



# Möjligheter och begränsningar vid samverkan om undervisningsnära skolutveckling och forskning i yrkesutbildning

Possibilities and limitations in collaboration on teaching-related school development and practice-based research in vocational education

Susanne Gustavsson

Göteborgs universitet, Sverige (susanne.gustavsson@ped.gu.se)

## Abstract

School development and practice-based research is now established as a type of collaboration to strengthen the scientific base of education, and to ensure that research addresses the needs of education. The example of collaboration in this study consists of teacher leaders in the role of leading teacher groups, and researchers. The purpose of the study is to identify opportunities and limitations in connection with teachers' and researchers' own initiatives for collaboration in teaching-related improvement work and practice-related studies in vocational education. The context is vocational education in upper secondary school. The study is practice-based, where data consists of researchers' field notes, observations, as well as data from teacher leaders' maps and analyses. The analytical tool is the theory of practice architectures. The results describe a culture and collaboration that promote school development, where teacher leaders and researchers are active in their respective roles and assignments. The result also makes visible limitations regarding the possibility of practical research despite a common interest. Practice-based research poses for example a greater challenge as it requires long-term commitment and temporal conditions. The discussion raises the questions of what type of collaboration is needed to meet the scientific basis of education, and to ensure that practice-based research addresses teachers' questions and the needs of vocational education.

**Keywords:** vocational education, collaboration, school-development, practice-based research



## Studiens bakgrund och kontext

Den svenska gymnasieskolans mål och uppdrag är givna. För ett yrkesprogram handlar det om att varje elev ska ges möjlighet att utveckla generell kunskap och specifik yrkeskunskap. Detta kräver en lokal organisation och en struktur som stödjer kontinuerlig och systematisk uppföljning och utveckling av undervisningspraktiken, vilket dessutom är ett kännetecken för en framgångsrik skola (t.ex. Jarl m.fl., 2017). Rektor har mandat och uppdrag att organisera skolans systematiska kvalitetsarbete i samråd med medarbetare. Föreliggande studie tar sin utgångspunkt i en gymnasieskolas systematiska kvalitetsarbete. Den gymnasieskola som är aktuell i studien fick i samband med en nationell granskning kritik på flera punkter, vilket ledde till insatser inom ramen för den statliga satsningen *Samverkan för bästa skola* (SBS) (U2015/3357/S). För insatserna ansvarade ett närliggande lärosäte. Varje insats hade en så kallad insatsplan som beskrev mål och genomförande. Under det första året medverkande gymnasieskolans samtliga program. En av insatserna innebar att rektorer organiserade programhomogena grupper med lärare, så kallade lärgrupper, som ett sätt att arbeta systematiskt med undervisningsnära förbättringsarbete. För varje lärgrupp utsågs en lärledare. Lärledaren kan benämnas och betraktas som en mellanledare med ett särskilt uppdrag att strukturera och långsiktigt leda kollegor i lokal skolutveckling (Grootenboer m.fl., 2015; Liljenberg, 2015). Lärledarens uppdrag och roll finns därmed i en position som både representerar skolledningens intresse för systematisk skolutveckling och framgångsrika resultat, samt lärares arbete med att skapa förutsättningar för elevers lärande och kunskapsutveckling.

Under projektets första år formades den nya organisationen samt lärgruppernas arbete, med stöd av handledare från lärosätet. Det undervisningsnära arbetet i lärgrupper skulle enligt beslutad insatsplan genomföras som aktionsforskning, det vill säga via identifiering av problemområde, systematisk kartläggning, prövande av alternativ i form av aktioner samt uppföljning och analys i en spiralformad process (Rönnerman, 2022). Lärarna hade olika förväntningar och därmed olika förhållningssätt till insatsen, till handledningen, och det egna förväntade förbättringsarbetet. Handledarna uppfattade ett engagemang, men också passivitet eller avståndstagande (jmf. Brodie, 2021).

Under det andra året valde två av skolans rektorsområden, och därmed tre yrkesprogram, att fortsätta med insatsen genom att varje lärledare nu självständigt skulle leda en lärgrupp, med stöd av handledning från lärosätet. Nu fokuserade handledningen på processen i lärgruppen samt lärledarens uppdrag och roll. Efter dessa två inledande år har lärledarna i ett av skolans rektorsområden, som ansvarar för två yrkesprogram, samt lärosätets handledare, nu i rollen som forskare, etablerat en kontinuerlig kontakt och kommunikation med fortsatt fokus på lärgruppernas och lärledarnas arbete. Ett mål har också

varit att planera för och genomföra praktikhäna studier relaterat till det undervisningsnära förbättringsarbetet. Det egna initiativet och kontinuiteten omfattar nu sammanlagt fyra år av samverkan.

Den samverkan där lärledare och forskare agerar utifrån sina olika perspektiv och uppdrag leder nu till nya frågor. På vilket sätt kan lärledare vara en aktiv part i praktikhäna studier? Vilken betydelse har forskaren för lärledarens arbete? Vilken roll har forskaren i samverkan med en skola när motivet inte är ett planerat uppdrag? Frågorna kan relateras till studier om samverkan mellan lärare och forskare, där sammanhanget är praktikhäna forskning eller utvecklingsprojekt. Bungum och Sanne (2019) identifierar framgångsfaktorer för lärares aktiva engagemang i praktikhäna studier i form av "1. A shared and relevant challenge 2. An open entrance to the project 3. An allocated time and meeting space 4. Responsibility and autonomy" (s. 48). Lärares engagemang inom praktikhäna studier förefaller därmed handla om förutsättningar i form av transparens, inflytande, förtroende och faktiska möjligheter. Jarl m.fl. (2024) synliggör dock hur lärares roller är mer framträdande i vissa delar av praktikhäna studier såsom datainsamling, och mindre i samband med planering av en studie eller analysarbete. Här finns således en obalans som utmanar, eller som möjligen tydliggör, en naturlig arbetsfördelning. Hamza m.fl. (2017a) studerar lärares respektive forskares roller vid implementeringen av en didaktisk strategi i en undervisningspraktik. Här varierar lärares respektive forskares makt och ansvar beroende på vad som förväntas ske. Det kan förstås som att samverkan mellan lärare och forskare med ett särskilt ändamål behöver vara behovsstyrd och öppen för olika lösningar beroende på situation. Olin m.fl. (2021) identifierar hur lärare i samband med ett samverkansprojekt och via strukturerade dialoger utvecklar en distans från den egna yrkespraktiken och ser sig själva, i likhet med forskarna, som kunskapsproducenter. Dessa exempel på lärares och forskares förhållnings-sätt har troligen flera förklaringar såsom mål, förväntningar, kommunikation och struktur. Det finns således en rad utmaningar eller förutsättningar som behöver beaktas vid planering och genomförande av praktikhäna studier eller andra samverkansprojekt.

Trots att samverkan mellan lärare och forskare inte är en ny företeelse, finns det behov av kunskap om samverkanspraktiker där lärare och forskare är involverade, inte minst med anledning av att praktikhäna forskning har aktualiserats som en av lösningarna på skolans utmaningar (SOU 2018:19). Den kontext som studeras i föreliggande studie grundas i ett ömsesidigt intresse för undervisningsnära förbättringsarbete och möjlighet till praktikhäna studier. Här finns därmed en organisk och processinriktad samverkanpraktik, men utan specifikt innehållsligt uppdrag eller mål.

## Studiens syfte

Syftet med studien är att identifiera möjligheter och begränsningar i samband med lärares och forskares egna initiativ till samverkan vid undervisningsnära förbättringsarbete och praktiknära studier i yrkesutbildning.

Studien är praktiknära där data består av deltagande observation, inspelning och mejlkommunikation. Data är således insamlade under pågående samverkan och i den studerade praktiken, och analyseras med stöd av teorin om praktikarkitekturer (TPA) (t.ex. Kemmis & Grootenboer, 2008; Rönnerman, 2018). Artikelns författare är en av de medverkande forskarna och har således varit delaktig både i den studerade processen samt i föreliggande studie.

## Tidigare forskning

I detta avsnitt behandlas forskning om det sammanhang där studien genomförs, vilket innebär studier om läraren som mellanledare, forskaren i skolutvecklande och forskande sammanhang samt kollegialt lärande som modell för skolutveckling.

Mellanledarens uppdrag kan handla om att leda och handleda kollegor för att implementera det som bedöms som framgångsrikt eller att leda förbättringsarbete som identifieras av lärarna i den lokala praktiken, vilket av Levinsson (2011) beskrivs som två skolutvecklingsmodeller. I den studerade kontexten startade samverkan mellan skola och lärosäte som ett formulerat uppdrag att förbättra identifierade brister, samtidigt som förbättringsarbetet skulle genomföras som aktionsstudier där problemområde och frågeställning bestämdes av lärare. Här fanns således en tredje modell där mellanledaren och lärgrupperna identifierade och genomförde undervisningsnära projekt enligt ett målstyrt uppdrag, men med hög grad av frihet. Ett underliggande mål var därmed att skapa en struktur för det lokala systematiska kvalitetsarbetet.

En förutsättning för mellanledarens arbete förefaller vara en tydlig ledning och organisation för det kollegiala arbetet (Hirsh & Segolsson, 2019). Mellanledaren behöver i sin ledarroll bidra till en gemenskap och acceptans för det kollegiala arbetet, men också utmana kollegors vanor och förgivettagande (Liljenberg, 2015). Frost och Harris (2003) sammanfattar hur ledning av kollegor kräver en tydlig definition av roll och uppdrag, en medveten struktur, kultur och socialt kapital, samt en personlig kapacitet. Den personliga kapaciteten beskrivs som ledarskapsförmåga, innehållslig och kontextuell kunskap samt kommunikativ förmåga. Mellanledarens roll och det kollegiala arbetet behöver ha karaktär av ömsesidigt förtroende, erkännande, bemyndigande och stöd (Muijs & Harris, 2003). Läraren som mellanledare agerar därmed både i en organisation, i en kultur och som person.

Kollektiva förväntningar på en mellanledares funktion, roll och arbetssätt i organisationen måste förstås i relation till det formella uppdraget, samt tolkningar av detta uppdrag och dess mandat. Dock handlar alltid uppdraget om utveckling eller förändring. En mellanledare kan benämnas som en förändringsagent (Blossing, 2013). I analysen av förändringsagentens roller framträder biträdet respektive projektledaren som aktörer i skolans driftorganisation med nära koppling till rektors styrning och ledning, medan rollerna som handledare respektive organisationsutvecklare agerar inom en utvecklingsorganisation. Här menar Blossing att struktur och kommunikation i en lokal skola bestämmer vilken huvudsaklig roll förändringsagenten får och tar, samt hur den kan förändras över tid.

Forskaren kan ha olika uppdrag och roller i en skolutvecklingsprocess parallellt med praktisk forskning. Det kan innebära att vara delaktig och bidragande till den lokala processen, och att samtidigt följa och studera processen (t.ex. Bergmark m.fl., 2023; Hamza m.fl., 2017a). I vissa fall kan forskaren ha en mer stödjande roll (Hamza m.fl., 2017a), i andra fall kan lärosätets representant medverka mer aktivt både som handledare och med utbildande insatser (t.ex. Cheng m.fl., 2012). Samtidigt identifieras motsättningar och utmaningar avseende makt, kultur, tid, ägarskap och ledarskap (Day & Smethem, 2010). Forskare kan ta en mer autonom och möjligen självklar roll, samtidigt som detta kan bidra till en obalans i en planerad samverkan (Areljung m.fl., 2021; Jarl m.fl., 2024). Alvunger och Trulsson (2016) beskriver följeforskning som ett exempel på ömsesidigt lärande, där det krävs att forskaren har kunskap om det aktuella området både för att förstå och ges förtroende för det lokala projektet. Ytterligare en framgångsfaktor visar sig vara långsiktighet, att det gemensamma arbetet förväntas ta tid och kräva uthållighet.

Roller kan kombineras eller vara åtskilda beroende på uppdrag. Praktisk forskning i undervisningen där lärare och forskare är aktiva kan vara utmanande för båda parter beroende på förväntningar och föreställningar, men också de förutsättningar som ges. Forskarens roll och uppdrag ställs emot lärares behov och förväntningar (Olin & Ingerman, 2016). Olin m.fl. (2021) som studerar lärare och forskare i ett gemensamt författarskap synliggör en ömsesidig utmaning, men också en möjlighet i att identifiera något nytt hos sig själv genom att möta en annan yrkesroll i ett professionellt sammanhang, och i ett specifikt uppdrag. Bevins och Price (2014) identifierar tre typer av samarbete mellan lärare och forskare: som kund respektive leverantör, en påtvingad samverkan eller en ömsesidig samverkan. Studien framhåller betydelsen av mål och tydlig planering, tydliga förväntningar och strategier samt tillräckliga förutsättningar för att ett samarbete ska fungera. Hamza m.fl. (2017b) betonar synliggörande av att det är två olika praktiker som interagerar, och som båda berörs i någon mening. Lärare och forskare, undervisning och forskning kan dock förenas med

sina olika perspektiv, kunskaper och möjligheter. I en studie om samverkande aktionsforskning beskrivs hur medverkande lärare respektive forskare finner olika typer av möjligheter, till exempel att lärares arbete blir mer etablerat och att forskare får en närmare insyn i lärares yrkespraktik (Bruce m.fl., 2011). Vidare bidrar det ömsesidiga mötet och samtalet till ny kunskap. Lärare är intresserade av resultat av det lokala förbättringsarbetet och forskare ställer sig frågan vad som är relevant ur ett forskningsperspektiv.

Lärgruppens praktik kan förstås som en *professional learning community* (Edwards-Groves & Rönnerman, 2012; Opfer & Pedder, 2011), det vill säga ett gemensamt och samtidigt individuellt lärande som förväntas bidra till utveckling av en lokal verksamhet. Tidigare studier synliggör dock utmaningar som kan yttra sig på olika sätt beroende på uppdrag, förväntningar och förutsättningar, men också vad det kollegiala arbetet förväntas behandla för frågor och på vilket sätt detta ska ske (Fataar & Feldman, 2016; Langelotz, 2013). Fataar och Feldman (2016) identifierar behov av ett didaktiskt språk och en pedagogisk reflexivitet för att det kollegiala samtalet ska behandla och bearbeta de planerade frågorna.

Lärares engagemang eller aktivitet i ett kollegialt lärande kan grundas i flera orsaker. Brodie (2021) identifierar skäl såsom förståelsen av syftet med det kollegiala arbetet, viljan att förändra undervisningen, upplevelsen av mening och även tillit, tidsaspekten, samarbetet i gruppen samt stöd från ledning. Läraragens (*teacher agency*) kan förklaras som lärarens handlingar i yrkesrelaterade situationer där kulturella, strukturella och materiella förutsättningar har betydelse (Priestley m.fl., 2015), samtidigt som det kan knytas till person och förmåga. Agens beskrivs som en ekologi, där sammanhang eller kontext interagerar med intentioner och möjligheter. Frey och Olin (2019) identifierar tre typer av agens i det kollegiala lärandet. Förbättrande agens som associerar till att genomföra åtgärder, kritisk-konstruktiv agens som är diskuterande och analytisk, och praktikagens som håller fast vid etablerad kultur.

I ambitionen att förbättra skolors resultat riktas i vissa fall mer uppmärksamhet mot struktur och organisation och formell kompetensutveckling än det som förväntas vara effekten av planerade åtgärder (Hopkins m.fl., 2014). Jahnke och Hirsh (2020) gör en analys av en skolas behov av förändring för att förbättra elevers resultat. Slutsatserna kan sammanfattas som att det krävs ett formativt långsiktigt arbete, med ett fåtal mål som kan följas upp med kontinuitet, och där undervisning och elevers lärande är i fokus (s. 53). Ett kollegialt arbete i form av lärgrupper är därmed ingen garanti för utveckling i en viss riktning, eller för att uppnå ett formulerat mål.

I studien är karaktären av samverkan när lärledare och forskare har ett ömsesidigt intresse för undervisningsnära förbättringsarbete och praktknära forskning i en yrkesutbildning i fokus. Detta intresse bygger i sin tur på lärledares respektive forskares olika uppdrag och där samverkan uppfattas som givande



för dessa uppdrag. Redovisade studier bidrar med en översiktlig bild av möjligheter och begränsningar.

## Teori och analysverktyg

Studiens analys stöds av teorin om praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008; Rönnerman, 2018). Teorin om praktikarkitekturer används för att synliggöra och förstå en praktik. Med praktik avses här ett sammanhang som enligt teorin både hålls samman och förändras över tid genom uttryck av sägande (*sayings*), görande (*doings*) och relaterande (*relations*). Praktiken formas via, och formar, andra praktiker, det vill säga att den aldrig är isolerad, utan finns i ett sammanhang. Praktikarkitekturen utgör en slags analytisk ram som innefattar det som benämns som kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemang och som därmed definierar praktiken med dess möjligheter och begränsningar. Begreppet projekt används för att formulera det gemensamma målet och den process som ger en praktik eller praktiker "mening, sammanhang och en riktning" (Rönnerman, 2018, s. 47). Det projekt som är aktuellt i studien är en kontinuerlig samverkan för att skapa förutsättningar för att förena undervisningsnära förbättringsarbete och praktknära studier.

Undervisningsnära förbättringsarbete handlar om ett systematiskt arbete som avser att stärka undervisningen och elevers lärandeprocesser. En praktknära studie har ett närliggande och kontextuellt mål i det aktuella sammanhang där lärares frågor utgör grund. Kunskapen kan användas i den lokala praktiken, och samtidigt som ett mer långsiktigt mål bidra med generell kunskap. Teorin om praktikarkitekturer möjliggör en kritisk analys av praktiker (Rönnerman, 2018). Salo (2019) diskuterar hur den valda teorin kan vara användbar vid pedagogisk forskning där praktiker vanligen inte kan isoleras från varandra.

## Metod

Studien har en etnografisk ansats där data har samlats in under en pågående process för att följa och dokumentera det som sägs och det som sker i olika sammanhang och där forskaren har varit delaktig och medskapare (Aspers, 2011, s. 108–110). Forskaren har således inte enbart varit observatör. Studiens data består av inspelade samtal och fältanteckningar från lärledarnas och forskarnas möten samt vid en dialogkonferens (Lund, 2008), skriftlig dokumentation från kartläggningar och uppföljningar inför och under arbetet med ett tema, och mejlkommunikation. Den ena typen av data har fokus på kommunikation och interaktion i en samverkande process under två år. Den andra typen av data utgörs av dokumentation och observation i anslutning till lärgruppernas arbete. Studiens data bidrar således med dokumentation för att kunna följa en praktik

(se Tabell 1). Analysen har utifrån tillgängliga data fokuserat händelser över tid samt roller och ageranden vid specifika tillfällen.

Fältanteckningar genomfördes av forskare vid möten med lärledare samt vid dialogkonferens. Dessa fältanteckningar skrevs för hand och anpassades till sitt innehåll och sin omfattning till den unika situationen (Walford, 2009). Möten med lärledare var en del av deras ordinarie möten. De genomfördes i gymnasieskolans lokaler eller som distansmöte och med en frekvens av tre möten per termin (sammanlagt tolv möten). Mötena behandlade nuläget i lärgruppens arbete och fortsatt planering samt lärledarnas uppdrag. Tre av dessa möten spelades in. Ett platsförlagt möte spelades in med mobil, och två distansmöten spelades in via Zoom. Inspelningarna transkriberades. Även vid dessa inspelade tillfällen skrevs fältanteckningar.

Dokumentationen av kartläggningar var det material som skapades i samband med planering av ett tema. Kartläggningarna innebar att lärledare samlade skriftlig information från lärare i lärgrupper samt intervjuade elever. Data från lärledares kartläggning samt lärledares analyser delades och diskuterades via delade dokument och mejlkommunikation men också vid möten med lärledare.

Gemensamt och dialogiskt skrivande om pågående samverkan genomfördes vid två tillfällen. Dokumentationen startade med de två forskarnas beskrivning. Därefter följde en skrivprocess där lärledare och forskare "svarade på" varandras skriftliga bidrag i en framväxande text. Målet med skrivandet var att synliggöra och dokumentera lärledares respektive forskares erfarenheter och reflektioner. I resultatavsnittet benämns exemplet från det dialogiska skrivandet som text om samverkan.

Således skapades över tid olika mer eller mindre strukturerade data i form av text som tillsammans gav en bild av praktiken. Inget av det empiriska materialet har fått dominera i ett inledande analysarbete, som därmed strävade efter att identifiera praktiken oavsett formen för, eller i vilket sammanhang något uttrycks, vilket av Aspers beskrivs som totalempiri (2011, s. 166–167). Denna totalempiri bidrog till en distans till data som på olika sätt synliggjorde händelser och uttryck. Analysen inleddes med upprepade genomläsningar av data. I nästa fas delades data i tre exempel som analyserades med stöd av TPA (Kemmis & Grootenboer, 2008; Rönnerman, 2018). Dessa tre exempel var a) kommunikation mellan lärledare och forskare i samband med kartläggning och planering av ett tema (möten och mejlkommunikation under två terminer), b) dialogkonferensen, c) dialogiskt skrivande om samverkan vid två tillfällen (två texter om samverkan).



Tabell 1. Översikt över typ av data, omfattning samt medverkande.

Data	Datainsamling	Medverkande
Fältanteckningar	Tre möten/ termin under två år. Omfattning: 60 minuter/möte	Tre lärledare och två forskare
Inspelade möten	Tre av de tolv mötena. Omfattning: tre timmar	Tre lärledare och två forskare
Lärledares dokumentation av kartläggning i samband med ett förbättringsarbete	Lärares skriftliga svar på frågor från lärledare Lärledares analys Omfattning: sex sidor dataskriven text  Lärledares sammanställning och analys av elevers svar på frågor vid samtal med elever Omfattning: åtta sidor dataskriven text	Lärledare och lärare i lärgrupper    Lärledare och elever
Dialogkonferens	En dialogkonferens Omfattning: sex timmar	Tre lärgrupper, tre lärledare och två forskare
Gemensam dokumentation om process och resultat av samverkan	Två texter där lärledare och forskare var för sig läser och kommenterar i ett delat dokument Omfattning: respektive text behandlades under en månad	Tre lärledare och två forskare
Mejlkommunikation	Planering av teman i lärgrupper samt uppföljning efter möten Omfattning: återkommande under två år	Tre lärledare och två forskare

Data analyserades inledningsvis genom att identifiera sägande, görande och relaterande. Utifrån denna analys tolkades sedan iakttagelserna i form av kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemang, samt dess möjliggörande och begränsande uttryck. Det avslutande steget innebar

att ytterligare fördjupa analysen genom att identifiera karaktären av samverkan för undervisningsnära förbättringsarbete och praktknära studier och hur den kan forma lärledares och forskares samverkanspraktik. Analysarbetet inspirerades av tidigare studier där TPA används (Berglund m.fl., 2020; Kemmis & Green, 2013). Begreppet samverkanspraktik användes för att identifiera praktiken i avgränsning till andra praktiker i det aktuella sammanhanget.

Studiens etiska ställningstaganden styrdes dels av att de båda medverkande forskarna fungerade som kritiska "vänner" i dialogen med lärledare, dels av forskarnas intresse för att praktknära studier. Det innebar i nästa skede att studiens forskare och artikelns författare har dubbla roller. Här kan etiska frågor ställas på prov. Forskarens dubbla roller kan leda till etiska frågor om makt, respekt, insyn i varandras praktiker och risk för partiskhet (Eriksson, 2018). Å andra sidan innebar en långvarig samverkan och ett ömsesidigt intresse att det fanns ett förtroende och en respekt för varandras utgångspunkter, intressen och behov (se Bungum & Sanne, 2019). Här fanns en medvetenhet om förhållningssätt, öppenhet och tillit. Studiens analysarbete bidrog dock till en distans genom att som forskare förhålla sig till studiens syfte. Forskarrollen blev därmed fokuserad på att identifiera resultat och generell kunskap. Samtliga berörda är informerade om studien.

Här aktualiserades också frågor om validitet och reliabilitet. En praktknära studie där forskare har varit delaktiga i en längre gemensam process, men där en av forskarna på egen hand har planerat och genomfört studien där syfte, data och analys inbegriper både lärledare och forskare är ur flera aspekter en utmaning. Ett förhållningssätt är dock att vara distanserad till det upplevda, att inse att det finns ingen rätt tolkning eller sanning utan att snarare se resultatet som en produkt av en rad tolkningar under en längre tid, och som nu har strukturerats via en vald teori (Ödman, 2005).

## Resultat

Resultatavsnittet beskriver inledningsvis de tre exemplen från den gemensamma praktiken där sägande, görande och relaterande synliggörs. Analysen av samverkanspraktiken sker genom att identifiera kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemang med beskrivningarna som empiriska exempel, och med stöd av kompletterande data. Avslutningsvis finns en samlad analys av praktikarkitekturen, riktad mot studiens syfte om möjligheter och begränsningar i en praktik där lärledare och forskare via egna initiativ samverkar för undervisningsnära förbättringsarbete och praktknära studier i en yrkesutbildning.

### Exempel 1: Pågående förbättringsarbete och start av praktiktäna studier

Ett exempel på samverkansaktivitet innebär att forskarna följer arbetet med ett valt tema. Forskarna tar del av lärledarnas beskrivningar av det som sker, samt medverkar aktivt i analysarbete och kontinuerlig uppföljning, där lärledares dokumentation används som underlag. Praktikens innehåll formas här av rektorsområdets kontinuerliga plan för undervisningsnära förbättringsarbete. Det kollegiala arbetet i lärgrupperna är en utgångspunkt för samverkansaktiviteten.

Utifrån identifierade behov beslutar rektor i dialog med medarbetare om det gemensamma temat under kommande läsår. Resurser för att stödja temat i form av artiklar eller litteratur väljs i samråd mellan lärledarna och rektor, och i vissa fall med synpunkter från forskare. Rektor följer arbetet i lärgrupperna och lärledarnas samverkan med forskare genom medverkan vid möten.

Ett exempel på tema är "formativ bedömning". Inledningsvis beskriver lärledare en osäkerhet om hur lärgrupperna ska ta sig an temat. Lärledarna kommunicerar en uppfattning till forskarna om att ta del av studier om formativ bedömning. Forskarna tar här en vägledande roll via rådet att börja i den egna praktiken och ta vara på det som redan sker, och den erfarenhet som finns. Argumentet är att synliggöra och använda befintlig kunskap och rutiner, för att sedan analysera och formulera avgränsade områden inom temat.

Bedömning ingår i yrkesskickligheten. Behöriga lärare har kunskap för att kunna skapa underlag för bedömning, bedöma och sätta betyg. Men diskussionen handlar sällan om hur lärare som kan faktiskt gör, utan mer om att lärare inte är tillräckligt kunniga. Kan man lyfta pågående praktik och ha den som underlag? Kan man börja i det som sker idag? Kan man börja i lärarnas kompetenta, professionella egna praktik? Det man läser kan man jämföra med egen praktik och värdera om det är något som ska förändras. Genom att läsa eller lyssna på andra (forskning och lärarerfarenhet) får man distans och kan värdera egen praktik på ett tydligare sätt, i vissa fall förändra den. Men också få bekräftelse. (Forskares mejl till lärledare)

Vid starten av temat om formativ bedömning gör lärledare efter förslag från forskare en kartläggning av lärares formativa bedömningspraktiker. Lärledarna genomför också intervjuer med elever om deras uppfattning om och upplevelse av formativ bedömning. Med rådet att rikta blicken mot den egna praktiken gör lärgrupperna en egen analys, som både bekräftar det som sker och synliggör mer specifika behov. Lärledarna delar insamlad information, sin analys och förslag på mer avgränsade utvecklingsområden om formativ bedömning med forskarna, som föreslår att koncentrera dessa områden till två. Här sker således en dialog där lärledarna leder en process i lärgrupperna med tips från forskarna. Lärgruppernas samlade erfarenhet och elevernas "röster" bidrar till att se generella mönster som inte är relaterade till enskilda lärare, utan snarare utgör en del av yrkesutbildningens roll och situation i en vidare kontext. Den information som lärledare samlar in samt dialogen med forskare leder till att

avgränsa temat till "muntlig formativ återkoppling i undervisningen". Motivet är att undersöka former för en interaktiv, effektiv, meningsskapande återkoppling. Forskarna bestämmer sig för att utifrån den inledande kartläggningen följa lärledarnas arbete med det avgränsade temat i ett praktiktäna forskningsprojekt.

Lärgruppen väljer olika former av muntlig formativ återkoppling som lärarna prövar i den egna undervisningen. Därefter bearbetas resultat och erfarenheter i respektive lärgrupp. När lärledarna möter forskare sker avstämning om nuläge och ett samtal om vägen framåt.

Vi skulle också vid nästa möte vilja höra kort om: 1) Vilka konkreta handlingar har prövats av lärgruppens deltagare, 2) Hur har dessa sen behandlats/följts upp i gruppen, 3) Vad har dessa konkreta handlingar bidragit med i det kollegiala arbetet? Kanske kan denna sammanfattande redogörelse även fungera som rapport till rektor? (Forskarens förslag på mötesstruktur inför kommande möte)

Möten mellan lärledare och forskare bidrar till att sätta ord på det som sker och synliggöra gemensamma och skilda erfarenheter, med utgångspunkt i det planerade. Forskarna analyserar underlaget från kartläggningen. Här finns data för att studera lärares respektive elevers erfarenhet och uppfattning om formativ bedömning.

Arbetet med ett tema planeras inledningsvis att pågå under ett läsår. Förbättringsarbetet om formativ bedömning blir dock redan efter en termin underordnat ett mer aktuellt område. Lärledarna beskriver en upplevd utmaning i att andelen elever som inte har gjort ett aktivt och medvetet val av gymnasieprogram har ökat. Dessa elever är därmed inte förberedda på innehållet och målet med vald yrkesutbildning. Det planerade temat om formativ bedömning behöver ta en paus och arbetet i lärgrupperna riktas mot frågor om att skapa förutsättningar för elevers aktiva medverkan i yrkesutbildningen. En lärledare uttrycker att: "Det är inte möjligt att ägna sig åt formativ bedömning, när undervisningen ägnas åt att introducera elever i deras valda yrkesutbildning och vad som förväntas av eleverna". Den planerade praktiktäna studien för att följa processen med att pröva formativ bedömning i undervisningen mister därmed möjligheten att fortsatt samla praktiktäna data.

Forskarna, som är angelägna om att forskningsfrågor har sin grund i utbildnings- och undervisningspraktikens behov, ser nu via lärares iakttagelse av elevers val av gymnasieprogram en ny relevant fråga växa fram. De börjar diskutera ett underlag för en forskningsansökan. Lärledarna uttrycker samtidigt dilemmat mellan det planerade och långsiktiga respektive det mer närliggande behovet. Lärledarna ser behov av styrning och struktur i lärgruppens arbete för att inte hamna i en situation där nya utmaningar stör ett identifierat mål och en pågående process: "Vilket arbete ska vi hålla i, vad ska vi avsluta, göra färdigt?" (lärledare vid möte med forskare). Den praktik som ska bidra till undervisnings-

nära utveckling och praktikinära forskning behöver både anpassas till det aktuella och bidra till ett långsiktigt arbete. Dock kan det långsiktiga hindras av den aktuella situationen.

### **Exempel 2: Dialogkonferensen för en fördjupad och gemensam kunskap**

Nästa exempel på samverkansaktivitet är en dialogkonferens. Dialogkonferensens format är bekant för de flesta lärarna. Dialogkonferensen innehåller inspel från forskning och från yrkespraktiken samt dialoger i lärgrupperna. Konferensen genomförs under en heldag och utanför skolans lokaler.

Dialogkonferensens innehåll planeras av lärledare och forskare och konferensen leds av lärledarna. Syftet med ansvarsfördelningen är att tydliggöra hur dialogkonferensen utgör en del av det lokala förbättringsarbetet och lärledarnas uppdrag. Inledningsvis presenteras den lokala historien med start i SBS-projektet för att ge en gemensam bild av rektorsområdets systematiska förbättringsarbete, motivet till den lokala organisationen och forskarnas medverkan. Begreppet samverkan beskrivs som "samverkan gymnasieskola och lärosäte, utbildning och forskning samt lärare och forskare" (forskare). Samverkan sätts således in i ett sammanhang och över tid.

Det praktikgrundade inspelet utgörs av att en yrkeslärare samt en av forskarna presenterar en yrkesdidaktisk modell. Modellen är lokalt utformad och utvecklad av yrkeslärare. I det vetenskapligt grundade inspelet presenterar en inbjuden forskare "Lärararbetet i förändring". Mellan dessa inspel genomförs reflekterande samtal i grupperna. Dessa samtal avslutas med en gemensam sammanfattning där grupperna delger varandra exempel från respektive samtal. Dagen präglas av engagerade samtal mellan lärare som vanligen inte möter varandra i det dagliga arbetet. Här finns därmed också samtal om jämförelser mellan yrkesprogram och mellan olika typer av ämnen i en yrkesutbildning.

Lärledare uttrycker hur dialogkonferensen bidrar till att "diskutera, jämföra och förstå varandra". Vid dialogkonferensen uppmärksammas gemensamma och enskilda problemområden (beroende på ämne och program). Dialogkonferensen är även ett tillfälle för forskarna att göra sig själva synliga, beskriva motivet till sin närvaro i gymnasieskolan och att tydliggöra forskningens roll i ett undervisningsnära förbättringsarbete. En fråga som lärledare och forskare ställer sig efter dialogkonferensen är hur den ska följas upp och tas till vara i lärgrupperna som en del av det lokala förbättringsarbetet.

### **Exempel 3: Lärledares och forskares analyser och gemensamma dokumentation**

Ytterligare ett exempel på samverkansaktivitet är lärledares och forskares dialogiska skrivande. Vid det första tillfället är syftet att inför ett nytt läsår samla lärledares och forskare erfarenheter i en gemensam text. Vid det andra tillfället

ska dokumentationen användas för ett kapitel i en rapport på temat samverkan. De gemensamma texterna används även som underlag inför planering av presentationer vid forskningskonferenser eller olika former av seminarier. Presentationerna initieras av forskarna via deras kontakter med till exempel lärosäten och nätverk. Både lärledare och forskare medverkar vid presentationer.

Forskarna inleder skrivandet, och lärledare samt forskare kan sedan bidra med kommentarer och texter under en planerad period. Forskarna ger en inledande vägledning av vad texten ska behandla och betydelsen av att både lärledares och forskares erfarenhet och arbete ska ger utrymme.

Bakgrunden försöker att beskriva hur vårt samarbete vuxit fram, en slags historik. Hur ser ni på denna beskrivning? Är det en trovärdig återgivning av det som har hänt? Vad håller ni med om eller inte håller med om, och hur skulle ni vilja förtydliga? (Forskarnas inledning i text om samverkan)

Lärledare och forskare ges således samma möjlighet att formulera innehållet. Förutom att producera en text bidrar det dialogiska skrivandet till att stanna upp, att upptäcka både det gemensamma och det som skiljer ur lärledares respektive forskares perspektiv. Ett exempel som uttrycks av lärledare handlar om yrkesutbildningens respektive forskningens tidsramar. "Vi har så olika arbetstakter, där skolan ständigt ska förändras snabbt medan universitetet arbetar mer långsiktigt och kopplat till forskning. När skolan kommit på något nytt så är universitetet inte riktigt med än." (lärledare i text om samverkan). Ett annat exempel handlar om förändringen över tid. "Vi kan se en kulturförändring i att våga diskutera och samtala kring egen undervisning. Det har varit givande att prova samma sak i klassrummet, för att sedan diskutera resultat eller erfarenheter i lärgrupperna." (lärledare i text om samverkan). I texten uttrycks samverkan mellan lärledare och forskare som något som sker strukturerat och kontinuerligt, med ett ömsesidigt intresse för didaktiska frågeställningar. Forskarna uttrycker betydelsen av att lärledarnas bidrag från samtal i lärgrupper kan kombineras med forskarnas mer distanserade resonemang. Här används metaforen "bro" om lärledarens betydelse för att länka mellan lärare och forskare samt mellan undervisning och didaktiska studier. Den gemensamma och därmed interaktiva skrivprocessen synliggör och sammanfattar både det sagda och det uppfattade hos lärledare respektive forskare.

### **Samverkanspraktikens arrangemang**

De tre beskrivningarna av samverkansaktiviteter identifierar sägande, görande och relaterande i den studerade praktiken. De kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemang som formar och formas i samverkanspraktiken synliggör möjligheter, men också begränsningar, som bidrar till en slags balans och samtidigt till obalans.



Det kulturella-diskursiva arrangemanget synliggör en samverkan som kännetecknas av en pågående dialog, gemensam planering och genomförande av det planerade. Arrangemanget kännetecknas av ömsesidighet och stabilitet som kommer till uttryck i samtal, mejlkommunikation, aktiviteter, och textproduktion. Även om lärledare av olika skäl byts ut (till exempel på grund av byte av anställning), så påverkas inte arrangemanget till sin form. Det kulturella-diskursiva arrangemanget beskrivs i den första gemensamma texten: "Möten mellan forskare och lärledare kännetecknas också av perspektivbyte och kulturförändring. I stället för att utgöra ett stöd vid förbättringsarbete, är nu forskare samtalspartners." (forskare i text om samverkan). Således märks skillnaden mellan forskarens roll vid ett uppdrag, respektive när det finns ett eget initiativ. Att vara samtalspartner innebär en typ av samstämmighet som kräver en gemensam kunskap om kontexten. En förutsättning för dialogen tycks vara forskarnas kunskap om yrkesutbildning. "Ni ger en bra bild. Det känns att ni är väldigt insatta." (lärledare vid möte). Lärledarna uttrycker det unika med lärgruppsarbetet genom att jämföra andra typer av grupperingar, till exempel arbetslaget som synliggör "balansen mellan drift och utveckling" (lärledare vid möte) eller att "lärgruppsmötet är inte som ett apt" (lärledare vid möte). Lärledarna formulerar vad som formar det egna uppdraget och vad som inte ingår, vilket kan uppfattas som ett uttryck för rollen som förändringsagent (Blossing, 2013). Lärledarna bevakar att utvecklingsbehov ges utrymme samt har huvudansvar för en process som förväntas leda till förbättring inom identifierade utvecklings-områden.

Forskarna samlar information om lärgruppens och lärledarens arbete via samtal vid möten samt mejlkommunikation. När forskare möter undervisningens vardag via kommunikationen med lärledare behandlas i första hand nuläge, förutsättningar och möjliga handlingar. Forskarna får insyn i aktuella undervisningsnära frågor samt i både lärares och lärledares upplevelser och erfarenheter. De bidrar även med en distanserad blick på det som sker genom att ställa frågor och svara på frågor, ta del av och diskutera kartläggningar samt resonera om problemområden. Forskarna kan inte styra teman eller innehåll i samtal utifrån egna intressen. De egna intressena behöver därmed stå tillbaka för praktikens behov och frågor. Parallellt identifieras dock möjliga forskningsfrågor, inspirerade av den lokala kontexten. Här är forskarna initiativtagare genom sin vardagliga närhet till forskning samt intresset för och uppdraget att bidra med kunskapsutveckling.

För att leda en fungerande process i lärgruppen krävs förutsättningar och en tydlig strategi. Strategin har inledningsvis grundats i en given mötesstruktur. Efterhand formas dock andra strategier. Från att ha följt en given modell kan lärledarna öppna för en mer spontan dialog vid behov. "Magin låg inte i modellen i sig utan att vi började prata med varandra kollegialt om vår

undervisningspraktik.” (lärledare vid möte). Lärledare talar också om balans mellan förutsättningar och målinriktat arbete och betydelsen av att ”hålla i” (lärledare vid möte). Lärledare beskriver förskjutningen från osäkerhet om uppdraget och dess funktion till trygghet, ett sätt att förhålla sig till både andras förväntningar och egna strategier, ”tro på processen och glöm inte syftet” (lärledare vid möte). Rollen som lärledare i samverkan med forskare kan kulturellt-diskursivt beskrivas som strukturerad, process- och målinriktad och självständig. Forskarens roll i samverkan handlar i stället om att vara öppen för det som uttrycks i dialogen med lärledare och möta processen, vilket kräver en anpassning och flexibilitet. Men också att bevaka vetenskapligt förhållningssätt via frågor och synpunkter. Det undervisningsnära förbättringsarbetet är i hög grad styrande för forskarens aktivitet. Det kulturella-diskursiva arrangemanget kännetecknas av ett pågående samtal som kan betecknas som organiskt och behovsstyrt och samtidigt planerat och målstyrt.

Det materiella-ekonomiska arrangemanget styrs av faktorer som tid, plats och typ av aktivitet. Lärledare och forskare har via sitt initiativ att fortsätta med planerade möten efter det formella uppdragets avslut utvecklat en rutin där en mötesordning planeras inför varje termin, samt att övriga typer av aktiviteter planeras i samråd, till exempel dialogkonferens eller medverkan vid konferens. Aktiviteter sker således i form av regelbundna möten enligt rutin och vid särskilda tillfällen. Lärledarna har tid i sin tjänst och forskarna kan avsätta tid via egen forskningstid. Den fysiska platsen för möten är vanligen i gymnasieskolans lokaler. Det materiella-ekonomiska arrangemanget kännetecknas av planerade möten, men också mer spontan kommunikation via mejl. Kontakten bibehålls på olika sätt och utifrån lärledares respektive forskares initiativ.

Det sociala-politiska arrangemanget har flera dimensioner. För det första ryms här skolans systematiska kvalitetsarbete som både ska bidra till en ökad andel elever med gymnasieexamen efter tre år och till ett positivt underlag vid olika typer av granskningar, vilket innebär både ett politiskt och ett ekonomiskt perspektiv. Här finns också aspekter som elevers val av gymnasieskola och den kommunicerade ”bilden” av en skola i kris eller en framgångsrik skola.

Inom det sociala-politiska arrangemanget har lärledare och forskare olika roller, uppdrag och därmed intressen. Lärledaren leder det lokala undervisningsnära förbättringsarbetet via uppdrag från rektor och rektorsområdets beslut om organisation och om aktuellt tema. Uppdraget innebär också ett mandat att fatta egna beslut beroende på den pågående processen. Ett exempel är när ett planerat tema inte kan fullföljas på grund av förutsättningar som kräver en annan prioritering (exempel 1). Forskaren har via sitt forskningsintresse och kunskap om yrkesutbildning en närhet till undervisningspraktiken och lärgruppernas arbete. Det finns en kontextkunskap om det pågående arbetet i lärgruppen och därmed också i samtalet med lärledare (Alvunger & Trulsson, 2016). Här finns

både en närhet och en distans genom de olika vardagliga rollerna och uppdragen som lärledare respektive forskare. Forskaren är via sin distans både en kritisk granskare, en vägledare och en forskare som intresserar sig för praktikinära studier. Lärledarens distans uttrycks till exempel vid det dialogiska skrivandet och i möten där erfarenheter bearbetas.

Det sociala-politiska arrangemanget styrs i hög grad av lärledares mandat att leda kollegor (Priestley m.fl., 2015). Lärledarens agens formas av det som har skett över tid och det som formas i nuet. Kontinuiteten finns inte i den person som har uppdraget som lärledare, utan snarare i kulturen i lärgruppen, och i lärledargruppen. Här finns en trygghet och en känsla av kontroll. Det samma gäller när lärgruppens konstruktion förändras, vilket vanligen sker vid terminsbyten, där lärledaren behöver "backa, och sen bygga vidare" (lärledare vid möte). Lärledaren blir en nyckelfunktion som bidrar till motiv och engagemang i det kollegiala mötet. Utifrån Frey och Olin (2019) innehar lärledarna både förbättrande och kritisk-konstruktiv agens i relation till teman och problemområden.

Det sociala-politiska arrangemanget stöds av rektors, lärledares och lärares engagemang och ambition att via det kollegiala arbetet skapa bästa förutsättningar för alla elever, samt forskarnas uppdrag att på olika sätt bidra med kompetens, möjligheter till externa dialoger, erfarenhetsutbyte och forskningsinitiativ. Yrkesutbildning ställer en rad krav och förväntningar på innehåll och resultat. Lärgruppens arbete behöver dels vara knutet till respektive representerat ämne, dels förhålla sig till yrkesutbildningen som helhet. Detta gäller även forskarna som behöver ha en kunskap om yrkesutbildningens karaktär och mål. Även här behöver lärledarnas och forskarnas samverkan balansera mellan yrkesutbildningens konstruktion och struktur, elevers förväntade yrkeskunskap samt målet med anställningsbarhet efter avslutad yrkesutbildning.

Forskaren ingår i den interaktiva processen i sin dubbla roll som kritisk granskare och med intresset för att fånga upp praktikinära forskningsbehov. Lärledare och skola får samtidigt en närhet till en forskningsmiljö, samt att lärledarna ges möjlighet att tillsammans med forskare ta del av och kommunicera forskning vid konferenser och andra typer av möten. Lärledarna ges möjlighet att bredda och fördjupa sin kunskap. Forskaren är den som bjuder in, vilket är ett tecken på pågående praktikinära samverkan mellan yrkesutbildning och forskning (SFS 2021:1335; SOU 2018:19). En möjlighet som kan identifieras i den samverkan som studeras är kunskap som lärledare respektive forskare ges tillträde till i form av vetenskapligt förhållningssätt via närhet till en forskarpraktik respektive insyn i yrkesutbildningens undervisningsnära kontext där lärgrupper och lärledare bidrar. Lärledarna och forskarna utvecklar ny eller fördjupad kunskap som kan användas i övriga praktiker.

Samverkan har också begränsningar som kan definieras som obalans mellan tidsperspektiv, möjlig flexibilitet och krav på resultat. Forskarnas huvudsakliga intresse är att bidra med praktikhäna studier inom det pedagogiska området. Praktiknära studier innebär vanligen att följa och analysera något pågående. Närheten till en utbildningsmiljö möjliggör insyn i lärares identifierade problemområden. En begränsande faktor för forskaren är att balansera mellan skolans i vissa fall snabba skiftningar mellan identifierade problemområden och behov av analys och handling samt forskningens mer långsiktiga tidsperspektiv. Här framträder det som benämns som "otakt" (forskare i text om samverkan) mellan skolans och lärgruppens aktuella arbete och en planerad studie som efter en tid kan uppfattas som inaktuell, eller i alla fall hamna i ett konkurrensförhållande med för skolans mer angelägna teman. Nuets förutsättningar villkorar vad som görs möjligt och vad som är nödvändigt. Praktiknära studier kan vara mer eller mindre angelägna och prioriterade beroende på vilka behov som ska tillgodoses och beroende på det tidsperspektiv som är möjligt.

Forskarnas roll kan uppfattas som mer komplex än lärledarnas. Forskningen blir vanligen underordnad, medan det forskande och vetenskapliga förhållningsättet görs synligt och är användbart i lärgrupparbetet. Den framåtriktade dimensionen är vag, eftersom samverkan i grunden handlar om lärledarnas och forskarnas intresse att mötas, men att det saknas ett tydligt syfte eller uppdrag och därmed framtida tidsperspektiv. Forskning är inte det primära för samverkan, vilket kan skapa en utmaning i att prata om forskningsaktivitet och forskningsprojekt, samtidigt som samverkan kan vara en förutsättning för praktiknära forskning.

## Diskussion

Syftet med studien är att identifiera möjligheter och begränsningar i samband med lärares och forskares egna initiativ till samverkan om undervisningsnära förbättringsarbete och praktiknära studier i yrkesutbildning. Studiens unika kunskapsbidrag skapas via dess kontext, där lärledare och forskare under en period av sex år har haft en kontinuerlig kontakt. De två första åren styrdes av en extern granskning och de fyra efterföljande åren är en konsekvens av ett gemensamt intresse för samverkan. Studiens kunskapsbidrag berör intresset för samverkan vid skolutveckling samt praktiknära forskning, där forskningsfrågor ska hämtas från lärares praktik och lärares identifierade problemområden, men där också de praktiknära studierna ska ha en tydlig förankring i den studerade kontexten och därmed det lokala skolutvecklingsarbetet (SOU 2018:19).

I den aktuella studien skapas kontakten mellan lärledare och forskare i samband med ett uppdrag. De sex åren av samverkan övergår sedan i ett eget initiativ. Studiens resultat belyser de möjligheter och begränsningar som både

formas i och formar den aktuella kontexten. Diskussionen behandlar två frågor som aktualiseras i studiens resultat. Den första frågan rör målet med samverkan för att stödja skolutveckling och praktikinära forskning. Den andra frågan handlar om skolutveckling på vetenskaplig grund.

Studier där forskaren samlar data i ett klassrum och sedan lämnar skolan och dess lärare för att på egen hand, eller tillsammans med forskarkollegor, genomföra analysarbetet, kan inte klassas som praktikinära forskning även om problemområdet är formulerat av lärarna. Här finns dock olika former och rutiner från att lärare är medverkande i studien som helhet, till att lärare bidrar med valda delar (Jarl m.fl., 2024). Även om intresset för samverkan är gemensamt så är målet både delat och gemensamt. Det gemensamma handlar om att kombinera undervisningsnära förbättringsarbete med en praktikinära studie.

Utgångspunkten för den studerade samverkanspraktiken är ett ömsesidigt intresse som inte grundas i ett formulerat uppdrag eller specifika förväntningar (jmf. Olin & Ingerman, 2016). Forskarna i den aktuella studien har på eget initiativ och intresse för närhet till undervisningspraktiken, och via lärledarnas och även rektors positiva bekräftelse, hållit kvar det historiska, men som numer kan betraktas som formellt avslutat. Ur ett perspektiv kan forskaren bidra med en fördjupad vetenskaplig grund, omvärldsspaning och analys, kontakter vid planering av dialogkonferenser, granskning av resurser för lärgruppsarbetet, således både en forskningsgrundad och en mer administrativ roll på grund av sin position och sitt uppdrag som forskare. Dock kan det finnas utmaningar med idén om praktikinära forskning. De utmaningar som kan identifieras i studien handlar inte om motsättningar avseende maktförhållanden, kultur, tid, ägarskap eller ledarskap (Day & Smethem, 2010). Det saknas inte heller kunskap och förståelse om yrkesutbildningens praktik (Alvunger & Trulsson, 2016). Det som kan identifieras som utmaningar är för det första forskningens mer långsamma processer där ett behov i undervisningen relativt snabbt kan förändras över tid, dels på grund av lärares aktiva handlingar, dels på grund av behov som "överskuggar" en beslutad plan. Här kan en kollegial samverkan mellan lärledare och forskare hamna i otakt. Det kan således finnas en begränsning i vilka typer av praktikinära frågor ställda av lärare som forskare kan ta sig an. Vidare kan en praktikinära studie kräva mer av praktikinärhet, än att den grundas i praktikens, lärares, frågor och behov. Forskningen kan möjligen störa en pågående process i lärgrupper eller i annat kollegialt arbete (Bevins & Price, 2014; Olin, 2019). Det finns också en utmaning med finansiering av praktikinära forskning där tiden mellan ansökan och beslut är lång, eller där forskare behöver dela sin tilldelade tid mellan olika projekt för att därigenom bidra med forskningsaktivitet, samt främja både det egna lärosätets forskningsproduktion och egen etablering i den akademiska miljön. En fråga är därmed hur lärare kan bli mer aktiva parter i praktikinära studier som grundas i lärares egna frågor. Ett



troligt framtida scenario är att på en metanivå undersöka praktiktäna forskningsprocesser och dessa studiers betydelse för utbildningen. Här är det givetvis väsentligt att yrkesutbildningens unika konstruktion och krav utgör exempel.

Det andra diskussionsområdet som studien aktualiserar handlar om undervisningsnära förbättringsarbete på vetenskaplig grund och via beprövad erfarenhet (Bergmark & Hansson, 2020; SFS 2010:800, 3 kap. 10 §). Även om utbildningens vetenskapliga grund inte är ett nytt krav, så har den under en tid utgjort en typ av kvalitetsmärkning tillsammans med andra förutsättningar som har aktualiserats i samband med sjunkande resultat och andra utmaningar (Hirsh & Segolsson, 2019; Jarl m.fl., 2017).

Det aktuella rektorsrådets historia och organisation med lärgrupper och lärledare har skapat en stabilitet. Studiens resultat uttrycker ett ömsesidigt förtroende och en gemensam förståelse för det kollegiala arbetet hos lärledare och forskare (t.ex. Edwards-Groves & Rönnerman, 2012; Frost & Harris, 2003; Muijs & Harris, 2003). Tolkningen är att kvalitetsarbetet grundas i en stabil organisation, med en tydlig plan och en systematik, något som kan benämnas som en kultur, där även forskare ingår som en naturlig aktör i en ömsesidig samverkan (Bevins & Price, 2014; Jahnke & Hirsh, 2020). De aktiviteter som beskrivs tar på olika sätt stöd av eller använder vetenskaplig grund. Mot bakgrund av tidigare studier om välfungerande systematiskt kvalitetsarbete (t.ex. Jarl m.fl., 2017), så är det aktuella rektorsrådet ett gott exempel. Lärledaren planerar, leder och utvärderar arbetet i lärgruppen. Detta kan jämföras med rollen som förändringsagent med mandat att leda förbättringsarbete (Blossing, 2013). Forskare bidrar med stöd och förslag på strategier samt olika former av forskningsaktivitet, men får också insyn i en pågående yrkesutbildning och lärares arbete (Bruce m.fl., 2011; Cheng m.fl. 2012; Olin m.fl., 2021), vilken anses vara en nödvändighet för en forskare som ägnar sig åt praktiktäna forskning. Frågan är dock hur den vetenskapliga grunden kan bli ett naturligt perspektiv i en lokal skolutveckling. Forskningen och forskare är till för samhällets behov av kunskap. Praktiktäna forskning, eller möjligen praktikutvecklande forskning (SOU 2018:19), ska bidra med vetenskaplig grund och vid undervisningsnära förbättringsinsatser. Samtidigt kan frågan om forskares och forskningens stöd för att stärka vetenskaplig grund i ett förbättringsarbete behöva problematiseras (Bergmark & Hansson, 2020). När kan en skolas organisation med vetenskapligt grundad skolutveckling "stå på egna ben"? När behövs forskaren för att tillgodose vetenskaplig grund i undervisningen, och på vilket sätt skulle en sådan samverkan i så fall kunna arrangeras? I föreliggande studie ställs inledningsvis några frågor som kan kopplas till rollen som lärledare respektive forskare i en skolas utvecklingsarbete på vetenskaplig grund. Studien kan ge ett visst bidrag till hur utbildning och



forskning kan förenas, men reser också frågor om utmaningar. Hur kan vetenskaplig grund formas i och forma en samverkande praktik?

Studien är praktikinära genom att den studerar en pågående process där bakgrund och syfte dock har formulerats av forskare. Teorin om praktikarkitekturer har varit användbar genom att den inte analyserar individer, utan i stället praktiker och projekt (Kemmis & Grootenbauer, 2008; Rönnerman, 2018). Data består av tal och text och utgörs av det som har varit möjligt att samla information om under en interaktiv process. Studiens tillförlitlighet kan diskuteras med anledning av att en av de forskare som medverkar i samverkan även är ansvarig för artikeln. Detta utgör dock ett exempel på en forskares naturliga roll eller snarare roller i en samverkan för undervisningsnära skolutveckling och praktikinära forskning.

### Om författaren

**Susanne Gustavsson** lektor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Hennes forskning berör dels undervisning och lärande i yrkesutbildning och i högre utbildning, och då främst inom lärarutbildning, dels undervisningsnära skolutveckling. Forskningen är praktikinära och genomförs i nära samverkan med lärare och skolor.

## Referenser

- Areljung, S., Leden, L. & Wiblom, J. (2021). Expanding the notion of 'ownership' in participatory research involving teachers and researchers. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(5), 463–473.  
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1892060>
- Alvunger, D. & Trulsson, Å. (2016) *Följeforskning kring karriärläraryreformen i Kalmar, Nässjö, Vetlanda och Ängelholm: Samverkan för skolförbättringsarbete mellan skola och universitet*. Linnéuniversitetet. <https://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1077715&dswid=485>
- Berglund, I., Gustavsson, S. & Andersson, I. (2020). Vocational teacher students' critical reflections in site-based education. *International Journal of Training Research*, 18(1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/14480220.2020.1747784>
- Bergmark, U., Dahlbäck, A. C., Hagström, A. K. & Viklund, S. (2023). Leading with care: Four mentor metaphors in collaboration between teachers and researchers in action research (Translated from the Swedish and revised by the authors). *Educational Action Research*, 32(3), 475–492.  
<https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2229870>
- Bevins, S. & Price, G. (2014). Collaboration between academics and teachers: A complex relationship. *Educational Action Research*, 22(2), 270–284.  
<https://doi.org/10.1080/09650792.2013.869181>
- 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/1365/1209>
- Brodie, K. (2021). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 47(4), 560–573.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689523>
- Bruce, C. D., Flynn, T. & Stagg-Peterson, S. (2011). Examining what we mean by collaboration in collaborative action research: A cross-case analysis. *Educational Action Research*, 19(4), 433–452.  
<https://doi.org/10.1080/09650792.2011.625667>
- Bungum, B. & Sanne, A. (2021). Conditions for the active involvement of teachers in a design-based research project. *Designs for Learning*, 13(1), 44–54.  
<https://doi.org/10.16993/df.169>
- Cheng, M. M. & So, W. W. (2012). Analysing teacher professional development through professional dialogue: An investigation into a university–school partnership project on enquiry learning. *Journal of Education for Teaching*, 38(3), 323–341. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.668331>
- Day, C. & Smethem, L. (2010). Partnerships between schools and higher education. I P. P. B. McGaw (Red.), *International encyclopedia of education* (s. 757–763). Elsevier.

- Edwards-Groves, C. & Rönnerman, K. (2012). Generating leading practices through professional learning. *Professional Development in Education*, 39(1), 122–140. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.724439>
- Frey, L. & Olin, A. (2019). Läraregens i lärarlagsdiskussioner om Skolverkets allmänna råd. *Forskning & Forandring*, 2(2), 64–83. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1532>
- Frost, D. & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479–498. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122078>
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508–526. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985>
- 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* (s. 32–54). <http://hdl.handle.net/2077/63225>
- Gustavsson, S. & Berglund, M. (2022). Reflekterande handledning: En plattform för studenters och lärares gemensamma lärande. *Utbildning & Lärande*, 16(2), 71–88. <https://doi.org/10.58714/ul.v16i2.11323>
- Eriksson, I. (2018). Lärares medverkan i praktikinära forskning: Förutsättningar och hinder. *Utbildning & lärande*, 12(1), 27–40. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1271704&dswid=-6042>
- Fataar, A. & Feldman, J. (2016). Dialogical habitus engagement: The twists and turns of teachers' pedagogical learning within a professional learning community. *Perspectives in Education*, 34(3), 98–110. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v34i3.8>
- Hamza, K., Piqueras, J., Wickman, P. & Angelin, M. (2017a). Who owns the content and who runs the risk? Dynamics of teacher change in teacher-researcher collaboration. *Research in Science Education*, 48, 963–987. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9594-y>
- Hamza, K., Palm, O., Palmqvist, J., Piqueras, J. & Wickman, P. (2017b). Hybridization of practices in teacher-researcher collaboration. *European Educational Research Journal*, 17(1), 170–186. <https://doi.org/10.1177/1474904117693850>
- 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>

- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. (2014) School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281.  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>
- Jahnke, A. & Hirsh, Å. (2020). *Varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser? En fördjupad nulägesanalys av en gymnasieskola* (Ifous rapportserie 2020:1). Ifous.  
<https://ifous.se/ifous-fokuserar-varfor-forbatttras-inte-elevresultaten-trots-alla-insatser/>
- Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång: Strategier för en likvärdig skola*. Natur & Kultur.
- Jarl, M., Taube, M. & Björklund, C. (2024). Exploring roles in teacher–researcher collaboration: Examples from a Swedish research–practice partnership in education. *Education Inquiry*, 1–19.  
<https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2324518>
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis & T. Smith (Red.), *Enabling praxis: Challenges for education* (s. 37–62). Sense Publishers.
- Kemmis, R. B. & Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, 11(2), 101–121. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/vocational-education-training-teachers/docview/1470883525/se-2>
- Langelotz, L. (2013). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik* (Gothenburg Studies in Educational Sciences 348) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Levinsson, M. (2011). Utvecklingsledare på vetenskaplig grund. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(4), 241–263.
- Liljenberg, M. (2015). *Distributed leadership in local school organisations: Working for school improvement?* (Göteborg Studies in Sociology 58) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Lund., T. (2008). Action research through dialogue conferences. I K. Rönnerman, E. M. Furu & P. Salo (Red.), *Nurturing praxis: Action research in partnerships between school and university in Nordic light* (s. 175–192). Sense Publishers.
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437–448. <https://doi.org/10.1177/0263211X030314007>
- Olin, A. & Ingerman, Å. (2016). Features of an emerging practice and professional development in a science teacher team collaboration with a researcher team. *Journal of Science Teacher Education*, 27(6), 607–624.  
<https://doi.org/10.1007/s10972-016-9477-0>

- 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. 137-160). Studentlitteratur.
- Olin, A., Almqvist, J. & Hamza, K. (2021). To recognize oneself and others in teacher-researcher collaboration. *Educational Action Research*, 31(2), 248-264. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1897949>
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://www.jstor.org/stable/23014297>.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktikinära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & lärande*, 12(1), 41-54.
- Rönnerman, K. (2022). *Aktionsforskning: Vad? Hur? Varför?* Studentlitteratur. 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)
- SFS 2021:1335. *Förordning om utbildning till lärare och förskollärare*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20211335-om-utbildning-till-larare\\_sfs-2021-1335/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20211335-om-utbildning-till-larare_sfs-2021-1335/)
- SOU 2018:19. *Forska tillsammans: Samverkan för lärande och förbättring*. Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/03/forska-tillsammans--samverkan-for-larande-och-forbattring/>
- Regeringsbeslut U2015/3357/S. *Uppdrag om samverkan för bästa skola..* <https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2015/06/uppdrag-om-samverkan-for-basta-skola/>
- Walford, G. (2009). The practice of writing ethnographic fieldnotes. *Ethnography and Education*, 4(2), 117-130. <https://doi.org/10.1080/17457820902972713>
- Ödman, P. (2005). Den hermeneutiska cirkelns gränser: Till validitetsfrågan inom hermeneutiken. I S. Selander & P. Ödman (Red.), *Text och existens: Hermeneutik möter samhällsvetenskap* (s. 81-117). Daidalos.