

# Praktikutvecklande samtal på vetenskaplig grund

Mattias Gradén  
Högskolan Dalarna

Sara Irisdotter Aldenmyr  
Högskolan Dalarna

## ABSTRACT

Enligt Skollagen ska utbildning i skolan vila på vetenskaplig grund. I denna studie intresserar vi oss för hur verksamma lärare läser och tolkar befintlig forskning. En utvecklingsgrupp på en skola, bestående av tre lärare och två skolledare, samlades utifrån sitt uppdrag att driva skolutveckling på sin egen skola. Vi valde som forskare ut fem olika vetenskapliga texter på temat skolutveckling, och observerade de samtal som utvecklingsgruppen förde sinsemellan runt dessa fem texter, i förhållande till deras egna utmaningar. Det huvudsakliga syftet med studien är att bidra med fördjupad kunskap om mötet mellan lärares praktik och olika typer av innehåll i vetenskapliga texter. För att uppnå detta syfte utarbetar vi en metod för att identifiera intertextuella möten mellan forskningstext och erfarenheter från skolpraktik, det vill säga tillfällen då komponenter ur forskningstext möter praktikförankrade referenser i samtal. Vi intresserar oss särskilt för potential till praktikutveckling på vetenskaplig grund. Resultatet visar att den vanligast förekommande intertextuella aktiviteten var att deltagarna tog fasta på texternas framskrivna resultat och lät dessa berika deras eget professionsspråk. Ett berikat professionsspråk är den praktikorienterade samtalsaktivitet som är mest framträdande i alla samtal. Deltagarna använder nya begrepp eller får fördjupad förståelse för sådant som de redan har erfarenheter av.

## INLEDNING

För drygt ett decennium sedan gjordes en förändring i Skollagens första kapitel (SFS 2010:800, 2010) som angav att all utbildning, vid sidan av ”beprovad erfarenhet”, ska vila på vetenskaplig grund. Skolan har därmed



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Mattias Gradén & Sara Irisdotter Aldenmyr]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.03.04>

ansvaret att bedriva utbildning som är förankrad i forskning. En rad olika statliga satsningar, så som Läslyften och Matematiklyften, samt forskarskolor för lärare och förskollärare, har genomförts för att verksamma i skolan ska utveckla en mer vetenskapligt driven verksamhet. Utvärderingar av dessa satsningar pekar på flera strukturella problem, som exempelvis tidsbrist och bristande tillgång till vetenskapliga tidskrifter (Skolverket, 2020). Det har vidare konstaterats att yrkesverksamma är i behov av stöd för att tillämpa forskningsresultat i praktiska sammanhang (Utbildningsdepartementet, 2021, s. 29ff). Här blir det relevant att tala om lärares så kallade forskningslitteracitet, som enligt Sven Perssons definition (2017) inbegriper ”förmågan att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap i ett speciellt sammanhang, i det här fallet förskola och skola” (s. 3). Enligt tidigare forskning ter det sig dock varken som självklart vilken typ av forskning som bör utgöra skolans vetenskapliga grund (Biesta, 2015; Bridges, 2017; Pring, 2015; Alvunger & Wahlström, 2018; Levinsson, 2019; Irisdotter Aldenmyr, 2021) eller under vilka omständigheter lärare bäst kan utveckla sin praktik med hjälp av forskning (Hammersley, 2002; Cain, 2015; Winch, 2015).

Carl-Henrik Adolfsson och Daniel Sundberg (2015) har kartlagt och analyserat samtliga statliga satsningar under 2000-talet som syftat till att forskningsintensifiera den svenska skolan. Deras analys pekar på att forskningsintensifieringen i skolan sker genom fyra olika strategier. Lärosätenas funktion varierar i respektive strategi. En av dessa fyra strategier – spridningsstrategin – beskriver hur forskning produceras vid lärosätena för att därefter på olika sätt tillgängliggöras för verksamma i skolan. Strategin är således förhållandevis enkelriktad till sin karaktär. Forskningsintensifieringen i de andra strategierna utgår från att skolans verksamma i högre utsträckning verkar tillsammans med forskare. Här återfinns olika typer av kompetensutvecklings-satsningar, anpassade utbildningsmoduler eller deltagande i olika typer av forskningsprocesser. Sådana satsningar utgår från en föreställning om att lärare utvecklas genom att delta aktivt i kunskapsgenererande processer så som forsknings- och utvecklingsprojekt (jfr Bergmark, 2020a; Levinsson, 2013; van Schaik et al., 2018).

Intresset i föreliggande studie orienterar sig mot den så kallade spridningsstrategin, som bygger på en idé om att forskning kan kommuniceras till praktik genom forskningstexter. Fördjupad kunskap om detta är värdefull såväl för skolan som för forskarsamhället. Vi vill med föreliggande artikel bidra med kunskap om hur lärares möte med vetenskapliga texter kan utveckla en pågående skolpraktik och har därför låtit en grupp om tre lärare och två skolledare – utifrån ett specifikt intresse för att leda och driva skolutveckling – läsa och diskutera en rad vetenskapliga publikationer.

## SYFTE

Det huvudsakliga syftet med studien är att bidra med fördjupad kunskap om mötet mellan lärares praktik och vetenskapliga texter, med särskilt fokus på möjlighet till kollegial praktikutveckling på vetenskaplig grund. Vi har även en ambition att, utöver studiens primära syfte, presentera en metod för att analysera aktiviteter i samtal om vetenskapliga texter, och då särskilt aktiviteter som har potential att verka praktikutvecklande.

Följande frågeställningar besvaras:

- 1) Vilka typer av praktikutvecklande aktiviteter pågår i samtal mellan lärare<sup>1</sup> där vetenskapliga texter fått utgöra utgångspunkt? Och vad sker när samtalen *inte* ter sig som praktikutvecklande?
- 2) Vilka komponenter i vetenskapliga texter framstår som relevanta för lärare att ta fasta på i samtal om den egna praktikens utveckling?
- 3) Kan mönster urskiljas gällande vilken typ av vetenskaplig text som inspirerar till vilka typer av praktikutvecklande aktiviteter i samtalen? Hur ter sig i så fall detta mönster?

## TIDIGARE FORSKNING

En rad internationella och nationella studier har gjorts med intresse för vilka möjligheter lärare har att tillägna sig forskning på ett sätt som påverkar undervisning i positiv riktning. Ett centralt forskningsintresse handlar om förutsättningar för att lärare ska kunna ta del av forskning. Studier pekar på behovet av engagemang i flera led i organisationen samt att lärare får vara aktivt involverade i sin egen utveckling (jfr Cain, 2015; Wahlgren & Aarkrog, 2021; Bergmark, 2020a, 2020b; Bergmark & Hansson, 2021). Cain (2015) poängterar dock att forskning om organisatoriska förutsättningar för lärares tillägnande av forskning tar avstamp från en övertygelse om att det är möjligt att omsätta forskningsgenererad kunskap i praktisk handling.

Det finns skäl att diskutera om lärarkunnande och akademisk kunskap alls kan verka i ömsesidigt utbyte, eller om kunskapsformerna är alltför olikartade för att man ska kunna tala om att den ena berikar den andra. Dessa kunskaps-teoretiska frågor har diskuterats av en rad utbildningsvetenskapliga teoretiker, och de står även i centrum för intresset i föreliggande studie (jfr Hammersley, 2002; Cain, 2015). McIntyre (2005) hör till dem som hävdar att organisatoriska hinder eller forskares och lärares skilda attityder *inte* utgör det primära hindret för en forskningsbaserad undervisning. Han menar istället att “the kind of knowledge that research can offer is of a very different kind from the knowledge that classroom teachers need to use” (s. 359). Cain et al. (2019) uppmärksammar dock att denna uppdelning förpassar lärarkunskapen till att förstås som ett ensidigt kunnande om ”att göra”. Lärares tillägnande av forsk-

ning kan vägleda i beslut men *också* mana till reflektion, vilket i nästa led leder till en förbättrad verksamhet. Forskning kan aldrig betraktas som föreskrivande, eller som ett ”recept”, men kan påverka pedagogisk praktik mer indirekt, menar Cain. Forskarsamhället behöver dock utveckla kunskap om hur lärare kan tillgodogöra sig forskning på ett meningsfullt sätt. För att göra detta behöver vi börja med att titta på vad lärarkunnande är och på vilka olika sätt detta kunnande kan berikas.

Winch et al. (2015) presenterar tre olika former av lärarkunnande. Ett kunnande är relationellt och handlar om att med omdöme kunna läsa av och hantera situationer i stunden. Ett annat slags kunnande handlar om hur man utför undervisningshantverket, hur undervisning planeras och bedrivs. Den tredje formen av lärarkunnande utgörs av förmåga till kritisk reflektion. Winch et al. (2015) menar att forskning kan utgöra viktig input för lärares utveckling av alla former av lärarkunnande. Här är dock ömsesidigheten viktig; lärarens medvetna prövande kan även leda till att forskningen förfinas och utvecklas. När det sker dras också forskningen närmare den puls och omedelbarhet som bara finns i praktiken. I sammanhanget betonas att alla olika praktiker hör samman i ett större sammanhang, och att kunskapsutbyten därmed är möjliga. Kritisk utbildningsvetenskap och lärares kritiska reflektion kan exempelvis ses som besläktade och berika varandra ömsesidigt (jfr Hamza et al, 2017).

Cain (2015) har, utifrån Winch et als. (2015) syn på kunnande, empiriskt identifierat tre strategier genom vilka lärare kan omvandla forskningsresultat till kunskap som kan påverka lärares arbete. En strategi handlar om att låta forskning ligga till grund för utvecklandet av koncept och begrepp som blir användbara för att förstå praktiken. En annan strategi handlar om att relatera forskning till egna erfarenheter och konkreta fall. En tredje strategi handlar om att utgå från specifika och fokuserade forskningsresultat och diskutera dem i mer generella termer (Cain, 2015). Även Wahlgren och Aarkrog (2021) har studerat hur lärare kan berikas av att ta del av forskningslitteratur. Den tydligaste effekten visade sig vara fördjupad förståelse snarare än förändrade handlingar. Mer specifikt identifierar Wahlgren och Aarkrog att lärare kan er hålla nya begrepp som kan stödja deras erfarenhetsutbyte, de blir bekräftade i det de redan gör, de erbjuds nya tolkningsramar och de får ökad förståelse för hur forskning fungerar. Wahlgren och Aarkrog ger även exempel på hur lärares handlingar direkt påverkats av att ta del av forskning, men detta var mer sällsynt.

En närliggande kunskapsteoretiskt orienterad fråga handlar om vilken typ av forskning som, givet att lärarkunnande och akademiskt kunnande kan mötas, är värdefull som kunskapsbas för läraryrket. Det finns tecken på att statliga krav på att forskning ska ha ”impact” i samhället främjar forskning som påvisar tydliga resultat med direkta implikationer för praktiken (Cain, 2015). Såväl internationellt som nationellt pågår diskussioner där förespråkare för

forskning som utgörs av problematiserande, kvalitativa ansatser, betonar vikten av att lärarutbildning och lärarkår utgår från en utbildningsvetenskaplig bredd (Biesta, 2015; Pring, 2015; Bridges, 2017; Irisdotter Aldenmyr, 2021; Levinsson, 2019). Utbildningsfilosofen Richard Pring (2015) argumenterar för behovet av att tydliggöra forskningens olika typer av kunskapsanspråk, i syfte att synliggöra värdet av olika typer av vetenskapligt arbete. Han varnar för att en alltför instrumentell hållning till skolforskning riskerar att marginalisera sådan forskning som inte kan betraktas som ”what works”-forskning eller evidensbaserad forskning. Samtidigt uppmärksammar Pring att kritiskt orienterad eller humanistisk forskning om och för skolan bör formuleras och presenteras på ett sätt som kan möta vardagspraktikens språkbruk och villkor och inte fjärma sig från praktiken med ett distanserat språkbruk (Pring, 2015, s. 97).

Sammanfattningsvis kan sägas att tidigare forskning både påvisar möjligheter och hinder för att lärares kunnande och praktiska arbete ska kunna berikas och utvecklas med stöd av utbildningsvetenskaplig forskning. Vi utgår i denna studie från att en mångfald av kunskapsteoretiska ansatser och anspråk kan och bör ses som relevanta för lärarkunskandet. Vi önskar bidra till att fylla en kunskapslucka som handlar om att på mikronivå närstudera vad som kan ske när lärare tar del av olika typer av vetenskaplig text.

## METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

Vi ska i det närmaste ge en så transparent beskrivning som möjligt av metoden för datakonstruktion såväl som för metoderna vi utvecklat för att analysera vårt material.

### **Metod för datakonstruktion och urval av texter**

Projektet inleddes när vi etablerade kontakt med en utvecklingsgrupp bestående av två skolledare och tre lärare på en gymnasieskola. De önskade att få ett vetenskapligt inspel i sitt genomförande av ett skolutvecklingsprojekt, som gruppen ansvarade för att driva. Gruppens aktuella utvecklingsprojekt handlade på ett övergripande plan om skolutveckling och kvalitetsförbättring, och mer konkret om att främja ökat användande av ett digitalt redskap där kvalitetskriterier kan undersökas och analyseras. Vi föreslog att vi skulle stödja gruppen genom att bidra med ett urval av *vetenskapliga texter om skolutveckling*. Vi lanserade även en idé om att vi som forskare parallellt skulle studera på vilket sätt forskningen tycktes kunna bidra – eller inte – till gruppens process. Utvecklingsgruppen ställde sig positiv till denna typ av forskningsinsats i samband med våra möten. I denna utvecklings- och forskningsambition finns dock flera forskningsetiska aspekter att beakta. Vi sökte förmedla att vår stödjande insats inte var beroende av deltagarnas engagemang i den forsk-

ningsstudie som löpte parallellt med den stödjande insatsen. Forskningsetiska reflektioner har gjorts under hela projektets gång, med ambitionen att vara lyhörd för deltagarnas önsknings och behov i första hand. Vi har följt Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed. Samtliga deltagare har samtyckt till deltagande, inbegripet att bli inspelade med ljudupptagning. De har också informerats om att de när som helst under processens gång kan avbryta deltagandet om de så önskar (Vetenskapsrådet, 2017). Det ljudinspelade data-material som skapats förvaras lösenordsskyddat och deltagarnas namn, skolans namn eller geografiska placering nämns inte i något publicerat material.

Vi träffade gruppen vid fem tillfällen under senhösten 2019 och våren 2020. Varje träff varade i cirka 1,5 timme. Träffarna spelades in med ljudupptagning och transkriberades. Den *första träffen* var ett förutsättningslöst samtal om pågående utvecklingsprojekt. Utvecklingsgruppen presenterade sina mål, sina arbetssätt, det aktuella digitala redskapet de under en tid försökt att implementera på skolan och de utmaningar de upplevde sig ha. Den *andra, tredje* och *fjärde* träffen handlade om att i tur och ordning diskutera fem olika vetenskapliga texter om skolutveckling som vi valt ut. (En närmare presentation av texterna ges nedan, under resultatrubriken ”Olika texters bidrag till praktikutvecklande samtal”). Varje text diskuterades under avgränsad tid, vilket gör att vi betraktar textsamtalen som *fem olika samtal*. Vår datainsamling kan förstås som en iterativ process, där våra intryck efter varje träff fick vara vägledande när vi sökte textmaterial för kommande träff. Under den *femte* och sista träffen diskuterades alla fem texter åter igen. Vi samtalade om vilken relevans gruppen uppfattade att respektive artikel hade för hur deras utvecklingssträvanden drivs framåt.

De vetenskapliga texterna representerar i vår tolkning fem olika typer av forskningsansatser med olika slags kunskapsanspråk, det vill säga med olika ambitioner gällande vilken typ av bidrag de utgör till en pågående skolpraktik. Urvalet av de fem texterna som lästes under denna period gjordes av oss forskare, men i en lyhörd process där varje träff gav vägledning i frågan om text/-er för nästa träff. Vi sökte främst efter de vetenskapliga texterna genom att använda skolutveckling och ”school development” som sökord i Google Scholar. Våra urvalskriterier handlade om att samtliga texter skulle ha skolutvecklingsfrågor i fokus samt att de tillsammans skulle representera en metodologisk och vetenskapsteoretisk bredd där olika typer av kunskapsanspråk görs (jfr Biesta, 2015; Bridges, 2017; Pring, 2015; Levinsson, 2019). Denna hållning känns också igen i Perssons (2017, s. 12f) beskrivning av vilken typ av forskning man som lärare kan möta om man har ambitionen att forskningsförankra sin verksamhet.

### Kvalitativ analys av praktikförankrade samtalsaktiviteter i intertextuellt möte med komponenter i vetenskapliga texter

Begreppet *samtalsaktivitet* står i denna studie för de olika typer av talhandlingar som deltagarna gör under samtalet (jfr Fairclough, 2003, s. 27). När vi gjort bedömningen att samtalsaktiviteterna är *praktikförankrade* betyder det att vi funnit utsagor som berör deltagarnas *gemensamma praktik*. I detta fall utgörs den gemensamma praktiken av skolan som arbetsplats men också mer specifikt av gruppens gemensamma arbete som utvecklingsgrupp. Studiens analytiska intresse handlar dock inte om att identifiera samtalsaktiviteter som bara är praktikförankrade utan sådana som kombineras med att de vetenskapliga texterna också involveras i utsagan. Det kan sägas handla om möten mellan texter, i vid bemärkelse.

Ett teoretiskt begrepp som fångar vår ambition att få till stånd ett texternas, eller diskursernas, möte, är *intertextualitet*. Med inspiration från Fairclough (2003) står begreppet intertextualitet i detta sammanhang för sammanvävningen av flera olika perspektiv. I denna studie utgörs intertextuella möten av *praktikförankrade samtalsaktiviteter* i möten med *komponenter i de vetenskapliga texterna*. En första selektion handlade därför om att identifiera de samtalsaktiviteter som var praktikförankrade och *samtidigt* inrymde referenser till aktuell vetenskaplig text. Vi har alltså identifierat ”kombinationer” inom ramen för ett intertextuellt möte mellan forskning och praktik.<sup>2</sup> Analysen genomfördes i NVivo.

Efter den första selektionen av utsagor gjordes flera förutsättningslösa läsningar av allt selekterat datamaterial. I dessa läsningar fann vi att vissa komponenter i de vetenskapliga texterna och vissa sätt att tala om praktiken förekom frekvent i materialet. Denna läsning av materialet kan betraktas som abduktiv såtillvida att vi utgick tämligen förutsättningslöst från samtalens innehåll, men succesivt gjorde avstämningar mot resultat från tidigare forskning om hur lärarkunnande och forskningsgenererad kunskap kan mötas (jfr Cain, 2015; Winch et al., 2015). De praktikförankrade samtalsaktiviteter vi urskilt bär likheter med de tre strategier för omvandling av forskningsgenererad kunskap som Cain (2015) påvisat och som vi redogjort för ovan. Detta återkommer vi till i diskussionen nedan. De textkomponenter som förekom frekvent i samtalen känns igen som vedertagna grundstenar i vetenskaplig text men kategoriseras i denna studie utifrån deltagarnas sätt att referera till och tala fram komponenterna. I denna process skapades åtta (4 + 4) mer distinkta analyskategorier. Dessa kategorier ska förstås som ett resultat i sig, men också som en del av en metodutveckling i syfte att kunna studera lärares sätt att hantera forskning i relation till sin egen praktik.

Här nedan presenteras först de fyra *textkomponenter* som var mest frekventa i datamaterialet, (A1-A4, se listan nedan). Därefter presenteras de fyra mest frekvent förekommande *praktikförankrade samtalsaktiviteterna*, (B1-B4, se listan nedan). Bland dessa finns potential till *praktikutvecklande* samtalsaktiviteter,

men eftersom en framträdande samtalsaktivitet visade sig vara ett bestående av gemensamma förgivettaganden kan inte alla praktikförankrade samtalsaktiviteter i materialet ses som praktikutvecklande. Att utgå från förgivettaganden som reproducerar rådande föreställningar skulle i detta sammanhang kunna förstås som motsatsen till praktikutvecklande samtalsaktivitet (jfr Fairclough, 2003, s. 41ff).

Komponenter i vetenskaplig text (A):

- *Resultat/ slutsatser* (textens presentation av föreliggande studies resultat och slutsatser) A1
- *Kontext* (beskrivningen av tid, plats, eller centrala omständigheter för aktuell studie, eller det forskningsfält som texten ingår i) A2
- *Teoretisk ansats* (textens vetenskapliga, teoretiska eller epistemologiska resonemang eller mer elaborerade ramverk för analys) A3
- *Nyckelbegrepp* (centrala och utmärkande begrepp som används i texten för att kommunicera studieobjekt eller andra centrala fenomen) A4

Praktikförankrade samtalsaktiviteter (B):

- *Handlingsorientering* (uttryck för något som beskriver handlande – vad lärarna gör eller borde göra) B1
- *Professionsspråkutveckling* (uttryck för något som vittnar om ett berikat sätt att förstå och tala om ett redan känt fenomen/redan känd process. Professionsspråket får stadga från vetenskaplig grund. Fördjupad förståelse) B2
- *Omvärdering* (uttryck för a-ha upplevelse/omsvängning. Förändrad förståelse) B3
- *Gemensamt förgivettagande* (uttryck för att en kollektiv uppfattning stärks, alternativt att den kollektiva uppfattningen ställs i opposition till textaspekter) B4

### **Kvantitativ analys av datamaterialets intertextuella möten**

De intertextuella möten som vi identifierade i en inledande analys, består konkret av diskursiva ”kombinationer” av komponenter i text (A) och praktikförankrade samtalsaktiviteter (B). Den inledande analysen genererade en översiktlig bild av vilka kombinationer som var mest relevanta att studera vidare. Vi valde att belysa de *fyra* kombinationer som var de mest frekventa i materialet som helhet. Det går att förstå som att vi kvalitativt arbetat fram kategorier som blivit kvantifieringsbara, varefter vi kvantitativt motiverat vilka kvalitativa beskrivningar och fördjupningar vi hade skäl att gå vidare med. Här har vi följt Prings resonemang om att kvantitativa data, innan de etablerats som stabila och säkra, alltid varit föremål för sociala processer genom vilka



kategorier, begrepp och föreställningar om världen etablerats (Pring, 2015, s. 67ff).

För att illustrera hur intertextuella möten uppstår genom de kombinationer som görs mellan textkomponenter och praktikförankrade samtalsaktiviteter, föreställer vi oss två parallella diskursiva praktiker, där den ena har sin hemvist i forskarsamhället och den andra i den aktuella skolpraktiken. De diskursiva praktikerna förenas i de aktuella samtalen och olika aspekter av dem aktiveras i förhållande till varandra under samtalsgången. Här följer vi Winch et als. (2015) resonemang om att skilda praktiker ingår i ett större sammanhang och att kunskapsutbytet mellan olika praktiker därför är möjliga.

## RESULTAT

Resultatet av studien presenteras nedan under två större huvudrubriker. Under den första resultatrubriken, ”Dominerande intertextuella möten”, presenteras de intertextuella möten mellan textkomponenter och praktikförankrade samtalsaktiviteter som kunde identifieras i materialet, följt av en fördjupande presentation av de fyra typer av intertextuella möten som dominerat samtalen. Denna resultatpresentation berör främst studiens första och andra frågeställning, som handlar om vilka samtalsaktiviteter och textkomponenter som framträder, och i vilka kombinationer de gör det. Under den andra övergripande resultatrubriken, ”Olika textkaraktärsers bidrag till praktikutvecklande samtal” presenteras vilka typer av bidrag de fem olika texterna mer specifikt tycktes ge till samtalen. Här orienterar sig resultatpresentationen främst mot studiens tredje frågeställning, som berör huruvida vi kan se ett mönster gällande vilken typ av text som bidrar till vilken typ av praktikutvecklande aktivitet.

### Dominerande intertextuella möten

16 kombinationer finns representerade i materialet och presenteras i tabell nedan (tabell 1). Det är ett förhållandevis märkbart gap i frekvens mellan de fyra mest dominerande kombinationerna och de i frekvensordningen efterföljande kombinationerna.

**Tabell 1.**

Förekommande frekvenser för respektive kombinationer i materialet

Kombinationer/ artikel	Petko	Blossing	Smith	Knight	Handelsaltz	Totalt
A1-B1	5	1	1	5	15	27
A1-B2	9	13	7	11	15	56

A1-B3	2	2	0	1	3	8
<b>A1-B4</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>21</b>
A2-B1	0	1	1	1	4	7
<b>A2-B2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>29</b>
A2-B3	1	0	1	0	0	2
A2-B4	1	1	4	1	0	7
A3-B1	3	0	0	0	1	4
A3-B2	1	2	0	2	0	5
A3-B3	0	0	1	0	0	1
A3-B4	0	2	1	1	1	5
A4-B1	0	0	3	1	1	5
A4-B2	0	0	10	1	0	11
A4-B3	1	0	0	0	0	1
A4-B4	1	0	2	0	0	3
<b>Tot. träff/ artikel</b>	<b>34</b>	<b>33</b>	<b>47</b>	<b>31</b>	<b>46</b>	

I den fortsatta analysen och i resultatpresentationen fördjupar vi oss i de *fyra* mest dominerande intertextuella mötena. De presenteras här i storleksordning:

- *Resultat/slutsatser – Professionspråkutveckling, A1-B2* (Deltagarna refererar till textkomponenten ”resultat eller slutsatser” i anslutning till att de också utvecklar sitt professionsspråk, genom att vittna om ett berikat sätt att förstå och tala om något som redan är känt för dem.)
- *Kontext – Professionspråkutveckling, A2-B2* (Deltagarna refererar till textkomponenten ”kontext”, det vill säga tiden, platsen, centrala omständigheter för aktuell studie, eller det forskningsfält som texten ingår i, i anslutning till att de också utvecklar sitt professionsspråk, genom att vittna om ett berikat sätt att förstå och tala om något som redan är känt för dem.)
- *Resultat/slutsatser – Handlingsorientering, A1-B1* (Deltagarna refererar till textkomponenten ”resultat eller slutsatser” i anslutning till att de också beskriver handlingar i praktiken, eller resonerar kring hur man bör handla.)
- *Resultat/slutsatser – Gemensamma förgivettaganden, A1- B4* (Deltagarna refererar till textkomponenten ”resultat eller slutsatser” i anslutning till att de också uttrycker gemensamma förgivettaganden, i bemärkelsen etablerade synsätt i den gemensamma praktiken. Dessa stärks ibland av texten, och ställs ibland i opposition till texten.)

Här närmast redogör vi för samtalens fyra mest dominerande intertextuella möten. I denna del av resultatredovisningen besvaras studiens två första frågeställningar. Den starkaste samtalsaktiviteten under alla samtal är *professionsspråksutveckling* (B2). Den möter i materialet främst textkomponenten A1 *resultat/slutsatser* (A1), samt textkomponenten *kontext* (A2). Dessa två intertextuella möten presenteras här närmast, följt av *resultat/slutsatser möter handlingsorientering*, (A1-B1) och *resultat/slutsatser möter gemensamt förgivettagande* (A1-B4).

*Intertextuellt möte: resultat/slutsatser möter professionsspråksutveckling*

Det *klart* mest dominerande intertextuella mötet i materialet (totalt 56 träffar) är ”resultat/slutsatser möter professionsspråk” (A1-B2). Fyra av fem artikel-samtal domineras av detta möte. Från alla samtal kan vi identifiera och spåra hur deltagarna i samtalen hänvisar till en specifik text genom att plocka ut delar av resultat/slutsatser och använda det som begreppsapparat och/eller som utgångspunkt för att beskriva den egna praktiken.

I exemplet nedan visas hur en av deltagarna prövar att sätta ett nytt begrepp på sin egen praktik, ”ideologiskt motstånd”. Deltagaren betraktar sin egen praktik med det begreppet på näthinnan och tycks tolka sina kollegors motstånd i det aktuella utvecklingsarbetet, (som vi här fiktivt väljer att kalla ”Kvalificera”) något annorlunda och/eller tydligare.

Så länge jag hängde med tyckte jag det var beskrivningar att det också kunde vara ett ideologiskt motstånd som skulle kunna skapa protester. Då började jag fundera ... det tycker jag vi har hört lite grand när vi lyssnat nu ... att ideologiskt så är det ju några som inte vill jobba med ”Kvalificera” ... för att de tycker det är ett felaktigt sätt att mäta ...

I ett ytterligare exempel från denna kategori beskriver en av deltagarna hur en av de lästa artiklarna belyser något som vederbörande konstaterat under en längre tid. I detta fall är det den vetenskapliga textens slutsatser om att utvecklingsarbete behöver drivas av gemensamma idéer, som får en bekräftande funktion i samtalet. Här finns inget tydligt begrepp som utvecklar professionsspråket, dock ser vi det som att deltagaren med hjälp av textens slutsatser sätter ett sedan tidigare känt fenomen i nya perspektiv. Det kända fenomenet från praktiken får en teoretisk inramning och framträder i samband med läsningen i en annan dager.

Sen är det väl så att den också sätter fingret på det typiska i skolvärlden, att man pratar om: Hur ska vi göra det här? Varför ska vi göra det här? Man fastnar i det organisatoriska och tycker att man har dåliga förutsättningar. Istället för att jobba med vart kan vi komma, hur kan vi förändra, hur kan vi göra något bättre? Man fastnar i ett praktiskt resonemang

kring praktikaliteter. Och det tror jag man kan känna igen sig i, om man jobbar i skolvärlden. Så, det kanske inte är ”breaking news”, men det är fortfarande någon som sätter fingret på saker som åtminstone jag ser.

*Intertextuellt möte: kontext möter professionspråksutveckling*

Det intertextuella mötet mellan ”den vetenskapliga textens kontext möter professionsspråksutveckling” (A2-B2) har 29 träffar i hela materialet och är därmed det näst starkaste intertextuella mötet. Mötet framträder när deltagarna direkt eller indirekt relaterar sin egen praktik till den komponent som vi förstår som textens kontext. Den återfinns ofta i en bakgrundsbeskrivning, i en inledning, i tidigare forskning eller som beskrivning av empiriskt sammanhang för studien. Ett exempel på detta är när två deltagare i dialog lyfter en aspekt som den vetenskapliga textens författare snarast svept förbi, i en historisk tillbakablick på lärarskrået. Den vida kontexten – lärarskapet förstått över tid – blir i detta sammanhang viktigare för deltagarna än textens primära resultat eller teoretiska inramning. Det handlar om en hänvisning i en av de lästa texterna till en publicerad artikel från år 1975 om konservativa lärare. Beskrivningen av den lärartypen bär uppenbarligen för lärarna på ett större förklaringsvärde i praktiken, än vad den tycks göra för den aktuella textförfattaren. En av deltagarna säger:

Läraryrket förut var att man stod själv i klassrummet, med en stängd dörr. Och det diskuterar den här ... den konservative läraren som är jätte-individualistisk och stänger dörren. Men ... Kanske inte alltid den som har fel eller alltid är den som man behöver förändra. Det tycker jag är intressant ändå. För det kommer upp jättemycket, och det kan vi använda oss av när man pratar om att läraryrket förr var ett jobb där man stängde dörren och hade sitt eget klassrum. Med det systematiska kvalitetsarbetet handlar ju om att inte stänga klassrumsdörren, och att kunna bli synad och så. Jag tycker att den kan ge oss tankar och funderingar. Jag gillar att den beskriver ... ”the teacher conservative individualist” och att det är inte aktuellt längre. Det är ofta så man framställer oss. I alla fall jag, som är till åren ...

En kollega tar vid och fortsätter:

Jag håller med! Jag har tagit precis det där citatet. Det är ju en ganska gammal artikel tagen 1975. Men om man tänker ... jag har varit lärare i drygt 20 år. Man kommer ut och tänker att allt ska gå och förändra ... nej det går inte. Det beror ju på det här! (...) Är man en konservativ individualist som inte tycker att det är värt att lyssna på andra så vill man inte heller hålla på med systematiskt kvalitetsarbete ...

*Intertextuellt möte: resultat/slutsatser möter handlingsorientering*

En ytterligare dominerande praktikförankrad samtalsaktivitet är inriktad mot handling, hur man bör handla eller hur man framgent tänker handla. Det mest dominerande intertextuella mötet sker mellan textens resultat och slutsatser och handlingsorientering (A1-B1), vilket betyder att texterna sätter fingret på eller inspirerar till något som deltagarna anser bör göras på skolan. Det kan också handla om något som redan borde ha skett på skolan. I exemplet nedan, (som parallellt också är kodad till en B3, vilket betyder att det här även finns inslag av förändrad förståelse), tycks deltagarna ha fått en helt ny idé till handling tack vare att en slutsats i texten pekar på just görandet.

... men artikeln säger också att det är viktigt att också göra något praktiskt. Vi behöver inte prata om varför så mycket, vi behöver kanske hitta konkreta problem, frågor som vi kan lösa, vi jobbar med en praktisk uppgift, Kan vi ha det som ett verktyg i workshoppandet? Så har jag inte tänkt innan! Tidigare har jag tänkt vilka frågor vi ska ställa, vad ska vi lufta? Men nej, vi gör något i stället!

Samtidigt finns det exempel i materialet där deltagarnas egna erfarenheter pekar på svårigheter att handla och agera. Även sådana handlingsorienterade samtalsaktiviteter får i samtalen möta texters resultat och slutsatser. Inspelet nedan kan ses som ett uttryck för hur erfarna utmaningar för att handla och förändra, bekräftas av textens slutsatser. Svårigheter att handla får sin direkta förklaring, vilket i sin tur kan skapa nya insikter om vem som bör handla och hur.

Förstelärare ska vara den som går in och är coachande, handledande, men det är inte de som ska göra jobbet, det är själva laget. Men svårigheten som artikeln visar är sammansättningen utav de lag vi har att göra med, och sedan utifrån våra reflektioner, vad har vi för organisatoriska möjligheter att förändra? Det tycker jag den här sätter fingret på.

*Intertextuellt möte: resultat/slutsatser möter gemensamma förgivettaganden*

En ytterligare stark praktikförankrad samtalsaktivitet kan beskrivas som ”befästande av gemensamma förgivettaganden”. Denna aktivitet kan förstås som en kollektiv rörelse där man gemensamt reproducerar redan förgivettagna föreställningar (jfr Fairclough, 2003), vilket kan verka hämmande för praktikutveckling. Det mest dominerande intertextuella mötet där gemensamma förgivettaganden figurerar, sker i mötet med texters resultat och slutsatser (A1- B4). Det som formuleras som kollektiva erfarenheter och traditioner ställs i opposition mot de slutsatser som texterna erbjuder.

I exemplet nedan betraktas resultatet i den lästa artikeln som otillräckligt för att ha ett förklaringsvärde i deltagarens föreställning om styrningen i den egna skolpraktiken. I citatet görs tydliga referenser till ett ”vi” och till ”vår diskurs”, när deltagaren går i opposition mot texten.

De pratar om behovet av att ha en gemensam diskurs för kritik. De här lärarna, (...) de skriver in synpunkter i ett forum, det är deras utrymme för kritisk diskurs och ifrågasättande. Jag tänker att vi arbetar i en verksamhet där vår diskurs är aktiv. Vi lyfter upp frågor för diskussion och samtal. Vi har en helt annan verksamhet här.

I ett ytterligare exempel uttrycker en deltagare att skolkulturer är svåra att jämföra. Här synliggörs hur deltagaren har svårt att utan förbehåll acceptera slutsatser som gäller för andra skolkontexter, i det här fallet skolor i Central-europa.

Ibland skriver den här texten att: om lärare samarbetar blir det underverk. Och så tänker jag: Ja, men det har vi väl gjort ganska länge?! Inte bara här på vår skola, utan i svensk skola överhuvudtaget med läroplan och .... Men det låter som whoaw liksom ...

När vi nu sett vilka praktikförankrade samtalsaktiviteter och textkomponenter som i samspel utgör de dominerande intertextuella mötena, blir det som nästa steg rimligt att zooma in i olika delar av samtalsmaterialet, för att se om där finns mönster gällande vilken typ av vetenskaplig text som inspirerar till vilka typer av praktikutvecklande aktiviteter i samtalen.

### **Olika texters bidrag till praktikutvecklande samtal**

Här närmast presenteras de mönster som framträdde i relation till var och en av texterna. Vi belyser samtalsaktiviteterna i ljuset av *varje texts specifika karaktär*. Varje avsnitt inleds med en kort presentation av aktuell text.

#### *Begreppslig förtrogenhet och tillit till tydliga resultat*

Samtal utifrån: *“Digital media adoption in schools: Bottom-up, top-down, complementary or optional?”*, av Dominik Petko, Nives Egger, Andrea Cantieni och Barbara Wespi (2015).

Artikeln presenterar en casestudie av vad som är gynnsamma förutsättningar för att öka användningen av digitala redskap i ett kollegium. I studien prövas hypoteser ställda i förhållande till fyra skolors olika styrmodeller där bottom up- respektive top town-modeller förekommer i olika varianter. Det empiriska materialet är omfattande och hanteras kvantitativt med syfte att mäta graden av användning av digitala redskap. Det finns ingen tydligt framskrivna teori i artikeln, men vetenskapsteoretiskt ligger en positivistisk ut-

gångspunkt nära tillhands. Resultaten gör anspråk på att med stöd av statistiska data kunna säga något om vilka styrmodeller som sannolikt fungerar bäst.

I samtalet förekom ett drygt 30-tal intertextuella möten mellan textkomponenter och praktikförankrade samtalsaktiviteter. De fyra mest dominerande kombinationerna är också de kombinationer som är dominerande i materialet som helhet. På så vis tycks den aktuella artikeln aktivera ett, i detta begränsade nedslag, typiskt sätt att hantera vetenskaplig text i förhållande till praktikreferenser. Vi ser att kombinationen A1-B2 (resultat/slutsats möter professionsspråksutveckling) är en stark sådan. Det kan ha sin förklaring i artikelns relativa tydlighet när det kommer till slutsatser, resultat, som lärarna tycktes hysa förtroende för. De teoretiska benämningarna på olika styrmodeller presenteras i texten utan närmare teoretisk analys. Lärarna verkade dock under samtalet förtrogna med begreppen och efterfrågade inga ytterligare definitioner. De brukar dem ledigt för att beskriva det som sker på den egna skolan:

Vi är inte i chock över att bottom up och top down ska samverka, för att vi har flera sådana processer i huset.

De slutsatser som artikeln presenterar hanteras således som något som redan tycktes vara känt. Samtidigt finns i samtalet exempel på hur professionspråket och förståelsen för den egna praktiken berikas av de övergripande slutsatser artikeln presenterar:

Det är ownership. De skriver ”successful introduction of innovations in schools depends primarily on whether the staff who are involved experience ownership of the innovation ...”. Så oavsett om idéen kommer från golvet eller från ledningen så är det otroligt viktigt att det förankras. Vi vill! Det vi är inne på hela tiden. Att vi ska tro på idéen. Och jag tänker, det är en slags slutsats här att ägandet (...). Det måste finnas ett möte. Medarbetare och ledningsfunktion – där man är överens. Där man arbetar inåt: Ok – vi tror på idéen. Det är väl det vi säger med vårt kvalitetsarbete, med ”Kvalificera” och allt möjligt – ägandet är oklart. Vi har alla många olika bilder av varför vi gör det.

#### *Igenkänning i deskriptiva analyser*

Samtal utifrån: *”Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess”, av Ulf Blossing (2013).*

Artikeln fokuserar på rollen att leda kollegor. Syftet är att ”beskriva implementeringsprocessen av förändringsagenter i kommuner och skolorganisationer (...)” (s. 153). I artikeln presenteras en matris där begreppen ”struktur” respektive ”kommunikation” sorterar hur satsningen på så kallade förän-

dringsagenter förankrats och bedrivits på fyra olika skolor. Genom dessa analyser utkristalliseras skilda förutsättningar för hur ”förändringsagenternas” arbete har kunnat bedrivas. Studien bygger på kvalitativa data som samlats in under en period av aktionsforskning. Teoretiskt orienterar sig studien mot organisationsteori, med systemteoretiska förtecken. Studiens resultat gör anspråk på att påvisa vilka faktorer som är avgörande för att skolutveckling driven av förändringsagenter ska vara framgångsrik.

Under samtalet förekom, liksom i fallet ovan, ett drygt 30-tal intertextuella möten mellan textaspekter och praktikaspekter. Tre av de kombinationer som dominerar i hela materialet, är också starka under detta samtal. Kombinationen A1-B2 (resultat/slutsats möter professionsspråkutveckling) är, liksom i fallet ovan, en stark sådan. Vi kan dock notera att kombinationen A1-B1 (resultat/slutsats möter handlingsorientering), som framträder starkt i tre av de fem samtalen, enbart förekommer en gång under detta samtal. Artikelns resultat eller slutsatser tycks därmed vara tillgängliga för deltagarna på en nivå som berikar deras förståelse för och förmåga att beskriva den egna praktiken men *inte* på en nivå som därutöver leder till att resonera om olika handlingsalternativ i praktiken. Vi gör tolkningen att artikelns resultat, som inbegriper fylliga beskrivningar av praktiken och erbjuder sorterande begrepp, inbjuder till mer deskriptiva än normativa reflektioner.

Kombinationen A1-B4 (resultat/slutsats möter gemensamt förgivettagande) sticker ut i detta samtal som relativt stark jämfört med materialet i stort. Artikelns resultat eller slutsatser speglas mot kollektiva erfarenheter. En orsak till detta skulle kunna vara att artikeln formulerar beskrivande resultat som, utifrån den praktiknära aktionsforskningsansatsen, också medför hög grad av igenkänning. Läraren som uttalar sig nedan bekräftar att detta är något hen och dennes kollega känner igen sig i. Texten blir i samtalet mer trovärdig och sann när läraren i fråga bekräftar att detta är något som beskriver även den egna praktiken. Det finns dock få spår av nya insikter eller nya sätt att förstå praktiken på; istället kan utsagan sägas bekräfta den igenkänning texten väcker.

Om vi börjar där. Dels blir det en värdering i texten, eller en ton i alla fall. Det är lite finare med utvecklingsarbete än med driftsarbete, kopplat till just de här undersökta kommunerna. Det var där deras funktion var, de skulle leda utvecklingsprocesser. Men man har sett att de sköter vissa driftsprocesser, det varierar hur man sätter etikett på det. Jag och Lisa (fingerat namn, vår anm.) som sitter på många stolar kan känna att jag har minst tre av de här rollerna, och man växlar så här (\* knäpper med fingrarna, vår anm.).



*Slutsatsers tydlighet och ställningstagande i praktik*

Samtal utifrån: *“What Can We Do About Teacher Resistance?”*, av Jim Knight (2009).

Artikel fokuserar ledarskap och framgångsfaktorer för skolförbättrande reformer. I texten presenteras hur man som ledare kan undvika och övervinna motstånd, främst genom att lyhört erkänna och undvika sådana faktorer som skapar motstånd. Artikeln är populärvetenskaplig och refererar till annan forskning. Utgångspunkten är att reformer är goda och leder till att praktiker utvecklas. Metodologiskt handlar detta alltså om att sammanfatta och på en basal nivå syntetisera utvald forskning om skolutveckling och motstånd från lärare. Artikeln gör anspråk på att kunna vägleda skolledare till ökad framgång i reformarbete, med fokus på orsaker till att lärare gör motstånd mot reformer.

Under samtalet förekom ett drygt 30-tal intertextuella möten mellan textaspekter och praktikaspekter. De fyra mest dominerande kombinationerna är också de kombinationer som framstår som dominerande i materialet som helhet, med reservation för att samtalet runt denna artikel *inte* hade några starka kopplingar mellan A1-B4 (resultat/slutsats möter gemensamt förgivettagande). En förklaring till detta skulle kunna vara att denna artikel har en sammanfattande, kortfattad stil där praktikens villkor inte fördjupas. Texten stimulerar således inte till reflektioner över det gemensamt kollektiva.

Den mest dominerande kombinationen, A1-B2 (resultat/slutsats möter professionsspråkutveckling) innebär att slutsatser används för att berika, förtydliga eller fördjupa insikter som i sin tur berikar lärarnas professionsspråk eller självförståelse. I detta samtal görs det med en tydlig, normativ idé om vad som är en framkomlig väg och inte, när det kommer till att vägleda kollegor.

Jag fick en punktlista som blev tankar och reflektioner, men en ... det här med övertalning är ingen bra metod. Den som redan inte gör, har säkert redan fått höra att den borde och måste osv. Så, att kunna visa. Att vi alltid måste kunna visa ... för att övertyga.

En förklaring till detta kan vara att det i texten finns en tydlighet i slutsatser och normativa direktiv. Det går att relativt enkelt gemensamt uppfatta, ta ställning till och vidare diskutera artikelns slutsatser.

*Politisk kontext och starka nyckelbegrepp blir redskap för reflektion*

Samtal utifrån: *“Community and contestation: a Gramscian case study of teacher resistance”*, av Joseph Smith (2020).

Artikeln tar utgångspunkt i ett intresse för lärarmotståndets natur, ur ett kritiskt perspektiv. Med anledning av att ett utkast till en ny läroplan i historia i England drogs tillbaka år 2013, är fokus i studien på lärarskråets motstånd. Forskaren utgår från att motståndet kan representera ”sunt förnuft”. Med

hjälp av Antonio Gramscis politiska teori om motstånd mot kapitalism, föreslår författaren en förståelse av hur motstånd fungerar och vilka processer som är i spel när motstridiga föreställningar möts eller krockar. Artikeln bygger på en enkätstudie med 32 deltagande lärare, varav sex lärare därefter intervjuats. Artikelförfattaren gör anspråk på att föra fram en fördjupad förståelse för potentialen i lärares motstånd, och undersöka betingelserna för när motståndet får kraft.

Under samtalet förekom nära 50 intertextuella möten mellan textaspekter och praktikaspekter, trots att samtalet tidsmässigt är jämförbart med de andra samtalen. Denna täthet i referenser till text i förhållande till praktik tyder på ett engagemang i texten, som också manar till att knyta an till egen praktik.

Kombinationen A1-B1 (resultat/slutsats möter handlingsorientering) framträder starkt i tre av de fem samtalen, men endast blygsamt framträdande i detta samtal. Vi drar slutsatsen att det har att göra med att denna artikel inte erbjuder tydlighet i resultat och slutsatser på ett sätt som aktualiserar direkta handlingsalternativ i praktiken. Däremot är kombinationen A2-B2 (kontext möter professionsspråksutveckling) stark, vilket också är fallet sett till hela materialet. I det här fallet är textens kontext en politiskt orienterad sådan. Här kan vi dra slutsatsen att den politiskt teoretiska fond som erbjuds i texten, utgör ett starkare tilltal än de faktiska resultat som studien pekar på. Ur ett praktikperspektiv blir det då rimligt att inte i första hand fokusera handlingsalternativ. Denna analys förstärks också av att kombinationen A4-B2 (nyckelbegrepp möter professionsspråksutveckling) är särskilt framträdande i detta samtal. I samtliga andra samtal är detta en mycket nedtonad eller obefintlig kombination. De teoretiska figurerna runt artikelns teoretiska begrepp – diskurs och hegemoni – fick fäste i diskussionen och gav redskap för samtal om den egna praktiken:

Vi kanske måste ha ett tänk att det här är en fråga som vi hela tiden kommer behöva aktualisera. Alla ska tillåtas att ställa kritiska frågor och reflektera, för att sedan hitta samsyn och gå framåt. Det är viktigt för det bjuder in nya spelare också. Tänk: Vi är nöjda nu. Allt är bra! 2020, anställer vi tre nya. Och snart är det igång igen, om vi inte har en levande diskurs. Så tappar man starka spelare som är för det hegemoniska tänkandet, och för in tre kritiska. Då har vi ändrat spelplanen. Det tänker jag mig att man kan ta med sig här. Jag tror inte att vi är färdiga där.

#### *Igenkänning och tydligt resultat leder till handlingsorientering*

Samtal utifrån: *“Collaborative Curriculum Development in Teacher Design Teams”, av Adam Handelzalts (2019).*

Texten tar sin utgångspunkt i lärares roller i alla typer av skolreformer. Författarna förespråkar samarbete i lärarteam. I texten presenteras en studie av hur sådana team utvecklats och hur de kan stödjas. Huvudmålet med team-

en var att utveckla undervisningen, medan eventuell professionell utveckling eller ökad kollegialitet bland deltagarna sågs som sekundära mål. 12 team på två olika skolor studerades under ett års tid, i en så kallad multi-case studie. Resultaten visade vilka förutsättningar som ledde till framgångsrika resultat i reformarbetet. Teoretiskt utgår studien från reformteori och teori om gruppprocess. Författaren gör anspråk på att identifiera framgångsfaktorer och hinder för lokal läroplansutveckling/reform i lärargrupper.

Under samtalet förekom nära 50 intertextuella möten mellan textkomponenter och samtalsaktiviteter. Denna täthet i referenser till text i förhållande till praktik tyder på ett engagemang i texten, som stimulerar till reflektioner om egen praktik. Under detta samtal dominerar två kombinationer kraftigt, A1-B2 (resultat/slutsatser möter professionsspråksutveckling) och A1-B1 (resultat/slutsats möter handlingsorientering). Båda dessa känns igen som dominerande i hela materialet. Men medan A1-B2-kombinationen är starkt dominerande i alla samtal är A1-B1-kombinationen bara måttligt starka i övriga samtal, medan den dominerar starkt i detta samtal.

I exemplet nedan tas utgångspunkt i textens slutsats att extern uppföljning visat sig vara framgångsrik i utvecklingsarbeten. Tillsammans utforskar lärarna möjligheterna att handla i linje med denna slutsats. De reflekterar i vår tolkning handlingsorienterat när de överväger vilka möjligheter de själva besitter – i egenskap av ledare (förstelärare) på sin skola – att agera som extern samtalsledare/coach till något av de arbetslag på den egna skolan som de inte själva ingår i. Detta handlingsalternativ försvåras dock av en känsla av att egna tillkortakommanden blir mer påtagliga när man leder kollegor på sin egen skola.

Lärare 1: De pratar om uppföljning från ledare, eller externa coacher, det är positivt att de kommer någon som ställer frågor. Om vi tänker att jag, eller någon av oss, skulle få frågan att vara någon sådan, den där coachen ... Ja, absolut. Kompetensmässigt ja. Men ibland är man inte så duktig som man tycker att man borde vara. Jag har själv inte gjort allt jag borde. Vilket gör att det är känsligt.

Lärare 2: Då kommer vi tillbaka till det jag menade...

Lärare 1: Eller hur! Det kräver mycket pragmatism att ha många olika funktioner. Här förväntas jag kunna föregå som gott exempel som förstelärare, och så har jag inte gjort allt som jag borde, fast jag vet hur man gör. Och om jag hade gjort det så skulle det bli bra, men jag har ändå inte gjort det.

Att kopplingen mellan resultat och slutsatser och idéer för handling i praktik är vanligt förekommande i detta samtal kan ha att göra med att slutsatserna är konkreta och tydliga. I artikeln skrivs det fram vad som i det under-

sökta fallet varit framgångsrikt och inte, och det görs också med ett anspråk på att äga giltighet även i andra praktiker. Den gruppprocessorienterade teorin ger indikationer om att det som skett i den aktuella undersökningen också har bäring i andra grupper och praktiker. En kombination av fyllig beskrivning som leder till igenkänning och tydliga, normativa slutsatser, tycks mana lärarna till att beröra egna handlingsalternativ.

## RESULTATSAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Syftet med studien var att bidra med kunskap om mötet mellan lärares praktik och olika typer av innehåll i vetenskapligt texter, med särskilt fokus på potential till kollegial praktikutveckling på vetenskaplig grund. I ovanstående resultatdelar har vi besvarat studiens tre frågeställningar. Med den första och andra frågeställningen ville vi belysa vilka praktikförankrade och praktikutvecklande samtalsaktiviteter som skett i förhållande till olika delar av (eller komponenter i) fem vetenskapliga texter. I nästa led, motsvarande frågeställning tre, har frågan varit vilka mönster som kunde urskiljas när det gäller vilka typer av texter som verkar kunna bidra till vilka typer av praktikutvecklande samtal. Vi har också haft en ambition att arbeta fram och presentera en metod lämplig för studiens syfte och dess frågeställningar. Vi sammanfattar i detta avsnitt de mest framträdande resultaten av studien och diskuterar dem kortfattat i förhållande till tidigare forskning. En metoddiskussion återfinns sist i artikeln.

Vi kan konstatera att den i särklass starkaste samtalsaktiviteten som försigår i mötet med de vetenskapliga texterna, är ett utvecklande av professionspråk. Denna potentiellt praktikutvecklande aktivitet aktiveras främst i mötet med vetenskapliga texters resultat och slutsatser och *inte* – som det kanske är lätt att tro – genom hänvisningar till nyckelbegrepp i texterna. Lärarna gör därmed egna tämligen aktiva tolkningar av vilka forskningsresultat och kontexter som kan utvidga deras egna professionella, begreppsliga repertoar. Att utveckla professionspråk handlar således inte bland dessa lärare om att inlemma nya distinkta begrepp i sin vokabulär, utan om att låta nya perspektiv berika den professionella reflektionen. Det handlar snarare mer om språkliga figurer och associationer än om ”nya begrepp” i mer distinkt bemärkelse. Här drar vi paralleller till de strategier Cain (2015) identifierat när lärare tar del av forskning. En strategi var att omvandla forskningsgenererad kunskap till lärarkunnande genom utvecklandet av koncept och begrepp som blir användbara för att förstå praktiken. Nya begrepp som kan användas för att dela erfarenheter, var även ett centralt resultat i Wahlgren och Aagkrogs (2021) studie av lärares sätt att ta del av forskning. Våra resultat stärker bilden av att forskning bidrar till ett mer elaborerat språkbruk som i sin tur höjer kvalitén på lärares kommunikation och förståelse för sin praktik.

Denna utveckling av professionsspråk ska dock inte förväxlas med omvärdering eller förändrad förståelse, utan handlar snarare om en utvidgning, fördjupning eller ett berikande av tankebanor och begrepp som redan är i omlopp. I materialet finns samtidigt indikationer på att lärarna fastnar i igenkänning och upprepar det de känner igen. Detta tycks särskilt gälla när textunderlagen varit fylligt deskriptiva. Utvecklande av professionsspråk aktiveras också av texternas olika kontexter, vilket kanske kan tyckas lite överraskande. Till exempel har introduktionsdelar i texterna och passager där studien sätts i ett sammanhang, en förhållandevis betydande inverkan på vad lärarna tog med sig i samtalet med varandra. Detsamma gäller när texterna karaktäriseras av att vara starkt ideologiskt drivna; de tycks också ge input till reflektion och till ett vidare professionsspråk.

Den därefter mest förekommande samtalsaktiviteten är att tala om handling, det vill säga vad den enskilde läraren, ensam eller med sina kollegor, bör *göra*. Liksom de professionsspråksorienterade samtalsaktiviteterna aktiveras dessa samtalsaktiviteter främst i mötet med texters resultat och slutsatser. Vi kan också notera att detta blir särskilt gällande när texter har tydligt framskrivna resultat och slutsatser som är handlingsorienterade. Tidigare forskning ger vid handen att forskning kan vägleda lärare i praktisk handling (Winch et al., 2015; Wahlgren & Aarkrog, 2021) men att det inte är det mest påtagliga resultatet av lärares tillägnande av forskning. Huruvida talet om handling också betyder förändrade handlingar är en fråga för vidare forskning.

Finns det då vetenskapliga texter som bygger starkare broar mellan forskningspraktik och lärarpraktik och därmed också har potential att landa bättre i det lärartäta personalrummet, än andra texter? Utifrån de texter vi använt som samtalsunderlag finns inget enkelt sätt att besvara den frågan. Vi ser inget självklart eller givet sätt att rangordna forskningstexter som mer eller mindre relevanta för skolan. Vad som anses värdefullt i en skol- eller lärarkontext tycks variera. Behoven ser olika ut och så också sätten på vilka texter kan bidra. Därtill inspireras och färgas lärarna inte bara av olika texter utan också av olika *delar* i texter (olika komponenter).

Utifrån resultaten i studien vill vi nu söka säga något generellt om på vilka sätt forskningstexter kan fungera i lärares samtal, och hur de kan utformas för att i större utsträckning träffa praktiken och dess varierande behov. En god utgångspunkt – och här ansluter vi oss till det Pring (2015, s. 97) slår ett slag för – är att forskare bör sträva efter att inte distansera sig från den praktik de beforskar, genom ett alltför teoretiskt eller otillgängligt språkbruk. Vi vill hävda att det är en uppmaning som gäller *alla* forskare som vill göra sin forskning relevant för skolan, och inte bara dem som aktivt ansluter till en praktikhäna eller praxisnära forskningstradition. Till exempel handlar det om att lägga sig vinn om att bjuda in lärare i texter på ett sätt som skapar relevans, igenkänning och även ge viss vägledning i varför texten skrivits och för vem. Kontexten i vilken texten är skriven bör heller inte underskattas; vår studie

visar att den tvärtom är betydelsefull. Detta gäller kanske särskilt den typ av forskning som inte har ambitionen att föreslå handlingsalternativ, utan snarare önskar bjuda in läsaren till kritiskt prövande och reflektion (jfr Irisdotter Aldenmyr, 2021, s. 18). Denna tankefigur stärks av Winch et al. (2015), som tydligt betonar att lärares olika typer av kunnande öppnar upp för olika typer av möten med forskningsgenererad kunskap. Lärares kritiska reflektion, förstådd som en typ av lärarkunnande, står i kontakt med den kritiska utbildningsvetenskapens praktik. Här blir också Winch et al. (2015) poäng om att skolans praktik kan berika forskningspraktiken viktig. Vi uppfattar den som i linje med Prings (2015) argument att forskning om utbildning inte kan distansera sig från de praktiker som genomför utbildning.

En i vårt tycke intressant aspekt av vårt studieresultat är vilka textkomponenter som visserligen aktiveras av lärarna i samtalen – men enbart marginellt. Vi konstaterar till exempel att det i materialet finns fåtalet referenser till texternas teoretiska ansatser samt hänvisningar till nyckelbegrepp (A4). En förklaring kan vara att teoretiska ramverk spontant inte upplevs som något som knyter an till den vardagspraktik som pågår; det blir snarare ett inslag som representerar forskarnas interna praktik. Vi kan också konstatera att samtal som vittnar om ”omvärdering/förändrad förståelse” pågick i begränsad omfattning. Uppenbarligen förblev läsningen av texterna och diskussionerna efteråt otillräckliga för att lärarna skulle göra några större mentala lappkast. Det fanns betydligt fler exempel på att samtalen snarare befäste redan befintliga förgivettaganden i gruppen. Detta kan finna sin förklaring i att lärarna redan tyckte sig tänka och handla i linje med texternas innehåll, alternativt att de på goda grunder kunde avfärda texternas budskap. Samtidigt väcker det frågor om hur kollektiva sanningar kanske reproduceras mer eller mindre medvetet och vad som får oss alla – läraren, forskaren – att bli utmanade och där vetenskapliga texter och arbetet med dessa utmanar kollegiala grupper att tänka om, nytt och ifrågasätta det man tror sig veta. Wahlgren och Aarkrogs (2021) studie påvisar också lärares tendens att låta forskning bekräfta det som redan sker i skolan. Detta sker möjligen på bekostnad av att prova på nya sätt att handla.

När vi arbetat med studien och ställt frågor till oss själva vad forskare kan göra via sina texter, och vad lärare kan göra med dessa texter, har vi utgått från den så kallade spridningsstrategin, det vill säga en strategi som går ut på att vetenskapliga texter kommunicerar forskning till aktuella mottagare. Spridningsstrategin är ett rationellt, i bemärkelsen enkelriktat och samhälls-ekonomiskt fördelaktigt, sätt att tillhandahålla den forskning som lärosäten producerat. Den har, visar också denna studie, sina förtjänster. Till exempel har den i den typ av envägskommunikation som vi studerat fungerat tillfredsställande när det handlar om framför allt professionsspråkutveckling liksom att inspirera till handling. Samtidigt frågar vi oss om det är i frånvaron av den del vi kallar för *förändrad förståelse*, som vi också ser utmaningarna med strate-

gin? Hade de tätt sig annorlunda om studien hade karaktäriserats av ett interaktivt och gemensamt utforskade arbetssätt mellan lärare och forskare? Att *förändra* sin förståelse, att omvärdera och att ifrågasätta sig själv och pröva helt nya handlingsalternativ fodrar möjligen en annan typ av samverkan än den som står till buds vid spridningsstrategin. Vad fordras för samverkan för att en praktikutveckling också ska kunna inbegripa mer radikala språng i den egna praktiken?

### Metoddiskussion

Med denna studie hade vi, utöver det primära syftet, en ambition att presentera en metod för att analysera aktiviteter i samtal om vetenskapliga texter, och då särskilt aktiviteter som har potential att verka praktikutvecklande på något sätt. Denna metod har bestått av en väldigt specifik typ av datainsamling och en modell för analys som, med inspiration av Faircloughs diskursanalys, särskilt sökte fånga influenser i samtal som hämtades från aktuella texter och aktuell gemensam praktik. På så vis var diskursanalysen redan från början innehållsligt styrd. Vi föreställer oss att samma metod för datainsamling och analys kan göras i studier som har ett liknande ”dubbelt intresse” för samtal där en gemensam praktik står i fokus och input för att utveckla denna praktik ges i form av text, föreläsningar eller annan vetenskaplig input. Vår egen uppfattning är att metoden för datainsamling såväl som modellen för analys tjänade studiens syfte väl. Det finns dock några kritiska aspekter som behöver lyftas.

Det är uppenbart så att vi som forskare och initiativtagare till studien har styrt samtalsaktiviteterna genom ett urval av texter. Även om urvalsprocessen beskrivs som iterativ, där lyhördsheten inför lärarnas intresseriktningar gav inspiration till kommande textläsning, har valet varit vårt. Vår ambition att åstadkomma en spridning gällande vetenskaplig karaktär, teori och metod utgör ändå bara fem sporadiska nedslag. För att stärka bilden av de mönster vi tyckt oss se skulle flera liknande, och större studier behöva göras. Vi menar inte att dessa fem texter och denna enda lärargrupp gör materialet mättat utifrån kvalitativa principer för forskning. Med detta sagt vill vi ändå mena att de kvalitativa resultat som träder fram i analys figurerar på en abstraktionsnivå som kan vara fruktbara exempel för vidare studier eller liknande arrangemang.

Den andra metodologiska aspekten handlar om vår kategorisering av samtalsaktiviteter. Här delar vi utmaningar och möjligheter med de flesta av kvalitativt orienterade forskare. Hur påtagligt ska referensen till aktuell text vara för att vi ska kunna hävda att det rör sig om en referens till komponent i text? Och hur skiljer vi mellan samtalsaktiviteter som vi exempelvis benämnt som fördjupad förståelse och omvärdering/förändrad förståelse? Här kan vi inte göra annat än att åberopa den lyhörda tolkningsprocessens varsamma princip. Vi har vaskat fram analyskategorierna simulat med analysen, och just detta simultana grepp om materialet ser vi som en kvalitetssäkring. Inga kategorier

har varit lästa utan kunnat utökas och klustras samman under analysens gång. I de fall vi läst in flera dimensioner i ett och samma uttalande har vi dubbelkodat, för att inte riskera att enbart se mönster som träder fram i relation till en förståelse – på bekostnad av en annan. Om någon forskare i framtiden finner det intressant att göra en liknande studie uppmanar vi denne forskare till att ompröva analyskategorierna och låta dem förfinas och förändras i förhållande till det material som analyseras.

## NOTER

<sup>1</sup> I den aktuella studien består gruppen av deltagare av en rektor, en *biträdande* rektor och tre lärare (en matematik- och tekniklärare, en lärare i religion, ekonomi och juridik och en lärare i samhällskunskap och historia). De tre lärarna var också under ett års tid utsedda till så kallade förstelärare, med uppdraget att tillsammans med rektorerna utgöra en utvecklingsgrupp. I löpande text benämner vi denna grupp som ”lärare”. Samtliga deltagare har en lärarbakgrund.

<sup>2</sup> Begreppen intertextuella möten och ”kombinationer” ligger nära varandra, och används ibland till synes synonymt i föreliggande text. Det finns dock en betydelseförskjutning som är viktig, och därmed motiverar att vi använder oss av båda begreppen. Intertextuella möten är ett teoretiskt betingat begrepp som för med sig en diskursanalytisk förståelse av hur diskurser möts och påverkar varandra. När vi granskar vad dessa möten består i, talar vi om kombinationer av komponenter ur vetenskaplig text å ena sidan, och praktikförankrade samtalsaktiviteter å andra sidan.

## REFERENSER

- Alvunger, Daniel, & Wahlström, Ninni (2018). Research-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. *Teachers and Teaching*, 24(4), 332-349, <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1403315>
- Bergmark, Ulrika, & Hansson Kristina, (2021). How teachers and principals enact the policy of building education in Sweden on a scientific foundation and proven experience: Challenges and opportunities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 448-467, <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1713883>
- Bergmark, Ulrika (2020a). The role of action research in teachers' efforts to develop research-based education in Sweden: intentions, outcomes, and



- prerequisites. *Educational Action Research*,  
<https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1847155>
- Bergmark, Ulrika (2020b). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*,  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Blossing, Ulf (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 153-174.
- Bridges, David (2017) *Philosophy in Educational Research Epistemology, Ethics, Politics and Quality*. Springer Berlin Heidelberg
- Biesta, Gert (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14(1), 11–22.
- Cain, Tim, Brindley, Sue, Brown, Chris, Jones, Gary, & Rigab, Fran (2019). Bounded decision-making, teachers' reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching. *British Educational Research Journal*, 45(5), 1072–1087. <https://doi.org/10.1002/berj.3551>
- Cain, Tim (2015). Teachers' engagement with published research: addressing the knowledge problem, *The Curriculum Journal*, 26(3), 488-509.  
<https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1020820>
- Fairclough, Norman (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press.
- Hammersley, Martyn (2002). *Educational research, policymaking and practice*. Paul Chapman.
- Hamza, Karim, Piqueras, Jesús, Wickman, PO. (2017). Who owns the content and who runs the risk? Dynamics of Teacher Change in Teacher–Researcher Collaboration. *Research in science education* 48 (5), 963–987.  
<https://doi.org/10.1007/s11165-016-9594-y>
- Handelzalts, Adam (2019). Collaborative curriculum development in teacher design teams. I Pieters, Jules, Voogt, Joke, & Pareja Roblin, Natalie (red.), *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning* (s. 159-173). Springer, Cham.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2021). Pedagogiskt arbete och lärarprofessionens vetenskapliga grund. I Per-Olof Erixon, Anna Martín Bylund, & Jakob Cromdal (red.), *Ämnet som blev. Rapporter från den fjärde nationella konferensen i pedagogiskt arbete. Umeå universitet, 19–20 augusti 2019* (s.11-22). Tilde ~ Skriftserie från Institutionen för estetiska ämnen.
- Knight, Jim (2009). What can we do about teacher resistance? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 508-513.

- Levinsson, Magnus (2013). *Evidens och existens: evidensbaserad undervisning i ljuset av lärarens erfarenheter*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].  
<http://hdl.handle.net/2077/32807>
- Levinsson, Magnus (2019). Skolforskningsinstitutet, konfigurativa översikter och undervisningens komplexitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 24(1), 5–24.
- McIntyre, Donald (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382. <https://doi.org/10.1080/03057640500319065>
- Persson, Sven (2017). *Forskningslitteracitet - en introduktion till att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap*. Forskning i korthet.
- Petko, Dominika, Egger, Nives, Cantieni, Andreas, & Wespi, Barbara (2015). Digital media adoption in schools: Bottom-up, top-down, complementary or optional? *Computers & Education*, 84, 49-61.
- Pring, Richard (2015). *Philosophy of educational research*. Bloomsbury.
- SFS 2010:800 (2010). *Skollag*.
- Skolverket (2020). *Att ställa frågor och söka svar. Samarbeta för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*.
- Smith, Joseph (2020). Community and contestation: A Gramscian case study of teacher resistance. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 27-44.
- Sundberg, Daniel & Adolfsson, Carl-Henrik (2015). *Att forskningsbasera skolan: En analys av utbildningspolitiska frågeställningar och initiativ över en 20 års period*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Vetenskapsrådets rapporter.
- Utbildningsdepartementet (2021). *Professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare* 2021-07-29 U2021/03373. <https://regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemorior/2021/07/professionsprogram-for-rektorer-larare-och-forskollarare/>
- van Schaik, Patrick, Volmana, Monique, Admiraalc, Wilfried, & Schened Wouter (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research* 90, 2018, 50-63.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wahlgren, Bjarne, & Aarkrog, Vibe (2021). Bridging the gap between research and practice: how teachers use research-based knowledge. *Educational Action Research*, 29(1), 118-132. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1724169>
- Winch, Christopher, Oancea, Alis, & Orchard, Janet (2015). The contribution of educational research to teachers' professional learning: philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41(2), 202-216.  
<https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017406>