

Utvecklingsledare på vetenskaplig grund

Spänningsfälten mellan evidensbaserad praktik och aktionsforskning

MAGNUS LEVINSSON

Institutionen för didaktik och pedagogisk profession
Göteborgs universitet

***Sammanfattning:** I Sverige liksom i flera andra länder finns det från politiskt håll en klar önskan om att göra läraryrket till en forskningsbaserad profession. I detta sammanhang lyfts utvecklingsledare, som ofta är verksamma forskare inom utbildningsområdet, fram som betydelsefulla. Flera studier visar att utvecklingsledare är av betydelse för att lärare ska kunna dra nytta av forskningsresurser i deras arbete med skolutveckling. I debatter om denna fråga går dock åsikterna isär om på vilket sätt utvecklingsledare ska stödja lärare. Idén om evidensbaserad praktik respektive idén om aktionsforskning bidrar med två sinsemellan olika skolutvecklingsmodeller som båda betonar utvecklingsledares samarbete med lärare. Ska utvecklingsledare framför allt förmedla evidensbaserade undervisningsstrategier till lärare eller ska utvecklingsledare främst handleda lärares aktionsforskning i skolan?*

I politiska förslag, såväl nationellt som internationellt, förefaller det som att skillnaderna mellan dessa båda forskningstraditioner av någon anledning ofta förbises. Aktionsforskning ses i utbildningspolitiken främst som en resurs för att öka användningen av forskningsresultat. Vissa politiker tar för givet att aktionsforskning förbättrar lärares förmåga att tillämpa evidens i klassrumspraktiken. I England har till exempel aktionsforskning kommit att passas in i reformer som avser att stödja utvecklingen av evidensbaserad praktik, och det rådande utbildningspolitiska klimatet i Sverige gör det tänkbart att aktionsforskning kan komma att få en motsvarande roll.

Frågan som ställs i denna artikel är om den kritiska aktionsforskningstraditionen i så fall kan bidra till kulturer av evidensbaserad praktik bland pedagogiskt yrkesverksamma i Sverige. I artikeln diskuteras denna fråga efter en undersökning av de konsekvenser som evidensbaserad praktik respektive kritisk aktionsforskning tänkbart kan få för utvecklingsledares arbete. Mot bakgrund av en jämförelse av de skilda krav som dessa båda idétraditioner ställer på just utvecklingsledare framstår de politiska förslagen som högst problematiska. Avslutningsvis poängteras utvecklingsledares behov av alternativa förhållningssätt som tillåter pedagogisk forskning att spela flera olika roller i skolutvecklingen.

Det ställs allt högre krav på att utbildning ska vila på vetenskaplig grund och att pedagogisk forskning ska utveckla skolans verksamhet (OECD 2003). I detta sammanhang förslås särskilda utvecklingsledare, inte sällan forskare inom det pedagogiska fältet, fylla en viktig funktion. Internationella erfarenheter visar också att utvecklingsledare kan ge lärare det stöd som behövs för att forskning ska ge kraft åt skolutveckling (t ex Cordingley, Bell, Isham, Evans & Firth 2007; Trainou 2009; Korthagen 2007; Furlong & Salisbury 2005; Hemsley-Brown & Sharp 2003).

I Sverige har tjänster som utvecklingsledare¹ uppstått till följd av en decentralisering av utbildningssystemet (Blossing 2003, 2010) och de ökade kraven på lokalt ansvarstagande har gjort att utvecklingsledare och lärare förväntats driva skolans utvecklingsarbete av egen kraft och mot en egen kunskapsbas (Olin 2009, Andersson 1996). På senare tid har dock behovet av forskningsresurser i anslutning till skolutveckling aktualiserats (Carlgren 2010), och från politiskt håll ställs det krav på att alla parter i skolan ska ta sitt ansvar för att forskning ska »nä ut och nå ända fram» till lärare (SOU 2009:94 s 12). Såväl nationellt som internationellt råder det dock delade meningar om på vilket sätt just utvecklingsledare ska axla ett sådant ansvar (t ex Trainou 2009, Rönnerman 2008).

Frågan som ställs alltmer tydligt är därför om utvecklingsledare primärt ska fokusera på att förse lärare med evidens för eller emot undervisningens verkan i klassrummet eller om utvecklingsledare ska inrikta sig på att vägleda lärare som forskar på sina egna frågor och problem i skolan. De antaganden som kan urskiljas i debatten är å ena sidan idén om evidensbaserad praktik och å andra sidan idén om aktionsforskning (jfr Carlgren 2010). Syftet med denna artikel är att diskutera utvecklingsledarens roll i skärningspunkten mellan dessa sinsemellan skilda önskemål.

EVIDENSBASERAD PRAKTIK GENOM AKTIONSFORSKNING

I Sverige, liksom i andra länder, har idén om evidensbaserad praktik på senare år kommit att ligga till grund för politiska förslag till hur pedagogisk forskning ska göras tillgänglig och användbar för verksamma i skolan:

Det finns områden där det saknas sådan forskning samtidigt som det finns annan relevant forskning som inte når ut till skolorna. Det bör därför finnas en tydlig funktion som kan säkra att kunskap sprids till profession och beslutsfattare om arbetsätt och metoder i undervisningen. En sådan funktion bör kunna bidra till förbättrad måluppfyllelse och främja evidensbaserade arbetsätt. (Utbildningsdepartementet s 8)

Denna så kallade evidensrörelse har blivit allt mer påtaglig, inte minst sedan Sverige förlorat position i internationella rankingsystem som baseras på resultat från TIMSS och PISA. Mot bakgrund av den negativa trenden har regeringen bland annat beslutat om omfattande utbildningsinsatser för att förbättra undervisningen inom de mest eftersatta ämnena (Regeringsuppdrag U2009/914/G, U2011/2229/G). Sveriges utbildningsminister har föreslagit att dessa

insatser ska genomföras enligt så kallad »best practice»-modell². Men även om evidensbaserad praktik förefaller stå högt upp på den politiska dagordningen så betyder det inte nödvändigtvis att aktionsforskning har övergivits.

I England, där idén om evidensbaserad praktik har utgjort rättesnöre för utbildningspolitiken sedan slutet av 1990-talet, har aktionsforskning kommit att passas in i reformerna. Aktionsforskning³ har varit ett viktigt inslag i de omfattande fortbildningsprogram av lärare som den dåvarande labouregeringen införde på bred front (t ex OECD 2004; Ratcliffe, Bartholomew, Hames, Hind, Leach, Millar & Osborne 2004; Furlong & Salisbury 2005; Foray & Hargreaves 2003). Cordingley (2004) menar att lärare som ägnat sig åt aktionsforskning inom ramen för dessa program har kommit att utnyttja forskningsresultat mer regelbundet i sitt arbete. Ratcliffe m fl (2004 s 75) bekräftar denna bild och framhåller att aktionsforskning kan skapa förutsättningar för evidensbaserad praktik:

Providing teachers with opportunities to engage in action research extends their skill base and contributes to the development of a culture of evidence-based or evidence-informed practice.

Vidare demonstrerar Furlong och Salisbury (2005) hur lärare har använt aktionsforskning för att förbättra undervisning och lärande⁴. I OECD:s (2003) värdering av dessa fortbildningsprogram uppmärksammas särskilt forskarens betydelse som handledare.

Det utbildningspolitiska klimatet i Sverige gör det tänkbart att aktionsforskning kan komma att få motsvarande roll i det pågående reformarbetet. I en statlig utredning (SOU 2009:94) som föreslår samarbete med mäklarorganisationen i Danmark, *the Danish Clearinghouse*, förefaller det som att strävanden som ryms inom ramen för aktionsforskning är avsedda att göra systematiska översikter mer tillgängliga och användbara för lärare. *The Danish Clearinghouse* har till uppdrag att stärka kunskapsbasen för vad som fungerar inom utbildning och skola. Men även om detta samarbete lyfts fram som nödvändigt för att sprida denna typ av forskning, slår utredningen samtidigt fast att det därmed inte är tillräckligt för att resultaten också ska komma att användas av lärare. Ska forskning inte bara »nä ut utan också nå fram» anses det behövas mötesplatser (SOU 2009:94 s 127).

Mot bakgrund av denna insikt knyter utredningen an till traditionen av forskningscirkel i Sverige. Forskningscirkeln handleds som regel av forskare och tycks därmed svara mot behovet av forskarkompetens i arbetet med att utveckla skolan. Utredningen framhåller betydelsen av att forskare och lärare tar utgångspunkt i de frågor och problem som finns i skolan. »Det är viktigt att cirkelarna har ett värde för individen och dess utveckling» (SOU 2009:94 s 94). Så framställs som regel forskningscirkeln inom ramen för idén om aktionsforskning där tyngdpunkten ligger på den kunskapsutveckling som sker under arbetets gång (t ex Andersson 2007, Persson 2007, Holmstrand & Härnsten 2003).

Det förefaller dock som att den statliga utredningen främst tar fasta på att forskning utifrån kan lämna viktiga bidrag till forskningscirkeln. Utredningen beskriver därvid cirkeln som en utmärkt mötesplats för att ta del av forsk-

ningsresultat på ett mer grundligt sätt (SOU 2009:94 s 106). På motsvarande vis som aktionsforskning kommit att förespråkas i England lyfts alltså forskningscirkeln fram som viktig för att understödja lärares användning av forskningsresultat. I en studie som utredningen har genomfört av deltagare i forskningscirkel framkommer det även att cirkeln tros kunna bidra till att förändra lärares förhållningssätt till vad forskning kan åstadkomma i skolan (SOU 2009:94 s 112 f).

Aktionsforskning nämns mer explicit i samband med de omfattande satsningar som regeringen riktar mot att vända den negativa trenden i TIMSS och PISA (Utbildningsdepartementet 2009, 2011). I Skolverkets förslag till fortbildningsinsats av matematiklärare lyfts aktionsforskning fram som ett av flera verktyg som lärare kan använda för att »utveckla och förstärka sin egen undervisning i syfte att erbjuda alla elever den effektivaste och mest ändamålsenliga undervisningen» (Skolverket 2011 s 11). I Skolverkets förslag ingår dock inte bara utveckling utan även spridning av så kallade forsknings- eller kunskapsbaserade metoder⁵. Det förefaller således som om utbildningsministerns föreslagna »best practice»-modell har fått genomslag. I redovisningen av förslaget refererar Skolverket bland annat systematiska översikter från EPPI-centret i England och det framgångsrika SINUS-projektet i Tyskland (Skolverket 2011). Erfarenheterna från dessa båda sammanhang anses bland annat peka ut lärares behov av externt stöd. I SINUS-projektet har handledning visat sig vara positivt i försöken att omsätta förslag på »best practice» (Ostermeier, Prenzel & Duit 2010). Skolverket (2011) föreslår på motsvarande vis att externa resurspersoner, däribland befintliga utvecklingsledare och matematikutvecklare, ska genomgå utbildning för att stödja matematiklärarna i fortbildningsinsatsen.

Sammantaget tyder alltså utbildningspolitiken i Sverige på att aktionsforskning kan komma att få betydelse i försöken att utveckla evidensbaserad praktik i skolan. Frågan är dock i vilken utsträckning som detta är genomförbart inom utbildningsområdet i Sverige? Oavsett hur reformer har fallit ut i anglosaxiska länder, är det inte självklart att den så kallade kritiska aktionsforskningstradition som främst vunnit mark i Sverige kan fylla en sådan funktion som föreslås. I denna artikel uppmärksammas idén om evidensbaserad praktik och idén om aktionsforskning som två skilda förslag inom utbildningsområdet. Avsikten är inledningsvis att belysa de konsekvenser som respektive idé kan tänkas få och därvid står utvecklingsledarens roll i fokus för en möjlig skolutveckling.

Därefter är syftet att närmare undersöka möjligheter och begränsningar för kritisk aktionsforskning att bidra till evidensbaserad praktik i skolan. Utgångspunkt för analysen utgörs av vad förslagen kommer att kräva av just de personer som i skolutvecklingssammanhang ofta kallas utvecklingsledare. Oavsett vilket förslag som ges företräde i framtidens skolutveckling så har intresset för att studera just utvecklingsledares arbete hittills varit begränsat i diskussioner om hur pedagogisk forskning ska bidra till lärares professionella utveckling i Sverige (Olin 2009).

EVIDENSRÖRELSENS KRAV PÅ UTVECKLINGSLEDARE

Idén om att verksamheten inom utbildning och skola ska baseras på vetenskaplig evidens har väckt debatt i den engelskspråkiga forskningslitteraturen från mitten av 1990-talet och framåt (t ex Hargreaves 1996, Hammersley 1997, Slavin 2008, Bridges 2008)⁶. Det är framförallt den »klassiska modellen» av evidensbaserad praktik, med ursprung inom medicin, som har diskuterats (Hammersley & Trainou 2009). I denna modell ska forskning, idealt, förse yrkesutövare med evidens för vilka strategier som är verkningsfulla. Som regel är det studier av experimentell design, så kallade randomiserade kontrollförsök, som räknas som evidens och som också utgör standard i systematiska översikter (Davies 2004).

Sådana systematiska översikter har fått en allt större betydelse för idén om evidensbaserad praktik, eftersom de för ihop ett stort antal studier och kan undersöka den sammanvägda effekten av en bestämd undervisningsmetod (Slavin 2002). Flera så kallade mäklarorganisationer arbetar även fortlöpande med att utveckla förfarandena i systematiska översikter för att inte bara sammanställa kvantitativa data utan även kunna genomföra synteser av kvalitativa studier (Bohlin 2010). Det sker framför allt inom professioner där kvalitativa forskningsparadigm är ledande, vilket till exempel är fallet i läraryrket (t ex Sebba 2004). Men även om detta har fört med sig ett vidgat evidensbegrepp menar Hammersley (2004a) att det inte nämnvärt har förändrat antagandena om den roll som evidens kan och bör spela i praktiken.

Överfört till utbildningsområdet ställer idén om evidensbaserad praktik krav på att pedagogisk forskning ska svara på frågor om vad som fungerar i skolan och de svar som lämnas ska sedan tillämpas av lärare (Slavin 2004, Hammersley 2004a). Flera förespråkare uppmärksammar dock att lärare behöver stöd för att forskningsresultat ska kunna bidra. Det gäller framför allt de som ansluter sig till en specifik riktning inom området, de som istället för evidensbaserad talar om *evidensinformerad* praktik (Cordingley 2004). Cordingley menar att en viktig skillnad i förhållande till den klassiska modellen av evidensbaserad praktik är att lärares professionella omdöme och praktiska kunnande erkänns i denna riktning. Det betraktas som nödvändigt för lärare som fattar omedelbara beslut i klassrum som uppvisar ständigt varierande behov.

Mot en sådan bakgrund är det problematiskt att påstå att forskning kan och bör spela en central roll i professionell utveckling genom att lärare helt enkelt ska praktisera resultat i skolan. I evidensinformerad praktik antas forskning istället kunna upplysa lärare och öppna perspektiv för deras beslutsfattande (Traianou 2009). Ska lärare dra fördel av forskning krävs det att de närmar sig resultaten utifrån sitt professionella omdöme och införlivar framtagna strategier i en redan befintlig repertoar (Cordingley 2004). Till skillnad från antagandena i den klassiska modellen av evidensbaserad praktik är det alltså en förhållandevis krävande uppgift som lärare antas ha framför sig (Levinsson 2011) och som en följd av de stora kraven har flera studier belyst hur detta arbete kan underlättas⁷. Det är i detta sammanhang som särskilda utvecklingsledare föreslås kunna göra stor skillnad:

The idea is that a good supervisor may be able to effectively connect the teacher's personal experiences in educational settings and his or her present concerns to research outcomes. Although this is a perspective that is first of all grounded in the thinking about teachers' professional development, it may be a fruitful addition to our thinking about ways of overcoming the gap between research and practice. (Korthagen 2007 s 308)

Utvecklingsledares betydelse för skolutvecklingen framträder bland annat i systematiska översikter från EPPI-centret, vilket sammanställer ett stort antal studier av utvecklingsarbete som kännetecknas av så kallad »Continuing Professional Development» (CPD). CPD utmärks av kontinuerligt utvecklingsarbete där lärare samarbetar med varandra och med särskilda utvecklingsledare under en sammanhållen tid i skolan. I slutsatser från sammanlagt fyra systematiska översikter lyfts CPD fram som avgörande för att höja standarden och öka kvaliteten i skolan (Cordingley m fl 2007; Cordingley, Bell, Thomason & Firth 2005a; Cordingley, Bell, Evans & Firth 2005b; Cordingley, Bell, Rundell & Evans 2003). CPD påstås bidra till att lärare tar del av forskning, för in nya strategier i sina klassrum, och når förbättrade studieresultat hos sina elever. Dessa positiva följder antas bland annat komma av att utvecklingsledare förmedlar evidens, för såväl ämnesrelaterade som ämnesöverskridande strategier, och ger lärare stöd att ta till sig nya arbetssätt i sina klassrum (Cordingley m fl 2007).

Mot bakgrund av de positiva effekterna har intresset ökat för att närmare studera vad som utmärker de utvecklingsledare som lyckas förmedla forskningsresultat till lärare. Intresset riktas framför allt mot att sprida framgångsrikt utvecklingsarbete vidare till skolor där detta saknas. Det förefaller dock krävas en avsevärd insats av utvecklingsledare för att CPD ska ge resultat för lärare och elever (Cordingley m fl 2007 s 12):

The data shows them to have an array of skills, ranging from specialist content knowledge to in-depth knowledge of effective professional development programmes and of evaluation and monitoring. They also acted as coaches and mentors.

Utvecklingsledare bör enligt Cordingley m fl (2007) ha innehållsliga kunskaper i förhållande till de undervisningsmetoder som det finns evidens för. De kan därmed förväntas läsa in sig på de systematiska översikter och lärarhandledningar som publiceras på Internet, där mäklarorganisationer sammanför forskare, politiker och lärare som är intresserade av vad som fungerar i skolan.

Det finns ett antal mäklarorganisationer, främst lokaliserade i USA och England, som använder hemsidor som plattform för att samla in och sprida evidens inom utbildningsområdet (t ex Slavin 2004). Lärare är beroende av att deras utvecklingsledare kan ta sig fram i detta växande fält av information och att de är inlästa i sådan utsträckning att de kan peka ut det samspel mellan lärare och elev som är relaterat till positiva effekter i klassrummet. Till stöd har både utvecklingsledare och lärare särskilda praktikhandledningar som

vanligtvis utvecklas i samband med systematiska översikter (se t ex Hamilton, Halverson Jackson, Mandinach, Supovitz & Wayman 2009). Dessa praktikhandledningar syftar till att underlätta för lärare genom att uppmärksamma kritiska aspekter i och närmare beskriva hur undervisningen ska genomföras.

Ett problem i sammanhanget är dock att det ibland används skilda standarder för vad som räknas som evidens (Thomas 2004). Dessa skillnader medför att evidensen för effekterna av en given undervisningsstrategi kan vara både stark och svag beroende på vilken mäklarorganisation som för tillfället tillhandahåller informationen⁸. Så även om systematiska översikter som regel genomförs i dialog med lärare för att säkerställa användbarhet, fordras det även insikter i de förutsättningar som de genomförs under för att kunna bedöma det relativa värdet av den forskning som ska förmedlas. Om inte lärare har möjlighet att göra mer än att försöka praktisera de strategier som är föremål för ett givet utvecklingsarbete, är det alltså därmed av stor vikt att utvecklingsledares kunnande är adekvat i sammanhanget.

Utvecklingsledare ska inte bara hålla sig informerade om systematiska översikter och lärarhandledningar, de behöver även ha insikter i en specifik skola och i lärares arbete i klassrummet. Dessa aspekter av utvecklingsledares verksamhet anses vara en viktig utgångspunkt i framgångsrikt utvecklingsarbete och översikterna från EPPI-centret framhåller betydelsen av att utvecklingsledare tar hänsyn till »teachers' different starting points with regard to the knowledge, skills and/or beliefs they brought with them to the CPD programme» (Cordingley m fl 2007 s 14). Flera utvecklingsledare i de inbegripna studierna använder sig följaktligen av intervjuer och skriftliga reflektioner för att få utvecklingsarbetet att svara mot lärares enskilda behov och förutsättningar. Syftet är i första hand att förse lärare med forskning som stämmer överens med deras erfarenheter och upplevelser, och som riktar sig mot problem som gör sig gällande i skolan.

I översikterna från EPPI-centret är det i synnerhet inriktningen på individuellt lärande, med anpassade insatser för varje lärare, som lyfts fram (Cordingley m fl 2005a, b). Detta förfarande förutsätter dock att lärare är villiga att öppna dörren till sina klassrum och ge utvecklingsledare plats som förevisare, observatör, återkopplare och organisatör under utvecklingsarbetets gång (Cordingley m fl 2007). Som förevisare antas utvecklingsledare lämna bidrag till hur forskning ska omsättas i de olika sammanhang som lärare verkar i. De kan själva med fördel gå in i rollen som lärare för att visa prov på hur olika arbetssätt ska ta form i klassrummet. Det har även enligt dessa översikter visat sig vara av betydelse att de observerar lärares försök till förändring och ger återkoppling på hur arbetet fortskrider, samt att de deltar på lektioner, för anteckningar över vad som sker mellan lärare och elever eller genomför ljud och videoupptagningar. Med detta som underlag ger utvecklingsledare sedan råd och betraktas därför som en viktig samtalspartner i försöken att förbättra verksamheten.

En annan form av återkoppling som ses som betydelsefull gäller de effekter som kan förväntas beträffande elevprestationer. Om utvecklingsledare har tillgång till metoder som belyser utfallet i mätbara termer anses lärare bli mer uppmärksamma på hur deras handlande står i relation till undervisningens

resultat. Lärare kan få klart för sig att deras agerande i klassrummet faktiskt har betydelse för elevers lärande. Något annat som bedöms vara av vikt handlar om det stöd som lärare kan ge varandra och utvecklingsledare bör därför organisera arbetet så att det uppmuntrar lärare till samarbete. Lärare ges då möjligheter att träda in i rollen som förevisare, observatör och återkopplare. Enligt översikterna från EPPI-centret kan det skapa former av kollegial »coachning» som går utöver ramarna för det formella utvecklingsarbetet.

Sammanfattningsvis förefaller utvecklingsledarens uppgift vara att identifiera problem i skolan och presentera forskningsresultat som kan förändra lärarnas arbetssätt. Syftet är primärt att förbättra elevernas studieresultat.

AKTIONSFORSKNINGENS KRAV PÅ UTVECKLINGSLEDARE

Samtidigt med de ökade kraven på evidensbaserad forskning har aktionsforskning framförts som ett mer skolanpassat förslag till att stärka läraryrkets vetenskapliga grund (se t ex Elliot 2001, Kemmis 2007). Inom utbildningsområdet finns ett flertal olika aktionsforskningstraditioner som ansluter sig till idén om att lärare själva ska bedriva forskning i skolan. Till aktionsforskning räknas bland annat traditioner som *Teacher-as-researcher*, *Practitioner research*, *Participatory action research*, *Self-study research* och *Emancipatory action research* (t ex Weiner 2005, Reason & Bradbury 2001).

De allra flesta traditioner har det gemensamt att de tar avstånd från vad de menar utgör tekniskt rationella modeller av hur forskning ska bidra till skolutveckling⁹. I den aktionsforskningstradition som främst vunnit mark i Sverige formuleras istället relationen mellan teori och praktik inom ramen för lärares verksamhet i skolan¹⁰. Carr och Kemmis (1986) företräder denna så kallade kritiska aktionsforskning, vilken syftar till att lärare ska frigöra sig från vanor och rutiner som framstår som irrationella i skolan. De menar vidare att de frågor som pedagogisk forskning ska ställa i första hand uppstår för och därför bör besvaras av lärare. När ändamålet är emancipation är det lärarna som »äger» forskningen. Det är mot bakgrund av dessa villkor som utvecklingsledare anses vara viktiga för att skapa de förutsättningar som krävs i skolan.

I flera olika aktionsforskningsprojekt framstår utvecklingsledare som betydelsefulla för lärares möjligheter att alls bedriva aktionsforskning (t ex Rönnerman 2008, Reason & Marshall 2001, Wadsworth 2001). Deras stöd antas bidra till att lärare går igenom aktionsforskning på ett sätt så att de ser meningen med forskningen, när de själva genomför den (Rönnerman 2007). I kritisk aktionsforskning betraktas detta förhållande som en förutsättning för att lärare så småningom ska ta gemensamt ansvar för att lyfta fram sina frågor och problem. Enligt Rönnerman (2007) är det först när lärare börjar se den process de själva är delaktiga i, som de också kan göra aktionsforskning till sin egen ansats och metod inom ramen för skolans utvecklingsarbete. Lärares möjligheter är dock beroende av i vilken utsträckning som utvecklingsledare är följsamma mot aktionsforskningens grunder (Kemmis 2007 s 176 f):

The intervention of outsiders may introduce significant distortions in each of the three definitive characteristics of action research: the degree to which it is practical, collaborative, or self-reflective. /.../ Forgetting the origins of action research, they have appropriated the term and carried out studies paradigmatically opposed to the nature and spirit of action research.

Det finns en rad omständigheter under vilka utvecklingsledare kan få svårt att fylla den funktion som aktionsforskningen kräver. Det kan exempelvis finnas högt ställda förväntningar på att utvecklingsledare ska svara på lärares explicita frågor eller ta fram praktiska lösningar (Rönnerman 2007). Denna typ av förväntningar beskrivs istället som en teknisk form av aktionsforskning som drivs av krafter utanför skolan och som står i motsättning till idén om att lärare ska »äga» forskningen (Kemmis 2007). För att hantera problematiken är det inom denna aktionsforskningstradition av vikt att utvecklingsledare ger alla inblandade parter tillfälle att lyfta fram sina förväntningar. I flera aktionsforskningsprojekt betonas fördelarna med att utvecklingsledare och lärare samtalar om sina inbördes relationer, om vem som ska göra vad, och hur deras samverkan ska ta form. Syftet är att få lärare att ställa in sig på att gå igenom förändring med hjälp av självreflektion (Rönnerman 2008, Reason & Marshall 2001).

Utvecklingsledare kan ge lärares ansvarstagande mer gynnsamma förutsättningar genom att organisera utvecklingsarbetet med utgångspunkt i den så kallade aktionsforskningsspiralen (Rönnerman 2007, Kemmis 2007). I aktionsforskningsspiralen planerar lärare inledningsvis för åtgärder som kan svara på den fråga eller lösa det problem som har uppstått. Därefter sätts planerna i verket genom att lärare agerar utifrån överenskomna förändringar av verksamheten. Samtidigt utförs observationer för att få in underlag att ta ställning till. Med det som grund anses lärare behöva reflektera över om försöket har fått önskvärda följder i verksamheten. Inte sällan har därvid nya frågor och problem uppstått som sätter spiralen i rörelse, och utgångsläget för vidare planering är nu ett annat eftersom förståelsen antagligen har fördjupats. Rönnerman (2004) menar att denna aktionsforskningsspiral syftar till att sätta handling och reflektion i ett dialektiskt förhållande till varandra.

För att lärare ska kunna gå igenom aktionsforskningsspiralen på egen hand, är det nödvändigt att lärare görs bekanta med olika verktyg som används, och till verktyg i denna aktionsforskningstradition hör bland annat dagboksskrivande, observation, intervju och handledning (Rönnerman 2008). De syftar alla till att ge lärare tillfällen att upptäcka den egna praktiken, att identifiera begränsningar och möjligheter, och få uppslag till vad som behöver förändras. Det är inte heller ovanligt att elever, och ibland även föräldrar, engageras om de tillför sådana perspektiv som anses vara av värde.

I aktionsforskningens inledande skede är det som regel utvecklingsledare som är handledare. Handledningen bör enligt Carr och Kemmis (1986) fungera som en resonansbotten mot vilken lärare får hjälp att titta tillbaka på det som har varit och framåt mot det som ska ske närmast. Det anses därvid vara av vikt att lärare inte förses med svar som kommer »utanför» dem själva.

Enligt Rönnerman (2007) ska utvecklingsledare istället sträva efter att återspegla det som lärare säger och gör, ställa frågor och motfrågor, och utmana deras förgivettaganden.Handledning ska alltså ske under former som närmast kan betecknas som sokratiska (Wadsworth 2001, Kemmis 2007). Rönnerman (2004) påpekar dock att det inte är ovanligt att utvecklingsledare även bidrar med ytterligare perspektiv genom att knyta an till forskning på området. Syftet är emellertid inte att lärare ska tillämpa forskningsresultat i klassrummet, utan de betraktas snarare som ett av flera tänkbara reflektionsunderlag. Lärare antas stå inför flera problematiker som inte låter sig lösas så enkelt.

Aktionsforskning anses bland annat vara förknippat med ett antal utvecklingsmässiga dilemman, vilka kräver utvecklingsledarens vaksamhet (t ex Reason & Marshall 2001, Rönnerman 2007). Reason och Marshall (2001) uppmärksammar exempelvis att lärare till en början kan sakna engagemang och istället för att komma igång med forskningen tar itu med andra uppgifter. För utvecklingsledare är det av vikt att inte betrakta det som ett uttryck för lärares motvilja till förändring. Avsaknaden av engagemang kan bero på att de frågor och problem som lärarna arbetar med inte betyder något för dem, att de som Olin (2009) visar kanske rent av inte är deras. Reason och Marshall (2001) menar därvid att utvecklingsledare kan bistå lärare i försök att hitta mer angelägna ingångar.

Ett annat dilemma, som Reason och Marshall (2001) ger exempel på, är relaterat till lärares föreställningar om forskning. Lärare ger ibland uttryck för att forskning handlar om att följa »den vetenskapliga metodens» fastställda regler och bestämda steg. Sådana föreställningar kan få lärare att tro att de inte är behöriga att bedriva aktionsforskning och få dem att tveka, när det kommer till att dela med sig av hur de har handlat, tänkt och känt. Reason och Marshall (2001) menar att denna otillräcklighet kan komma till uttryck på såväl intellektuella, sociala som känslomässiga plan. Utvecklingsledare behöver därför, vilket även Rönnerman (2007) är inne på, uppmärksamma att det inte finns ett rätt sätt att genomföra forskning på, utan att det istället handlar om att utarbeta strategier som är lämpliga för lärares frågor och problem. Med tiden bör utvecklingsledaren enligt Reason och Marshall (2001) dra sig tillbaka så att lärare får egen auktoritet i frågor som rör aktionsforskningens innehåll och genomförande.

Det är alltså i första hand utvecklingsledarens ansvar att bekräfta utvecklingsmässiga dilemman och understödja bearbetningen för att lärare ska kunna gå vidare (Kemmis 2007). Denna bekräftande uppgift kräver god kännedom om vad det innebär att förändra sig som lärare, vilka möjligheter och svårigheter som kan uppstå, samt vilket stöd som kan behövas på vägen. Det är därmed inte särskilt överraskande att det ses som en fördel om utvecklingsledare själva har ägnat sig åt aktionsforskning innan de ger sig i kast med att handleda andra (Reason & Bradbury 2001). När lärare väl har bildat en gemensam plattform för självreflektion anses de vara redo att tillsammans ta över ansvaret för handledningen. För utvecklingsledare återstår det bara då att dra sig undan eller att på allvar bli en del av det gemensamma arbetet (Kemmis 2007).

Sammanfattningsvis förefaller utvecklingsledarens uppgift i skenet av aktionsforskning vara att överlåta rätten till lärare att avgöra vilka frågor och problem som är angelägna. Syftet är primärt att lärare ska frigöra sig från krafter som framstår som motsägelsefulla i skolan.

SPÄNNINGSFÄLTEN MELLAN EVIDENSBASERAD PRAKTIK OCH AKTIONSFORSKNING

När förslaget om evidensbaserad praktik respektive aktionsforskning betraktas i nära anslutning till varandra framträder två olika rum för skolutveckling som ställer skilda krav på utvecklingsledare. Reformen som avser att stärka läraryrkets vetenskapliga grund genom att föra samman båda dessa idétraditioner, där forskning å ena sidan ska utgöra en bas för skolan och där skolan å andra sidan ska utgöra en bas för forskning, bör ta ställning till en rad angelägna frågor som, inte minst ur utvecklingsledares perspektiv, kräver svar. Kan aktionsforskning bidra till evidensbaserad praktik i skolan? Är kraven som ställs på utvecklingsledare realistiska? Finns det alternativa vägar för utvecklingsledare att gå?

Kan aktionsforskning bidra till evidensbaserad praktik i skolan?

Mot bakgrund av de skilda krav som de båda förslagen ställer på utvecklingsledare uppkommer återigen frågan om i vilken utsträckning det är rimligt att anta att aktionsforskning kan fungera som en språngbräda till evidensbaserad praktik i skolan (se t ex OECD 2003, Ratcliffe m fl 2004, Furlong & Salisbury 2005). Från utvecklingsledares perspektiv förefaller det problematiskt. De skilda krav som ställs på utvecklingsledare från respektive idétradition kan sinsemellan närmast beskrivas i termer av spänningsfält. Det gäller inte minst för de olika ansvarsfördelningar som förutsätts, och som får skilda konsekvenser för vem som sätter agendan för forskningen i skolan. Det får följder för vem, utvecklingsledare eller lärare, som bestämmer över vilka problem som ska lösas, vilka frågor som ska besvaras, vilka metoder som ska användas, och hur resultat ska tolkas.

I evidensbaserad praktik ligger ansvaret för skolutveckling centralt. Utvecklingsledaren fungerar som den pedagogiska forskningens förlängda arm in i skolverksamheten och har auktoritet som expert. Lärare är i detta perspektiv beroende av deras förmedlande roll eftersom det nästan uteslutande är resultat utifrån som antas driva skolutvecklingen. I aktionsforskning är det istället upp till utvecklingsledare att överlåta kunnandet om skolans utveckling genom att förläsa handleda lärare i deras egna utvecklingsprocesser. Ansvaret för skolutvecklingen decentraliseras under arbetets gång för att lärare ska kunna verka oberoende av utomstående.

Det är bland annat mot bakgrund av två sådana tillsynes motstridiga ansvarsfördelningar över vem som ska göra vad, som det förefaller tveksamt att tänka sig att den kritiska aktionsforskning som bedrivs i Sverige kan skapa förutsättningar för evidensbaserad praktik på ett enkelt vis. Det förefaller till exempel inte troligt att lärare, som med hjälp av utvecklingsledare skapat en gemensam plattform för självkritik och självreflektion, sedan lämnar plats åt utvecklings-

ledare att bestämma vad som är angelägna frågor och relevant kunskap. Även om utvecklingsledare tillåts sätta en evidensbaserad agenda för skolutvecklingen så återstår fortfarande frågan om hur deras handledande roll i aktionsforskning kan ligga till grund för en förmedlande roll i den evidensbaserade rörelsen.

Det kunnande som krävs för att å ena sidan handleda andra, att bedriva forskning utifrån deras frågor och problem, utgör i sig inte någon »förberedelse» för det kunnande som krävs för att å andra sidan förmedla undervisningsstrategier som är vetenskapligt belagda. Utvecklingsledare som hjälper lärare att organisera arbetet efter aktionsforskningsspiralen får givetvis inte med sig insikter om hur arbetet ska utformas om forskningsresultat istället ska »matchas» mot lärares behov. Utbildning som ger förberedelser inom båda dessa traditioner skulle säkerligen kunna underlätta för utvecklingsledare att gå mellan olika rum för skolutveckling. Men även om kunnandet är tillräckligt kan det aldrig ändra att de utvecklingsledare som fokuseras här alltid verkar i relation till lärare, och att det därmed inte är särskilt sannolikt att ansvarsfrågan, gällande vem som ska göra vad, kan undvikas när utvecklingsarbetet ändrar inriktning.

Är det så att övergångar mellan aktionsforskning och evidensbaserad praktik skapar konflikter i relationen till lärare? För det med sig alltför svåra beslut för utvecklingsledare att fatta om hur arbetet ska genomföras? Sådana farhågor får empiriskt stöd, om än vagt, från den forskning som bedrivs inom respektive tradition. I aktionsforskningsprojekt är det som sagt inte ovanligt att lärare bär med sig förväntningar på att utvecklingsledare ska svara på deras frågor och lösa deras problem. Utvecklingsledare tvingas ibland lägga ner stor möda på att hantera sådana förväntningar och det kan ta tid innan lärare ser sig själva som den drivande kraften (Rönnerman 2007). Det finns ett helt forskningsområde som intresserar sig för lärares forskningsanvändande och i synnerhet för hur det kan underlättas (se t ex Hemsley-Brown & Sharp 2003). Studier på området handlar bland annat om hur forskare ska hantera lärare som inte använder forskning i tillräcklig omfattning eller som använder resultat på annat vis än det som avsetts. Sådana forskningsintressen vittnar om att det ofta betraktas som ett problem att lärare går sina egna vägar, framför allt att det är något som måste hanteras.

En relaterad problematik, som även den skapar tvivel om aktionsforskning kan ligga till grund för evidensbaserad, kommer fram om det till frågan om vem ska göra vad även läggs till ett varför. Evidensrörelsens karaktär av teknisk rationalitet och aktionsforskningens kritiska rationalitet för med sig skilda uppfattningar rörande de övergripande målen för skolutveckling, och dessa båda utgör även olika »måttstockar» för utvärdering av verksamhetens framgång. Inom evidensrörelsen är framgångsrik skolutveckling detsamma som aktiviteter som effektiviserar undervisning och förbättrar elevers skolprestationer. Inom denna »what works»-ram är det mer eller mindre förgivettaget att utvecklingsledare ska bidra till en skola som får elever att bemästra undervisningens innehåll på ett sätt som är möjligt att utvärdera i ett visst avseende. Målen är därmed förutbestämda.

I aktionsforskning är det istället upp till lärare att tillsammans försöka avgöra vad som ska räknas som fungerande. När lärare bedriver forskning kommer frågan om evidens att sättas i relation till avsikten med deras handlande, och till deras förståelse för det sammanhang som deras handlande utspelar sig i. I kritisk aktionsforskning finns det alltså ingen given syn på skolans mål, förutom att den inte kan påtvingas utifrån. Utvecklingsledare kan därmed understödja en skola som inte nödvändigtvis värderas utifrån mått på effektivitet. Målen är med andra ord obestämda.

De skilda perspektiv på skolutvecklingens mål som reflekteras i de båda förslagen bottenar i olika men måhända berättigade strävanden. Evidensrörelsens centralisering av den pedagogiska forskningen genomförs i första hand för att alla elever, i synnerhet de mest utsatta, ska få ta del av utbildning som, i fullgoda vetenskapliga utvärderingar, har visat sig vara verkningsfull. Aktionsforskningens decentralisering av den pedagogiska forskningen syftar istället till att öka självbestämmandet i skolan, så att alla inblandade parter, framförallt lärare, får möjligheter att frigöra sig. Även om avsikterna från båda håll i grunden kan betraktas som goda, så ställer de skilda, och i flera fall tänkbart motstridiga, krav på vilka mål som utvecklingsledare ska försöka uppnå.

Sammantaget ställer således aktionsforskningens kritiska och evidensrörelsens tekniska rationalitet skilda krav på utvecklingsledare. Detta förhållande kan beskrivas i termer av spänningsfält, som uppstår mellan till exempel decentraliserat och centraliserat ansvar, handledande och förmedlande funktioner, oberoende och beroende ställningar, lärarcentrering och resultatinriktning, process- och produktorientering, praktisk och »traditionell» akademisk utvärdering, samt mellan obestämda och förutbestämda mål för skolutvecklingen. Det är alltså mot bakgrund av sådana spänningsfält som det blir problematiskt att anta att aktionsforskning kan ligga till grund för evidensbaserad praktik. Men det behöver inte betyda att något av de båda förslagen därmed ska förkastas.

Resonemangen kan istället öppna upp för en hållning i frågan, som eftersträvar att båda dessa idétraditioner kan ges legitimitet. Legitimiteten kan av förklarliga skäl emellertid inte ges inom ramen för ett avgränsat utvecklingsarbete på en och samma skola, utan de båda skulle kunna bidra med olika modeller för skolveckling vilka verkar parallellt inom utbildningsområdet i stort. Ur ett mer övergripande perspektiv kan det dessutom hävdas att det är en fördel om kontaktytorna mellan pedagogisk forskning och läraryrke inte snävas in, utan snarare utökas genom att tillåta olika perspektiv på hur forskning ska bidra till skolan (t ex Hammersley 2002). Spänningsfälten mellan evidensbaserad praktik och aktionsforskning skulle alltså utifrån detta perspektiv tänkbart kunna skapa en dynamik som verkar konstruktivt på skolutvecklingsområdet och som bidrar till kritisk distans inom respektive forskningstradition.

Är kraven som ställs på utvecklingsledare realistiska?

Innan beslut fattas om att evidensbaserad praktik och aktionsforskning bör bilda olika utgångspunkter för skolutveckling, är det angeläget att fråga i

vilken utsträckning förslagen, vart och ett för sig, ställer realistiska krav på utvecklingsledare. Utgångspunkt för att besvara denna fråga tas här i delar av den kritik som framförts mot respektive idé. Först behandlas kritiken mot evidensbaserad och därefter kritiken mot aktionsforskning.

I en rad omfattande debatter riktas det skarpa kritik mot flera antaganden i den evidensbaserade rörelsen (t ex Hammersley 2007, Thomas & Pring 2004, Slavin 2008, Bridges 2008, Biesta 2007). Framförallt har kritiken riktats mot antagandet att forskning endast kan och bör spela en teknisk roll i lärares arbete. Flera motståndare understryker att skolan undergrävs och blir en instrumentell praktik, i synnerhet när det gäller lärares förhållande till elever. Om inte forskning kan undgå att filtreras genom lärares omdömen och värderingar av vad som är önskvärt i skolan, och om inte undervisning kan bestämma lärande finns det skäl att befara att det som fungerar inte kommer att fungera (Biesta 2007, Ewaldsson & Nilholm 2009).

I ljuset av den kritik som idén om evidensbaserad praktik har fått de senaste årtiondena borde det vara upp till alla parter i skolan att närmare fundera över om det är värt att satsa stora summor på att utvecklingsledare runt om i landet ska få ta del av kunskaper och färdigheter relaterade till vad som kanske bara på ytan ser ut att vara verkningsfullt. Om skolutvecklingen, på grund av praktiska begränsningar, inte kan nå framgång i den bemärkelse som evidensrörelsen utlovar, det vill säga i termer av avsevärda förbättringar av elevers skolprestationer, spelar det ingen roll hur djupa insikter utvecklingsledare skaffar sig i försöken att agera mellanhand.

I forskningslitteraturen får dock förmedlandet mellan utvecklingsledare och lärare en hel del empiriskt stöd, inte minst i översikterna från EPPI-centret, som understryker att utvecklingsledare har nått framgång genom att »matcha» forskningsresultat mot lärares enskilda behov. Det återstår dock att se hur detta ska hanteras i praktiken. I skolor med ett stort antal lärare per utvecklingsledare kan sannolikt individanpassade åtgärder bli minst sagt svårhanterliga. Risken att förlora sig i en härva av olika undervisningsmetoder och lärarbehov som går åt skilda håll är överhängande. Men om kritiken ovan stämmer kan inte ens en idealisk överensstämmelse, där forskningsresultat svarar perfekt mot lärares frågor och problem, överbrygga den uppmärksammade problematiken. Utvecklingsledares förmedling kommer ändå att begränsas, och likaså utsikterna att öka kvaliteten och höja standarden så dramatiskt som det ofta utlovas (t ex Slavin 2008).

Den riktning som istället för evidensbaserad talar om evidensinformerad praktik har visserligen hörsammat delar av kritiken, bland annat genom att uppmärksamma lärares professionella omdöme och erkänna användandet av forskningsresultat som en tämligen krävande uppgift. Men denna riktning har trots detta inte lyckats göra sig av med det för evidensrörelsen kännetecknande fokus på »what works». Hammersley (2004a) betraktar exempelvis utvecklingen från evidensbaserad till evidensinformerad praktik som ett retoriskt grepp för att i första hand tysta kritiker och att det därmed inte har medfört någon egentlig förändring.

Bland vissa företrädare för evidensinformerad praktik förefaller det dock finnas en strävan att anamma en mer realistisk syn på vad som är möjligt att

uppnå, vilket på sikt kan leda till att innebörden av framgångsrik skolutveckling omförhandlas (t ex Cordingley 2004). Om framgång bedöms utifrån andra kriterier som inte endast medför mätningar av verksamhetens effektivitet att nå utifrån fastställda mål, men som alltså är av betydelse för lärare och elever i skolan, kan det öppna dörrar för utvecklingsledare att bidra till professionell utveckling på flera, och kanske mer realistiska, plan. Den utveckling av format för synteser av kvalitativa studier, som Bohlin (2010) antyder inom EPPI-centret, kan lämna ett viktigt bidrag i detta sammanhang. Det bör dock understrykas att det först på sikt är möjligt att utvärdera om det leder till förändringar av vilka frågor som besvaras i systematiska översikter.

Även aktionsforskning har fått möta en hel del motstånd genom åren (Ziechner & Noffke 2001). Den allvarligaste kritiken går ut på att ansatsen i praktiken varken leder till aktion eller forskning. Det är den omedelbara närheten till skolverksamheten som ofta ligger till grund för ifrågasättandet av ansatsens vetenskapliga status (Rönnerman 2004). När lärare forskar i verksamheten för att utveckla kunskaper om verksamheten som, på samma gång, återförs till verksamheten menar vissa att aktionsforskningen framstår som motsägelsefull (Hammersley 2002), andra att det uppstår problem för såväl validering som spridning av ansatsens resultat (McIntyre 2005). När lärare står för validering på egen hand, anses det bli svårt att enas kring om hur vetenskapligt säkerställd kunskap ska utvinnas. Mot denna bakgrund har det framförts krav på en mer »traditionell» vetenskaplig validering av de kunskaper som utvecklas (Bradbury & Reason 2001).

Problematiken som rör spridningen av resultat har uppmärksammats i flera aktionsforskningsprojekt. Lärare kan vara oerhört engagerade i att beforska den egna verksamheten, men när det kommer till att ta del av andras eller sprida sina egna insikter tenderar intresset att svalna (Furlong & Salisbury 2005). Aktionsforskningens syfte, att bidra till aktion som ger ringar på vattnet inom utbildning och skola, har därför betvivlats. Risken är stor att varje lärare som tar steget in i klassrummet måste »uppfinna hjulet» på nytt. Sammantaget bidrar den uppmärksammade problematiken, enligt kritikerna, till en splittrad och motsägelsefull aktionsforskning (McIntyre 2005, Hammersley 2004b). Frågan är om inte utvecklingsledare står inför ett omöjligt uppdrag när det gäller att få lärare att tillsammans skapa en sammanhållen kunskap.

Kritiken har dock givit upphov till en rad motreaktioner inom flera aktionsforskningstraditioner, och det bör även understrykas att motståndare sällan tar hänsyn till de teoretiska perspektiv som ligger till grund för den forskning som bedrivs i Sverige. Flera aktionsforskningstraditioner har kunnat påvisa att de framgångsrikt lyckats överbrygga de motsättningar som ofta upprättas mellan praktisk relevans och vetenskaplig kvalitet¹¹, och har visat att antaganden som »att praktiska insikter och erfarenheter aldrig kan omvandlas till vetenskapligt säkerställd kunskap» är problematiska (t ex Carr & Kemmis, Bradbury & Reason 2001, Rönnerman 2004).

En kritik som dock kan vara svårare att väja för gäller de praktiska begränsningar som står i vägen för att förverkliga aktionsforskning på bred front i skolan (Hammersley 2002, 2004b). I tider då lärare upplever att under-

visningstiden ökar, samtidigt som administrativa uppgifter tar allt större plats, är det högst tveksamt om lärare är beredda att utvidga uppdraget i skolan. Om inte förutsättningarna för aktionsforskning finns spelar det heller ingen roll vad utvecklingsledare gör för att lärare ska ta gemensamt ansvar. I kraft av att aktionsforskning är en verksamhet som i sig varken är undervisning eller administration, krävs det därmed dramatiska förändringar av skolan för att den ska kunna förverkligas.

FINNS DET ALTERNATIVA VÄGAR FÖR UTVECKLINGSLEDARE OCH LÄRARE ATT GÅ?

Avslutningsvis, och mot bakgrund av svaren på frågorna ovan, är det angeläget att fråga sig i vilken utsträckning utbildningsreformer som avser att stärka skolans vetenskapliga grund verkligen gör det. Ger de utvecklingsledare alternativa tillvägagångssätt om nu varken evidensbaserad praktik eller aktionsforskning, av ovan framförda skäl, visar sig vara hållbara förslag? Såväl evidensrörelse som aktionsforskning bidrar med modeller för skolutveckling som söker upprätta en förhållandevis systematisk växelverkan mellan skolans utveckling och kunskaper om skolan. I sådana strukturerade modeller finns det inget självklart utrymme för frågor som rör exempelvis filosofi, historia, sociologi, makt och genus, och som borde vara av relevans för både utvecklingsledare och lärare (t ex Keiner 2004).

Den statliga utredningen av evidensbaserad (SOU 2009:94) hanterar frågan om forskningens praktiska relevans, och öppnar för att det utbildningsvetenskapliga fältet är av intresse för skolutveckling i sin helhet. Men om avsikten är att följa den evidensbaserade rörelsen så som den nu ter sig, kan det bli minst sagt problematiskt. I EPPI-centrets systematiska översikter förefaller forskningsfrågan vara förgivettagen, för trots de uppmärksammade försöken till utveckling tenderar även kvalitativa studier att passas in i »what works»-ramen. I en sökning på EPPI-centrets online-bibliotek, av studier inom det allmänna utbildningsområdet, täcker sökord som »effect», »affect», »impact» och »outcome» in majoriteten av de drygt 80 genomförda översikterna på området¹².

Inom ramen för sådana snäva definitioner av pedagogisk forskning kan det säkerligen bli svårt att skapa en skola som vilar på vetenskaplig grund. I synnerhet om utvecklingsledare möter lärare som, av skäl som angivits ovan, betraktar forskning i skolan som ytterligare ett ovanifrån pålagt uppdrag som egentligen inte är av betydelse för verksamheten i klassrummet. Få lärare ser nog exempelvis den ökade dokumentationen i skolan som utvecklande för undervisningen. Om forskning ur lärares perspektiv endast innebär ökad arbetsbelastning kan föreslagna satsningar på skolutveckling snarare komma att försämra villkoren för undervisning (jfr Hammersley 2002).

Om sådana farhågor finns är tiden kanske inne att på allvar bjuda in yrkesverksamma i debatten. Men det förefaller tyvärr finnas en utbredd uppfattning om att deras inställning som regel är negativ. »Det finns en distans mellan forskningen och vardagsverkligheten», »svårt att förstå deras språk», »det finns inga naturliga kontakter mellan lärare och forskare» och »man vill

inte ändra på gamla rutiner, motstånd mot att prova nya saker» (Vetenskapsrådet 2004 s 27). Sådana uttalanden kan dock lika väl ha sin grund i att yrkesverksamma allt som oftast tvingas tänka innanför de bestämda ramar som andras förgivettaganden tenderar att skapa.

Det finns givetvis utvecklingsledare och lärare, engagerade i skolutveckling runt om i landet, som tar diskussionen på allvar och som utarbetat så kallade alternativa förhållningssätt i frågan om hur pedagogisk forskning och läraryrke ska mötas. Kanske är dessa alternativ mer anpassade efter villkor som råder i den lokala skolan, och som befinner sig någonstans mittemellan evidensbaserad och aktionsforskning. Om forskningen ges utrymme att ställa flera olika frågor om skolan (Keiner 2004), och om svaren får tillåtelse att spela flera olika roller för lärare (Biesta 2007), uppstår det en mängd olika tänkbara förbindelser mellan pedagogisk forskning och läraryrke, och som skulle kunna vara av intresse ur skolutvecklingsperspektiv.

Biesta (2007) påpekar att forskning inte är begränsad till att enbart fylla en teknisk funktion i skolan. Den kan även spela en kulturell och kritisk roll i lärares arbete. Forskning kan till exempel förse lärare med nya glasögon, när det gäller att betrakta elevers lärande eller komma med dåliga nyheter som avslöjar brister i klassrummet. Denna kritiska roll ska inte sammanblandas med den kritiska aktionsforskningens frigörande syfte. Frågan är istället om aktionsforskning kan spela en sådan kritisk roll som Biesta avser? Till detta ska även tilläggas att det inte bara är forskningens resultat som tänkbart kan utveckla verksamheten i skolan. Forskningens teorier och metoder har även visat sig vara av stort intresse bland lärare (t ex Claesson 1999, 2004). Mot bakgrund av detta resonemang förefaller det som om det finns en tredje väg för utvecklingsledare och lärare att gå om nu varken evidensbaserad eller aktionsforskning visar sig vara realistiska förslag.

Avslutningsvis bör dock understrykas att denna artikel har polariserat två olika idétraditioner ytterligare genom att medvetet eftersöka vad de idealt kräver av utvecklingsledare. Det har varit ett tillvägagångssätt för att närmare undersöka möjligheter och begränsningar för kritisk aktionsforskning att bidra till evidensbaserad i skolan. Spänningsfälten mellan evidensbaserad praktik och aktionsforskning har dessutom skapat diskussion om förslagen, var och en för sig, är realistiska, och om de ger utrymme för alternativa vägar för forskning att utveckla skolan.

Men det finns som sagt variationer inom respektive idétradition och även andra förslag inom utbildningsområdet som skulle kunna placeras in på ett kontinuum mellan de båda polerna. Frågan som ändå kommer att kvarstå när det är avklarat är hur alternativa förhållningssätt ska föras fram och ges utrymme i debatten om skolans vetenskapliga grund. Utvecklingsledare som ges insikter i spänningsfälten både mellan och inom evidensbaserad praktik och aktionsforskning skulle definitivt lämna relevanta bidrag till denna diskussion. Utvecklingsledare skulle då besitta ett kunnande som tillsammans med deras insikter i skolverksamheten borde göra dem väsentligt mer lämpade än politiker att svara på frågan om hur forskning ska bidra till skolans utveckling.

ABSTRACT

Levinsson, Magnus: Developmental leaders on scientific basis: tensions between evidence-based practice and action research. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 16, No. 4, pp. 241–262. Stockholm: ISSN 1401-6788

There are increasing demands on making teaching a research-based profession. One suggested alternative in this matter is to involve mediators in between the worlds of research and practice. The mediating role of developmental leaders, often researchers, is put forward as important. However, the different approaches to educational research in this particular matter appear to make opposing demands on developmental leaders. Despite these differences, action research has recently been suggested in Sweden and elsewhere as a ›stepping stone‹ to evidence-based practice. Policymakers seem to assume that providing teachers with opportunities to engage in action research will extend their skill base to apply research evidence. The aim of this article is to examine possibilities and constraints associated with this assumption within the educational landscape of Sweden. The focus is upon the demands that evidence-based practice respectively the critical action research tradition make on developmental leaders, particularly as regards to the skills necessary and knowledge required in their work with the professional development of teachers. In conclusion, the assumption made by policymakers appears to be problematical. The need for other approaches to educational research in this particular matter is also pointed out.

Keywords: Developmental leader, evidence-based practice, action research, professional development, mediator

NOTER

1. I Sverige förekommer det utvecklingsledare på flera olika nivåer i utbildnings-systemet vilka fyller skilda funktioner. I skolan är det inte sällan lärare som träder in som utvecklingsledare utan att behöva ytterligare kvalificering. I denna artikel definieras innebörden av beteckningen *utvecklingsledare* av de undersökningar som ingår. Studierna inbegriper såväl externa som interna utvecklingsledare, verksamma inom både universitet och högskola, som till exempel forskare eller lärarutbildare, och skola, som till exempel skolledare eller lärare. Gemensamt för alla är att de arbetar i nära samverkan med lärare för att understödja professionell utveckling i skolan. Det används dock flera olika begrepp för att beskriva denna funktion som till exempel *utbildningsledare*, *pedagogisk ledare*, *utvecklingsansvarig*, *förändringsagent*, *resursperson*, *handledare*, *kritisk vän*, *mentor* och *specialist*. I denna artikel kommer dock fortsättningsvis beteckningen *utvecklingsledare* att användas.
2. Sveriges utbildningsminister 2009 använder den engelska frasen »best practice» frekvent i den webbutskickade tillkännagivelsen av utbildningsinsatsen inom matematik, naturvetenskap och teknik. <http://www.regeringen.se/sb/d/11248/a/121041> (2009-03-04)
3. Furlong och Salisbury (2005) som har utvärderat fortbildningsprogrammet »The Best Practice Research Scholarship» i England menar att det finns stora variationer i hur aktionsforskning har använts även om traditionen i England främst har sina rötter i Lawrence Stenhouse och John Elliots idéer om aktionsforskning.

4. I England har idén om evidensbaserad praktik alltså inte enbart handlat om att samla in och sprida evidens inom utbildningsområdet, utan även utvecklingen av nya former av effektivt klassrumsarbete har betonats. Dessa båda forskningsinriktningar har dock inte betraktats som åtskilda, utan snarare som bidragande till varandra i försöken att evidensbasera skolan (Hammersley & Trainoua 2009).
5. Skolverket använder sig både av begreppet *forskningsbaserad* och *kunskapsbaserad* vilket markerar en skiljelinje i förhållande till den klassiska modellen av evidensbaserad praktik. Det gäller bland annat frågan om vilken sorts forskning som ska räknas som evidens. I utvärderingen av den satsning på matematik som genomfördes mellan 2009 och 2011 rekommenderas emellertid framtida insatser att ta utgångspunkt i den evidens som finns för olika arbetssätts och metoders effektivitet i matematikundervisningen. Systematiska översikter från de etablerade mäklarorganisationerna nämns som exempel (Wolf-Watz, Törner, Forssell & Roth 2011).
6. I Sverige har dock diskussionen nästan uteblivit. 2007 genomförde emellertid Vetenskapsrådet ett seminarium kring evidensbaserad praktik, och i den svenska forskningslitteraturen finns ett par inlägg som bidragit till debatt på området, se till exempel Ewaldsson och Nilholm (2009), och Bohlin (2010).
7. I den pedagogiska forskningslitteraturen har det sedan tidigare funnits ett stort intresse för lärares forskningsutnyttjande (»research utilization») och i takt med ökade krav på evidensbaserad utbildning och skola har frågan kommit att uppmärksammas på nytt, och inte minst hur särskild förmedling mellan pedagogisk forskning och läraryrke ska åstadkommas (t ex Hemsley-Brown & Sharp 2003, Hörberg 1997, Brown 2005, McIntyre 2005, Claesson 1999).
8. Sådana skillnader blir till exempel påtagliga i en jämförelse mellan mäklarorganisationerna What Works Clearinghouse i USA och EPPI-Centret i England. What Works Clearinghouse håller randomiserade kontrollförsök som en gyllene standard (»the golden standard») medan EPPI-Centret har övergivit en sådan evidenshierarki.
9. En åtskillnad mellan teknisk, praktisk, och kritisk aktionsforskning kan dock göras på analytisk nivå för att hålla isär olika teoretiska utgångspunkter (positivism, pragmatism, kritisk teori) och kunskapsintressen (instrumentellt, pragmatiskt, emancipatoriskt). Föreliggande undersökning syftar dock inte till att utreda konsekvenser av olika aktionsforskningstraditioner, även om det skulle vara fullt möjligt.
10. Den »kritiska» eller »emancipatoriska» aktionsforskningstradition, som har fått en hel del uppmärksamhet i skolutvecklingssammanhang i Sverige (t ex Rönnerman 2007), utgör en central utgångspunkt för vidare analyser i föreliggande studie, och avses fortsättningsvis när termen *aktionsforskning* används.
11. Alternativ som diskuteras inom aktionsforskningen är exempelvis »validering genom demokratisering», »mottagaren avgör trovärdigheten», »forskaren synliggör sin förförståelse» och »helheten i forskningsprocessen som garant för kvalitet» (Rönnerman 2004 s 117–120).
12. Enligt Hammersley (2001) vilar systematiska översikter på positivism som går tillbaka till Comte, och som bland annat visar sig i att forskning, enkelt uttryckt, ska svara på frågor om vad som fungerar. Bolin (2010) hävdar dock att Hammersleys kritik har begränsad bäring på de format för systematiska översikter som utvecklats vid EPPI-centret eftersom både experimentella studier och så kallade »view studies» ingår. Men mot bakgrund av att även sådana »view studies» tenderar att svara på frågor om vad som fungerar i skolan förefaller Hammersleys kritik i allra högsta grad att ha bäring. I det format som Bolin (2010) refererar till, är det tydligt att dessa »view studies» passas in i »what works»-ramen genom att de inriktas på vad som fungerar för vem, i vilket sammanhang och varför (Oliver, Harden, Rees, Sheperd, Brunton, Garcia & Oakley 2005 s 441). Hammersleys kritik ligger alltså vid sidan av den dispyt som finns mellan representanter för å ena sidan kvalitativa och å andra sidan kvantitativa forskningsparadigm. Kritiken handlar snarare om att evidensrö-

relsen, oavsett forskningsansats, ensidigt svarar på frågor om vad som fungerar. Kvantitativa studier kan givetvis i samma utsträckning som kvalitativa studier besvara andra frågor och gör det dessutom med framgång. Det bör dock understrykas att Bolin påpekar att EPPI-centrets arbete med systematiska översikter tagit en annan riktning förhållandevis nyligen, vilket givetvis kan förändra kritikens relevans.

LITTERATUR

- Andersson, I. 1996: *Lärarfortbildning och kompetensutveckling i ett historiskt perspektiv – en policyanalys*. (Pedagogiska rapporter, 49). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Andersson, F. 2007: *Att utmana erfarenheter. Kunskapsutveckling i en forsknings-cirkel*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Biesta, G. 2007: Why »What works» won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Blossing, U. 2003: *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. 2010: *Förändringsagenten – drivkraft, biträdande eller praktikgemenskapare?* (Delrapport 1, Förändringsagentens roll i förskolor och skolor). Karlstad: Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Bohlin, I. 2010: Systematiska översikter, vetenskaplig kumulativitet och evidensbaserad pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(2), 164–86.
- Bradbury, H. & Reason, P. 2001: Conclusion: Broadening the bandwidth of validity: issues and choice-points for improving the quality of action research. I P. Reason & H. Bradbury (red): *Handbook of action research: Participative inquiry & practice*. London: Sage.
- Bridges, D. 2008: Evidence-based reform in education: a response to Robert Slavin? *European Educational Research Journal*, 7(1), 129–133.
- Brown, S. 2005: How can research inform ideas of good practice in teaching? The contributions of some official initiatives in the UK. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 383–405.
- Carlgren, I. 2010: Den felande länken: Om frånvaron och behovet av klinisk utbildningsvetenskaplig forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(4), 295–306.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986: *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Basingstoke: Falmer Press.
- Claesson, S. 1999: »Hur tänker du då?»: empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, S. 2004: *Lärares levda kunskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Cordingley, P. 2004: Teachers using evidence: using what we know about teaching and learning to reconceptualize evidence-based practice. I G. Thomas & R. Pring (red): *Evidence-based practice in education*. Maidenhead: Open university press.
- Cordingley, P., Bell, M., Isham, C., Evans, D. & Firth, A. 2007: *What do specialists do in CPD programmes for which there is evidence of positive outcomes for pupils and teachers?* Report. I *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre.
- Cordingley P, Bell M, Thomason S. & Firth, A. 2005a: The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning? I *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre.

- Cordingley, P., Bell, M., Evans, D. & Firth, A. 2005b: The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD? In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. & Evans, D. 2003: The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. I *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre.
- Davies, P. 2004: *Systematic reviews and the Campbell Collaboration*. I G. Thomas & R. Pring (red): *Evidence-based practice in education*. Maidenhead: Open university press.
- Elliot, J. 2001: Making evidence-based practice educational. *British Educational Research Journal*, 27(5), 555–574.
- Ewaldsson, A-C. & Nilholm, C. 2009: Evidensbaserat skolarbete och demokrati: Mobbing som exempel. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(4), 503–511.
- Foray, D. & Hargreaves, D. 2003: The production of knowledge in different sectors: a model and some hypotheses. *London Review of Education*, 1(1), 7–19.
- Furlong, J. & Salisbury, J. 2005: Best practice research scholarships: An evaluation. *Research Papers in Education*, 20(1), 45–83.
- Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S., Mandinach, E., Supovitz, J. & Wayman, J. 2009: *Using student achievement data to support instructional decision making* (NCEE 2009–4067). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides/> (2012-05.30)
- Hammersley, M. 1997: Educational research and teaching: A response to David Hargreaves' TTA lecture. *British Educational Research Journal*, 23(2), 141–161.
- Hammersley, M. 2001: On »systematic» reviews of research literatures: a narrative reply to Evans and Benefield. *British Educational Research Journal*, 27(5), 543–554.
- Hammersley, M. 2002: *Educational research, policymaking and practice*. London: Sage.
- Hammersley, M. 2004a: Some questions about evidence-based practice in education. I G. Thomas & R. Pring (red): *Evidence-based practice in education*. Buckingham: Open university press.
- Hammersley, M. 2004b: Action research: a contradiction in terms? *Oxford Review of Education*, 30(2), 165–181.
- Hammersley, M. 2007: *Educational research and evidence-based practice*. London: Sage.
- Hammersley, M. & Traianou, A. 2009: Making science education evidence-based? Reflections on a teaching and learning research programme (TPLR) study. *Oxford Review of Education*, 34(4), 461–481.
- Hargreaves, D. 1996: Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. I M. Hammersley (red): *Educational research and evidence-based practice*. London: Sage.
- Hemsley-Brown, J. & Sharp, C. 2003: The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449–470.
- Holmstrand, L. & Härnsten, G. 2003: *Förutsättningar för forskningscirkel i skolan. En kritisk granskning*. (Forskning i fokus, nr 10) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Hörberg, C. 1997: *Lärares kunskapsutveckling i praktiken. Ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning*. (Doktorsavhandlingar, 53) Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Keiner, E. 2004: Educational research between science and policy. *European Educational Research Journal*, 3(2) 513–518.
- Kemmis, S. 2007: Action research. I M. Hammersley (red): *Educational research and evidence-based practice*. London: Sage.
- Korthagen, F.A.J. 2007: The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303–310.
- Levinsson, M. 2011: *Evidens och lärares existens*. I S. Claesson (red): *Undervisning och existens*. Göteborg: Daidalos.
- McIntyre, D. 2005: Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357–382.
- OECD 2003: *New challenges for educational research*. Paris: CERI.
- OECD 2004: *National review on educational R&D: Examiners' report on England*. Paris: CERI.
- Olin, A. 2009: *Skolans mötespraktik: en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Oliver, S., Harden, A., Rees, R., Sheperd, J., Brunton, G., Garcia, J. & Oakley, A. 2005: An emerging framework for including different types of evidence in systematic reviews for public policy. *Evaluation*, 11(4), 428–446.
- Ostermeier, C., Prenzel, M. & Duit, R. 2010: Improving science and mathematics instruction: The SINUS project as an example for reform as teacher professional development. *International Journal of Science Education*, 32(3), 303–327.
- Persson, S. 2007: *Handledning i forskningscirklar*. I T. Kroksmark & K. Åberg (red): *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Ratcliffe, M., Bartholomew, H., Hames, V., Hind, A., Leach, J., Millar, R. & Osborne, J. 2004: *Science education practitioners' views of research and its influence on their practice*. Evidence-based practice in science education (EPSE) Research Network. York: University of York.
- Reason, P. & Bradbury, H. 2001: *Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration*. I P. Reason & H. Bradbury (red): *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Reason, P. & Marshall, J. 2001: On working with graduate students. I P. Reason & H. Bradbury (red): *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Rönnerman, K. (red) 2004: *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. 2007: *Handledning i ljuset av aktionsforskning*. I T. Kroksmark & K. Åberg (red): *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. 2008: Empowering teachers. Action research in partnership between teachers and a researcher. I K. Rönnerman, E. Furu Moksnes & P. Salo (red): *Nurturing praxis. Action research in partnerships between school and university in a Nordic light*. (Pedagogy, Education and Praxis, 3) Rotterdam: Sense.
- Sebba, J. 2004: Developing evidence-informed policy and practice in education. I G. Thomas & R. Pring (red): *Evidence-based practice in education*. Buckingham: Open university press.
- Skolverket 2009: *Kunskapsutveckling och studiemiljö i ett internationellt perspektiv*. <http://www.skolverket.se/sb/d/2573/a/14740> (2009-04-29)
- Skolverket 2011: *Utredning och förslag på en didaktisk fortbildning för alla matematiklärare*. Stockholm: Skolverket.

- Slavin, R.E. 2002: Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21.
- Slavin, R.E. 2004: Education research can and must address »What works« questions. *Educational Researcher*, 33(1), 27–28.
- Slavin, R.E. 2008: Evidence-based reform in education: what will it take? *European Educational Research Journal*, 7(1), 124–128.
- Thomas, G. 2004: *Introduction: evidence and practice*. I G. Thomas & R. Pring (red): *Evidence-based practice in education*. Buckingham: Open university press.
- Thomas, G. & Pring, R. (red) 2004: *Evidence-based practice in education*. Buckingham: Open university press.
- Traianou, A. 2009: *Some problems at the interface between research and teaching*. Vienna, ECER Conference 18–21 August, 2009.
- SOU 2009:94. *Att nå ut och nå ända fram*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet 2008: *Utvärdering och analys inom utbildningsområdet*. (Kommittédirektiv 2008:132) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet 2009: *Uppdrag till Statens skolverk att genomföra utvecklingsinsatser inom matematik, naturvetenskap och teknik*. (Regeringsuppdrag U2009/914/G) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet 2011: *Uppdrag till Statens skolverk att stärka undervisningen i matematik, naturvetenskap och teknik*. (Regeringsuppdrag U2011/222 9/G) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet 2004: *Lärares syn på vetenskap*. (VA-rapport 2004:4) Stockholm: Vetenskap & Allmänhet.
- Wadsworth, Y. 2001: The mirror, the magnifying glass, the compass and the mapp: Facilitating participatory action research. I P. Reason & H. Bradbury (red): *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Weiner, G. 2005: Educational action research: theory, practice and action. I *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wolf-Watz, O., Törner, E., Forssell, M. & Roth, P. 2011: *Utvärdering av matematiksatsningen*. Stockholm: Ramböll.
- Zeichner, K. & Noffke, S. 2001: Practitioner research. I V. Richardsson (red): *Handbook of research on teaching*. Washington DC: Aera.