning*. Göteborg 2018
- 410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations*. Göteborg 2018
- 411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies*. Göteborg 2018
- 412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkars syn på studier och ungdomarnas normer kring maskulinitet*. Göteborg 2018
- 413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism*. Göteborg 2018
- 414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsvetenskaplig studie om lärararbete i förändring*. Göteborg 2018
- 415 LENA ECKERHOLM *Lärarperspektiv på läsförståelse. En intervjustudie om undervisning i årskurs 4-6*. Göteborg 2018
- 416 CHRISTOPHER HOLMBERG *Food, body weight, and health among adolescents in the digital age: An explorative study from a health promotion perspective*. Göteborg 2018
- 417 MAGNUS KARLSSON *Moraliskt arbete i förskolan. Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-barn interaktion*. Göteborg 2018
- 418 ANDREAS FRÖBERG *Physical Activity among Adolescents in a Swedish Multicultural Area. An Empowerment-Based Health Promotion School Intervention*. Göteborg 2018
- 419 EWA SKANTZ ÅBERG *Children's collaborative technology-mediated story making. Instructional challenges in early childhood education*. Göteborg 2018
- 420 PER NORDÉN *Regnbågsungar: Familj, utbildning, fritid*. Göteborg 2018
- 421 JENNY RENDAHL *Vem och vad kan man lita på? Ungdomars förhållningssätt till budskap om mat och ätande utifrån ett forskarintervju rollspel*. Göteborg 2018
- 422 MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training. Navigating by feedback*. Göteborg 2018
- 423 MALIN NILSEN *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan*. Göteborg 2018

- 424 LINDA BORGER *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence – Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Göteborg 2018
- 425 ANNA-MARIA FJELLMAN *School choice, space and the geography of marketization – Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden*. Göteborg 2019
- 426 ANNELI BERGNELL *Med kroppen som illustration: Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringsar*. Göteborg 2019
- 427 ANNE SOLLI *Handling socio-scientific controversy: Students' reasoning through digital inquiry*. Göteborg 2019
- 428 MARTIN GÖTHBERG *Interacting - coordinating text understanding in a student theatre production*. Göteborg 2019
- 429 SUSANNE STRÖMBERG JÄMSVI *Unpacking dominant discourses in higher education language policy*. Göteborg 2019
- 430 KURT WICKE *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet*. Göteborg 2019
- 431 KATARINA SAMUELSSON *Teachers' Work in Times of Restructuring. On Contextual Influences for Collegiality and Professionality*. Göteborg 2019
- 432 HELÉNE BERGENTOFT *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv*. Göteborg 2019
- 433 JANNA MEYER-BEINING *Assessing writers, assessing writing: a dialogical study of grade delivery in Swedish higher education*. Göteborg 2019
- 434 DAN FRANSSON *Game demands and fatigue profiles in elite football – an individual approach -Implications of training and recovery strategies*. Göteborg 2019
- 435 ELIN ARVIDSON *Physiological responses to acute physical and psychosocial stress – relation to aerobic capacity and exercise training*. Göteborg 2019
- 436 SUSANNE STAF *Skriva historia – literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet*. Göteborg 2019
- 437 VERONICA SÜLAU *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal utbildningspraktik*. Göteborg 2019
- 438 MARIA OHLIN *How to Make Bicycling Safer – Identification and Prevention of Serious Injuries among Bicyclists*. Göteborg 2019
- 439 LINUS JONSSON *An empowerment-based school physical activity intervention with adolescents in a disadvantaged community: A transformative mixed methods investigation*. Göteborg 2019
- 440 ELIN NORDENSTRÖM *Feedback and instructional guidance in healthcare simulation debriefings*. Göteborg 2019
- 441 KATEŘINA ČERNÁ *Nurses' work practice in chronic care: knowing and learning in the context of patients' self-monitoring data*. Göteborg 2019
- 442 MARGARETHA HÄGGSTRÖM *Estetiska erfarenheter i naturmöten. En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtiligbet och undervisning*. Göteborg 2020
- 443 PANAGIOTA NASIOPOULOU *The professional preschool teacher under conditions of change – competence and intentions in pedagogical practises*. Göteborg 2020
- 444 ANNA TOROPOVA *Teachers meeting the challenges of the Swedish school system. Agents within boundaries*. Göteborg 2020
- 446 ULF RYBERG *Att urskilja grafiska aspekter av derivata – hur elevernas möjligheter påverkas av innehållets behandling i undervisningen*. Göteborg 2020
- 447 KASSAHUN WELDEMARIAM *Reconfiguring Environmental Sustainability in Early Childhood Education: a Postanthropocentric Approach*. Göteborg 2020
- 448 ANNE KJELLSDOTTER *Didactical Considerations in the Digitalized Classroom*. Göteborg 2020
- 449 CARINA PETERSON *Val, omröstning, styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och utfall av barns inflytande i förskolan*. Göteborg 2020
- 450 LOTTA WEDMAN *The concept concept in mathematics education: A concept analysis*. Göteborg 2020
- 451 MARLENE SJÖBERG *Samtal om undervisning i naturvetenskap. Ämnesdidaktisk kollegial utveckling i lärarutbildning och lärarprofession*. Göteborg 2020
- 452 LENNART SVENSSON *Kontextuell analys – En forskningsmetodologi och forskningsansats*. Göteborg 2020
- 453 JOHN DOHLSTEN *Vad möjliggör och begränsar en hållbar elitfridrott? Aktionsforskning i elitidrottspraktiker inom Göteborgs fridrottsförbund*. Göteborg 2020
- 454 LENA SOTEVIK *Barbiebröllop och bomomundar. Barn och barndomar i relation till queerhet och (hetero)normativa livslinjer*. Göteborg 2020.
- 455 FRIDA SIEKKINEN *Att vara och inte vara. Elerpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Göteborg 2021.

- 456 ANN-CHARLOTT WANK *Meningsskapande samtal. En studie om barns meningsskapande med fokus på processer och innehåll relaterat till förskolans praktik.* Göteborg 2021.
- 457 ANDREAS LUNDBERG ZACHRISSON *Overuse injuries in Swedish elite athletics. Incidence, occurrence, athlete availability, and risk factors.* Göteborg 2021.
- 458 ANNA NORRSTRÖM *Samtal under lärarlagsmöten. Diskursorienteringar i den professionella praktiken.* Göteborg 2021.
- 459 JOHANNA MELLÉN *Stability and Change. Policy, options, and choice in Swedish upper secondary education.* Göteborg 2021.
- 460 JONATAN JUNGMALM *Running-related injuries among recreational runners. How many, who, and why?* Göteborg 2021.
- 461 ELISABETH OHLSSON *Den synliggjorda vokabulären och praktiken. Gymnasieelevers akademiska skrivande på svenska.* Göteborg 2021.
- 462 VICTORIA ROLFE *Exploring socioeconomic inequality in educational opportunity and outcomes in Sweden and beyond.* Göteborg 2021.
- 463 JONAS LINDBÄCK *Värsta bästa skolan. Om unga i förorten och segregationen i skolan.* Göteborg 2021.

Editors: Christel Larsson, Elisabeth Öhrn, Pia Williams

- 464 ANNE-MARIE CEDERQVIST *Seeing the parts, understanding the whole. A technology education perspective on teaching and learning in processes of analysing and designing programmed technological solutions.* Göteborg 2021.
- 465 MARIE GRICE *Epistemic beliefs and conceptions of competence in education for sustainable development.* Göteborg 2021.

466 KRISTINA HUNEHÄLL BERNDTSSON *Digitala sexuella trakasserier i skolan: Eleverperspektiv på sexting, utsatthet och jämställdhet.* Göteborg 2022.

Editors: Christel Larsson, Elisabeth Öhrn, Pia Williams och Olof Franck

- 467 STINA JERDBORG *Learning Principalship: Becoming a Principal in a Swedish Context. A study of Principals in Education and Practice.* Göteborg 2022.
- 468 ALEXANDRA SÖDERMAN *Digital studentkultur – om slutna grupper på Facebook som icke-formell arena i högre utbildning.* Göteborg 2022.
469. OLA HENRICSSON *"Som att hålla tiden i sin hand" – Didaktiskt perspektiv på muntligt berättande.* Göteborg 2022.

470 ERIKA MAJOROS *Linking recent and older IEA studies on mathematics and science.* Göteborg 2022.

471 JENNY SVANTESON WESTER *Teaching and learning mathematics with integrated small-group discussions. A learning study about scaling geometric figures.* Göteborg 2022.

472 JASMINE BYLUND *Everyday Language Practices and the Interplay of Ideologies, Investment and Identities. Language Use and Dispositions among Young Adolescents in Multilingual Urban Settings in Sweden.* Göteborg 2022.

473 AGNETA PIHL *Children retelling stories. Responding, reshaping, and remembering in early childhood education and care.* Göteborg 2022.

474 KATARINA NILFYR *Interaktionsmönster, social anpassning och emotioner i förskolan – En mikrosociologisk studie av interaktion mellan förskollärare och barn i målorienterade aktiviteter.* Göteborg 2022

475 LEAH NATASHA GLASSOW *Teacher sorting and the opportunity gap. A cross-national investigation of institutional differentiation and educational equity.* Göteborg 2022

476 ÅSA ANDERSSON *Sustainable inclusion without sustainability. Working with equal participation and unforeseen movement in physical education, sports, and research.* Göteborg 2023

477 INGELA FINNDAHL *Young students' Language Choice in Swedish compulsory school – expectations, learning and assessment.* Göteborg 2023

478 MIKAEL R KARLSSON *Skolförändring, reformer och professionella villkor – en etnografisk studie.* Göteborg 2023

479 LINUS BYLUND *Differentiation, didactics and inequality. How rich and poor populations are educated for sustainability.* Göteborg 2023

480 JONATAN FRIDOLFSSON *Statistical advancements in analyzing accelerometer-measured physical activity intensity* Göteborg 2023

481 OLA FLENNEGÅRD *Uppdrag: Historia och demokrati Perspektiv på studieresor till Förintelsens minnesplatser.* Göteborg 2023

482 MALIN BRÄNNSTRÖM *Mellan osynlighet och avvikelse – nyanlända elever med kort skolbakgrund i grundskolans senare årskurser.* Göteborg 2023

483 EMELIE STAVHOLM *Teacher professional learning in response to contemporary challenges in early childhood education and care.* Göteborg 2024

484 TANYA K OSBORNE: *Unicorns in Moderation Gender and Epistemology on Stack Overflow*. Göteborg 2024

485 DIMITRIOS PAPADOPOULOS: *Individualising processes in adult education: The case of Swedish for immigrants (SFI)*. Göteborg 2024

486 ANNA-LENA BORG: *Trygga och otrygga platser En etnografisk studie om våld och utsatthet bland barn i fritidsbem*. Göteborg 2024

487 PETER JOHANNESSON: *Lärares lärande i gränslandet mellan skolans och vetenskapens praktiker. Aktionsforskning som socialt lärande*. Göteborg 2024

Editors: Christel Larsson, Pia Williams and Olof Franck

488 LEA ELDSTÅHL-AHRENS: *Learning to argue in primary school: A sociocultural study of group discussions with argumentative tasks*. Göteborg 2024

489 YI DING: *The Self in the School Context: Mathematics Self-concept and Self-efficacy in PISA*. Göteborg 2024

490 CLARA PALM: *Skrivundervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning*. Göteborg 2024

491 PANTEA RINNEMAA: *Reading and learning from civics textbooks: exploring challenges and opportunities from students' and teachers' perspective*. Göteborg 2024

492 ALENA SEREDKO: *Doing knowledge@scale: Sociomaterial Practices and Professional Learning of Software Developers on Stack Overflow*. Göteborg 2024

493 SOLVEIG E.S. HAUSKEN-SUTTER: *Interdisciplinary research and youth sport injury. Developing methodological insights*. Göteborg 2024

494 MARINA KARLSSON: *The Quality Dialogue. An activity theoretical study on systematic quality work in a municipal preschool administration*. Göteborg 2024

495 ANNA L.V. LUNDBERG: *Att lära om statisk och dynamisk proportionalitet – En studie av den didaktiska transpositionen av svenska matematikuppgifter med proportionalitet*. Göteborg 2024

496 HADIL ELSAYED: *Health Promotion in Swedish schools: Navigating Institutional, Social and Professional Landscapes*. Göteborg 2024

497 NATALIE DAVET: *Generationsmötets ambivalenser. Kritiska perspektiv på ålder, tid och rum*. Göteborg 2024

498 SOFIJE SHENGJERGJI: *Play-Responsive Teaching. Navigating Semiotic Repertoires and Digital Technologies in Early Childhood Education and Care*. Göteborg 2025

499 JULIA WANSELIUS: *Estimating added and free sugars intake in Swedish adolescents - methods, food sources, nutritional implications, and potential food label impact*. Göteborg 2025

500 MARI LINDSTRÖM: *Teachers' Professional Competence and Working Conditions in Swedish Schools. Relationships with student achievement*. Göteborg 2025

Editors: Stefan Johansson, Olof Franck, Christel Larsson and Pia Williams

501 MARI WOLLMAR: *Opportunities and challenges with the shift to climate-adapted food consumption. Balancing nutrition, climate impact, and acceptance in public and private meals*. Göteborg 2025

502 LENA ASP: *Does teaching quality matter for student learning outcomes? A student perspective of a mathematics classroom*. Göteborg 2025

503 CATHRINE SJÖLUND ÅHSBERG: *Vad är viktig historia? Att utforska, problematisera, utveckla och synliggöra tankeredskapet historisk signifikans*. Göteborg 2025

504 MAGGIE O'NEILL: *Educational work beyond carceral logics—Stereoscopic engagements with educational philosophy and abolitionism*. Göteborg 2025

505 JONNA KALLASTE HÅKANSSON: *Towards an animal standpoint in school? Critical Animal Pedagogy as Sustainability Education*. Göteborg 2025

506 JESSICA RAHM: *Att kommunicera historia. Språkliga resurser och kunskapsverbjudanden i högskolepedagogisk historielundervisning*. Göteborg 2025

Editors: Stefan Johansson, Olof Franck, Christel Larsson and Karin Lager

507 JONAS JOHANSSON: *Det stillasittande hotet - En studie om hur policyaktörer, fackliga tidskrifter och personal i fritidsbem konstruerar barns fysiska aktivitet*. Göteborg 2025

508 JONAS UDD: *SENCOs' Agency in Swedish Upper Secondary Schools. A lifeworld phenomenological study of how Special Educational Needs Coordinators navigate and manage their everyday worklife.* Göteborg 2025

509 SARA ANDERSSON: *Policyarbete i fritidens gränsland: Om förebyggande insatser för barn och unga i den urbana periferin.* Göteborg 2025

510 LINNEA ROSENGREN: *Rektors arbete i osäkra tider - En aktör-nätverksstudie.* Göteborg 2025

Rektorer har ett avgörande ansvar för att leda skolans arbete. De ska organisera undervisningen, skapa en trygg miljö för elever och lärare, fördela resurser och följa upp skolans utveckling. Mycket kan planeras, men ofta möter de situationer där villkoren snabbt förändras och beslut måste fattas i stunden. I landsbygdens skolor förstärks utmaningarna av begränsade resurser, vilket påverkar hur handlingsmöjligheter kan skapas i praktiken.

Syftet med avhandlingen är att bidra med fördjupad kunskap om rektors ledarskap under osäkra och föränderliga förhållanden. Särskilt fokus riktas mot samhällsförändringar där etablerade rutiner inte räcker till, där information saknas och krav drar åt olika håll. Två exempel står i centrum: mottagandet av nyanlända elever 2015 och Covid-19-pandemin 2020–2022.

Med aktör-nätverksteori (ANT) som teoretisk utgångspunkt synliggörs genom en spårande analys hur ledarskap formas i samspelet mellan människor, materiella resurser, styrdokument och praktiker.

Avhandlingens resultat visar hur rektors ledarskap inte är en stabil position utan en tillfällig och skör ordning som ständigt måste göras och göras om, när globala händelser får lokala konsekvenser i skolans vardag. När ledarskap framträder som beroende av sköra och rörliga relationer väcks frågor om hur rimligt det är att individualisera ansvar och förväntningar på rektorer.



Linnéa Rosengren, Institutionen för didaktik pedagogisk profession, Göteborgs universitet. Forskningsintresset är ledarskap som ett relationellt och nätverkat fenomen.

