

2025:2

doi: 10.63310/edu.2025.2.54837

Jämbördig samverkansforskning måste få ta tid

Marie Thavenius

Malmö universitet
<https://orcid.org/0000-0002-2190-4442>
marie.thavenius@mau.se

Martin Malmström

Malmö universitet
<https://orcid.org/0000-0003-2390-0338>
martin.malmstrom@mau.se

In recent years, there have been several important efforts made to encourage collaborative research between teachers and researchers. Expectations for the outcomes of such research are notably high. This position paper draws on theories of collaborative research to analyse the roles, relations, and positions in a collaborative research project we participated in. The project group, comprising schoolteachers and teacher educators specializing in Swedish as a school subject, aimed to study and generate knowledge about the subject Swedish from their combined perspective. Our findings indicate that over time, the roles, relations, and positions evolved to become more equitable. This evolution led to the creation of 'a third space'. We argue that time is crucial in collaborative research characterized by equality to make such a third space possible.

Keywords: dubbel närhet och distans, jämbördig samverkansforskning, praktikinära forskning, svenskämnets didaktik, ULF-avtal.



Inledning

De senaste åren har forskning där skola och akademi samverkar fått ett uppsving. Denna forskning har och har haft olika benämningar som samverkansforskning och praktknära forskning och den har fått stort utrymme i diverse policydokument om den svenska utbildningens framtid. Flera satsningar där den praktknära forskningen varit i fokus har sett dagens ljus. Exempelvis startades ett skolforskningsinstitut år 2015 med syfte att ta fram sammanställningar av forskning om undervisning som fungerar och att dela ut medel för praktknära forskningsprojekt. År 2018 publicerades en statlig offentlig utredning som uteslutande ägnade sig åt fenomenet. Och så den kanske största satsningen, ULF (Utbildning, Lärande, Forskning) som startade som en nationell försöksverksamhet år 2017 och som permanentas och övergår i den reguljära verksamheten från 2025. Syftet med försöksverksamheten var att akademi och skola skulle utveckla och pröva hållbara samverkansmodeller (*Om ULF-avtal*, u.å.). I det nya nationella ULF-avtalet som ska gälla 2025–2034 är det övergripande syftet ”att förbättra undervisningen och verksamheten i skolväsendet genom en stärkt vetenskaplig grund” (*Nationellt ULF-avtal 2025-2034*, 2024, s. 1). I avtalet betonas också att det ska vara praktknära forskning i samverkan, att forskningen ska utgå från lärarnas behov av ny kunskap, att både lärare och forskare ska samverka i hela forskningsprocessen och med målet att bygga upp en gemensam kunskapsbas samt att kvaliteten i sådan forskning ökar ”när den kännetecknas av en jämbördig och komplementär ansats som bygger på ömsesidig respekt där olika kunskaper tas tillvara” (*Nationellt ULF-avtal 2025-2034*, 2024, s. 2).

Å ena sidan har det alltså skett en förskjutning när det gäller syftet med ULF-satsningen. Vi förstår det som en tydligare inriktning på resultat – med talet om förbättrad undervisning – vilket nog inte är så förvånande med tanke på att försöksverksamheten nu övergått i en permanent satsning vilken behöver legitimeras. Å andra sidan betonas jämbördigheten i samverkan och vikten av gemensam kunskapsbildning. Att utveckla och förbättra undervisning är naturligtvis ett viktigt mål, men vi menar att det inte är säkert att forskningen per automatik bidrar till det, åtminstone inte på kort sikt. Utmaningarna i skolan är komplexa. Vi menar därför att den andra aspekten av ULF-avtalets inriktning, den som tar fasta på samverkan, jämbördighet och kunskapsbildning är viktig för långsiktig verksamhetsutveckling. Vi använder oss därför av begreppet samverkansforskning i den här texten, eftersom vi vill fokusera på just samverkan mellan forskare och lärare och diskutera jämbördighet i denna samverkan.

Syftet är att reflektera över samverkansforskning utifrån ett ULF-projekt om ämnet svenska i skola och lärarutbildning för att initiera en diskussion om vad jämbördig samverkansforskning skulle kunna innebära. Vi inleder med att dra några linjer bakåt genom en historisk tillbakablick av samverkans-/den praktknära forskningstraditionen i Sverige för att sätta in de samtida satsningarna på samverkansforskning i en historisk kontext. Sedan redogör vi för en del tidigare forskning och teori av relevans för vårt projekt innan vi presenterar och analyserar det ULF-projekt vi båda deltagit i. I diskussionen, slutligen, sammanfattar vi och diskuterar våra slutsatser.

Bakgrund

Forskning som inbegriper samverkan mellan forskare och lärare är naturligtvis inget nytt påfund och företeelsen har haft många benämningar: aktionsforskning, praktikerforskning, lärarforskning, designforskning, praxisnära forskning och praktknära forskning, för att nämna några exempel. I dag är det kanske snarast det senare begreppet som används i policy och debatt. För samverkan mellan forskare och praktiker har Kurt Lewins arbeten på 40-talet varit en viktig inspiration. Idealet för det han kallade aktionsforskning var forskning av deltagande och demokratisk karaktär som bidrog både till kunskapsbildning och social förändring (Lewin, 1946). I Sverige har aktionsforskningstraditionen varit stark, särskilt inom socialt arbete, men även inom pedagogik (Rönnerman & Salo, 2017).

Samverkansforskning – oftast kallad praktknära forskning – kan anta olika former men numera är den gemensamma nämnaren ofta att den inbegriper någon form av samverkan mellan forskare och praktiker. Den samtida satsningen på forskningssamverkan mellan akademi och skola är ingalunda den första och begreppet har haft olika innebörder under olika tider och i olika satsningar. Traditionellt sett har relationen mellan forskning och utbildning varit stark i Sverige, något som kan exemplifieras med att det var svenska forskare som la den vetenskapliga grunden för 50- och 60-talens genomgripande skolreformer (Aasen & Prøitz, 2004). Efter hand, och särskilt på 90-talet, inte minst under Skolverkets försorg, sattes spaden i jorden för ett antal nationella skolutvecklingsprojekt med samverkan mellan akademi och skola som ledord. Forskarnas roller i projekten har enligt Lindholm (2008) växlat: kritiska vänner, föreläsare, handledare eller dialogpartner. Samverkansformerna har alltså skiftat över tid.

Ett led i strävan att närma skola och akademi var inrättandet av den utbildningsvetenskapliga kommittén, UVK, 2001. Den utbildningsvetenskapliga kommittén initierade en satsning på *praxisnära forskning*, forskning som skulle bedrivas ”i nära anslutning till de professionella verksamheterna” och ha ”kunskapsutveckling som sitt främsta syfte, till skillnad från forskning som främst syftar till utveckling av praktiska verksamheter” (Vetenskapsrådet, 2003, s. 5). Värt att notera är att UVK således motsatte sig forskning av rent undervisningsutvecklande karaktär till förmån för forskning som satte kunskapsbildning i främsta rummet. Förhoppningarna om ett närmande mellan forskning och praktik har varit konstanta. När det gäller de senaste satsningarna spelar den nya skollagslydelsen från 2010 en viktig roll för hävdandet av tydligare forskningsbaserad praktik. Där framgår att ”[u]tbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (SFS 2010:800). Ungefär vid den tiden börjar också begreppet praktiknära forskning användas alltmer frekvent, vilken i politik, policy och debatt framställs som eftersatt. På grund av ett upplevt glapp mellan teori och praktik är syftet att knyta skola och den högre utbildningen närmare varandra.

Som den historiska genomgången visat är dagens samverkanssatsningar inte ett oprövat fenomen och ska kanske därför inte nödvändigtvis ses som starten på något helt nytt. En trend i flera av de senaste årens satsningar på praktiknära forskning är emellertid att begreppets omfång minskat. Det har snävtats in (Malmström, 2023). I *Forska tillsammans* föredras begreppet *praktikutvecklande forskning* framför praktiknära. Det uttrycker nämligen ”att forskningens resultat ska leda till en förflyttning av praktikens forskningsgrund. Forskningens syfte – att utveckla praktiken – kommer då till tydligt uttryck genom begreppet” (SOU 2018:19, s. 13). Till skillnad från forskning under UVK:s vingar är det alltså praktikutveckling snarare än kunskapsbildning som är i fokus. Även andra policytexter ger uttryck för en liknande omfångsminskning (Malmström, 2023). Forskningen förväntas lösa ett antal av skolans problem och förväntningarna på den är höga. I policydokumenten framkommer att utöver att bidra till en skola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet ska den lösa problemet med förment undermålig utbildningsforskning, bidra till ökad måluppfyllelse, öka läraryrkets attraktivitet och bidra till att forskningsbasera lärarutbildningen. Som ett grundackord i de texter av olika slag om praktiknära forskning som Malmström (2023) analyserar ligger en känsla av *kris*, något som har att göra med att synen på skolan de senaste decennierna, inte minst i den mediala debatten, målats i mörka färger, särskilt efter rätt mediokra resultat i internationella mätningar. Möjligen är detta en av orsakerna till att synen på samverkansforskning snävtats in.

Insnävningen kan ses som del av en större trend. När Adolfsson och Sundberg (2018) summerar de senaste 25 årens försök att forskningsbasera den svenska skolan identifierar de en förskjutning från ”indirekta till mer direkta initiativ” (s. 57).

Bilden som målats upp är möjligen tillspetsad. Det bör därför förtydligas att det handlar om policynivån. Men som forskningen om *policy enactment* (Ball et al., 2012) lärt oss händer det något när policy möter praktik – då blir bilden med ens mer komplex. Det är inte alls säkert att forskare och praktiker nöjer sig med den insnävade förståelsen av samverkansforskning. Dessutom tycks det nya ULF-avtalet förvisso innehålla en insnävning när det gäller det långsiktiga syftet (förbättra undervisning), men det tycks, som sagt, också innehålla en hel del avsikter som tyder på en bredare syn på samverkansforskning och som kan sammanfattas med nyckelord som gemensam kunskapsbas, deltagande och jämbördighet. I det ULF-projekt vi redogör för i denna text, och som ingick i försöksverksamheten, har vi haft ambitionen att ta just ett sådant bredare grepp. Inte minst har vi strävat efter jämbördighet mellan forskare och praktiker.

Teoretiska utgångspunkter

I en forskningsöversikt över praktikinära forskningsprojekt finner Magnusson och Malmström (2023) att den vanligaste samverkansformen är att lärare utför undervisning planerad av forskare. Liknande resultat redogör Jarl et al. (2024) för från en undersökning av tre olika samverkansprojekt; samverkan är som mest intensiv under insamlingsfasen medan forskarna är mer aktiva under initierings-, analys- och rapporteringsfasen. Samarbetet i samverkansforskning kan alltså anta olika former, och att åstadkomma en samverkan som präglas av ömsesidighet och jämbördighet är inte något som låter sig göras på ett enkelt sätt (Bevins & Price, 2014; Blossing, 2020; Eriksson, 2018; Wagner, 1997). Jämlika villkor mellan skola och akademi är dock nödvändiga för att både lärare och forskare ska bli delaktiga. Att åstadkomma dessa jämlika villkor och jämbördiga relationer kompliceras ytterligare av att skolor utgörs av olika praktiker och också forskargemenskaper består av olika praktiker (Blossing, 2020). Eriksson (2018) menar att för att lärare ska kunna medverka fullt ut i ett forskningsprojekt behöver de ges ordentligt med tid och involveras i både probleminentifiering och projektplanering. Dessutom behöver lärare och forskare ha ett gemensamt forskningsintresse. Hon menar vidare att ”kollaborativ praktikinära forskning ständigt leder till nya frågor. Vad är det forskare kan tillföra? Vad är det lärare kan tillföra? Vem formulerar forskningsfrågorna och vilken är grunden för frågorna?” (Eriksson, 2018, s. 38).

I analysen av ULF-projektet kommer vi framför allt att använda oss av ett ramverk som Wagner (1997) har konstruerat och som kan användas för att beskriva och analysera samarbetet mellan forskare och lärare i olika forskningsprojekt (se även Jarl et al., 2024). I ramverket diskuterar han tre former av samarbete, som var och en bygger på olika förväntningar på och uppfattningar om deltagarna och får olika konsekvenser för forskning och utbildningsreformer. Dessa tre samsarbetsformer är naturligtvis teoretiska idealtyper och Wagner (1997) menar att enskilda forskningsprojekt kan ha element från flera former och de kan också uppfattas på olika sätt av olika aktörer. Även Bevins och Price (2014) har konstruerat tre olika modeller för samarbete mellan forskare och lärare som till viss del liknar Wagners former.

I Wagners (1997) ramverk benämns den första samsarbetsformen *data-extraction agreements*. Det är en vanligt förekommande och traditionell form där forskarna helt enkelt undersöker skolpraktiken. Man skulle kunna hävda att det inte handlar om ett samarbete, men eftersom Wagner menar att alla forskningsprojekt är sociala interventioner som påverkar forskares och lärares liv, så förekommer det interaktion av olika slag som kan ses som en form av samarbete. Forskningsfrågorna i denna samsarbetsform har fokus på att utveckla kunskap om undervisningen. Forskarna är de som designar forskningsstudien och äger såväl forskningsfrågor som resultat, medan lärarna ofta inte är insatta i detta. Forskarnas och lärarnas roller är alltså åtskilda och de har ofta olika perspektiv som de inte delar med varandra. Forskningsresultaten sprids till andra forskare och till beslutsfattare inom utbildningssektorn, så att de kan formulera policyer som kan hjälpa lärare att förbättra sin undervisning. Resultaten delas därmed inte direkt med de lärare som har undersökts eller vars undervisning har undersökts. Denna form av samarbete kännetecknas alltså av låg grad av samverkan, jämbördighet och delaktighet från lärarnas sida. Bevins och Price (2014) första modell, *Coercion approach*, kännetecknas också av detta, men skiljer sig från Wagners genom att den bygger på att både forskare och lärare i princip har blivit beordrade att samsarbete och ingen av dem har kontroll över uppgiften eller resurser för att genomföra den.

Clinical partnerships är Wagners (1997) andra samsarbetsform. I de här projekten finns det oftast mer direkt samarbete och förhandling mellan forskare och lärare än i den första formen. Båda parter kan vara involverade i frågeformulering, design och resultat. Därmed blir det ett mindre asymmetriskt förhållande och man strävar efter en delad förståelse och en ömsesidighet. Det är ungefär samma typ av teman i forskningsfrågorna som i den första formen, men det finns också

EDUCARE

frågor som riktas mot samarbetet i sig, och hur forskare och lärare kan arbeta tillsammans för att utveckla kunskap om utbildning och undervisning. Forskarens roll är huvudsakligen forskning och lärarens roll är huvudsakligen att bedriva undervisning som undersöks och utvecklas. Men båda parter är också involverade i ett arbete som rör sig över båda domänerna. Resultaten kan rapporteras till andra forskare och beslutsfattare, men det viktigaste är att lärare får tillgång till dem. I Bevins och Price (2014) andra modell *Client-supplier relationship* är det inte nödvändigtvis högre grad av samverkan och jämbördighet, utan den bygger i stället på att antingen är forskarna den starka parten som använder skolan för att samla empiri och genomföra olika försök, eller är skolan och lärarna de som tar initiativet och anlitar forskarna för stöd av olika slag.

Wagners (1997) tredje samarbetsform är *Co-learning agreements*. Den är interaktiv i ännu högre grad än *Clinical partnerships*. Även här är ett syfte att utveckla förståelse och kunskap om lärarnas värld (undervisningen etc.), men också att utveckla förståelse och kunskap om forskarnas värld och perspektiv. En gemensam analys blir då viktig. Såväl lärare som forskare ses som både subjekt och objekt i undersökningen, som också ofta innehåller reflexiva metoder. Detta innebär att forskningen uppmärksammar att forskare befinner sig utanför skolan och lärare befinner sig i skolan, medan forskare befinner sig i universitetsmiljön och lärare befinner sig utanför den. Forskarens miljö och praktik är alltså också föremål för forskning och kan i samarbetet ses från ett inifrån- respektive utifrånperspektiv. Forskarna blir, som sagt, också objekt i forskningen och den kan därmed inriktas på jämförelser mellan praktiker i skolan och på universitetet. I den här samarbetsformen strävar man efter att relationerna ska vara helt jämbördiga. Lärare och forskare kan lära om varandras praktiker, men också om sina egna. Även Bevins och Price (2014) har en tredje modell, *collaborative relationship*, som präglas av hög grad av ömsesidighet och jämbördighet och att deltagarna värderar samarbetet högt.

För att inte minst de senare samverkansformerna ska bli möjliga krävs vad Persson (2020) kallar dubbel närhet och distans. Persson skiljer mellan närhet 1 och 2 respektive distans 1 och 2. Närhet 1 är praktikerns närhet till yrkesutövningen och distans 1 dennas metareflekton, individuell eller kollektiv, över densamma. Närhet 2 är forskarens närhet till det som studeras, vilken kan krävas för att förstå vad som händer. Distans 2 är olika former av vetenskaplig distans. Det är alltså viktigt att det inte bara är läraren som står för det nära och forskaren för distansen i samverkansprojekt utan att de präglas av dubbel närhet och distans.

ULF-nätverket Svenskämnets didaktik

Under drygt tre år drev vi, och ytterligare två forskare/lärarytbildare, ett didaktiskt nätverk tillsammans med verksamma svensklärare på högstadiet och gymnasiet i två olika kommuner. Nätverket ingick i den nationella försöksverksamheten ULF (Undervisning, Lärande, Forskning) och det övergripande syftet var dels att utveckla en hållbar samverkansmodell mellan universitet och skola när det gäller såväl forskning som skola och lärarytbildning, dels att inom denna samverkansmodell tillsammans undersöka och utveckla kunskaper om svenskämnet. Arbetet i nätverket bedrevs i två faser och i den första fasen genomfördes en observationsstudie som sedan presenterades på en konferens. Under den andra fasen gjordes en intervjustudie och resultat från den diskuterades i en populärvetenskaplig artikel. Studierna genomfördes i både skola och lärarytbildning. Under båda faserna träffades forskare och lärare med jämna mellanrum och diskuterade svenskämnet utifrån olika perspektiv. Projektet kan alltså sägas ha haft en explorativ karaktär i flera avseenden. Nätverket provade och utforskade en modell för samverkan och undersökte samtidigt på flera sätt svenskämnet i skola och lärarytbildning.

Analyser av roller, relationer och positioner i ULF-nätverket

Såväl Wagners (1997) som Bevins och Price (2014) modeller bygger på en konstruktion av tre typer av samverkanforskning där den första typen innehåller samverkan och jämbördighet i liten grad och den tredje samverkan och jämbördighet i mycket hög grad. Båda modellerna lyfter framför allt fram sådant som deltagarnas roller, relationer och positioner i forskningssamverkan, men de fokuserar på lite olika aspekter och därför kan båda modellerna användas för att analysera graden av jämbördig samverkan i ULF-projektet. En aspekt är graden av kontroll över forskningsprojektet och vem som tar initiativet. Det kan ge deltagarna olika roller, vilket handlar om vad lärarna respektive forskarna gör, tillför och deltar i och huruvida de är subjekt eller objekt i forskningen. Det finns också andra möjliga roller som handledare, kritisk vän och dialogpartner (jfr Lindholm, 2008). Man kan också undersöka om rollerna är åtskilda eller överlappar varandra och hur relationerna mellan deltagarna ser ut. Om rollerna är åtskilda kan man tänka sig att relationen präglas av att deltagarna har olika perspektiv och kunskaper som inte delas och olika positioner, till exempel att forskaren är subjekt i forskningen, dvs. undersöker läraren och undervisningen, och lärarens position framför allt är som objekt, den som undersöks i forskningen. Något som bland annat har med positioner att göra är deltagarnas närhet och distans till praktiken och vetenskapen

EDUCARE

och om samverkansprojektet präglas av dubbel närhet och distans. Även forskningens syfte präglar förmodligen forskarnas respektive lärarnas roller, relationer och positioner. Ska forskningen framför allt leda till kunskapsbildning, undervisningsutveckling/-förbättring eller professionsutveckling?

I det nätverksavtal som slöts mellan lärosätet och två kommuner 2019 konkretiserades syftet för den första fasen av projektet och det didaktiska nätverket skulle enligt avtalet identifiera ömsesidigt intressanta frågor med utgångspunkt i verksamma lärares erfarenheter och utmaningar inom svenskämnet, samt medverka till att stärka skolverksamhetens och lärarutbildningarnas vetenskapliga grund. Det didaktiska nätverket förväntades också bidra till ökade kontakter mellan lärare och forskare och skulle bygga på deltagande, ömsesidigt engagemang och jämbördiga relationer mellan de olika deltagarna. Utgångspunkten var alltså att både forskare och lärare skulle engagera sig i nätverkets arbete på ett jämbördigt sätt och i att formulera forskningsfrågor.

Den modell som Marie Thavenius och Camilla Thurén, lärarutbildare/forskare på Malmö universitet, formulerade i ansökan 2019 fokuserade också mycket på just ömsesidigheten och jämbördiga relationer. Den byggde dels på ett behov av att undersöka och utveckla förståelse för förändringar i svenskämnet, dels på en idé om att undersöka våra respektive svenskämnen, det vill säga svenskämnet i grundskolans årskurs 7–9 och i gymnasieskolan å ena sidan och ämneslärarutbildningens svenskämne å andra sidan. Utgångspunkten för nätverket var därför att sträva mot ömsesidiga och jämbördiga relationer genom att vi gemensamt skulle bestämma vad vi skulle undersöka och sedan observera varandras undervisning. Genom att forskarna undervisar blivande svensklärare och alltså både verkar i en forskningspraktik och i en undervisningspraktik, såg vi en möjlighet i att såväl forskarna som lärarna kunde fungera som både subjekt och objekt i forskningsprocessen. Ambitionen var alltså att samarbetet skulle vara en *co-learning agreement* och/eller ett *collaborative relationship*. Forskarna/lärarutbildarna respektive lärarna gick dock in i nätverket på lite olika premisser. Avtalet slöts på högre nivå både i kommunerna och på universitetet, men forskarna/lärarutbildarna hade formulerat en idé och modell, som lärarna fick gå in i. Det innebar att initiativet till projektet togs gemensamt av fakultetsledningen på universitetet och forskarna/lärarutbildarna och att nätverksträffarna till en början inte präglades av särskilt jämbördiga relationer. Forskarna/lärarutbildarna tog initiativet och styrde de första träffarna i stor utsträckning. Det var också en av forskarna/lärarutbildarna som hade utsetts till nätverksledare. I det avseendet kan samverkan snarast beskrivas som ett *clinical partnership* där lärarnas och forskarnas

roller till viss del var åtskilda. Man kan i det här skedet också delvis se det som ett *Client-supplier relationship*, eftersom forskarna/lärarytbildarna tog initiativ och styrde, men redan från början var syftet att båda parter skulle undersöka varandras praktiker.

Att forskarna/lärarytbildarna och lärarna gick in i projektet med lite olika roller berodde nog inte bara på att de hade konstruerat nätverksmodellen, utan kanske också på att alla hade tidigare erfarenheter av fortbildningsinsatser och praktisk forskning där forskarna utbildat eller beforskat lärarna och deras undervisning. De första nätverksträffarna inleddes därför med diskussion om olika delar av svenskämnet samt dilemman och problem i ämnet. På så sätt delades kunskaper och perspektiv. Det gav också en möjlighet för alla att bli mera av deltagande dialogpartner. Sedan konstruerades ett relativt öppet observationsschema (förlopp, innehåll, aktiviteter) och lärarna gjorde observationer av undervisning på ämneslärarytbildningen och forskarna/lärarytbildarna gjorde lektionsobservationer i årskurs 7–9 och i gymnasieskolan. Observationsschemat konstruerades av forskarna/lärarytbildarna och analysarbetet styrdes också delvis av dem, så i det avseendet blev relationerna inte heller helt jämbördiga, men samtidigt behöver inte jämbördighet betyda att alla har samma roll hela tiden eller deltar i allt arbete. Men även här kan samverkan initialt alltså ses som ett *clinical partnership*. När observationerna genomfördes var alla i nätverket däremot deltagare på likartade villkor genom att alla både observerade och blev observerade. Samtliga var alltså både subjekt och objekt i processen. Observationsanteckningarna diskuterades och analyserades också av hela gruppen. Då öppnades möjligheten för både forskare/lärarytbildare och lärare att i ännu högre grad bli varandras dialogpartner och kritiska vänner. När resultatet av nätverkets arbete och analyser presenterades på Lärarnas forskningskonferens hösten 2021 var det två forskare/lärarytbildare och två lärare från nätverket som deltog i presentationen och de två lärarna hade störst utrymme. Ju längre samverkansprojektet fortskred desto mer jämbördiga blev således rollerna. Den första tidens trevande försök att finna olika roller utvecklades med tiden. Även om forskningsprojektet, där svenskämnen undersöktes, initialt leddes av forskarna blev rollerna vid observationerna och analyserna av dem alltmer jämlika och gick mer i riktning mot en *collaborative relationship*. Studien innehöll visserligen inte någon direkt undersökning av forskarnas/lärarytbildarnas forskningsmiljö och forskningspraktik, men däremot av forskarnas/lärarytbildningarnas undervisningsmiljö och -praktik. Så när det gäller närhet och distans kan vi se en liknande utveckling. Inledningsvis präglades diskussionerna av närhet till de respektive praktikerna. När de olika svenskämnen undersöktes

krävdes dock större distans till praktiken för att kunna förstå vad som hände i undervisningen. Jämförelsen mellan lärarnas och forskarnas/lärarytbildarnas undervisningspraktiker innebar en pendling mellan närhet och distans för alla inblandade och bidrog därmed till dubbel närhet och distans.

När nätverksgruppen diskuterade observationsanteckningarna framstod svenskämnet både i skolan och på lärarytbildningen som ett innehållsrikt och brett ämne och både lärarna och lärarytbildarna tycktes ha många olika syften med undervisningen. En lärare blev nyfiken på vilka syften elever och lärarstudenter uppfattar och *hur* de uppfattar dem. Den frågan ledde in i den andra fasen av projektet. Under den perioden genomfördes en studie där svensklärarstudenter och elever i årskurs 9 intervjuades om hur de uppfattar svenskämnet i lärarytbildningen respektive skolan. Att projektet tilläts pågå under en relativt lång tid kan ses som en förutsättning för den andra studien. Den resulterade sedermera i en populärvetenskaplig artikel om vilka syften elever i årskurs nio respektive svensklärarstudenter ser med svenskämnet (Eriksson, Olsson & Thavenius, 2023).

Alla i nätverket deltog i intervjustudien på liknande sätt och med liknande roller som i den första fasen. En av forskarna/lärarytbildarna var fortsatt nätverksledare, men det var en av lärarna som väckte frågan om vad elever och lärarstudenter ser för syften med svenskämnet. Utifrån den frågan formulerade forskarna/lärarytbildarna förslag på forskningsfrågor och ett utkast till intervjuguide som sedan diskuterades i gruppen. Alla i gruppen genomförde och transkriberade intervjuer. En första analys av det empiriska materialet gjordes också gemensamt. Artikeln skrevs av två lärare och en forskare/lärarytbildare.

Såväl innehållet i nätverksträffarna som de båda undersökningarnas innehåll diskuterades i gruppen, men forskarna/lärarytbildarna kom ganska ofta med förslag. Både lärare och forskare/lärarytbildare deltog i och hade insyn i hela processen. Alla var också delaktiga i de resultat som genererades i de två undersökningarna. Resultaten spreds i första hand till andra lärare genom en forskningskonferens för lärare och en populärvetenskaplig tidskrift för svensklärare.

Sammanfattningsvis kan man säga att rollerna till stor del var överlappande. Både lärare och forskare/lärarytbildare deltog i alla delar av nätverkets arbete. Forskarna/lärarytbildarna kom med förslag när det gällde datainsamlingen, till exempel utformande av observationsschema och intervjuguide, och vilka vetenskapliga artiklar som skulle läsas. Nätverksledaren formulerade etiska överväganden och riktlinjer som alla följde. Det innebar att forskarna tog mera ansvar när det gällde

det vetenskapliga. Alla nätverksdeltagare intog både en subjektsposition och objektsposition under nätverksprojektets gång. Nätverksdeltagarna delade också kunskaper och erfarenheter med varandra.

Diskussion

Som tidigare noterats är förväntningarna på den praktikinära forskningen höga. Men kanske kan det projekt vi redogjort för ovan adressera åtminstone ett par av de förväntningsnarrativ Malmström (2023) diskuterar. Initierade diskussioner mellan lärare och lärarutbildare kan nog understödja en skola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Möten mellan verksamheterna är viktiga för att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt angående utbildningsfrågor. Och de forskningsprojekt som genomfördes i projektet bidrar sannolikt till att forskningsbasera lärarutbildningen. I ULF-projektet var alla forskare/lärarutbildare utbildade lärare och har dessutom arbetat som lärare i skolan tidigare. Alla har också ett stort engagemang i lärarutbildningens undervisning. Det innebar att forskarna redan från början hade en ganska stor inblick i och närhet till praktiken, även om naturligtvis lärarna hade en mera fördjupad kunskap om och erfarenhet av svenskundervisningen i skolan idag. Att forskare/lärarutbildare och lärare sedan observerade varandras praktiker uppfattar vi som en viktig faktor för att rollerna skulle bli mera överlappande och relationerna mera jämbördiga.

En fråga som har väckts både under ULF-projektets gång och under vår analys är vad jämbördighet kan och bör betyda i det här sammanhanget. Vi vill betona de innebörder i begreppet som handlar om att parterna befinner sig på samma nivå, där ingen av parterna är över- eller underordnad (jfr Wagner, 1997), och där förhållandet dessutom präglas av ömsesidighet och delaktighet. Det innebär, som vi ser det, däremot inte att alla deltagare i ett projekt ska göra exakt samma arbete och alltid ha likadana roller. Som framgått skiftade rollerna och positionerna en del under projektets gång (jfr Jarl et al., 2024, som beskriver ett liknande mönster). Lärarna känner verksamheten på ett djupare plan och kan ha goda tankar om vad som skulle behöva utvecklas. Men att det är forskarna som tar de första stegen i själva forskningsprojekten är rimligt; de är skolade i forskningsetik, forskningsdesign och att skapa forskningsfrågor. Av det skälet är det nog ofrånkomligt att forskning där lärare och forskare samverkar inledningsvis kan betraktas som *clinical partnerships* eller ibland till och med *data-extraction agreements*, beroende på vad syftet med projektet är. Men när väl

materialinsamling och analys kommer i gång borde det finnas möjligheter att åtminstone närma sig *co-learning agreements* och/eller *collaborative relationship* med alltmer jämlika roller. Lärarna behöver då inte bara bli utförare (*suppliers*) av undervisning vilken undersöks av forskare utan deltagare i forskningsprocessen på förhållandevis lika villkor. Det innebär även att både lärare och forskare behöver inta såväl närhets- som distanspositioner, vilket torde ge djupare förståelse för verksamheterna. På detta vis finns förutsättningar för att vad Proitz et al. (2020) kallar ett tredje rum kan skapas. Till detta rum tar lärare och forskare olika diskurser från sina respektive verksamheter för att tillsammans skapa ”en gemensam diskurs och ett gemensamt språk” (Olsson & Brunner Cederlund, 2020, s. 88). ULF-projektet närmade sig ett sådant utfall – de inledande diskussionerna följda av undersökningar baserade på diskussionerna och gemensam analys innebar att nätverksdeltagarna så småningom, åtminstone som vi förstår det, talade samma språk.

Att ULF-projektet får betraktas som relativt lyckat med avseende på jämbördighet kan nog också tillskrivas det faktum att vi inte, till skillnad från de policydokument Malmström (2023) analyserade, utgick från en krisdiskurs om vare sig skolan eller lärarutbildningen. Det fanns således inte ett uttryckligt problem som behövde lösas. I stället grundade sig diskussionerna i en nyfikenhet på varandras verksamheter. Projektet blev därför av explorativ karaktär och utgick från en undran om svenskämnet i skola och lärarutbildning. Snarare än att söka efter den/de mest effektiva metoden/metoderna eller vad som fungerar ställdes den så grundläggande frågan: vad händer här? Samverkansprojektet handlade därför inte uteslutande om praktikförbättring eller kunskapsbildning utan också om professionsutveckling, om hur samverkansforskningen kan ligga närmare praktiken och praktiken vara mer forskningsnära. Praktikförbättring och kunskapsbildning ska därför inte ses som dikotomier, och professionsutveckling kan dessutom ses som en del av kunskapsbildningen. Ett mål i det nya ULF-avtalet är att bygga en kunskapsbas och med det avses, som vi tolkar det, framför allt en nationell kunskapsbas av forskningsresultat från många projekt. Det är naturligtvis viktigt, men vi vill också lyfta fram den kunskapsbildning som sker i det enskilda projektet när deltagarna delar kunskaper, läser vetenskapliga texter, undersöker praktiken och tillsammans utvecklar ett vetenskapligt förhållningssätt och ett gemensamt språk. Vi kom en bra bit på väg i denna gemensamma kunskapsbildning, men det gjordes inte i en handvändning. Det krävdes en lång och uthållig process. Projektet är därmed ett exempel på vad som kan ske om samverkan får ta tid.

Utifrån roller, positioner och relationer i projektet verkar nämligen en viktig ramfaktor vara tid. Efter den inledande tidens mer eller mindre omedvetna positionering utvecklades relationerna efter hand vilket innebar att samverkan fördjupades och rollerna kunde bli mer jämlika. Som Olsson och Brunner Cederlund (2020, s. 88) påpekar är tid en kritisk faktor för att det tredje rummet ska kunna etableras. Det verkar alltså som om det kan finnas skäl att låta samverkansforskning verkligen ta tid för att dubbel närhet och distans ska bli möjlig och rollerna bli mer jämlika. Vi ser därför gärna en framtid med mer modesta förväntningar på resultat och en insikt i att resultat inte nödvändigtvis kan mätas och sömlöst omsättas i praktiken. Det måste finnas rum för tvivel och tvekan. Forskning måste få ta tid (jfr Stengers, 2018). Låt oss därför hoppas att ULF-satsningarna ger utrymme för detta, så att de verkligen kan bidra till att de så omistliga mötena mellan professionerna i skola och akademi på sikt kan leda till mera genomgripande verksamhetsutveckling.

Referenser

- Adolfsson, C. H., & Sundberg, D. (2018). Att forskningsbasera den svenska skolan: Policyinitiativ under 25 år. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(1–2), 39–63.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge. doi: 10.4324/9780203153185
- Bevins, S., & Price, G. (2014). Collaboration between academics and teachers: A complex relationship. *Educational Action Research*, 22(2), 270–284. doi: 10.1080/09650792.2013.869181
- Blossing, U. (2020). Samverkansprocessens problematik i den praktiktäna forskningen. *Pedagogisk forskning i Sverige Vol. 25 No 4*. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2610/2378>
- Eriksson, I. (2018). Lärares medverkan i praktiktäna forskning: Förutsättningar och hinder. *Utbildning & Lärande*, 12(1), 27–40.
- Eriksson, S., Olsson, M., & Thavenius, M. (2023). Svenskämnet är viktigt på riktigt. *Svensklärarföreningen*. <https://www.svensklararforeningen.se/post/svenske%C3%A4mnet-%C3%A4r-viktigt-p%C3%A5-riktigt>

- 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. doi: 10.1080/20004508.2024.2324518
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. doi: 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x
- Lindholm, Y. (2008). *Mötesplats skolutveckling: Om hur samverkan med forskare kan bidra till att utveckla pedagogers kompetens att bedriva utvecklingsarbete*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Magnusson, P., & Malmström, M. (2023). Practice-near school research in Sweden: tendencies and teachers' roles. *Education Inquiry*, 14(3), 367–388. doi: 10.1080/20004508.2022.2028440
- Malmström, M. (2023). Anticipations of practice-near school research in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9(3), 233–247. doi: 10.1080/20020317.2023.2236751
- Nationellt ULF-avtal 2025-2034. (2024). ULF-avtal.se Hämtad 2025-01-17
<https://www.ulfavtal.se/w/ul/dokumentation>
- Olsson, L., & Cederlund, A. B. (2020). Det tredje rummet som mötesplats. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 87–89. doi: 10.15626/pfs25.04.06
- Om ULF-avtal (u.å.). ULF-avtal.se. Hämtad 24-06-19 <https://www.ulfavtal.se/w/ul/om-ulf-avtal>
- Persson, A. (2020). Dubbel närhet och distans behövs inom praktikinrä forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2–3), 149–152. <https://pedagogiskforskning.se/wp-content/uploads/2020/10/Persson-2020.pdf>
- Proitz, T. S., Rye, E. M., Barstad, K., Afdal, H., Risan, M., & Aasen, P. (2020). *Utbildning, lärande, forskning: En evalueringsstudie – delrapport 2*. Skriftserien nr. 38, 2020. Horten: Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/2641753>
- Rönnerman, K., & Salo, P. (2017). Action research within the tradition of Nordic countries. In L.L. Rowell, C.D. Bruce, J.M. Shosh, & M. Riel (eds.), *The Palgrave international handbook of action research* (s. 455–469). Palgrave Macmillan.
- SFS 2010:800. (2010). *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.

SOU 2018:19. Utredningen om praktisknära skolforskning i samverkan. (2018). *Forska tillsammans: samverkan för lärande och förbättring*. Norstedts juridik.

Stengers, I. (2018). *Another science is possible: a manifesto for slow science*. Polity Press.

Vetenskapsrådet. (2003). *Forskning av denna världen: praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådet.

Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26(7), 13–22. doi: 10.2307/1177125

Aasen, P., & Prøitz, T. (2004). *Initiering, finansiering och förvaltning av praxisnära forskning: Sektormyndighetens roll i svensk utbildningsforskning*. NIFU Skriftserie. 10/2004.