



# Att utveckla hållbara samverkansmodeller för praktknära forskning

December 2024

Ann Nordberg

Eva Olsson

**Institutionen för pedagogik och specialpedagogik (IPS)**

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och  
specialpedagogik, nr 22

Att utveckla hållbara samverkansmodeller för  
praktiknära forskning

# Att utveckla hållbara samverkansmodeller för praktisknära forskning

Redaktörer:

Ann Nordberg och Eva Olsson

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och  
specialpedagogik, nr 22

ISBN 978-91-86857-30-1 (pdf)

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

Ansvarig utgivare:

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

Publikationen finns även i fulltext på:

<https://hdl.handle.net/2077/84445>

## Abstract

Title: Development of sustainable collaboration models for practice research

Language: Swedish with an English summary

ISBN 978-91-86857-30-1 (pdf)

Keywords: collaborative models, education, external partners, sustainability, school development

Cooperation with various partners in society is one of the main missions for the university, alongside teaching and research. For the purpose of strengthening practice-based research and cooperation with external partners, the Department of Education and Special Education at the Faculty of Education, University of Gothenburg, initiated an effort to develop models for such collaboration in 2019. In this report, the models developed in cooperation between researchers at the department and external partners are described and discussed. The partners include teachers and school organizers at preschool, primary and secondary school level, as well as employees at the Swedish Migration Agency.

The models were based on three principles: Both parties should benefit from the collaboration, sustainability should be in focus (i.e. long-lasting results), and finally, a critical approach should pervade the projects. When researchers and professionals cooperate, practice-related questions and issues are addressed through theoretical lenses. New perspectives and ways forward may be identified, and through this, both research and practice can be strengthened.

In the six chapters, the development of collaborative models is described and problematised, and examples of results from the cooperation are given.

# Innehåll

<i>ABSTRACT</i> .....	7
<i>INNEHÅLL</i> .....	8
<i>INLEDNING ANN NORDBERG OCH EVA OLSSON</i> .....	12
Satsning på samverkan för praktiktära forskning.....	12
Bärande principer för samverkansmodellerna.....	13
Vad är praktiktära forskning?.....	14
Nationella satsningar på praktiktära forskning.....	17
Antologins disposition.....	19
Referenser.....	20
 <i>KAPITEL 1 FOKUS PÅ FORSKARENS HANLEDADE PRAKTIK I DIDAKTISK UTVECKLINGSDIALOG TILLSAMMANS MED FÖRSKOLLÄRARE</i>	
<i>MARLANNE STRÖMBERG OCH ANETTE OLIN ALMQVIST</i> .....	22
Forskare och förskollärare samarbetar i praktiktära forskning.....	22
Didaktisk utvecklingsdialog – en modell för samskrivande.....	23
Teoretisk utgångspunkt och metod för undersökningen.....	26
Stödjande och utmanande dimensioner i handledningspraktiken.....	27
I. Stöd och utmaning i textarbete.....	27
II. Stöd och utmaning för ökad självvärdering.....	29
Diskussion.....	32
Referenser.....	33
 <i>KAPITEL 2 ELSA-MODELLEN FÖR SPRÅKSTÖD I FÖRSKOLAN GENOM AKTIONSFORSKNING I SAMVERKAN MELLAN FLERA PARTER</i>	
<i>KARIN RÖNNERMAN OCH ANN NORDBERG</i> .....	35
En modell utarbetad i samverkan.....	35
Teoretiska utgångspunkter för ELSA-modellen.....	37
Tidigt språkstöd.....	37
Aktionsforskning relaterat till ELSA-modellen.....	38
ELSA-modellen – språkstödande arbetsätt i förskolan.....	39
Uppföljning av ELSA-modellen.....	40
Betydelse av att samarbeta runt ELSA-modellen.....	41
Fortsatt användning av ELSA-modellen.....	43
... i deltagande förskolor.....	43
... användning i andra sammanhang.....	46
Diskussion och slutsatser.....	47

Ömsesidig nytta .....	48
ELSA-modellens hållbarhet .....	49
Ett vetenskapligt förhållningssätt .....	49
Till sist ... ..	50
Referenser .....	50

*KAPITEL 3 SAMVERKAN FÖR UTVECKLING AV SIMULATORSTÖDD UNDERVISNING I  
NATURBRUKSUTBILDNING*

*SUSANNE GUSTAVSSON, GIULLA MESSINA DAHLBERG, MALIN BERGSTEN,  
GUNNAR LAURELL OCH LILLEVI SVENSSON.....*

Projektets start och framväxt .....	52
Spänningen mellan implementering av digital teknik och undervisning .....	54
Lärande i gränslandet mellan skola och arbetsplats .....	55
Lärande som situerat i ett sociomateriellt kontinuum .....	55
Aktionsforskning som modell för utveckling av undervisning .....	58
En hållbar samverkansmodell .....	59
Utveckling av simulatorstödd undervisning.....	60
Kompetensutveckling och kollegialt arbete .....	64
Erfarenheter, möjligheter och utmaningar .....	65
Referenser .....	67

*KAPITEL 4 FRÅN MYNDIGHETSUPPDRAG TILL SAMVERKANSKULTUR*

*MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON, SUSANNE GUSTAVSSON, TINA FROM,  
ANNA-KARIN NORMAN HEIBERG OCH MIRNA ALIJAGIC.....*

De första två åren .....	70
Förändrade förutsättningar för samverkan .....	71
Kapitlets syfte och metod.....	72
Skolutveckling via kollegialt arbete.....	73
Att skapa en samverkanskultur för skolutveckling och praktikinära forskning ...	75
Systematik och styrning avseende process och mål.....	75
Att forma lärledaruppdraget och forskares roll för samverkan.....	78
Perspektivbyte och kulturförändring .....	80
Lärdomar, möjligheter och utmaningar med hållbar samverkan .....	82
Referenser .....	84

*KAPITEL 5 SAMVERKAN GER FORSKNING, FORSKNING GER SAMVERKAN –  
OM HÅLLBAR SAMVERKAN OCH ÖMSESIDIGT LÄRANDE I SPRÅK*

*GUDRUN ERICKSON OCH EVA OLSSON .....*

Forskningsmiljön LUBS .....	86
-----------------------------	----

Samverkan i utvecklingen av nationella prov och bedömningsstöd i språk –	
Projektet NAFS.....	89
Samverkan med elever .....	90
Samverkan med lärare .....	91
Samverkan med myndigheter.....	92
Samverkansprojekt med fokus på moderna språk i svensk skola .....	93
CLIL-forskning genom samverkan .....	95
Reflektion och diskussion.....	98
Referenser .....	100

*KAPITEL 6 SAMVERKAN MELLAN UNIVERSITET OCH OFFENTLIG VERKSAMHET –  
UTVECKLING I OCH GENOM UTBILDNING*

<i>GIULLA MESSINA DAHLBERG OCH CHRISTIAN ANDERSSON.....</i>	<i>103</i>
Bakgrund.....	104
Teoretiska utgångspunkter: Att ”skära genom vattnet” och fånga det formlösa .....	105
Om förändring och utveckling genom samverkan.....	107
Samverkansmodellen.....	108
Avslutande diskussion.....	116
Referenser .....	120

## Medverkande författare

*Mirna Alijagic*, lärare i samhällskunskap och engelska, Burgårdens gymnasieskola,

Göteborg. E-post: [mirna.alijagic@educ.goteborg.se](mailto:mirna.alijagic@educ.goteborg.se)

*Christian Andersson*, expert, Migrationsverket, Göteborg.

E-post: [christian.andersson@migrationsverket.se](mailto:christian.andersson@migrationsverket.se)

*Malin Bergsten*, biträdande rektor, lärare i matematik, Naturbruksskolan, Svenljunga.

E-post: [malin.k.bergsten@vgregion.se](mailto:malin.k.bergsten@vgregion.se)

*Gudrun Erickson*, senior professor i pedagogik med inriktning mot språk och bedömning vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

E-post: [gudrun.erickson@ped.gu.se](mailto:gudrun.erickson@ped.gu.se)

*Tina From*, lärare i svenska och pedagogik, Burgårdens gymnasieskola, Göteborg.

E-post: [tina.from@educ.goteborg.se](mailto:tina.from@educ.goteborg.se)

*Susanne Gustavsson*, universitetslektor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. E-post: [susanne.gustavsson@ped.gu.se](mailto:susanne.gustavsson@ped.gu.se)

*Gunnar Laurell*, yrkeslärare, Naturbruksskolan Uddetorp, Skara.

E-post: [gunnar.laurell@vgregion.se](mailto:gunnar.laurell@vgregion.se)

*Giulia Messina Dahlberg*, universitetslektor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. E-post: [giulia.messina.dahlberg@gu.se](mailto:giulia.messina.dahlberg@gu.se)

*Ann Nordberg*, docent i pedagogiskt arbete vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. E-post: [ann.nordberg@ped.gu.se](mailto:ann.nordberg@ped.gu.se)

*Anna-Karin Norman Heiberg*, lärare i svenska och historia, Burgårdens gymnasieskola, Göteborg.

E-post: [anna-karin.heiberg@educ.goteborg.se](mailto:anna-karin.heiberg@educ.goteborg.se)

*Anette Olin Almqvist*, professor i didaktik med inriktning samproducerad skolforskning vid Mälardalens universitet samt affilierad professor i pedagogik, Göteborgs universitet.

E-post: [anette.olin.almqvist@mdu.se](mailto:anette.olin.almqvist@mdu.se)

*Eva Olsson*, docent i ämnesdidaktik med inriktning mot språk vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. E-post: [eva.olsson@ped.gu.se](mailto:eva.olsson@ped.gu.se)

*Karin Rönnerman*, professor emerita i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. E-post: [karin.ronnerman@gu.se](mailto:karin.ronnerman@gu.se)

*Marianne Strömberg*, universitetslektor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. E-post: [marianne.stromberg@gu.se](mailto:marianne.stromberg@gu.se)

*Lillevi Svensson*, yrkeslärare, Naturbruksskolan Sötåsen, Töreboda.

E-post: [lillevi.svensson@vgregion.se](mailto:lillevi.svensson@vgregion.se)

# Inledning

*Ann Nordberg och Eva Olsson*

Denna antologi belyser några samverkansmodeller för praktikhära forskning som har utvecklats vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik (IPS), Göteborgs universitet, i samarbete med externa samverkansparter. Antologin innehåller sex kapitel författade av lektorer, docenter och professorer vid IPS varav några kapitel är samförfattade med verksamma vid den samverkande organisationen. I kapitlen beskrivs, problematiseras och diskuteras specifika samverkansmodeller som utarbetats. I huvudsak behandlas samverkan mellan institutionen och olika typer av skolverksamhet såsom förskola, grundskola och gymnasieskola. I ett kapitel belyses samverkan mellan forskare vid IPS och Migrationsverket.

## Satsning på samverkan för praktikhära forskning

Synen på samverkan mellan universitet och övriga samhället har förändrats över tid, från att inte alls finnas med som något som skulle ingå i universitetets uppdrag till att vara en viktig del av dess verksamhet. Först i 1977 års högskolelag nämns att en av universitetets uppgifter kan vara att samverka, men inte förrän i 1996 års forskningsproposition beskrivs samverkan som universitetets tredje uppgift vid sidan av undervisning och forskning (Bjursell, Dobers & Ramsten, 2016; Olin & Hirsch, 2020).

I handlingsplanen för IPS för åren 2018–2020 uppmärksammades att institutionens samverkan med övriga samhället behövde stärkas. Det uttrycktes att institutionen skulle utveckla samverkan med olika aktörer i samhället, samverkan som skulle innefatta ömsesidigt lärande, utgå från beprövd erfarenhet och grundas i ett vetenskapligt förhållningssätt. En strategisk satsning för utveckling av hållbara modeller för samverkan med fokus på praktikhära forskning initierades vid den Utbildningsvetenskapliga fakulteten, och som ett led i satsningen avsattes på IPS lokala medel som 2019 kunde sökas för att utveckla sådana modeller och projekt.

## Bärande principer för samverkansmodellerna

Samverkansmodellerna för praktisknära forskning var, enligt de riktlinjer som gavs av institutionen vid utlysningen av medel, tänkta att utgå från följande bärande principer:

- Ömsesidig nytta, det vill säga att modellen både ska bidra till att stärka institutionens forskning och den samverkande partens verksamhet. Olikheten mellan universitetets och den externa partens verksamhet ska ses som en styrka. Ett syfte med samverkan är att båda parter ska kunna få redskap att se på fenomen och sin verksamhet på nya sätt.
- Hållbarhetsfokus, vilket innebär att samverkansmodellen syftar till att generera avtryck som blir bestående både i institutionens och den externa partens verksamhet. Övergripande bör också globala hållbarhetsmål beaktas.
- Kritiskt förhållningssätt ska genomsyra projekten. Universitetets särart som samarbetspart ska vara tydligt i samarbetet som baseras på forskningsgrund.

För att dessa principer skulle bli bärande i modellerna för samverkan gavs vägledande, praktiska riktlinjer. I det initiala skedet var en noggrann förberedelse och förhandling om samverkan viktig, där alla parterns önskemål, behov och förutsättningar skulle beaktas. Likaså betonades att en öppenhet inför förändringar under projektets gång behövdes och att kontinuerliga uppföljningar och förhandlingar parterna emellan därför var att rekommendera. Det uttrycktes också att det var önskvärt att inrätta samverkansforum som inte var personberoende, såsom nätverk och institutionaliserade mötesformer. Att förankra projekten och samverkansforum i forskningsmiljöerna på institutionen kunde vara ett sätt att motverka personberoende och att göra modellerna hållbara.

Vidare fanns riktlinjer för den forskning som skulle bedrivas inom ramen för samverkansprojekten. Bland annat rekommenderades tydliga överenskommelser mellan parterna om hur forskning skulle produceras, användas och rapporteras. I detta skulle forskningskvalitet vara en utgångspunkt. Projekten skulle ha en tydlig förankring i de forskningsmiljöer där forskarna ingår, där modellerna för samverkan skulle kunna granskas, följas upp och utvecklas. Projekten skulle också rapporteras och diskuteras i docent- och professorskollegiet vid institutionen. Institutionsledningen avsåg att följa upp hur samverkansmodellerna fungerat och

i vilken utsträckning de skulle kunna användas i andra sammanhang, exempelvis i andra projekt. Särskilda utbildningsdagar skulle anordnas på institutionen för kunskaps- och erfarenhetsutbyte. Medel avsattes också för att skriva denna antologi.

I satsningen för att stärka den praktiktära forskningen beviljades 2019 tio projekt vid IPS medel för att initiera och utveckla modeller för samverkan för praktiktära forskning. De beviljade projektens modeller var olika eftersom de var tänkta att användas i olika kontexter. Bland de övergripande syften som lyftes fram fanns exempelvis följande:

- Att öka likvärdigheten i skolan genom att utveckla ny kunskap som konkret stödjer lärare och förskollärare i deras arbete. Exempelvis kan praktikerna identifiera och formulera praktikens problem medan forskarna bidrar med analytisk kompetens, vilket tillsammans utgör komplementära kompetenser.

Att identifiera och fokusera på nya perspektiv och frågor i lokalt forsknings- och utvecklingsarbete innebär för forskarna att praktiktära frågeställningar aktualiseras i samarbete med de yrkesverksamma och för de yrkesverksamma att nya teoretiska perspektiv eller forskningsresultat aktualiseras, vilket kan bidra till praktikutveckling.

I denna antologi presenteras sex av de beviljade projekten. Författarna som medverkar i antologin har haft gemensamma skrivardagar som har anordnats för att få sammanhållen tid för skrivande och erfarenhetsutbyte. Författarna har mellan skrivardagarna givit respons på varandras texter, vilket möjliggjort inblick i och diskussion om olika typer av samverkan med externa verksamheter.

## Vad är praktiktära forskning?

Som framgår av denna antologis titel är det modeller för samverkan som innehåller eller leder till praktiktära forskning som är i fokus. Begreppet praktiktära forskning är dock mångfacetterat och det kan innefatta olika sätt att se på såväl genomförande som syfte med sådan forskning.

Tidskriften *Pedagogisk Forskning i Sverige* initierade 2020 en diskussion om olika aspekter av praktiktära forskning där ett antal skolforskare bidrog med artiklar. En utgångspunkt för initiativet var bland annat utredningen *Forska tillsammans* (SOU 2018:19), där det framkom att den praktiktära forskningen förändrats under

senare år och en förskjutning skett så att praktikens frågor fått, eller borde få, ett större utrymme. I de artiklar som skolforskare bidrog med i *Pedagogisk Forskning* i Sverige diskuterades bland annat vad praktikinära forskning är och vad den syftar till liksom vilka utmaningar som kan finnas. För att illustrera och problematisera begreppet praktikinära forskning sammanfattas nedan några inlägg i denna debatt.

Universitetens samverkansuppdrag är en utgångspunkt för Hermansson och Ahnborgs (2020) diskussion om praktikinära forskning. De identifierar tre syften för samverkansuppdrag, nämligen att informera om forskning, rekrytera till utbildning och forskning samt bidra till att forskning kommer till nytta för samhället. De menar att det framför allt är forskningsförmedling som brukar associeras med samverkan men att de andra två syftena är minst lika viktiga. Vidare belyser de, liksom flera andra skribenter (se nedan), problematiken att samverkansparter ofta har olika utgångspunkter när de går in i ett samverkansprojekt. Exempelvis kan en forskare ställa forskningsfrågor för att förstå och kunna beskriva vad som händer i undervisning medan man från skolhåll förväntar sig resultat i form av en lösning på ett problem. En konsekvens kan bli att frågorna forskaren intresserar sig för är mindre relevanta i praktiken.

Den praktikinära forskningens vetenskaplighet diskuteras av Persson (2020) som belyser vad det är som gör forskning till forskning; att systematiskt generera kunskap med hjälp av vetenskapliga metoder samt att öppet redovisa hur resultaten tagits fram. Persson lyfter fram att forskaren behöver kombinera närhet och distans till det som studeras. I praktikinära forskning måste forskaren skapa närhet till det som studeras, exempelvis lärares undervisning, och ändå hålla vetenskaplig distans i analyser. Persson ser som en risk att den nödvändiga distansen underbetonas i praktikinära forskning, men även att den önskvärda närheten ibland är svår att uppnå – att bli beforskad av en utomstående kan innebära att enbart goda sidor visas upp. Persson framhåller därför att praktikinära forskning bör organiseras så att både medverkande praktiker på fältet och forskaren vinnlägger sig om att upprätthålla både närhet och distans till det som studeras. Om exempelvis medverkande lärare, och inte enbart forskare, involveras i analysarbetet kan lärare få distans till den egna praktiken eftersom de då ser på den från ett delvis annat perspektiv.

Läraren som forskare är inget nytt fenomen, vilket Serder och Malmström (2020) nämner. De hänvisar till en lång aktionsforskningstradition, initierad av Kurt Lewin under 1940-talet, där den reflekterande läraren kan skapa en särskild typ av kunskap som forskaren inte kan nå på egen hand (se t.ex. Cochran-Smith & Lytle, 1993). Enligt Serder och Malmström kan begreppet praktikinära forskning

förstås som ett *boundary object* (Star & Griesemer, 1989), som kan tolkas olika beroende på grupp och sammanhang men ändå ha kvar någon slags gemensam identitet. Serder och Malmström ser att det finns en tendens att tillskriva den praktikhäna forskningen "evidensens universalitet och allmängiltighet" (s. 108), vilket de menar går emot vetenskapen om att praktiker ofta är komplexa och lokalbundna. De påtalar att det sätts mycket stor tilltro till vad den praktikhäna forskningen kan åstadkomma men tycks hysa viss oro för att praktikhäna forskning enbart kan komma att vägledas av frågan "vad fungerar?" och att frågan "vad händer här?" kommer i skymundan, det vill säga att forskning som kan leda till djupare förståelse av lärande uteblir (Serder & Malmström, 2020, s. 108).

Även Nilholm (2020) ser en tendens i att praktikhäna forskning i stor utsträckning fokuserar effektivitet och prestation och inte kunskapstillägnande. Han föreslår att man i stället för begreppet praktikhäna forskning borde använda begreppet uppdragsrelevant forskning, eftersom skolans uppdrag och mål borde vara tydligt i fokus i praktikhäna forskning. Nilholm framhåller att det breda uppdrag som skissas för skolan i styrdokumentet är, eller borde vara, centralt för den praktikhäna forskningen.

Vilka praktiker som den praktikhäna forskningen ska vara nära diskuteras av Blossing (2020) med utgångspunkt från Wengers (1998) sociala lärandeteori om praktikgemenskaper och praktikarkitekturteori (Mahon m.fl., 2017). Även Blossing betonar att skolor utgör skilda praktiker som förstår sin roll, sitt uppdrag och sitt sätt att arbeta på specifika sätt. Det innebär att förbättringsåtgärder som översätts från en praktik till en annan kan bli något annat, både bättre och sämre, än vad som avsetts. Likaså är forskargemenskaper åtskilda och utgör olika praktiker. Trots det erfar Blossing att praktikhäna forskning är möjlig om det finns en medvetenhet om att praktiker skiljer sig åt och man utifrån den vetenskapen förhandlar om hur samarbetet ska ske. Blossing menar också att skolors verksamheter behöver struktureras om så att undersökande verksamhet blir en återkommande del i undervisningen, alltså en annan typ av praktikhäna forskning än vad vi oftast ser idag.

Lärares villkor för att delta i praktikhäna forskning är något som även Rönnerman (2020) belyser. För att lärare ska kunna medverka som aktörer behöver de tid för datainsamling, analys, reflektion och möten. Vanligtvis finns inte sådan tid avsatt i lärares tjänster medan däremot forskare har det, som forskningstid i tjänst eller genom externa medel. Parterna deltar alltså inte på lika villkor. Rönnerman poängterar vidare vikten av att i praktikhäna forskning inte

bara intressera sig för elevers lärande och undervisning utan också för ledarskap och lärares kompetensutveckling.

Carlgren (2020) konstaterar att den praktikinära forskningen ökat och ställer sig frågan: ”... är det helt enkelt den pedagogiska starflocken som flyger dit pengarna och uppdragen finns?” (s. 104). I det sammanhanget påpekar hon att man bör fundera över vilka som deltar i debatten om praktikinära forskning och vilka som inte gör det. Exempelvis saknas ämnesdidaktikerna trots att de i hög utsträckning bedriver praktikinära forskning, och Carlgren noterar också att lärare sällan deltar i debatten. Carlgren menar att det finns ett gap mellan forskning och praktik sedan länge. Hon ser att en föreställning vuxit fram om att forskningsgrundad kunskap finns på universitetet och att skolans verksamhet skulle förbättras om bara denna kunskap omsattes där. I detta sätt att tänka blir lärarna hinder för skolutveckling och de får inta rollen som forskningsobjekt, inte aktörer i forskning. Carlgren menar att lärarprofessionen marginaliserats i skolforskning sedan mitten av 1900-talet, då i stället den pedagogiska forskningen knöts mot utbildningsfrågor på systemnivå och lärarprofessionens undervisningsrelaterade frågor kom i skymundan. Centralt styrda och beslutade reformer kom att prägla skolan och ibland uppstod problem när de skulle implementeras. Dessa problem blev då studieobjekt i pedagogisk forskning vilket, enligt Carlgren, innebar att lärarna inte längre var centrala aktörer i forskningen, utan blev tillämpare av kunskap genererad av forskare i akademien. Enligt Carlgren förutsätter läraryrkets professionalisering en specifik kunskapsbas där forskning som anknyter till yrkets uppgifter behöver stärkas. Hon framhåller att lärares medverkan i denna forskning är nödvändig för att forskningsproblem och studieobjekt ska vara relevanta för skolan. Eftersom lärare och forskare har olika kompetenser har de ömsesidig nytta av varandra i forskningssamarbeten, där båda parter kan bidra till formulering av forskningsproblem och till kunskapsutveckling.

För vidare fördjupning av begreppet praktikinära forskning i svensk kontext, se exempelvis ytterligare inlägg i debatten som fördes i *Pedagogisk Forskning i Sverige* (2020). I antologins olika kapitel finns också referenser till relevant litteratur.

## Nationella satsningar på praktikinära forskning

Enligt skollagen (2010:800) ska den utbildning som bedrivs i Sverige vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Detta betyder att undervisningen ska baseras på forskning och systematisk analys av den egna verksamheten. Det är

alltså viktigt att även skolutveckling genomsyras av ett vetenskapligt förhållningssätt.

För att bidra till detta och för att minska det glapp som ibland upplevts mellan teori/forskning och praktik togs ett regeringsbeslut (U2017/01129/UH) om en nationell försöksverksamhet för att utveckla och pröva hållbara samverkansmodeller mellan akademi och skola vad gäller forskning, skolverksamhet och lärarutbildning. Den nationella satsningen kom att kallas ULF som står för Utbildning, Lärande och Forskning. Försöksverksamheten initierades 2017 och är tänkt att bli permanent 2025. Målet för försöksverksamheten ULF är att skapa en infrastruktur med långsiktigt hållbara samverkansmodeller mellan akademi och skola för att stärka den vetenskapliga grunden och det vetenskapliga förhållningssättet i skolan (<https://www.ulfavtal.se>). Samverkan är tänkt att möjliggöra forskning som har hög relevans för dem som verkar i skolan, exempelvis genom att forskningsfrågor initieras av i skolan verksamma personer. Tanken är också att stärka lärarutbildningen genom att kopplingen mellan teori och praktik blir tydligare, dels genom utökad kunskapsbas, dels genom ökade möjligheter för studenter att ta del av eller delta i forskningsrelaterat utvecklingsarbete på skolor (se även Jarl & Taube, 2020). Göteborgs universitet är en part som ingår i försöksverksamheten ULF för att utveckla samverkansmodeller för praktiktäna forskning.

En statlig myndighet, Skolforskningsinstitutet, har som uppdrag att verka för att undervisningen i förskolan och skolan bedrivs på vetenskaplig grund. Inom ramen för uppdraget görs systematiska översikter för att sammanställa forskningsresultat och sprida dem inom skolväsendet. Vidare identifieras områden där relevant praktiktäna forskning saknas och forskningsmedel utlyses och fördelas inom sådana områden (<https://www.skolfi.se>).

Ifous, som står för Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola, är ett fristående forskningsinstitut som drivs som en förening av Sveriges kommuner och regioner (SKR), Friskolornas riksförbund och Idéburna skolors riksförbund. Ifous ser som sitt uppdrag att vara en nationell plattform för skolans och förskolans forsknings och utvecklingsarbete. Genom Ifous riktade program kan medlemmar, exempelvis kommuner, delta och samarbeta med forskare för att utveckla verksamheten (<https://ifous.se>).

Både ULF och Skolforskningsinstitutet är inriktade just på praktiktäna forskning i samverkan. Det finns också andra forskningsfinansiärer med bredare forskningsspektrum som ibland finansierar praktiktäna forskning, till exempel Vetenskapsrådet och olika fonder. I flera av antologins kapitel beskrivs modeller

för samverkan för praktiktära forskning som sprungit ur eller utvecklats till projekt kopplade till ovanstående finansiärer/organisationer.

## Antologins disposition

De två inledande kapitlen i antologin fokuserar modeller för samverkan med förskolor. I det första kapitlet belyser Marianne Strömberg och Anette Olin Almqvist olika perspektiv på forskares stödjande praktik i en gemensam skrivprocess där forskare och förskollärare skriver tillsammans.

I det andra kapitlet beskriver Karin Rönnerman och Ann Nordberg en samverkansmodell som syftar till att utveckla förskolepedagogers språkstödjande handlingar i kommunikation med barnen. Här diskuteras och problematiseras hur modellen utformats i nära samverkan mellan olika parter.

Det tredje kapitlets fokus är samverkan mellan några naturbruksskolor och akademien. Susanne Gustavsson, Giulia Messina Dahlberg, Malin Bergsten, Gunnar Laurell och Lillevi Svensson analyserar och diskuterar framväxten av en samverkansmodell där de tillsammans utvecklat undervisning, kollegialt samarbete och forskning.

I det fjärde kapitlet beskriver Martina Wyszynska Johansson, Susanne Gustavsson, Tina From, Anna-Karin Norman Heiberg och Mirna Alijagic en modell för samverkan som utvecklats i samarbete mellan en gymnasieskola och forskare. I kapitlet diskuteras och problematiseras hur samverkan kan bidra till att utveckla en organisation i syfte att stärka elevers lärande.

I det femte kapitlet lyfter Gudrun Erickson och Eva Olsson fram hur forskning ger samverkan och hur samverkan ger forskning. Deras utgångspunkt är verksamheten i forskningsmiljön Lärande, undervisning och bedömning i språk (LUBS) vid IPS som utmärks av ömsesidigt lärande och hållbar samverkan.

Det avslutande och sjätte kapitlet av Giulia Messina Dahlberg och Christian Andersson beskriver samverkan mellan Migrationsverket och forskare vid IPS. Kapitlet belyser hur båda parter verksamheter utvecklats och förbättrats genom samverkan, exempelvis avseende kursutveckling på universitetet och verksamhetsutveckling på Migrationsverket.

Vår avsikt och förhoppning är att denna antologis innehåll ska vara intressant och relevant såväl inom som utom universitetet, då den belyser olika typer av samverkan mellan forskare och externa verksamheter, där alla samverkande parter är tänkta att gynnas av samverkan. Vi hoppas att antologins innehåll kan inspirera

och vara ett kunskapsbidrag inför framtida samverkan mellan forskare och verksamma utanför universitet.

## Referenser

- Blossing, U. (2020). Samverkansprocessens problematik i den praktikhäna forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 95-99. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.08>
- Bjursell, C., Dobers, P., & Ramsten, A. C. (2016). *Samverkansskicklighet: för personlig och organisatorisk utveckling*. Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (2020). Lärarna–problem eller lösning?. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 104-111. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.10>
- Cochran-Smith, Marilyn & Lytle, Susan L. (red.). (1993). *Inside/ outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Hermansson, K., & Ahnberg, M. H. (2020). Praktikhäna forskning i samverkan – hur ska det gå till? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 83-86. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.05>
- Jarl, M., & Taube, M. (2020). Organiserade partnerskap i lärarutbildning lägger grunden för praktikhäna forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 90-94. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.07>
- Mahon, K., Francisco, S., & Kemmis, S. (red.) (2017). *Exploring Education and Professional Practice: Through the Lens of Practice Architectures*. Springer Singapore.
- Nilholm, C. (2020). Praktikhäna eller uppdragsrelevant forskning?. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), 157-159. <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.09>
- Persson, A. (2020). Dubbel närhet och distans behövs inom praktikhäna forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), 149-152. <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.07>
- Olin, A., & Hirsh, Å. (2020). Samverkan genom uppdrag. Lärdomar för universitetet och samverkande partners i utbildnings-och forskningsuppdrag. <http://hdl.handle.net/2077/63225>
- Rönnerman, K. (2020). Praktikhäna forskning - en evig fråga?. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 100-103. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.09>
- Serder, M., & Malmström, M. (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktikhäna forskning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 106-109. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.07>
- SFS 2010:800. *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/)
- SOU 2018:19. *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/03/forska-tillsammans--samverkan-for-larande-och-forbattning/>
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, translations and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science*, 19(3), 387-420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>

Utbildningsdepartementet (2017, 1 juni). U2017/01129/UH. *Uppdrag om försöksverksamhet med praktikenära forskning*. <https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2017/03/uppdrag-om-forsoksverksamhet-med-praktiknara-forskning/>

Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

# Kapitel 1

## Fokus på forskarens handledande praktik i didaktisk utvecklingsdialog tillsammans med förskollärare

*Marianne Strömberg och Anette Olin Almqvist*

I detta kapitel fokuserar vi, två forskare som arbetar i ett praktiktäna forskningsprojekt med förskollärare, på vår handledningspraktik. Syftet med projektet är att förskollärare tillsammans med forskare skriver en bok om didaktiska dilemman i förskolan. Ett didaktiskt dilemma är en typ av problem som inte kan lösas en gång för alla. Det är snarare något som den yrkesverksamma läraren ständigt behöver använda sitt professionella omdöme för att hantera. Vi beskriver och reflekterar över vad som möjliggörs och vad som hindras i ett samarbete där vi som forskare till stor del fungerar som handledare för förskollärare som skriver om sina didaktiska dilemman. Kapitlet fokuserar på vår handledningspraktik i form av en självstudie inom ramen för aktionsforskning. Vi avser att belysa vilken betydelse en analys av handledningspraktiken kan få för didaktisk utvecklingsdialog som samverkansmodell.

### Forskare och förskollärare samarbetar i praktiktäna forskning

Praktiktäna forskning är ett begrepp som landat i utbildningsområdet i Sverige på senare tid. Det startade i början på 2000-talet med diskussioner på policynivå om att skola och förskola behövde forskning till stöd för att utveckla det pedagogiska och didaktiska arbetet (Carlgren, 2005). I kölvattnet skapades särskilda anslag, forskarskolor och så småningom också ett särskilt forskningsinstitut, Skolforskningsinstitutet, där forskningsmedel kan sökas för forskning i samarbete mellan universitet och skola och där forskningssammanställningar tas fram för skolans räkning. Den praktiktäna forskningen är således knuten till ambitioner om att bidra med forskning som är till nytta för skolans och förskolans praktik och till stöd för de yrkesverksamma där. Vad det innebär att arbeta med praktiktäna forskning är dock inte entydigt utan under diskussion och utveckling. Bland annat

diskuteras om praktiktära innebär att forskare helt enkelt ska studera verksamheten på nära håll eller om det handlar om att man ska samarbeta med de yrkesverksamma för att bidra till kunskapsutvecklingen tillsammans.

Vi tar utgångspunkt i praktiktära forskning som görs i samarbete mellan forskare och yrkesverksamma och där målet är kunskapsutveckling utifrån både praktik och teori. En utgångspunkt för ett sådant samarbete är att det ska bidra till bådas verksamheter, det vill säga både till utveckling av forskning och utbildningsverksamhet (Olin, 2019; Olin, Almqvist & Hamza, 2023). På så sätt förutsätts en ömsesidighet där båda parter bidrar med sina kunskaper och kompetenser och där också båda parter kan förvänta sig att få något tillbaka. Ömsesidig nytta är dock enklare sagt än gjort.

I detta kapitel fokuserar vi, två forskare som arbetar i ett praktiktära forskningsprojekt med förskollärare, på forskarens egen praktik i samarbetet. Syftet med projektet är att förskollärare tillsammans med forskare skriver en bok (Olin Almqvist m.fl, 2024) om didaktiska dilemman i förskolan. Vi beskriver och reflekterar över vad som möjliggörs och vad som hindras i ett samarbete där vi som forskare till stor del fungerar som handledare för förskollärare som skriver om sina didaktiska dilemman. Studien fokuserar på den egna handledningspraktiken i form av en självstudie inom ramen för aktionsforskning (Olin, Karlberg-Granlund & Furu, 2016). Vi önskar genom detta belysa och problematisera den akademiska praktikens styrkor och svagheter när den sammanlänkas med en annan professionell praktik, i detta fall förskolans. Som forskare tar man sig an kunskapsbyggande på ett systematiskt sätt genom att pendla mellan att söka evidens och att syntetisera för att skapa nya idéer och kunskap. Vad sker när detta arbetssätt möter förskollärares ambitioner att beskriva och reflektera över sina dilemman i förskolepraktiken?

## Didaktisk utvecklingsdialog – en modell för samskrivande

Didaktisk utvecklingsdialog är en tidigare prövad samverkansmodell (Almqvist m fl, 2017; Levinsson m fl, 2021; Olin m fl, 2019; Olin & Pörn, 2023; Olin m fl, 2023) som tar utgångspunkt i två forskningsansatser, didaktik och aktionsforskning. Yrkesverksamma, i detta fall förskollärare (Olin Almqvist m.fl, 2024), beskriver undervisningsdilemman som forskare och andra förskollärare kommenterar, vilket förskollärarna som äger dessa dilemman slutligen reflekterar över. På så sätt utvecklas mer insiktsfull förståelse tack vare att fallen ställs i relation till tidigare forskning och andra förskollärares praktik. Ny kunskap uppstår när praktiska

exempel möter befintlig teori varvid både den praktiska förståelsen och teorin kvalificeras och utvecklas av de iakttagelser och nyanserade slutsatser som förskollärarna utvecklar genom att konkret brottas med frågorna i praktiken. När förskollärarna inledningsvis beskriver sitt didaktiska dilemma får de stöd i skrivprocessen av en forskare som handleder skrivandet. I varje kapitel i boken är en förskollärare huvudförfattare och en forskare ansvarig för kapitlet som helhet i en roll som kapitelredaktör. Två andra forskare och en förskollärare bjuds in som kommentatorer utifrån att de förväntas ha intressanta perspektiv att anlägga på det ”dilemmatiska” fallet. I slutet av varje kapitel skriver kapitelredaktören en syntes av fallet och kommentarerna, och avslutningsvis får huvudförfattaren reflektera över dialogen i sin helhet i relation till den egna praktiken. Det är främst i denna avslutning som ny kunskap uppstår.

Som kapitelredaktör stödjer man inledningsvis förskolläraren (huvudförfattaren) i att skriva fram sitt fall där de har ett didaktiskt dilemma. Det är alltså en slags handledningspraktik som uppstår i detta skede. Denna handledning har oss veterligen inte problematiserats eller analyserats tidigare. Med vårt kapitel ger vi alltså ett bidrag till fördjupning och ny kunskap om samverkansmodellen med särskilt fokus på forskarnas respons och dialog med de yrkesverksamma i framskrivandet av deras didaktiska dilemma.

Didaktik och aktionsforskning delar ett intresse för lärarprofessionens kunskapsutveckling. Dessa utgångspunkter för modellen kan användas för att beskriva intentionen med handledningen. Det handlar om att zooma in på den didaktiska situationen (didaktik) samt att stödja den professionella agensen (aktionsforskning). Innehållsligt fokuserar alltså den didaktiska utvecklingsdialogen på att lyfta fram didaktiska frågor. Förskolan har inte någon lång tradition, som skolan och lärarna, av att beskriva den egna verksamheten ur detta perspektiv (Sheridan & Williams 2018). Just därför är det intressant att genom den didaktiska utvecklingsdialogen tillsammans sätta ord på och belysa vad didaktiska situationer och dilemman i förskolans undervisningspraktik kan vara och också problematisera hur vi som forskare och förskollärare med olika professionella logiker kan stärka och utveckla varandras förmågor och kunskaper. Den didaktiska triangeln (Kansanen & Meri, 1999) illustrerar vad som karaktäriserar didaktiska kunskaper och didaktisk praktik. Läraren, eleven och innehållet står i relation till varandra genom handlingar och kunskaper. Utifrån de didaktiska frågorna vad, hur, för vem och varför arrangerar läraren undervisningen i syfte att eleverna ska utveckla förmågor, färdigheter och kunskaper (Wahlström, 2016). Men även mellan de professionella i en pedagogisk verksamhet kan en didaktisk situation kännas igen

(Olin m. fl., 2019). Då kan parterna också för lärare, elev och innehåll vara skolledare, lärare och innehåll.

Den didaktiska utvecklingsdialogens andra utgångspunkt är aktionsforskning. Det finns en betydande mängd litteratur som beskriver betydelsen av samt svårigheterna med samarbete mellan praktiker och forskare (t.ex. Carr & Kemmis, 1986; Aspfors m. fl., 2015). Ett viktigt tema i aktionsforskningslitteraturen är de maktrelationer som finns mellan praktiker och forskare (Somekh, 2005; Carr, 2007). Participatorisk aktionsforskning har som syfte att stärka alla parter som ingår i samarbetet. ”Emancipation” och ”empowerment” är engelska begrepp som lyfts fram för att beskriva hur aktionsforskningsarbetet syftar till personlig och professionell utveckling (Rönnerman & Salo, 2012). Emancipation och empowerment (Carr & Kemmis, 1986) kan förstås både i relation till det egna, lokala undervisningsarbetet och i relation till professionens generella kunskaps- och verksamhetsutveckling. I relation till egen undervisning handlar det om att våga lyfta fram och synliggöra de frågor och erfarenheter som uppstår i det vardagliga arbetet för att kunna reflektera och kritiskt granska praktiken och utveckla det professionella omdömet (Almqvist m. fl., 2017). I relation till professionens utveckling handlar det om att erkänna den unika kunskap man besitter som praktiker (Olin m. fl., 2023) i mötet med andra (forskare, skolledare, makthavare) i syfte att använda, diskutera, komplettera och utmana den professionella kunskapsbasen (erfarenhet och forskning) för yrket.

I tidigare studier av forskningssamarbete i didaktisk utvecklingsdialog har processen analyserats med fokus på hur lärare förändrar sina kunskaper och kompetenser (Olin m. fl., 2023; Olin & Pörn, 2023). Att lärarna erkänner den egna kunskapen och sig själva som kunskapsutvecklare visar sig vara avgörande för att samarbetet ska bli jämbördigt och konstruktivt. Resultatet pekar på att genom välstrukturerade och demokratiska dialoger förändrade de verksamma lärarna sin förståelse och värdering av både sig själva och andra i förhållande till uppgiften att producera ny didaktisk kunskap. Denna omvandling var avgörande för utvecklingen av det ömsesidiga erkännandet och ett viktigt resultat av samarbetet.

En analys av forskarens arbete i samarbetet har inte gjorts varför vi här väljer att titta närmare på forskarens handledande funktion. I nordiskt och svenskt sammanhang finns en stark tradition av kollegial handledning som bygger på Lauvås och Handals (2015) teorier om handledning av yrkesverksamma. Utgångspunkten är att yrkesverksamma bygger sina handlingar på egen praxisteori som är uppbyggd av erfarenheter, teoretisk kunskap samt värderingar. För att uppnå ny kunskap och nya handlingar krävs att den yrkesverksamma reflekterar över sina

erfarenheter och sin kunskap, och själv omprövar och utvecklar sitt kunnande. Detta kan ske med stöd av andras perspektiv i relation till den egna kunskapen med utmanande frågor och förslag. Frågan är hur vi som forskare tar oss an denna uppgift, vilket vi ämnar belysa i detta kapitel.

## Teoretisk utgångspunkt och metod för undersökningen

För att kunna belysa vår roll i samarbetet med förskollärarna och finna perspektiv som kan hjälpa oss att reflektera över ömsesidighet, tar vi stöd i ett existentiellt hermeneutiskt perspektiv, närmare bestämt i Ricoeurs teori om ömsesidigt erkännande (mutual recognition) (2005). Ett återkommande tema i Ricoeurs filosofiska projekt var att förstå ”the capable human being”. Han beskriver och undersöker hur människor förstår sig själva, framför allt i relation till andra, och hur dessa relationer skapar förutsättningar för ett ansvarfullt handlande. Vi tar hjälp av Ricoeurs teori för att undersöka hur vår handledning möjliggör eller hindrar förskollärarna i deras skrivande.

Ricoeur menar att det ömsesidiga erkännandet inte blir begripligt utan att förstå två andra dimensioner av erkännande. Den första dimensionen handlar om hur man gemensamt erkänner innehållsliga fokus av vikt (även om man inte nödvändigtvis är överens om hur de ska förstås). Den andra dimensionen handlar om självverkännande, att se värdet av den egna förståelsen av ett visst fenomen utifrån de erfarenheter man genomlevt. När självverkännandet uppnås innefattar det också kraften att handla på basen av den kunskap man har, eftersom man inser värdet av den egna kunskapen. Först när detta är på plats finns förutsättningar för det ömsesidiga erkännandet. När alla aktörer förstår värdet av sina egna kunskaper samt ser att olika sätt att förstå ett fenomen är möjliga, krävs ett erkännande av den andres perspektiv som relevant på sina premisser, om samhandling ska bli möjlig. Alternativet är konflikt där en part tar makten över vilken förståelse som ska råda. Perspektivet hjälper oss att fördjupa förståelse för samspelet mellan oss forskare och förskollärarna i handledningssituationen.

Vi har samarbetat med tre förskollärare. Marianne Strömberg har skrivit två kapitel om didaktiska dilemman tillsammans med två förskollärare och Anette Olin Almqvist har skrivit ett kapitel med en förskollärare. De metoder vi använt för att undersöka handledningspraktiken är loggboksskrivande med egna reflektioner över handledningens innehåll och respons, både den textbaserade och den muntliga. Dessutom har vi samlat mailkorrespondens mellan oss forskare och

förskollärarna som handlar om textresponsen. Vi har sammanställt materialet, jämfört och analyserat likheter, skillnader och utmaningar i responsarbetet. Analysen kan beskrivas i två steg. I ett första steg läste vi igenom den skriftliga respons som vi forskare gett till förskollärarna om deras fallbeskrivningar. Vi skrev individuella reflektioner och reflektion över både den muntliga och skriftliga responsen i loggen och sammanställde dessa. Sedan jämförde vi de tre handledningarna och identifierade teman som återkom. I ett andra steg diskuterade vi teorin om erkännande i relation till dessa teman. Två huvudkategorier kunde då identifieras, vilka kommer att beskrivas i den följande resultatbeskrivningen.

## Stödande och utmanande dimensioner i handledningspraktiken

Två huvudsakliga kategorier framträder i materialet som beskriver handledningen som forskarna ger. I) Stöd och utmaning i textarbetet. II) Stöd och utmaning för självvärdering.

### I. Stöd och utmaning i textarbete

Att ge stöd och utmaning i textarbetet kan kopplas till Ricoeurs (2005) första dimension av erkännande, att erkänna och identifiera ett innehåll som viktigt och relevant. Det som en part menar är intressant att tala om blir inte ett innehåll förrän det erkänns och identifieras även av den andra parten. Som handledare sker detta erkännande på tre sätt enligt vår analys: genom att identifiera och förtydliga det didaktiska dilemmat, genom att få förskollärarens röst och praktiskt förgivettagna kunskap att framträda, samt genom att på en praktisk nivå göra innehållet tillgängligt och tydligt genom textens struktur och språkanvändning.

#### *Identifiera och förtydliga det didaktiska dilemmat*

Det didaktiska dilemmat är svårfångat i förskollärarnas första textutkast. Forskarna uppmanar då förskollärarna att försöka konkretisera och ge exempel som beskriver deras dilemman:

Utveckla gärna, detta är intressant och kanske kärnan i det didaktiska dilemmat.

Vad är det som fortfarande framstår som dilemma och som är utmanande?  
Vad är det som gör att det fortfarande gör att det är ett utvecklingsområde.

Är det bristen på konsensus och konsekvenserna av att inte vara överens som är dilemmat? Går det att konkretisera och exemplifiera ytterligare

Responserna är bekräftande men ställer också ett antal frågor för att förskollärarna ska reflektera över vad som är dilemmat i den didaktiska situationen. Forskarna ger här inga förslag utan söker i texten efter sådant som de uppfattar som centralt. Det som forskarna uppmärksammar blir då något som förskollärarna får respons på som intressant. Förskollärarna utvecklar sina beskrivningar utifrån dessa föreslagna inriktningar från forskarna. På detta vis samspelar förskollärarnas och forskarnas kunskaper i identifikationen och förtydligandet av det didaktiska dilemmat. Båda behöver öppna upp för det nya i den andres perspektiv.

#### *Att finna sin röst och "packa upp" det förgivettagna*

Förskollärarnas texter i ett tidigt skede i skrivprocessen beskriver tidigare och pågående utvecklingsarbeten på förskolorna. Texterna präglas av ett språk med pedagogiska och didaktiska begrepp som känns igen från böcker, forskning och fortbildningssammanhang. Förskollärarnas egna röster och erfarenheter döljs i denna språkanvändning, enligt forskarna, som vill att förskollärarnas egna röster ska framträda tydligare. Här är ett exempel på en kommentar där forskaren explicit anger att begreppen som används behöver omformuleras:

Här går du från systematiskt kvalitetsarbete till att systematiskt utveckla undervisning. De har ju med varandra att göra men är inte samma sak, så du behöver utveckla även detta. Det är också bra om du fyller dessa begrepp, som ju alla använder, med din betydelse. Du ska alltså dela med dig av din kunskap om vad detta betyder i arbetet på en förskola. Vi kan ju diskutera det när vi ses, vad som kan skrivas.

Handledningen innefattar både skriftlig respons och muntlig dialog då texten och kommentarerna diskuteras. I mötet då denna kommentar diskuterades uppmanas förskolläraren att berätta om exempel på situationer som kan relateras till att systematiskt utveckla undervisning. Förskolläraren berättade om ett tydligt exempel som forskaren uppmanade hen att omgående skriva ner. Forskaren använder skriv- och responsprocessen för att utmana förskolläraren till att "finna" sitt sätt att i skrift beskriva det som hon erfarit. Med målet att få förskollärarna att producera texter som "tar läsaren i handen" och är intresseväckande så innehåller responsen uppmaningar om att förtydliga delar som forskarna uppfattar som centrala resonemang:

Här kan du utveckla och beskriva någon del/någon fråga/område i stödmaterialet. Ge en fylligare bild. Man blir nyfiken!

Forskarna ger förslag på var och hur detaljerade beskrivningar behöver utvecklas för att skildringarna i texten ska bli levande. För förskollärarna är vissa beskrivningar inte självklara att göra, eftersom det handlar om levda, vardagliga situationer som tas för givet i en praktisk verksamhet. Här ett exempel på en sådan kommentar:

Här kan du ge ytterligare detaljer – beskriva ”måla upp” situationen. Barngruppen ålder, var du sitter mm, hur många.

### *Att utveckla textens uppbyggnad*

Det finns en tydlig instruktion till förskollärarna om vad fallbeskrivningarna bör innehålla, men ändå krävs ett arbete för att göra texterna tydliga. Forskarna, som är vana vid att arbeta med textproduktion, kommenterar om textavsnitt hänger i luften, när resonemangen är osammanhängande och hur olika textdelar skulle kunna omplaceras för att stödja uppbyggnaden av texten:

Kanske flytta upp så att det kommer tidigare? Efter första stycket som avslutas med intervaller tex.

Forskarna ger många förslag om vad som kan strykas och vad som behöver utvecklas ytterligare.

## II. Stöd och utmaning för ökad självvärdering

Ömsesidigt erkännande är ett sätt att hantera relationer där makt och ojämlikheter antingen kan leda till konflikt eller till konstruktiv handling (Ricoeur, 2005). För att kunna erkänna den andres kunskap måste också den egna kunskapen ses som värdefull för att ömsesidighet ska kunna uppstå. I forskarnas handledningspraktik återfinns olika sätt för att stödja och utmana förskollärarna i att se värdet av den egna kunskapen, nämligen: att betona styrkor och erbjuda perspektivskiften i kollegial textbearbetning, samt att förvänta sig fördjupade reflektioner och nytänkande av förskollärarna. En risk som identifieras i analysen är att forskarna sällan kommenterar det som är bra i förskollärarnas texter.

### *Betona styrkor och erbjuda perspektivskiften i en kollegial textbearbetning*

Forskarna strävar efter att även när responsen är kritisk lyfta fram styrkor på en generell nivå. Ett exempel är följande kommentar, när en av forskarna ger respons på ett utkast från en förskollärare med endast en kommentar:

Du skriver bra så där har vi inte några problem. Men, det som jag tror är det svåra, och som vi ju visste från början, är att bli klar över ditt didaktiska dilemma.

Forskaren erkänner förskollärarens förmåga att skriva samtidigt som innehållet problematiseras. Följande forskarkommentar startar också med en positiv förstärkning och därefter fortsätter forskaren med att ge ett konkret förslag:

En stark och fångande inledning. Kanske du kan omformulera här. Istället för ”släpper jag fokus” kanske ”öppnar upp och försöker se alla”.

I båda fallen tar forskarna ansvar genom att konkret peka ut vad som behöver bearbetas och genom att ge förslag på hur man kan skriva. På liknande sätt betonas styrkor i förskollärarnas texter när forskarna uppmanar förskolläraren att arbeta fram den egna rösten i sina texter, vilket beskrivits ovan. Här uppmanas förskollärarna att autentiskt beskriva och reflektera över erfarenheter och därigenom förtydliga sitt praktikperspektiv snarare än att återge sina erfarenheter med hjälp av teoretiska begrepp.

Utgångspunkten är det innehåll som förskollärarna skriver om, vilket inte skulle varit möjligt för forskarna att beskriva eftersom det bygger på förskollärarnas praktiska erfarenheter. Genom att arbeta vidare med det föreslagna innehållet visar forskarna att det är betydelsefullt och värt att skriva om. Men forskarna använder sin kompetens i att identifiera oklarheter, omformulera sig för att ange nya perspektiv på det som beskrivs och genom att bjuda in till en kollegial bearbetning av innehållet. På så vis visar forskarna att skrivarbete för kunskapsutveckling sker i en process som inte är ett ensamarbete utan kräver kollegialt ansvarstagande.

Ur ett *erkännandeperspektiv* kan de handledningshandlingar som beskrivits ovan ses som en strävan efter att stödja förskollärarna i att värdera den egna kunskapen, det vill säga att stärka förskollärarnas erkännande av den egna erfarenheten och reflektionen som viktig och värd att beskrivas i text.

### *Förvänta sig fördjupade reflektioner och nytänkande*

Forskarna utmanar ofta förskollärarna till att tänka vidare, reflektera och utveckla sina texter såsom i dessa exempel:

Detta uppfattar jag som ditt didaktiska dilemma. Håller du med mig? I så fall, hur mycket av det du skriver om handlar om just det?

”Centralt för vad som ska uppnås vid måltiderna” – är det möjligt och varför är det ett lämpligt val? Vad ska styras ske spontant?

Forskarna förväntar sig en fördjupad reflektion och att frågorna leder till att förskolläraren vågar ifrågasätta sina egna förgivettaganden och tänka nytt. Genom genuina frågor, som forskarna inte vet svaret på, skapas ett innehållsligt tomrum som förskollärarna måste fylla. Detta indikerar att forskarna utgår ifrån ett jämbördigt förhållande där förskollärarna förväntas bidra med sin kunskap.

Här spelar troligen också det dominerande målet in, nämligen att texten ska publiceras och läsas av andra förskollärare. Förskollärarna balanserar mellan två huvudsakliga mål i sitt arbete, att utveckla kunskap för den egna praktiken och att utveckla kunskap för andra. Under processens gång, att skriva boken tar cirka ett års tid, framträder det andra målen, att skriva för läsare, efterhand tydligare för förskollärarna. Det bidrar till att de blir mer och mer varse vikten av att tydliggöra praktikkunskapen som de inser att andra förskollärare och förskollärarstudenter kan ha nytta av.

*Att inte påtala när texten är bra – en risk?*

En iakttagelse över materialet som helhet visar på att det generellt är sparsamt med direkt positiv respons i kommentarerna. Fokus är på vad forskarna ”funderar över” eller ifrågasätter. Sättet att ge respons känns igen ifrån universitetspraktiken där forskarna ger respons på liknande vis till andra forskare för kritisk granskning och kunskapsutveckling. I ett samarbete där jämbördighet eftersträvas är det intressant att fundera över hur forskarnas överförda praktik påverkar samarbetet med förskollärare. Finns det en risk att det skapas osäkerhet hos förskollärarna, så att forskarnas kunskapsintresse blir dominerande och att förskollärarnas genuina intresse stängs ute? Inledningsvis reagerar förskollärarna med att försöka tillmötesgå forskarna i deras kommentarer, vilket kan ses som tecken på ett ojämnt förhållande där förskollärarnas röster tystas. Efterhand förändras dock relationen och förskollärarna tar mer och mer tar plats när de inser att forskarna inte kan ge svar på vad de ska skriva. Vi har dock inte fördjupat undersökningen tillräckligt för att vara säkra på att inte denna inövade praktik skadar mer än den bidrar i ett samarbete där alla parter inte är vana vid arbetssättet.

## Diskussion

Teorin om erkännande har varit vägledande för att utveckla förståelsen för vad som sker i forskares och förskollärares möte i en handledningspraktik med ambitionen att förskollärare ska skriva om sin praktik på ett kunskapsutvecklande sätt. Genom att studera forskares respons och förskollärares mottagande och utveckling av texter om sina didaktiska dilemman har vi identifierat två huvudsakliga sätt som forskarna handleder på: I) stöd och utmaning för textarbete och II) stöd och utmaning för självvärdering. De båda sätten är i praktiken sammanvävda men bidrar till olika mål. Att bli tydlig i texterna om de didaktiska dilemmana innebär att innehåll tillåts träda fram som tar utgångspunkt i förskollärares praktikerfarenheter och bearbetas med hjälp av forskarnas kompetenser i att utveckla text. Att stärka självvärderingen innebär att maktförhållandet mellan forskarna och förskollärarna balanseras så att båda parter tillsammans kan utnyttja potentialen i sina olika kompetenser. Ricoeur beskriver hur människor genom att kritisera varandras inspel och perspektiv bidrar till att man tillsammans kan se klart och peka ut det som är viktigt och ibland till och med enas om vad som kan hållas för sant. Ett sådant läge uppstår när förskollärarna beskriver situationer från sin praktik och belyser något som annars troligen skulle ha varit osagt. När detta innehåll bekräftas och bearbetas tillsammans med en handledande forskare uppstår ett innehåll som de båda tillsammans erkänner som viktigt.

En viktig aspekt av erkännande är självverkännandet som handlar om att upptäcka det egna sättet att se på världen och hur det påverkar det egna förhållningssättet. Denna upptäckt görs ofta inte innan man befinner sig i en situation som är besvärlig. I detta fall sker det när förskollärarna ska sätta fokus på egna didaktiska dilemman. Förskollärarna måste då först för sig själva och sedan också offentligt erkänna egna svårigheter som ett innehåll som är värt att lyfta fram och beskriva. För att underlätta en sådan process behövs mottagare som genom sitt intresse visar att innehållet är intressant för andra än en själv. Då kan ett självverkännande uppstå som gör det möjligt att försvara och argumentera för det egna sättet att se på saken med grund i egna erfarenheter. Detta självverkännande innefattar dessutom en självvärdering som innebär att man ser sig själv som kapabel att hantera situationer baserat på den kunskap man har. Självvärderingen bidrar till ett agentskap, det vill säga en förmåga att agera ansvarsfullt i relation till den egna förståelsen.

I handledningsprocessen pågår ett samspel där forskaren (den andra) gör avvägningar i relation till vilken respons som bör ges och i vilken riktning. Förskollärares självvärdering och agentskap skapar i förlängningen en förstärkt

egenmakt (empowerment). Vi tycker oss se tecken på att handledningen möjliggör för förskollärarna att öka sin makt över situationen, vilket också bidrar till att de utvecklar och förfinar sina texter utifrån sin kunskap. De finner sin röst och beskriver situationer och reflektioner som inte hade kunnat uttryckas om de inte tagit utgångspunkt i den kunskap som kan utvecklas ur deras praktik.

När forskarna stöttar förskollärarna i att konkretisera sina didaktiska dilemman spelar forskarnas kunskaper och kompetenser också roll. Ömsesidigheten förutsätter en syn på människan som en ”narrativ” varelse (Ricoeur, 2005), det vill säga någon vars förståelse av världen kan förändras om hon möter, tror på och använder sig av någon annans sätt att tolka och förstå världen. Erkännande handlar då inte om att bara stärka den egna synen på ett praktiskt problem, utan också om att lyssna in och använda sig av andras idéer och tankar. Som forskare har man utvecklat olika fokus i sin forskning vilket är den innehållsliga kunskapsbas man tar med sig in i samarbetet. En forskare som själv har bakgrund i förskolan kan ge en annorlunda återkoppling jämfört med den forskare som har sin bakgrund i skolan. Vår erfarenhet är att det finns för- och nackdelar med att kunna mycket och lite, i detta fall, om förskolan. Här spelar närhet och distans en roll för att öppna för olika typer av frågor och nya insikter. I linje med Ricoeur (2005) menar vi att det är viktigt att vara medveten om den utsatta position som förskollärarna är i när de påtar sig ansvaret att skriva om sina dilemman. Respekt och moraliskt ansvarstagande genom självreflektion är viktigt för att utveckla våra handlingar och vår kunskap i samverkan.

## Referenser

- Almqvist, J., Hamza, K., & Olin, A. (Red.) (2017). *Undersöka och utveckla undervisning*. Studentlitteratur.
- Aspfors J., Pörn, M., Forsman, L., Salo, P., & Karlberg-Granlund, G. (2015). The researcher as a negotiator – exploring collaborative professional development projects with teachers, *Education inquiry*, 6(4). DOI: [10.3402/edui.v6.27045](https://doi.org/10.3402/edui.v6.27045)
- Carlgren, I. (2005). *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Vetenskapsrådet.
- Carr, W. (2007). Educational Research as a Practical Science. *International Journal of Research & Method in Education* 30(3), 271–286. DOI: [10.1080/17437270701614774](https://doi.org/10.1080/17437270701614774).
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Educational Knowledge and action research*. Falmer Press
- Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching profession*, 2(1), 107-116.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Studentlitteratur.

- Levinsson, M., Langelotz, L., & Löfstedt, M. (red.) (2021). *Didaktisk dialog i högre utbildning*. Studentlitteratur.
- Olin, A. (2019). Samarbete i praktikinära forskning. I I. Henning Loeb, L. Langelotz & K. Rönnerman (Red.), *Att utveckla utbildningspraktiker. Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer* (s.137-163). Studentlitteratur.
- Olin, A., Almqvist, J., Hamza, K., & Gyllander Torkildsen, L. (Red.) (2019). *Didaktisk utvecklingsdialog: Lärares och skolledares professionella utveckling*. Studentlitteratur.
- Olin, A., Almqvist, J., & Hamza, K. (2023). To recognize oneself and others in teacher-researcher collaboration. *Educational Action Research*, 31(2), 248-264. DOI: [10.1080/09650792.2021.1897949](https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1897949)
- Olin, A., Karlberg-Granlund, G., & Furu, E. (2016). Facilitating democratic professional development: Exploring the double role of being an academic action researcher. *Educational Action Research*, 24(3), 424-441. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1197141>
- Olin, A., & Pörn, M. (2023). Teachers' professional transformation in teacher-researcher collaborative didactic development projects in Sweden and Finland. *Educational Action Research*, 31(4), 821-838. DOI: [10.1080/09650792.2021.2004904](https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2004904)
- Olin Almqvist, A., Almqvist, J., Bergmark, U., Hamza, K., Nehez, J., Strömberg, M., Westman, S. (Red.) (2024). *Undervisning i förskolan - Förskollärare och forskare i dialog om didaktiska dilemman*. Studentlitteratur.
- Ricoeur, P. (2005). *The Course of Recognition*. Harvard UP.
- Rönnerman, K., & Salo, P. (2012). Collaborative and action research within education: A Nordic perspective. *Nordic Studies in Education* 32(1), 1-16. DOI: [10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-01](https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-01)
- Sheridan, S., & Williams, P. (Red.) (2018). *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Somekh, B. (2005). *A Methodology for Change and Development*. Open University Press.
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups.

## Kapitel 2

# ELSA-modellen för språkstöd i förskolan genom aktionsforskning i samverkan mellan flera parter

*Karin Rönnerman och Ann Nordberg*

I detta kapitel beskriver vi arbetet med att utforma en modell för språkstöd i förskolan genom aktionsforskning. Modellen kallar vi ELSA-modellen som innebär att pedagoger i ett arbetslag väljer ut en vardagssituation där de gemensamt beslutar om att de vill utveckla sitt språkstödande arbetssätt. Vårt arbete har inneburit samverkan med olika parter, såsom med verksamhetschefer för förskolan, rektorer och pedagoger. Vi beskriver inledningsvis de samtal vi genomförde med representanter för förskolan i utformandet av en modell för språkstödande arbetssätt i förskolan. Därefter ger vi en kort redogörelse för våra respektive teoretiska perspektiv som modellen bygger på. Sedan ges en beskrivning av modellen där också några av de resultat som samarbetet med förskolorna utmynnat i återges. Avslutningsvis diskuterar vi värdet av modellen i relation till dess ömsesidiga nytta för akademien respektive förskolan samt dess hållbarhet över tid och fortsatta användning. ELSA-modellen är utvecklad av forskarna Karin Rönnerman och Ann Nordberg i nära samarbete med rektorer och pedagoger på förskolor i två kommuner i Göteborgsområdet.

### En modell utarbetad i samverkan

Vid utarbetandet av ELSA-modellen, där ELSA står för Eget Lärande genom Språkliga Aktioner (Early Language Support Activities) skedde samverkan på olika nivåer. Dels utvecklades en samverkan mellan två professioner på institutionen mellan Karin Rönnerman med en grundutbildning som förskollärare och Ann Nordberg som är legitimerad logoped. Båda är verksamma som forskare och lärare vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik och ingår i samma forskningsmiljö, Skolutveckling och ledarskap. I forskningsmiljön presenteras pågående forskning emellanåt och vid något tillfälle kom vi i samspråk om vilka möjligheter det fanns att samarbeta med en kommun utifrån ett observationsprotokoll baserat på forskning om språkstöd till barn (Dockrell m.fl., 2015).

Protokollet presenteras närmare senare i kapitlet. Detta observationsprotokoll prövades först av studenter i specialpedagog- och speciallärarprogrammet. En av forskarna har dessutom lång erfarenhet av samverkan med förskolor och kommuner (se t. ex. Nylund m.fl., 2010).

Vidare utvecklades samverkan med yrkesverksamma pedagoger och ledare för förskolan i en kommun utifrån en föreläsning på utbildningsvetenskapliga fakultetens återkommande konferens, Forskning Pågår (2018), där en av forskarna presenterade hur man kan arbeta med observationsprotokollet i förskolans praktik. En åhörare vid konferensen önskade att pröva detta arbetssätt i förskolor i sin kommun i samverkan med forskarna. Idén utvecklades vidare och det planerades att pröva observationsprotokollet som en utgångspunkt för aktionsforskning för att erbjuda pedagoger möjlighet att utveckla en medvetenhet om sitt eget språkstödjande arbetssätt i vardagssituationer i förskolan.

I ett första steg prövades observationsprotokollet ut i kommun A under en termin i samarbete med rektor och utvecklingsledare. Pedagogerna var positiva till arbetet och forskarna gick utifrån detta resultat vidare med att utveckla arbetssättet, som en modell för kvalitetsarbete i förskolan i samverkan med pedagoger. Två andra kommuner (kommun B och kommun C) kontaktades, som båda ingick i det avtal som slutits mellan kommuner och Göteborgs universitet för att stärka praktikinära forskning. Cheferna i respektive kommun kontaktades och rektorerna bjöds in för att diskutera ett framtida samarbete utifrån en tänkt modell för att utveckla pedagogernas språkstödjande arbete. Rektorerna från de båda kommunerna önskade delta och beskrev i sin tur sin respektive organisation och hur de kunde samarbeta med oss forskare. I båda kommunerna fanns en organisation med en ansvarig pedagog för varje avdelning och tid fanns avsatt för avdelningsmöten varje vecka, då annan personal tog hand om barngruppen. Dessa förutsättningar var viktiga då de innebar att pedagogerna hade avsatt tid för planering och som vi gemensamt kunde använda för samarbetet kring utveckling av ELSA-modellen.

Vi ansökte om medel från flera olika instanser och erhöll 2020 så kallade ULF-medel från Göteborgs universitet. ULF står för Utveckling, Lärande, Forskning och är en nationell satsning på praktikinära forskning som genomförs i samverkan mellan universitet och skola/förskola mellan åren 2017–2021 (förlängt till 2024, se [www.ulfavtal.se](http://www.ulfavtal.se)). Med praktikinära forskning avses sådan forskning som tar sin utgångspunkt i förskolans/skolans egna behov av ny kunskap och bidrar till att utveckla undervisningen i skolväsendet samt öka elevers måluppfyllelse. Vidare syftar ULF-avtalen till att skapa långsiktigt hållbara samverkansmodeller som vilar på forskning, skolverksamhet och lärarutbildning.

Vår roll i detta praktiktäna forskningsprojekt var att i samverkan med pedagoger och rektorer realisera en modell för språkstöd genom aktionsforskning samt att följa och handleda processen för att till sist överlämna arbetet till dem själva. För att nå dithän skedde samverkan i två steg. I ett första steg samarbetade vi med varje arbetslag och i ett andra steg med varje arbetslags utvecklingsledare. Tid för dessa möten fanns en gång per månad då förskolornas planeringstid användes. Övrig planeringstid förfogade pedagogerna över som tidigare. Vi fick också närvara på studiedagar då vi presenterade upplägget av samverkan och delrapporterade vad som gjordes. Vi organiserade även en dialogkonferens där både vi forskare och pedagogerna presenterade det pågående arbetet. Under hela processen hade vi regelbundna möten med rektorerna. För att stötta pedagogerna i det fortsatta arbetet skrev vi skyndsamt en populärvetenskaplig bok som beskriver modellen, dess teoretiska utgångspunkter samt tillvägagångssätt (Rönnerman & Nordberg, 2022). Vår tanke med att överlämna vår bok till de medverkande förskolorna var att symboliskt överlämna ELSA-modellen till pedagoger och rektor som ett stöd för fortsatt arbete i aktuella förskolor och för spridning till andra i kommunen. Det här var ett första steg i spridningen av ELSA-modellen, men självklart med en potential att nå ut till pedagoger i andra kommuner och för användning i utbildning på universitet, fortbildning i kommuner och i kommande forskningsprojekt.

## Teoretiska utgångspunkter för ELSA-modellen

Som nämndes inledningsvis har vi olika bakgrund och därmed teoretiska ingångar till projektet. Detta är något vi dragit nytta av i utformandet och genomförandet av ELSA-modellen. Nedan följer en övergripande beskrivning av våra respektive perspektiv; tidigt språkstöd och aktionsforskning, som utgör ELSA-modellens vetenskapliga grund.

### Tidigt språkstöd

Det har visat sig vara avgörande för barns språkutveckling att de har vuxna omkring sig som är språkstödande förebilder för dem och som skapar många möjligheter för barnen att utveckla sitt språk. I forskning visar det sig att barn som exponeras för mycket talat språk tidigt i livet också lär sig nya ord snabbare och att de får ett större ordförråd än barn som vistats i en miljö där de inte exponerats för så mycket språk (t.ex. Weisleder & Fernald, 2013; Quigley, 2018). Barn som samtalar mycket med vuxna bygger alltså upp ett stort ordförråd snabbt.

För att pedagoger i förskolan ska kunna agera språkstödjande, det vill säga vara språkliga förebilder för barnen, behöver de kunskap om hur detta går till. ELSA-modellen är därför utformad utifrån forskning om hur samspel med barn ska kunna utvecklas så att det gynnar barnens språkutveckling. I ELSA-modellen ingår ett protokoll avseende den fysiska, didaktiska och sociala miljön som observeras. Detta görs för att pedagogerna ska kunna upptäcka hur det språkliga samspelet ser ut och därefter reflektera över vad de kan förändra för att göra det mer språkstödjande för barnen i förskolan. När det gäller fysisk miljö kan det handla om att förstärka det talade språket med bilder. I den sociala delen ligger fokus på vilka sätt pedagogerna samspelar med barnen. Det kan röra sig om att pedagoger väljer att medvetet införa nya ord i vissa aktiviteter och att använda längre meningar i samspel med barnen för att på så sätt inspirera barnen att utveckla sitt språk (Dockrell m. fl., 2015).

Vid utformning av ELSA-modellen och det språkstödjande arbetssätt som denna modell innefattar har forskning om betydelsen för barn att bemötas av språkstödjande vuxna varit ledande. Att tidigt erövra ett stort ordförråd och att kunna samspela är centralt för ett barns livslånga lärande för att få redskap att ta del av och påverka sin situation i ett demokratiskt samhälle.

## Aktionsforskning relaterat till ELSA-modellen

I det samarbete som utvecklats mellan forskare och pedagoger har vi varit noga med att beskriva aktionsforskning som en process och inte produkt (se Rönnerman, 2022; Rönnerman & Nordberg, 2022, 2024). Genom att tänka i banor som process är det något som pågår och som tar tid till skillnad från något som ska produceras och presenteras (en produkt). Utgångspunkten för aktionsforskning i praktiken beskrivs vanligtvis med en spiral och stödjepunkterna planera, agera, observera och reflektera. I ELSA-modellen utgår vi från dessa punkter och använder ett forskningsbaserat observationsprotokoll (Dockrell m. fl., 2015) som en startpunkt. Med frågan *Vad händer här?* har fokus riktats mot vad som sker i den valda vardagssituationen för att därefter registrera det i protokollets tre dimensioner (fysisk, didaktisk, social) (se Rönnerman & Nordberg, 2022, bilaga 1). För att starta processen ställdes frågan *Vill vi ha det så här?* Och slutligen *Hur kan vi göra i stället?* Besvaras den andra frågan med nej så leder den tredje frågan in mot aktionsforskningens första steg att planera en förändring (se Figur 1). Denna förändring ska sedan iscensättas och därefter följas på ett systematiskt sätt genom upprepade observationer. Observationerna utfördes av pedagogerna själva efter

viss handledning av forskarna. När observationerna sammanställts är det tid för arbetslaget att tillsammans reflektera över utfallet och gå vidare i processen med att ställa nya frågor (processen beskrivs utförligt i Rönnerman & Nordberg, 2022, s. 57).

Aktionsforskning handlar alltså om att för det första vara nyfikt undrande till sin praktik (*Vad händer här?*) och med önskemål om att förbättra densamma. De förbättringar som genomförs utgör en grund för insamling av information (genom olika verktyg) som ska sammanställas och analyseras. Sammanställningen utgör därefter ett underlag i de diskussioner och reflektioner som pedagogerna gör tillsammans och därmed undviks att tyckande får företräde (Rönnerman, 2022). För det andra innebär aktionsforskning att skapa tid och plats för kollegiala samtal. Dessa samtal ska vara reflekterande och inte bekräftande (Katz & Dack, 2018). Detta innebär att alla pedagoger som deltar i kollegiala samtal behöver vara förberedda och att samtalet fokuseras på det språkstödjande arbetssätt som utprövas i praktiken. Det handlar också om att vara mer utmanande i sina frågor och våga ställa frågan *varför?* i stället för att bejaka och uppmuntra det som sägs. Genom att både lyssna och ge respons på vad som sägs kan nya tankar och reflektioner få utrymme som berikar det professionella lärandet (se förslag på hur samtal kan utmanas i boken av Rönnerman och Nordberg, 2022, s. 51–52). Sülau (2023) utvecklar former för samtal ytterligare samt hur de kan analyseras så att de också blir tillfällen för lärande.

## ELSA-modellen – språkstödjande arbetssätt i förskolan

Syftet med ELSA-modellen som utarbetades i det praktiktäna forskningsprojektet var att i samverkan med förskolans professioner utveckla ett språkstödjande arbetssätt genom aktionsforskning. I ELSA-modellen sätts fokus på hur professionella insikter kan utvecklas i kollegial samverkan. Arbetet innebär att observationer genomförs i förskolans praktik. Observationsprotokollet hjälper pedagoger i förskolans praktik att bli mer medvetna om hur och hur de ska kunna förändra och förbättra sitt språkstödjande arbetssätt och förhållningssätt gentemot barnen i förskolans praktik (se ovan).

Att arbeta i enlighet med ELSA-modellen handlar om att observera en utvald vardagssituation på förskolan. Denna situation filmas och med hjälp av ett forskningsbaserat observationsprotokoll registrerar pedagogerna vilka språkstödjande handlingar som förekommer under den aktuella vardagssituationen.

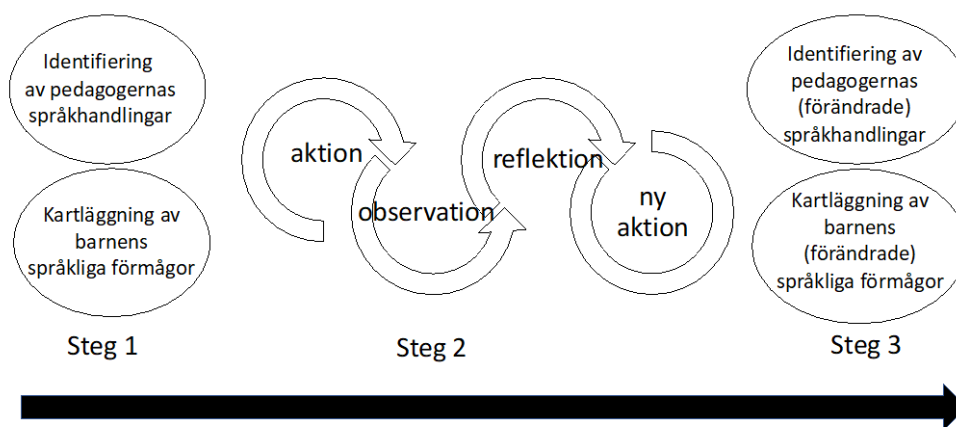
Exempel på en språkstödande handling kan vara att pedagogerna inför nya ord i samtal med barnen. Även på vilket sätt pedagogerna är språkstödande noteras i det speciellt anpassade observationsprotokollet. Efter kartläggning av pedagogernas nuvarande språkstöd påbörjas aktionsforskningsprocessen. Detta sker genom att *diskussioner och reflektioner förs i kollegiala samtal* om vad pedagogerna observerat. Grund för dessa diskussioner är vad som framkommit om språkstöd och noterats i observationsprotokollet. Pedagogerna *beslutar* sedan om vilka *språkstödande handlingar* de ska pröva i en kommande aktion och som de sedan kollegialt kan observera och reflektera vidare över. Hur ELSA-modellen genomförs illustreras nedan i Figur 1 och kan sammanfattas i tre steg:

Steg 1: Identifiera vad som händer

Steg 2: Pröva, observera och reflektera över förändrade språkstödande handlingar i en aktionsforskningsprocess

Steg 3: Sammanfatta resultatet som framkommit

### ELSA-modellen



Figur 1 Schematisk bild av ELSA-modellen (Rönnerman & Nordberg, 2022, s.58)

## Uppföljning av ELSA-modellen

Det övergripande syftet med det praktikinära forskningsprojektet var att pröva och utveckla en modell för språkstödande arbetssätt tillsammans med pedagogerna som en del i förskolans kvalitetsarbete samt att undersöka hur professionellt lärande kan utvecklas i kollegial samverkan. Ett syfte med detta specifika kapitel är att undersöka modellens hållbarhet över tid genom följande frågeställningar:

- På vilket sätt har ELSA-modellen haft betydelse i pedagogernas utveckling av språkstödjande arbetssätt?
- I vilken utsträckning har medverkande pedagoger fortsatt med språkstödjande arbetssätt i egen praktik efter det att projektet formellt var avslutat?
- På vilket sätt har rektor stöttat en fortsatt utveckling av språkstödjande arbetssätt i förskolan?
- Vilka möjligheter och begränsningar ser pedagogerna och rektor med att utveckla kollegiala samtal kring språkstödjande arbetssätt?

För att kunna besvara dessa frågeställningar sammanställdes de i några frågor riktade till pedagogerna. Den första frågan, om ELSA-modellens betydelse, besvarades skriftligt av alla närvarande pedagoger (15 stycken) i samband med att projektet formellt avslutades (juni 2022). Övriga frågor besvarades digitalt av pedagogerna sex månader efter att projektet avslutats. Frågorna skickades även till pedagoger som vi känner till har bytt arbetsplats. Totalt skickades 30 frågeformulär ut som besvarades av åtta pedagoger, fyra från varje förskola. En rektor besvarade några frågor skriftligt.

## Betydelse av att samarbeta runt ELSA-modellen

Pedagogerna som deltog betonade framför allt att det fanns två viktiga områden som var av betydelse för dem i arbetet med ELSA-modellen. Dessa var att de insett *vikten av struktur i pedagogernas språkstödjande arbete* och genom att följa denna struktur fått *ökad medvetenhet* om betydelsen av att stötta barns språk (för en fullständig redovisning av resultatet, se Rönnerman och Nordberg, 2022, kapitel 5).

### *Vikten av struktur*

Den första betydelsefulla faktor som många pedagoger betonade var att inse vikten av struktur i att utveckla ett språkstödjande arbetssätt. Att ha en struktur har flera av deltagarna återkommit till som en positiv del i att arbeta språkstödjande i praktiken. Detta tolkar vi som att modellen, som har flera tydliga steg (se Figur 1) har hjälpt pedagogerna att få syn på sitt arbetssätt och utifrån den insikten kunna förändra sin kommunikation tillsammans med barnen. Detta beskrivs enkelt och koncist av en av de deltagande pedagogerna:

Att först kunna studera sitt arbetssätt och sedan följa upp det

Eller som en annan pedagog uttrycker det:

Att studera och följa upp är ett säkert sätt att se till att vi utvecklas

Ett återkommande tema i pedagogernas beskrivning av sitt arbete är att de uppskattat att det är organiserat med en form och struktur för hur det språkstödjande arbetet ska planeras. Flera av pedagogerna uttryckte det som att den inbyggda strukturen i ELSA-modellen är en hjälp för dem när det språkstödjande arbetet ska genomföras.

### *Ökad medvetenhet*

Den andra betydelsefulla faktorn flera av de medverkande pedagogerna lyfte fram var att de genom att ha deltagit i arbetet med att utforma ELSA-modellen hade ökat den egna medvetenheten på flera sätt. Detta hade skett på ett individuellt professionellt plan, men också att det medverkat till att en större medvetenhet nu fanns inom arbetslaget. Genom arbetet med ELSA-modellen hade pedagogerna sammantaget blivit mer uppmärksamma och medvetna om a) den egna professionella utvecklingen, b) arbetslagets professionella utveckling och c) hur barnens språk utvecklas.

Den egna professionella utvecklingen handlade främst om hur pedagogerna blivit medvetna om sina egna roller och sitt eget agerande när det gäller att vara en språkstödjande förebild för barnen på förskolan. Detta menade de bidrog till att kunna utveckla sig själva professionellt. Citatet här nedan är ett exempel på hur pedagogerna beskrev hur de ökat sin medvetenhet:

Vi är mer medvetna om vad och hur man pratar till barnen. Hur man kan utveckla samtalet.

Pedagogerna framförde också att de i arbetet utifrån ELSA-modellen fått en större medvetenhet tillsammans i hela arbetslaget genom sina kollegiala samtal. I dessa har de fått insikter om hur de behövde stötta varandra i det språkstödjande vardagsarbetet. Detta kunde uttryckas så här:

Det har varit positivt att vi i arbetslaget suttit ned tillsammans och verkligen reflekterat över barnens språkutveckling...

En stor del i ELSA-modellen bygger på filmade sekvenser vilka utgjorde ett material för pedagogerna där de tydligt kunde se hur kommunikationen utvecklats med barnen men också att barnens språk utvecklats. Det skulle kunna beskrivas som att de tycker att deras egen professionella blick för hur barnen utvecklats har vässats.

Främst, min egen medvetenhet kring hur jag kommunicerar, men även att man ser att det ger effekt på barnen. Men det tar ett tag innan man ser resultat.

Dessa korta återgivningar av pedagogernas egna utsagor av vad ELSA-modellen inneburit för utvecklingen av professionen och medvetenheten kring hur de arbetar språkstödjande ger en viktig insikt för att kunna utveckla språkstödjande dimensioner och förhållningssätt gentemot alla barn i förskolan. Men den stora frågan återstår hur pedagogerna fortsatte använda ELSA-modellen när det praktisknära forskningsprojektet och därmed samverkan avslutats, något vi utvecklar i kommande avsnitt.

## Fortsatt användning av ELSA-modellen

### ... i deltagande förskolor

Som nämnts tidigare skickades ett frågeformulär ut till personalen på samtliga förskolor som medverkat i detta praktisknära forskningsprojekt om att utforma ELSA-modellen för språkstödjande arbetssätt i förskolan. Frågorna handlade om hur arbetet utifrån forskningsprojektet har fortsatt efter projektet hade avslutats. Av de 30 formulär som digitalt skickades ut besvarade endast åtta personer frågorna. Vid samtal med en rektor framkom att det var en turbulent tid på förskolan, vilket kan ha bidragit till att få personer besvarade frågorna. Vi kan trots det ringa antal svar som kom in konstatera att de som svarat gav betydelsefull information om vad som försiggått på förskolan i form av fortsatt arbete med ELSA-modellen.

Av de svar vi fått in kunde vi till exempel utläsa att hälften av de som svarade hade arbetat på förskolorna just under den tid då projektet genomfördes. Den andra hälften av de som svarat på frågorna hade inte arbetat på förskolan just under tiden för forskningsprojektets genomförande. Det kan här noteras att de som inte varit med under tiden för forskningsprojektet ändå hade fått information om att arbeta språkstödjande enligt ELSA-modellen. Information om ELSA-modellen hade förmedlats direkt till dem av förskolans rektor och/eller genom att få information på Arbetsplatsträffar (APT). Rektor bekräftar i sina svar att APT används som en plattform för att sprida information om den kartläggning om behovet av språkutvecklande arbetssätt som gjorts på samtliga avdelningar på förskolan. Samtlig personal har också sett filmer om hur de kan arbeta mer språkstödjande genom att aktivt observera sig själva när de läser böcker ihop med barnen. Samtal har även börjat föras i mindre grupper om det egna förhållnings-

sättet till språkstödjande arbete, samtal som kommer att fortsätta på flera fortbildningsdagar. Därutöver har rektor bett en av pedagogerna som var mellanledare och som deltagit i forskningsprojektet att presentera språkstödjande arbetssätt för kollegorna på APT.

I svaren på frågan om de fortsatt att använda ELSA-modellen i sitt språkstödjande arbete utkristalliserades två typer av svar. Det ena var att de genom en ökad medvetenhet om hur de ska kunna stötta barnens språk använder språkstödjande bilder i det vardagliga pedagogiska arbetet för att förstärka det verbala språket och för att uppmuntra till samspel och dialog.

Det andra som nämndes var att de fortsatt med att använda aktionsforskningsprocessen av ELSA-modellen. De förklarar att de diskuterar med sina kollegor när de observerar något som de anser behöver utvecklas/förbättras. Sedan beslutar de om vilka förändringar, insatser, aktioner som de vill testa. De beskriver vidare vad de kommit överens om att testa och sedan utvärderar de hur det har gått.

I ELSA-modellens design och i samarbetet mellan forskarna och pedagogerna fanns en tanke om modellens hållbarhet i den meningen att pedagogerna kunde fortsätta arbetet själva efter det att modellen överlämnats och genom den bok som sammanfattar ELSA-modellen (Rönnerman & Nordberg, 2022). I de förskolor som ingick i projektet hade varje avdelning en ansvarig person, en handledare/mellanledare. Vi ställde en fråga om vilket ansvar denna person fortsatt fick i det språkstödjande arbetet. Av svaren uttryckte en majoritet att de hade ett fortsatt ansvar antingen som handledare för en avdelning, som utvecklingsledare för hela förskolan, eller som rektor för en förskola. En pedagog säger exempelvis:

Jag har ansvar tillsammans med mina kollegor att driva detta framåt så inte uttalat ansvar. Men är dock lite mer insatt och därför mer drivande i vissa delar.

Några pedagoger berättar att de har regelbundna samtal om språkstöd med rektor, medan andra svarar att det ingår i arbetet. En pedagog som inte arbetar på den aktuella förskolan har ändå tagit del av modellen genom att hens förskola ingår i samma enhet som den medverkande förskolan (totalt fyra förskolor). Huruvida hen tagit eget initiativ till detta framgår inte, men hen är tydlig med att hen inte samtalat med rektor:

Jag är ensam förskollärare på avdelningen. Min förskola är inte med i praktisknära forskning. Jag ser stora behov av ett strukturerat arbetssätt för att arbeta med barns språkutveckling då vi har barn med andra modersmål

och barn med språksvårigheter. Jag har använt ELSA-modellen som stöd i mitt arbete och inte haft samtal med min rektor.

I tidigare studier där pedagoger ingått i aktionsforskning har det framkommit att arbetet ökat intresset för att läsa mer litteratur (Rönnerman, 2010). Även denna studie stödjer resultatet, som här visar att hälften av de som besvarat uttrycker ett ökat intresse för att läsa litteratur om språkstödjande arbetssätt:

När man är intresserad av något så söker man kunskap om det så därav har intresset för forskning kring ämnet ökat.

En del i modellen kan sägas vara av organisatorisk art, med en tydlig struktur för arbetet, som pedagogerna uppskattade under det att projektet pågick (se avsnittet Vikten av struktur). När vi nu åter ställde frågan hur de organiserade sitt fortsatta språkstödjande arbetssätt kan vi skymta mönster av två sätt. Å ena sidan lyfts strukturen fram; att observera, filma och anteckna, vilket kan hänföras till själva aktionsforskningsprocessen. Å andra sidan lyfts det organiska fram i form av kollegiala samtal där ansvariga mellanledare (för varje avdelning) träffas och planerar arbetet vidare, vilket uttrycks i följande citat:

Vi har en nyckelperson från varje avdelning som har möte två gånger i månaden, planerar utvecklingsarbete och sedan driver det vidare på APT och i våra arbetslag.

Mycket forskning visar att externa medel bidrar till att sätta i gång utvecklingsarbeten men också dess baksida av att de tar slut när medel och forskarna försvinner. Vi har haft detta i åtanke och ville förhindra att så skedde med detta praktikinära forskningsprojekt genom att inte benämna samarbetet som ett projekt, då benämningen som sådan direkt för tankarna till något tillfälligt som avslutas. I stället pratade vi om utprovande av en modell i samverkan som överlämnades när själva forskningsprojektet var avslutat, bland annat i form av boken om ELSA-modellen (Rönnerman & Nordberg, 2022). Vi ordnade också en dialogkonferens i varje kommun där både forskarna och medverkande pedagoger spred sina erfarenheter till samtliga förskolor i kommunen.

För att få kunskap om vad som sker i en praktik riktades en av våra frågeställningar mot att ta reda på vad som möjliggör och begränsar pedagogernas fortsatta användning av ELSA-modellen. I Tabell 1 återges en sammanställning av pedagogernas svar.

Tabell 1 Sammanställning av vad som möjliggör och vad som begränsar arbetet med ELSA-modellen uttryckt av pedagogerna.

<b>Möjliggör</b>	<b>Begränsar</b>
Ökad medvetenhet	Ensamansvar för barngruppen
Kollegiala samtal	Ingen möjlighet för reflekterande samtal
Planeringstid	Tiden
Handledning	Personalbrist
Kunskap och rutiner	Tid för planering och uppföljning
Eget intresse	Att man behöver läsa på egen tid
Pedagogiska måndagar	För stor barngrupp
Specialpedagog som ser vikten av språkstöd och lyfter det i alla sammanhang	

Av ovanstående sammanställning kan vi utläsa att det som begränsar språkstödande arbetssätt i förskolan är de faktorer som är vanligt återkommande när det gäller kvalitets- och utvecklingsarbeten, så som brist på tid och personal, och storlek på barngruppen. Det som är intressant är att de aspekter som nämns vara möjliggörande överensstämmer med de faktorer som utgjort grunden till ELSA-modellen och som också stämmer med aktuell forskning kring skolutveckling (se Stoll, m. fl., 2006; Vescio, m. fl., 2008; Sülau, 2019). Om pedagoger får önska fritt, vad skulle de då vilja ha för stöd i fortsatt arbete? Här framkommer vikten av stöd både från ledningen/rektorn i betydelsen att få förutsättningar för att kunna driva det språkstödande arbetssättet vidare dessutom ges möjlighet till handledning. ELSA-modellen anges som ett bra stöd där boken fått en central plats. Vidare önskar man inspiration av andra som nedanstående citat uttrycker:

Inspiration, att få träffa andra som brinner för att arbeta språkstödande, få höra om andras sätt att arbeta. Kollegialt lärande helt enkelt.

..... användning i andra sammanhang

I nära samarbete med oss forskare som utvecklat ELSA-modellen har Lärarfortbildning AB skapat en utbildning utifrån modellen. Förskolor kan genom denna utbildning utveckla sitt eget språkstödande arbetssätt utifrån föreläsningar, workshops och boken om ELSA-modellen (Rönnerman & Nordberg, 2022). I

boken beskrivs det systematiska språkstödjande arbetssättet utifrån aktionsforskning och det är möjligt att pröva att arbeta så på den egna förskolan.

Ytterligare nationell spridning av ELSA-modellen sker i Ifous<sup>1</sup>-programmet, *Språkutvecklande förskola* ([www.ifous.se](http://www.ifous.se)). Syftet med detta FoU-program, i Ifous regi, är att utveckla långsiktiga och forskningsbaserade arbetssätt för att medverkande förskolor ska kunna utveckla sitt språkutvecklande arbete med avsikten att stärka barns lärande och utveckling. Arbetet i programmet genomförs i 11 kommuner under tre år (2023–2025) och bygger på samverkan mellan forskare, (där en av forskarna som utvecklat ELSA-modellen ingår) och förskolornas praktiskt verksamma.

Spridning av det språkstödjande arbetssättet enligt ELSA-modellen sker dessutom i olika kurser inom förskolläraryrket, specialpedagog- och speciallärarprogram. Flera studenter har skrivit examensarbete om hur ett språkstödjande arbetssätt enligt denna modell används i en pedagogisk praktik. Andra studenter har i sina examensarbeten i specialpedagogik utvärderat modellen genom att intervjua pedagoger i de båda förskolorna som deltog.

ELSA-modellen sprids också genom seminarier på universitetet. Exempelvis har forskarna presenterat modellen på ett seminarium inom Aktionsforskningskollegiet på Göteborgs universitet. Det är en mötesplats för forskare och verksamma pedagoger för att utveckla kompetens inom aktionsforskningens olika inriktningar. Därutöver har Nordberg (2023) skrivit en bok med fokus på att vara språkstödjande utifrån forskning i alla personliga möten med barnen i förskolans verksamhet.

## Diskussion och slutsatser

Ett mål med den övergripande satsningen från utbildningsvetenskapliga fakulteten (se inledning) var att låta de olika institutionerna utveckla modeller för samverkan mellan forskare och pedagoger/ledare för att stärka praktikinära forskning. Vi har valt att diskutera våra slutsatser i detta kapitel gentemot de faktorer som rapporten riktas mot, nämligen ömsesidig nytta, modellens hållbarhet och vetenskapligt förhållningssätt. Vårt främsta syfte med detta kapitel var att göra en uppföljning av det praktikinära forskningsprojekt som genomförts i två kommuner i vilka vi samverkat med två förskolor i utarbetandet av ELSA-modellen. Svaren på de frågor vi skickat ut har presenterats ovan och vår avsikt är här att diskutera fortsatta

---

<sup>1</sup> Ifous står för innovation, forskning och utveckling i skola och förskola och är ett fristående forskningsinstitut som drivs som en ideell förening (<https://ifous.se>)

möjligheter med den utvecklade samverkansmodellen utifrån det material som samlats in och som redovisats ovan samt den spridning vi i övrigt tagit del av.

## Ömsesidig nytta

Man kan tänka sig att det är en självklarhet att samverka mellan olika parter ska leda till någon form av ömsesidig nytta. Inom utbildningssektorn har dock inte så varit fallet då det historiskt funnits en diskrepans mellan att kunskap producerad på universitet och kunskap producerad i skolverksamheter haft olika status, en skillnad som ofta benämnts med begreppen teori och praktik. Lite förenklat uttryckt har då teorin varit överordnat praktik och något som ska appliceras i praktiken där sökandet efter en generell metod länge har varit förhärskande. Med den nya skollagen (SFS 2010) kan man dock tala om en förändring då där hävdas att all utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, något som ger samverka en annan innebörd liksom teori och praktik. Detta har vi tagit hänsyn till och funnit att ELSA-modellen problematiserar och utvecklar.

I det samarbete som genomfördes kan ömsesidighet speglas i flera moment. Det första vi vill nämna är språket i observationsprotokollet. Pedagogerna reagerade på att vissa benämningar inte speglade en förskoleverksamhet och här avsatte vi tid att tillsammans med mellanledare på respektive förskola gå igenom och diskutera ordval för att förändra dessa. På så sätt menar vi att observationsprotokollet fått en anpassning till svensk förskolekontext och därmed kan vara användbar för fler förskolor. Detta är ett steg varken vi eller pedagogerna själva kunnat göra var för sig, utan såväl samarbetet som utprövandet har varit viktigt. Det andra vi vill lyfta är betydelsen av att vi faktiskt skrev en bok om ELSA-modellen (Rönnerman & Nordberg, 2022) i anslutning till projektets genomförande. Detta medförde att kollegor till pedagogerna som ingick i projektet kunde ta del av vad som gjorts, liksom att rektor fick en sammanfattning av ELSA-modellen att inspireras av för fortsatt utveckling. Det tredje rör vår egen del där boken innebar en publikation, som också används i det ordinära kursutbudet inom olika lärarprogram vid universitetet men också i flera fortbildningssammanhang. Som nämnts tidigare har Lärarfortbildning AB påbörjat en fortbildningssatsning om språkstöd i förskolan med boken som grund, där vi samarbetat med projektledaren i utformandet av fortbildningen (Läraryörlaget uå). Vidare ingår ELSA-modellen i ett forsknings-sammanhang om språkutvecklande förskola genom Ifous, där en av författarna till detta kapitel ingår i forskargruppen i samverka med förskolor i flera kommuner som kommer att använda ELSA-modellen (Ifous, uå).

## ELSA-modellens hållbarhet

En av våra främsta ambitioner var att det praktisknära forskningsprojektet skulle ge ringar på vattnet och fortsätta att användas i det språkstödande arbetet i förskolor. Vid uppföljningen finns tecken på att så skett. Några av de som besvarat frågeformuläret hade insikt i vad ELSA-modellen innebär även om de inte arbetat på förskolan när den presenterades. Och en av dessa pedagoger driver idag det språkstödande arbetssättet på förskolan. Det är också intressant att höra hur rektor använt arbetsplatsträffen till att sprida erfarenheter av arbetet med ELSA-modellen på förskolan och låtit pedagogerna själva återge vad de gör på varje avdelning och utveckla en kultur med att utbyta erfarenheter. Vi har också sett att boken om ELSA-modellen används i sammanhang utanför 'vår kontroll'. Huruvida detta leder till att modellen fortsätter spridas och att fler använder sig av den för att utveckla en medvetenhet om hur barns språk kan stödjas kan vi inte uttala oss om i skrivande stund, däremot att ELSA-modellen tycks ha gett ringar på vattnet. Kanske har det varit betydelsefullt att vi själva konsekvent har använt ordet modell i stället för projekt. Även att vi anordnade dialogkonferenser i de båda kommunerna kan ha bidragit till att sprida ELSA-modellen och att fler pedagoger därigenom kommit i kontakt med dess innebörd.

## Ett vetenskapligt förhållningssätt

En grundläggande utgångspunkt i utveckling av ELSA-modellen är dess vetenskapliga bas som kan sägas stå på två ben. Å ena sidan grundar sig modellen på forskning om betydelsen av stöd i utvecklingen av barns språk och vikten av hur vuxna kommunicerar med barnen i denna utveckling. Å andra sidan grundar sig modellen på aktionsforskning och dess potential att fokusera på vad som sker i praktiken, förändra detta och reflektera över vad som sker tillsammans med kollegor. I dessa reflektioner och diskussioner är pedagogernas erfarenheter ett viktigt bidrag och där lärande och utveckling genom interaktion och dialog baseras på ett utbyte av erfarenheter eller, uttryckt med Sverker Sörlins (2018, s. 212) ord: "vi behöver veta mer tillsammans".

Till ett vetenskapligt förhållningssätt hör också att anta en kritisk blick. Detta kapitel kan tyckas presentera en solskenshistoria i meningen att allt varit så smidigt i genomförandet. Så har absolut inte varit fallet. Samverkan skedde under de år Coronapandemin härskade med restriktioner om fysiska möten och merparten av vår samverkan har alltså skett på distans. Självklart hade hela forskningsprojektet blivit annorlunda om vi via egna observationer kunnat följa arbetet i förskolorna.

På samma sätt hade uppföljningen gett ett annat utfall om vi haft utrymme att besöka förskolorna och genomföra intervjuer med pedagogerna. Likaväl som att pedagogerna hade begränsningar i form av tid och personalbrist har vi forskare haft begränsningar i form av tid och medel för fortsatta studier. Coronapandemin drabbades båda parter av. En väg vi följde för att projektet skulle kunna genomföras var att hela tiden hävda att verksamheten pågår och de barn som är i förskolan behöver få stöd i utvecklingen av sitt språk. Så, i stället för att ställa in ett möte för att många var sjuka genomförde vi konsekvent alla planerade inslag i forskningsprojektet. I efterhand kan vi konstatera att vårt förhållningssätt fick gehör hos medverkande pedagoger och rektor även om det i stunden inte var så populärt.

## Till sist ...

Det har varit berikande för oss forskare att ha nära samverkan med pedagoger i förskolan, som vi haft under tiden då vi utvecklat ELSA-modellen tillsammans. Förskolans pedagoger har givit oss forskare många värdefulla inspel om att få det språkstödande arbetssättet praktiskt genomförbart i förskolans praktik. Vi forskare har i vår tur bidragit med vår vetenskapliga grundsyn för modellens utformande, struktur och innehåll. Samverkan mellan forskare och pedagoger har alltså bidragit med olika typer av kompetens och allt har varit till nytta för att utveckla och förhoppningsvis göra ELSA-modellen mer hållbar.

Vi såg i vissa av de svar vi fick på de uppföljande frågor som vi ställde till deltagande förskolepersonal att det språkstödande arbetssättet genom aktionsforskning som vi introducerat lever kvar på förskolorna i deras dagliga arbete. Något som skulle vara av stort intresse framöver vore att undersöka om ELSA-modellen lever vidare även på längre sikt och att undersöka om och på vilket sätt modellen har utvecklats.

## Referenser

- Dockrell, E. J., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2015). Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31, 271-286.  
<https://doi.org/10.1177/0265659015572165>
- Ifous (uå). Språkutvecklande förskola (<https://www.ifous.se/sprakutvecklande-forskola/>)
- Katz, S. & Ain Dack, L. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande: framgångsfaktorer och utvecklande motstånd*. Natur och Kultur.

- Nordberg, A. (2023). *Språkutveckling på gång! Möten som får barns språk att växa*. Lärarförlaget.
- Nylund, C., Sandback, C., Wilhelmsson, B., & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan trots att schemat är fullt*. Lärarförlaget.
- Quigley, A. (2018). *Closing the vocabulary gap*. Taylor & Francis Ltd, Routledge
- Rönnerman, K. (2022). *Aktionsforskning Vad? Hur? Varför?* Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. & Nordberg, A. (2022). *Språkstöd i förskolan genom aktionsforskning*. Lärarförlaget.
- Rönnerman, K., & Nordberg, A. (2024). Circle time in preschool as a practice for developing language support between teachers and children using the structured ELSA model. *Educational Action Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09650792.2024.2421959>
- SFS (2010:800). *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Sülau, V. (2019). *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik* [Doktorsavhandling Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/60280>
- Sülau, V. (2023). *Veta, Vilja, Kunna, Våga. Konsten att utveckla lärares kollegiala samtalspraktik*. Studentlitteratur.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sörlin, S. (2019). *Till bildningens försvar. Den svåra konsten att veta tillsammans*. Natur och Kultur.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education* 24, 80-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Weisleder, A. & Fernald, A. (2013). Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. *Psychological Science*. 24, 2143-2152 <https://doi.org/10.1177/0956797613488145>

# Kapitel 3

## Samverkan för utveckling av simulatorstödd undervisning i naturbruksutbildning

*Susanne Gustavsson, Giulia Messina Dahlberg, Malin Bergsten, Gunnar Laurell och Lillevi Svensson*

I detta kapitel beskrivs och diskuteras en modell för skolutveckling och praktisk forskning i yrkesutbildning med särskilt fokus på simulatorstödd undervisning.

### Projektets start och framväxt

Projektet Simgården var ett av Vinnovas utvecklingsprojekt om digitalisering för framtidens skola (Naturbruksförvaltningen, 2022-05-18) vid Västra Götalandsregionens tre naturbruksskolor, Svenljunga, Sötåsen och Uddetorp. Det fyraåriga projektet startade hösten 2015. Simgården hade som huvudsakligt mål att utveckla en testmiljö för digitala körsimulatorer i yrkesutbildningen. Syftet med körsimulatorer var enligt ansökan ökad säkerhet, effektivitet, resursbesparing och miljövinster i jämförelse med undervisning i autentiska fordon eller maskiner i skolans lärmiljöer (till exempel på körgården, i skogen eller på fältet).

Vid projektets start etablerades en kontakt med ett yrkeslärarprogram, i första hand för att möjliggöra spridning av projektet till andra yrkesutbildningar. Kontakten mellan naturbruksskolorna och lärosätet bidrog till olika typer av möten mellan yrkeslärare, ämneslärare och forskare. Forskare observerade den simulatorstödda undervisningen och hade uppföljande samtal med lärare. Yrkeslärare och ämneslärare deltog tillsammans i arbetsgrupper, nätverk och med presentationer vid konferenser. Allt eftersom de tre skolorna skapade miljöer för och utvecklade den simulatorstödda undervisningen blev de didaktiska frågorna alltmer framträdande. Yrkeslärarna diskuterade progression, val av övningar, uppföljningar, relationen mellan simulatorövningar och autentisk körning. Samtalen synliggjorde ett behov av utveckling av undervisningspraktiken när de digitala simulatorerna fick en betydelsefull roll. Yrkeslärare, ämneslärare och forskare formulerade därför tillsammans frågeställningar för tre aktionsforskningsprojekt där lärare ansvarade

för aktioner och där analysarbetet genomfördes gemensamt. Projektens resultat presenterades vid en forskningskonferens där lärare och forskare medverkade samt i en vetenskaplig artikel (Gustavsson m.fl., 2020). Vidare spreds information om projektet Simgården samt undervisningsnära studier till yrkesutbildningar och branschorganisationer på olika sätt. Samverkan hade vidareutvecklats och benämndes nu som YRKSIM.

Skolornas huvudman visade intresse för att följa och stödja utvecklingen av den simulatorstödda undervisningen, och intresse fanns även för att stärka kontakten med forskare. Parallellt med att YRKSIM ansökte om bidrag i fakultetens lokala satsning för utveckling av hållbara modeller för samverkan och praktiktäna forskning (se antologins inledning), tog skolornas huvudman ett initiativ till en avsiktsförklaring om samverkan mellan naturbruksförvaltningens skolor och institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. En legitimering fanns således från huvudmannens sida, och dessutom en tillit till att denna samverka var meningsfull och värd att satsas på. Lärare på de tre skolorna fick särskild avsatt tid för att under kollegiala former fortsätta att utveckla undervisningen i samverkan med forskare.

Hittills har pågående samverkan visat hur simulatorstödd undervisning i kombination med autentisk körning och användning av för yrkesinriktningens aktuella maskiner och fordon, samt annan typ av undervisning behöver utvecklas och studeras i en cirkulär process. Här inbegrips också andra aktörer som får betydelse för yrkesutbildningen och den skolförlagda undervisningen. Här finns till exempel arbetsplatser som tar emot elever inom arbetsförlagt lärande (apl) med sina olika villkor och förutsättningar, eller branschorganisationer med intresse för aktuella kompetensbehov och därmed yrkesutbildningens innehåll och undervisningsformer. Således är frågan om relevant yrkeskunskap i yrkesutbildningens simulerade och autentiska lärmiljöer aktuell. Digital teknik skapar möjligheter, men också utmaningar och kanske begränsningar i en framtidsorienterad yrkesutbildning där teknisk utveckling och innovation är framträdande krav. Forskarnas intention har varit att stödja lärarna i att fokusera på undervisningen, snarare än enbart det digitala verktyget. De praktiktäna studierna har förutom att de stärkt lokal skolutveckling också bidragit till en mer generell kunskapsutveckling om både simulatorstödd och autentisk undervisning samt även satt fokus på relationen mellan dessa lärmiljöer.

## Spänningen mellan implementering av digital teknik och undervisning

Trots att mer än 30 år har passerat sedan den första IT-satsningen i svensk skola infördes ses digitala verktyg än idag som “lösningen” på många problem. Det kan handla om effektivisering av undervisning till ökad anpassning, samt som verktyg för dokumentation (Messina Dahlberg, 2015; Messina Dahlberg m. fl., 2018; Bagga-Gupta & Messina Dahlberg, 2019). Digital teknik och “skolans digitalisering” fortsätter att retoriskt presenteras i dikotomiska och onyanserade termer: antingen är läraren respektive eleven en vän av teknik eller inte (Selwyn m. fl., 2017; Tallvid, 2015). Många satsningar som görs i skolan och som genererar positiva effekter på elevernas förutsättningar för deltagande är fortfarande ett resultat av enskilda eldsjäalars arbete. Ibland kan satsningar starta i skolledningens vision och samarbete med privata och vinstdrivande så kallade ed-tech företag (t ex Player-Koro m. fl., 2018), som numera utgör och leder den övervägande delen av implementering av digital teknik i skolan (i detta sammanhang främst körsimulatorer) i undervisning.

Simulering innebär att efterlikna en autentisk arbetsuppgift eller situation. Simulatorstödd undervisning möjliggör därmed (mängd)träning av moment eller yrkesrelaterade uppgifter i en anpassad och säker miljö (Gustavsson m. fl., 2020). I yrkesutbildningar med inriktning mot fordon och transport, bygg och anläggning samt naturbruk, förväntas simulatorstödd undervisning kunna bidra till elevers förmåga att använda olika typer av fordon och maskiner för specifika, samt mer eller mindre komplexa arbetsuppgifter. Simulatorstödd undervisning kan fungera som introduktion och i vissa fall “sänka tröskeln” för övning i autentisk lärmiljö, eller fokusera valda specifika moment efter autentiska övningar. Simulering skapar både möjligheter att bearbeta ett innehåll och att öva en förmåga. Användning av digitala verktyg i form av körsimulatorer räcker dock inte för att främja lärande och kunskapsutveckling (Livingstone, 2012; Säljö, 2010). De aktionsforskningsprojekt som har genomförts i föreliggande projektet har skapat möjligheter att identifiera specifika aspekter eller problemområden, samt att pröva, granska och utveckla undervisning där en simulator utgör ett digitalt och interaktivt läromedel. Således har det digitala verktygets möjligheter utmanats och granskats.

## Lärande i gränslandet mellan skola och arbetsplats

I en yrkesutbildning förutsätts att den skolförlagda delen av utbildningen och lärandet på arbetsplatsen är sammankopplade. I vissa fall finns förväntningar att den kunskap eleven utvecklar under utbildningen ska motsvara arbetsuppgifter som ingår i yrket. Idén om att eleverna lär sig under utbildning för att kunna genomföra mer eller mindre specifika arbetsuppgifter i yrket har behandlats i forskningen i termer av “boundary-work” eller “boundary-crossing” (t.ex. Gieryn, 1983; Llewellyn, 1998). Detta kan även gälla den pendling som förekommer mellan lärmiljöer under yrkesutbildningen, uppfattningen om vad eleven ”ska ta med sig” för kunskaper mellan miljöerna, men också vad respektive miljö kan erbjuda eleven och hur kunskap kan integreras (Nyström & Ahn, 2020). Den så kallade teori- och praktikrelationen utmanas därmed. Det finns tydliga gränser mellan skola och arbete och mellan övning i en simulator respektive autentisk övning, eftersom en simulering inte är “på riktigt” och skola inte är arbete. Det gränsöverskridande arbete som görs mellan de två kontexterna (och fysiska rörelser där emellan) är också centrala, menar Berner (2010) med stöd i Gieryn (1983). Båda utgör gränсарbete (boundary-work), där gränserna mellan de olika lärmiljöerna förstärks, snarare än suddas ut. I en digital lärmiljö som ter sig mycket nära den autentiska miljön och den framtida yrkespraktiken kan gränserna mellan pedagogiska och didaktiska perspektiv, samt professionell yrkesutövning överbryggas, men också förstärkas just för att det är en simulering i utbildningssyfte.

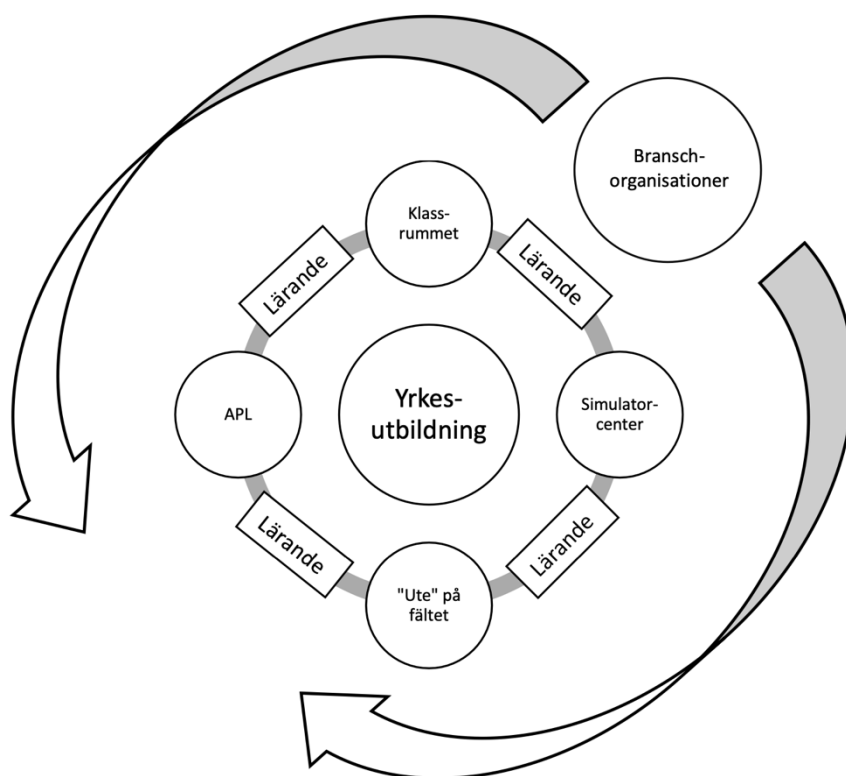
### Lärande som situerat i ett sociomateriellt kontinuum

Samverkan i föreliggande projekt koncentreras i första hand på undervisningspraktiker i yrkesutbildning där den simulatorstödda praktiken är en av dessa. De frågor som lärare har ställt och de lokala och generella kunskaper som har utvecklats är i första hand didaktiska, där undervisning och forskning förenas. För att kunna analysera och dra slutsatser, men också för att kunna planera för aktioner krävs begrepp som kan bidra till distans och fördjupad förståelse.

Fokus i detta kapitel bygger på en förståelse av lärande och utveckling som situerade i en sociomateriell praktik (Braidotti, 2013; Gherardi, 2017; Nyström & Ahn, 2020) där användare och materiella artefakter som en del av praktiken konstitueras i en ömsesidig process och där det ena ytterligheten (människan) inte går att skilja från det andra (artefakter) (Law, 1994). Begreppet transfer och mer

specifikt transfer-of training (Korteling m. fl., 2017) används för att belysa relationen mellan det yrkeskunnande som är i fokus i utbildning och hur detta kunnande används i en yrkeskontext (Aarkrog, 2011). Generellt sett kan flera liknelser mellan simulerade scenarier i en utbildningssituation (inklusive deras fysiska, funktionella och psykiska element) och den "riktiga världen" innebära transfer av kunskaper mellan dessa två situationer. Korteling m. fl. (2017) hävdar dock att förhållandet mellan utbildning och yrkesliv är mer komplext. Att förutse vilket lärande som sker i en utbildningssituation och dess inverkan på det som äger rum i olika situationer i en mer eller mindre nära framtid är mycket svårt. De didaktiska aspekterna gällande val av kunskapsinnehåll, undervisningsformer och genomförande som är inbäddade i simuleringsmiljön, samt yrkeslärarens yrkeskunskaper blir avgörande. Det räcker således inte med hög autentisk faktor eller fidelitet i en simuleringsmiljö om inte relevanta didaktiska beslut tas i samband med undervisning, i förhållande till exempelvis svårighetsgrad, vad som görs (o)synligt i miljön och hur det som simuleras behandlas i undervisningen på ett mer abstrakt och generellt plan (Korteling m. fl., 2017). Det är relevant att synliggöra yrkesutbildningens kontext som helhet och de lärandemiljöer som den omfattas av för att kunna få en förståelse av den komplexitet som yrkesläraren navigerar i under sin vardag. Det synsättet som illustreras nedan i Figur 1 innebär att det krävs didaktiska strategier och kompetenser som i sin tur kräver konceptuell förankring för att både kunna analyseras och utvecklas. Det blir ett sätt för oss att ha en gemensam grund och förståelse: vi måste kunna sätta ord på det vi gör för att kunna förstå och utveckla.

Yrkesutbildningens olika lärandemiljöer, det traditionella klassrummet, simulatormiljön och den autentiska miljön i skolan samt på arbetsplatsen ska tillsammans skapa förutsättningar för elevers utveckling av både aktuell och framtidsorienterad yrkeskunskap. Ingen av miljöerna är i sig tillräcklig i en yrkesutbildning. Det krävs således en växling av innehåll och undervisningsformer som kan gestaltas på olika sätt beroende på lärmiljön. Här skapas en sociomateriell praktik där begrepp som transfer och gränsobjekt kan aktualiseras. I denna praktik finns också de branschorganisationer som intresserar sig för kompetensförsörjning, aktuella kunskaper och utveckling av processer och produkter.



Figur 1 Yrkesutbildningens lärmiljöer

Figur 1 illustrerar de ömsesidiga och komplexa förhållanden i ett system där främjandet av elevernas lärande ses som länkande faktor mellan olika lärmiljöer och undervisningspraktiker. Detta bygger på antagandet att det vid planering av simulatorstödd undervisning, förutom innehållskunskap, även behövs kunskap om hur olika undervisningsformer tillsammans kan stödja elevens lärprocess. Simulatorövningar kan således betraktas som en resurs som samspelar med andra undervisningsformer (Gustavsson m. fl., 2020). Branschorganisationer utgör en del av lärmiljön genom att den påverkar dess innehåll och former samt har en granskande funktion (Jordbruksverket, 2019; Svenskt Näringsliv, 2022). Branschen representeras bland annat via programråd eller yrkesråd på skolnivå, collegeverksamhet såsom teknikcollege eller i anslutning till mer branschnära mötesplatser.

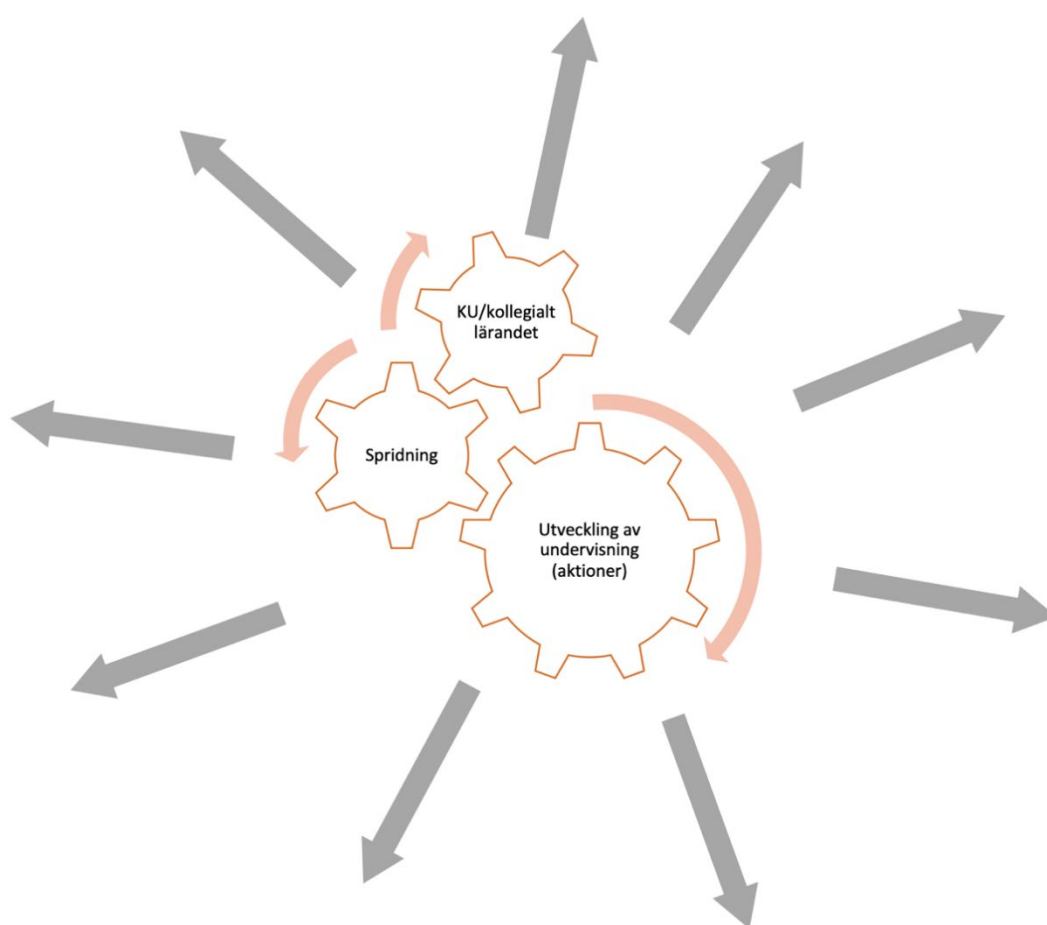
## Aktionsforskning som modell för utveckling av undervisning

De undervisningsnära projekten i naturbruksskolorna genomförs som aktionsforskning utifrån lärarnas egna frågor och behov. Dessa frågor har ett tydligt syfte att förbättra den simulatorstödda undervisningen i en spiralformad process där aktioner prövas, följs upp och analyseras (Hardy m. fl., 2018). En utgångspunkt för både lärares och forskares arbete är ett kritiskt förhållningssätt. Via aktionsforskning kan lärare och forskare förenas med sina olika perspektiv och kompetenser för att systematiskt och kritiskt utveckla kunskap, dels om den studerade yrkespraktiken, dels kunskap på en generell nivå. Hirsh och Segolsson (2019) som studerat skolutvecklande insatser menar att en framgång vid skolutvecklande arbete är en tydlig struktur och organisation. Aktionsforskning kan ses som ett möjligt verktyg för systematisk utveckling av undervisning, men inte av de mer yttre förutsättningarna. Här krävs ledningsinitiativ och stöd. Naturbruksskolornas huvudman har initierat en avsiktsförklaring med mål och innehåll för samverkan. Respektive skolas involverade lärare har bidragit till att formulera målen. Avsiktsförklaringen förutsätter därmed att främst skolhuvudmannen skapar förutsättningar för lärarna att delta i samverkan som ett tecken på förväntad hållbarhet och långsiktighet.

Utvecklingen av simulatormiljöer i medverkande skolor har haft flera övergripande motiv som rör både undervisningspraktiken och utbildningen som helhet. Yrkeslärares medverkan i skapande av dessa miljöer har genererat samtal om undervisning, om konsekvenser för elevers lärprocesser och utveckling av yrkeskunskap. Efterhand har dessa samtal och frågor skapat intresse för undervisningsnära studier som mer systematiskt undersöker villkor, förutsättningar och effekter kring simulatorstödd undervisning. Modellen som vi presenterar i kapitlet tar sin utgångspunkt i ett sådant integrerat och bottom-up-intresse som syftar till att utveckla hållbara och relevanta förutsättningar för att systematisera det pedagogiska utvecklingsarbetet, men också för att identifiera möjliga synergieffekter mellan digitalisering av yrkesutbildning och framtida professionella kunskapsbehov i olika branscher.

## En hållbar samverkansmodell

Syftet med kapitlet är att beskriva och diskutera en hållbar modell för skol-utveckling och praktikinära forskning i yrkesutbildning med särskilt fokus på simulatorstödd undervisning, och där utbildningens lärmiljöer, kollegialt lärande och spridning utgör samspelande delar. Samverkansmodellen har växt fram över tid, via praktik- och undervisningsnära projekt där lärare och forskare har varit aktiva. Utveckling av undervisning har varit en grundläggande förutsättning för formandet av denna modell.



Figur 2 Samverkan för utveckling av simulatorstödd undervisning.

Figur 2 illustrerar modellen för en samspelande process (utveckling av undervisning, kompetensutveckling och kollegialt arbete, intern och extern kommunikation samt spridning) som inbegriper både lärare och forskare. Grunden för

modellen är samverkande skolutveckling och praktknära forskning. Lärare och forskare har härmed olika roller, förväntningar och uppdrag. Det kollegiala arbetet pågår mellan lärare inom ramen för organisationen av skolutvecklande insatser samt mellan lärare och forskare i samband med aktionsforskningsprojekt, kommunikation och spridning. För att upprätthålla kontinuitet sker avstämning i form av korta möten varannan vecka samt forskares heldagsbesök på respektive skola en eller två gånger per termin.

Spridning omfattar medverkan i forskningskonferenser och presentationer i olika sammanhang, till exempel utbildningsnätverk eller branschorganisationer. Yrkeslärarstudenter vid universitetet tar del av artiklar och presentationer knutna till vår samverkan. Pilarna i Figur 2 som pekar "utåt" symboliserar både en spridning mellan liknande yrkesutbildningar inom huvudmannens verksamhet och till andra skolor, men även inom den egna organisationen, till exempel mellan olika skolämnen, lärarlag och professioner. I vissa fall genomförs spridningsaktiviteter av lärare och forskare tillsammans, i andra fall av lärare eller forskare.

En central del i modellen och dess drivande "motor" är utveckling av undervisning som sker via genomförda och pågående aktionsforskningsprojekt. Dessa projekt fokuserar på olika frågeställningar relaterade till den simulatorstödda undervisningen, men som också knyts till undervisningen i yrkesutbildningens övriga lärmiljöer. I kommande avsnitt presenteras exempel som illustrerar dimensionerna av samverkan i modellen. Dessa dimensioner ska därmed inte ses som separata delar, de samverkar med varandra, och är i vissa fall överlappande.

Vi börjar med en redogörelse av några exempel av genomförda och pågående aktioner för att illustrera modellen. Dessa aktioner har grupperats i olika områden och sammanställts utifrån underlag i form av observationer, ljud- och video-upptagningar, stillbilder, samtal och fältanteckningar som har samlats in för att följa upp aktionerna.

## Utveckling av simulatorstödd undervisning

Utveckling av undervisning är den viktigaste delen i modellen som en drivande "motor" och som berättigar existensen av övriga dimensioner (kompetensutveckling och kollegialt lärande samt spridning). Här väljer vi att presentera några av de områden som vi har samverkat om över tid, samt exempel från de olika aktionsforskningsprojekt som är kopplade till dessa områden. Undervisningen på de tre skolorna är upplagd på olika sätt beroende på typ av utbildning, miljö och resurser. Den simulatorstödda undervisningen uppfattas som framgångsrik, där

flera elever tidigt i utbildningen utvecklar kunskap om och i att använda aktuella fordon och maskiner. Samtidigt identifieras behov av utveckling eller ”nästa steg”. Involverade lärare är numer vana vid att prata om undervisningen och upptäcka behov i ett kollegialt sammanhang. Det finns en positiv inställning till simulatorer, men också tankegångar och förslag på utveckling som hänger ihop med simulatorövningar och simulatorernas funktion i övrigt, samt hur olika lärmiljöer relaterar till varandra och till yrkesutbildningens mål att bidra till aktuell och relevant yrkeskunskap.

### *Aktion 1: Självsfattning*

Självsfattning är ett vanligt sätt att följa upp elevers egen uppfattning om sin kunskapsutveckling. Den medvetandegör eleven om vilken kunskap som ska utvecklas, egen aktuell kunskap och den ger samtidigt läraren information om elevers uppfattning om sin kunskap. I denna aktion har lärarna skapat ett redskap för självsfattning som stödjer eleverna i att reflektera över sin kunskap om kranhantering vid skogsavverkning i samband med den simulatorstödda undervisningen. Målet med aktionen är att skapa förutsättningar för eleverna och för lärarna att värdera, kartlägga och synliggöra elevernas värdering av sin kunskap före undervisningen, och sedan jämföra med elevernas värdering samt elevers resultat efter övningar i simulator.

Lärare som leder den simulatorstödda undervisningen arbetar aktivt med självsfattningen. Formuläret för självsfattning består av sex frågor där eleverna markerar en siffra i en skala från 1–5. Värdet 1 står för *Kan inte* och 5 för *Kan fullt ut*. Eleverna introduceras genom att lärare visar och förklarar självsfattningsformuläret. Den muntliga förklaringen förtydligar begrepp och möjliggör en visuell demonstration. Eleverna fyller i självsfattningen och lämnar till läraren. Elevernas skattningar sammanställs i ett diagram. Efter varje skattning presenteras sammanställningen för eleverna. Efter andra och tredje skattningen blir det tydligare för eleverna hur sammanställningen kan tolkas, samt hur resultatet av deras egen skattade utvecklingskurva visuellt kan visa den egna kunskapsutvecklingen. Eleverna uttrycker att resultaten motsvarar deras egen uppfattning, att de har lärt sig grunderna i kranhantering samt tolkning av instrument. Självsfattningen bidrar också till att läraren tillsammans med eleven kan individualisera vissa lärandemoment.

Självsfattningen genomförs vid tre tillfällen före och efter aktuell simulatorövning. Efter dessa tre tillfällen är planen att eleven genomför arbetsmomentet som involverar kranhantering med en autentisk maskin. De lärare som undervisar

i efterföljande kurs bedömer att elevernas kunskaper generellt sett ökar vid användning av självskattningen. Det som uttrycks är att elevernas medvetenhet om sin kunskap ökat, och därmed troligen också kunskapen om vad man behöver öva på.

En självskattning kan ha ett kortsiktigt syfte till exempel direkt värdering av resultatet av en uppgift, eller mer långsiktigt som att identifiera elevers progression från grundkunskap till mer komplex kunskap. Yrkeslärarens didaktiska handling är att dels konstruera självvärderingens innehåll och form, dels innehåll och form för återkoppling till eleven. Självvärderingen kan kontinuerligt användas som en uppföljande, utvärderande och utvecklande didaktisk strategi där interaktionen lärare, elev och innehåll är central.

Aktionerna visar att designen av självskattningen med dess kriterier, och arbete med uppföljning tillsammans med eleverna skapar möjligheter för samtliga iblandade (yrkeslärare, elever och forskare) att använda självskattningen som ett gränsobjekt, som främjar kommunikation, gemensam förståelse och som en utgångspunkt för att arbeta vidare med utveckling av undervisningen. Självskattningen innehar således, utöver sitt uppenbara syfte med att främja elevernas förmåga att reflektera kring sitt lärande och synliggöra kunskapsutveckling, också ett praktiskt syfte att hålla aktionen, och därmed också samverka samman så att de involverade inte tappar vad som är i sikte. Det gäller inte minst det systematiska arbetet med att skapa underlag för kommande aktioner och utveckling. Skapande av liknande typer av gränsobjekt är ett återkommande inslag även i andra områden, vilket vi kommer att illustrera i nästa del.

### *Aktion 2: Gränsöverskridande undervisning*

Simulatorer kan via befintliga övningar bidra till relevant, men begränsad yrkeskunskap. Ett konstaterande, men också en utmaning i undervisningen enligt yrkeslärarna i en av naturbruksskolorna, är att övningar i simulator övar grundläggande arbetsuppgifter. De mer avancerade situationer som kan uppstå i arbetet representeras inte i övningarna i den typ av simulatorer som skolan har tillgång till. Simulatorstödd undervisning kan därmed användas enbart upp till en viss kunskapsnivå. Yrkeslärarna ställer frågor om hur de kan skapa en plan för val av övningar beroende på fas i utbildningen och på elevgrupp. Hur kan planen bidra till en samsyn om val av övningar och dokumentation, samt underlätta vid uppföljning, utvärdering och plan för utveckling? Ytterligare en aspekt är kunskaper i till exempel engelska, svenska och matematik som kan sägas utgöra en aspekt av

yrkeskunskapen. Skolämnenas konstruktion kan i översättningen till yrkeskunskap synliggöra behovet av integrering.

När eleven har klarat en övning i en simulator kan det vara logiskt att ”gå vidare” till nästa övning. Yrkeslärare ser ett behov av att stödja elevernas bedömning/skattning om vilken kunskap som hen har utvecklat i övningen och vilken kunskap som utgör nästa steg. Här är elevens lärandeprocess central, och därmed skillnaden mellan att veta vilken övning som har genomförts och vilken kunskap som detta har bidragit till. Hur kan det skapas ett stöd som både synliggör lärandeprocess och kunskapsutveckling för yrkeslärare och för elev?

I denna aktion har yrkeslärarna utvecklat en serie quiz där eleverna får möjligheten att träna på fackspråk på svenska och engelska. Utifrån ett underlag i form av en pärm kan eleverna ta del av ordlistor, fackuttryck eller instruktioner. Eleverna kan sedan testa och skatta sina kunskaper och färdigheter. Målet är att eleverna ska vara bättre förberedda både på simulatorövningar och autentiska övningar. Här kan eleverna också förstå hur olika skolämnen kan relatera till varandra, och att kunskap och kompetens i yrkeskunnande oftast innebär att färdigheter i olika områden överlappar och sätts samman till en helhet.

Även i denna aktion är verktyg och miljöer som lärarna skapar tillsammans med forskare och elever centrala för att hålla fast vid något konkret och till viss del tydligt mätbart, och som kan dokumenteras under aktionen. Här blir skapande av ordlistor och quiz gränsobjekt som möjliggör för lärare och forskare att gå vidare.

### *Aktion 3: Förarbete inför lektion (flipped classroom)*

Syftet med aktionen var att skapa underlag för förarbete för eleverna enligt en “flipped classroom”-modell. Underlagen består av instruktionsfilmer som lärarna spelar in, men också pedagogiska verktyg och övningar som finns tillgängliga online via simulatortillverkarnas egna sidor. Lärarna har i denna aktion utvecklat en planering som bygger på att eleverna tar del av underlaget och förbereder sig inför övningarna i simulatorcenter. Inledningsvis sker en avstämning och återkoppling där läraren leder ett samtal i helgrupp om kritiska moment. Det som eleverna har med sig från sin förberedelse tas också upp individuellt när läraren observerar elevernas övning i simulatorer. Här utmanas eleven till reflektion kring sitt lärande och sin utveckling.

En central del i denna aktion är dels diskussionen om vad som kan vara relevant att inkludera och prioritera i instruktionsfilmer, dels hur elevernas förberedelse för den simulatorstödda undervisningen kan användas i ett pedagogiskt syfte.

## Kompetensutveckling och kollegialt arbete

Det kollegiala arbetet startade då känslan uppstod att yrkeslärarna stod stilla i egen utveckling, saknade motivation och inte riktigt hade någon planering med syfte och målbild framför sig. Det fanns ett behov av att ha flera kollegor att resonera med, samt en undran över hur andra arbetar med simulatorstödd undervisning.

Det kollegiala arbetet finns nu representerat på olika sätt med variation i grupp sammansättning, mötesstruktur och informationskanaler. På lokalt plan är lärarna en mindre arbetsgrupp som träffas regelbundet och arbetar med olika övningar och uppgifter i simulatorerna. Tillsammans diskuteras övningarnas möjligheter, användbarhet och användningsområde, men också hinder. Detta kopplas ihop med överföringen av simulatorstödd undervisning till autentisk undervisning eller övningar på en arbetsplats. Lärare har regelbundna möten för att dokumentera, utvärdera, planera framåt samt för att sprida nyheter och digitala uppdateringar. I en annan konstellation träffas yrkeslärarna från de tre skolorna kontinuerligt och digitalt tillsammans med IT-utvecklare, verksamhetsutvecklare och forskare. I detta forum behandlas pågående utvecklingsprojekt, omvärldspaning från skola, universitet och bransch.

Lärarnas kompetensutveckling tillgodoses via det kollegiala arbetet som kompletteras med både interna och externa tillfällen via webinarier, mässor och workshops arrangerade av bransch- eller utbildningsaktörer. Webinarier kan erbjudas av tillverkare eller leverantörer av simulatorer och behandla digitala begrepp eller användningsområden. Mässor riktade mot lärande och digital teknik visar upp och demonstrerar koncept kring simulatorer och erbjuder workshops. Den aktuella branschen erbjuder tillfällen att ta del av nyheter, uppdateringar, innovationer och utveckling. I vissa fall medverkar lärare och forskare med demonstrationer, presentationer eller workshops.

Representanter från de tre skolorna tillsammans med verksamhetsutvecklare och forskare utvecklar således kunskap tillsammans utifrån tankar om lärande och undervisning, forskning och samverkansformer. Här sker utbyte av information och omvärldspaning med fokus på spridning av kunskaper samt att hitta gemensamma träffpunkter för fortsatt gemensamt arbete. Den simulatorstödda undervisningen integreras med övriga lärmiljöer och med utveckling av yrkeskunskap. Avsiktsförklaringen legitimerar samverkan. Dess utformning med specifika mål formulerade av lärare och forskare blir en styrning och motiv till fortsatt samverkan.

## Erfarenheter, möjligheter och utmaningar

Yrkeslärare och ämneslärare tillsammans med forskare har på olika sätt prövat, granskat och utvärderat undervisning med körsimulatorer i naturbruksutbildning. Den modell för samverkan som presenteras i detta kapitel har växt fram över tid och utan ett specifikt mål från start. Snarare har olika typer av underlag och aktiviteter engagerat och skapat ett sammanhang, där fokus i ett tidigt skede var den simulatorstödda undervisningen. Ett gemensamt intresse för både lärare och forskare har varit att kontinuerligt följa upp och utveckla undervisningen med utgångspunkt i de frågor som har ställts. Förutom didaktiska strategier och beslut inramas även implementeringen av simulatorer av organisatoriska beslut på olika nivåer. Flera praktiker samverkar och överlappar varandra. Gränsobjekt (Akkerman & Bakker, 2011; Star & Griesemer, 1998) i form av till exempel avsiktsförklaring, gemensam dokumentation, undervisningsunderlag skapar ett sammanhang som håller ihop delarna i modellen. Ytterligare ett element som stöttar hållbarhet och den ömsesidiga nyttan i modellen är hur lärare och forskare bidrar i en gemenskap. Här finns exempel som presentationer vid utbildningsmässor, forskningskonferenser och skrivarinternat. Forskares regelbundna skolbesök och täta avstämningsmöten med lärare och ledning bidrar till relationskapande, motivation och tillit. Modellen öppnar också för externa möten och samarbeten både nationellt och internationellt.

Samverkan över tid skapar relationer och dokumentation som i sin tur bidrar till utformning av en historia som ger avtryck i verksamheten. Det finns således ett gemensamt kollektivt minne som också är dokumenterat i mötesanteckningar, projektplaner och presentationer. Detta kollektiva minne (Wertsch, 2009) bidrar till att samverkan kan upplevas som koherent och meningsfull. Forskarna har ett praktikhärlig intresse men även en etnografisk nyfikenhet för de fenomen som ligger i fokus i de olika aktionerna. Forskarna är också intresserade av de kollegiala processerna som behandlar undervisning och kursutveckling (Grootenboer m fl, 2020). Lärarna, men även rektorer och förvaltning ser ett värde i att samverka med universitetet av olika skäl. Det primära syftet har vidgats och skapat mervärden för båda parter.

I den lokala satsningen från Göteborgs universitet beskrivs tre bärande principer som en praktikhärlig modell för samverkan bör vila på (se antologins inledning). Inför skrivandet av detta kapitel diskuterade vi innebörden av dessa principer. Den första principen innefattar det som kallas för "ömsesidig nytta". Vi menar att just denna princip, med dess viktiga budskap och syfte att förena olika

intressen och mål, ibland även kan inkludera dimensioner som snarare konkurrerar med varandra om de inblandade verksamheterna inte beaktar spänningar, skapar en öppenhet kring dem och utnyttjar dessa till sin fördel. Här kan det finnas spänningar till exempel mellan en normativ, utvecklingsinriktad och resultatstyrd verksamhet och forskningens oberoende drivkraft och frihet att driva egna frågor och projekt. Ett annat exempel på en spänning innefattar hur värdeskapande och nytta kan rikta sig mot olika mål, som till exempel förbättring av elevernas resultat och målpuppfyllelse å ena sidan, och ökad förståelse för ett komplext fenomen å den andra (Biesta, 2010; Serder & Malmström, 2020). Förståelsen för sådana spänningar, för varandras roller samt för vad vi kan förvänta av varandra är en ständig process som bygger på ömsesidig respekt och tillit. Forskare kan bidra med fördjupad kunskap om vissa fenomen, men som inte med automatik bidrar till utveckling. Dock kan samverkan skapa möjlighet till utveckling och förändring för båda parter. Det är detta som kan vara en balansgång mellan en framåtinriktad ömsesidig nytta som kanske i vissa stunder upplevs som ett ojämnt förhållande, där den ena parten har en agenda som inte helt överlappar med den andras. Hur kan forskares samverkan med en huvudman skapa generell kunskap? Hur kan utbildningen gynnas av forskares insyn i det vardagliga arbetet? Hur kan forskningens intressen gynnas av samverkan? Begreppet praktikinära forskning kan bli till ett uttryck för ett gemensamt organiskt samarbete, men det kan även användas som en "etikett" för att här sker något bra i enlighet med politiska intressen (Noffke, 2009).

Den andra principen handlar om hållbarhet. Vad innebär hållbarhet i vår modell och i det aktuella sammanhanget? Är tidsaspekten och en gemensam process tecken på hållbarhet? Eller handlar hållbarhet om målet, och när målet är uppnått kan en specifik samverkan få en mindre betydelse eller till och med fasas ut? När den lokala utbildningen kännetecknas av en kultur där undervisningen systematiskt utvärderas och utvecklas, där användningen av digitala verktyg har didaktiska motiv, där det finns ett kollegialt sammanhang där vetenskaplig grund är ett givet perspektiv har kanske samverkan mellan utbildning och forskning inte längre någon funktion.

Den tredje principen handlar om ett kritiskt förhållningssätt baserat på forskningsgrund, vilket innebär att universitetets särart som samarbetspart är tydligt i samarbetet. Redan tidigt i vår samverkan bekräftades att både lärare och forskare använder ett kritiskt och vetenskapligt förhållningssätt, men att perspektiven givetvis ser olika ut. Den kanske klassiska uppfattningen om att universitetets företrädare bedriver en vetenskapligt grundad verksamhet som är något helt annat

än en utbildning på vetenskaplig grund utmanas, och fokus på ömsesidiga och jämbördiga relationer synliggörs när det gäller utveckling av en “god förståelse för varandras verksamheter och kunskapsfält” (Liljenberg & Nyman Alm, 2019, s. 27). Vi menar att ett kritiskt förhållningsätt bör inbegripa ett gemensamt utforskande och problematiserande som syftar till att skapa långvariga och långsiktiga professionella relationer. Med kritiskt förhållningsätt kan därmed avses ett utforskande och teorirelaterat sätt att resonera kring undervisning, att ställa frågor om innehåll, undervisningsformer och elevers lärande, att identifiera problemområden och föreslå alternativ.

Modellen som illustreras i Figur 2 synliggör hur utveckling av undervisning, kollegialt arbete samt spridning är samspelande aktiviteter för att vidga och fördjupa kunskapen om och för undervisningspraktik som innefattar både lärare och forskare, men även andra roller i skola och samhälle. I det kollegiala arbetet kan olika lärarkategorier mötas och olika utmaningar synliggöras och bearbetas. De möjligheter som skapas till exempel genom att digitala verktyg i form av körsimulatorer introduceras är nära sammankopplade med de identifierade utmaningar som kräver didaktisk kunskap tillsammans med relevant yrkeskunskap hos yrkeslärare. Detta kan diskuteras i termer av “digital yrkesdidaktik” (Gustavsson m. fl., 2020) där lärarnas digitala kompetens är nära kopplad till utveckling av yrkesutövning. Här påverkar kraven från branschorganisationer utformning och skapande av yrkesutbildningens lärmiljöer (se Figur 1). Det kollegiala arbetet som är ett resultat av denna samverkansmodell förväntas därmed bidra till yrkesutbildningens kvalitet, lärares kompetensutveckling och en hållbar struktur för att kontinuerligt fokusera undervisningen samt elevers lärande och kunskapsutveckling.

## Referenser

- Aarkrog, V. (2011). A taxonomy for teaching transfer skills in the Danish VET system. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.11v1i1a5>
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169. <https://www.jstor.org/stable/23014366>
- Bagga-Gupta, S., & Messina Dahlberg, G. (2019). On Epistemological Issues in Technologically Infused spaces. Notes on Virtual Sites for Learning. In S. Bagga-Gupta, G. Messina Dahlberg & Y. Lindberg (Eds.) *Virtual Sites as Learning Spaces. Critical Issues on Language Research in Changing Eduscapes*. Palgrave Macmillan.

- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining difference between school and industry: forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27-42. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/13639080903461865>
- Biesta, G. J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education*, 29, 491-503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity Press.
- Gieryn, T. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781-95. <https://www.jstor.org/stable/2095325>
- Gherardi, S. (2017). Sociomateriality in posthuman practice theory. In A. Hui, T. Schatzki, & E. Shove (Eds.), *The Nexus of Practices. Connections, Constellations, Practitioners*. Routledge (38-51).
- Gustavsson, S., Messina Dahlberg, G., & Berglund, I. (2020). Digitala körsimulatorer i yrkesutbildning: utmaningar och möjligheter [Digital driving simulators in vocational education and training: challenges and opportunities]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(1), 108-136. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.20101108>
- Hardy, I., Rönnerman, K., Edwards-Groves, C., Fumasoli, T., Stensaker, B., & Vukasovic, M. (2018). Transforming professional learning: Educational action research in practice. *European Educational Research Journal*, 17(3), 421-441. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1474904117690409>
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2019). Enabling teacher-driven school-development and collaborative learning: An activity theory-based study of leadership as an overarching practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3), 400-420. <https://doi.org/10.1177/1741143217739363>
- Jordbruksverket (2019) *Uppdrag att verka för digital först – för en smartare livsmedelskedja*. Slutrapport.
- Korteling, H., Helsdingen, A., & Sluimer, R. (2017). An Empirical Evaluation of Transfer-of-Training of Two Flight Simulation Games. *Simulation & Gaming*, 48(1), 8-35. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1046878116671057>
- Law, J. (2004). *After method: mess in social research*. Routledge.
- Liljenberg, M., & Nyman Alm, A. (2019). Att samverka i samverkan. I A. Olin & Å. Hirsh (Eds.). *Samverkan genom uppdrag; Lärdomar för universitetet och samverkande partners i utbildnings- och forskningsuppdrag RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik*, nr 18 (10-27). <http://hdl.handle.net/2077/63225>
- Livingstone, S. (2012). *Critical reflections on the benefits of ICT in education*. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24. <https://www.jstor.org/stable/23119469>
- Llewellyn, S. (1998). Boundary work: Costing and caring in the social services. *Accounting, Organizations and Society*, 23(1), 23-47. [https://doi.org/10.1016/S0361-3682\(96\)00036-0](https://doi.org/10.1016/S0361-3682(96)00036-0)
- Messina Dahlberg, G. (2015). *Languaging in virtual learning sites: Studies of online encounters in the language focused classroom*. Avhandling. Örebro Studies in Education 49.
- Messina Dahlberg, G., Bagga-Gupta, S., Vigmo, S., Montebelli, A., & Malmqvist, J. (2018). *A Broader Participation? Research issues and challenges related to Transitions and Inclusion in and across educational settings (BroTIn)*. SIG formation proposal at the conference "Forskning om högre

- utbildning” March 2018, Lund, Sweden. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:813826/INSIDE01.pdf>
- Naturbruksförvaltningen, (2024). *Testmiljö Simgården. Om projektet*. Hämtat 2024-10-09 från [Testmiljö SimGården - Naturbruksförvaltningen \(vgregion.se\)](https://www.vgregion.se/testmiljo-simgarden-naturbruksforvaltningen)
- Noffke, S. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. *The SAGE handbook of educational action research*, 6-23. <https://doi.org/10.4135/9780857021021.n2>
- Nyström, S. & Ahn, S. (2020). Simulation-based training in VET through the lens of a sociomaterial perspective. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.201011>
- Player-Koro, C., Bergviken Rensfeldt, A., & Selwyn, N. (2018). Selling tech to teachers: education trade shows as policy events. *Journal of Education Policy*, 33(5), 682-703. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/02680939.2017.1380232>
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., & Johnson, N. (2017). Left to Their Own Devices: The Everyday Realities of ‘One-to-one’ Classrooms. *Oxford Review of Education*, 43(3), 289–310. <https://www.jstor.org/stable/26801134>
- Serder, M., & Malmström, M. (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktisk forskning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 106-109. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.07>
- SFS 2021:1335. Förordning om utbildning till lärare och förskollärare.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science*, 19(3), 387-420. <https://www.jstor.org/stable/285080>
- Svenskt Näringsliv (2022). *Framtidens yrkesutbildning - Ge branscherna makten. En reformagenda för gymnasial yrkesutbildning 2022*.
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 53–64. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00341.x>
- Tallvid, M. (2015). *1:1 i klassrummet: analyser av en pedagogisk praktik i förändring*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. [1:1 i klassrummet – analyser av en pedagogisk praktik i förändring \(gu.se\)](https://www.gu.se/1:1-i-klassrummet-analyser-av-en-pedagogisk-praktik-i-forandring)
- Wertsch, J. V. (2009). Collective memory. *Memory in mind and culture*, 117-137.

# Kapitel 4

## Från myndighetsuppdrag till samverkanskultur

*Martina Wyszynska Johansson, Susanne Gustavsson, Tina From, Anna-Karin Norman Heiberg och Mirna Alijagic*

I detta kapitel beskrivs framväxten av en modell för samverkan mellan gymnasieskola och lärosäte, yrkesutbildning och forskning samt mellan lärledare och forskare. Lärledare och forskare har tillsammans analyserat processen över tid samt nuläget. Kapitlet är ett resultat av ett gemensamt arbete och samskrivande. Vi inleder med en bakgrundsbeskrivning.

### De första två åren

Vår samverkan är en konsekvens av Skolinspektionens granskning av en gymnasieskola där brister hade identifierats och där skolan fått stöd via den nationella satsningen Samverkan för Bästa Skola (SBS). Skolverket ansvarade för planering och uppföljning (Regeringsbeslut I:3, U 2015/3357/S).

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet fick i uppdrag av Skolverket att bidra med handledning och utbildning i enlighet med skolans åtgärdsplaner och SBS-projektets insatsplan. Under det första året medverkade skolans samtliga fem rektorsområden och program i tre olika insatser. En insats riktades mot rektorer för att bland annat stödja arbetet med organisation och ledning. Den andra insatsen var en kurs om att leda kollegor. Parallellt formerades lärgrupper (grupper med lärare), som ett sätt att arbeta systematiskt med förbättringsarbete, och då i första hand med de identifierade behoven. För varje lärgrupp utsågs en lärledare, en lärare med ett särskilt uppdrag att på ett strukturerat sätt leda lärgruppens arbete (Grootenboer m. fl., 2020). Under projektets första år handledes varje lärgrupp av handledare från universitetet, vilket blev SBS-projektets tredje insats. Den utsedda lärledaren hade under det första året en mer observerande roll. Lärgruppens skulle använda strukturen för aktionsforskning i det lokala förbättringsarbetet (Söderström, 2012).

När lärare möts för att tala om sin undervisning, möts också olika idéer som grundas i egen erfarenhet och förståelse, och via det vardagliga samarbetet med

kollegor. Vid handledningsmöten uttryckte lärare sina olika idéer som utgångspunkt för det egna förbättringsarbetet eller arbetet med att åtgärda identifierade brister. Här synliggjordes skilda skolämneskulturer och olika förutsättningar men också konkreta idéer och förslag, vilket sedan formade lärgruppernas arbete (Gustavsson & Löfving, 2020). Respektive lärgrupps sammansättning och det kollegiala samtalet ledde till olika val och handlingar i form av aktioner som avsåg att pröva en förändring i undervisningen, uppföljningar och analyser. I vissa fall bestod aktionen av en kartläggning inför en planerad förändring. I slutet av det första året dokumenterade lärgrupperna sitt arbete. Dokumentationen utgjorde en del av utvärderingen inför fortsatt förbättringsarbete.

Under det andra året valde två av skolans rektorsområden och därmed tre yrkesprogram att fortsätta samverka med universitetet med stöd av SBS, genom att lärledarna som nu självständigt skulle leda var sin lärgrupp fick handledning. Handledningen fokuserade på nya insatsmål och på lärledarnas uppdrag. Handledningstillfällena behandlade processen i lärgrupper, uppdraget och rollen som lärledare samt pågående förbättringsarbete.

Lärledarna sökte sig fram i sin roll som ledare för kollegor. Här blev handledningen ett tillfälle att analysera nuläge och identifiera nästa steg i lärgruppens process. Lärledarna skulle dessutom enligt insatsplanen planera och leda två dialogkonferenser (Lund m. fl., 2010). Dialogkonferensen är en strukturerad mötesform där teorier, begrepp och modeller samt exempel från pågående praktik presenteras, och där dialogen handlar om integrering av perspektiv samt reflektion och nya idéer. Dialogkonferenserna blev givande mötestillfällen för lärare från de olika yrkesprogrammen. Lärledarna blev efterhand mer självständiga, vilket också bidrog till fördjupade samtal om roll och uppdrag.

## Förändrade förutsättningar för samverkan

Med stöd av den utbildningsvetenskapliga fakultetens satsning att stimulera samverkan för skolutveckling och forskning har lärledare i ett rektorsområde med två yrkesprogram samt forskare arbetat vidare med mer långsiktiga former för lokal skolutveckling och praktikinära forskning. Sedan hösten 2019 har samverkan skett inom ramen för fakultetens projekt *Utveckling av hållbara modeller för samverkan*. Från ett finansierat uppdrag under ledning av Skolverket formades nu på eget gemensamt initiativ och med egna mål en plan för fortsatt samverkan. Motivet var ett gemensamt intresse för undervisningsnära skolutveckling. I projektansökan betonades särskilt elevers lärande och utveckling, för att därigenom komma

närmare frågan om hur lärares arbete med att förändra undervisningen kan få betydelse för elevers kunskapsutveckling. Samverkan har fortsatt genom kontinuerliga möten och aktiviteter där lärledare och forskare tillsammans arbetar med planering, uppföljning och analys, parallellt med processen i lärgrupper. Modellen för dialogkonferens då skolledning, lärledare, lärgrupper och forskare möts för att ta del av och diskutera lokala erfarenheter samt vetenskapliga perspektiv har etablerats.

Inledningsvis var rektorsområdet organiserat i fyra lärgrupper. Efter en omorganisation bildas på initiativ av rektor tre nya lärgrupper. Inom det aktuella rektorsområdet identifierades behovsstyrda utvecklingsområden som sedan utgjorde fokus och riktning för lärgruppernas arbete. Ett första område efter SBS-projektet handlade om elevers inflytande och delaktighet. Hösten 2021 formulerades utvecklingsområdet bedömning och betyg. Lärgrupperna har bland annat ägnat sig åt att stärka transparens vid användning av matriser och bedömningsformer. Vidare har grupperna prövat och analyserat muntlig återkoppling i undervisningen. Lärledarna genomför kartläggningar samt uppföljningar av lärares och elevers upplevelser och erfarenheter. Förutom att följa det kollegiala arbetet riktar forskarna särskild uppmärksamhet mot lärledarnas uppdrag och roll som ledare för kollegor. Vidare är dialogkonferensen nu ett verktyg för spridning av erfarenheter och fördjupad vetenskaplig grund i dialog med forskare.

## Kapitlets syfte och metod

Den modell som presenteras och diskuteras i kapitlet handlar om att lärgrupper i en gymnasieskola arbetar systematiskt och vetenskapligt grundat med utveckling av undervisning i samverkan med forskare. Syftet med kapitlet är att analysera och beskriva processen från myndighetsstyrning till en samverkande kultur där undervisningen utgör det gemensamma intresset. En central fråga är hur organisationen med lärgrupper och lärledare formar och bidrar till en kollektiv kapacitet för skolutveckling och forskning.

Från 2020 finns dokumentation i form av forskares loggböcker, inspelade samtal från lärledarnas planerings- och uppföljningsmöten samt lärledarnas och forskarnas möten. Vidare finns dokumentation från kartläggningar och uppföljningar inför och under arbetet med ett tema. Exempel från dokumentationen använder vi för att illustrera framväxten av en mer självständig och självstyrande skolutvecklingskultur. Den analys som utgör grund för kapitlet har genomförts via en strukturerad dialog mellan lärledare och forskare.

I ett första steg har forskarna var för sig identifierat vad som kännetecknar lärgruppers arbete, lärledarens uppdrag och roll, samt forskarnas medverkan och roll. I nästa fas tar lärledarna del av forskarnas analyser och bemöter dessa utifrån sin erfarenhet. Detta sker under halvdag då lärledarna träffas för att koncentrerat resonera och dokumentera. Den gemensamma dokumentationen har därefter bildat underlag för arbetet med föreliggande kapitel via dialoger mellan forskare och lärledare, gemensamma läsningar av en delad text där bådadas perspektiv tas till vara. Här behöver forskare vara lyhörda för lärledarnas erfarenheter, men också ta ansvar för en mer distanserad och fördjupad analys, både avseende organisationen med lärgrupper och lärledare samt valda undervisningsnära teman.

## Skolutveckling via kollegialt arbete

Två av målen i den första insatsplanen<sup>2</sup> beskriver hur skolan ska ta sig an de lokala behoven och indirekt vad handledningen ska bidra med. Ett mål är att “kollegialt planera, genomföra och följa upp förbättringsåtgärder”, således att hitta en fungerande systematik för att åtgärda identifierade brister. Ytterligare ett mål är att “skapa samverkan mellan lärare för utbyte av kunskap och erfarenheter”. Övriga två mål är av mer kunskapsutvecklande karaktär. Målen som behandlar förbättringsåtgärder och samverkan mellan lärare föranleder oss att göra en kort genomlysning av skolutveckling via kollegialt arbete, som i vårt fall handlar om en organisation med lärledare och lärgrupper.

Skolutveckling är numera ett givet begrepp som handlar om att identifiera behov, genomföra insatser och utvärdera resultat. Att utveckla och förbättra en utbildningspraktik kräver ett gemensamt och strukturerat undersökande arbete (t. ex. Jarl m. fl., 2017; Katz & Ain Dack, 2017; Hirsh & Segolsson, 2019). De skolor som lyckas bra med att sitt förbättringsarbete har en tydlig strategi för det kollegiala arbetet med fokus på undervisningen. Här finns också gemensamma normer och föreställningar om skolans och lärares uppdrag (Jarl m. fl., 2017). En studie om lärares uppfattningar om hur kollegialt lärande bidrar till eget lärande visar betydelsen av att både organisations- och relationsstrukturer möjliggör interaktion (Jacobsson & Laurell, 2020). Detta leder enligt studiens lärare till förändrade handlingar och förändrat förhållningssätt. Almqvist (2021) argumenterar för läraren som huvudaktör i det didaktiska skolutvecklingsarbetet. Organisation, resurser eller kompetensutveckling bidrar i sig inte till utveckling av undervis-

---

<sup>2</sup> Insatsplanen är ett lokalt dokument framtaget av skolans ledning, uppdragstagare och Skolverkets ansvariga för SBS-projektet.

ningen, om inte lärarens didaktiska kompetens och systematiska arbete står i förgrunden. Dessa exempel på studier ger bilden av hur ett strukturerat kollegialt lärande som modell och praktik kan skapa förutsättningar för utveckling av undervisning som stärker elevers lärande.

Det kollegiala lärandet leds av en kollega som i den aktuella skolan benämns lärledare. Lärledaren är en mellanledare med ett särskilt uppdrag utöver ordinarie läraruppdrag (Grootenboer m. fl., 2020). Lärledaren ska i sin roll som ledare för kollegor stimulera lokal undervisningsnära skolutveckling genom en systematisk process. Här kan finnas en utmaning i att balansera yttre krav och förväntningar med lärares och lärgruppers egna iakttagelser och identifierade behov (Hirsh & Segolsson, 2019; Levinsson, 2011). En undervisningsnära erfarenhet kan skilja sig från centrala mål och handlingsplaner. Kollektiva förväntningar på lärledares funktion, roll och arbetssätt i organisationen måste dock förstås i relation till lärledares egen förståelse av sitt uppdrag och mandat, samt möjliga förändringar av dessa över tid. Blossing (2013) använder begreppet förändringsagenter och skiljer därmed på uppdrag som rör drift, som till exempel schemaläggning, arbetsfördelning, apl-planering, och sådant som gäller utveckling. Lärledaren som leder lärgruppens arbete, och som därmed är en typ av förändringsagent för utveckling, benämns av Blossing (2013) som handledare ur ett mikroperspektiv, medan makroperspektivet formar en roll som organisationsutvecklare.

Komplexiteten i lärledares arbete kräver en ständigt pågående förhandling om att som lärledare bemyndigas genom uppdraget, men också att genom sitt uppdrag bemyndiga lärarkollegor (Muijs & Harris, 2003). Därför kan teorier om lärarens vara användbara för att förstå komplexiteten av lärledares uppdrag (Priestley m. fl., 2015). Lärledares agens förstås här som ett empiriskt och ekologiskt fenomen, något som uppstår, görs och uppnås i ett visst sammanhang. Med hjälp av en analytisk modell (s. 30) kan vi iaktta lärledarnas handlingar över tid som något relationellt och något som utövas vid val av handling. Kontext-för-handling, som blir en teknisk förklaring eller beteckning för lärares handlingsutrymme, formas av materiella villkor tillsammans med tidsmässiga och relationella aspekter. Tre dimensioner urskiljs i lärledarnas kontext: historiska och kulturella avlagringar i form av rutiner, vanor och yrkesbanor, handlingsorientering i olika framåtriktade tidsperspektiv och praktisk-värderingsmässig dimension. Lärledaren utövar agens i en konfiguration av det som har varit, med orientering mot framtiden och med engagemang i nuet. Lärledarnas handlingar speglar således ständig växelverkan mellan dessa tre dimensioner där nuets resurser av olika slag både formar och omformar det förflutna och den föreställda framtiden. Nuets resurser kan ses som

kulturella (idéer och sätt att tala om dem), strukturella (relationer, roller, makt och tillit) och materiella (mötesstrukturer). Modellen för lärledares handlingar och mönster i handlingarna kan därför inte reduceras till implementering av givna direktiv. Lärarens handlingar är inte heller enbart bestämda av egna val utan av en rad interagerande förutsättningar och villkor, både i yrkespraktiken och i lärgruppens kollegiala, systematiska förbättringsarbete. Frey och Olin (2019) synliggör till exempel hur lärare i sina talhandlingar balanserar mellan att hitta argument mot och att ansluta till ett valt område, således en form av prövande uttryck. Lärares agens beskrivs av Frey och Olin som förbättrande, kritisk-konstruktiv eller praktik-agens. Agens är därmed ett uttryck för lärarnas följsamhet, kritiska diskussion eller erfarenhetsgrundade motstånd.

## Att skapa en samverkanskultur för skolutveckling och praktikinära forskning

Den myndighetsstyrda processen där ett lärosäte fick i uppdrag att handleda och utbilda har över tid förändrats till en samverkansmodell där utveckling av undervisning och ett forskande kritiskt förhållningssätt integreras. Här presenteras modellen via tre teman: 1) systematik och styrning avseende process och mål), 2) att forma lärledaruppdraget och forskares roll i en samverkan 3) perspektivbyte och kulturförändring. Dessa teman utgör delar i en helhet som synliggör hur skolutveckling och forskning kan samverka över tid, skapa ömsesidigt utbyte och mervärde både för den lokala skolan och i ett forskningssammanhang, eller med andra ord där vi kan iakttä en kollektiv kapacitet för skolutveckling i samverkan med forskare. Här beskrivs förutsättningar, strategier och konsekvenser.

### Systematik och styrning avseende process och mål

Vid projektets start där Skolinspektionens kritik utgör utgångspunkt för förbättringsarbetet, formas lärgrupper för att stimulera ett kollegialt arbete.Handledning från universitetet förväntas bidra till gruppens systematiska arbete med att pröva och utveckla undervisning, samt för att introducera lärledare i uppdraget att leda kollegialt lärande. I detta skede finns från medverkande forskare ett intresse för praktikinära studier och skolutveckling. Dock är inte detta huvudsyfte med projektet, snarare handlar det om att bidra till förbättrande insatser och samtidigt att introducera en mer långsiktig modell för lokal skolutveckling.

Inledningsvis finns en ovana att beskriva sin undervisning, att identifiera problemområden och att synliggöra behov av förändring i ett kollegialt forum. En medveten systematik och styrning i form av strukturerade samtal blir en framgångsrik modell för transparens och uppfattning om ett delat ansvar. Inledningsvis är samtalet prövande: ”man kände på varandra”, men med tiden har lärgruppernas deltagare ”släppt gardet”. Ett exempel på insikt i samtalet om egen undervisning är dels synliggörandet av det som är gemensamt, men även skillnaden mellan undervisningsämnen, och dess betydelse för lärarens arbete. ”Hur otroligt olika utmaningar vi har beroende på vad vi undervisar i”. Insikten bidrar till förklaringar och förståelse för olika förutsättningar och möjligheter att hitta strategier för att utveckla den egna undervisningen.

Systematiken verkar fungera som ett stöd för att upptäcka värdet av det kollegiala samtalet. Det strukturerade samtalet skapar både utrymme och ansvar för varje medverkande lärare. Lärledaren ställs inför att hantera samtalet oavsett lärgruppens sammansättning och representation av undervisningsämne och aktuellt tema. Lärledaren uttrycker hur samtalet tar ”olika riktningar hela tiden beroende på vilka vi är, hur det drivs framåt och vad mötena innehåller”. Systematiken behöver således balanseras med här och nu i den pågående processen. Lärledaren uttrycker behov av både flexibilitet och struktur. Den modell för samtal som initierades i samband med SBS, och som även används vid vissa mer strukturerade möten mellan lärledare och forskare har hittat sin form och anpassning till aktuell process och mål i respektive lärgrupp.

Även om samtalet är meningsfullt kan en upplevd frånvaro av mål och förväntningar i vissa fall leda till osäkerhet. Ovanan att leda ett kollegialt samtal utan bestämt uppdrag och mål, och därmed osäkerhet om eventuella förväntningar på resultat är en utmaning. Lärledarens uppdrag kan därmed inledningsvis uppfattas som otydligt i sina ramar. Här uppstår även frågor om hur lärgruppens erfarenheter kan ha betydelse för övriga lärare och i skolans mer övergripande systematiska kvalitetsarbete: ”Är de bara för oss åtta eller går de att sprida?” Här kan man ana lärgruppens ovana att mötas i det lilla sammanhanget och med rätt att utveckla egen kunskap, till skillnad mot en kultur med studiedagar och annan gemensam utbildning. Efterhand utvecklar lärledarna och lärgrupperna en självständighet där processen styrs av de egna villkoren och behoven, både i respektive lärgrupp samt via lärledares samplanering.

Här finns också en utmaning i samband med förändringar inom lärgrupper och byten av lärledare. Tryggheten i lärgruppen på grund av dessa förändringar kan utmanas. Gruppammansättningen och rollen som lärledare kan således inte bygga

på, eller vara beroende av kontinuitet. När nya medarbetare introduceras i lärgruppen gäller det att hitta en form för samtalet som är meningsfullt för alla. När en lärledare är ny är stödet från övriga lärledare nödvändigt. Här uppkommer under en period en metafor om rektorsområdet som en atlantångare. ”Vi är som en stor atlantångare, man rör sig långsamt framåt, man tappar vissa, man följer med”. Metaforen antyder dels kontinuitet och stabilitet, dels acceptans för organisationens trögrörliga processer, med ett behov att hålla i och backa när situationen så kräver. Det finns en medvetenhet om utmaningar och en öppenhet för att visa osäkerhet, ett mod att benämna problem och en vilja att förändra. Lärledare uttrycker att ”Nu styr vi atlantångaren framåt”, ”En ny riktning framåt”. Här finns också ett till synes givet uttryck att ”nya leder nya”, det vill säga tryggheten finns inte i sammansättningen av en lärgrupp och vem som har uppdraget som lärledare, utan i strukturen och förhållningssättet.

Lärledarna har bokade möten varje vecka, där forskare medverkar med en planerad kontinuitet. Lärgruppernas möten som från starten hade en given frekvens har under vissa perioder haft en obalans som har gett konsekvenser. Om tiden mellan möten är för lång finns det en risk att ”tappa tråden”. Om tiden är för kort är det svårt att hinna genomföra det planerade i undervisningen. Lärledarna talar om att de ”fick till möten” eller att ”möten ställs in”. Ryckigheten kan tolkas som en nedprioritering av lärgruppsmötet inför andra typer av möten. I lärledarens uppdrag ingår att förhålla sig till läsårsvisa utvecklingsområden, men också säkerställa att det kollegiala arbetet är sammanhållet över tid. Här krävs upprepning och påminnelse om mål och process ”vart, varför, hur, vad är rimligt”? Över tid har mötesplaneringen dock stabiliserats med terminsvis framförhållning. Förändringen har också möjliggjort en stabil mötesfrekvens med forskarna. I mötet mellan lärledare och forskare blir det aktuella läget utgångspunkten. Även här krävs en flexibilitet där det planerade målet med mötet i vissa fall blir underordnat. Att samlat sätta ord på nuläget är mer angeläget än att hålla fast vid en tänkt planering. Fasta punkter vid varje möte är därmed nuläge, processen inom det aktuella utvecklingsområdet och plan för kommande möten. Om syftet med samverkan är att kontinuerligt och tidsplanerat följa och bidra till ett bestämt område, samt skapa forskning inom samma område uppstår hinder. Intentionen att förena skolutveckling med praktiska forskning utmanas i och med nödvändig anpassning till ett nuläge. Å andra sidan behöver praktiska forskning med målet att nå en ömsesidig nytta fånga det aktuella. Här blir således nuläget en aspekt i den gemensamma förståelsen av process och mål. Forskarens distanserade blick kan bidra till en gemensam analys och en plan för vägen framåt. Här kan även forskarna

bidra med analys av olika typer av dokumentation vilket kan ge en fördjupad förståelse som kan stödja lärledares planering. Forskare kan också agera som en ”minnesbank” för lärledarna via sin systematiska dokumentation. Den ömsesidiga nyttan formas genom forskares insyn i lärgruppernas och lärledarens arbete, en kontinuerlig praktikgrundad och vetenskapligt grundad dialog, som både får betydelse för det lokala utvecklingsarbetet och för praktisknära forskningsinitiativ.

### Att forma lärledaruppdraget och forskares roll för samverkan

Systematik och styrning avseende mål och process leder in på nästa tema som handlar om lärledaruppdraget i vidare mening, samt om samverkan mellan lärledare och forskare. Uppdraget som lärledare är en roll av flera i den lokala organisationen. Organisationen har i anslutning till formerandet av lärgrupper tydliggjort skillnaden på drift och utveckling. Arbetslag respektive lärgrupper, samt arbetslagsledare respektive lärledare har olika uppdrag och roller. Begreppen drift och utveckling markerar skillnaden. Driften står för det konkreta som kräver kontinuerlig gemensam planering. Utveckling handlar om ett mer abstrakt och i vissa fall otydligt arbete. Arbetslagsledaren har regelbundna möten med rektor. Lärledaren har mer sporadisk kontakt med rektor, vilket kan tolkas som ett mer självständigt uppdrag med större eget ansvar. Kontakten med rektor är mer intensiv vid planering och uppföljning av ett tema. Arbetslagsledaren kan via sin veckovisa kontakt med rektor kommunicera nedåt och uppåt i organisationen. Mandatet att agera grundas i att biträda rektor, ”rektors exekutiva funktion”. Lärledarna formar sin kollektiva förståelse av uppdraget genom avgränsning mot arbetslagsledaruppdraget. I ett försök att synliggöra skillnaden, men också betydelsen av sammanhang finns det en stående punkt om lärgruppernas arbete vid varje arbetslagsmöte.

Skillnaden mellan lärledares och arbetslagsledares uppdrag är både kvantitativ, mätt i avsatt tid för uppdraget, och kvalitativ. Arbetslagsmöten där aktuella operativa driftsfrågor behandlas sker veckovis och styrs av årshjul med givna punkter till exempel schemafrågor och gemensamma aktiviteter. Fysiska och materiella villkor visar hur lärgruppsmöten är något annat än arbetslagsmöten. Avgränsningen av lärledaruppdraget sker via kulturella villkor, former för dialogen samt idéer om innehåll, där lärledaren ansvarar för att stimulera allas delaktighet och kollektiva reflektioner.

Lärledarna funderar över lärgruppens faktiska betydelse för skolans verksamhet. Har en lärgrupp makt att fatta egna beslut och i så fall på vilka grunder? Hur kan man identifiera effekter av lärgruppens arbete och vilken betydelse skulle eventuella effekter kunna få? Lärledarna ställer frågor om på vilka grunder lärgruppens arbete förväntas ske. I vissa fall identifieras behov genom att lärare ger förslag, rektor inspireras eller huvudmannen skapar uppdrag. Samtidigt kan lärledare i vissa fall sakna motiv, argument och mål. Vad ska vi åstadkomma, varför, när och hur? Lärledare talar om ”balans mellan förutsättningar och målinriktat arbete” och att ”hålla i” det som är påbörjat. Lärledaren tar således på sig ett ledarskap som kan uppfattas som otydligt i sina ramar. Frågorna har växt fram efterhand och parallellt med det till synes framgångsrika arbete som pågår.

Forskarna ges en övergripande insyn i rektorsområdets organisation och dess utmaningar sett till roller och uppdrag. Insynen bidrar till kännedom om lokal struktur, men också betydelsen att vara öppen för lärledarnas beslut och ageranden. Lärledarens uppdrag stärks genom samverkan med forskare och praktikinära forskning. Här uppstår två processer. Förutom den kontinuerliga anknytningen till pågående arbete i lärgrupper, sker en parallell process som kan bidra till generell kunskapsutveckling. Lärledare samlar information via observationer, enkäter och intervjuer som underlag för arbetet i lärgruppen. Detta empiriska underlag kan i vissa fall användas i ett praktikinära forsknings-sammanhang. Här finns en dialog om vilka frågor som är relevanta att bearbetas i en studie, lärledares och forskares roll beroende på sammanhang. Transparens och etik är företrädande förhållningssätt framför allt för forskarna.

Samverkan mellan lärledare och forskare kännetecknas således av följsamhet mot lärledarens uppdrag och agens, mot aktuella teman och de samtal som förs i grupperna. Forskarna tar del av information som analyseras för att kunna användas både i lärgruppsarbetet, och som data i praktikinära forskning, där även lärledarna är aktörer. Den praktikinära forskningen sker i nära samverkan och som en konsekvens av lärgruppsarbetet. Lärledares och forskares olika perspektiv är både parallella och gemensamma beroende på forskningsfråga respektive aktuell kartläggning eller uppföljning. Här uppstår en situation där rollen som lärledare innebär att få en insyn i en forskningspraktik som kan bidra till att stärka rollen och förhållningssättet till uppdraget.

## Perspektivbyte och kulturförändring

Organisationen med lärgrupper och lärledare introducerades med målet att möta utvecklingsbehov som identifierades vid en extern granskning. Inledningsvis var dessa behov eller snarare krav på förändring i en bestämd riktning vägledande för kontakten med universitetet. Insatserna var föreslagna i dialog mellan gymnasieskolans ledning, ansvariga vid universitetet och Skolverkets handläggare. Lärgrupperna fick i uppdrag att ta sig an områden som de inte själva hade formulerat. Över tid har utvecklingsarbetet nu bytt perspektiv till att utgå från rektorsområdets identifierade behov, och där lärgrupper och lärledare numera agerar mer självständigt. Processen över tid kan kännetecknas av från delvis motstånd och tvivel till aktiv medverkan, från det egna intresset till det gemensamma, från extern kritik till intern medvetenhet. Forskarnas roll har förändrats från att stödja till att vara en partner i samverkan för utveckling av undervisning, och som även i nästa led kan bidra till ny kunskap.

Från att ha varit programhomogena är lärgrupperna numera heterogena både avseende program och undervisningsämnen. I lärgruppen finns kollegor som man inte möter i arbetslaget. Detta bidrar till nya perspektiv oavsett vilket tema som behandlas. Sammansättningen i lärgruppen bidrar därmed både till att identifiera utmaningar och att i vissa fall pröva och utveckla. Ett exempel på skillnader uttrycks i samband med att lärledarna kartlägger lärares rutiner för återkoppling samt elevers upplevelse och uppfattningar om återkoppling. Dessa skillnader som i vissa fall grundas i olika förutsättningar beroende på undervisningsämne, skapar ett samtal om olikheter och dess betydelse eller konsekvenser. Yrkeslärare har vanligen andra möjligheter till variation i undervisningen, mer utrymme för kontakt med eleverna i skolan, och även i samband med arbetsplatsförlagda perioder, än övriga lärare.

Den samtalsmodell som initierades vid SBS-projektets start har troligen bidragit till samtalskulturen i lärgruppen. Modellen skapar en struktur för samtalsprocess och fördelning av ordet, vilket möjliggör ett undersökande, tillåtande och samtidigt målinriktat samtal. Lärledarna resonerar dock om att det inte är modellen i sig som har betydelse för samtalet i lärgruppen. Snarare är det numera vanan att dela med sig och intresset för varandras bidrag: ”Metoden kan man vara flexibel kring.” ”Vi ska dela med oss, fråga, blotta oss, ställa oss undrande.” Här finns således ett förhållningssätt eller en kultur som bidrar till ett meningsfullt samtal. Dock finns en given struktur för hur gruppen tar sig an ett tema via en kartläggning, som i nästa steg leder till kollektiva eller enskilda val av förändring.

Därefter sker en uppföljning, utvärdering och plan för fortsatt arbete. I lärgruppens samtalet stimuleras särskilt analys och reflektion, där allas tankar och åsikter är viktiga i det gemensamma arbetet. Lärledarna beskriver en kulturförändring i att våga diskutera, undersöka och samtala om sin undervisning. Det har varit givande att pröva samma sak, för att sedan analysera resultat eller erfarenheter. Genom samtalen har det skapats en djupare förståelse för att samma upplägg kan ”falla olika ut” beroende på ämne, elevgrupp eller andra förutsättningar.

Vid starten för lärgruppsarbetet fanns motstånd på grund av att man inte kände igen sig i problembeskrivningen eller uppfattade ”vart vi var på väg”. I lärgruppen skapas efterhand en autonomi och frihet. Det beslutade området ”tas över” av lärgruppen där utgångspunkt och riktning blir till egna identifierade frågor. Lärgruppsarbetet kännetecknas nu av en närhet till eleverna och undervisningen. När området handlar om bedömning bestämmer lärgrupperna efter en kartläggning att pröva att förbättra former för muntlig återkoppling direkt i undervisningen. Lärledaren leder ett inifrånperspektiv och en kulturförändring som kan identifieras via uttrycket ”Burgårdsmodellen”. Känslan av att någon annan kräver att lärare möts och talar om undervisning, eller motståndet mot att överhuvudtaget vilja tala om sin undervisning märks inte.

Lärledaruppdraget beskrivs som att vara ett steg före genom att vara mer ”påläst”, men att inte ha ”facit”. Lärledaren ska vara följsam mot gruppen och samtidigt medvetet och förankrat styra processen. Mandatet från kollegor är tydligt. Lärgruppsarbetet är nu inarbetat och uppfattas som angeläget och framgångsrikt, i hög grad knutet till ”varje lärares undervisningspraktik”. Lärgruppsträffarna upplevs som angelägna och givande. ”man blir varm i hjärtat” och ”viljan att träffas” är påtaglig.

Arbetet idag har fokus på att utgå ifrån vår gemensamma vardag, och därför kan inte heller innehållet vara färdigservat och riktningen helt utstakad från början. Detta är något som vi återkommande samtalar om. Vi börjar tillsammans som lärledare och i lärgrupperna hitta en acceptans för att det får vara oklart och att innehållet får formas och formas om efter behoven (lärledare).

Lärledarna har ”fredad” mötestid varje vecka vilket möjliggör kontinuerlig bearbetning, ”tankero” och fortsatt planering. Lärledarna som har ett övergripande ansvar och även en typ av ”helikopterperspektiv” beskriver hur lärgruppsarbetet följer en given process, men också att det krävs att ibland backa eller att överlappa, binda ihop tidigare samtal och överenskommelser med det nya. Här förvaltas

därmed de strukturer och den kollektiva kunskap som har utvecklats över tid. Strukturer behöver förfinas och hållas levande i konkurrensen med andra intressen och behov. Lärledarnas reflektion över förändring i sitt sätt att förvalta sitt uppdrag synliggör hur det myndighetsstyrda förändras till en mer organisk styrning. Från att ha varit trevande och i behov av yttre ramar är nu lärledarna självständiga aktörer. Möten mellan forskare och lärare kännetecknas också av perspektivbyte och kulturförändring. I stället för att utgöra ett stöd vid förbättringsarbete, är nu forskare samtalspartners. Lärledare och forskare känner varandra väl, vilket innebär att samtalet och även kontakter mellan planerade möten kan användas på ett fruktbart sätt. Såväl lärledare som forskare kan bidra till varandras kunskaper om det som sker i gymnasieskolan, respektive inom den närliggande forskningspraktiken.

Sammanfattningsvis verkar lärledarens roll och sättet att ta sig an uppdraget, samt förtroende och mandat från både lärgrupp och skolledning bidra till en agens som kan betraktas som etablerad och hållbar över tid. Samverkan med forskare utgör en del av agens, som i sin tur bidrar till forskares möjlighet att komma nära en undervisningsmiljö.

## Lärdomar, möjligheter och utmaningar med hållbar samverkan

Den modell för samverkan som presenteras i detta kapitel har växt fram över tid via kontinuitet, ömsesidigt intresse och engagemang. Kontinuiteten skapas via regelbundna möten som följer upp och identifierar nuläge, samt planerar för fortsatt arbete. Ömsesidigheten grundas i lärledares och forskares gemensamma intresse för didaktiska frågor, men med två skilda perspektiv, lärledarens undervisningsnära med kännedom om kollegors resonemang och forskares mer distanserade. Här finns en gemensam förståelse för att det krävs en systematik i det kollegiala arbetet (Jarl m. fl., 2017; Katz & Ain Dack, 2017; Hirsh & Segolsson, 2019). Över tid har organisationen och systematiken stabiliserats och det finns en kultur som både möjliggör och värdesätter relationsskapande och interaktion (Jacobsson & Laurell, 2020). Lärledaren utgör en "bro" mellan lärare och forskare, mellan undervisningspraktik och forskning. Med en blick bakåt i tiden kan vi konstatera att det som var ett uppdrag och ett krav, nu kan beskrivas som en samverkan som främjar skolutveckling, lärares kompetensutveckling och möjlighet till praktknära forskning, samt därmed också generell kunskapsutveckling. Modellen kan således beskrivas som organisk samverkanskultur som inbegriper

aktörer och aktiviteter med olika mål, men som riktas mot ett gemensamt intresse eller med andra ord en kollektiv kapacitet. Det gemensamma intresset är förutsättningar för elevers utveckling och lärande som inbegriper lärares undervisningspraktik och övriga uppdrag. Det som skiljer yrkesutbildning från annan utbildning är samspelet mellan lärmiljöer på skilda nivåer vilket givetvis får betydelse för undervisningspraktiken.

Det finns givetvis utmaningar och nya frågor. En fråga handlar om hållbarhet och spridning. En ömsesidig nytta med vår samverkan är att yrkesutbildning och praktikinära forskning kan samspela via forskares insyn i de frågor som ställs i yrkespraktiken, och genom en konstruktiv dialog som både stimulerar skolutveckling och forskningsprocess. Det kritiska förhållningssättet som på olika sätt är inbyggt i både lärares och forskares praktik och uppdrag är en given utgångspunkt i samtal och dokumentation. Till exempel lärledares analys av lärgruppens verksamhet, och forskares analys av lärledares iakttagelser och dokumentation gör det kritiska förhållningssättet aktivt. Genomgående ställs frågan om tolkningar, konsekvenser och möjliga förändringar. Här kan dock en fråga om hållbarhet över tid aktualiseras. Kan det finnas ett läge där formen för samverkan i den lokala kontexten inte längre är meningsfull eller nödvändig? Kan den etablerade kontakten mellan skola och universitet, lärare och forskare hitta andra former som gynnar båda parter på ett annat sätt? Finns det en risk att samverkan övergår i en förgivettagen kultur med ett mål i sig utan att värdera dess faktiska syfte och betydelse?

Förståelsen av praktikinära forskning innebär i vårt exempel att både lärare och forskare samlar data, analyserar och dokumenterar. Samtidigt är praktikinära forskning ett begrepp som behöver diskuteras vidare. Begreppet definieras som ”forskning i samverkan med förskolläraryrket och lärarprofessionen utifrån förskolans och skolans behov av kunskap för att förbättra verksamheten” (SFS 2021:1335, 1 kap 5 §). Här fastställs därmed att praktikinära forskning kräver samverkan mellan yrkespraktiken och forskare, att det är utbildningen och dess aktörer som identifierar kunskapsbehovet samt att målet är att förbättra. Dock kan denna till synes enkla och självklara, och samtidigt politiskt styrda definition problematiseras (se Rönnerman, 2018). Den modell som beskrivs i kapitlet har grundats i ett behov av skolutveckling och i andra hand i forskningsaktivitet. Dock har de praktikinära frågorna utgjort utgångspunkt för den forskning som både är genomförd och som planeras. Här finns kunskap som kan generera generella resultat, vilket blir forskares ansvar. Avseende intentionen med praktikinära forskning finns dock behov av en medvetenhet och balans mellan lokala behov och det mer generella

forskningsintresset. Finns det en risk att praktiktäna forskning kan förstås som en lokal förbättringsåtgärd, som kan komma vissa skolor till del beroende på kontakter och möjligheter? Finns det en uppfattning om att praktiktäna forskning bidrar med lösningar till skillnad mot annan typ av forskning?

Skolutveckling kan kännetecknas av ett systematiskt undersökande och prövande arbete med fokus på elevers lärande och utveckling och där lärare är huvudpersoner (Almqvist, 2021). Dock kvarstår frågan om vilken faktisk betydelse lärledarnas arbete och forskares medverkan har för yrkesutbildningen i vidare mening. En lokal fråga handlar om lärgruppens arbete innebär att "ta hand om" identifierade mer eller mindre akuta problemområden, eller kan lärgruppen vara en framtidsorienterad och utvecklande kollegial gruppering (Blossing, 2013; Mujis & Harris, 2003)? Och vidare, hur kan lärgruppers arbete och resultat, samt därmed också förbättringsarbete inom den lokala yrkesutbildningen spridas och därmed vidgas till andra skolor och yrkesutbildningar? Hur kan den praktiktäna forskningen bidra via artiklar och forskningsprojekt och därmed skapa kännedom om praktiktäna projekt? Hur kan rutiner och modeller spridas? Hur kan möjliga kontakter med ett lärosäte och med forskare etableras utifrån ett konkret exempel?

En möjlig strategi för ytterligare perspektiv på samverkan och praktiktäna forskning inom yrkesutbildning är att integrera lärarutbildningen. Det finns en redan given intention i förordningen om utbildning till lärare där studenter under sin verksamhetsförlagda utbildning ska "få inblick" i praktiktäna forskning (SFS 2021:1335, 2 kap §11). Ett framtida scenario skulle kanske kunna vara samverkan mellan skolor, forskare och lärarutbildning som både främjar skolutveckling, forskning och utbildning till lärare. Möjligen kan den verksamhetsförlagda utbildningen skapa förutsättningar för en samverkanskultur som kan stärka lärarutbildningens vetenskapliga grund och stimulera sambandet mellan undervisningsnära skolutveckling och praktiktäna forskning både i och mellan VFU-skolor?

## Referenser

- Almqvist, J. (2021). Didaktiska dilemman och skolutveckling. I Å. Hirsh & A. Olin (Red.). *Skolutveckling i teori och praktik*. Gleerups.
- Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 153-174. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1365>
- Frey, L., & Olin, A. (2019). Läraragens i lärarlagsdiskussioner om Skolverkets allmänna råd. *Forskning Og Forandring*, 2(2), 64-83. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1532>

- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2020). *Middle leadership in schools: a practical guide for leading learning*. London: Routledge.
- Gustavsson, S., & Löfving, C. (2020). Att identifiera och hantera spänningsfält som handledare i förbättringsarbete. I A. Olin, & Å. Hirsh (Red.), *Samverkan genom uppdrag. Lärdomar för universitetet och samverkande partners i utbildnings-och forskningsuppdrag* (32-54). RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, 18.  
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/63225>
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2019). Enabling teacher-driven school-development and collaborative learning: An activity theory-based study of leadership as an overarching practice. *Educational Management, Administration & Leadership*, 47(3), 400-420.  
<https://doi.org/10.1177/1741143217739363>
- Jacobsson, A, & Laurell, M. (2020). "Därför blir det som det blir, när vi gör som vi gör". En kvalitativ fallstudie av lärares uppfattningar om kollegialt lärande. *Utbildning & Lärande*, 14(1), 7-26. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1472618&dsid=-2583>
- Jarl, M., Blossing, U., & Andersson, K. (2017). *Att organisera för förändring. Strategier för en likvärdig skola*. Natur och Kultur.
- Katz, S., & Ain Dack, L. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande: framgångsstrategier och utvecklande motstånd*. Natur och Kultur.
- Levinsson, M. (2011). Utvecklingsledare på vetenskaplig grund: Spänningsfälten mellan evidensbaserad praktik och aktionsforskning. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 16(4), 241-263. <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7886/6941>
- Lund, T., & Rotvold, L. A., & Skrovset, S., & Stjernstrøm, E., & Tiller, T. (2010). Dialogkonferansen som læringsarena og pedagogisk utviklingsverktøy. *Tidskriftet FoU i praksis*, 4(1), 47-64.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(4), 437-448. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/0263211X03031400>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency an Ecological Approach*. Bloomsbury.
- Regeringsbeslut. (2015). *Uppdrag om samverkan för bästa skola*. U2015/3357/S. <https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2015/06/uppdrag-om-samverkan-for-basta-skola/>
- Rönnerman, K. (2022). *Aktionsforskning: vad? hur? varför?* Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktknära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & Lärande* 12(1), 41-54.
- SFS 2021:1335. *Förordning om utbildning till lärare och förskollärare*.  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20211335-om-utbildning-till-larare\\_sfs-2021-1335](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20211335-om-utbildning-till-larare_sfs-2021-1335)
- Söderström, Å. (2012). Att lära av egen praxis. I K. Rönnerman (Red.) *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. Studentlitteratur.

# Kapitel 5

## Samverkan ger forskning, forskning ger samverkan – om hållbar samverkan och ömsesidigt lärande i språk

*Gudrun Ericksen och Eva Olsson*

I detta kapitel beskrivs och problematiseras hur ömsesidigt lärande och hållbar samverkan med lärare, elever och skolmyndigheter genomsyrar arbetet i forskningsmiljön Lärande, undervisning och bedömning i språk (LUBS), vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. I forskningsmiljöns verksamhet fokuseras främst engelska och moderna språk, i detta fall spanska, tyska och franska, och även frågor som rör flerspråkighet.

Kapitlet inleds med en kortfattad beskrivning av LUBS-miljön, dels ur ett historiskt och nutida perspektiv, dels idémässigt, mot bakgrund av den forskning och annan verksamhet som bedrivs i miljön. Därefter konkretiserar och exemplifierar vi hur och varför samverkan sker med externa parter med utgångspunkt i några för LUBS centrala områden: utveckling av nationella prov och bedömningsstöd i språk samt forskning om moderna språk och engelska i svensk skolkontext. I allt detta utgör samverkan mellan olika parter själva grunden, och ömsesidigt lärande bidrar på ett påtagligt sätt till arbetets kvalitet och hållbarhet.

### Forskningsmiljön LUBS

Dagens språkpedagogiska forskningsmiljö, Lärande, undervisning och bedömning i språk, bygger på en lång tradition av arbete med språk ur såväl lärande- och undervisnings- som bedömningsperspektiv. Verksamheten är idag förlagd till den utbildningsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs universitet men fanns från början, på 1960-talet, inom ramen för den dåvarande Lärarhögskolan. Tidiga exempel på forskningsprojekt med stort genomslag är GUME<sup>3</sup>, som på 1970-talet

---

<sup>3</sup> GUME = Göteborg Undervisningsmetoder i Engelska

behandlade frågor om undervisningsmetoder i engelska (Levin, 1972), och GEM<sup>4</sup>, om grupperingar i allmän och särskild kurs i engelska och matematik (Eriksson & Lindblad, 1987). Vidare, och i successivt ökande omfattning bedrevs även, på uppdrag av statliga myndigheter, projekt relaterade till utvärdering och bedömning av språklig kompetens, ofta med fokus på centralt givna prov. Ansvaret för utveckling och forskning för de senare delegerades i början av 1980-talet från dåvarande Skolöverstyrelsen till Göteborgs universitet, där arbetet leddes av docent Torsten Lindblad. Dagens utpräglad samverkansinriktade verksamhet kring olika bedömningsfrågor vilar till betydande del på den grund som då lades vad gäller såväl synen på samhälle, individer och språk som på principer för utveckling av giltiga, tillförlitliga och etiskt hållbara bedömningsprocesser och material (Erickson, 2018). Ett ytterligare bedömningsrelaterat projekt, med lång tradition inom forskningsmiljön, handlar om utveckling och forskning om den engelska läsförståelsedelen av högskoleprovet<sup>5</sup>, medan ett senare rör en försöksverksamhet med ett grundläggande behörighetsprov<sup>6</sup> för högre utbildning. Vidare innehåller den nuvarande forskningsmiljön LUBS ett antal forskningsprojekt med fokus på ämnet moderna språk i dagens grundskola, på *Content and language integrated learning* (CLIL), dvs. språk- och ämnesintegrerat lärande, och även på ungas användning av engelska på fritiden och hur det inverkar på deras engelskkunskaper. I samtliga projekt utgör samverkan med olika intressenter inom området, allt från elever, lärare och skolledare till forskare, skolhuvudmän och myndigheter, en central komponent.

En livaktig kollegieverksamhet bidrar vidare till kommunikation kring aktuella uppdrag och forskningsfrågor. För att ytterligare förstärka denna verksamhet har också webinarier för lärare i samverkan med Språklärarnas Riksförbund introducerats. Till detta kan läggas internationella nätverk och kontakter, som tillför viktiga och fruktbara utifrån kommande perspektiv. Nämnas bör också LUBS engagemang i nationella forskarskolor i språk, tidigare FRAM<sup>7</sup> med målgrupp lärare i språk (Bardel, Erickson, Granfeldt & Rosén, 2021), den senaste, SEMLA<sup>8</sup>, med lärarutbildare som målgrupp (Bardel & Erickson, 2023). Forskarskolorna är

---

<sup>4</sup> GEM = Grupperingsfrågor i engelska och matematik

<sup>5</sup> <https://www.uhr.se/studier-och-antagning/Hogskoleprovet/>

<sup>6</sup> <https://www.uhr.se/syv/svenska-meriter-i-antagningen/reell-kompetens-gbob/behorighetsprov-2022-23/>

<sup>7</sup> FRAM = De främmande språkens didaktik. Forskarskola i språkdiraktik med inriktning mot engelska, franska, italienska, spanska och tyska.

<sup>8</sup> SEMLA = Forskarskola i lärande, undervisning och bedömning av svenska och engelska

finansierade av Vetenskapsrådet och anordnade i samverkan mellan flera lärosäten i landet.

Arbetet i forskningsmiljön LUBS innefattar många aspekter, såväl innehållsliga och metodologiska som begreppsliga och teoretiska (Erickson & Sylvén, 2013). En grundläggande komponent är synen på språk som en kommunikativ och socialt förankrad företeelse med konkret och funktionell språkanvändning i fokus. I detta behöver såväl lingvistiska som sociolingvistiska, kulturella och pragmatiska aspekter analyseras (Byram, 2021; Europarådet, 2001; Hymes, 1972). En viktig del rör frågor om språkutveckling och lärande i informella och formella sammanhang, motivation, aspekter och effekter av flerspråkighet samt, av särskild vikt för lärande och undervisning, språkens dubbla funktion som mål och medel för kommunikation (Cummins, 2021; Spada, 2022; Ushioda, 2020; jfr även Krashen, 1981). En ytterligare viktig, teoretisk utgångspunkt, inte minst för den bedömningsrelaterade forskning som bedrivs inom projektet, är en expanderad och värdeanknuten syn på och definition av begreppet validitet, eller giltighet, där särskild hänsyn tas till bedömningens användningar och konsekvenser såväl på individuell och pedagogisk som på samhällslig nivå (Kunnan, 2004; Messick, 1989).

Av väsentlig betydelse för syftet med detta kapitel bör slutligen särskilt nämnas synen på samverkan som en begreppsligt förankrad utgångspunkt för, och grundbult i, mycket av den forskning som bedrivs inom miljön och med tydlig knytning till aspekter av etik och ömsesidighet, s.k. reciprocitet (Burns, 2005; Scarino, 2014). I detta ligger kontinuerlig och dynamisk samverkan mellan lärare, elever och forskare, liksom med uppdragsgivande myndigheter. Detta sätt att arbeta hänger samman med behovet av mångas ögon, öron och röster för att på ett allmänt plan höja kvaliteten på det som är i fokus för forsknings- och utvecklingsarbetet, men är också viktigt för att stärka samförstånd och samsyn i analys och tolkning (Zigo, 2001). Denna samverkan ses sedan länge som en självklarhet i miljön men behöver synliggöras och diskuteras på ett tydligt sätt. I synnerhet kan det tänkas gälla arbetet med nationella prov och bedömningsstöd, där det sannolikt inte är allmänt känt vare sig hur många människor som samverkar eller hur många olika kategorier av personer med eget expertkunnande som bidrar till kvaliteten i det som i slutänden blir material som används genom hela skolsystemet.

## Samverkan i utvecklingen av nationella prov och bedömningsstöd i språk – Projektet NAFS

Som nämnts ovan, finns en lång tradition av forsknings- och utvecklingsarbete kring bedömning av språklig kompetens inom ramen för LUBS. I den kompletta akademiska miljö (KAM), i vilken LUBS ingår, med olika kategorier av medarbetare som forskare, lärarutbildare och provutvecklare, utvecklas på uppdrag av Skolverket nationella prov och betygsstödjande bedömningsstöd i engelska och moderna språk. Den begreppsliga grunden för verksamheten med bedömning av skilda slag är en bred syn på språkens lärande, undervisning och bedömning som integrerade och interagerande aspekter, samt en tydligt handlingsorienterad språksyn, där språkets praktiska användning och funktionalitet är i fokus. I detta ligger också en önskan att ta reda på inte bara *att* lärande försiggår, utan också *hur* det försiggår och gestaltar sig för enskilda individer och grupper av individer – hur olika kunskapsprofiler ser ut – samt även *hur långt* lärandet kommit i relation till uppsatta mål. Bedömningsmaterialens syften, kunskapsområden och metoder är andra väsentliga frågor som behandlas inom miljön, liksom givetvis samverkan med olika partners. Sist men långt ifrån minst, måste alltid frågan *och...?* begrundas, dvs. vilken användning olika aktiviteter leder till och vilka effekterna blir för de inblandade parterna, enskilt och i samverkan.

Nationellt tillhandahållna prov har en mycket lång tradition i Sverige, och sedan 1970-talet är ansvaret för utveckling av olika typer av material delegerat från de nationella skolmyndigheterna, idag Skolverket, till olika universitet med dokumenterad forskningsmässig och operativ kompetens inom området. I fallet engelska och andra moderna språk ligger provuppdraget vid Göteborgs universitet, inom Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Samverkan har sedan begynnelsen kännetecknat arbetet, först genom nära samarbete med lärare, lärarutbildare och forskare inom olika områden och sedan 1990-talet också med elever i olika åldrar (Erickson, 1999; Erickson, Borger & Olsson, 2022). Vidare innebär arbetet en kontinuerlig samverkan med uppdragsgivaren, Skolverket. I det följande ges exempel på och kommentarer kring samverkan med dessa olika parter med betoning på den ömsesidighet eller reciprocitet som kännetecknar verksamheten.

## Samverkan med elever

Elever kan ses som den viktigaste gruppen av intressenter, eftersom de inte bara genomför proven utan också i högsta grad påverkas av de resultat och åtgärder de leder till. Elevernas unika kompetens vad gäller insikter om det egna lärandet är därför av oundgänglig betydelse för utvecklingen av de nationella proven och bedömningsstöden. I ljuset av detta har sedan mitten av 1990-talet systematisk och storskalig insamling av elevers synpunkter på olika uppgifter gjorts som del av utvecklings- och valideringsarbetet (Erickson, 1996; Olsson m. fl., 2018; Erickson m.fl., 2022). Exempelvis ombeds eleverna i samband med utprovning av nya uppgifter att ange om de anser att uppgiften ger dem möjlighet att visa vad de kan och hur de uppfattade svårighetsgraden. Dessa synpunkter ger, tillsammans med andra utprovningsdata, värdefull information inför det fortsatta utvecklingsarbetet.

I arbetet med bedömningsstöden i moderna språk har omfattande analyser gjorts av elevers synpunkter utifrån olika perspektiv, till exempel autenticitet i uppgifter som prövar muntlig och skriftlig språkförmåga (Finndahl & Perrotte, 2018). Dessutom har aspekter av läsförståelse analyserats, till exempel vad gäller upplevd svårighetsgrad vid olika uppgiftstyper (Sebestyén & Albinsson, 2018) och även genusrelaterade aspekter, som exempelvis skillnader mellan flickors och pojkars sätt att uppfatta svårighetsgrad (Hedenbratt & Axelson, 2018). Detta, liksom ett flertal andra frågor kring bedömning på nationell nivå, beskrivs mera ingående i RIPS-rapport nr 16 (Erickson, 2018).

Förutom det uppenbara kvalitetsbidrag insamling av deltagarsynpunkter lämnar i processen att utveckla bedömningsmaterial, finns många exempel på att aktiviteten som sådan uppfattas positivt av elever. Från ett övergripande och principiellt perspektiv kan detta kopplas till frågor om metakognition, agens och bemyndigande: eleverna uppmanas tänka på uppgifterna från olika aspekter, uttala sig om deras funktionalitet för sitt syfte och därmed på ett påtagligt sätt påverka utformningen av materialen. Metoden med insamling av elevrespons har vidare använts i större internationella sammanhang, där bl.a. analyser gjorts av elevkommentarer i relation till kvalitetsbegreppet validitet. I detta har även de svenska resultaten från utprovningar av nationella prov kunnat jämföras med en betydligt bredare och större grupp av elever och gemensamma drag framträtt vad gäller elevers syn på bedömning. Exempelvis handlar det om vikten av variation, praktisk nytta av språk samt upplevd potential för lärande även i bedömnings-sammanhang (Erickson, 2010; Erickson & Gustafsson, 2005). Detta är aspekter som sedan länge

ansetts väsentliga i utvecklingen av de svenska nationella materialen och som uppenbarligen betonas även av elever i andra kontexter.

### Samverkan med lärare

Lärares kompetens och samverkan med universitetet utgör en fundamental del av arbetet med utveckling och kvalitetssäkring av nationella prov och bedömningsstöd. För det första bör det påpekas att den stora majoriteten av provutvecklare anställda vid universitetet själva har lärarutbildning och gedigen erfarenhet i professionen. Vissa av dem har också dubbla anställningar, dvs. arbetar både med provutveckling och undervisning på en skola. Somliga väljer även att engagera sig i lärarutbildning och vissa att komplettera sin grundutbildning till lärare med en master- och/eller doktorsexamen.

Samverkan med olika skolor innebär att lärare deltar aktivt och reguljärt i provutvecklingen på flera olika sätt, exempelvis genom att genomföra utprovningar med elever samt kommentera och diskutera såväl uppgifter som elevreaktioner och prestationer. Vidare medverkar de i arbetsgrupper på universitetet i utveckling av uppgifter, vid bedömning av muntliga och skriftliga prestationer, granskning av bedömningsanvisningar samt rekommendationer angående betygsgränser (s.k. *standard setting*). Den senare proceduren, dvs. att identifiera gränser för olika betygssteg inför skarp användning av materialen, bygger i samtliga språk på en kombination av expertomdömen i relation till gällande styrdokument och användning av en bred arsenal av kvantitativa och kvalitativa metoder. I detta bidrar ett stort antal verksamma lärare med sin kunskap och erfarenhet. Vad gäller de moderna språken tillkommer en aspekt, nämligen säkerställande av att nivåerna mellan de ingående språken – franska, spanska och tyska – är likvärdiga. I detta tillämpas en modell där så kallat dubbelkompetenta lärare medverkar, dvs. lärare med behörighet och lång erfarenhet i (minst) två av de aktuella moderna språken (Erickson, 2024). I samband med detta påpekas ofta att arbetet och procedurerna som sådana, dvs. att systematiskt fokusera på prestationer i relation till styrdokumentens beskrivning av språkliga kvaliteter och nivåer, bidrar till motsvarande arbete på lokala skolor. Detta är följaktligen ytterligare ett exempel på reciprocitet, där samverkan mellan aktiva lärare på skolor och provutvecklare och forskare inom akademien har ömsesidigt gynnsamma effekter samt dessutom positiv inverkan på det strukturella planet genom sitt breddade underlag för befrämjande av likvärdighet i skolsystemet.

Lärare, både de som genomför de nationella proven och bedömningsstöden reguljärt och de som även samverkar aktivt med universitetet, framhåller ofta att materialen har en klargörande och operationaliserande funktion i relation till läro- och kursplaner. De kan därmed sägas ha en bryggande roll mellan styrdokument och klassrum (jfr Biggs, 1996) och även fylla funktionen att förbinda det som refereras till som formulerings- och realiseringsarenan (Lindensjö & Lundgren, 2000), eller med det van den Akker m.fl. (2003) rubricerar som *the intended* respektive *implemented* och *attained curriculum*. Samverkan med lärare fyller följaktligen en uppenbart reciprok funktion, där universitetet får ta del av kontinuerliga erfarenheter från olika klassrumskontexter och lärare ges direktkontakt med forskare inom det språkpedagogiska fältet.

### Samverkan med myndigheter

En ytterligare samverkanspartner i arbetet med bedömning på nationell nivå är de statliga utbildningsmyndigheter som, på uppdrag av den politiska nivån, tecknar avtal med olika akademiska institutioner att ansvara för utveckling av nationella prov och bedömningsstöd. Detta är en typ av dialog som inte får glömmas bort och som även betonas i de riktlinjer för god praxis för språkbedömning som tagits fram inom European Association for Language Testing and Assessment (EALTA)<sup>9</sup>. Samverkan mellan dessa båda parter, t.ex. mellan Skolverket och universitetet, som definitionsmsätt båda är myndigheter, förutsätter i likhet med annan samverkan, lyhördhet och ömsesidig respekt för båda parter kunnande och ansvar vad gäller såväl styrdokument och politiska beslut som kvalitetsaspekter vad gäller utformning, genomförande och användning av material och de resultat som framträder (Erickson m.fl., 2022). Uttryckt med van Akkers m.fl. (2003) terminologi handlar det följaktligen om att gemensamt, och till gagn för alla, sträva efter att optimera relationen mellan den avsedda, implementerade och uppnådda läroplanen. Här kan också nämnas att kunnandet och erfarenheterna inom LUBS-miljön är frekvent efterfrågade av de statliga utbildningsmyndigheterna i deras arbete med styrdokument och reformer av skilda slag inom utbildningsområdet samt vid genomförande av kurser erbjudna av Skolverket.

---

<sup>9</sup> <https://www.ealta.eu.org/guidelines.htm>

## Samverkansprojekt med fokus på moderna språk i svensk skola

Engelska är ett centralt språk inom LUBS-miljön, liksom de språk som i nuvarande styrdokument rubriceras som moderna språk, vilket avser de 'främmande' skol-språk – dvs. inte modersmål och klassiska språk – som kommer in efter engelska i skolans språkundervisning. Detta handlar oftast om franska, spanska och tyska men kan också innefatta andra språk. Som nämnts utvecklas nationellt bedömningsstöd för dessa språk inom LUBS-miljön men vi är också engagerade i andra typer av samverkansprojekt där moderna språk är i fokus. Tre olika exempel kommer att beröras, nämligen aktiviteter inom ramen för projekt finansierade av Vetenskapsrådet: projektet TAL<sup>10</sup> och de nationella forskarskolorna FRAM<sup>11</sup> och SEMLA<sup>12</sup> – alla i sig också exempel på samverkan av en delvis annan typ, nämligen mellan olika lärosäten i landet.

Medarbetare i LUBS-miljön medverkar ofta i projekt, sökta i konkurrens och beviljade av nationella anslagsgivare, där Vetenskapsrådet (VR) utgör den största. Ett sådant projekt med fokus på moderna språk är projektet TAL (2015-2019), samordnat av Lunds universitet och med fokus på muntlig språkfärdighet i grundskolans årskurs 9 (Granfeldt m.fl., 2019). En bred metodarsenal användes, med allt från storskaliga enkäter besvarade av lärare och skolledare i landet till besök på enskilda skolor med samtal och intervjuer med elever och lärare samt inspelningar av elevers muntliga produktion och interaktion, allt detta med syfte att så ingående som möjligt studera och beskriva situationen för de aktuella språken. I arbetet med att utveckla såväl enkäter som muntliga uppgifter för användning i projektet var lärare och elever knutna till det stora nätverk som finns runt arbetet med de nationella bedömningsstöden uppenbara och oundgängliga samverkanspartners, liksom de provutvecklare som arbetar inom akademien med bedömningsfrågor.

För att sprida kunskap om projektet ordnades i augusti 2021 en digital heldagskonferens inom miljön LUBS vid Göteborgs universitet. Intresset för konferensen var mycket stort med över 120 anmälda lärare inom olika verksamheter (inte minst lärare, skolledare, lärarutbildare och forskare). Programmet innehöll en förmiddag med presentationer av olika delstudier och en eftermiddag

---

<sup>10</sup> TAL = *Learning, Teaching and Assessment of Second Foreign Languages – an Alignment Study on Oral Language Proficiency in the Swedish School Context* (samverkan mellan Lunds, Stockholms och Göteborgs universitet)

<sup>11</sup> FRAM: samverkan mellan Lunds, Göteborgs och Stockholms universitet samt Linnéuniversitetet.

<sup>12</sup> SEMLA: samverkan mellan Stockholms, Göteborgs och Umeå universitet.

med diskussioner i *breakout rooms*. Dagen avslutades med en reflektiv sammanfattning av de olika synpunkter och förslag som framförts kring såväl lärande och undervisning som bedömning. I utvärderingen uttryckte deltagare att dagen givit ett gott underlag för och inspiration till kollegial samverkan i nya nätverk, och att kommunikation mellan skola och akademi är av stor betydelse för utvecklingsarbeten av skilda slag – till ömsesidig stimulans och nytta för alla inblandade. Vidare framkom förslag om fortsatta digitala mötesformer, både mellan skolor och mellan skolor och akademiska miljöer som LUBS. De tidigare nämnda webinarier i samverkan med Språklärarnas Riksförbund kan ses som ett exempel på detta.

Ytterligare två VR-finansierade projekt, båda i samverkan mellan lärosäten och samordnade från Stockholms universitet, är de två forskarskolorna FRAM (2012-2015) och SEMLA (2018-2022), den förstnämnda riktad till lärare i språk och med en lic-examen som slutpunkt, den senare avsedd för lärarutbildare i språk och inriktad mot en doktorsexamen. FRAM resulterade i tio licentiatuppsatser, varav tre utarbetades inom ramen för miljön LUBS. Inom SEMLA har nio doktorsavhandlingar lagts fram. Sammanlagt har i denna forskarskola fyra doktorander studerat vid Göteborgs universitet inom miljön LUBS. SEMLA har ett övergripande tema som handlar om svenska och engelska i Sverige men också om flerspråkighet ur ett bredare perspektiv. En av de avhandlingar som utvecklats inom LUBS-miljön handlar om moderna språk med fokus på barns val av språk i årskurs 5 och första läsåret i åk 6 (Finndahl, 2023) och utvecklades i nära samverkan med en skola. Avhandlingen har ett tydligt elevperspektiv och lämnar ett viktigt bidrag till kunskapen om de yngre barnens tankar inför sitt lärande av ytterligare ett språk, deras uppfattningar om undervisningen samt värdering av de egna kunskaperna. Vidare tillför lärares erfarenheter och reflektioner ett väsentligt pedagogiskt perspektiv till avhandlingen. Flerspråkighetstemat fokuseras i ytterligare SEMLA-avhandlingar i LUBS-miljön, till exempel av Bylund (2022), som behandlar flerspråkiga elevers språkbruk utanför skolan samt i Palm (2024) där undervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning undersöks. Slutligen kan nämnas att en antologi med bidrag från samtliga doktorander i SEMLA och fem experter inom delområden av forskarskolans tema är under utveckling och kommer att publiceras internationellt.

## CLIL-forskning genom samverkan

Ett flertal pågående forskningsprojekt inom LUBS-miljön bygger på samverkan med skolor; här ges exempel på sådana projekt kopplade till så kallad *Content and language integrated learning* (CLIL), det vill säga språk- och ämnesintegrerat lärande, vilket är ett framträdande forskningsintresse i miljön. CLIL-undervisning innebär att ett annat språk än majoritetsspråket (svenska i Sverige) används helt eller delvis som undervisningsspråk i skolämnen som historia eller idrott i syfte att utveckla såväl språk- som ämneskunskaper integrerat (Coyle, Hood & Marsh, 2010). I Sverige är engelska det vanligaste målspråket i CLIL-undervisning – allt fler skolor profilerar sig genom att erbjuda engelskspråkig undervisning. Att undervisning sker på ett annat språk än elevernas förstaspråk kan vara utmanande både för lärare och elever, eftersom läraren måste fokusera både på ämne och språk i undervisningen, och eleverna ska förstå ämnesstoff och uttrycka kunskap genom ett annat språk. Det finns således behov av att undersöka hur CLIL-undervisning bedrivs och vilka effekter sådan undervisning har på elevers lärande. För att kunna bedriva forskning om detta krävs tillgång till klassrum där CLIL-undervisning bedrivs. Någon typ av samverkan mellan forskare och skola är följaktligen inte bara nödvändig utan en förutsättning för forskningen.

CLIL-forskningen som bedrivs inom LUBS-miljön har utvecklats genom en cyklisk modell, där forskning lett till samverkan, som i sin tur genererat nya forskningsfrågor och ny samverkan. Forskningen har därmed fördjupats och breddats, samtidigt som samverkan vidgats till att inkludera fler skolor men också fördjupats vid skolor som varit involverade sedan länge.

En avhandling om effekter av CLIL på gymnasieelevers ordförråd (Sylvén, 2004) väckte intresse bland skolor som bedrev CLIL-undervisning eftersom få studier om CLIL genomförts i svensk kontext tidigare. Nya kontakter mellan LUBS och skolor etablerades då, exempelvis genom medverkan vid studiedagar där ett utbyte av erfarenheter skedde mellan forskare och lärare. Så småningom utkristalliserades utifrån dessa möten och tidigare forskningresultat nya, centrala frågeställningar om hur CLIL-elevers akademiska språk utvecklades jämfört med elever som följde reguljär undervisning, både avseende läsförståelse och förmåga att skriva ämnesrelaterade texter på svenska och engelska. En ansökan om medel för ett storskaligt och longitudinellt forskningsprojekt på gymnasienivå med detta fokus beviljades 2011 av Vetenskapsrådet (se Sylvén, 2019). Projektet, *Content and language integration in Swedish schools* (CLISS), leddes av Liss Kerstin Sylvén och genomfördes i samverkan med andra lärosäten, i och utanför Sverige. Data-

insamlingen skedde kontinuerligt under projekttiden vid och i samarbete med tre skolor där kontakter etablerats sedan tidigare. I detta skede intensifierades kontakterna när skolorna regelbundet besöktes, lektioner observerades, samtal och intervjuer genomfördes med lärare, skolledare och elever, och elever genomförde olika typer av bakgrundsenkäter och språkprov. Genom projektet stärktes CLIL-kompetensen ytterligare i LUBS-miljön, samtidigt som samverkan med CLIL-skolor fördjupades och ett nationellt och internationellt nätverk av forskare skapades. Inom ramen för CLISS-projektet skrevs inom LUBS-miljön två doktorsavhandlingar (Olsson, 2016; Ohlsson, 2021) och en licentiatuppsats (Reierstam, 2015).

Resultaten från CLISS-projektet (Sylvén, 2019) presenterades i vetenskapliga tidskrifter och vid konferenser, men också vid studiedagar för lärare, inte minst vid CLIL-skolor. Eftersom projektets resultat visade att ett större språkligt fokus i CLIL-undervisning verkade gynnsamt, efterfrågades en poänggivande kurs med sådant tema från ett par skolor. Två kurser av detta slag planerades och genomfördes i samverkan med skolorna, en gymnasieskola och en grundskola (Olsson & Sylvén, 2020). Inom LUBS hade vi tidigare inte studerat CLIL-undervisning bland yngre elever och samarbetet med grundskolan i samband med kursen ledde till givande diskussioner och erfarenhetsutbyte mellan lärare och forskare som utmynnade i följande nya forskningsfrågor:

- I vilken utsträckning och i vilka syften används engelska respektive svenska i CLIL-undervisning för elever i skolans mellanår?
- Hur stöttas språkutvecklingen i båda språken?
- Hur utvecklas elevernas ordförråd och ämneskunskaper i t.ex. matematik när undervisningen är tvåspråkig?
- Hur fungerar CLIL för flerspråkiga elever då även svenska är ett andraspråk?

Två nya forskningsprojekt tog form och beviljades 2019 med utgångspunkt i dessa nya frågeställningar. Det ena projektet är ett så kallat ULF-projekt (Utbildning, Lärande, Forskning), en regeringssatsning på samverkansprojekt för praktisknära forskning, där två forskare från LUBS-miljön, Liss Kerstin Sylvén och Eva Olsson, samverkar med en grundskola i Göteborg. Det andra projektet är mer storskaligt och finansieras av medel från Lennart Israelssons stiftelse via Kungliga Vetenskapsakademien. I detta projekt, lett av Eva Olsson, medverkar sex skolor med totalt 15 klasser liksom andra forskare med relevant expertkompetens. Till

LUBS-miljön har också knutits en doktorand, Marta Segura Hudson, som i sitt avhandlingsarbete fokuserar på klassrum baserade på CLIL och som själv har lärarerfarenhet från CLIL-undervisning.

I samverkan med skolor är ofta lärare en viktig samverkanspartner och så är fallet i samtliga CLIL-projekt som nämnts här, vare sig de definierats som samverkansprojekt eller inte. I forskningssyfte är lärarnas liksom elevernas erfarenheter av CLIL-undervisning ovärderliga. Eleverna är oundgängliga, exempelvis för att kunna besvara forskningsfrågor om sin språkutveckling. Eleverna i de nämnda projekten har genomfört ett antal olika uppgifter, prov och bakgrundsenkäter för att deras kompetenser och erfarenheter av relevans för forskningsfrågorna ska kunna kartläggas.

Samverkan innebär att forskare får tillgång till värdefulla forskningsdata och insikter som är svåra att nå på annat sätt. Detta berikar och stärker på ett uppenbart sätt forskningen. En utmaning som forskare i samverkansprojekt kan ställas inför är att resultaten ibland inte är i linje med det skolan önskat eller förväntat. Ett kritiskt förhållningssätt är en viktig grund även i forskning baserad på samverkan – förhoppningsvis kan resultaten bidra till att stärka framtida CLIL-utbildning och dess vetenskapliga förankring. Vad lärare och elever mer omedelbart vinner på att delta i CLIL-forskningsprojekt är kanske mindre uppenbart. Dock tycks det som om alla parter gynnas i mötet mellan forskare, lärare och elever. Lärares och elevers frågor, reflektioner och erfarenheter tas tillvara och kanaliseras in i forskning – att bli sedd, lyssnad till och tagen på allvar är betydelsefullt. För vissa, både lärare och elever, blir det ofta en viktig upptäckt och insikt att det faktiskt är de själva som är experterna i CLIL-praktiken eftersom det är de, inte forskarna, som har den direkta erfarenheten. Man kan märka att såväl lärare som elever kan känna sig stärkta genom att delta i forskningsprojekt, och att det är utvecklande att reflektera och diskutera CLIL-utbildning tillsammans med forskare. Lärare och elever brukar uttrycka att praktisknära forskning är viktig och att de därför väljer att delta. En del är också nyfikna och intresserade av hur forskning kan gå till och får en inblick genom att delta. Det kan också nämnas att i ett av de ovan nämnda CLIL-projekten skriver lärare och forskare tillsammans en antologi om vad CLIL-undervisning kan innebära i olika skolämnen.

CLIL-forskningen inom LUBS har även lett till samverkan med Skolverket. Efter CLISS-projektets slut visade Skolverket intresse för resultaten och forskare som ingått i projektet fick i uppdrag att genomföra uppföljande studier för Skolverkets räkning. Dessa avsåg engelskspråkig undervisning i Sverige jämfört med andra länder (Sylvén, 2018), betygsutveckling bland CLIL-elever (Apelgren,

2018), progression i skriftlig förmåga (Apelgren & Holmberg, 2018), samt en enkätstudie för att undersöka CLIL-elevens vägval efter gymnasietiden jämfört med elever som följt reguljär undervisning (Olsson & Sylvén, 2018). Vidare samverkar LUBS-miljön med CLIL-forskare vid europeiska lärosäten och utbildningsinriktade samarbetsorganisationer inom EU. Detta sker inom ramen för två projekt, ett med fokus på CLIL-undervisning om FN:s hållbarhetsmål och ett där de små språkens ställning i europeiska CLIL-kontexter undersöks.

Som denna beskrivning visar, drivs LUBS-miljöns CLIL-forskning av samverkan som genererar nya forskningsfrågor som i sin tur leder till ny samverkan. Utvidgning och fördjupning av samverkan och forskning tycks gynna både LUBS-miljön och dem vi samverkar med.

## Reflektion och diskussion

Arbetet inom forskningsmiljön LUBS, med sin kombination av forsknings- och utvecklingsarbete, präglas i olika omfattning och på skilda sätt av samverkan mellan olika kategorier av experter. Detta syftar till och innebär konkret en ömsesidig nytta för dessa aktörer och deras respektive områden. Den primära konsekvensen av samverkan ger en odiskutabel och markant positiv effekt på de forskningsresultat som framträder och de material som utvecklas, detta på grund dels av att många individer deltagit, dels att dessa tillför olika kunskaper, erfarenheter och perspektiv. Likaledes finns fördelar för de medverkande, vilket sammanfattas kortfattat i följande genomgång av vem som kan sägas gynnas av vad i detta sätt att arbeta (jfr. Erickson m.fl., 2022):

*Myndigheter* får kontinuerlig och relevant kunskap från skolor och forskningsprojekt relaterad till implementering och effekter av styrdokument, vilket har uppenbar betydelse för vidare åtgärder på nationell nivå. Exempelen på detta är många och innefattar såväl revideringar av formuleringar i styrdokument som systemförändringar vad gäller nationella provresultat och regler för betygssättning. Forskare och provutvecklare, stundtals kombinerade i samma personer, samverkar också regelbundet med myndigheterna i olika typer av undersökningar och undervisningsinsatser.

*Aktiva lärare* medverkar i flertalet aktiviteter inom LUBS-miljön, både i studier av typen CLISS och TAL och kontinuerligt i utvecklingsarbetet runt de nationella proven och bedömningsstöden. Genomgående och över tid har synpunkter framförts och belägg visats på att denna medverkan, förutom sitt oundgängliga

innehållsliga bidrag, medfört positiva effekter för individuell såväl som kollektiv kompetensutveckling inom det språkpedagogiska området.

*Elever*, som bör ses som utbildningens egentliga huvudpersoner, fyller flera unika funktioner i forsknings- och utvecklingsarbetet inom miljön. Förutom att utveckla och visa sina kunskaper inom olika ämnesområden, bidrar de med sina uppfattningar om olika företeelser. Detta är i sig en aktivitet som både stimulerar till ökande medvetande om olika aspekter av lärandet (så kallad metakognition) och ger eleverna ett mandat – ett bemyndigande – att påverka företeelser i sin utbildning där de traditionellt ofta har en mera mottagande roll. Denna aktiva elevmedverkan lämnar ett unikt bidrag såväl till studier av lärande som till kvalitetsarbetet runt provutveckling.

*Provutvecklare* får genom kontinuerlig samverkan tillgång till och kan dra nytta av kunskaper som genereras både på policy- och skolnivå, det senare inte minst i form av elevers och lärares kontinuerligt framförda synpunkter. Viktigt att framhålla är också att forskare och provutvecklare ofta bär med sig en positiv erfarenhet av lärande och skola och även på grund av detta behöver input från en bredare grupp av individer, som kan ses som mera representativ för samhället i stort. Detta är inte minst väsentligt för utvecklingen av prov- och bedömningsmaterial som utvecklas för användning i hela skolsystemet.

*Forskare* får genom samverkan ovärderlig kunskap om fenomen och uppfattningar i konkreta miljöer och situationer och bland olika aktörer inom utbildningsområdet. Konkreta exempel är resultat av klassrumsnära intervjuer och observationer kring olika företeelser, bland vilka CLIL är ett viktigt exempel, men också från mera storskaliga undersökningar i form av enkäter och prov. Insamlade data analyseras på olika sätt, vilket är en effekt av att det metodologiska fältet är stort inom forskningsgruppen. Som konstateras på LUBS websida återfinns inom miljön kvantitativa studier på makronivå med avancerade multivariata ansatser men också kvalitativa intervjustudier och lingvistiska djupanalyser av elevers texter på individnivå.

Samverkan är en komplex företeelse som har uppenbart positiva effekter för den språkpedagogiska verksamhet som präglar forsknings- och utvecklingsarbetet inom LUBS. Detta utesluter dock inte att man även måste vara medveten om de risker som kan finnas i samarbeten mellan vitt skilda miljöer med sina egna strukturer, det som av Zigo (2001, s. 351) karakteriseras som ”the power gaps that can emerge between researcher and participants”. Det är även av detta skäl centralt att begreppet reciprocitet ständigt uppmärksammas, diskuteras och omsätts i praktisk handling. Det kan här nämnas att temat samverkan i språkutbildning på

olika nivåer behandlas i en nyligen publicerad internationell antologi med bidrag från tolv projekt, i åtta länder, på fyra kontinenter (Erickson, Bardel & Little, 2023).

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att den livaktiga och mångfacetterade samverkan som existerar mellan forskning, skolor och myndigheter, i detta kapitel exemplifierad från LUBS-miljön, i vid bemärkelse också kan sägas bidra till det som utgör grunden för skolans och universitetens uppdrag, nämligen att verksamheten ska vila på forskning och beprövad erfarenhet.

## Referenser

- Apelgren, B-M. (2018). *Höga betyg in, höga betyg ut. En studie om betygsutveckling hos elever med engelska som undervisningsspråk*. Skolverket. Hämtad 241011: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3896>
- Apelgren, B-M., & Holmberg, P. (2018). *På spaning efter progression: En studie av textstruktur i gymnasieelevers uppsatser på svenska och engelska*. Skolverket. Hämtad 241011: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3894>
- Bardel, C., & Erickson, G. (2023). National graduate schools in language education: Dimensions of collaboration and reciprocity. I G. Erickson, C. Bardel & D. Little (Red.), *Collaborative research in language education: reciprocal benefits and challenges*. De Gruyter Mouton.
- Bardel, C., Erickson, G., Granfeldt, J. & Rosén, C. (2021). *Forskarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik*. Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bbg>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Burns, A. (2005). Action research: an evolving paradigm? *Language Teaching*, 38(2). 57–74. <https://doi.org/10.1017/S0261444805002661>
- Bylund, J. (2022). *Everyday Language Practices and the Interplay of Ideologies, Investment and Identities – Language Use and Dispositions among Young Adolescents in Multilingual Urban Settings in Sweden*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/73698>
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence - Revisited* (2<sup>nd</sup> ed). Multilingual Matters.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Multilingual Matters.
- Erickson, G. (1996). *Lärare och elever tycker – om standardprovet i engelska*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, Avdelningen för språkpedagogik.
- Erickson, G. (1999). Från Sp 8 till Äp 9 – om utvecklingen av ett nytt nationellt prov i engelska i grundskolan. I *Papers on LANGUAGE – Learning, Teaching, Assessment. Festskrift till Torsten Lindblad*. Rapport nr 1999:02 (s. 202-230). Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Erickson, G. (2010). Good practice in language testing and assessment—A matter of responsibility and respect. I T. Kao & Y. Lin. (Red.), *A new look at teaching and testing: English as subject and vehicle* (pp. 237–258). Bookman Books.

- Erickson, G. (2024). *National assessment of foreign languages in Sweden*.  
<https://www.gu.se/nationella-prov-frammande-sprak/information-om-projektet-nafs>
- Erickson, G. (Red.). (2018). *Att bedöma språklig kompetens. Rapporter från projektet Nationella prov i främmande språk*. Göteborgs universitet: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 16. <http://hdl.handle.net/2077/57683>
- Erickson, G. & Gustafsson, J-E. (2005). *Some European Students' and Teachers' Views on Language Testing and Assessment. A report on a questionnaire survey*. European Association for Language Testing and Assessment. <http://www.calta.eu.org/resources.htm>
- Erickson, G., & Sylvén, L. K. (2013). Lärande och bedömning i språk. I I. Wernersson & I. Gerrbo (Red.), *Differentieringens Janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. <http://hdl.handle.net/2077/34534>
- Erickson, G., Bardel, C., & Little, D. (2023). *Collaborative research in language education: Reciprocal benefits and challenges*. De Gruyter Mouton.
- Erickson, G., Borger, L., & Olsson, E. (2022). National assessment of foreign languages in Sweden: A multifaceted and collaborative venture. *Language Testing*, 39(3), 474-493.  
<https://doi.org/10.1177/02655322221075067>
- Eriksson, R., & Lindblad, T. (1987) *GEM – engelska Slutrapport från engelskdelens av projektet Grupperingsfrågor i engelska och matematik på grundskolans högstadium*. Rapport nr 1987:08, Institutionen för pedagogik, Avdelningen för språkpedagogik, Göteborgs universitet.
- Europarådet. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97CEFR-en-pdf>
- Finndahl, I. (2023). *Young students' Language Choice in Swedish compulsory school – expectations, learning, assessment*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].  
<https://gupca.ub.gu.se/handle/2077/74850>
- Finndahl, I. & Perrotte, F. (2018). 'Det var faktiskt kul att prata om vardagliga saker som man kan prata om i Frankrike typ'. I G. Erickson (Red.).
- Granfeldt, J., Bardel, C., Erickson, G., Sayehli, S., Ågren, M., & Österberg, R. (2019). Muntlig språkfärdighet i främmande språk – en studie av samspelet mellan lärande, undervisning och bedömning. I Vetenskapsrådet, *Resultatdialog 2019*. Hämtad 241011:  
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2019-11-26-resultatdialog-2019.html>
- Hedenbratt, L. & Axelson, P. (2018). *Motiverad för uppgiften? Test-taker feedback ur ett genusperspektiv*. I G. Erickson (Red.).
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. I J.B. Pride & J. Holmes (Red.), *Sociolinguistics* (s. 269–293). Penguin Books.
- Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Kunnan, A. (2004). Test fairness. I M. Milanovic & C. Weir. (Red.), *European language testing in a global context. Proceedings of the ALTE Barcelona conference, July 2001* (s. 93–115). Cambridge University Press.
- Levin, L. (1972). *Comparative studies in foreign-language teaching: the GUME project*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/12553>
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS Förlag.

- Messick, S. A. (1989). Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment, *Educational Researcher*, 18(2), 5–11. <https://doi.org/10.1002/j.2330-8516.1988.tb00303.x>
- Ohlsson, E. (2021). *Den synliggjorda vokabulären och praktiken. Gymnasieelevers akademiska skrivande på svenska* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/68077>
- Olsson, E. (2016). *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/41359>
- Olsson, E., Nilsson, S., & Lindqvist, A. (2018). Test-taker feedback i utvecklingsprocessen av nationella prov i engelska. *Acta Didactica Norge*, 12(4), 1-27. <https://doi.org/10.5617/adno.6288>
- Olsson E., & Sylvén L.K. (2018). *Vad hände sedan? En uppföljningsstudie av elever i CLISS- projektet*. Skolverket. Hämtad 241011: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3895>
- Olsson, E., & Sylvén, L.K. (2020). Undervisning och forskning i samverkan. Om språk- och ämnesintegrerad undervisning på engelska. I A. Olin, & Å. Hirsh (Red.), *Samverkan genom uppdrag. Lärdomar för universitet och samverkande partners i utbildnings- och forskningsuppdrag*, (s. 159-176). Göteborgs universitet: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 18. <http://hdl.handle.net/2077/63225>
- Palm, C. (2024). *Skrivundervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://hdl.handle.net/2077/81693>
- Reierstam, H. (2015). *Assessing language or content? A comparative study of the assessment practices in three Swedish upper secondary CLIL schools*. [Licentiatuppsats, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/40701>
- Scarino, A. (2014). Learning as Reciprocal, Interpretive Meaning-Making: A View From Collaborative Research Into the Professional Learning of Teachers of Languages. *The Modern Language Journal*, 98(1), 386-401. DOI: 10.1111/j. 1540-4781. 2014.12068
- Sebestyén, Å. & Albinsson, H. (2018). *Was piensan les élèves? Test-taker feedback i samband med utprövningar i tyska, spanska och franska*. I G. Erickson (Red.).
- Spada, N. (2022). SLA research and L2 pedagogy: An uneasy relationship. I C. Bardel, C. Hedman, K. Rejman & E. Zetterholm (Red.), *Exploring Language Education: Global and local perspectives*, (s. 13–37). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bbz.b>
- Sylvén, L.K. (2004). *Teaching in English or English teaching? On the effects of content and language integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Sylvén, L.K. (2018). *Internationell jämförelse av engelskspråkig undervisning i fem länder*. Skolverket. Hämtad 241021: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3893>
- Sylvén L.K. (Red.). (2019). *Investigating content and language integrated learning. Insights from Swedish high schools*. Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2020). *Language learning motivation: An ethical agenda for research*. Oxford University Press.
- van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (Red.). (2003). *Curriculum perspectives: An introduction*. Kluwer Academic Publishers.
- Zigo, D. (2001). Rethinking reciprocity: Collaboration in labor as a path toward equalizing power in classroom research. *Qualitative Studies in Education*, 11(3), 351–365. <https://doi.org/10.1080/09518390110029094>

# Kapitel 6

## Samverkan mellan universitet och offentlig verksamhet – utveckling i och genom utbildning

*Giulia Messina Dahlberg och Christian Andersson*

Detta kapitel syftar till att belysa och diskutera en samverkansmodell där en institution inom högre utbildning, i det här fallet Institutionen för pedagogik och specialpedagogik (IPS) och en offentlig verksamhet, Migrationsverket (MV), arbetar tillsammans på olika fronter. Exempelvis har vi samverkat i kurser på IPS, insatser på MV och i skapandet av förbättringsprojekt. I denna process har det varit viktigt att beakta MVs önskemål, behov och förutsättningar för att kunna bidra med teoretiska perspektiv och resultat för att främja praktikutveckling i verksamheten. Ytterligare en viktig aspekt har varit att undersöka hur IPS kurser och program kan gynna och gynnas av samverkan avseende utveckling av undervisning och relevant kursinnehåll som syftar till att lösa praktik- och verksamhetsnära problem. Samverkan i och genom utbildning menar vi har varit ett lyckat koncept i vårt samarbete. Vi menar också att denna unika samverkan kan bidra till skapandet av hållbara modeller där pedagogik och lärande står i centrum, både som akademisk disciplin och som motor för utveckling i verksamheter som fokuserar på lärande i arbetslivet, det livslånga lärandet, organisationsutveckling och innovativa lösningar för utbildningssamverkan och arbetsintegrerat lärande.

Samverkan innehåller i detta fall således flera steg som delvis är parallella och komplementära:

1. Etablering av kontakt mellan studenter i kandidatprogrammet i pedagogik vid IPS och medarbetare på MVs lokala verksamhet på personalavdelningen i Göteborg och Norrköping.
2. Identifiering av utvecklingsbehov och planering av pilotprojekt där studenter på IPS (under lärarens handledning) och medarbetare på MV samverkar.
3. Planering av projekt (exempelvis analys av policydokument, observationer, intervjuer, fokusgrupper enligt följeforskningsmodellen) som syftar till att synliggöra och studera praktiker i verksamheten.

Parallellt har projektdeltagare från IPS och MV inlett en serie seminarier och workshoppar där projektidéer med utgångspunkt i tematiken ovan och arbetet med pilotprojekt i steg 3 har bevakats, utvärderats, diskuterats och utvecklats genom att skriva en gemensam forskningsansökan med fokus på praktikinära forskning. Dessa processer har dokumenterats och dokumentation som skapats ligger till grund för föreliggande kapitel.

Detta kapitel syftar således dels till att belysa ”jakten på modellen” som beskrivs i steg 1-3 ovan. Dels är kapitlet en redogörelse av hur denna samverkan tagit form, var vi som deltar i den kommer ifrån och hur vi har kommit hit. Vi gör detta genom att kort presentera bakgrunden till samverkan för att sedan presentera våra konceptuella utgångspunkter. Våra berättelser, där vi lyfter fram två perspektiv genom Giulia Messina Dahlberg som representerar IPS och Christian Andersson som representerar MV, presenteras därefter. Med inspiration från arbetet av Cerwonka och Malkki (2007) som har fokus på hur ett transdisciplinärt arbete kan bidra med ny kunskap och förståelse, presenteras vårt gemensamma arbete som en serie utbyten och processer som har ägt rum under de senaste tre åren, där vi engagerar oss med och reflekterar över olika ämnen, utmaningar och möjligheter i vår samverkan. Vi presenterar en analys av dessa berättelser och avslutar med några lärdomar och iakttagelser som kan utgöra några steg närmare ”modellen” som vi var på jakt efter, alltsedan denna resa, som beskrivs i kapitlet, tog fart.

## Bakgrund

Vår samverkan initierades när Christian Andersson tog kontakt med IPS, och Giulia Messina Dahlberg och Adrianna Nizinska bjöds in som medverkande forskare i en satsning på utveckling av hållbara modeller för samverkan (maj 2019), som för övrigt denna antologi är resultat av. Satsningen och motiven bakom den redogörs för i inledningen av denna rapport (se även Prop. 2016/17:50; Olin & Hirsh, 2020). En stark samverkan mellan lärosäten och det omgivande samhället ses således som en process för att skapa kunskap, lära sig och utvecklas över discipliner, med expertis inom olika arbetsområden. Medel för utveckling av hållbara modeller för samverkan var ett steg i denna riktning och de skulle användas för drift i syfte att träffas, mötas och arbeta med att utveckla gemensamma idéer mot skrivandet av en forskningsansökan.

Nizinska, Messina Dahlberg och Andersson beslutade att starta samarbetet vid några träffar där de samverkande parterna skulle lära känna varandra, förstå vilket sammanhang som vi skulle arbeta inom och hitta gemensamma frågor och intresseområden. Ett steg i denna satsning var att möjliggöra möten och träffar i syfte att hitta sätt att knyta kontakt mellan de studerande på kandidatprogrammet i pedagogik vid IPS, där MV kunde utgöra en relevant partner för att bedriva mindre studier eller projekt, men också till att möjliggöra för studenter att genomföra en praktikperiod inom ramen för sin utbildning. Detta påbörjades redan under hösten 2019 då några studenter kunde genomföra ett projekt eller sin praktik inom ramen för olika kurser i utbildningen. Det skedde under Anderssons handledning och gav goda resultat. Ytterligare ett steg i etablering av samverkan har varit att bjuda in Andersson som extern ledamot i programrådet för kandidatprogrammet i pedagogik. Samtidigt söktes efter möjliga gemensamma intressen där vi från IPS kunde bidra på olika sätt utifrån vår forskarexpertis. En rad möten och sammankomster har skett under åren 2019-2022. Dessa har påverkats av pandemin och vissa aktiviteter och planer har därför inte kunnat genomföras som avsetts eller har bromsats och förändrats.

Innan denna process och vårt gemensamma arbete beskrivs och analyseras, önskar vi presentera de begrepp och det konceptuella ramverk som kan utgöra ett stöd för förståelse av samverkansprocesser generellt, deras komplexitet, potential och utmaningar. Därefter använder vi vårt specifika fall och modell(er) som ett illustrerande exempel.

## Teoretiska utgångspunkter: Att ”skära genom vattnet” och fånga det formlösa

I en avhandling av Ceder (2016) framhålls det pedagogiska i relationer och det relationella i pedagogiken. Här menar Ceder att metaforen (och omöjligheten) att ”skära genom vattnet” lyfter det fluida, det dynamiska, det som inte enkelt låter sig fångas i det som vi som forskare och professionella ofta är precis ute efter: att förstå vårt sammanhang, agera utifrån kloka och rationella, eller beprövade, beslut. Även det ömsesidiga i relationer och pedagogiken lyfts fram som en process av att leda lärande och utveckling. Relationer är en central del av det sammanhang som vi intresserar oss för i samverkan. Enligt Ceder, och andra som intresserar sig för materialitet och relationer, är ett fokus på interaktion, och de subjekt som är en del av denna interaktion, inte tillräckligt för att förstå de dynamiska och komplexa förhållanden som råder i just pedagogiska relationer med en koppling till

organisationsutveckling och förändring (Korpiun, 2020). Konceptuella och begreppsliga synvänder behövs för att kunna hantera och förstå hur dessa relationer hänger ihop, hur de kan påverka andra relationer, hur de själva påverkas och hur de förändras och utvecklas.

Det finns många exempel genom tiderna av sådana konceptuella synvänder som har varit nödvändiga för att komma vidare, utveckla ny kunskap och förfina våra analyser. Här handlar det om att byta fokus från människor i en relation eller nätverk till själva relationen, dvs från noderna i ett nätverk, till själva nätverket eller snarare nätverkande. Här innebär ”verkande” i ordet också en kraft, en vilja att skapa, förändras, att ständigt ”bli till”. Czarniawska (2004) och även andra forskare (se Fenwick & Landri, 2015; Gherardi, 2016; Latour, 2007) har intresserat sig i flera decennier för relationen mellan ”aktör” och ”nätverk” men också om ”handlingar” och hur dessa verkar tillsammans, påverkar varandra, hänger ihop i något slags nät. Det är därför omöjligt, till exempel, att prata om en del i detta nät, utan att ta hand om själva nätet där varje del, noden eller aktören handlar och verkar. Det finns således inte en given startpunkt dit vi ska rikta våra blickar när vi är intresserade av ett fenomen. Vi ska i stället föreställa oss att ett intresse för handlingsnätet kan ge oss de verktyg för att kunna hitta, exempelvis, vad som orsakar förändring, effektivare organisationer, utveckling med mera. I vårt fall, kan idén om handlingsnätet visa sig vara effektiv för att kunna ”skära genom vattnet”, det vill säga synliggöra komplexiteten i ett system där en mängd olika ”aktörer” är aktiva och har ett mål, men också är en del av en pedagogisk ordning och ett sammanhang, det som handlar om den formlösa och ständigt föränderliga ”samverkan”.

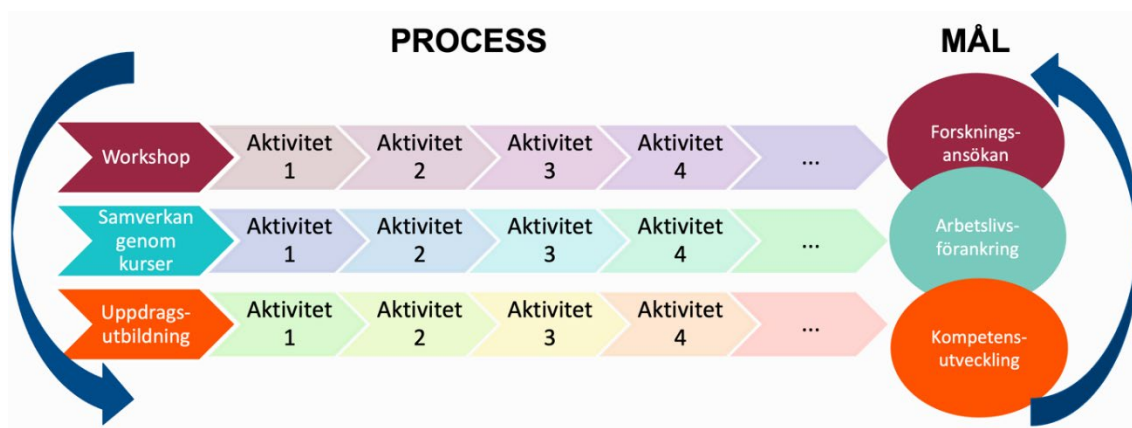
Samverkan kan även ses som en del av en förbättringsagenda som syftar till att ändra verksamheter, inte minst som ett led i en process som kan leda till lärande och utveckling för alla de inblandade aktörerna. Det som är intressant och som är kopplat till våra tankar (vi som skrivit detta kapitel) kring fluiditet och komplexitet är att lärande och utveckling inte förstås som processer som ligger hos enskilda individer och stannar där, utan det handlar snarare om en process som inkluderar de handlingar och verksamheter som vi nämnde tidigare, och som utgör både mål och medel i lärandet. Utmaningen i lärandet blir således en kollektiv process som syftar till att skapa koherens i relationerna mellan olika aktiviteter och handlingar mot ett visst mål genom att lösa de spänningar som uppkommer under processen (se t. ex. Engeström & Sannino, 2021). Det finns olika modeller för att stödja en sådan process, där verksamhetsteori och expansivt lärande är exempel på sådana modeller, och som vi återkommer till senare i kapitlet.

## Om förändring och utveckling genom samverkan

Ett viktigt syfte med samverkan är att gemensamt och ömsesidigt engagera sig för att hitta former för att främja förändring och verksamhetsutveckling. Samverkan, i detta sammanhang, handlar om att universitet har ett särskilt intresse av och motiv för att arbeta tillsammans med andra aktörer utanför den akademiska världen. Detta görs i syfte att dela kunskap och bidra med relevant forskning som kan höja kvalitén i olika delar av den verksamhet som ingår i samverkan. Det finns således en idé om att universitet har något att ”ge” som det omgivande samhället är berett att ”ta emot”, samtidigt som universitet också utvecklas i denna process. Enligt denna logik blir samverkan en synonym till att ”förbättra” något i någon riktning. I forskning om skolutveckling och skolförbättring finns ofta intresse för denna spänning, det vill säga vad som driver utveckling, och vad som gör en skola eller en verksamhet framgångsrik och hur detta kan styras och påverkas så att det går att genomföra och på så sätt implementera också vid andra skolor eller organisationer (Bringselius, 2018; Hirsh & Segolsson, 2021). Här får forskningen som bedrivs vid universitet ökad betydelse och plats i både policy och praktik. En del i detta är exempelvis Skollagens formulering ”Utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (SFS 2010:800) samt inom Skolverkets regeringsuppdrag *Samverkan för bästa skola* som pågått sedan 2015. Syftet med det senare var att förbättra skolorna, höja kunskap och resultat hos eleverna och få flera elever att uppnå godkända betyg (se Rönström & Johansson, 2021). Samverkan blir, enligt denna logik, ett sätt att styra denna utveckling och förbättring. Modeller och arbetssätt utvecklas för att skapa likvärdiga förutsättningar genom överenskommelser eller avtal som sätter ramar för samverkan. I detta kapitel vill vi utmana samt kritisk diskutera en sådan logik och lyfta det ömsesidiga intresset att ”förbättra varandra”. Hur kan, med andra ord, en samverkan mellan ett lärosäte och en myndighet som Migrationsverket bidra till att hitta arbetssätt och modeller där gemensamma frågor står på agendan, snarare än en förväntan på att lärosätet ska leverera de ”rätta svaren” till organisationen?

Vi börjar denna resa med att presentera modellen som vi började med och som sedan har utvecklats under samverkans gång.

## Samverkansmodellen



Figur 1 Modell för samverkan som den såg ut i början av 2019 (start).

Figur 1 illustrerar de utgångspunkter och olika ”steg” eller ”spår” som nämndes i inledningen av detta kapitel. Vi har ett spår med olika aktiviteter som syftar till skapande av projektidéer och på sikt gemensamma forskningsansökningar. Detta spår är det som legitimerade de medel som vi fick i början av samverkan, vars syfte var just att skapa hållbara modeller med fokus på praktisknära forskningsprojekt. Det andra spåret handlar om samverkan genom kurser och medlemskap i programrådet i kandidatprogrammet i pedagogik vid Institution för pedagogik och specialpedagogik. Här kan studenterna knyta kontakter med MV genom deltagande i kurser, planering av projekt och genomförande av praktik. Det tredje spåret handlar om uppdragsutbildningar som MV hade ett intresse att initiera och delta i, med utgångspunkten i MVs önskemål, behov och förutsättningar. Pilarna i Figur 1 illustrerar att spåren ska ses som integrerade med varandra, där de berikar och påverkar varandra.

Kopplingen mellan det första och tredje spåret illustreras här i ett utdrag ur ett mejl den 19/9 2019 från Giulia Messina Dahlberg (GMD) till Christian Andersson (CA):

Vi tillsammans bestämmer innehållet och fokus till allt detta beroende på era behov och idéer. Det jag behöver sammanställa och skicka in innan den 30/9 är en sida där vi förklarar våra utgångspunkter och gör en budget för detta, så det är inte en lång eller invecklad text som ska skapas i nuläge. Jag ser detta som ett initieringsbidrag där i stället för att ses här på GU en timme här och

där, har vi möjlighet till att sätta i gång en samverkansmodell som vi kan forma utifrån det vi vill och behöver.

Notera hur GMD betonar att utgångspunkten är MVs behov och idéer. Detta kommer vi att återkomma till senare i kapitlet. Vi jobbade sedan utifrån ett dokument där CA listade några områden för samverkan:

- Lära känna varandra
- Studentpraktik
- Anställning (av en forskare på timmar)
- Uppdragsutbildning

I anslutning till den första punkten beslutade vi att starta en serie träffar för att arbeta med kartläggning och spaning efter, denna gång, gemensamma intresseområde men också hinder och utmaningar som kan uppstå i en samverkan mellan olika myndigheter.

#### *Samverkan genom workshop*

En kick-off ägde rum under en heldag där två presentationer var på schemat, den ena om *Rethinking Organization, Rethinking Workplace Learning* (som leddes av Adriana Nizinska, hädanefter AN) och den andra om *The digitalization of the public sector with a special focus on e-learning at the workplace* (GMD). Inför denna kick-off skulle deltagarna från MV förbereda sig genom att berätta kort om sin roll i verksamheten samt adressera några relevanta utmaningar att fokusera i denna samverkan. Några teman utkristalliserades i arbetet som gjordes under hösten 2019:

- medarbetares professionella identitet
- digitalisering
- modeller för kompetensutveckling
- organisationslärande
- andra riktade behov och idéer som genereras under processen

Notera att dessa teman har en stark koppling till AN och GMDs forskningsintresse. Formandet av samverkan kan således inte enbart utgå från den ena verksamhetens behov, utan processen bygger på en ömsesidig nytta och relation, även om detta inte uttalas tydligt. Om man enbart utgår från den ena parten får den rollen som ”kund” eller ”mottagare” och den andra blir ”experten” som ska

leverera något i syfte att förbättra kundens verksamhet. Vi ser flera spår av denna logik i början av vår gemensamma resa.

Vi följde upp kick-offen på ett möte i januari 2020 där fokus låg på möjligheter till gemensamma forskningsansökningar. I februari ägde den andra workshoppen rum. Då lyftes samverkan mellan forskning, kurser och uppdrag upp på ett tydligare sätt. Vid den andra workshoppen såg vi, till skillnad från vid de första mötena, en mer jämlik fördelning av tidsutrymme där även MV hade i uppdrag att presentera sin verksamhet och sina intressen. Kartläggning av behov, önskemål och förutsättningar var dock fortfarande en del av processen.

CA skrev följande i sina reflektioner kring samverkan:

Ett nyckelord är alltså utforskande. Man träffas och pratar om vilka intressen som finns. Särskilt intressant är det att se vilka problem som vi har och om vi kan adressera dem på något sätt. Ibland kan det vara så att vi inte ens är medvetna om att vi saknar kunskap. Ett klassiskt exempel på hur vi tillsammans med kognitionsvetare började arbeta med bias är när forskaren inledde utforskandet med att ställa frågan: ”Om ni skulle vilja manipulera ett beslut, hur skulle ni då gå till väga?” Det var startskottet till en stor kartläggning om hur bias kan påverka asylprocessen och resulterade i dels utbildningsmaterial, dels seminarium för våra medarbetare.

CA lyfter utforskande som en central del i samverkan, dess drivande motor. Det handlar således om att starta något utan att exakt veta vart vi är på väg. Det var starten till gemensamma försök att skapa relationen, nätverket som vi beskrev i tidigare avsnitt i detta kapitel. Modellen som presenteras i Figur 1 visar olika spår i denna process som går mot en riktning. Men målen som var satta från början kan komma att ändras under resans gång. Vidare skriver CA:

Samarbetet med utbildningsvetenskapliga fakulteten [...] väcktes vid liv igen tack vare Adrianna Nizinska och Giulia Messina Dahlberg. Även här har samverkansträffar lett till ringar på vattnet. Till exempel hade Adrianna Nizinska en presentation om arbetsplatslärande och vi fick även material. Även det här materialet har letat sig in i våra utbildningar och presentationer på Migrationsverket. Vi har uppmuntrat medarbetare och chefer att utifrån utvidgad förståelse om arbetsplatslärande, aktivt försöka utveckla sina arbetsplatser och, för det fall det redan fungerar bra, få ett kvitto på att exempelvis vikten av att se det socio-kulturella lärandet som en viktig del, till skillnad från om man skulle begränsa lärandet till den enskilde medarbetarens kognitiva förmåga.

Samverkan gav ringar på vattnet. Det som skedde under våra möten spreds således vidare i MVs verksamhet på olika nivåer och i olika former. Arbetet med att ”föra in” kunskap i verksamheten är viktigt, samtidigt som det kan skapa utmaningar när

det gäller den ömsesidiga nyttan i samverkan. Universitet ses fortfarande främst som ägare av kunskap som behöver vara ”användbar” och ”spridas vidare”:

Nyckelorden är kanske ”göra vetenskaplig kunskap operativt användbar”. Den måste tas emot, spridas vidare och också sättas i den kontext som gör att mottagaren upplever att den är användbar.

CA uttrycker nyttoaspekten av kunskaper och modeller som lyfts fram och sprids i olika kontexter. Det finns således en spänning mellan en utforskande och nyfikenhetsdriven attityd hos samverkanspartners samtidigt som det som lyfts fram i samverkan bör vara nyttigt och användbart för organisationen som vill utvecklas och för universitet som vill producera forskning och arbeta med frågor som är av intresse för de som arbetar med samverkan.

För AN och GMD var sökandet efter modellen den viktigaste drivkraften i samverkan för att kunna fånga dess komplexitet. Vad kan erbjudas som ”fungerar” mot våra olika mål (se Figur 1) och som tar hand om de spänningar mellan ett normativt driv (nyttan för verksamheten) och det som forskarna vid ett lärosäte är intresserade av? Detta ledde till skapande av en rad projektidéer som vi presenterade för CA och teamet på MV. De fyra projektidéerna som föreslogs av IPS hade olika, men sammankopplade, teman, bland annat om arbetsplatslärande, tillit på arbetsplatsen, lärplattformar och e-lärande i organisationer samt utveckling av professionell identitet i organisationer. Dessa idéer har sedan bearbetats och utvecklats av MV och planerats att ligga till grund för kommande ansökningar för externa medel som syftar till att stärka samverkan och dess ömsesidiga nytta.

### *Samverkan genom kurser och program*

Samarbetet med MV i kurser och program på IPS har resulterat i en rad aktiviteter som i sin tur har varit betydelsefulla för båda parter. Inom kandidatprogrammet i pedagogik har samverkan främst handlat om en kurs i programmets andra år där studenterna planerar, genomför och utvärderar ett projekt i en organisation där målet är att undersöka och utveckla en, för organisationen, relevant fråga. En annan kurs inkluderar en praktikperiod på åtta veckor där studenterna själva ska komma i kontakt med en organisation där de skulle vilja tillbringa dessa veckor. MV och CA har tagit emot studenter och bidragit med handledare och en god praktikplats. Utöver detta tillfrågades CA att vara extern representant i programrådet där han har bidragit med viktig kompetens och värdefull input sedan 2020.

Ett exempel på sådan input från CA är följande som skickades efter ett programråd angående en diskussion om utveckling av programmet:

Ibland kanske man fastnar i en för rationell syn på hur kursutbud/program ska vara. Det kan vara för stort fokus på att det ser bra och tydligt ut, lite elakt, mer form än innehåll. Man kan ställa sig frågan om det finns anledning att hitta lösningar utanför den etablerade strukturen eller ha flera möjliga lösningar. I stället för att tänka att man måste lägga en bottenplatta, som man bygger vidare från, kanske man kan få in bottenplattan på ett annat sätt. Varför t. ex. inte börja direkt med att skriva en uppsats eller göra något annat utifrån ett praktiskt pedagogiskt problem/situation? Då kan man skaffa sig kunskap om vissa teorier (hur många måste man egentligen lära ut under en termin?) och få in det ”bakvägen” eller ”från sidan”. På så sätt kan man också kombinera skriftlig framställning med att skaffa kunskap om teorier [...]. Här tänker jag lite på min juridiska värld. Man behöver inte ha koll på all rättshistoria eller olika juridiska skolor eller teoribildningar för att kunna tillämpa och praktisera juridik. På samma sätt kanske man för att bli en bra didaktiker inte måste ha en komplett bottenplatta, utan man kan börja med vissa delar och bygga det ”organiskt”, dvs det kan växa på lite olika sätt, alla studenter måste inte ha exakt samma kunskap.

Detta mejl innehöll en rad andraidéer som CA lyfter fram som en del av sitt arbete med lärande och verksamhetsutveckling på MV och som även är relevanta i vårt arbete med programutveckling, bland annat att arbeta med portfolio som ett verktyg för reflektion:

Jag var på en pedagogisk konferens för juristutbildningarna och en del hade ändrat de examinerande momenten på så sätt att det viktiga var den ”portfölj” studenterna skapade. De gjorde juridiska övningsuppgifter och jag tror de även hade tentor de fick poäng på, men det viktiga var deras portfölj, den var också examinerande. I den skrev de om sin utveckling, vilka uppgifter de gjort, vad de lärt sig, vilka misstag de gjort med mera. På så sätt fick studenterna fram en djupare förståelse som blev mer förankrad i deras medvetande. De skrev alltså om sitt lärande.

I sitt svar till CA lyfter GMD fram de idéer som är direkt användbara eller ”nyttiga”:

Praktikkursen bygger på portfolioidé med ganska goda resultat, även om där finns det mycket utrymme för utveckling. Jag tror också att denna idé skulle kunna utvecklas även i samarbete med studievägledare som ett sätt att skapa ett utvecklat CV där man kan erbjuda uppslag på det man ”kan” och det man har jobbat med under programmet.

Denna mejlväxling och diskussionen som genererades i samband med praktikkursen blev viktig för universitetet och utgör ett exempel på hur samverkan genom kurser och program är centralt för skapandet av en balans mellan olika parter och bidrar till att ge utrymme för den ömsesidiga nyttan som vi menar är en viktig faktor för att skapa hållbara modeller för samverkan. I sina reflektioner under skrivandet av detta kapitel, skriver CA:

Migrationsakademien vid Migrationsverket har många tentakler riktade mot omvärlden. Vi ser universitet och högskolor som inte bara bärare av kunskap, utan även kunskapsproducenter. Vi har därför som strategiskt mål att ”kroka arm” med forskare för att utveckla vår verksamhet. Vi vill också bidra till forskningen, för att på så sätt främja till utvecklingen för såväl universiteten som samhället.

Metaforen om att ”kroka arm” med forskare bidrar till vår förståelse av samverkan som något som görs tillsammans, som skapas i en process och bygger på tillit. Här blir samtalen med forskare på universitet centrala, inte för att de innehåller alla svar, utan för att de skapar ett långsiktigt värde. CA skriver:

Genom möten och samarbeten, kan nyvunna insikter spridas i andra sammanhang. Det är som frön för vinden som finner ny jord att frodas i. Ibland kanske jordmånen inte är bördig, men vinden och fröna gör ändå att det sker en spridning. Detta bygger dock på att det finns ett intresse att sprida, att det finns tid för sådana aktiviteter. Jordmånen kan man inte alltid garantera, men alltid finns det någon mark. Alla dessa samtal och möten tangerar det som skulle kunna beskrivas som professionalism, men det är mellan myndigheter (universitetet och Migrationsverket). Vi har inget konkret uppdrag, utan sammanstrålar för att utforska vad vi kan göra tillsammans. Det leder till en del nya kunskaper som förs vidare genom samtal.

CA bygger sina reflektioner ovan, som bland annat handlar om professionalism, på Fransson och Quists rapport ”Fri som en fågel” (2018), som är en studie av återprofessionalisering inom Försäkringskassan. I rapporten beskrivs samarbetet mellan Försäkringskassan och Centrum för tjänsteforskning vid Karlstads universitet. Vidare diskuteras motiven bakom ett sådant samarbete och att det handlar om ett led i arbetet med att komma ifrån en detaljstyrning i verksamheter, för att snarare återerövra en professionalism där självstyrning och kunskapsbaserat beslutfattande spelar en central roll: ”Vad som framför allt tycks vara svårt att acceptera inom managementbyråkratin är värdet av professionalismens lokala samtal, där kunskap uppstår och lösningar formas” (Fransson & Quist, 2018, s. 5).

CAs insikt om att vi inte har ”några konkreta uppdrag” leder oss vidare till det tredje och sista spåret i vår samverkan (se Figur 1).

### *Samverkan genom uppdrag*

Som vi nämnt tidigare i kapitlet, utgör detta spår något som kan vara problematiskt att legitimera inom ramen för hur vår samverkan har utvecklats över tid. Det var emellertid det som vi började med i vårt arbete med organisering av workshop och i sökandet efter en modell som skulle skapa förutsättningar för hållbar samverkan. Skapandet och erbjudandet av mer tillrättalagda uppdragsutbildningar som ”erbjuds” av universitet till Migrationsverket kan fortfarande utgöra ett viktigt spår som vi kan dra nytta av i framtiden för att skapa kunskap och fortsätta samtalet. Frågan om hur dessa uppdragsutbildningar ska bedrivas är dock en viktig pusselbit i skapandet av utbildningar som är meningsfulla och som bidrar till ett samtal om process, snarare än ett utbud av färdiga lösningar à la konsulter.

Under samverkans senare tid har idén om implementering av Change Laboratory undersökts. Change Laboratory är en modell för verksamhetsförändring och utveckling som bygger på en förståelse av lärande som expansiv (Engeström, 2001, 2014) och som fokuserar på att generera och pröva nya modeller i utveckling av verksamheter med ett stort inslag av systematisk kunskapsutvecklande analys. Modellen bygger också på idén om samtal och reflektion som stimuleras med stöd av en forskare, utifrån olika frågeställningar och utmaningar som lokaliseras i verksamheten. Dessa samtal, även kallade sessioner, sker regelbundet enligt en fast modell och blev ett viktigt inslag som låg väl i linje med våra tankar kring vikten av dialog och samtal i vår samverkan. En av styrkorna i aktiviteterna i Change Laboratory sessioner ligger dessutom i att de både fokuserar specifika förbättringar i verksamhet och större och mer omfattande framtidsvisioner, som inte låter sig styras av en instrumentell förståelse av samverkan som enkel konsultation och verktyg för styrning. Arbete i Change Laboratory kräver tid och tillit. Alla roller är viktiga och forskaren eller forskarna deltar i processen och är deltagare i lärandet. Arbetet ska inte ses som ”management” av kompetenser och utveckling av dessa utan fokus ligger på förändring och utveckling av olika aktivitetssystem i en verksamhet. Under en eftermiddag prövades metoder baserade på Change Laboratory som ett led i MVs arbete med utveckling av digital kompetens på myndigheten. Den pilotsessionen som vi arbetade med blev lyckad. När GMD ber CA att skriva ner egna synpunkter om sessionen är det flera dimensioner som lyfts fram:

Modellen inleddes i en fas av *spegling*, där ”redskap” presenteras och används som utgångspunkt. Denna yta användes för att representera erfarenheter och utmaningar. Vi tog ett ganska enkelt ”case” i den mening att vi inte berörde någon sekretessbelagd information och att vi tog något som alla deltagarna från Migrationsverket kunde relatera till det. Sessionen handlade om Migrationsakademien. Ytan *modell, vision*, används i analysen och har en högre abstraktionsnivå. Ytan med *idéer och redskap* brygger de andra två ytor och det är i den här ytan som större del av samtal och reflektion kommer att ske under sessionerna.

Det finns många fördelar med att arbeta med tre olika ytor. Det ger viss stadga och ram för sessionen, men begränsar och styr inte sessionen för mycket. Som jämförelse har vi upplevt andra samtalsmodeller där det är mer styrt. Genom att ändå ha tre ytor att förhålla sig till studsar inte samtalen helt fritt. Modellen främjar ett förhållningssätt där deltagarna också behöver lyssna på vad de andra säger och inte bara tänka på vad de själva ska säga. De tre ytorna ger en bra balans, de ger utrymme för kreativitet och reflektion och främjar en dynamisk diskussion.

CA lyfter också fram begränsningar med en utforskande ingång till utveckling och förändring:

Då är risken kanske att man inte kommer längre än deltagarnas samlande kunskap och erfarenheter. Men de kanske inte är tillräckliga? Svaret eller en lösning eller en ny inriktning är kanske bortom deltagarnas förmåga. Det är här vi skulle kunna behöva en ”puff” eller en ”injektion”. Kan forskaren bidra med detta? Ibland kanske forskaren har sådan kunskap. Men ibland kanske det är så att det behövs någon ytterligare expert som kan ge annan input. Risken är alltså att sessionen inte når sin fulla potential. Å andra sidan kan man bygga in detta i sessionen, till exempel genom att ställa frågor som ”Har vi tillräcklig kunskap om detta?” ”Till vem eller var ska vi vända oss för att veta mer?”.

Det är intressant att se hur frågan om input och att förmedla svar återkommer i CAs reflektioner kring sessionen och dess upplägg enligt Change Laboratory. Här ses kunskapen i gruppen som något som behöver kompletteras och som inte är tillräckligt. Change Laboratory bygger dock på ett emancipatoriskt syfte där deltagarna i sessionen ska identifiera utmaningar och skapa lösningar och förbättringar själva, med stöd i de olika ytorna i modellen. Det finns således en spänning mellan att se forskaren som expert i samverkan och den egna kunskapen i gruppen som forskaren kan stödja genom att lyfta från det konkreta till det abstrakta, från det partikulära till det som kan generaliseras till andra kontexter. CA framhåller ytterligare utmaningar i att jobba med Change Laboratory:

En annan mer praktisk svårighet är att tidsfaktorn. Flera sessioner kan vara att föredra och ger också en kontinuitet och nya uppslag. Men många saker rycker och sliter i den dagliga verksamheten, vilket gör att sessionerna kan nedprioriteras. En lösning kan vara att schemalägga dem och bygga en struktur runt dem (protokoll, uppföljning, nästa steg), för att på så sätt bygga en kontinuitet. Detta måste ske utan att hämma sessionernas kreativa möjligheter.

En mer formell begränsning är att vi normalt inte kan arbeta med sekretessbelagd information under våra sessioner eftersom forskaren är en utomstående person. Det går att lösa på olika sätt, till exempel genom att forskaren anställs ("tjänstställning") och då omfattas av sekretessen. Ett annat sätt är att om Göteborgs universitet får en sekretessreglerad uppgift från Migrationsverket så gäller samma sekretessbestämmelser för universitetet, 11 kap 3 § offentlighet- och sekretesslagen (SFS 2009:400). Det här kräver dock först en del intern byråkrati och förankring på Migrationsverket, vilket kan ta en del tid.

Tidsbegränsningar spelar en central roll i samverkan, oavsett vilka aktörer som är involverade i den. Här handlar det om tid och resurser som de som arbetar med samverkan har tillgång till men också tid som behövs för att hantera organisatoriska begränsningar för samverkan mellan olika myndigheter. I det här fallet var det sekretessbelagd information och begränsad möjlighet till att dokumentera vår samverkan, som skapat och fortsätter att skapa en del trösklar och hinder på vägen.

I detta avsnitt beskrevs och diskuterades de olika spåren i vår samverkan som också har illustrerats i Figur 1. Utifrån våra gemensamma samtal och de reflektioner som fördes i samband med skrivandet av detta kapitel är både GMD och CA överens om att modellen behöver ses över. Modellen behöver visa en mer organisk och iterativ men också en mer "balanserad" process där samverkans riktning inte bara går mot uppsatta mål men också är mer *utforskande* vilket har blivit ett ledord i sammanhanget. Vi kallar denna modell för *utforskande samverkan* och vi avslutar kapitlet med att använda denna nya modell för att knyta ihop säcken och presentera våra avslutande reflektioner.

## Avslutande diskussion

Samverkan mellan GU och MV har inneburit en resa med både utmaningar och möjligheter och en del lärande. Resan är inte slut ännu utan fortsätter på olika sätt och delvis enligt modellen som presenterades i Figur 1 i tidigare avsnitt. Vi skulle dock i denna avslutande del vilja presentera en revidering av modellen som bättre

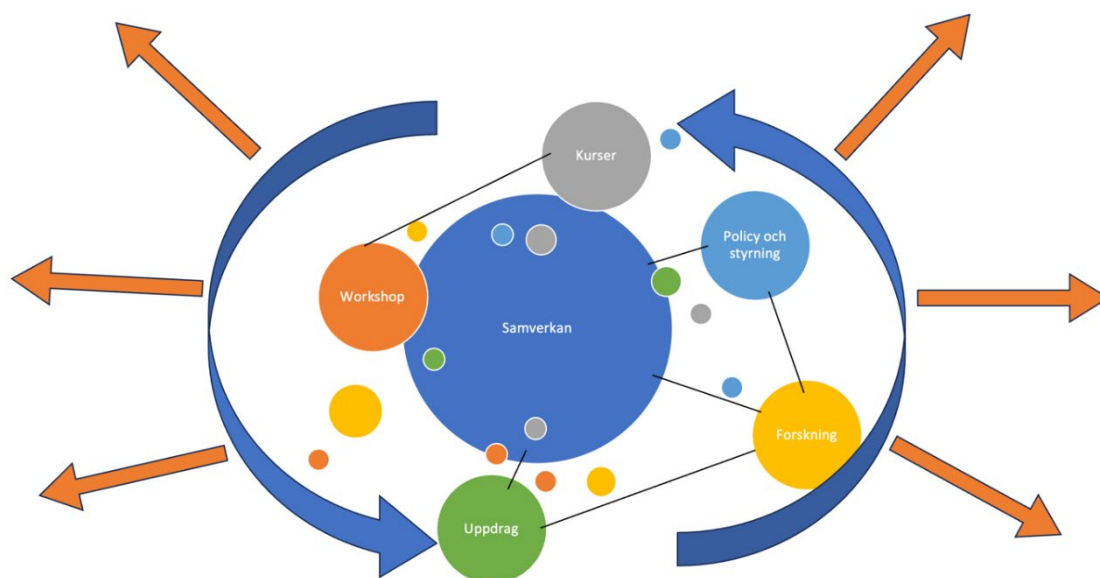
fångar den komplexitet som samverkan kan innebära. Samverkan kan också utgöra exempel på en annan typ av normerande fall som illustrerar hur arbetet med samverkan och uppdrag kan bedrivas där spänningen mellan ”tillgång och efterfrågan” kan ses ur en annan synvinkel. Skolan har länge varit normerande för uppdrag och samverkan i pedagogiska institutioner. Ett exempel på vad som skiljer sig är att universitetets expertis som pedagogisk institution får en annan roll när fokus inte längre ligger på skolans uppdrag och elevernas lärande. Vad är det då vi kan erbjuda inom pedagogik till den offentliga sektorn mer generellt? Pedagogik är en tvärdisciplinär vetenskap som har mycket att erbjuda när det gäller perspektiv på lärande och utveckling som i sin tur kan ge en utforskande blick på organisatoriska utmaningar. Samtidigt liknar utmaningar och spänningar de som både skolor och andra sektorer i samhället ofta brottas med. Det kan exempelvis handla om arbetet med spänningar mellan tillit och kontroll, styrning och professionalism, fokus på processer eller resultat (se Rothstein, 2018). En annan dimension när det gäller samverkan med skolor eller andra myndigheter såsom Migrationsverket, har visat sig vara själva tillgången till verksamheten för att där kunna driva utveckling som bygger på observationer eller på andra sätt få direkt kontakt med verksamheten och kunna dokumentera den professionella praktiken. Det finns krav när det gäller exempelvis former för dataskapande och datahantering som gör att möjligheten att bedriva utvecklingsarbetet begränsas. Med detta sagt menar vi inte att arbetet i skolor bedrivs utan hänsyn till etiska principer och viktiga ställningstagande. Vår samverkan som den presenteras i detta kapitel syftar till att skapa modeller för ömsesidighet. Det är vi inte vana vid i samma utsträckning i samverkan med skolor där det ofta är utbildning och dess utvecklingsbehov som står i fokus. Eftersom vi inte är vana så behöver vi pröva oss fram och föra samtal. Vi kan vara utforskande genom en kreativ och givande process där ledande frågor kan vara *Vad kan kunskapsområdet pedagogik tillföra myndigheten?* men också *Hur kan myndigheten synliggöra behov inom pedagogik som kunskapsområde?*<sup>13</sup>

Detta kapitel började med att beskriva en ”jakt på modell”. Målet att skapa en hållbar modell för samverkan innebär att blicken riktas mot just ”huret” i samverkan. Hur gick det till och hur kan det sätta spår i praktiken? Men också ”vadet”: vad gjorde vi? Och till sist, ”varför”? Detta försökte vi besvara genom att visa en första modell för vår samverkan som vi sedan utforskade i dess olika delar med stöd i varandras tankar och reflektioner, då och nu.

---

<sup>13</sup> Vi riktar vår tacksamhet till Susanne Gustavsson (en av författarna i denna antologi) för hennes viktiga reflektioner och synpunkter i en tidigare version av denna text där hon bidrog med dessa tankar som innehöll bland annat frågorna som lyfts fram här.

Nu har vi kommit till en vändpunkt, både i detta kapitel och i vår samverkan. Hur går vi vidare? En central del i denna berättelse har varit att visa komplexiteten i samverkan där fokus ligger på det som inte låter sig fångas, det som håller ihop samverkan, dess handlingsnät: möten, samtal, relationer, berättelser. Det är inte noderna som är det viktigaste, utan hur dessa är sammankopplade. Detsamma gäller för modellen. Snarare än att visa olika aktiviteter (samverkan genom workshop, kurser och uppdragsutbildning) som skilda spår som i Figur 1, illustrerar modellen hur dessa olika delar är sammankopplade med varandra. Den riktar också uppmärksamheten utåt, mot nya utmaningar, nya idéer som kan skapa utveckling och förändring genom sammanslagningar och koalitioner. Engeström och Sannino (2021) lyfter fram hur utvecklingen av verksamhetsteori har lett till en syn på sammankoppling av olika aktiviteter som i ökande grad intresserar sig för just hur de är länkade till varandra och inte ska ses som en summering av olika aktivitetssystem. Ytterligare en aspekt som lyfts fram av Engeström och Sannino (2021) är hur samverkan kännetecknas av utmaningar som instabilitet och komplexa objekt, i termer av vad samverkan syftar till. Eftersom utmaningarna och syftena i sig ofta är globalt sammankopplade men också flytande och svår-fångade, behöver också modellen justeras så att den bättre kan möta dessa utmaningar. Utifrån en sådan förståelse skulle modellen kunna ta denna form:



Figur 2 Modell av utforskande och ömsesidig samverkan.

Figur 2 representerar den utforskande och ömsesidiga samverkan där två krafter genereras samtidigt under processerna som är en del av de olika aktiviteterna: en som håller ihop samverkan (en slags centripetalkraft) så att alla delarna hänger samma och skapar koherens och en som driver samverkan utåt (centrifugalkraft). Vi menar att båda dessa krafter behövs för att kunna möta de utmaningar som vi har identifierat under resans gång och som vi diskuterat i detta kapitel. Lärandet som sker, om vi ser samverkan på det sättet, är inte enbart det som sker i de olika aktiviteterna (en workshop, ett möte, ett samtal) utan hur dessa bidrar till att tänka vidare, att de är en del i en kollektiv och kunskapande process.

Detta kapitel har varit en resa i denna riktning. Skrivandet har betytt något viktigt för oss som bidragit till givande diskussioner, där spelkorten lades på bordet och kunskapandet nådde nya dimensioner, där tillit var ledordet. Kanske samskrivande borde vara en givande del i samverkan, oavsett kontexten och syftet med den. Således ska även detta kapitel ses som en del av modellen. Genom samtalet som vi har fört före, under och efter skrivandet av denna text (och även i själva texten), har vi kunnat skapa ett dokument, en berättelse, som bidrar till lärande och kunskapande så att samverkan kan fortsätta.

Till sist är det intressant att fundera över vilket värde som skapas i samverkansprojekt som liknar det som låg till grund för skrivandet av detta kapitel. För att kunna avgöra värdet behöver vi hitta sätt att mäta det som har gjorts med stöd av samverkan. Är det att nya praktiker skapats som inte fanns förut i båda organisationerna? Ofta bygger samverkan på en önskan eller ett behov, till exempel att bli bättre, att lösa ett problem, arbeta mer effektivt, och med det förändra något. Inom akademien bygger logiken av framgång ofta på mätning av publikationer, kunskapande och erhållna medel. Kanske kan insikterna som vunnits i denna samverkan hjälpa oss att fundera över betydelsen av framgång och utveckling i organisationer, där större fokus läggs på att dokumentera och lära av processerna som sådana, och inte i de resultat som förväntas levereras efter avslutat uppdrag. Vi kan inte skära genom vattnet och fånga det formlösa. Modeller kommer aldrig att vara receptliknande lösningar som stöttar organisationer i olika sektorer mot kortsiktiga mål och belöning. Allt är rörelse och upptäckande och när vi tror att vi har hittat en väg framåt kommer nya och svårare frågor att behöva ställas. Målet kommer alltid att vara några meter bort från oss.

## Referenser

- Bringselius, L. (Red.) (2018). *Styra och leda med tillit: Forskning och praktik*. (SOU 2018:38). Tillitsdelegationen.  
<https://www.regeringen.se/contentassets/0aa3c27a6cee4f78830cd1f56844b087/styra-och-leda-med-tillit.-forskning-och-praktik-sou-201838.pdf>
- Ceder, S. (2016). *Cutting through water: Towards a posthuman theory of educational relationality*. (Doctoral Thesis, Lund University).
- Cerwonka, A., & Malkki, L. H. (2007). *Improvising Theory. Process and Temporality in Ethnographic Fieldwork*. University of Chicago Press.
- Czarniawska, B. (2004). On time, space, and action nets. *Organization*, 11(6), 773-791.  
<https://doi.org/10.1177/135050840404725>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.  
<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding: An activity- theoretical approach to developmental research*. (2:a upplagan) Cambridge university press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4-23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Fenwick, T., & Landri, P. (Eds.). (2015). *Materialities, textures and pedagogies*. Routledge.
- Fransson, M., & Quist, J. (2018). Fri som en fågel: en studie av återprofessionalisering inom Försäkringskassan. (Försäkringskassan och Centrum för tjänsteforskning (CTF) vid Karlstads universitet). <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1265367/FULLTEXT01.pdf>
- Gherardi, S. (2016). Sociomateriality in posthuman practice theory. I A. Hui, T. Schatzki, & E. Shove (Red.) *The nexus of practices*. (s. 50-63). Routledge.
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2021) "Had there been a Monica in each subject, I would have liked going to school every day": a study of students' perceptions of what characterizes excellent teachers and their teaching actions. *Education Inquiry*, 12(1), 35-53.  
<https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1740423>
- Korpiun, M. (2020). Relational organizational development. *Transactional Analysis Journal*, 50(3), 207-220. <https://doi.org/10.1080/03621537.2020.1771030>
- Latour, B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press (OUP).
- Olin, A., & Hirsh, Å. (2020). *Samverkan genom uppdrag. Lärdomar för universitetet och samverkande partners i utbildnings- och forskningsuppdrag*. (RIPS: Rapporter från Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik, nr 18, Göteborgs universitet). <http://hdl.handle.net/2077/63225>
- Prop. 2016/17:50. *Kunskap i samverkan – för samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft*.  
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2016/11/prop.-20161750>
- Rönström, N., & Johansson, O. (2021). *Att förbättra skolor med stöd i forskning: exempel, analyser och utmaningar*. Natur & Kultur.

- Rothstein, B. (2018). Tillit som grund för framgångsrika organisationer – skolan som exempel. I L. Bringselius (Red.). *Styra och leda med tillit: Forskning och praktik*. (SOU 2018:38). Tillitsdelegationen.  
<https://www.regeringen.se/contentassets/0aa3c27a6cee4f78830cd1f56844b087/styra-och-leda-med-tillit-forskning-och-praktik-sou-201838.pdf>
- SFS (2009:400). *Offentlighets- och sekretesslag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/offentlighets--och-sekretesslag-2009400\\_sfs-2009-400/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/offentlighets--och-sekretesslag-2009400_sfs-2009-400/)
- SFS (2010:800). *Skollag*. Utbildningsdepartementet.