

Styrning för lärarautonomi i samverkan mellan akademi och skola



Janaa Nehez
adjungerad lektor vid Akademin
för lärande, humaniora och
samhälle, Högskolan i Halmstad

Denna artikel presenterar en studie om hur lärares autonomi möjliggörs och begränsas i två olika samverkansprojekt mellan forskare och lärare. Sådan samverkan sägs riskera att styra lärare snarare än att stärka dem. Den presenterade studien visar dock att autonomi kan utvecklas i styrd samverkan, men också undergrävas vid utebliven styrning. Att samverkansmodeller delvis också är styrningsmodeller behöver således inte vara ett problem. Ledarskap, ägarskap och ansvar krävs i samverkan för lärarautonomi. Forskare och skolledare bör ta ett gemensamt ansvar för att hörsamma lärare och i partnerskap utveckla den samverkanskompetens som behövs för balans mellan autonomi och styrning.

Inledning

Samverkan är ett frekvent begrepp på den utbildningspolitiska agendan i Sverige. Samverkan används som modell av Skolverket i *Samverkan för bästa skola* (SBS) för att i dialog med skolor med låga resultat förbättra desamma. I *Utveckling, lärande, forskning* (ULF), en nationell försöksverksamhet för praktiktäna skolforskning, utvecklas samverkansmodeller för akademi och skola att tillsammans genomföra forskning relevant för båda parter. Både SBS och ULF utförs på uppdrag av regeringen.

Samverkan i ovanstående initiativ innefattar en strävan efter förbättring och ömsesidig nytta. Utifrån en förståelse av samverkan som en relation mellan jämlikar kan emellertid initiativen problematiseras. SBS kan tolkas som en styrmodell för staten och forskare inom ULF tenderar att bli styrande i förhållande till lärare (Kronqvist Håård, 2021; Prøitz et al., 2021). Det sistnämnda är en vanlig utmaning i samverkansforskning mellan akademi och skola (jfr Carr & Kemmis, 2005).

Om samverkansmodeller mellan stat/akademi och skola utgör styrmodeller uppstår frågan hur styrningen möjliggör för lärare att utveckla undervisning och stärka elevers lärande. För handlingskapacitet, utveckling och lärande i samverkan krävs starkt autonomi liksom balans mellan autonomi och styrning (jfr Salokangas, Wermke & Harvey, 2020). Carr och Kemmis (2005) betonar dock exempelvis om aktionsforskning att forskares styrning riskerar att avprofessionalisera lärare. Risk för passivering av lärare i externt styrd samverkan betonas även i rådande skoldebatt (t.ex. Jahnke & Hirsh, 2020).

Samtliga parter i samverkansprojekt behöver således problematisera projekten. Denna artikel kan användas vid sådan problematisering. Den bidrar med insikt om hur balans mellan autonomi och styrning kan uppnås. Artikelns utgångspunkt i samverkan mellan forskare och lärare i två olika projekt, vilka strävade efter att utveckla lärares undervisning. En praktiktäna analys av projekten syftar till att nyansera bilden av styrning i samverkan. Den fråga som undersöks är:

Hur möjliggörs respektive begränsas lärares autonomi i samverkan med akademien?

Autonomi

Autonomi innebär rätten till självbestämmande baserat på självmedvetande, självreflektion och kritiskt tänkande (jfr von Gerber, 2014). Autonomi ger handlingskapacitet men kan begränsas av yttre omständigheter. I läraryrket, som utövas mellan autonomi och styrning, det vill säga åtgärder som vidtas för att påverka lärares handlingar, måste autonomi ständigt balanseras med styrning. Den ofrånkomliga styrningen är både lokal och statlig samt omfattar även påverkan från andra aktörer. Den utgör ett slags maktutövning genom styrmedel såsom regler, mål, organisering, kontakter och finansiering (jfr Ivarsson Westerberg, 2021).

Lärares autonomi kopplat till styrning via reformer och styrdokument har studerats under lång tid (Lortie, 2002 [1975]; Lundström, 2018). Äldre definitioner av lärarautonomi fokuserar individuell frihet från styrning, vilket enligt Vangrieken med flera (2017) kan ge upphov till reaktiva föreställningar; autonomi ska försvaras. Nutida definitioner fokuserar lärares frihet i yrkesutövningen baserat på självmedvetande och innefattar reflektiva föreställningar; autonomi utvecklas genom reflektion. Okay och Balcikanli (2021) beskriver exempelvis autonomi som lärares kapacitet, förmåga, motiv och tid att utvecklas i samarbete med andra.

Lärares autonomi, handlingsfrihet och utrymme för förhandling har reducerats av de senaste decenniernas reformintensitet, målstyrning och kontroll (Lundström, 2018; Wermke & Höstfält, 2014). Lärares autonomi behöver dock inte begränsas av styrning eller påverkan. Lärares beslut innefattar samtidigt inte nödvändigtvis autonomi; beslut behöver inte vara baserade på kritiskt tänkande.

Salokangas med flera (2020) framhåller olika *domäner* och *nivåer* i lärarautonomi. Domänerna utgörs av lärares huvudsakliga arbetsuppgifter: undervisning, fostran, professionell utveckling och administration. Nivåerna utgörs av de arenor som lärare verkar i: klassrum med elever, skola med ledning, kollegor och vårdnadshavare, samt professionen i utbildningssystemet och samhället. Forskarna skiljer även mellan *individuell* och *kollektiv* lärarautonomi. I den studie som presenteras här fokuseras autonomi kopplat till professionell utveckling på skolnivå ur ett kollektivt perspektiv.

Tidigare forskning om autonomi i samverkan

Det finns få studier av autonomi i samverkan. Därför berörs här även studier om autonomi i samarbete mellan lärare i professionsutveckling.

I vissa studier står autonomi i förgrunden. De fokuserar hur lärares autonomi påverkas och vad som påverkar autonomi, hur autonomi kan mätas samt huruvida autonomi och samverkan överhuvudtaget är förenliga. Angående påverkan identifierade Dierking och Fox (2012), i en nationell samverkansmodell för lärares professionsutveckling, att samverkanskontextens dialoger och reflektioner mellan lärare och externa regionala ledare stärkte lärarnas autonomi och tro på sig själva. Nya kunskaper gav lärarna fler valmöjligheter i undervisningen och tydliga argument för olika val. Liknande resultat fann Wang och Zhang (2014) gällande samverkansforskning mellan forskare och lärare. Lärarna blev mer uppmärksamma på eleverna och undervisningen samtidigt som de utvecklade förmågor och en kultur som främjade professionellt lärande. Redan nyfikna lärare blev förebilder för andra och mer skeptiska lärare började efter hand utforska egen undervisning. De lärare som engagerade sig mest i samverkansforskningen stärkte också sin autonomi mest.

I båda ovan nämnda studier framhålls även begränsningar för autonomi i samverkansprojekt. Dierking och Fox (2012) fann att den lokala skolkontexten försvagade erövrad autonomi när lärarkollegor inte undervisade enligt nya insikter om vad som främjade elevers lärande; eleverna reagerade på att lärare gjorde olika. Wang och Zhang (2014) identifierade avhopp från lärare bland annat på grund av alltför stor utmaning. Vidare identifierade de bristande tid och motivation för deltagande hos både lärare och forskare.

Angående mätning av autonomi har Prichard och Moore (2016), utifrån ett identifierat behov av balans mellan top-down-styrning och individuell autonomi i samverkan, utvecklat ett mätinstrument för deltagare i samverkansprojekt. De båda forskarna strävade efter att med instrumentet finna den optimala balansen, men har enbart studerat balansen ur de styrandes perspektiv. Även lärarnas perspektiv behöver beaktas. Vidare har Vangrieken och hennes kollegor (2017) utvecklat ett sätt att mäta lärares autonomi i samarbete utifrån en strävan att särskilja reaktiva och reflektiva föreställningar om autonomi. De konstaterar att lärarautonomi kopplas till båda och inte innefattar en paradox till samarbete. Resultaten bekräftas av Valckx, Vanderlinde och Devos (2019) och Haapaniemi med flera (2021), vilka betonar att kollegialt samarbete möjliggör reflektion kring utmanade frågor. Vangrieken med flera (2017) rekommenderar att lärare görs delaktiga i beslutsfattande om samarbete inom skolor för att utveckla deras förståelse av att samarbete främjar autonomi. Haapaniemi med flera (2021) betonar vikten av rektors roll att skapa förutsättningar för kollegialt samarbete. Valckx med flera (2019) framhåller skolkulturen som avgörande; kritisk reflektion över kollegors undervisning utmanar äldre föreställningar av autonomi. Studierna betonar behov av forskning om bland annat kollegial autonomi och om eventuella skillnader mellan olika samarbetsprojekt för att nå lärarautonomins fulla potential.

Andra studier har samverkan i förgrunden och fokuserar graden av lärares involvering. Samverkan i form av praktisknära forskning har studerats av Magnusson och Malmström (2022). I svenska praktisknära studier genomförda efter 2010 identifierade de att praktisknära forskning inte innebär att lärare är delaktiga. Läroinvolveringen varierar från att lärares undervisning studeras av forskare till att lärare och forskare forskar tillsammans. Merparten av studierna är dessutom baserade på forskares intressen. Magnusson och Malmström (2022) framhåller att korta tidsperspektiv och bristande möjligheter för lärare att reflektera och samtala om den undervisning de genomför i projekten bidrar till utebliven handlingskraft för lärare. De rekommenderar därför praktisknära forskare att reflektera över lärarnas faktiska intressen; att prova nya metoder, att utveckla förståelse för egna praktiker eller att förändra förutsättningar för egna praktiker.

Prøitz och hennes kollegor (2021), vilka i utvärderingar av ULF också har identifierat olika grad av lärardelaktighet, betonar vikten av att i samverkan etablera en gemensam arena, ett tredje rum, där parterna kan mötas på lika villkor och dra nytta av sina respektive hemmaarenor. Vidare rekommenderar de huvudmannens involvering samt preciseringar från regeringen för att samverkansprojekten och ULF ska komma alla parter till nytta. En sådan precisering är hur en nationell samverkansmodell ska utformas för att möjliggöra autonomi samt flexibilitet för att möta utmaningar som uppstår i olika kontexter.

I andra studier fokuseras snarare vikten än graden av involvering. Top-down- respektive bottom-up-styrning i samverkan är en sedan länge pågående diskussion bland forskare (Nehez, under utgivning). I diskussionen har bottom-up-styrning förordats för att stärka lärare samtidigt som det finns studier som visar att top-down-initiativ kan stärka professionen genom

att lärare successivt övertar ägarskap (Wennergren, 2016).

Slutligen kan konstateras att begreppet styrning är sällsynt i studier om autonomi i samverkan. Delar av resultat från Wermke och Höstfält (2014), vilka har studerat lärarautonomi ur ett styrningsperspektiv, tangerar dock området. De framhåller vikten av lärares professionsutveckling liksom ledarskap i skolor för att utveckla lärarautonomi samt hävdar att statlig styrning inom dessa områden kan stärka lärares autonomi.

En genomgång av tidigare forskning av autonomi i samverkansprojekt synliggör att få studier fokuserar eller tangerar hur autonomi och styrning balanseras eller inte balanseras, vilket denna studie kan bidra med kunskap om.

Teoretiska utgångspunkter

För att studera autonomi i samverkan mellan forskare och lärare tas här utgångspunkt i kännetecken för praktikinära forskning i samverkan, närmare bestämt i aktionsforskning som strävar efter deltagares självbestämmande och frigörelse från eventuell underordning (Carr & Kemmis, 2005). En sådan strävan inkluderar autonomi, medan motsatsen kan betraktas som styrning. Nehez (under utgivning) presenterar tre sådana kännetecken, vilka utgör en syntes av principer för deltagarorienterad aktionsforskning och trovärdighet i aktionsforskning: 1) demokrati och deltagande, 2) kritisk reflektion och dialog, samt 3) förbättring och handlingskapacitet. Översatt till samverkan mellan forskare och lärare för lärarautonomi innebär de att:

1. Det som görs i samverkan ska vara en demokratisk process som involverar och upplevs meningsfull av samtliga deltagare samt innefattar självbestämmande, utrymme för förhandling och handlingsfrihet för deltagande lärare.
2. Samverkan ska omfatta en dialogisk process baserad på gemensam reflektion över handlingar liksom handlingar baserade på självmedvetande, självreflektion och kritiskt tänkande.
3. Samverkan ska utgöra en utvecklande process som resulterar i förbättrade praktiker och förbättrad förståelse av praktiker för samtliga deltagare samt som främjar lärares handlingskapacitet.

Relaterat till ovan nämnda tre kännetecken presenterar Nehez (under utgivning) följande frågor att beakta för samtliga deltagare: *Vems val? Förbättring av vad och varför? Vems röst?* och *Förbättring för vem?* Dessa kännetecken och frågor kan användas för att synliggöra balans respektive obalans mellan autonomi och styrning.

Genomförande

För att synliggöra variationer undersöks här två samverkansprojekt. De var forsknings- och utvecklingsprojekt som strävade efter att utveckla lärares undervisning och stärka elevers lärande. I det ena (projekt A) deltog nio lärare och tre skolledare på en grundskola samt en forskare. I det andra (projekt B) deltog elva lärare med uppdrag på olika skolor i kommunen, två skolledare och en forskare. Lärarna i båda projekten hade alla i uppdrag att leda kollegors lärande. I projekten utvecklades modeller för dem att kunna göra det. Projekten genomfördes 2018 respektive 2020 under 1,5 respektive 1 år. Artikelförfattaren var forskaren i båda projekten.

I båda projekten skapades processdata i form av reflektioner om projekten samt om möjligheter och utmaningar i desamma. I projekt A reflekterade lärare och forskare muntligt i dialog samt skriftligt i ett gemensamt reflektionsprotokoll. Dialogerna spelades in och transkriberades. I projekt B skrev skolledarna och forskaren, i möten med lärarna och i samband med att dessa lärare ledde sina kollegors lärande, min-

nesanteckningar samt reflektioner om vad som hade gjorts, lärts och vad som var klokt att göra framöver.

Reflektionerna utgör studiens empiriska material. Materialet från projekt A utgörs av lärarnas röster. I materialet från projekt B framkommer lärarnas röster indirekt genom skolledarnas och forskarens noteringar av sådant som lärarna uttryckte i möten. Lärarnas röster från båda projekten speglar lärares, skolledares och forskarens handlingar i desamma. Sammantaget finns material kopplat till nio respektive åtta gemensamma möten.

Det empiriska materialet analyserades i fem steg:

1. Projektvis markering och kodning av utsagor med relevans för frågorna Vems val? Förbättring av vad och varför? Vems röst? och Förbättring för vem? Kopplat till frågan "Vems val?" markerades exempelvis från projekt A ett stycke ur forskarens reflektioner om hur projektet initierades av forskare i samråd med skolledare. Stycket delades upp i två delar vilka kodades med "initierade av forskare" och "initierades i samråd med skolledare". Även identifierade förändringar under projektens gång relaterat till respektive fråga markerades och kodades.
2. Synliggörande av likheter och skillnader mellan projekten genom att identifierade koder noterades i en matris med en kolumn för respektive projekt och rader för respektive fråga.
3. Summering av respektive projekt i löpande text utifrån matris och empiriskt material. Respektive summering blev cirka två sidor.
4. Tolkning av hur identifierade mönster möjliggjorde respektive begränsade lärares autonomi i förhållande till deltagande och demokrati, kritisk reflektion och dialog samt förbättring och handlingskapacitet. Även tolkning av spår av styrning.

Summeringarna kompletterades med tolkningarna.

5. Komprimering av summeringar så att centrala mönster och tolkningar tydligt framkom.

Resultat

Frågan hur lärares autonomi möjliggörs och begränsas i samverkan med akademien besvaras med analysens två komprimerade summeringar.

Projekt A

De nio lärarna arbetade på en skola som deltog i SBS. De hade i uppdrag att leda kollegors lärande för utveckling av undervisning och fick inom SBS kompetensutveckling av en forskare i att leda kollegialt lärande. Även skolledarna deltog. I kompetensutvecklingen introducerade forskaren modeller för undervisningsutveckling med utgångspunkt i faktisk undervisning. En sådan var att observera varandras undervisning med en applikation från lärarutbildningen för observation, delning av observationsunderlag och handledning av lärarstudenter. Applikationen visades för lärarna på initiativ från forskaren i samråd med skolledarna. Skolledarna uppmanade lärarna att prova och utvärdera modellens potential för kollegial utveckling av undervisning för skolans samtliga elever. Forskaren erbjöd dem också att delta i en studie där flera lärare provade modellen. Lärarna grupperades i triader i vilka de skulle observera varandra och i samtal med forskaren som samtalsledare undersöka respektive lärares undervisning. Samverkan kring modellen att observera och utveckla undervisning kollegialt styrdes således initialt av forskare och skolledare. Förhandlingsutrymme och handlingsfrihet för lärarna saknades.

Lärarna i en triad var nyfikna på modellens möjligheter. De observerade varandras undervisning, reflekterade i samtal med forskaren över undervisningen och spred erfarenheter till övriga lärare, vilka var mer avvaktande. Ledningen deltog inte. Även i den triad som

direkt började utforska undervisning fanns en initial osäkerhet kring nödvändigheten i att bli observerad. Osäkerheten utmanades av forskaren:

Lärare 1: Jag tänker också syftet, att den här appen [...] används väl mer på lärandestudenterna [...], då är det dom som är i fokus, retoriken, sättet, allt sådant, och det hade känts annorlunda om man hade filmat en genomgång, så håll en genomgång, nu tittar vi på kroppsmönster, kroppsspråk och såna här saker.

Forskare: Jag tror att den även på lärarutbildningen används för lärandet, alltså så det är inte lärarstudenten, utan det är ju liksom det som lärarstudenterna åstadkommer, alltså själva lärandet.

Forskarens sparring vid tvivel och ovilja innefattade en balansakt mellan påverkan och självbestämmande som resulterade i att lärare vågade prova. Samverkansprojektets kritiska reflektion utvecklade efter hand lärarnas förståelse av potentialen i att via filmsekvenser och fotografier synliggöra och undersöka undervisning samt problematisera varandras undervisning utan att bedöma den som bra eller dålig. Lärarna angav att forskarens frågor i samtal modellerade redskap för dem själva att använda. De betonade också vinsterna med forskarens påverkan; utan den hade de valt bort, vilket inte hade främjat elevernas lärande. Osäkerheten försvann och lärarna uttryckte en önskan om att skolans alla lärare skulle använda modellen för att motverka oreflekterad undervisning. Balansakten mellan påverkan och självbestämmande resulterade i självmedvetande som stärkte autonomi för dem som valde att prova.

De lärare som provade modellen utvecklade vidare fördjupad insikt om förbättringsbehov för kollegial utveckling av undervisning; skolans lärare behövde

kunskap om egen och andras undervisning. Efter hand utvecklade de också en förståelse för att styrning från skolledarna krävdes för att de skulle kunna dra nytta av modellen. Det som alla nio lärare från början skulle prova blev frivilligt att prova. Av de tre lärare som provade hoppade en av; utmaningen blev för stor och kändes inte meningsfull. De båda andra fortsatte men uttryckte frustration över att kollegor avstod från att medverka. Ytterst vände de frustrationen gentemot skolledarna och uttryckte att dessa behöver styra lärarna:

Lärare 2: [Kollegorna] är väldigt negativa. [...] Och då är det ju svårt för oss att gå vidare. [...] Så skulle det vara nånting som skolan skulle hålla på med så skulle det kanske utgå från ledningen att nu ska vi göra det här som en del i liksom vårt arbete. [...]

Lärare 3: Och dom orden är ju viktiga ju. Det blir ju så, nej men jag hinner inte. Jag hoppar av. [...] Det finns ingen möjlighet. Men blir det då som du säger en del i vårt arbete så ska det ju ingå.

När styrningen avtog försvagades således lärarnas kollegiala autonomi; modellen kunde inte användas för kollegial undervisningsutveckling. Forskaren kunde generera kunskap om modellen som dock utan förutsättningar i förlängningen inte kunde användas av de deltagande lärarna för att bidra till stärkt lärande för samtliga elever.

Ur ett individuellt perspektiv bidrog samverkan till förbättringar och handlingskapacitet för lärare som provat modellen. Observationsunderlag och kollegiala samtal gav dem fördjupade insikter om vad de behövde utveckla i undervisningen och hur de skulle kunna nå djup i kollegiala samtal om undervisning. De beskrev samverkan som utvecklande men mödosamt. Det var svårt att hitta tid för observationer och samtal.

Dessutom krävdes utförliga lektionsplaneringar inför kollegors observationer, planeringar som annars inte hade gjorts. De betonade dock att merarbetet skapade mervärde för eleverna. Avtagande styrning möjliggjorde emellertid hörsammande av övriga lärares ovilja samt självbestämmande för dem, vilket till viss del möjligen stärkte deras autonomi då förutsättningar för att kunna använda modellen saknades.

Projekt B

De elva lärarna arbetade på en avdelning bestående av modersmåslärare och leddes av två skolledare. Skolledarna hade observerat brister i modersmåslärares undervisning gällande språk- och kunskapsutveckling. De beslutade att utveckla undervisningen genom att använda läromoduler från Skolverket för lärares professionsutveckling samt att låta de elva lärarna, som lärledare, leda sina kollegor i arbetet med modulerna. Skolledarna organiserade i samråd med lärledarna planering, genomförande och uppföljning av modulträffar. För att stärka sin och lärledarnas ledarhandlingar kontaktade skolledarna forskaren. Framför allt önskade de redskap för lärledarna att leda lärande samtal. Forskaren utmanade dock skolledare och lärledare att också fokusera på uppföljning och utveckling av lärande samtal, vilket kom att bli samverkansprojektets innehåll. Samverkan styrdes således initialt av skolledarna i dialog med lärledarna och påverkades av forskaren. En specifik modell för samverkan fanns inte.

Lärledarna upptäckte tidigt att lärarkollegor inte förstod lärledarnas roll och syftet med modulträffarna. Självbestämmande för lärarkollegorna kopplat till samverkansprojektet fanns inte. Forskaren uppmanade skolledarna till klargöranden. "Vi lyssnar, vi reflekterar, vi undersöker tillsammans" blev ett mantra som de introducerade och som efter hand underlättade gemensam förståelse. Lärledarna upptäckte även att det var svårt att utmana kollegorna till kritisk reflektion

över undervisning. Trots redskap för lärande samtal kom de inte ner på djupet:

Mycket fokus på vad [lärare gör], inte hur lärandet sker. Mycket fokus på vad, inte på djupet. [...] Lärarna beskriver mer vad de har gjort än hur det gick och varför. (Skolledares minnesanteckningar)

Lärledarna behövde kunskap för att utveckla egen handlingskapacitet och uttryckte att de verkligen förstod varför och att de behövde samverka med skolledarna och forskaren för det.

Samverkansparternas förståelse av vad som behövde förbättras för att möjliggöra utveckling av undervisning genom kollegiala samtal utvecklades också. Det skedde i regel genom att lärledarna delgav dilemman från sina uppdrag samt förde dialog om dessa dilemman med forskaren och skolledarna. Forskaren utmanade i dessa möten rådande tillvägagångssätt och planer. Utifrån gemensam kritisk reflektion omvärderade skolledarna tidigare beslut och fattade nya.

Ett gemensamt utforskande utifrån lärledarnas dilemma blev modellen för samverkan. Modellen ledde till flera förändringar. Skolverkets moduler anpassades till egna behov. Inspiration om redskap för lärande samtal utvecklades till observation av undervisning och modulträffar (med samma applikation som provades i projekt A), vilket enligt lärledarna behövdes för att stärka deras ledarhandlingar. Skolledarna, som initialt försökte få forskaren att leda lärledarnas lärande, utmanades av forskaren att själva leda efter modellering av forskaren. Gemensamt undersökande av observerade modulträffar utvecklade vidare insikter om att faktiska utvecklingsbehov inte hade synliggjorts tillräckligt tidigare:

Vilka värderingar ligger bakom lärares ageranden. Gammalt skolsystem, diktamen, läroböcker, lydnadskultur, läraren har talutrymme. Hur förändrar vi detta? Är det här vårt fokus ska ligga? (Skolledares minnesanteckningar)

Lärledarnas röster blev således vägledande i samverkan. De blev utgångspunkt för forskarens påverkan och skolledarnas styrning, vilket gav lärledarna handlingskapacitet. Lärledarnas autonomi, forskarens påverkan och skolledarnas styrning förutsatte varandra och balanserades.

Lärledarna framförde också övriga lärares röster, vilket gav lärarkollegorna förhandlingsutrymme. I lärledarnas uppföljningar med kollegorna framkom att några, utöver att undersöka undervisning, också önskade få dela erfarenheter om vad de gjorde på lektionerna, något de hade fått göra tidigare. Det fick skolledarna att inse att de hade tagit bort forum som speciellt obehöriga och nyutbildade lärare behövde. Det blev tydligt att lärarna behövde involveras mer i övergripande analyser om behov för att skapa goda grunder för utveckling av undervisning. Lärarkollegiets självbestämmande ökade och deras autonomi värderades som viktig.

Både lärledare och skolledare uttryckte att samverkansprojektet möjliggjorde självreflektion och eftertanke; det innefattade många samtal utifrån observationer av egna ledarhandlingar samt formulering av handlingar att prova och undersöka vidare tillsammans. Båda parter angav att de hade blivit bättre på att ge konstruktiv återkoppling för lärande. Skolledarna betonade dessutom insikter utifrån att ha utmanats att leda lärledarnas lärande och då också ge dem konstruktiv återkoppling. De insåg då att de måste ta ett ägarskap för ledarhandlingar i samverkan. När de tillsammans med lärledarna utvärderade lärledaruppdraget efter ett år avstod ett par lärledare från vida-

re lärledaruppdrag. Utmaningen i uppdraget blev för svår för dem; de kände att de kritiserade sina kollegor. Skolledarna rekryterade nya bland övriga lärare, av vilka några var villiga efter att ha deltagit i modulträffar ledda av lärledare.

När lärares autonomi, forskarens påverkan och skolledarnas styrning balanserades i samverkan kunde utvecklingspraktiker successivt förfinas och förståelse av desamma förbättras. Det som gjordes i samverkansprojektet blev en del av det systematiska kvalitetsarbetet för skolledarna och lärarna samt bidrog till handlingskapacitet i desamma. Mot slutet av projektet uppstod en gemensam nyfikenhet på vilken utveckling som egentligen hade skett och hur. Medan skolledare och lärledare arbetade vidare med lärarna arbetade forskaren vidare med processdata från projektet för att senare kunna ta upp dialogen med övriga igen.

Diskussion och slutsats

Denna studie syftar till att nyansera bilden av styrning i samverkan. Slutsatsen, utifrån analysen av hur lärares autonomi möjliggörs och begränsas i två samverkansprojekt mellan akademi och skola, är att styrning i samverkan inte per automatik är ett problem för stärkt lärarautonomi, men att avsaknad av styrning eller bristande styrning däremot är det. Studiens resultat visar att autonomi kan utvecklas inom ramen för styrd samverkan men också undergrävas vid utebliven eller bristande styrning.

För att samverkan mellan forskare och lärare ska resultera i en relation mellan jämlikar, autonomi och handlingskapacitet krävs att forskaren anpassar sin styrning och maktutövning till den lokala skolans förutsättningar och behov samt att skolledare kontinuerligt deltar i dialoger inom samverkansprojektet. Handlingskapacitet skapas när det som utvecklas i samverkan kan tas om hand av skolan samt när lä-

rares röster och den kunskap som lärare genererar i samverkan påverkar skolledares beslut och framtiden. Det skedde i projekt B där den samverkansmodell som utvecklades innefattade kontinuerlig växelverkan mellan lärares, skolledares och forskarens röster, kompetenser och funktioner. Gemensamt kritiskt tänkande utifrån lärares formulerade dilemman bidrog till förståelse för vad som behövde förfinas för lärares lärande och förbättrad undervisning samt till beslut baserade på nya insikter. Det skapade en balans mellan autonomi och styrning.

I projekt A resulterade forskarens styrning i utveckling av kunskap som inte kunde omhändertas av skolan då skolledningens styrning efter hand avtog. Den applikation som forskaren föreslog för kollegial undervisningsutveckling, samma applikation som kom till nytta i projekt B, passade inte skolans förutsättningar. Då ledningen inte aktivt deltog i samverkan kunde förutsättningarna heller inte påverkas; i slutändan är det endast skolans formella ledare som kan fatta beslut om skolans utveckling. Handlingskapacitet och förhoppningar som i samverkan genom kritisk reflektion över undervisning hade utvecklats hos enstaka lärare kunde därmed inte nyttjas. Trots skolledarnas och forskarens goda intentioner samt upplevd meningsfullhet bland vissa deltagande lärare, fanns i slutändan således varken styrning eller autonomi inom projektet. Enskilda lärares investering i projektet bidrog till stärkt individuell autonomi för dessa lärare men inte till förbättrad undervisning för alla elever, vilket var de specifika lärarnas uppdrag.

Studiens resultat indikerar därmed att det inte behöver vara ett problem att samverkansmodeller också är styrningsmodeller så länge de hör sammar lärare samt involverar skolledare och utmanar dem till ägarskap av det som sker i modellerna. Studien synliggör vikten av ett engagerat ledarskap och att engagera ledare, en vikt som antyds av Haapaniemi och dennes

kollegor (2021). Projekt A blev en aktivitet som inte införlivades i skolans vardagliga arbete, till skillnad från projekt B. Skolledningens avtagande styrning kan jämföras med den otydliga styrning som Prøitz med flera (2021) framhåller angående staten i förhållande till ULF, liksom bristande ägarskap från huvudmannens sida; att tolka och skapa förutsättningar överläts till deltagande parter, vilket kan begränsa möjligheterna att stärka elevers lärande. Jämfört med Wang och Zhangs (2014) resultat att ökat deltagande bidrog till starkare autonomi blev det för lärarna i projekt A precis tvärtom, då styrning och därmed förutsättningar saknades. Utan förutsättningar blev autonomi i mer reaktiva termer tongivande (att lärare inte ville), i stället för i mer reflektiva termer (att lärare kunde basera val på självmedvetande om vad som främjade elevers lärande). Nya övertygelser, handlingskapacitet och kollegial autonomi växer fram med rätt förutsättningar. Att skapa dessa förutsättningar åligger forskare och skolledare. I projekt B blev den balans som Pritchard och Moore (2016) betonar mellan autonomi och styrning möjlig genom skolledningens och forskarens styrning och skolledningens ägarskap, men också genom den roll forskaren intog i sin styrning (påverka genom utmaning).

Beträffande forskares styrning synliggör studien vidare två av sannolikt flera olika ingångar och roller, och därmed sätt att styra för desamma, i samverkan med skolor. I projekt A fanns redan en forskningsstudie för lärarna att delta i inom ramen för samverkan, medan det i projekt B efter ett års samverkan formulerades en gemensam forskningsfråga. Forskaren påverkade deltagarna i projekt A att prova en modell, medan påverkan i projekt B bestod i att utmana rådande föreställningar utifrån dilemman som uppstod under processens gång i skolledares och lärares ledarhandlingar för utveckling. Utifrån obalansen respektive balansen mellan autonomi och styrning i de två projekten aktualiseras frågan om hur balans uppnås

generellt i forsknings- och utvecklingsprojekt genomförda i samverkan och specifikt i praktisknära forskning där modeller formulerade i akademien provas av skolor (jfr Magnusson & Malmström, 2022). Vilket ansvar tar forskare för att bidra till att förutsättningar skapas för samverkan samt för att modeller ska stärka lärares autonomi och således göra skillnad för elever? Angående samverkan kan det betraktas som en etisk fråga.

Sammantaget är en relevant fråga för parter i samverkan mellan akademi och skola samt forskning om densamma hur balans mellan autonomi och styrning kan skapas. Studier med styrning i förgrunden kan bidra med ytterligare nyansering i frågan. För parter i samverkan pekar studien på vikten av ledarskap,

ägarskap och ansvar. Forskare bör utmana skolledares ägarskap och skolledare bör utmana forskare att lyssna in faktiska behov. Att utmana varandra inom dessa aspekter ingår i vad som kan kallas samverkanskompetens, en kompetens som kan utvecklas via gemensam kritisk reflektion i samverkan, något som kräver deltagande. Denna artikel kan användas som inspiration i sådan reflektion. Att ta utgångspunkt i lärares röster för kritisk reflektion över autonomi och styrning bör vara vägledande och ett gemensamt ansvar för forskare och skolledare. Genom att hörsamma lärare kan forskare och skolledare i samverkansprojekt stärka lärares autonomi, handlingskapacitet och möjligheter att upprätthålla sin professionella trovärdighet. Genom att inte göra det riskerar samverkan att stärka reaktiva former av autonomi.

Referenser

- Carr, W. & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347–358.
- Dierking, R. C. & Fox, R. F. (2012). "Changing the way I teach": Building teacher knowledge, confidence and autonomy. *Journal of Teacher Education*, 64 (2), 129-144. DOI: 10.1177/0022487112462893
- Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A. & Palojoiki, P. (2021). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching: Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 546-562. DOI: 10.1080/00220272.20201759145
- Ivarsson Westerberg, A. (2021). Myten om styrkedjan: Exemplet SBS. I N. Rönnerström & O. Johansson (red.), *Att förbättra skolor med stöd i forskning: Exempel, analyser och utmaningar*, (s. 117–136), Natur & Kultur.
- Jahnke, A. & Hirsh, Å. (2020-03-12). Vi kan inte ha det så här. *Skola och samhälle*. Hämtad 2022-02-21 från <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/anette-jahnke-och-asa-hirsh-vi-kan-inte-ha-det-sa-har/>
- Kronqvist Håård, M. (2021). Styrning genom samverkan? – En textanalys av dominerande diskurser i en statlig skolförbättringsatsning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(1), 42–69. DOI: 10.15626/pfs26.01.03
- Lortie, D. (2002 [1975]). *Schoolteacher*. University of Chicago Press.
- Lundström, U. (2018). Lärares professionella autonomi under New Public Management-epoken. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 33–59.
- Magnusson, P. & Malmström, M. (2022). Practice-near school research in Sweden: Tendencies and teachers' roles. *Education Inquiry*. DOI: 10.1080/20004508.2022.2028440
- Nehez, J. (under utgivning). To be, or not to be, that is not the question: External researchers in emancipatory action research.
- Okay, A. & Balcikanli, C. (2021). Autonomy for ourselves: Development and validation of teachers' professional autonomy questionnaire (TEPAQ). *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 513–530. DOI: 10.1080/02607476.2021.1927681

- Prichard, C. & Moore, J. (2016). The balance of teacher autonomy and top-down coordination in ESOL programs, *TESOL Quarterly*, 50(1), 190–201. DOI: 10.1002/tesq278
- Prøitz, T., Rye, E., Afdal H., Spord Borgen, J., Bartad, K., Mausethagen, S. & Aasen, P. (2021). *Utbildning, lærande, forskning: En evalueringsstudie – delrapport 3*. Skriftserien, nr 68. Universitetet i Sørøst-Norge. https://www.ulfavtal.se/digitalAssets/709/c_709236-l_3-k_utvardering-praktiknara-forskning_delrapport-2018.pdf
- Salokangas, M., Wermke, W. & Harvey, G. (2020). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control, *European Educational Research Journal*, 19(4), 329–350. DOI: 10.1177/1474904119868378
- Valckx, J., Vanderlinde, R. & Devos, G. (2019). Departemental PLCs in secondary schools: the importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers' self-efficacy, *Educational Studies*, 46(3), 282–301. DOI: 10.1080/03055698.2019.1584851
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude, *Teaching and Teacher Education*, 67, 302–315. DOI: 10.1016/j.tate.2017.06.021
- von Gerber, Y. (2014). *Autonomi – realitet eller ideal* (doktorsavhandling). Lunds universitet. <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/6146456/4690657.pdf>
- Wang, Q. & Zhang, H. (2014). Promoting teacher autonomy through university-school collaborative action research, *Language Teaching Research*, 18(2), 222–241. DOI: 10.1177/1362168813505942
- Wennergren, A-C. (2016). Teachers as learners: With a little help from a critical friend, *Educational Action Research*, 24(2), 260–279. DOI: 10.1080/09650792.2015.1058170
- Wermke, W. & Höstfält, G. (2014). Contextualizing teacher autonomy in time and space: a model for comparing various forms of governing the teaching profession, *Curriculum Studies*, 46(1), 58–80. DOI: 10.1080/00220272.2013.812681

