

## Debatt

### Lärarna – problem eller lösning?

Ingrid Carlgren, professor em.

Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas  
didaktik, Stockholms universitet

Kontakt: [ingrid.carlgren@hsd.su.se](mailto:ingrid.carlgren@hsd.su.se)

Att Pedagogisk forskning i Sverige tar initiativ till en debatt är i sig ett uttryck för att den praktiktäna forskningen blivit något som är nödvändigt att förhålla sig till. Men är det ökande intresse bland forskare, som både Camilo von Greiff och Anders Persson beskriver, ett tecken på ett paradigmskifte (von Greiff, 2020; Persson, 2020)? Eller är det helt enkelt den pedagogiska starflocken som flyger dit pengarna och uppdragen finns? I det senare fallet innebär det att många olika intressen kommer in i det så kallade tredje rummet (Olsson & Brunner Cederlund, 2020; Jarl & Taube, 2020; Prøitz, 2020) och därmed också en strid om vad den praktiktäna forskningen ska vara.

Så länge det inte fanns några pengar med i leken så utvecklades små öar av praktiktäna forskning (till exempel i vissa forskarskolor för lärare) liksom lokala försök att skapa infrastrukturer och modeller för praktiktäna forskning (ett exempel är STLS – Stockholm Teaching and Learning Studies). När nu ”alla” ska springa på den praktiktäna bollen är risken stor att det som var ursprungs-motivet – nämligen att få till stånd forskning om frågor som de etablerade skolforskningsmiljöerna inte intresserade sig för – körs över av de föreställningar och intressen som formats i de miljöer som tidigare inte varit intresserade. Det blir därför viktigt att fundera över vilka det är som deltar i debatten om den praktiktäna forskningen – och vilka som *inte* gör det. Till exempel är representanter för den (ämnes)didaktiska forskning som i hög utsträckning bedriver praktiktäna forskning påtagligt frånvarande. Kanske är det därför som professionsperspektivet är helt frånvarande i debatten. Lärarna är något man skriver *om*, men inte representerar. Det är ju i och för

sig inte så konstigt i en tidskrift som vänder sig till forskare. Men vi har ett växande antal forskarutbildade lärare och lärarutbildare (varav en del är anställda som kommunlektorer) som ofta är nyckelaktörer i praktiktäna forskningsprojekt. Avsaknaden av deras röster är olycklig – inte minst med tanke på att det är just lärarprofessionens behov av en forskningsgrundad kunskapsbas som är en viktig del av bakgrunden till det som kommit att kallas praktiktäna forskning. Jag ska därför börja mina kommentarer med att ge min bild av den praktiktäna forskningens framväxt som en bakgrund till att diskutera striden om vad den praktiktäna forskningen ska vara. Frågan är vad det är som står på spel?

Under 1900-talets första hälft påbörjades en kunskapsuppbyggnad i anslutning till läraryrket.<sup>1</sup> Utvecklingen avstannade dock i samband med de stora skolreformerna i mitten av 1900-talet. Lärarprofessionen marginaliserades i frågor som gällde forskning och utveckling samtidigt som den pedagogiska forskningen kom att knytas alltmer mot utbildningsfrågor på systemnivå och allt mindre till lärarprofessionens undervisningsrelaterade frågor. Skolan präglades av centralstyrda top-down reformer vilket skapade en implementeringsproblematik, som i sin tur blev ett studieobjekt för den pedagogiska forskningen. Från att ha varit centrala aktörer i forsknings- och utvecklingsarbete (Hermansson, 1974) förvandlades lärarna till att bli tillämpare av de kunskaper som genererades av forskare på universiteten. Forskning och utvecklingsarbete (FoU) i anslutning till undervisningspraktiken upphörde. Istället knöts skolutvecklingen till olika former av fortbildning (FbU) vilket idag ofta sker i form av så kallat kollegialt lärande.

I ett halvt århundrade har skolan hanterats på liknande sätt i de flesta västländer – och lika länge har ett stort gap mellan forskning och praktik konstaterats. Parallellt med detta har en tankefigur som fortfarande strukturerar förståelsen av forskningens relation till undervisningspraktiken och lärarna vuxit fram. Den bygger på ett antagande om att det finns forskningsgrundad kunskap (på universiteten) som, om den bara användes, skulle förbättra skolans verksamheter (Carlgren, 1986, 2006). Utmaningen blir då att få lärarna att använda kunskaperna. I detta tänkande framstår lärarna ofta som problem och hinder för den goda skolutvecklingen – de blir objekt för forskning istället för subjekt som medverkar i och driver forskningen och den pedagogiska utvecklingen framåt. Denna tanke kommer till uttryck i stort sett i alla modeller för att utveckla skolan efter 1980. I skolutvecklingslitteraturen har fokus mer varit på lärarna och hur de kan fås att förändras än på den kunskap som förväntas förändra praktiken.

Det var i kontrast till ett sådant tänkande, tillsammans med bristen på forskning och forskarutbildade lärare i lärarutbildningen, som diskussionen om praktiktäna forskning växte fram. Till bakgrunden hör också en diskussion om läraryrkets professionalisering i början av 1990-talet, som i sin tur hängde ihop med att lärarna fick ett ökat ansvar för undervisningens

utformning och elevernas lärande. Detta gjorde att avsaknaden av en för lärarprofessionen tydlig kunskapsbas framstod som ett större problem än tidigare.

I en rapport från utbildningsdepartementet (Ds 1996:16) diskuteras avsaknaden av forskning i lärarutbildningen och behovet av en praktikinära forskning. Motståndet från politiskt håll var dock stort när det gällde forskningsansatser på lärarutbildningarna. Ett par år senare lade lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) fram ett förslag om utbildningsvetenskap som ett nytt vetenskapsområde i syfte att lärarutbildningarna därmed skulle kunna få ett basanslag för forskning och forskarutbildningar. Detta förslag avslogs (de stora lärosätena reagerade kraftigt – sannolikt för att det skulle innebära en omfördelning av resurserna). Istället inrättades den utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK), vilket innebar att istället för ett basanslag blev det ett rådsanslag och därigenom var det endast redan utvecklade forskningsmiljöer som kunde komma ifråga för pengarna. Konsekvensen blev förstås att det blev mer av den forskning som redan fanns. Den pedagogiska forskningen, som länge hade identifierat sig med det humanistiskt samhällsvetenskapliga vetenskapsområdet, orienterade snabbt om sig (efter pengarna). För att något motverka utvecklingen och skapa förutsättningar för att en ny, mer lärarrelevant forskning skulle utvecklas gjordes dels satsningar på ämnesdidaktiska forskarskolor och kunskaps-översikter, dels inrättades ett särskilt anslag vilket fick benämningen 'praxisnära forskning' (Carlgren, Josefson & Liberg, 2005). Detta försvann dock under UVK:s andra huvudsekreterarperiod.

Frågan om behovet av en mer praktikinära forskning drevs dock vidare – bland annat av lärarförbundets vetenskapliga råd och SKL. Hoppet sattes till att inrätta ett särskilt forskningsinstitut vilket ju så småningom blev verklighet. Förebilden för skolforskningsinstitutet blev dock s.k. mäklarhus i andra länder, det vill säga institut med uppdrag att sammanställa och förmedla forskningsresultat till skolorna (helt i linje med den dominerande tankefiguren). Den praktikinära forskningen fanns inte med. Genom ett visst lobbyarbete infördes dock en mycket lite resurs till sådan forskning<sup>2</sup>.

#### PRAKTIKNÄRA FORSKNING SOM FORSKNING ELLER FORSKNINGSBASERAD SKOLUTVECKLING

De två skilda linjerna i tänkandet om och förståelsen för forskning och skolutveckling som ovan skissartat beskrivits kan knytas till två huvudsakliga tankemönster eller paradigmer när det gäller den praktikinära forskningen.

### **Praktiknära forskning som forskning (position 1)**

Lärarkyrkans professionalisering förutsätter en för yrket specifik professionell kunskapsbas. Forskning som knyter an till de professionella uppgifterna behöver därför stärkas och utvecklas. Lärarnas medverkan i sådan forskning är viktig – inte minst för att generera forskningsproblem och studieobjekt som är relevanta i lärares arbete med att möjliggöra och driva bildningsprocesser och förverkliga skolans uppdrag. Forskningsobjekten har anknytning till frågor och fenomen som uppstår i det professionella yrkesutövandet. Ofta handlar det om hur något specifikt lärande kan möjliggöras i undervisningen, men det är inte begränsat till ett effektivitetstänkande. Snarare öppnar det som kan ha börjat som ett specifikt praktiskt problem för djupdykningar inom en stor bredd av områden. Forskningen som sådan varierar beroende på forskningsfrågan och forskningens syfte.

För att få till stånd en sådan praktiknära forskning krävs samverkan mellan lärare och forskare. Lärare och forskare har olika kompetenser i förhållande till denna nya forskningsinriktning. Forskarna har lika mycket att lära av lärarna som tvärtom. En förutsättning är en forskningsmiljö där detta blir möjligt (det tredje rummet) där lärarna och forskarna med sina olika kompetenser bidrar till såväl formulering av forskningsproblemen som till kunskapens utveckling. I takt med att fler lärare blir forskarutbildade kommer det att bli vanligare att forskaren och läraren är samma person.

### **Forskning som forskningsbaserad skolutveckling (position 2).**

Skolans och undervisningens utveckling kräver att lärare bättre tar till sig och använder den forskning som finns. Kunskapen genereras i forskning. Praktiknära forskning syftar på hur forskare och lärare i samverkan kan hjälpas åt med tillämpningen av den universitetsgenererade kunskapen. Denna tillämpning ses i sig inte som forskning i betydelsen att nya kunskaper genereras – däremot går det att knyta till forskningsprojekt som studerar hur till exempel verksamheten eller lärarnas sätt att tänka och undervisa förändras.

Det är forskarna som har den (vetenskapliga) kunskapen medan lärarna/praktikerna har den nödvändiga erfarenheten för att tillämpa kunskaperna. I ett sådant perspektiv framstår lärarnas yrkesfrågor ofta som alltför snäva. Forskningsfrågorna utgår inte från praktiken. En åtskillnad görs mellan praktiska och tekniska frågor å ena sidan och vetenskapliga, forskningsbara frågor å den andra.

De tio debattinläggen kan ses i ljuset av de två positionerna. Det är ganska tydligt att flertalet är mer i linje med position 2 än position 1. Tydligast blir

det i hur lärarna och lärarnas frågor beskrivs. Ingen av skribenterna tycks identifiera sig med lärarprofessionen eller argumentera ur ett professionsperspektiv. Lärarna är i stället ”de andra” – de som ska studeras eller samverkas med.

Ett exempel är det dilemma som Åsa Wedin beskriver (Wedin, 2020). Det uppstår när utvecklingen av en bättre undervisning kräver att också det som inte är bra i den pågående undervisningen ska beskrivas – samtidigt som forskaren vill ha en god relation med undervisande lärare. Dilemmat förutsätter ett antagande om att det är forskaren med sina forskningsgrundade kunskaper som kan bedöma vad som är god undervisning. Den undervisning läraren bedriver är (framstår som) undermålig i relation till detta. Med ett position 1-tänkande skulle läraren istället ses som medforskare och dela inriktningen mot att förbättra undervisningen med forskaren. De skulle tillsammans identifiera problemen och utveckla lösningar med utgångspunkt i såväl teori som vad som är praktiskt rimligt. I ett växelspel mellan att pröva olika konkreta lösningar och analyser av vad som händer utvecklas undervisningspraktiken parallellt med att nya kunskaper om flerspråkig undervisning genereras. Undervisningens utveckling och problem skulle hamna i fokus istället för läraren och därmed försvinner dilemmat liksom avståndet mellan forskaren och läraren.

Tanken att forskningen ska utgå från verksamhetens frågor skapar problem i ett position 2-perspektiv. Claes Nilholm visar i sitt bidrag en förståelse för att de forskningsfrågor som tar form i akademins praktik kanske inte är så relevanta för skolans praktik (Nilholm, 2020). Men i argumentationen för att tala om uppdragsrelevans blir avsaknaden av ett professionsperspektiv tydligt. Lärarnas intresse för kunskapsfrågor kopplar Nilholm till ett effektivitetsparadigm vilket jag tolkar som uttryck för ett position 2-tänkande. I ett liknande resonemang beskriver Ulf Blossing lärarnas frågor som snäva. Men i lärarprofessionens yrkesetiska regler ingår att förbinda sig till såväl skolans hela uppdrag som att ta del av och ägna sig åt kunskapsutveckling angående detta (Blossing, 2020). Lärares arbete består dock till övervägande del av att försöka skapa förutsättningar för elever att lära sig specifika saker, så det är naturligt att sådana frågor blir centrala i ett professionsperspektiv. Det som framstår som effektivitetsinriktat och snävt ur ett position 2-perspektiv är i ett position 1-perspektiv det objekt där olika aspekter av det breda uppdraget undersöks.

Serder och Malmström, som tycks ta avstamp i ett position 1-tänkande genom att grunda den praktikhäna forskningen i traditionen från Kurt Lewin och Lawrence Stenhouse, landar ändå i vad jag menar tyder på ett position 2-perspektiv när de fokuserar risken att den praktikhäna forskningens förbättringsinriktning kan leda till att den hamnar i evidensrörelsens politiska knä (Serder & Malmström, 2020). Varför väljer de att framhäva detta och inte

hur den praktiktäna forskningen kan fördjupa och öka kvalitén i yrkesutövandet såväl som att kritiskt granska den undervisning som pågår?

Några av debattinläggen fokuserar inte den praktiktäna forskningen som sådan utan den infrastruktur som behövs för att möjliggöra sådan forskning. Centralt i dessa bidrag är idén om det ”tredje rummet”, där samverkansparterna kan mötas i ögonhöjd. Maria Jarl och Magdalena Taube beskriver den modell som skapats i Göteborg för att fördela projektmedel som ett sådant ”tredje rum” där aktiviteten är beslutsfattandet om fördelningen av medel (Jarl & Taube, 2020). Anna Brunner Cederlund och Lars Olsson fokuserar istället forskningsmiljön som ett ”tredje rum” samtidigt som de konstaterar behovet av tredje rum på alla nivåer (Olsson & Brunner Cederlund, 2020). Erfarenheterna från Stockholm teaching and learning studies (som nyligen fyllde 10 år) är att det behövs flera ”tredje rum” – för fördelning av projektmedel, för seminariediskussioner under forskningsprocessen, och inte minst för presentation av forskningsresultaten. Det senare ledde till skapandet av en årlig forskningskonferens (läraernas forskningskonferens) samt att i samverkan med Lärarstiftelsen: utveckla tidskriften *Forskning om undervisning och lärande* (Forskul) till en tidskrift för publicering av vetenskapligt granskad praktiktäna forskning.

Som Maria Jarl och Magdalena Taube påpekar är det viktigt att hålla isär den praktiktäna forskningen som sådan och att bygga en infrastruktur för sådan forskning. Ibland tycks det dock vara samverkan mellan forskare och lärare som i sig uppfattas som praktiktäna forskning (Jarl & Taube, 2020). I den genomgång som görs i Forska tillsammans (SOU 2018:19) är det tydligt att ULF-satsningen på många håll präglats av föreställningen om att praktiktäna forskning handlar om just denna samverkan (för att föra ut forskningsresultat till skolorna) – inte om den forskning som ska möjliggöras genom samverkan.

Så, är det ett paradigmskifte som pågår – eller är det en ny forskningsinriktning som håller på att ta form? Praktiktäna forskning inrättades för att ge professionens kunskapsutveckling ett rum, ett rum som nu tycks befolkas av olika grupper och intressen. Det går, menar jag, att tala om en paradigmatiske strid inom detta nya rum – som inte handlar så mycket om hur forskningen ska bedrivas som om vad den ska handla om. Ytterst är striden förknippad med frågan om den professionella styrningens plats i skolan och om lärarprofessionens roll i utvecklingen av skolan. Men kanske vore det mer fruktbart att se det som en differentiering av det pedagogiska kunskapsområdet. Det är inte en fråga om att vara för eller emot pedagogisk forskning – utan snarare om huruvida det är möjligt för en ny forskningsinriktning att ta plats utan att avfärdas som något annat än forskning. Kanske vore det bättre att istället tala om behovet av att stärka den didaktiska forskningen. Didaktisk forskning är uppdragsforskning i ett professionsperspektiv. En stor del av den didaktiska forskningen är dessutom

praktiknära – vilket inte innebär att all praktiknära forskning behöver vara didaktisk.

## NOTER

<sup>1</sup> Den första pedagogikprofessuren var ett led i detta. Dock kom pedagogiken snabbt att istället knytas till den framväxande psykologin.

<sup>2</sup> Återgången från praxisnära till praktiknära lär ha berott på att man på departementet uppfattade praxisnära som alltför marxistiskt.

## REFERENSER

- Blossing, Ulf (2020). Samverkansprocessens problematik i den praktiknära forskningen. *Pedagogisk Forskning i Sverige. Ahead of print.*  
<https://pedagogiskforskning.se/debatt-2020-praktiknara-forskning/>
- Carlgrén, Ingrid (1986). Lokalt utvecklingsarbete. *Acta Universitatis Gothoburgensis 56*, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Carlgrén, Ingrid (2006). Utbildningsvetenskap – en vetenskap om utbildning eller den vetenskap utbildningen behöver? I Sandin, Bengt & Säljö, Roger (red.). *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Carlgrén, Ingrid, Josefson, Ingela & Liberg, Caroline (red) (2005). *Forskning av denna världen II*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- DS 1996:16 (1996) *Läroutbildning i förändring*. Utbildningsdepartementet.
- Hermansson, Ester (1974). Upplevelser och påverkan: jämförelsematerial för pedagogiskt intresserade. Stockholm: Sveriges lärarförbund.
- Jarl, Maria & Taube, Magdalena (2020). Organiserade partnerskap i läroutbildning lägger grunden för praktiknära forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige, Ahead of print.*  
<https://pedagogiskforskning.se/debatt-2020-praktiknara-forskning>
- Nilholm, Claes (2020). Praktiknära eller uppdragsrelevant forskning? *Pedagogisk forskning i Sverige, 25(2-3)*, 157-159. DOI: 10.15626/pfs25.0203.09
- Olsson, Lars & Brunner Cederlund, Anna (2020). Det tredje rummet som mötesplats. *Pedagogisk forskning i Sverige, Ahead of print.*  
<https://pedagogiskforskning.se/debatt-2020-praktiknara-forskning>
- Persson, Anders (2020). Dubbel närhet och distans behövs i praktiknära forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 25(2-3)*, 149-152. DOI: 10.15626/pfs25.0203.07
- Prøitz, Tine S. (2020). Praxisnær forskning og partnerskap i et tredje rom. *Pedagogisk forskning i Sverige, Ahead of print.* <https://pedagogiskforskning.se/debatt-2020-praktiknara-forskning>

SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling.*  
Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2018:19. *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring.* Stockholm:  
Utbildningsdepartementet.

von Greiff, Camilo (2020), Praktisknära forskning – ett område med vind i ryggen.  
*Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), 153-156. DOI: 10.15626/pfs25.0203.08

Wedin, Åsa (2020). Att hantera mindre goda exempel – dilemma för praktisknära  
forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1), 102-105. DOI:  
10.15626/pfs25.01.06