

Den felande länken

Om frånvaron och behovet av klinisk utbildningsvetenskaplig forskning

INGRID CARLGREN

Samhällsvetenskapliga fakulteten, Stockholms universitet

Idag tycks de flesta vara överens om att verksamheten i skolan skulle kunna förbättras genom att vara mer forskningsbaserad.¹ Ett exempel på det är diskussionen om *evidensbasering*, det vill säga att skolan, i likhet med vårdområdet, borde öka kraven på evidens för de åtgärder man genomför. Kraven på evidensbasering förs fram i rapporter från OECD, till exempel i *Knowledge management in the Learning Society* (OECD 2000). Enligt en av OECD:s experter, Dominique Foray (2007), är utbildning en strukturellt icke-progressive sektor.

Medan en progressiv sektor kännetecknas av innovation och utveckling gäller det inte så kallade verkliga (intrinsic) icke-progressiva sektorer, där det inte är relevant att tala om en sådan progression (Foray, 2007, tar själv upp en musikkonsert som exempel). I strukturellt icke-progressiva sektorer är det däremot strukturella problem som gör att innovation och utveckling hanteras felaktigt snarare än att det ligger i verksamheten som sådan. Om man vill utveckla utbildningsområdet till en progressiv sektor ska man, enligt Foray (2007), försöka skapa liknande strukturella förutsättningar för innovation och utveckling som finns inom progressiva sektorer. Till stor del handlar det om hur utvecklingen kan relateras till forskning.

Två olika argumentationslinjer angående hur situationen inom utbildningssektorn kan förändras i progressiv riktning kan urskiljas. Den ena bygger på uppfattningen om att problemet beror på att lärarna inte tar till sig och använder forskning som finns och därför skulle behöva utbildas till forskningskonsumenter och forskningsanvändare, medan den andra argumentationslinjen ställer sig avvisande till att se lärare som konsumenter och implementerare av vad andra kommit fram till. Den vill istället återskapa en tradition av lärardrivet forsknings- och utvecklingsarbete i skolorna.

Min avsikt i den här artikeln är att argumentera för den senare linjen; dels för att det är en viktig utveckling i sig och dels som en förutsättning för den

första linjen, det vill säga det är en nödvändig förutsättning för möjligheterna för skolan att tillvarata forskningsresultat av olika slag.

Dock vill jag börja med att hävda att pedagogiska verksamheter i flera avseenden är och bör vara icke-progressiva. Pedagogiska verksamheter handlar om mänsklig utveckling och bildning, vilket måste få ta tid. De förutsätter genuina mänskliga möten liksom lärare med förmåga att fånga ögonblicken och skapa rum och tid för meningsskapande aktiviteter. Sådana processer skulle förstöras av att de görs kortare eller utsätts för försök till effektivisering. Ändå menar jag att de, i vissa avseenden skulle kunna vara progressiva på ett helt annat sätt än vad som är fallet idag. Relationen mellan de sätt lärarna lägger upp undervisningen på och det lärande som därigenom förväntas komma till stånd är ofta vag och godtycklig. Den uppfattade relationen är baserad på tradition och sunt förnuft snarare än på kunskap och reflektion.

För att upprätta en orientering mot innovation och kunskapsgenerering skulle den vanliga skolkulturen av trosvissa uppfattningar behöva förändras till en kultur av osäkerhet, till en sökande, reflekterande och prövande kultur. Först därigenom skulle relationen lärande–undervisning kunna utvecklas till medvetna och reflekterade mål-medelrelationer.

Foray (2007) talar om *epistemiska kulturer* som de sätt på vilka man inom ett område (community) bestämmer vad som är *god praktik*. Progressiva epistemiska kulturer kännetecknas av att man tror på möjligheten att undersöka och lösa problem, finna evidens och använda vetenskap. Detta är inte fallet inom utbildningsområdet, den goda praktiken ses mer som resultatet av medfödd talang eller specifika omständigheter.

Frågan om att utveckla ett lärardrivet forsknings- och utvecklingsarbete vetter därför åt två håll. För det första handlar det om behovet av en förändrad epistemisk kultur i skolan, kanske en »epistemifiering» av skolans kulturer. För det andra handlar det om karaktären och strukturen hos den utbildningsvetenskapliga forskningen. Pedagogisk forskning är ofta åtskild från de problem och frågor som finns i de pedagogiska verksamheternas dagliga praktik. Denna åtskillnad har resulterat i ett förtroendegap mellan skolan och forskningen och skapat behov av nya forskningsansatser som mer direkt tar sig an praktikens problem och som kan ge lärarna redskap i deras förändringsarbete.

FORSKNING OCH SKOLUTVECKLING

Det senaste decenniet har intresset för forskningsansatser som involverar lärare ökat (text designforskning, utvecklingsforskning, aktionsforskning, »les-son/learning studies»). Framväxten av dessa kollaborativa, intervenerande, klassrumsbaserade forskningsansatser kan ses som en respons på problemet att traditionell akademisk pedagogisk forskning i alltför liten utsträckning har bidragit till en förbättring av de pedagogiska verksamheterna.

Frågan om den pedagogiska forskningens relevans har debatterats med jämna mellanrum de två senaste decennierna i *Educational Researcher*, den tidskrift som ges ut av American Educational Research Association (AERA). Å den ena sidan har den traditionella forskningens relevans ifrågasatts och å

den andra har vetenskapligheten (och framförallt möjligheten att generalisera resultaten) hos de ansatser som involverar lärare ifrågasatts. Trots att skiljelinjerna och den historiska utvecklingen i USA och Sverige i många avseenden är desamma, har vi inte haft motsvarande debatt här.

I samband med att Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté inrättades fördes en ganska intern strid i termer av *snäv* eller *vid* uttolkning av utbildningsvetenskap, som tyvärr var mer förvirrande än klargörande (Carlgren 2006). Företrädarna för en så kallad vid tolkning osynliggjorde frågan om relevans genom att tala om en »snäv uttolkning» av utbildningsvetenskap. Vissa försök att främja framväxten av så kallade »praxisnära» forskningsansatser gjordes visserligen (Carlgren, Josefson & Liberg 2005) men satsningen misstolkades som ett försök att införa sektorsforskning (SOU 2005:31).

Efter det har den utbildningsvetenskapliga kommittén inte gjort några fler försök att lyfta frågorna eller diskutera vilken slags forskning som skulle behövas för att göra verksamheterna i skolan mer forskningsbaserade och att skapa en forskningsgrund för lärarutbildningen. I namn av »en bred uttolkning av utbildningsvetenskap» (Lundgren 2006) har den traditionella, akademiska pedagogiska forskningen befast sina positioner. Dock har den ämnesdidaktiska forskningen vuxit inom flera av skolans ämnesområden, och regeringens satsning på forskarskolor för lärare har i hög utsträckning haft en orientering mot klassrumsnära och ämnesdidaktiska frågor.

Men varför har vi ingen debatt om den här utvecklingen i Sverige? Beror det på att det inte behövs, eller är det så att just avsaknaden av diskussion är uttryck för en osynlig maktkamp där företrädare för vissa hållningar spelar med politiska krafter snarare än i öppen diskussion med fältet? Eller finns det kanske inget fält (i Bourdieus mening) där det är någon poäng att strida om sådana frågor?

I den mycket spridda boken *The teaching gap* identifierar Stigler och Hiebert (1999) två olika strategier för skolutveckling: å ena sidan (i) att utveckla skolan genom reformer, där skolutveckling förväntas komma till stånd genom implementering av centralt framtagna reformer (vilket oftast stöter på motstånd bland lärare); å andra sidan (ii) genom ett lärarägt utvecklingsarbete där skolutveckling snarare drivs underifrån, lokalt och i små steg. Författarna menar att den japanska så kallade »lesson study»-traditionen är ett exempel på den senare strategin. Medan lärarna i den förra strategin är exkluderade från forskning och istället betraktas som forskningskonsumenter och implementerare, är de i den senare i hög grad involverade i förnyelsearbetet, som bygger på en kollektiv diskussion och reflektion över lärares erfarenhetsgrundade kunskaper.

I Sverige är det den förra reformstrategin som är den dominerande. Från och med beslutet om grundskolereformen i mitten av förra seklet har en tradition av centralt framtagna reformer som implementeras enligt top-down-modellen utvecklats medan lärarnas deltagande i forsknings- och utvecklingsarbete alltmer lyst med sin frånvaro. Relationen mellan lärarna och den pedagogiska forskningen har dock varierat under olika perioder.

Jag ska i det följande kort beskriva denna variation eftersom jag menar att den har en avgörande betydelse för att förstå de strukturella hindren när det

gäller utbildningssektorns förmåga till egen förnyelse och förbättring. Jag ska därefter jämföra situationen inom utbildningsområdet med situationen inom det medicinska området som en grund för några slutsatser angående vad som skulle kunna förändra utbildningssektorn till en så kallad progressiv sektor. Den medicinska sektorn uppfattas ju, till skillnad från utbildningssektorn, vara en progressiv sektor.

LÄRARNA OCH DEN PEDAGOGISKA FORSKNINGEN

Relationen mellan lärarna, den pedagogiska forskningen och skolutvecklingen har ändrat karaktär om man ser över ett längre tidsperspektiv. Jag har i andra sammanhang (Carlgren 1986, 2006, 2009) urskiljt tre perioder som beskriver hur lärarna successivt marginaliserades i förhållande till forskning och skolutveckling.

Period 1: Före 1950

Lärare som subjekt i forskning och utvecklingsarbete

Före 1950 var forskningens omfattning mycket liten, men det fanns projekt där lärarna var involverade som »medforskare» (jfr Hermansson 1973). Denna forskning handlade om undervisningens utformning och bedrevs i klassrummen. Lärare var också aktiva i skolutveckling på en rad andra sätt – genom bland annat facktidskrifter, sommarkurser och seminarier – och fanns representerade i Skolkommissionen som drog upp riktlinjerna för utvecklingen av det svenska skolsystemet efter andra världskriget (SOU 1948:27). Bland annat planerades en forskningsutveckling där lärare skulle vara med och generera hypoteser som sedan skulle prövas systematiskt i forskningen. Det fanns planer på att införa 10 statliga försöksskolor (i likhet med universitetssjukhusen). Utvecklingen kom dock att bli en annan, en statlig försöksskola inrättades men blev nedlagd efter 10 år och lärarna marginaliserades istället successivt i arbetet med kunskapsutvecklingen.

Period 2: 1950–1980

Lärare objekt för forskning och förändringsinsatser

1950 togs ett riksdagsbeslut om införande av enhetsskola som dock kom att bli villkorat. Införandet skulle föregås av en period av försöksverksamhet vilket riktade uppmärksamheten mer mot att studera utbildningssystem än det inre livet i klassrummen. Det fanns en slags underförstådd idé om att man under försöksperioden skulle kunna visa att resultaten av det nya skolsystemet skulle vara minst lika bra som det gamla.

Idén med sådana jämförande studier av det gamla och det nya övergavs dock ganska snabbt och FoU-arbetet fick alltmer en orientering mot hur det nya skulle kunna realiseras. Styrningen av skolan centraliserades och i anslutning till centraliseringen expanderade den pedagogiska forskningen. Utvecklingen av skolans konkreta arbetssätt fick en ideologisk styrning (visserligen med hänvisning till »vetenskapen») snarare än formen av en stegvis och systematisk utveckling av verksamheten.

Den ideologiska styrningen, det vill säga att det fanns en självklar »rätt» utveckling av skolans verksamheter, fick också som konsekvens att lärarna blev objekt snarare än subjekt i forskningen. När lärarna visade tveksamhet gentemot de nya arbetssätten var det denna tveksamhet snarare än de nya arbetssätten som gjordes till föremål för forskningen. Till exempel var »lärarnas ovilja till förändring» ett fenomen som behandlades i forskningen liksom olika vägar att bryta motståndet från lärarkåren.

Period 3: Efter 1980

Lärarna tillbaka som subjekt men utan forskning

1980 kom skolforskningskommittén till slutsatsen att forskningen skulle knytas till den långsiktiga utbildningsplaneringen, medan utvecklingen av skolan skulle ske genom fortbildning av lärare samt så kallat lokalt utvecklingsarbete. FoU (forskning och utveckling) ersattes av FbU (fortbildning och utveckling). Tron på decentralisering och lokala lösningar växte, dock utan någon tro på behovet av lokalt och konkret forsknings- och utvecklingsarbete. Det var genom fortbildning som lärarna skulle ges idéerna till sitt förändringsarbete.

Mot denna bakgrund genomfördes under 1990-talet ett antal reformer som innebar radikala förändringar av skolsystemet (Lindblad & Popkewitz 1999, Carlgren & Klette 2008). Lärarna och skolorna fick plötsligt ansvar för en rad frågor som tidigare hade hanterats på central nivå, men utan några som helst forsknings- och utvecklingsresurser. Tillkomsten av Skolverket 1991 innebar ur forskningsperspektiv att de skolforskningsresurser som tidigare funnits vid Skolöverstyrelsen försvann och ersattes av ett forskningsprogram av mer akademisk art.

Med undantag av en del resurser för lokalt reflektionsarbete (t ex de s k Ylva-pengarna) genomfördes decentraliseringen och den så kallade professionaliseringen av lärarna utan några satsningar på att utveckla kunskap och redskap som stöd i lärarnas arbete. I samband med Lärarutbildningskommitténs förslag till ny lärarutbildning lades ett förslag om fakultetsresurser till lärarutbildningarna vilket stötte på stort motstånd.

Istället inrättades 2001 den utbildningsvetenskapliga kommittén inom vetenskapsrådet². Kommittén hade dock i uppgift att främja forskning av betydelse för skola och lärarutbildning vilket bland annat resulterade i förslaget till särskilda satsningar på praxisnära forskning. Efter hand har dock denna del av kommitténs arbete tonats ner. Istället har alliansregeringen satsat på forskarskolor (till lic-examen) för lärare inom ramen för lärarlyftet. Dessa omfattar i stor utsträckning ämnesdidaktisk forskning.

Från kommunerna finns ett växande intresse för att satsa på forskning i anslutning till skolutveckling och antalet kommunfinansierade doktorander ökar. Från universitetsperspektiv uppfattas fortfarande det huvudsakliga problemet vara att lärarna och skolorna inte tar till sig forskningens resultat – ur skolperspektiv uppfattas däremot forskningsresultatens bristande relevans som ett stort problem.

Sammanfattningsvis ger beskrivningen ovan en bild där lärarna, parallellt med genomförandet av de stora skolreformerna i Sverige, successivt marginaliserats i förhållande till forsknings- och utvecklingsarbete. Marginaliseringen har flera aspekter. För det första handlar det om lärarnas relation till och involvering i forskningen, för det andra, och viktigare, om vilka slags frågor forskningen ägnar sig åt. Ytterligare en aspekt är var forskningen äger rum; i eller utanför skolan. Diskussionen om önskvärda förändringar av skolan har ofta tagit sin utgångspunkt i forskning om lärande utanför skolan snarare än det lärande som pågår i skolans planerade undervisning.

Som en motbild går det att hävda att den ämnesdidaktiska forskningen successivt har ökat och att den i högre utsträckning involverar lärare liksom organiseras i anslutning till lärares frågor. Inte minst satsningen på forskarskolor inom ramen för lärarlyftet bidrar till denna utveckling. Omfattningen på dessa satsningar är dock än så länge ytterst blygsam. Situationen ger anledning att reflektera över forskningens bidrag till skolutvecklingen. Vilken slags forskning behövs (och till vad) om skolsektorn ska kunna utvecklas till en så kallad progressiv sektor?

UTBILDNINGSVETENSKAPLIG VERSUS MEDICINSK FORSKNING

Det medicinska området är, enligt Foray (OECD 2000), ett typexempel på en progressiv sektor och framhålls ofta som en förebild när det gäller skolans utveckling. Även om det finns stora skillnader mellan de båda områdena, finns det också stora likheter. De är båda verksamhetsområden där det professionella yrkesutövandet är centralt. Läkarnas ställning som professionell grupp är dock än så länge inte ifrågasatt – vilket ju knappast kan sägas gälla lärarna.

Till skillnad från utbildningsområdet präglas de medicinska verksamheterna av epistemiska kulturer som är problem- och kunskapsorienterade och den kliniska verksamheten medverkar ofta i undersökningar av olika slag. Frågan här gäller dock i första hand vilka de kritiska skillnaderna är, när det gäller forskningens roll och funktion i utvecklingen av verksamheterna. Det som ur ett sådant perspektiv är allra mest slående är mängden och arten av medicinsk forskning.

Mängden forskning

Om man lägger ihop statliga och externa anslag är (i Sverige) storleken på forskningsresurserna inom medicin cirka 10 gånger större än inom utbildningsområdet³. Tar man hänsyn till sektorernas storlek blir skillnaden antagligen ännu större. Betydelsen av denna skillnad ska inte underskattas. Det gäller till exempel vilka slags frågor man kan ägna sig åt i forskningen såväl som möjligheten att beforska alla delar av verksamheten. Mer forskningsresurser öppnar för att beforska många fler frågor och mer detaljerade aspekter av dessa.

Medan större delen av skolans verksamheter är obeforskade, när det gäller det konkreta innehållet, är det betydligt svårare att hitta något medicinskt område där det förhåller sig på det viset. Brist på forskningsresurser medför

riskerna att försöka besvara för många frågor på samma gång och därmed att tappa i precisionen. Riskerna för ytlighet och icke-relaterade nedslag »här och där» är uppenbara. Resultaten blir lätt triviala och därför inte användbara i klassrummet.

Frågan är om det är situationen inom medicin eller utbildning som är unik. Jag skulle vilja påstå att det är utbildningssituationen. I kunskapsintensiva företag av olika slag är det inte ovanligt att 10–15 % av resurserna går till forsknings- och utvecklingsarbete. Inom utbildningssektorn är det mindre än en promille (Alexandersson 2006). Denna ytterst blygsamma satsning på forsknings- och utvecklingsarbete är ganska häpnadsväckande.

Samtidigt är det emellertid inte ovanligt att en betydligt större andel, ibland uppemot 10%, används för personalens kompetensutveckling. Det finns anledning att fundera över om en förflyttning av en betydande del av de resurser som idag används för aktiviteter där lärarna förväntas ta emot information och kunskap till ett systematiskt FoU-arbete, där lärarna deltar i produktion av kunskap skulle bidra till förvandlingen av utbildning till en progressiv sektor.

Vilken slags forskning?

En annan aspekt är vilken slags forskning det är som pågår. Inom medicin kommer forskningsresurserna från många olika håll och finansierar olika slags forskning som kompletterar varandra. Statliga resurser finansierar grundläggande forskning och forskarutbildning. Genom forskningsråden ges resurser till de bästa forskningsprojekten (såväl grundforskning som klinisk forskning) medan andra aktörer (t ex landsting och läkemedelsföretag) ger medel till klinisk forskning. Den övervägande delen av forskningen är så kallad klinisk forskning, det vill säga forskning i anslutning till sjukdomar och deras botande (och förebyggande; Medicinska forskningsrådet 1998).

Proportionen mellan klinisk och icke-klinisk forskning (c:a 4–1) är intressant. Det är alltså den kliniska forskningen som utgör merparten av forskningen inom det medicinska området. Den stora mängden klinisk forskning bidrar sannolikt på ett avgörande sätt till de epistemiska kulturer som kännetecknar de medicinska kliniska praktikerna och därigenom en orientering mot innovation och kunskapsutveckling.

Även om den grundläggande akademiska forskningen har stor betydelse för de kliniska framstegen är det den kliniska forskningen som utvecklar professionen. Klinisk forskning överbryggar gapet mellan teori och praktik genom sin inriktning mot att förstå kliniska problem och testa olika lösningar. Klinisk forskning kan urskiljas främst genom sina forskningsobjekt liksom syftet med forskningen (kunskapsintresset).

Inom utbildningsområdet är situationen den motsatta. Nästan alla forskningsresurser går till universitetsbaserad akademisk forskning, inte till att lösa problem angående undervisning och lärande i skolan. Dessa har inom det pedagogiska forskningsfältet ofta betraktats som varande av teknisk karaktär och därmed inte i behov av en forskningsgrund (jfr Carlgren 1999).

Dessa skillnader diskuteras sällan när det medicinska fältet används för jämförelse, till exempel i samband med förslagen att efterlikna det medicinska

områdets satsning på evidensbaserings. Därför osynliggörs också det faktum att evidensbaserings inom medicinsk verksamhet bygger på synteser av klinisk forskning. Att införa evidensbaserings i utbildnings utan att diskutera dessa skillnader (framförallt bristen på klinisk forskning) är problematiskt. Evidensbaserings när det gäller utbildnings bygger på forskning »om» snarare än »i» utbildnings, vilket leder till slutsatser angående ramarna och betingelserna för undervisnings snarare än undervisnings som sådan. Även om sådant kan vara av intresse för utbildningsadministratörer och policy-makare är de inte användbara för lärare. Det är som om den medicinska forsknings skulle handla om läkare och sjukhusaktiviteter snarare än om patienter och sjukdomar. Att tala om evidensbaserings i lärares arbete blir därför mer förvirrande än klargörande.

STRUKTURELLA HINDER INOM UTBILDNINGSSOMRÅDET

Den historiska utvecklingen har alltså lett till en avsaknad av en FoU-struktur inom utbildningsområdet. Istället har forsknings åtskilts från utvecklingen på så vis att den knutits till policy-området snarare än till frågor i verksamheten. Denna har istället utvecklats genom reformer som implementerats på olika vis. Situationen är likartad i många västerländska länder vilket är en av anledningarna till att upptäckten av den japanska lesson study-traditionen (Lewis 2000, Stigler & Hiebert 1999) fått en så stor uppmärksamhet. Situationen i Japan tycks skilja sig från många andra länder just genom att det finns en struktur för ett systematiskt och omfattande utvecklingsarbete. Reformeringen av skolan där har därför kunnat knytas till ett pågående utvecklingsarbete »på golvet».

Dock har de omstruktureringsreformer som genomförts under 1990-talet i samtliga västländer på olika sätt givit lärarna nya roller och dragit in dem på nya sätt i förändringsarbete. Det kan förstås i relation till det framväxande så kallade redovisningssamhället (Power 1997), vilket kännetecknas av å ena sidan decentralisering och lokal autonomi och å andra av en allt hårdare uppföljning av resultaten.

Enligt Freidson (2001) innebär detta en styrning som blandar byråkratisk styrning med professionell styrning och marknadsstyrning. De professionella grupperna är därför viktiga aktörer i utvecklingen. Inom utbildningsområdet tycks det dock främst handla om en retorik (som utvecklats sedan mitten på 1980-talet) men som inte åtföljts av några satsningar för att möjliggöra utveckling av instrument och kunskaper som skulle behövas. Visserligen följdes 1990-talets reformer av en nedmontering av den centrala sektorsforskningen, men resurserna gick inte till lokala och praktiska FoU-satsningar utan till traditionell, akademisk forskning.

Jämför man med det medicinska området blir skillnaderna slående och det ligger nära till hands att se den stora bristen på forskningsresurser som ett strukturellt hinder. Bristen gäller inte i första hand den akademiska forskningen utan motsvarigheten till den medicinska kliniska forskningen, det vill säga en forskning som kan kopplas till utveckling av verksamheten och lärarnas professionella uppgifter. De strukturella problemen inom utbildningssek-

torn kan mot bakgrund av ovan formuleras som att den historiska utvecklingen inom utbildningsområdet har lett till en situation där en infrastruktur för utveckling av redskap och teorier i lärarnas professionella undervisningsarbete saknas.

HUR UTVECKLA UTBILDNINGSSSEKTORN TILL EN PROGRESSIV SEKTOR?

Istället för evidensbaserad skulle satsningar behöva göras för att inom utbildningsområdet utveckla motsvarigheter till det medicinska områdets kliniska forskningstraditioner. Problemet är inte den utbildningsvetenskapliga forskning som finns utan den som i stor utsträckning saknas. Det är inte fråga om antingen eller. Om pedagogiska verksamheter ska bli forskningsbaserade kan de inte begränsas till att styras utifrån med hjälp av kunskap om utbildningssystemen. De måste också styras inifrån med hjälp av professionell kunskap, grundad på såväl beprövad erfarenhet som forskning.

Liksom inom det medicinska området skulle en kraftigt utbyggd klinisk forskning kunna vara en brygga mellan teori och praktik. En sådan utveckling skulle sannolikt bidra till framväxten av sådana epistemiska kulturer som öppnar för olika slags forskning att »ta sig in» i skolan. Vilka förutsättningar krävs då för en sådan utveckling? Om man ska dra några lärdomar från det medicinska området krävs en väsentlig ökning av resurserna till FoU såväl som till en bättre koppling mellan forskning och utvecklingsarbete. Det förutsätter en differentiering av forskningsansatserna inom utbildningsvetenskap så att olika modeller för klinisk forskning vid sidan av de akademiska kan utvecklas.

Möjligen kan man till de strukturella hindren också föra avsaknaden av utbildningsvetenskapliga fakulteter i Sverige (häri skiljer sig Sverige från många andra länder). I anslutning till de medicinska fakulteterna finns en lång tradition av samverkan mellan landsting och universitet när det gäller såväl utbildnings- som forskningsfrågor. Inom utbildningsområdet letar man där emot fortfarande efter former för en sådan samverkan. Att försöka få till stånd en så stor professionsutbildning som lärarutbildningen inom ramen för de filosofiska fakulteterna är eventuellt också en del av den strukturella problematiken.

Så, för att förändringen av utbildning till en progressiv sektor ska kunna ske krävs en kraftig ökning av forskningsresurserna, främst de resurser som kommer från verksamheten, det vill säga skolhuvudmännen. Därför måste förutsättningar skapas för liknande former av samverkan mellan universitet och avnämare som sker inom ramen för de medicinska fakulteterna.

MODELLER FÖR KLINISK OCH PRAXISUTVECKLANDE UTBILDNINGSVETENSKAPLIG FORSKNING

Vad kan då en utbildningsvetenskaplig forskning som motsvarar den medicinska kliniska forskningen vara? I analogi med Medicinska forskningsrådets (1998) definition av klinisk forskning inom medicin, kan man beskriva den

som den forskning som sker i anslutning till lärarnas arbete med att skapa förutsättningar för bildningsprocesser, där frågor om lärande, undervisning och bedömning är centrala.

Lärarna ställs till exempel hela tiden inför frågor som: Hur kan man göra det möjligt för eleverna att utveckla förståelse för olika sätt att hantera jordens resurser, eller för betydelsen av termodynamikens andra lag, eller för sannolikhetstänkande, eller för vad en historisk förklaring är? De behöver därför kunskaper om beskaffenheten hos det kunnande som eleverna ska utveckla inom olika innehållsliga områden – såväl som kunskaper om vilka betingelser som möjliggör utvecklingen av ett sådant kunnande.

Jag menar att det är just knytningen av forskningen till frågor och problem i det professionella yrkesutövandet som bör vara centrala, inte den specifika form som merparten av den medicinska kliniska forskningen fått. Denna har tyvärr kommit att präglas alltmer av empiriska sambandsundersökningar där randomiserade försök står högst i kurs. Att ställa upp mer eller mindre tillfälliga samband som vetenskapliga resultat skulle visserligen passa den mediala kommunikationsformen men knappast föra verksamheten framåt.⁴

Det är viktigt att utbildningsvetenskapen utvecklar sina egna »kliniska» forskningsansatser, som är sensitiva i förhållande till pedagogiska verksamheters särskilda karaktär. Med tanke på det nypositivistiska forskningsklimat som råder idag kan dock trycket på att utveckla kvantitativa studier som kan användas för generaliseringar och prediktion bli stort. Det är emellertid inte sådan forskning som behövs utan snarare en förståelseinriktad, partikularistisk forskning, som utvecklas i nära interaktion med de pedagogiska verksamheterna. Behovet av teoriutveckling som präglas av de pedagogiska verksamheterna och som kan integreras i lärarnas professionella språk är stort. Modeller för sådan forskning kan man idag hitta inom bland annat ämnesdidaktisk forskning, designstudier, »lesson learning-studies» och aktionsforskning.

TILL SIST

Jag har i den här artikeln använt mig av begreppet *klinisk forskning* i överförd bemärkelse. Klinisk kommer från det grekiska ordet *kline* som betyder bädd. Det vore onekligen bättre med ett annat begrepp som bättre passar utbildningsområdet. Ett alternativ vore ett mer allmänt begrepp, som till exempel *praxisutvecklande forskning*. Ett annat begrepp som är mer precist i förhållande till det pedagogiska innehållet är *paedeutisk* som i sin grekiska ursprungsbetydelse rymmer såväl bildning som det som skapar bildning.⁵

NOTER

Denna text är en bearbetad översättning av ett bidrag till norska forskningsrådets konferens »Rigor and relevance in educational research» 4 mars, 2010 i Oslo.

1. Detta påstående kan förstås ifrågasättas med tanke på att det är möjligt för vår nuvarande skol- och forskningsminister att argumentera för en rad åtgärder på skolans område som knappast är forskningsbaserade. Mitt fokus här är dock inte

den ev forskningsgrunden för utbildningspolitiken utan för verksamhetens utveckling i skolan.

2. Dvs istället för fakultetsresurser till grundläggande forskning och forskarutbildning blev det rådspengar att söka i konkurrens. Som en konsekvens förstärktes de redan etablerade miljöerna medan en forskning som hade behövt byggas upp i anslutning till skola och lärarutbildningen inte kunde hävda sig i konkurrensen.

3. En uppskattning med utgångspunkt från fakultetsresurser, vetenskapsrådet och externa anslag.

4. Att studera externala samband mellan olika bakgrundsfaktorer eller arbetsformer och olika slag av utfall är inte bara utsiktslöst (synteser av sådan sambandsforskning gjordes i slutet av 60-talet – de samband som går att påvisa är antingen inga eller triviala). Det starkaste sambandet inom utbildningsområdet är mellan socioekonomiska bakgrundsfaktorer och skolframgång vilket ju inte är av ett slag som kan åtgärdas med pedagogiska åtgärder.

5. Som Petros Gougoulakis formulerat det i ett mejl:

Mot bakgrund av ordets etymologiska härstamning leder *Paedeutisk forskning* tankarna till något levande, liksom en skolverksamhet vanligtvis är intentionellt och målinriktat. Själva forskningen blir paedeutisk (lärande, bildande, »undervisande»/didaktisk) och riktad till de som har som professionell uppgift att främja just lärande och bildning (paedeia!).

LITTERATUR

- Alexandersson, M. 2006: Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas. I B. Sandin & R. Säljö (red): *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Carlgren, I. 1986: *Lokalt utvecklingsarbete*. (Göteborg studies in educational sciences 56) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Carlgren, I. 1999: Pedagogy and teachers' work. *Nordisk Pedagogik*, 19(4), 223–234.
- Carlgren, I. 2006: Är utbildningsvetenskap den vetenskap utbildningen behöver? I B. Sandin & R. Säljö (red): *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Carlgren, I. 2009: Lärarna i kunskapssamhället – flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare? *Forskning om undervisning och lärande*, 2/2009, 9–27.
- Carlgren, I. & Klette, K. 2008: Reconstructions of Nordic teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 117–133.
- Carlgren, I., Josefson, I. & Liberg, C. (red) 2005: *Forskning av denna världen II*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Freidson, E. 2001: *Professionalism – the third logic. On the practice of knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hermansson, E. 1974: *Upplevelser och påverkan. Jämförelsematerial för pedagogiskt intresserade*. Stockholm: Sveriges Lärarförbund.
- Knorr Cetina, K. 2001: *The manufacture of knowledge*. Oxford: Pergamon Press.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (red) 1999: *Education governance and social integration and exclusion: International cases of educational systems and recent reforms*. (Uppsala Reports on Education No 34) Uppsala: Uppsala University, Department of Education.
- Lewis, C. 2000: *Lesson study: The core of Japanese professional development*. (Invited address) AERA, New Orleans, April 28, 2000. <http://www.csudh.edu/math/syoshinobu/107web/aera2000.pdf> (2011-02-28)

- Lundgren, U.P. 2006: Utbildningsvetenskap – Kunskapsområde eller disciplin. I B. Sandin & R. Säljö (red): *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlssons.
- Medicinska forskningsrådet, 1998: *Den kliniska forskningens kris och pris*. (MFR-rapport 5). Stockholm: Medicinska forskningsrådet.
- OECD, 2000: *Knowledge management in the learning society*. Centre for Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publications.
- Power, M. 1997: *The audit society – Rituals of verification*. New York: Oxford University Press.
- SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm, Ecklesiastikdepartementet, 1948.
- SOU 1980:2. *Skolforskning och skolutveckling. Betänkande av Skolforskningskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2005:31 *Stödet till utbildningsvetenskaplig forskning*. Betänkande av Utredningen om utbildningsvetenskaplig forskning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stigler, J. & Hiebart, J. (1999). *The teaching gap. Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. The Free Press.