

Pedagogisk forskning i Sverige

*PfS.*

Vol. 25 No. 4 2020

Kärnan i lärares arbete

Tidskriften Pedagogisk forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige. Tidskriften har sedan starten 1996 varit ett viktigt bidrag för utvecklingen av teori och metodfrågor inom svensk pedagogisk forskning och övriga Skandinavien. Tidskriften utkommer med fyra enkelnummer alt. två dubbelnummer per år.

Välkommen med manus i form av forskningsartiklar, essäer, debattartiklar, recensioner av ny-utkommen litteratur och fakultetsopponenters sammanfattade synpunkter på aktuella doktorsavhandlingar. En överblick över författarvägledningar finner du på tidskriftens onlineportal [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se). Utförliga författarvägledningar kan laddas ner i tidskriftens Open Journal System, tillgänglig via onlineportalen.

**Ägare:** Föreningen SWERA, Swedish Educational Research Association

**Ansvarig utgivare:** Sverker Lindblad, professor, Göteborgs universitet

**Huvudredaktör:** Daniel Sundberg, professor, Linnéuniversitetet

**Redaktör:** Andreas Nordin, docent och Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

**Redaktionssekreterare:** Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

**Redaktionsassistent:** Camilla Forsberg, doktorand, Linnéuniversitetet

**Nationellt råd:** Andreas Fejes (Linköpings universitet), Ulrika Jepson Wigg (Mälardalens högskola), Andreas Bergh (Örebro universitet), Jonas Aspelin (Högskolan Kristianstad), Linda Rönnberg (Umeå universitet), Erika Björklund (Högskolan i Gävle), Åsa Mäkitalo (Göteborgs universitet), Marie Nilsberth (Karlstad universitet), Joakim Landahl (Stockholms universitet), Marie Karlsson (Uppsala universitet), Sangeeta Bagga-Gupta (Högskolan i Jönköping), Helena Korp (Högskolan Väst), Fredrik Lindstrand (Konstfack Stockholm), Johan Dahlbeck (Malmö universitet), Göran Bostedt (Mittuniversitetet), Sara Irisdotter Aldenmyr (Högskolan Dalarna), Eva Brodin (Lunds universitet), Pernilla Nilsson (Högskolan i Halmstad), Lovisa Bergdahl (Södertörns högskola)

Nordiska medlemmar: Kirsten Sivesind (Norge), John B Krejsler (Danmark), Michael Uljens (Finland), Gestur Gudmundsson (Island)

Adress: Pedagogisk forskning i Sverige, Linnéuniversitetet, 351 95 Växjö

E-post: [redaktion.pedforsk@lnu.se](mailto:redaktion.pedforsk@lnu.se)

Onlineportal: [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se)

Alla publicerade bidrag i tidskriften lyder under Creative Common Licensen CC BY-ND.

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord	5
--------	---

### Artiklar

---

"Låt lärarna vara lärare" – idéer om lärararbete i det offentliga samtalet om lärarassistenter <i>Per Lindqvist</i>	7
Undervisning i förskolan – en företeelse i rörelse <i>Maria Olsson, Elisabeth Lindgren Eneflo &amp; Gunilla Lindqvist</i>	30
English summaries	57

### Essä

---

Berättelsens kraft – Om etiska samtal i utbildning <i>Johan Dablbeck</i>	61
---	----

### Debatt "Praktiknära forskning"

---

Redaktionen inleder	77
Praksisnær forskning og partnerskap i et tredje rom <i>Tine S. Proitz</i>	79
Praktiknära forskning i samverkan – hur ska det gå till? <i>Karin Hermansson &amp; Marie-Hélène Abnborg</i>	83
Det tredje rummet som mötesplats <i>Lars Olsson &amp; Anna Brunner Cederlund</i>	87

Organiserade partnerskap i lärarutbildning lägger grunden för praktiknära forskning <i>Maria Jarl &amp; Magdalena Taube</i>	90
Samverkansprocessens problematik i den praktiknära forskningen <i>Ulf Blossing</i>	95
Praktiknära forskning – en evig fråga? <i>Karin Rönnerman</i>	100
Lärarna – problem eller lösning? <i>Ingrid Carlgren</i>	104
Respekt för varandras kunskaper <i>Elisabet Nihlfors</i>	112

## Förord

Detta årets sista nummer av Pedagogisk forskning i Sverige riktar strålkastarljuset mot vad som vad som egentligen är kärnan i lärares arbete. Vilka olika föreställningar finns det om vad lärare huvudsakligen ska ägna sig åt? Vilka olika uppfattningar finns det om undervisning, vad en sådan går ut på, kan organiseras och hur den kan utvecklas? Denna tematik behandlas olika i kontexter i de olika bidragen i detta nummer av Pedagogisk forskning i Sverige.

I den första artikeln av Per Lindqvist, "*Låt lärarna vara lärare*" – idéer om lärararbete i det offentliga samtalet om lärarassistenter, får vi utifrån innehållsanalyser av medietexter olika synsätt om vad som bör ingå och inte ingå bland lärares arbetsuppgifter. Denna fråga har särskilt aktualiserats i förslagen om att införa lärarassistenter i skolan. Maria Olsson, Elisabeth Lindgren Eneflo, Gunilla Lindqvist belyser i sin artikel, *Undervisning i förskolan – en företeelse i rörelse*, hur undervisning förstås och ges innebär i förskolan. Utifrån en forskningscirkel under två år blottlägger analyserna också spänningsförhållanden mellan innehåll och form, vad som är externt respektive internt definierat inom professionen. Johan Dahlbeck ger i sin essä, *Berättelsens kraft - Om etiska samtal i utbildning*, ett annat perspektiv på lärares uppdrag, nämligen att initiera etiska samtal med barn och unga om vad som kan vara ett gott liv, utan på förhand givna svar, här exemplifierat genom berättandet. I ett mer grundläggande perspektiv är kanske detta kärnan i att vara lärare, att väcka lusten hos de unga att söka ny kunskap som fångar en djupare uppmärksamhet och riktning åt lärandet.

Med detta nummer avslutar vi *debatt 2020* om praktiktäna forskning. Vi riktar ett stort tack till alla deltagare som bidragit till att belysa olika aspekter av hur lärares arbete kan vidareutvecklas med hjälp praktiktäna forskning och olika former av forskningssamverkan. Tine Prøitz tar upp "det tredje rummet" mellan forskningens och praktikens värld som en ny viktig arena att märka ut. Karin Hermansson och Marie-Hélène Ahnborg pekar på olika språkbarriärer och andra gap som tar tid att överbrygga i en sådan samverkan. Lars Olsson och Anna Brunner Cederlund vid Forum för samverkan (FoSam) vid Uppsala universitet ser också det tredje rummet som en möjlig mötesplats och där samverkansavtal mellan huvudmän och lärosäten blir viktiga att

utforma utifrån en ömsesidig förståelse mellan forskning och praktik. Även Maria Jarl och Magdalena Taube vid Göteborgs universitet tar upp organiserade partnerskap kopplat till lärarutbildningen som en plattform för en praktikinära forskning som stödjer lärares professionella utveckling. Ulf Blossing ser kärnan i den pågående ULF-satsningen som att ta fram hållbara samverkansmodeller som präglas av jämlika villkor mellan skola och akademi. Karin Rönnerman, Ingrid Carlgren och Elisabet Nihlfors summerar avslutningsvis hela årets debatt, pekar på viktiga skiljelinjer och viktiga lärdomar i den fortsatta utvecklingen av praktikinära forskning i Sverige.

Med detta nummer vill vi önska alla våra läsare en god jul och ett gott nytt år!

**Redaktionen för Pedagogisk forskning i Sverige**

# ”Låt lärarna vara lärare” – idéer om lärararbete i det offentliga samtalet om lärarassistenter

Per Lindqvist

Linnéuniversitetet och Mälardalens högskola

## ABSTRACT

I artikeln uppmärksammas det offentliga samtalet i media om behovet av avlastning för lärare, i vilket införandet av lärarassistenter förts fram som en potentiellt verkningsfull åtgärd. Med hjälp av en innehållsanalys av medietexter studeras det offentliga samtalet som en förhandling om gränser för lärares arbete som i förlängningen kan innebära en omdefiniering av arbetet. Den övergripande frågan i artikeln handlar om vilka olika idéer om lärararbetet som träder fram och som ges dominans i det offentliga samtalet. I studien diskuteras också hur det kan komma att påverka framtida förflyttningar av gränser kring framför allt den sociala dimensionen av lärararbetet. Resultatet visar att exponeringen av begreppet ”lärarassistent” i media ökade kraftigt under början av 2016 samt att det offentliga samtalet har präglats av konsensus om idén om det ”rena” lärararbetet där lärarna ska ägna sig åt undervisning och överlämna andra kringuppgifter åt antingen yrkesgrupper med lägre status i organisationen eller professionella yrkesgrupper med specialistkompetens. Studien visar också att det offentliga samtalet om införande av lärarassistenter i de svenska skolorna kan ses som ett steg på väg tillbaka mot en reduktion av lärararbetets sociala dimension, där lärarassistenter tar hand om det elevnära arbetet och där lärararbetet utanför klassrummet begränsas.

## INLEDNING

Trycket på svenska lärare är högt. Måttliga PISA-resultat, en ökad redovisningsskyldighet för lärare samt en påtagligt ökande lärarbrist är bara några av de faktorer som bidrar till trycket (Bejerot, Forsberg, Kankkunen & Hasselbladh, 2015; UKÄ, 2016). Under senare år har politiska initiativ tagits

för att minska trycket mot lärarna. Bland annat har tvånget att upprätta skriftliga utvecklingsplaner inklusive skriftliga omdömen, varje termin för varje elev, upphört samt antal nationella prov reducerats. 2015 sjuöts dessutom det så kallade lågstadielyftet, där det gavs möjlighet för kommuner att söka statsbidrag för att utöka antalet lärare och annan personal i skolan. Flera andra förslag har legat på bordet. 2015 startades en nationell samling för läraryrket där regeringen bjöd in lärarfackliga organisationer och arbetsgivare till ett gemensamt arbete för att öka läraryrkets attraktionskraft och där ett av syftena var att frigöra tid ”så att lärare kan vara lärare” (DN, 2016a). 2016 presenterades förslag på hur effekter av lärarbristen ska kunna reduceras genom att bland annat behålla lärare som är på väg att pensionera sig, återrekrytera pensionerade lärare samt anställa lärarstudenter i skolan (SOU 2016:35). I samma betänkande görs bedömningen att ”frågan om lärarassistenters funktion i skolan bör utredas vidare” och att det också bör ”övervägas om en nationell utbildning som leder till lärarassistent bör anordnas” (a.a., s. 14).

Förslag om att inrätta lärarassistenttjänster på skolor i syfte att avlasta lärare har under senare år framförts av olika aktörer i olika media. Såväl de lärarfackliga organisationerna som företrädare för olika politiska partier har återkommande propagerat för att införandet av en sådan ny yrkeskategori skulle kunna dämpa problemen med lärarbrist och lärarstress (se t.ex. DN, 2016a; SvD, 2016 och Skolvärlden, 2017). Argumenten har burit frukt. Hösten 2019 erbjöd regeringen nära 500 miljoner i statsbidrag till skolor som vill anställa lärarassistenter. Från och med 2020 fortsätter satsningen, nu med 1 miljard kronor årligen. I föreliggande artikel betraktas förekomsten av argumenten som ett offentligt ”samtal” som utgör en del av en svängning i det offentliga samtalet om skolan och lärararbetet – ett nytt policyläge – som i förlängningen kan innebära en omdefiniering av lärares arbete. En fråga i artikeln berör således *vilka olika idéer om lärararbetet som träder fram och som ges dominans i det offentliga samtalet om läraravlastning*.

Introduktionen av en ny läraravlastande yrkesgrupp bör rimligen innebära att företrädare för den nya yrkesgruppen träder in i lärararbetets verksamhetsdomän (Grape, Blom & Johansson, 2010), att arbetsuppgifterna kommer att delas upp och att domänen kommer att avgränsas på ett nytt sätt. I det offentliga samtalet bör det gå att spåra *vilka avgränsningar som upprättas och vilka domänanspråk som görs för/tilldelas den nya yrkesgruppen respektive lärare*. En sådan analys går att koppla till professionsteoretiska resonemang. Argumentation i media kan betraktas som en professionaliseringsprocess där differentieringen av lärararbetet beskrivs som en kamp om territorier, som ”an object of struggle among contending groups or classes” (Friedson, 2001, s. 43) där de olika aktörerna genom ”demarcationary strategies” (Boyce, Borthwick, Moran & Nancarrow, 2011, s. 191) markerar sina revir. Hur lärarassistenter samt deras arbetsuppgifter, roller och funktioner definieras i



det offentliga samtalet kan med andra ord ses som uttryck för förhandlingar om läraryrkets jurisdiktion, det vill säga om exklusiv kontroll över en verksamhetsdomän (Abbott, 1988). Utifrån ovanstående resonemang kan det vara intressant att komplettera frågan om domänanspråk med andra mer specifika och teoretiskt inspirerade frågor som: Hur markeras professionella gränser och revir? Av vem? Vilka gränstvister kan identifieras? Vilka hierarkier skapas?

Landahl (2006) visar i sin historiska analys av lärares arbete hur gränserna för lärares ansvarsområde, genom omförhandlingar, kontinuerligt förflyttas. Resultat från hans studie visar hur den sociala dimensionen i lärares arbete tilltagit och ändrat karaktär under slutet av 1900-talet och början av 2000-talet. Läraren har, under denna period, givits ett allt större ansvar att ta hand om det elevsociala arbetet och därför tvingats ”sträcka ut sig själv” (s. 99) utanför klassrummet. I föreliggande artikel betraktas det offentliga samtalet i media om införandet av avlastande tjänster som ännu en omförhandling om professionella gränser, som kan medverka till att gränserna för lärares ansvarsområde ånyo förflyttas. I en diskussion av studiens resultat behandlas därför frågan om *hur omförhandlingen kan påverka framtida förflyttningar av gränser kring lärararbetet*. Även om studien uppmärksammar formuleringsarenan finns alltså ambitionen att diskutera konsekvenser på realiseringsarenan (Lindensjö & Lundgren, 2000).

En utgångspunkt för artikeln är att det offentliga samtalet om avlastning har konsekvenser för det framtida lärararbetet. Självklart finns andra betydande påverkansfaktorer men media har en framträdande roll i formandet av människors åsikter och bilder av verkligheten och, i förlängningen, deras handlingar (Strömbäck, 2009; Strömbäck & Esser, 2014; jfr Englund, 1999). Vad som omtalas eller inte omtalas anger betingelser och villkor för de fenomen som benämns och för den verksamhet som omger dem. I föreliggande fall får det konkreta konsekvenser för verksamheten i skolan hur media ger plats åt olika aktörer att konstruera vissa fenomen som problematiska och hur något gestaltas som en potentiell lösning på dessa problem (Elstad, 2009; Stark, 2019). Liksom Wiklund (2006) vill jag hävda att medietexter utgör ett betydande bidrag till att formera utbildning, skola och lärararbete som specifika objekt. Texterna ger således en potential för förändring av lärares arbete. De erbjuder uppgifter att utföra och positioner att inta för lärare men även för andra parter som till exempel lärarassistenter.

### ”SMUTSIGA” INSLAG I LÄRARARBETET

Landahl (2006) beskriver i sin historiska studie av lärararbetet att det alltid haft diffusa gränser och inkluderat inslag som betraktats som främmande. Redan 1919 påtalar lärare att ”Tiden är full av nya uppgifter, som man vill lägga på skolan” (a.a., s. 4). Landahl föreslår att vi kan förstå talet om fel-

placerade inslag i termer av renhet och ”smuts”. Han refererar till antropologen Mary Douglas (1966/1992) som menar att smuts kan ses som felplacerad materia, som genom sin felplacering bryter mot en viss föreställning om ordning. Arbetsuppgifter kan på så sätt uppfattas som ”smutsiga” om de går emot vissa föreställningar om vad yrkets innehåll bör vara. Läraryrkets ”smutsiga” dimensioner kan förstås på skilda sätt. Antingen som att läraren är ovärdig arbetsuppgiften eller som att uppgiften är ovärdig läraren.

Resultat från Landahls studie visar att diskussionen om ”smutsiga” inslag i arbetet varit en ständig följeslagare genom läraryrkets historia och att förhandlingar om ”rent” och ”smutsigt” i läraryrket återkommande har relaterats till frågor om arbetsdelning, till ett eventuellt införande av andra yrkesgrupper i skolan. Ett sådant exempel är introduktionen av kuratorer i skolan. De första kuratorerna tillsattes redan under 1940-talet med främst yrkesrådgivning som arbetsuppgift. Under slutet av 1960-talet övertogs emellertid sådana arbetsuppgifter av så kallade studie- och yrkesorienteringskonsulenter (SYO). Kuratorerna kom istället att bli skolans sociala ”expert” dit elever och deras föräldrar kunde vända sig för att få råd. Kuratorn fick också rollen som samordnare och länk till de sociala myndigheterna (Isaksson & Larsson, 2012; Backlund, 2007). Kuratorernas nya funktion kom till stånd bland annat på grund av barnagens bortskaffande 1958 och den påföljande debatten i lärarkåren om vem som skulle ta hand om barns och ungas fostran i skolan (Backlund, 2007). Sådana arbetsuppgifter betraktades alltså som ”smutsiga” och ansågs kunna hanteras av andra, bättre lämpade, yrkesgrupper. Fler kuratorer i skolan var därför villkor som vid den tiden framfördes av lärarkollegierna.

Omdefinieringen av kuratorernas arbete kan ses som ett tecken på hur den sociala dimensionen i lärararbetet kom att tränga sig på och hur detta försökte hanteras genom bland annat arbetsdelning. Landahl visar också hur den sociala dimensionen i lärararbetet vuxit sig starkare bland annat för att skolan, liksom samhället, under senare decennier genomgått en intimiseringsprocess i vilken närhet mellan människor ses som ett ideal. En sådan process har bidragit till att läraren givits ansvar att ta hand om elevers lidande. Den hjälpsökande eleven har därmed blivit ett självklart objekt för lärares arbete. Tidigare förväntades läraren sluta klassrummet för eleverna, genom att upprätta en skarp gräns mellan lektion och övrigt. Från och med slutet av 1900-talet förväntades emellertid läraren ”sträcka ut sig själv” (s. 99) även till den tid då och de platser där eleven lämnat klassrummets panoptiska struktur. Även Backlunds (2007) studie om elevvård i grundskolan visar på hur den sociala dimensionen av lärararbetet växt sig starkare under början av 2000-talet. Hon beskriver hur lärarna givits ett allt större ansvar för det elevsociala genom att elevvårdspersonalens arbete kommit att inriktas mot att ge indirekt stöd via konsultation till lärarna. Företrädare för elevvården har lyckats

definiera sig som ”konsulter” och inte som ”lärarservice”. På så vis har de gjort sig mindre tillgängliga för skolans elever. Dessutom hindras lärarna från att ”lämna över problem” utan tvingas istället ”bära dem själva”. Eller med andra ord, elevvårdspersonalen har lyckats avgränsa sin verksamhetsdomän genom att ”smutsigt” arbete, i form av direkt elev- och föräldrasocialt arbete, lastats över till lärarna.

#### LÄRARES ARBETE I MEDIA

Inom svensk utbildningsvetenskaplig forskning har relationen mellan medier och lärares arbete studerats i påfallande låg grad. Exempel finns emellertid på närliggande studier om mediernas funktion i debatten om skolan (Folke-Fichtelius, 2003), om den krisinriktade mediedebatten kring svensk skola (Melander, 2004), om medias konstruktion av offentlig utbildning (Reimers, 2014), om medias roll i utbildningspolicy (Wiklund, 2018), om hur lokalmedia konstruerar problemrepresentationer av ”den goda skolan (Stark, 2019) samt om medias framställning av svensk lärarutbildning (Edling & Liljestrand, 2019). Ett fåtal studier har ett mer direkt fokus på lärare och lärares arbete. Ett exempel är dock Wiklund (2006) som undersöker hur Dagens Nyheter konstruerar ”den gode läraren” enligt en konservativ och neo-liberal diskurs. Av intresse för föreliggande studie är också de professionsteoretiska studier av lärarfackens uttryck i media som bedrivits inom svensk utbildningsvetenskaplig forskning. Lilja (2014) har studerat de svenska lärarfackens reaktioner på politiska reformer under 2008. Genom att analysera debattartiklar, remissvar och visionsdokument visar Lilja bland annat att lärarfackens röst framstått som relativt svag på grund av uppdelningen i två fackförbund med olika idéer om vad som utgör den professionella kunskapsbasen. Här beskrivs även hur lärarförbunden, i sina debattartiklar, försöker bygga legitimitet för sin lärarprofessionalitet i relation till allmänheten, genom att till exempel likna sitt skrå vid en mer etablerad profession som läkarprofessionen. Även Ringarps (2011) studie av motiven bakom kommunaliseringen av lärarkåren visar hur förhandlingar om lärarprofessionens jurisdiktion tar sig uttryck i bland annat förbundens tidningar samt i pressklipp. Persson (2008) behandlar, i sin studie av läraryrkets villkor och organisering de senaste 200 åren, hur lärarnas fackliga förbund under senare decennier alltmer börjat visa uttryck för en professionell logik. Dessutom visar Sjöbergs (2010) studie hur lärarförbunden använder policyretorik om ”den professionelle läraren” för att utveckla och skydda sin professionella status, bland annat i frågan om legitimering av lärarkåren.

Inte heller inom den internationella forskningen om relationer mellan media och lärararbetet är utbudet av forskning stort. Här ges dock ett större utrymme åt studier om medias roll i relation till utbildningspolicy (se t.ex.

Anderson, 2007; Hattam m.fl., 2009; Piazza, 2014). Några studier finns emellertid som mer direkt fokuserar förhållandet mellan media och lärares arbete. Representationer av lärares yrkesidentitet har studerats i såväl amerikansk media (Cohen, 2010) som i en jämförande studie i fem länder (Alhamdan m.fl., 2014). Medias representation av lärare och hur den, under 2000-talets början, ges en allt mer positiv beskrivning har utforskats (Hansen, 2009). Även medias konstruktion av diskurser om lärare och lärarkvalitet, och hur dessa samspelar med policy har belysts (Thomas, 2011). Dessutom har Elstad (2009), i en norsk studie, behandlat medierepresentationer av kunskapsmätningar. Likt föreliggande studie intresserar sig Elstad även för konsekvenser på skolnivå av medieexponering och finner att en sådan på olika sätt påverkar lärares arbete.

## METOD

Undersökningen i föreliggande studie baseras till övervägande del på träffar i Medicarkivet, en databas där de flesta svenska dagstidningar samt tidskrifter, nätsajter och telegrambyråer ingår. Medicarkivet är Nordens största digitala nyhetsarkiv och ägs av Retriever Sverige AB. Användningen av databasen Medicarkivet ger en relativt heltäckande åtkomst till tryckta och digitala redaktionella medier under den undersökta perioden, däremot saknas annan media som till exempel radio, TV och social media. Urvalet kan därför medföra visa begränsningar, framför allt eftersom tryckt press läses och riktar sig emot den äldre delen av befolkningen. Å andra sidan innehåller Medicarkivet även digital press vilken idag konsumeras i allt större utsträckning av unga och yngre medelålders (Myndigheten för press, radio och TV, 2019). Även om Medicarkivet inte omfattar flera av de nya digitala plattformar där offentliga samtal förs idag går det att hålla för troligt att träffar på databasen till stor del speglar det offentliga samtalet om lärarassistenter. Det går dock inte att utesluta att andra plattformar, som till exempel social media, kan ge utrymme för andra typer av argument än de som blir synliga i föreliggande studie.

Urvalet av undersökta texter baserar sig på en introducerande sökning på förekomsten av begreppet lärarassistent\*, i såväl tryckt som digital press, under den senaste tioårsperioden (juli 2008 – juni 2018). En första översiktlig granskning visade att begreppet fram till 2014 mycket sällan brukades som ett argument för läraravlastning. Av den anledningen begränsades tidsperioden för det första urvalet av texter (Urval A) till fyra år, juli 2014 till och med juni 2018. Däremot behölls sökordet lärarassistent\*. En genomgång av artiklar som erhållits med hjälp av sökningar på andra tänkbara relevanta begrepp som ”socialpedagog”, ”läraradministratör”, ”skolresurs”, ”elevkoordinator” och ”heltidsmentor” visar att antalet träffar minskar betydligt samt att begreppen mycket sällan används i samband med en argumentation för avlastning av

lärare. Om så är fallet görs detta oftast i relation till begreppet lärarassistent. Det verkar med andra ord som att det offentliga samtalet om nya läraravlastande yrkeskategorier till övervägande del benämner dessa som lärarassistenter. Möjligen kan det vara så att en senare faktisk implementering av sådana tjänster i skolan ger upphov till andra benämningar.

Eftersom mängden träffar i urval A var så pass omfattande (2655) krävdes ett nytt urval (Urval B) där mängden texter kunde begränsas men ändå vara representativt (98). Avgränsningen gjordes genom att utföra en sökning på förekomsten av begreppet lärarassistent\* i källkategorin storstadspress. Här gjordes också en bortrensning av artiklar där begreppet inte utgör en central aspekt av texten utan istället används i perifer bemärkelse. Ytterligare ett urval gjordes (Urval C) genom att sälla bort texter som inte direkt kan uppfattas ha en argumenterande karaktär. Kvar i urval C är alltså endast artiklar som bygger på olika aktörers argument (85).

Till slut valdes också texter som kan återspegla konsekvenser av det offentliga samtalet. Urvalet (Urval D) består av två texter. Den ena är regeringens uppdrag till särskild utredare att bland annat se över lärares administrativa arbetsbörda (Dir 2016:76). Den andra är samma utrednings slutbetänkande (SOU 2018:17).

Det empiriska materialet har analyserats med hjälp av innehållsanalys (Bergström & Boréus, 2000; Bryman, 2008). För det första har en kvantitativ analys genomförts av det manifesta och explicita innehållet i det offentliga samtalet om lärarassistenter. Ansatsen är här summerande (Hsieh & Shannon, 2005) för att ge en överblick över, och för att kunna urskilja mönster i samtalet. Här har avsikten varit att erhålla en bild av samtalets utbredning, vilka som deltagit i samtalet och i vilken omfattning olika aktörer deltagit. En liknande kvantitativ analys har även genomförts av argumenten i samtalet. Syftet har varit att visa fram vilka argument som framförs, vem som framför dem, vilka argument som ges större/mindre uppmärksamhet samt hur argumenten och uppmärksamheten förändras över tid. Som en del av analysen har även ingått att redovisa hur aktörer väljer att beteckna den nya yrkesgruppen samt vilka arbetsuppgifter och vilken behörighet/kompetens de ska ha.

För det andra har en kvalitativ analys genomförts av det latent och implicita innehållet i samtalet. Ansatsen är här av mer styrd karaktär (Hsieh & Shannon, 2005). Som tolkningsram för analysen har teoretiska begrepp som kan kopplas till professionaliseringsprocesser (exempelvis markering av professionella gränser, specialisering av arbete, distribution av arbetsuppgifter) använts. Syftet har här varit att utveckla den kvantitativa analysen genom att förstå argumenten som uttryck för läraryrkets differentiering. Styrande för analysen har varit att söka efter tecken på hur lärararbetets verksamhetsdomän definieras samt vilka domänanspråk som görs med hjälp av gränsmarkeringar. På det sättet har inledande professionsteoretiska

resonemang gett riktning och systematik. Samtidigt har tolkning av data haft ett reflexivt drag (Alvesson & Sköldberg, 1994) i och med att teoretiska idéer har tillåtits att härledas utifrån insamlade data.

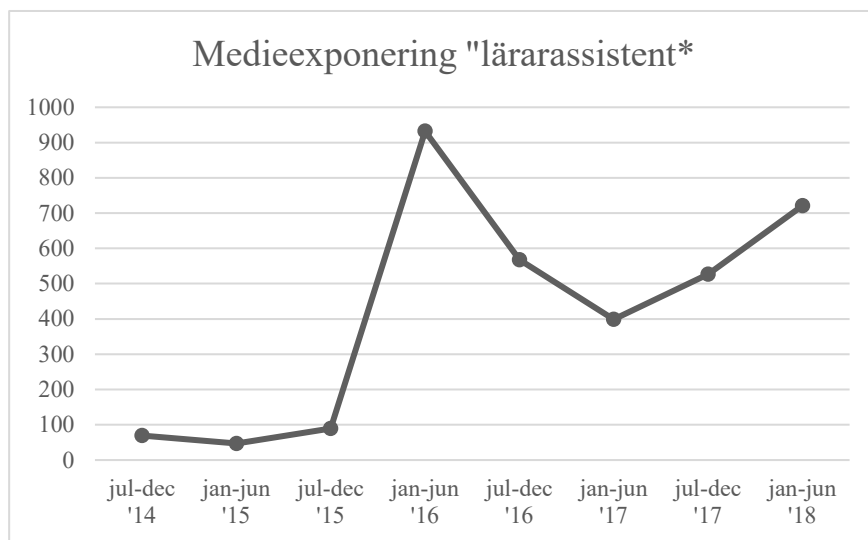
## RESULTAT

Resultatkapitlet delas in i tre delar. I de två första delarna presenteras den kvantitativa analysen av samtalet och de ingående argumenten. I den sista delen redogörs för den kvalitativa analysen av argumenten.

### Lärarassistent\* – förekomst av begreppet

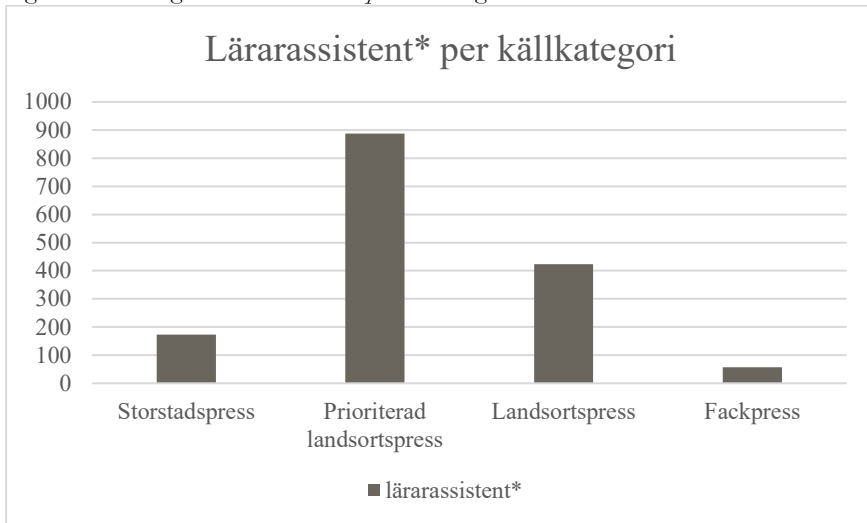
Figuren nedan (Figur 1) visar hur begreppet ”lärarassistent” förekommer relativt sparsamt i svensk media fram till 2016, då det sker en betydande exponering av begreppet. Användningen av begreppet ökar markant under första halvåret 2016 för att sedan minska något. Under andra halvan av 2017 och i början av 2018 ökar exponeringen igen.

Figur 1. Mediaexponering av lärarassistent\* över tid i Mediearkivet



Under den studerade perioden används begreppet 2665 gånger i sammanlagt 351 källor. I ett flertal mediekällor bara vid några enstaka tillfällen. Fördelningen av begreppsanvändningen per källkategori åskådliggörs i figur 2.

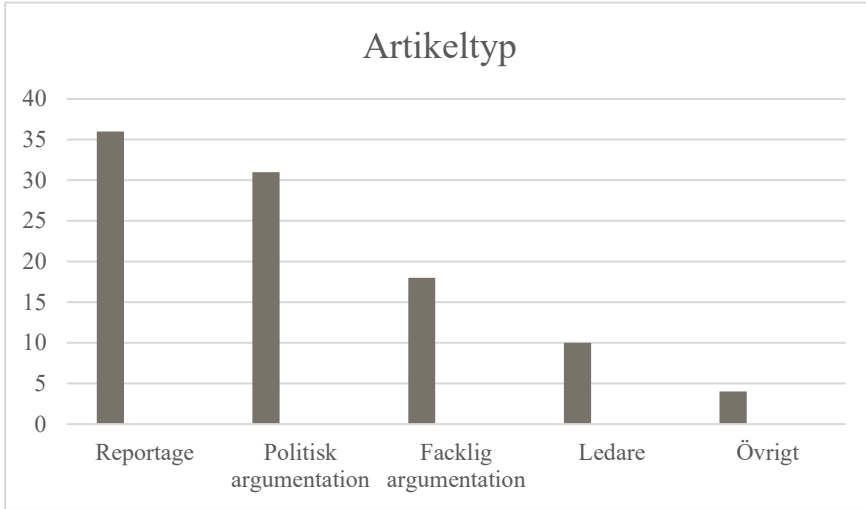
Figur 2. Fördelningen av lärarassistent\* per källkategori



Att begreppet förekommer så frekvent i landsortspress kan troligen förklaras med dessa källor är betydligt fler än övriga. Här kan dock vissa regionala skillnader konstateras. Bland annat används begreppet mer frekvent i lokala och regionala medier som omfattar Skåne och Västra Götalands län. Att begreppet även rönt stor uppmärksamhet i storstadspress samt i fackpress kan åskådliggöras genom att betrakta de tio mediekällorna som mest frekvent använder begreppet. Av dessa är två fackliga, fem storstadspress och tre landsortspress.

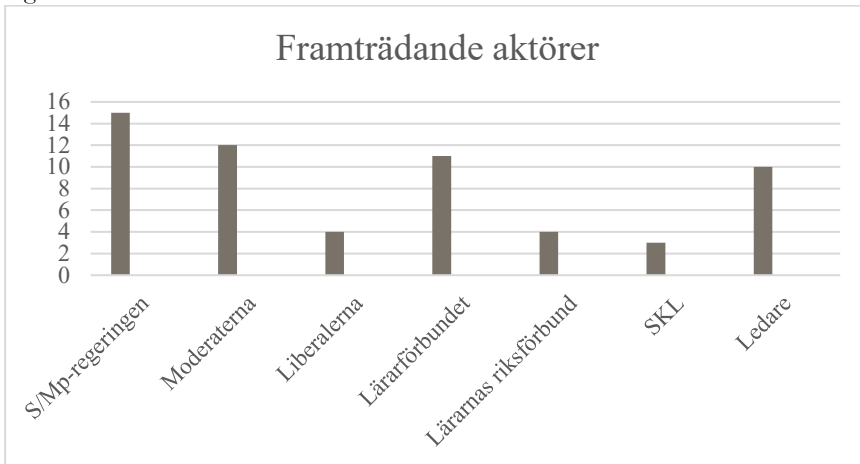
En kategorisering av urval B visar att begreppet lärarassistent framför allt används i reportage eller informationsliknande artiklar om fenomenet (se figur 3). Inte sällan i medias reportage från skolor där lärarassistenter har anställts eller ska anställas samt i reportage som beskriver utbildningar till lärarassistent. Nästan lika många artiklar handlar om att företrädare för politiska partier ges utrymme att föra fram sina argument i frågan. Även de olika fackliga organisationerna ges utrymme. Därutöver skriver tidningarna ledare i frågan och ger visst utrymme för den på debatt- och insändarsidorna.

Figur 3. Förekomst av lärarassistent\* per artikeltyp



Aktörerna som ges plats i det offentliga samtalet visas i figur 4. Här framgår att den dåvarande regeringen samt oppositionspartierna Moderaterna och Liberalerna ges utrymme. Även fackliga organisationer får plats. Lärarförbundet är det förbund som givits mest utrymme medan Lärarnas riksförbund och SKL inte framträder lika frekvent. Därutöver berörs begreppet lärarassistenter även i ett antal artiklar på tidningarnas ledarsidor. Här kan skönjas ett visst genomslag för liberala och moderata argument eftersom nio av de tio ledartexterna återfinns i obundna liberala eller moderata tidningar.

Figur 4. Aktörer som använder lärarassistent\*





Under slutet av 2014 och hela 2015 förekommer ingen tydlig aktör som tar initiativ i frågan. Begreppet används till övervägande del i samband med reportage om företeelser eller personer där de senares anställning (som lärarassistent) nämns som en bi-information. På den politiska arenan nämns begreppet för första gången i samband med att en ny regering tillsätts 2014 och den tilltänkte utbildningsministern, i en bisats, föreslår lärarassistenter som avlastning till lärare. Strax efter årsskiftet 2015/2016 börjar begreppet lärarassistenter förekomma mer frekvent. Nu framträder de aktörer som tar initiativ i frågan. I januari 2016, under loppet av fyra dagar, ges företrädare för de båda lärarfacken samt regeringens minister för högre utbildning utrymme i pressen där de propagerar för införandet av lärarassistenter. I början av mars 2016 kommer Moderaterna med ett utspel om en ”storsatsning” på lärarassistenter, vilket följs av ett initiativ från regeringen under slutet av mars samma år att satsa 300 miljoner kronor extra om året på lärarassistenter. Detta följs av ett utspel från Liberalerna, i slutet av april 2016, att satsa 200 miljoner kronor på lärarassistenter. Veckan efter presenterar Moderaterna att även de, i sin vårbudget, satsar 200 miljoner kronor på införandet av lärarassistenter. I maj 2016 gör regeringsföreträdare, tillsammans med företrädare för lärarnas och arbetsgivarnas fackliga organisationer, ett gemensamt utspel om en nationell samling för läraryrket, där de bland annat propagerar för att lärare ska avlastas av andra yrkeskategorier. Under hösten samma år börjar det synas allt fler reportage i pressen om nyanställda lärarassistenter på skolor. Det börjar också dyka upp reportage om de folkhögskolor som startat upp utbildningar till lärarassistenter. Med jämna mellanrum ges även Lärarförbundet tillfälle att argumentera för införandet av lärarassistenter. I april 2017 gör Liberalerna ett utspel om att lärarstudenter kan användas som lärarassistenter. Skolvärlden, Lärarnas riksförbunds fackliga tidskrift, utkommer i augusti 2017 med en undersökning som visar att den kommande lärarbristen kommer att slå olika hårt beroende på var i Sverige skolorna ligger. Detta förmedlas och kommenteras av flera olika tidningar. I kommentarerna anges ofta införandet av lärarassistenter som lösningen på problemet. I januari 2018 ges klartecken för yrkeshögskolan att starta upp utbildningar mot lärarassistent. Även detta beslut förmedlas av flera tidningar. I mars 2018 lanserar socialdemokraterna ett paket för ökad trygghet och studiero i skolorna. Här nämns införandet av lärarassistenter som en sådan åtgärd. I slutet av undersökningsperioden, i juni 2018, gör Alliansen ett utspel där de presenterar ett reformpaket för den svenska skolan, där införandet av lärarassistenter nämns som en del.

### Lärarassistent\* – förekomst av argument

Inför redovisningen av de olika argumenten görs ett nytt urval (urval C) där de reportage- och informationsliknande texterna tas bort. Kvar blir då 85 texter som har en tydlig argumenterande karaktär.

Majoriteten av texterna under våren 2016, då det sker en markant ökning av exponeringen av begreppet lärarassistenter, kopplar ihop behovet av att anställa lärarassistenter med den stora våg av flyktingar som kom till Sverige. Den sägs ge upphov till en volymökning av antal barn och ungdomar i skolan, och därmed spä på de negativa konsekvenserna av den lärarbrist som redan existerar. Införandet av assistenterna föreslås vara lösningen för såväl undervisningen av nyanlända barn som börjar svensk skola som för att nyanlända vuxna ska komma in i arbetslivet. I en ledare i Aftonbladet beskrivs att ”Sverige nu växer så det knakar [och att] barnen som kommit hit under hösten kan inte vänta på att deras lärare ska utbildas [det] krävs att någon annan, med annan utbildning, tar över andra delar av jobbet” (Aftonbladet, 2016). Under den resterande perioden av undersökningen kopplas visserligen införandet av lärarassistenter till en kommande lärarbrist men det uttrycks inte längre att flyktingvägen är orsaken. Istället anges till exempel lärares höga arbetsbelastning, elevers fallande kunskapsresultat samt en otrugg arbetsmiljö för såväl lärare som elever som orsaker. Införandet av nya personalkategorier i skolan sägs huvudsakligen kunna avlasta lärarna så att de i första hand ska kunna fokusera på undervisningen och i andra hand få mer tid för eleverna. Man pekar också på att införandet av lärarassistenter kommer att höja läraryrkets attraktivitet så att både rekryteringen och återvändandet till yrket ökar. Dessutom förekommer argument för att nya personalkategorier i skolan kan bidra till en trygg och säker arbetsmiljö på skolor. Lärarförbundet menar också att det skulle kunna leda till att kvaliteten ökar på det arbete som inte hör till undervisningen.

Det förefaller som att det finns en omfattande konsensus i frågan. Endast vid några enstaka tillfällen bemöts argument med kritik. Framför allt moderaternas utspel 2016 kritiserar från fackligt håll. Förslaget tolkas som att lärare måste ta mer undervisningstid om lärarassistenter införs, vilket är något som lärarfacken inte ställer upp på. Även ett lokalt initiativ i Malmö stad om att anställa ”grundskolepedagoger [som, under ledning av legitimerade lärare, ska ha ett] undervisande uppdrag” (Sydsvenskan, 2017) bemöts med kritik från lärarfacken. De menar att ”grundskolepedagogens arbetsuppgifter är alldeles för likt en lärares arbete” (a.a.) och att det strider mot lagen att tillsvidareanställa icke legitimerade på fasta lärarjobb. Initiativet från Malmö stad lades sedermera ner.

I lärarfackens argumentation kopplas även behovet av assistenter till lärares upplevelser av stress och hög arbetsbelastning. Lärarförbundet anger också som skäl att införandet av nya yrkeskategorier som tar över delar av lärares icke undervisningsrelaterade arbetsuppgifter skulle kunna höja kvaliteten i just

detta arbete. Moderaterna ser behovet som ett svar på elevernas sjunkande kunskapsresultat. Liberalerna lyfter fram vikten av att komma till rätta med ökad otrygghet och ordningsproblem – ”stöket” – i den svenska skolan. Sådana skäl anges också, under den senare delen av undersökningsperioden, av den S/Mp-ledda regeringen vilka också, tillsammans med lärarfacken, anger en höjning av läraryrkets attraktivitet som ett skäl till att införa nya yrkeskategorier i skolan.

De nya yrkeskategorier som beskrivs vara lösningen på ovanstående problem betecknas i de allra flesta texter generellt som ”lärarassistenter”. Lärarförbundet gör emellertid en uppdelning av avlastande tjänster mellan ”administrativa lärarassistenter” och ”socialpedagoger” (DN, 2016a). I Sydsvenskan rubriceras avlastningen som ”skolvärdsväktare” (Sydsvenskan, 2016a). Andra beteckningar som ”elevkoordinator och ”grundskolepedagog” används framför allt i texter om Malmö stads initiativ att införa nya typer av tjänster i skolan. I Aftonbladet argumenterar Liberalerna för lärarstudenter i utbildning som en avlastande yrkeskategori. Christer Nylander, gruppleddare för Liberalerna beskriver att ”...de som går lärarutbildningen ska kunna få jobba mer aktivt i skolan som lärarassistenter” (Aftonbladet, 2017).

Majoriteten texter som argumenterar för lärares avlastning genom införandet av lärarassistenter nämner aldrig att den nya yrkeskategorin ska ha någon formell utbildning och vilken utbildning det i så fall ska vara. Undantaget är Lärarförbundets argumentation om att införa socialpedagoger som avlastning. Här signalerar beteckningen att kompetensen handlar om att kunna hantera de sociala och elevnära bitarna av lärararbetet. (Socialpedagogutbildning finns som treårig akademisk utbildning på högskolan och som tvåårig utbildning på yrkeshögskola). Även i den text som argumenterar för införandet av skolvärdsväktare förs ett resonemang om vilken kompetens som fordras. Här nämns krav på polisutbildning eller motsvarande.

Om det i argumentationen saknas uttryck för vilka kompetenser de nya yrkeskategorierna ska ha finns desto fler beskrivningar av vilka arbetsuppgifter de ska utföra. Generellt beskrivs dessa uppgifter som ”kringuppgifter”. Dessa kan dock vara av lite olika karaktär. För det första handlar det om administrativa uppgifter som till exempel att behandla ledighetsansökningar, hantera frånvaro, schemaläggning och skriva veckobrev till vårdnadshavare. För det andra kopplas uppgifterna till det sociala och elevnära arbetet, som till exempel att agera som stödmentor till elever, vara rastvakt, hantera föräldrakontakter eller ingripa mot stök och oro. För det tredje beskrivs uppgifterna som praktiska. Här anges uppgifter som till exempel kopiering, iordningställande av lokaler och plocka fram och beställa material. För det fjärde och sista handlar det om mer undervisningsnära uppgifter. Dessa anges huvudsakligen i anslutning till

artiklar om Malmö stads försök att införa grundskolepedagoger samt i förslag om att använda lärarstudenter i skolans verksamhet.

### **Lärarassistent\* – uttryck för differentiering av lärarbetet**

Det offentliga samtalet om lärarassistenter utmärks av en till stora delar oproblematiserad och konfliktfri uppdelning av lärarbetet. Friedsons (2001) beskrivning av förhandlingar om verksamhetsdomäner som "an object of struggle among contending groups or classes" (s. 43) verkar inte karaktärisera samtalet. Möjligen kan man se lärarfackens reaktion på Malmö stads försök att ge undervisningsuppdrag till ej lärarutbildade lärarassistenter som en slags gränsvist, där introduktionen av nya yrkesgrupper uppfattas som ett hot mot det professionella projektet och där kärnvärden och gränser för ansvar riskerar att bli ännu mer diffusa samt där lärarfacken använder sig av demarkationsstrategier för att peka ut sitt revir. I en artikel i *Sydsvenskan* markerar till exempel företrädare för Lärarnas riksförbund gränser genom att argumentera för att "grundskolepedagogens arbete är alldeles för likt en lärares arbete" (*Sydsvenskan*, 2017).

Även om konsensus till övervägande del präglar samtalet kan argumentationen kring införandet av lärarassistenter ses som en del av lärarkårens professionaliseringsprocess, där yrkesutövarna vill dra sig tillbaka och lämna över delar av arbetet till andra. Viss argumentation indikerar också att dessa delar uppfattas som ovärdiga lärarna och att de kan överlämnas till "para-professionella" yrkesgrupper med lägre status i organisationen (Hasenfeld, 1983). Uttryck av detta återfinns till exempel i *Metro-Skåne* där man väljer att beskriva överlämnade arbetsuppgifter som "kringsysslor som kan läggas på annan personal, så att legitimerade lärare kan syssla med yrkets kärnuppgifter" (*Metro-Skåne*, 2016b) eller i *Sydsvenskan* som beskriver lärarassistenter som "hjälpreda till lärare på väg in" (*Sydsvenskan*, 2016b). Många texter ger också uttryck för att en sådan uppdelning av yrket, där läraryrket blir mer "rent" och specialiserat, kommer att ge yrket en högre status och därmed bidra till att göra det mer attraktivt för andra att söka. I *Dagens Nyheter* hävdar till exempel Lärarförbundet att "Läraryrket måste uppvärderas [...] genom att skolorna anställer administrativa lärarassistenter och socialpedagoger för att avlasta lärarna i deras arbete" (DN, 2016b).

I det offentliga samtalet om införandet av lärarassistenter kan indelningen av yrkets arbetsuppgifter som "smutsiga" och "rena" märkas i hur begrepp används. Bland annat argumenterar Lärarförbundet i *Dagens Nyheter* för att "Lärarnas uppdrag måste renodlas..." (DN, 2016a). Det "rena" territoriet som kraftigt mutas in är undervisning. *Expressens* ledarrubrik: "Låt lärarna vara lärare" (*Expressen*, 2017) är ett återkommande exempel på hur en sådan avgränsning av arbetet markeras. Övriga "smutsiga" arbetsuppgifter, som inte hör till undervisningen beskrivs hamna utanför reviret. Läraryrkets "smutsiga" dimensioner kan förstås på skilda sätt. Antingen som arbets-

uppgifter ovärdiga läraren, något som till exempel återspeglas i en artikel i Sydsvenskan där en utbildningschef menar att ”det är slöseri om en lärare ägnar en stor del av sin tid åt att kopiera eller rastvakta” (Sydsvenskan, 2016b), eller som att läraren är ovärdig uppgiften. Det senare ges uttryck för när Lärarförbundet argumenterar bland annat i Dagens Nyheter för att fler yrkeskategorier – ”som kan avlasta lärarna och höja kvaliteten i det arbete som inte direkt hör till undervisningen” (DN, 2016a) – behöver tas in i skolan. I argumentationen för en uppdelning av arbetet ger de alltså uttryck för ett tvivel över att den egna kompetensen, vad gäller arbete utanför undervisningsprocessen, är tillräcklig. Ett sådant tvivel rör framför allt de delar av arbetet som tillhör arbetets sociala dimension. Detta arbete inbegriper såväl omsorg om, som fostran av, eleven. Lärarförbundet markerar en avgränsning mot sådant arbete genom att förorda införandet av en ny läraravlastande yrkesgrupp i skolan – socialpedagog – som föreslås arbeta med ”elevernas sociala utveckling och spela en viktig roll i samarbetet mellan lärare och elevhälsoteam” [och som ska] ”finnas ute bland eleverna under raster och under större delen av skoldagen och förebygga och följa upp situationer och konflikter” [samt] ”vara stödmentorer” (DN, 2016a). I media förs flera liknande argument fram som emellertid betonar gränser mot framför allt fostransarbetet. I Sydsvenskan föreslås en ny profession: skolvärdsväktare, vars uppgift ska vara att ”skapa lärvänliga, lugna, trygga och säkra miljöer” [samt att] ”ta hand om stökiga elever” (Sydsvenskan, 2016a). I samma tidning ges utrymme för socialdemokraterna att argumentera för att introduktionen av lärarassistenter i skolan kan bidra till en ”lugn och trygg arbetsmiljö” [samt till] ”ökad studiero” (Sydsvenskan, 2018). Man hävdar vidare att lärare ska avlastas genom lärarassistenter ”som arbetar trygghetsskapande och har mandat att upprätthålla ordning och studiero” (Metro-Skåne, 2018).

En av utgångspunkterna för studien är att betrakta offentliga samtal i media som en del i skapandet av förutsättningar och villkor för hur lärararbetet tar nya former. För att kunna åstadkomma detta krävs att samtalet påverkar de politiska drivkrafter där beslut fattas som påverkar lagar och regelverk. Det offentliga samtalet i media om införandet av lärarassistenter har till viss del förts av representanter för de politiska partierna. På det sättet har politiska drivkrafter, på ett informellt sätt, såväl påverkat som påverkats av samtalet. Men samtalet återspeglas även på den formella politiska nivån (Urval D). I september 2016 ges ett uppdrag till särskild utredare att bland annat se över lärares administrativa arbetsbörda (Dir 2016:76). Redan i direktivet argumenteras för en uppdelning och renodling av lärararbetet när man skriver att ”... det finns behov av att överväga fler åtgärder för att minska lärares administrativa börda för att frigöra tid för undervisning och uppgifter som hör till undervisningen” (s. 24). I början av 2018 kommer utredningens slutbetänkande (SOU 2018:17). Argumentationen från det offentliga samtalet i media känns igen. Utredningen betonar att lärararbetet bör renodlas och att

lärararbetets kärnuppgift handlar om undervisningsprocessen och att inte bara administration utan även flera av lärares övriga arbetsuppgifter, såsom till exempel det sociala elevnära arbetet, som inte har en direkt koppling till undervisningen, ”kan utföras med en högre kvalitet om det utförs av andra professioner eller funktioner med rätt utbildning för uppgiften” (s. 454). Intressant är också att utredningen lyfter fram professionsteoretiska resonemang för att styrka förslaget om en differentiering av lärararbetet. Inspirerade av Aili och Brante (2006) argumenteras för att arbetsuppgifter ”ska sättas i relation till lärare som professionsutövare, och i vilken utsträckning lärarna utför arbetsuppgifter som legitimerar läraryrket som en autonom profession” (s. 422). Argumentet kopplas till att lärare äger ett formellt kunskapssystem och att uppgifter som ”inte kräver tänkande, analys och överväganden utifrån lärarnas formella kunskapssystem” (s. 426) ska göras av andra yrkesgrupper med andra formella kunskapssystem. Utredningen ger exempel på vilka dessa andra yrkesgrupper kan vara och nämner beteendevetare, psykologer, kuratorer och socialpedagoger. Exempelen visar en tydlig markering för att lärararbetets sociala dimension bör begränsas.

Liksom det offentliga samtalet i media hävdas i utredningen att skolan bör utökas med fler personalkategorier för att en specialisering av lärararbetet ska kunna bli möjlig. En sådan specialisering ska, hävdas i utredningen, kunna bidra till att läraryrket framstår som mer attraktivt för såväl de yrkesverksamma som de som ska välja yrke. Utredningen väljer dock att inte föreslå ett nytt specialdestinerat statsbidrag för personalförstärkningar i skolväsendet utan nöjer sig med att uppmärksamma huvudmän på att använda befintliga statsbidrag för att kunna ge lärare mer tid för undervisningsprocessen. (Ett specialdestinerat statsbidrag erbjuds emellertid från och med höstterminen 2019.)

## DISKUSSION

I det offentliga samtalet som förts i media om att minska trycket på lärare i Sverige har flera olika förslag förts fram. Under senare år har det emellertid kommit att handla om hur lärare ska kunna avlastas. Argument för en sådan avlastning bygger på idéer om en differentiering av lärararbetet genom införandet av nya yrkeskategorier – lärarassistenter – i skolorna. Föreliggande studie visar att det offentliga samtalet har präglats av konsensus. Ett sådant resultat visar sig även i andra studier om relationer mellan lärarfacken och utbildningspolicy. Lilja (2014) konstaterar till exempel att det funnits en ömsesidighet mellan den politiska och fackliga agendan som till stor del präglat det offentliga samtalet sedan 2000-talets början och att relationerna mellan de politiska policyaktörerna och lärarfacken under senare tid varit tigha.

I stort sett samtliga aktörer verkar ha varit överens och fram har tonat ett unisont budskap, en idé om det ”rena” lärararbetet där ”lärarna ska vara lärare” och ägna sig åt undervisning, åt de rena kärnuppgifterna. Övriga arbetsuppgifter framställs som ”smutsiga” på två olika sätt. Å ena sidan bör andra yrkesgrupper utföra dem för att uppgifterna är ovärdiga lärararbetet. Uppgifterna kan därför hellre utföras av assisterande yrkesgrupper med lägre status i organisationen. Å andra sidan bör andra utföra dem för att lärararbetet är ovärdig uppgifterna. De kan istället utföras – med högre kvalitet – av andra professionella yrkesgrupper med specialistkompetens. I studien visas också hur det offentliga samtalet om lärarassistenter har påverkat de politiska drivkrafter där beslut fattas som påverkar lagar och regelverk. Även i dessa texter argumenteras för en differentiering av lärararbetet, där delar som inte hör till undervisning lika gärna eller ännu hellre kan göras av andra.

Studien visar att exponeringen av begreppet ”lärarassistent” i media ökade kraftigt under början av 2016. Anledningar till detta kan bland annat spåras i den eskalerade oro för ökad lärarbrist som flyktningvågen hösten 2015 gav upphov till. Bristen på lärare är redan stor och förväntas bli än större. Enligt Skolverket (2017) är det totala rekryteringsbehovet fram till år 2031, 187 000 lärare. Vilket skulle kräva att nästan dubbelt så många skulle behöva påbörja en lärarutbildning varje år. Historiskt sett är förändringar av yrkesdomäner kopplade till stor efterfrågan på arbetskraft (Boyce m.fl., 2011). Att en differentiering av lärararbetet har präglat samtalet om skolan under senare år framstår därför inte som en överraskning. Att en sådan lösning också förespråkas av olika aktörer, med ofta olika intressen, kanske inte heller är förvånande. Här kan möjligen representanter för såväl arbetsgivare och arbetstagare samsas? Det kan finnas anledning för arbetsgivare att hitta ekonomiskt gynnsamma lösningar där billig och flexibel arbetskraft kan överta delar av lärares arbete samtidigt som nuvarande arbetstagare – lärarna – kan utnyttja tillfället för en specialisering och därmed säkra framtida tillgång till privilegier (a.a.). En specialisering genom arbetsdelning kan också fungera som en slags ”ångestreducering” (Lipsky, 1980, s. 133) där nya yrkesgrupper gör det möjligt för lärarna att upprätthålla befintliga rutiner. Värdet av en sådan strategi kan emellertid diskuteras. Specialisering har också en baksida. Över tid institutionaliseras de ångstdämpande funktionerna. Det sociala arbetet med elever blir till en institutionaliserad del av lärarassistenternas arbete och i det fall behovet av specialisterna minskar, till exempel när tillgången på lärare blir större än efterfrågan, kan det bli svårt för lärarna att återerövra domänen (Boyce m.fl., 2011, s.195).

I studien har analysen av det offentliga samtalet om lärarassistenter kopplats till lärararbetets verksamhetsdomän. En skola befolkas dock av fler yrkesgrupper med sina respektive domäner. Här finns andra grupper vars verksamhet berör det sociala och elevnära arbetet, som till exempel kuratorer, specialpedagoger och skolsköterskor. Introduktionen av lärarassistenter

måste kanske också förhålla sig till dessa grupper samt till de omförhandlingar om domäner, såväl mellan yrkesgrupperna som mellan dessa och lärarkåren, som ständigt återkommer. Möjligen kan man i sammanhanget likna införandet av lärarassistenter i svenska skolor vid att en ny (yrkes)art etableras i ett ekosystem där den nya arten konkurrerar med ursprungsarterna om samma revir, resurser och byten. Utbredningen av lärarassistenter kan alltså få effekter för övriga gruppers utbredning. Finns det till exempel risk för att antalet skolkuratorer kommer att minska när lärarassistenter introduceras i svenska skolor?

Olika studier (exempelvis Landahl, 2006; Backlund, 2007) har visat hur lärararbetets sociala dimension, där arbetsuppgifter som rör fostran av och omsorg om barn/elever ingår, har expanderat under slutet av 1900-talet och början av 2000-talet. Föreliggande studie visar emellertid att samtalet om införande av lärarassistenter i de svenska skolorna kan ses som ett steg på väg tillbaka mot en reduktion av lärararbetets sociala dimension, där lärarassistenter tar hand om det elevnära arbetet och där lärarens utsträckning från klassrummet begränsas. Troligen får detta konsekvenser för lärarnas elever. Förändringar i läraryrkets verksamhetsdomän kan också innebära förskjutningar i synen på vilka skolbarn som ska bemötas av lärare och hur ett skolbarn ska bemötas av lärare (Landahl, 2006). Förhandlingen om en differentiering av läraryrket, där nya yrkeskategorier övertar delar av lärarens arbete, kan ses som en professionaliseringsprocess där en uppdelning sker av vad som är problem och vem som ska lösa dem. Hasenfeld (1983) beskriver i sin analys av professionaliseringsprocesser inom välfärdstjänster (Human service organizations) hur professioner avgränsar sina domäner genom att delegera ”smutsigt” arbete samt öka den sociala distansen till ”less-desirable clients” (a.a., s. 165). Studier av lärarassistenter (teaching assistants) arbete i England bekräftar sådana processer. Bland annat visar Giangreco, Edelman och Broer (2001) att arbetsuppgifterna för lärarassistenterna visserligen tenderar att bli mer avancerade och lärarliknande över tid och att assistenterna efter hand framstår som ”quasi-teachers” (s. 490) men att de oftast ges ansvar för undervisning av elever i behov av särskilt stöd (a.a.), elever som troligen är i störst behov av undervisning av utbildade pedagoger.

Föreliggande artikel har uppmärksammat vilka olika idéer om lärararbetet som trätt fram och som givits dominans i det offentliga samtalet om lärarassistenter. Ledtrådar har också givits till hur det offentliga samtalet kan vara en del i skapandet av förutsättningar och villkor för hur lärararbetet tar nya former. Dessutom har diskuterats hur introduktionen av en avlastande yrkesgrupp kan komma att påverka existerande yrkesgrupper i skolan och dess elever. Diskussionen skrapar emellertid bara på ytan. Behovet är stort av forskning om vad som händer när idéerna färdas vidare till, och får fäste i, skolans kontext; om de effekter som uppstår när fenomenet ”lärarassistenter” institutionaliseras. För närvarande är området tämligen outforskat. Före-



liggande studie ingår i ett forskningsprojekt som tillhör undantagen. I projektet *Av- eller belastning? Ett projekt om lärare, lärarassistenter och förhandlingar om professionella gränser*, finansierat av Forte, studeras inte bara de idéer om avlastning som speglas i policy och praktik. Här undersöks även föreställningar av önskvärda avgränsningar mellan professionella domäner som beskrivs av de yrkesverksamma själva samt hur faktiska processer ser ut där nya sätt att dela upp arbetet introduceras i skolan. Förhoppningsvis kan kommande resultat från projektet generera en introducerande kunskapsbas som dels ger ledtrådar till vidare forskning inom området, dels bidrar med underlag för diskussioner kring utformning av och innehåll i nya avlastande tjänster inom den svenska skolan.

## KÄLLMATERIAL

- Aftonbladet, 2016. *Polis och lärare måste få jobba*. Publicerat 2016-01-27.
- Aftonbladet, 2017. *Så vill Björklund rädda skolan. Liberalerna föreslår satsning på 'skolmiljard': Mer ordning och reda*. Publicerad 2017-04-23.
- Dir 2016:76. *Bättre skola genom mer attraktiva professioner*. Kommittédirektiv Utbildningsdepartementet.
- DN, 2016a. *Anställ fler yrkeskategorier för att klara lärarbristen*. Publicerad 2016-01-25.
- DN, 2016b. *Gymnasieexamen vägen till arbete för nyanlända*. Publicerad 2016-07-06.
- Expressen, 2017. *Låt lärarna vara lärare*. Publicerad 2017-01-25.
- Metro-Skåne, 2016. *Lärare föreslår assistenter för att minska arbetsbördan*. Publicerad 2016-01-22.
- Metro-Skåne, 2018, *Mobilförbud i klassrum ska vara normalläget*. Publicerad 2018-06-04.
- SOU 2018:17. *Med undervisningskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stark, E. (2019). *Den goda skolan – i lagens namn eller en trygghetens famn? Diskurser om skolproblem i lokal media och bland skolverksamma*. Umeå universitet: Statsvetenskapliga institutionen.
- Sydsvenskan, 2016a. *Inför skolvärdsväktare för att skapa en lärvänlig och säker miljö i skolan*. Publicerad 2016-10-06.
- Sydsvenskan, 2016b. *Hjälpreda till lärare på väg in*. Publicerad 2016-03-14.
- Sydsvenskan, 2017. *Obehöriga kan få fast jobb*. Publicerad 2017-09-18.
- Sydsvenskan, 2018. *S: Ska vara enklare att flytta elever som bråkar. Ministern: Ingen tvekan om vem som bestämmer*. Publicerad 2018-03-28.

## REFERENSER

- Abbott, Andrew (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aili, Carola, & Brante, Göran (2006). *Kvalificerande arbete – lärarens vardagliga arbete som bas för lärarprofessionens autonomi*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Alhamdan, Bandar, Al-Saadi, Khalid, Baroutsis, Aspa, Du Plessis, Anna, Hamid, Obaidul M., & Honan, Eileen (2014). Media representation of teachers across five countries. *Comparative Education*, 50(4), 490-505.
- Alvesson, Mats, & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, Gary (2007). Media's impact on educational policies and practices: Political spectacle and social control. *The Peabody Journal of Education*, 82(1), 103-120.
- Backlund, Åsa (2007). *Elefvård i grundskolan – resurser, organisering och praktik*. Rapport i socialt arbeten nr. 121, Stockholms universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Bejerot, Eva, Forsberg Kankkunen, Tina, & Hasselbladh, Hans (2015). Två decennier av new public management: arbetsmiljön i skola och sjukvård. *Arbetsmarknad och arbetsliv*, 21(3), 23-41.
- Bergström, Göran & Beréus, Kristina (2000). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Boyce, Rosalie, A., Borthwick, Alan, Moran, Monica, & Nancarrow, Susan (2011). Health Workforce Reform: Dynamic Shifts in the Division of Labour and the Implications for Intrapersonal Education and Practice. I S. Kitto, & J. Chesters (Red.) *Sociology of Interprofessional Health* (s. 186-205). Nova Science Publishers.
- Bryman, Alan (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder* (uppl. 2). Malmö: Liber.
- Cohen, Jennifer L. (2010). Teachers in the news: a critical analysis of one US newspaper's discourse on education, 2006–2007. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(1), 105–119. <https://doi.org/10.1080/01596300903465450>
- Dir 2016:76. *Bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner*. Kommittédirektiv, Utbildningsdepartementet.
- DN (2016a). "Anställ fler yrkeskategorier för att klara lärarbristen". Dagens Nyheter. Tillgänglig: <https://www.dn.se/debatt/anstall-fler-yrkeskategorier-for-att-klara-lararbristen/>
- Douglas, Mary (1966/1992). *Purity and danger. An analysis of the concepts of pollution and taboo*. London: Routledge.

- Edling, Silvia, & Liljestrand, Johan (2019). Let's talk about teacher education! Analysing the media debates in 2016-2017 on teacher education using Sweden as a case. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1-16.  
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1631255>
- Elstad, Eyvind (2009). Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(2), 173–189. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9076-0>
- Englund, Tomas (1999): Talet om likvärdighet i svensk utbildningspolitik. I C. A. Säfström & L. Östman (red). *Textanalys* (s. 325-346). Lund: Studentlitteratur.
- Folke-Fichtelius, Maria (2003). *Utbildningspolitik och medielogik: En fallstudie om mediernas funktion i debatten om skolan*. Rapporter om utbildning. Uppsala: Uppsala universitet.
- Friedson, Eliot (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Giangreco, Michael, Edelman, Susan, & Broer, Stephen (2001). Respect appreciation and acknowledgment of paraprofessionals who support students with disabilities. *Exceptional children*, 67(4), 485-498.  
<https://doi.org/10.1177/001440290106700404>
- Grape, Ove, Blom, Björn, & Johansson, Roine (red.) (2010). *Organisation och omvärld: nyinstitutionell analys av människobehandlande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansen, Anders (2009). Researching teachers in the news: The portrayal of teachers in the British national and regional press. *Education 3-13*, 37(4), 335-347.
- Hasenfeld, Yeheskel (1983). *Human service organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hsieh, Hsiu-Fang, & Shannon, Sarah E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.  
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hattam, Robert, Prosser, Brenton, & Brady, Kathy (2009). Revolution or backlash? The mediatization of educational policy in Australia. *Critical Studies in Education*, 50(2), 159-172).
- Isaksson, Christine & Larsson, Anna (2012). Skolkuratorsyrkets framväxt och utveckling i Sverige. *Socionomens forsknings supplement*, 32(6), 24-33.
- Landahl, Joakim (2006). *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Arbetsliv i omvandling 2006:2. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lilja, Peter (2014). *Negotiating teacher professionalism. On the symbolic politics of Swedish teacher unions*. Malmö: Malmö university, faculty of education and society.
- Lindensjö, Bo, & Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.

- Lipsky, Michael (1980). *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Melander, Fredrik (2004). Kris i skolan? En analys av den aktuella svenska skoldiskursen. I *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv* (s. 287-317). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Myndigheten för press, radio och TV (2019). *Medientveckling 20019 – Mediemångfald*. Rapport från myndigheten för press, radio och TV.  
<https://www.mpr.se/Documents/Publikationer/Medientveckling>
- Persson, Sofia (2008). *Lärarkärens uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800-2000*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Piazza, Peter (2014). The media got it wrong! A critical discourse analysis of changes to the educational policy making arena. *Education Policy Analysis Archives*, 22(36), 1-27.
- Reimers, Eva (2014). Discourses of education and constitutions of class: Public discourses on education in Swedish PBS Television. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 540-553.
- Ringarp, Johanna (2011). *Professionens problematik. Lärarkärens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*. Diss. Stockholm: Makadam.
- Sjöberg, Lena (2010). Lärarprofessionalism på glid. Performativ förskjutning av statlig och lärarfacklig utbildningspolicy. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(1), 18-32.
- Skolverket (2017). *Redovisning av regeringsuppdrag*. Dnr 2016: 906.
- Skolvärlden (2017). *Så ska skolans tidstjuvar stoppas*. Hämtad 2018-10-11 från <http://skolvarlden.se/artiklar/stoppa-tidstjuven>
- SOU 2016:35. *Vägen in i det svenska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2018:17. *Med undervisningskvalitet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Strömbäck, Jesper (2009). *Makt, medier och sambälle: en introduktion till politisk kommunikation*. Stockholm: SNS förlag.
- Strömbäck, Jesper, & Esser, Frank (2014). Mediatization of Politics: Towards a Theoretical Framework. I F. Esser & J. Strömbäck (red), *Mediatization of politics. Understanding the transformation of Western democracies* (s. 3-28). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- SvD (2016). ”Assistenterna behövs för att avlasta lärarna?”. Svenska Dagbladet. Tillgänglig: <https://www.svd.se/assistenterna-behovs-for-att-avlasta-lararna>

Thomas, Sue (2011). Teachers and public engagement: an argument for rethinking teacher professionalism to challenge deficit discourses in the public sphere. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 32(3), 371-382.

UKÄ (2016). *Fortsatt fler söker sig till lärarutbildningen – men långt ifrån det prognostiserade behovet*. Statistisk analys 2016-09-19 / 2

Wiklund, Matilda (2006). *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. Avhandling. Örebro: Örebro universitet.

Wiklund, Matilda (2018). The media end the making of educational policy – An analysis of media discourse on education in two Swedish election periods. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 16(2), 99-134.

# Undervisning i förskolan – en företeelse i rörelse

Maria Olsson<sup>1</sup>  
Högskolan Dalarna

Elisabeth Lindgren Eneflo<sup>2</sup>  
Uppsala universitet

Gunilla Lindqvist<sup>3</sup>  
Högskolan Dalarna

## ABSTRACT

Studiens syfte är att utveckla kunskap om hur förskollärare ger olika innebörder åt undervisning i förskolan. En forskningscirkel har genomförts under två år med femton förskollärare i en kommun. Cirkeln tog sin utgångspunkt i deltagarnas frågor om undervisning utifrån deras erfarenheter av den vardagliga förskolepraktiken. I analysen framträder undervisning som delvis överlappande didaktiska aspekter, där spänningar framträder avseende innehåll, former, genomföranden och vem som kan initiera undervisning. Sammantaget framstår undervisning som en företeelse i rörelse där gränser för dess början och slut inte låter sig fixeras. Dock tycks undervisning utebli när förskollärarna inte anser sig kunna genomföra sina intentioner på grund av bristfälliga förutsättningar. I forskningscirkelns samtal stärker förskollärarna sina röster och formulerar sig vid ett flertal tillfällen som att undervisning i förskolan är något annat, eller mer än undervisning i skolan. Resultatet kan förstås i termer av Billigs ideologiska dilemman, såsom mellan förskollärarnas uttryckta strävanden efter att skapa sig ett eget tolkningsutrymme för vad undervisning kan innebära i mötet med barnen på den lokala förskolan visavi förskollärarnas intentioner att realisera nationella och i förväg formulerade läroplansmål. Resultatet diskuteras utifrån Abbotts teorier om professionellas behörighetsområde samt förskollärares tilldelade, och tagna ansvar utifrån begreppen professionellt ansvar respektive redovisnings-skyldighet.

## INLEDNING

Förskolan omfattas sedan ett decennium av samma bestämmelser och övergripande mål som andra skolformer inom det svenska utbildningssystemet (Skolverket, 2018; SFS 2010:800). Likt andra skolformer

omfattas förskolan därmed av begreppet undervisning. Detta definieras i skollagen (SFS 2010:800, 1 kap., 3§) som ”målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande av kunskaper och värden”. Att undervisning relateras till förskolans verksamhet och till dess yngsta barn, kan sägas kontrastera bjärt mot att man tidigare undvikit begreppet i policysammanhang. I Förskola-skola-kommitténs betänkande (SOU 1985:22) associeras undervisning till förmedling och att ett sådant arbetssätt inte rymmer ”den rörlighet och variation som de små barnen behöver” (s. 189).

Den svenska förskolans uppdrag beskrivs ofta som komplext med hänvisning till den helhetssyn som internationellt har kommit att kallas *educare*, det vill säga att lek, omsorg, utveckling och lärande är tänkt att vävas samman i verksamheten (t.ex. Eidevald & Engdahl, 2018; OECD, 2006; Skolverket, 2008). Myndigheterna understryker att undervisning ska definieras på ett ändamålsenligt sätt för förskolan (Proposition 2009/16:165), och att omsorg, utveckling och lärande ska bilda en helhet i undervisningen (Skolverket, 2018). Trots att det framhålls att förskolans verksamhet inte ska förändras eller ifrågasättas (Proposition 2009/16:165), har dess lärandeuppdrag blivit mer framträdande i policysammanhang. Exempelvis skrivs undervisning, lärande och kunskap fram i högre grad än omsorg i skollagen (SFS 2010:800), och lek är ett begrepp som där saknas helt. Sjöstrand Öhrfelt (2019) visar att bilden av förskolan successivt har förskjutits från att dess särart har betonats till att den alltmer har kommit att anpassas till skolan. Samtidigt som förskolan omfattas av en generell skollag, påpekar forskaren, att förskolan skrivs fram som något särskilt som en speciell skolform. Myndigheternas direktiv är motstridiga, menar Nilsson, Lecusay och Alnervik (2018), och kan försätta förskollärare i dilemman.

Enligt Williams och Sheridan (2018) handlar förskolans förändring om att ”både bevara sin tradition och särart och samtidigt föra in nytänkande och utveckling” (s. 19). Hur undervisning kan förstås i förskolans praktik är med andra ord inte självklart. Undervisning i förskolan är ett växande, men ännu tämligen svagt beforskat område. Detta skapar ett stort behov av att utveckla kunskaper om vilka innebörder förskollärare ger undervisning i förskolan utifrån sina erfarenheter i den vardagliga praktiken. Med innebörder avses här vilken mening förskollärare skapar om vad undervisning skulle kunna innebära respektive inte innebära i denna kontext (jfr Olsson, 2016). I föreliggande studie har innebörder analyserats med grund i frågor om undervisning som deltagande förskollärare och vi forskare gemensamt sett som angelägna och samtalat kring under cirka två år i en forskningscirkel, inom ramen för en deltagarorienterad<sup>4</sup> forskningsansats (jfr Holmstrand & Härnsten, 2003; Olsson, 2016). Utifrån ambitionen att sätta förskollärarnas röster i förgrunden har vi valt att inte utgå från en given definition av undervisning. Emellertid har vi och förskollärarna diskuterat de definitioner

som då fanns tillgängliga i skollagen (SFS 2010:800) och i förslag till revidering av förskolans läroplan (Skolverket, 2017a).

Syftet med denna studie är således att utveckla kunskap om hur förskollärare ger olika innebörder åt undervisning i förskolan. Följande forskningsfrågor har använts:

- Hur kommer, enligt förskollärarna, undervisning till uttryck i förskolan?
- Vad framträder som undervisning respektive inte undervisning i förskollärarnas beskrivningar och resonemang?

### **Förskolans styrning och förändrade krav**

Förskollärares arbete, som inbegriper att bedriva undervisning, kan förstås som ett samhälleligt ansvar med ökade krav på öppenhet och kontroll (jfr Carlgren, 2015; Wahlström, 2009). Styrningen av skolväsendet som förskjutits från decentralisering till centralisering med ökade krav på målstyrning (t.ex. Englund, 2012; Wahlström, 2009), kommer till uttryck i förarbetena (Proposition 2009/16:165; SOU 2002:121; Utbildningsdepartementet, 2017) till skollagen och läroplanen för förskolan. Förutom att förarbetena tydliggör intentionen att förstärka målstyrningen, är avsikten att skapa en mer enhetlig bild av det svenska skolväsendet (Proposition 2009/16:165; SOU 2002:121). Därigenom kom begreppet undervisning att omfatta samtliga skolformer men definieras utifrån grundskolans tradition, uppdrag och mål, utan att det utreddes vad detta skulle kunna få för konsekvenser för förskolan (Eidevald & Engdahl, 2018).

Skolinspektionens granskningar av förskolan är ytterligare ett exempel på den ökade centrala styrningen. Myndigheten sammanfattar förskolans verksamhet som att den inte är ”tillräckligt aktivt målstyrd” (Skolinspektionen, 2018, s. 6), vilket antas medföra förlorade möjligheter för barnen att utvecklas och lära sig i riktning mot läroplanens mål. Då granskningen genomfördes utgick Skolinspektionen (2016) från att undervisning skulle bedrivas på förskolan och uttryckte kritik mot att undervisning inte hade fått fäste i dess praktik. Vid denna tidpunkt nämndes enbart undervisning i skollagen (SFS 2010:800) och någon formulering i läroplanen (Skolverket, 2016) fanns inte. Med grund i Skolinspektionens uppfattade brister ansågs att undervisning som målstyrd process i förskolan behövde förtydligas (Utbildningsdepartementet, 2017). Den nuvarande läroplanen (Skolverket, 2018) är bland annat ett uttryck för detta.

Samtidigt som styrningen av förskolan har närmat sig grundskolans, poängterar Skolverket (2017b) skillnader mellan skolformernas målbeskrivningar. Förskolans mål ”anger en riktning att sträva mot och är inte utformade som mål att uppnå eller krav på jämförelse mellan barn” (s. 10). Förskollärare ges då inflytande över och ansvar för att tolka hur undervisning



kan bedrivas i linje med läroplanens mål och intentioner (Thulin & Jonsson, 2018). Detta ansvar är likväl föremål för statlig granskning och kontroll.

#### EN MÅNGFACETTERAD BILD AV UNDERVISNING

Den svenska förskolan har influerats av internationella strömningar, men placerar ändå in sig inom en nordisk tradition (Broström, Einarsdóttir & Pramling Samuelsson, 2018; Hammer, 2012; Vallberg Roth & Holmberg, 2019; Wagner, 2006). Därigenom har det urval av forskning som här presenteras huvudsakligen begränsats till nordiska och nationella studier. Kortfattat karakteriseras förskolan inom den nordiska traditionen av nationella ambitioner om välfärd och ett holistiskt perspektiv på barns kognitiva och socio-emotionella lärande och utveckling (Broström m.fl., 2018). Enligt Broström med flera (2018), framstår dock inte traditionen som lika sammanhållen idag, genom att flera utbildningsideologiska anspråk på förskolans praktik görs. Exempelvis framträder sådana anspråk i svenska förskolors systematiska kvalitetsarbete där såväl barnets lärande och utveckling som verksamheten ska följas (Insulander & Svärdemo Åberg, 2014). Bedömning av det individuella barnets kunskaper som lätt låter sig mätas tycks stå i fokus då förskolans kvalitetsarbete dokumenteras. Detta på bekostnad av en helhetssyn på verksamheten med dess traditionella mjuka värden såsom omsorg och närhet (Insulander & Svärdemo Åberg 2014; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015).

Undervisning kan, som tidigare nämnts, förstås som ett kontroversiellt begrepp för förskolan, och studier visar ett avståndstagande både bland norska och svenska förskollärare (t.ex. Hammer, 2012; Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017; Vallberg Roth, 2018). Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) synliggör även förskollärares motsägelsefulla uppfattningar om undervisning. Å ena sidan kan begreppet införande i förskolan bidra till att höja professionens status, å andra sidan riskerar förskolans tradition med en helhetssyn på omsorg, lek, utveckling och lärande, att vattnas ur. Liknande motsägelsefullhet framträder i Lindgren Eneflös (2014) studie, där undervisningsbegreppet fick större legitimitet när det relaterades till skolämnesinriktade kunskapsområden, som exempelvis matematik, teknik och naturvetenskap. Internationella forskare (t.ex. Vandenbroek, 2019) lyfter fram barndomens egenberättigande, och diskuterar om förskolan som plats för tidig inlärning kan ha kontraproduktiva effekter på barns lärandemöjligheter.

Utifrån vår översikt av tidigare studier rörande undervisning, kan något förenklat, olika aspekter sättas i förgrunden, såsom ett förutbestämt kunskapsinnehåll (t.ex. Björklund & Pramling Samuelsson, 2018; Gustavsson & Thulin, 2017; Hedefalk, Almqvist & Lundqvist, 2015; Holmberg & Vallberg Roth, 2018), eller barns idéer, frågor och utforskande (t.ex. Dahlberg,

Moss & Pence, 2009; Olsson, 2013). I flera studier (t.ex. Melker, Mellgren & Pramling Samuelsson; 2018; Williams & Sheridan; 2018) utgör dessa aspekter även ett gemensamt fokus. Vidare relateras undervisning till vardaglig verksamhet i förskolan (t.ex. Björk-Willén, Pramling & Simonsson, 2018; Dalgren, 2017; Jonsson, 2013; Skolforskningsinstitutet, 2019; Thulin & Jonsson, 2018; Vallberg Roth & Holmberg, 2019).

Skolforskningsinstitutets (2019) översikt av internationell och nationell forskning om lek betraktad som undervisningssituationer, visar att förskollärare såväl kan främja som motverka barns sociala utveckling. Här tydliggörs skillnader i förskolläraernas lyhördhet för och responsivitet gentemot barnens intressen och behov. Så kallad inbäddad undervisning beskrivs av Dalgren (2017), där ”undervisningsstrategier” (s. 206) införlivades i rutinsituationer och vardagliga aktiviteter, såsom måltider och lek. Observationsstudien synliggör att förskollärarna och barnen spontant skapade möjliga lärandeinhåll i sin interaktion. Detta ligger i linje med vad Jonsson (2013) beskriver som nuets didaktik. Intervjuer med förskollärare visar att didaktiken bygger på de intressen barn visade där och då samt på förskolläraernas förhållningssätt som anpassades efter situationerna. Den omsorg om barnen förskollärarna tycktes eftersträva, tog, enligt Jonsson, inte barnens potential till vara och utmanade dem inte. Detta belyser även Vallberg Roth och Holmberg (2019), vilket de benämner ”didaktisk otakt” (s. 49). Men forskarna exemplifierar även så kallade undervisningsstunder i ”didaktisk takt” (s. 49) där förskollärarna omsorgsfullt stimulerade barnen till att delta i aktiviteter med både nya och välbekanta inslag. Didaktisk takt kan sägas ligga i linje med att förskollärare, så som Biesta (2017) uttrycker det, öppnar världen för barn. Genom att den undervisande läraren presenterar något tidigare okänt för barnen kan de överskrida sina tidigare erfarenheter och intressen. Detta kan, enligt Biesta, motverka att barn blir låsta till sina egna världsbilder eller så kallade egologiska perspektiv.

Sammantaget ger forskning en mångfacetterad bild av undervisning i förskolan, vilket kan tyda på att undervisning som begrepp och företeelse är i diskussion och möjligen i förändring (jfr Jonsson m.fl., 2017). Dock finns ännu en brist på studier med omfattande empiri eller där sådan insamlats under en längre tid och i samverkan med förskollärare (Vallberg Roth & Holmberg, 2019). Ambitionen med föreliggande studie är således att lyfta fram professionens röster om undervisning i förskolan i den pågående diskussionen som förs inom både professionen och det vetenskapliga fältet (Björklund, Samuelsson & Reis, 2018; Jonsson m.fl., 2017; Nilsson m.fl., 2018).

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Det ansvar som förskollärare tilldelats av samhället för att genomföra undervisning kan ses som förskjutet från kollektivt till individuellt (jfr Eriksson, 2015), och förstås i termer av professionellt ansvar respektive redovisningsskyldighet (Englund & Solbrekke, 2015). Begreppen grundas på olika logiker rörande tillit till professionen och dess ansvar. Professionellt ansvar innebär att förskollärare ges förtroende att ta ansvar baserat på professionens erfarenhet av att utöva yrket (jfr Englund & Solbrekke, 2015). Här förlitar sig alltså samhället på att professionen själv formulerar det ansvar den bör ta. Förskolläraren ses då som en professionell aktör som kan hantera dilemman, överväga framtida handlingar utifrån professionella grunder, såsom vetenskap, erfarenheter samt didaktiska och moraliska överväganden. Redovisningsskyldighet, däremot, vilar på extern kontroll som ofta baseras på mätning och beräkning (Englund & Solbrekke, 2015). Förskollärare behöver då svara för sina handlingar, vilka kritiskt ska kunna granskas och värderas utifrån förutbestämda kriterier definierade av andra utanför professionen (se även Abbott, 1988). Denna tankefigur skapar risker för att förskollärares agerande med grund i så kallad tyst kunskap och vad som kan förstås som fingertoppskänsla kan komma att undervärderas och leda till de-professionalisering (Carlgren & Klette 2008; Sjöberg 2010). Redovisningsskyldighetens logik är emellertid inte oviktig, menar Englund och Solbrekke (2015), men den behöver vägas mot det professionella ansvaret. Extern kritisk granskning kan möjliggöra förbättringar av verksamheten å den ena sidan, men professionens inflytande riskeras att inskränkas, å den andra. Utifrån detta resonemang blir det relevant att diskutera vilka behörighetsområden (Abbott, 1988) som förväntas höra till förskollärares profession. Det behörighetsområde som förskollärare gör anspråk på kommer bland annat an på vilka uppgifter och kunskaper som de menar hör till professionen (Gäreskog & Lindqvist, 2020). I detta sammanhang handlar det alltså om behörighetsområdet undervisning i förskolan.

Med intentionen att få fatt i hur förskollärares yrkesprofession kommer till uttryck, utifrån begreppen professionellt ansvar och redovisningsskyldighet, tar vi hjälp av begreppet ideologiska dilemman (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton & Radely, 1988; Billig, 1996). Billig (1996) framhåller att människors uttalanden i olika frågor inte är tagna ur luften utan istället kan förstås som uttryck för ”common sense” (Billig, 1991, s. 1) med ideologiska och historiska rötter. Det som gäller för att vara common sense kan variera, beroende på vad som får företräde som ”det rätta” i en viss tid och i ett visst sammanhang. Billig med flera (1988) visar hur sociala interaktioner inrymmer motsatta uppfattningar vilka kan tolkas som ideologiska dilemman. Dessa dilemman kan synliggöras då olika argument förs fram för att rättfärdiga eller försvara en viss handling i förhållande till en motsatt uppfattning om

densamma. Det kan liknas vid en förhandling då olika individer eller en och samma individ resonerar sig fram med stöd i skilda åsiktspositioneringar. På så sätt menar Billig (1991, 1996) att människor använder idéer, tankar och erfarenheter som resurser i språkliga interaktioner. Ett ideologiskt dilemma, i analytiskt hänseende, ska ses som något produktivt som skapar både spänningar och drivkraft till samtalen, snarare än som ett dilemma i vardaglig bemärkelse, som upplevs svårt eller begränsande. Ideologiska dilemman kan i den här studien rikta fokus mot hur de deltagande förskollärarna använder sina olika erfarenheter och idéer som resurser för att utveckla nya förståelser för vad olika fenomen och företeelser, såsom undervisning, kan innebära. Billig (1996) betonar kontextens betydelse för hur ett samtal utvecklas, vad som sägs och hur det sägs (se även Edley, 2001). I föreliggande studie kan den professionella kontexten, som förskollärarna befinner sig i, beskrivas som ett spänningsfält mellan, det Englund och Solbrenke (2015) talar om som, professionellt ansvar och redovisningsskyldighet.

#### STUDIENS GENOMFÖRANDE OCH ANALYSPROCESS

För att uppfylla studiens syfte, att utveckla kunskap om hur förskollärare ger olika innebörder åt undervisning i förskolan, genomförde vi en forskningscirkel. Vanligtvis beskrivs den som en mötesplats för praktiker och forskare med en gemensam kunskapsproduktion där båda parter röster hörs (t.ex. Andersson, 2007). I likhet med andra forskningscirkel (Andersson, 2007; Olsson, 2016), framstår forskarrollen som mångfacetterad. Vi eftersträvade att vara såväl lyhört lyssnande som analyserande och kritiskt frågande. Exempelvis försökte vi att utmana förskollärarnas erfarenheter och kontrastera dem med andra perspektiv genom vetenskapliga texter. Forskningscirkel genomförs vanligen över en längre tidsperiod, såsom under två års tid i föreliggande studie. Detta möjliggör att nya frågor kan väckas, fördjupas och på sikt leda till förändringar i praktiken (Rönnerman & Olin, 2013).

Initiativet till studien kom från en kommun där pedagoger i förskolan deltagit i ett utvecklingsarbete om undervisning i förskolekontexten. Samtliga kommunens förskollärare erbjöds att delta i studien, och de femton som kom att medverka arbetade på olika förskolor för barn från ett till fem år, hade förskollärarexamina från olika tidsperioder och från två till över tjugo års erfarenhet av förskolläraryrket. Några var även utbildade grundskollärare och hade arbetat som lärare i grundskolan. Förskollärarna delades in i två cirkelgrupper med en av oss forskare i vardera gruppen.

Under det första året (hösten 2017–våren 2018) genomfördes cirkelträffar ungefär en gång i månaden (åtta träffar à två timmar). Träffarna utgick från förskollärarnas och våra frågor, intressen och kunskaper. Även vi forskare deltog i samtalen och bidrog till att driva dem framåt (jfr Andersson 2007;

Olsson 2016). Framförallt återkom följande frågor i samtalen: ”vad skulle kunna vara undervisning?” och ”vad skulle inte kunna vara undervisning?” Frågorna relaterades till förskollärarnas berättelser och inspelade filmer från deras olika pedagogiska praktiker i allmänhet, samt utifrån förskollärarnas önskemål, till rutinsituationer, såsom av- och påklädning och till skapande aktiviteter i synnerhet. Samtalen spelades in, transkriberades och sammanställdes av oss forskare.

Under det andra året (hösten 2018–våren 2019) fördjupades bearbetningen av det empiriska materialet, såväl i samverkan med förskollärarna (två träffar) som i forskargruppen (se nästa avsnitt). Vi hanterade materialet som en gemensam kunskapsmassa med samtalsinnehållet i fokus, och inte vilken individ som uttalat vad. Förskollärarna har tagit del av och diskuterat samtliga minnesanteckningar, samt identifierat mönster och centrala aspekter i innehållet (t.ex. målstyrd, process, spontana och planerade aktiviteter samt förhållningssätt). Utifrån dessa aspekter valdes och diskuterades några samtalsutdrag. Även valda delar av dessa träffar spelades in, transkriberades och ingick i det empiriska materialet. Sammantaget bestod detta av cirka 40 sidor minnesanteckningar, 27 timmar ljudinspelningar samt 380 sidor transkriptioner.

### **Forskarnas analysarbete**

I analysarbetet som vi forskare utförde på egen hand, inkluderades ytterligare en forskare som inte tidigare varit en del av forskningscirkelns process. Sammanfattningsvis innebar analysarbetet ett pendlande mellan det transkriberade materialets helhet och delar. Dels lästes hela transkriptioner av träffar för att få en känsla för helheten, dels granskades enskilda ord och formuleringar. Arbetet följde proceduren för en kvalitativ innehållsanalys (jfr Graneheim & Lundman, 2004). Inledningsvis tog vi stöd i följande övergripande frågor: *Vad beskriver förskollärarna som undervisning respektive inte undervisning? Vilka skäl anges? Återkommande ord och uttryck färgmarkerades (t.ex. ”utforska”, ”tillföra begrepp” ”lek”, ”process” och ”mål”) och sammanfördes till kategorier. Därtill sökte vi efter och gjorde kommentarer rörande samtalsinnehållens underliggande mening (t.ex. ”förespråkar både skolämnesorienterat och värdeorienterat innehåll”). Kategorierna framstod som rörliga och att de flöt in i varandra. Vi eftersträvade att fånga denna rörlighet samtidigt som innehållet behövde åtskiljas i ett analytiskt hänseende. Över tid prövades olika kategoriseringar, och vi tog även spjörn mot Billig, m.fl. (1988) ideologiska dilemman i termer av spänningar (t.ex. ”undervisning som skolämnesorienterad och värdeorienterad”). Mer konkreta analysfrågor av didaktisk karaktär kom att framträda: *Vad kan undervisning innehålla? Hur kan undervisning iscensättas? När kan undervisning iscensättas? Av vem kan undervisning iscensättas?* De didaktiska aspekterna *vad, hur, när* och *av vem* kom sedan att bilda kategorier och sammanföras till temat: *Undervisning som**

*didaktiska aspekter.* Därtill växte ett tema fram av mer sammanfattande karaktär: *Undervisning som en företeelse i rörelse.*

### **Forskningsetiska överväganden**

Studien har följt dataskyddsförordningens principer och regler för behandling av personuppgifter (EU 2016/679; SFS 2018:218) samt de forskningsetiska kraven på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Vetenskapsrådet, 2017). I de fall då förskollärarna gjort videoinspelningar på sina förskolor har även information till och samtycke av vårdnadshavare samt en avvägning om huruvida barn har verkat vara bekväma i situationen, krävts. Vidare enades cirkeldeltagarna om att de frågor som berördes under träffarna kunde diskuteras på deras arbetsplatser under förutsättning att inte integritetskänsliga uppgifter lämnades ut.

### **RESULTAT**

Med utgångspunkt i förskolans förändrade villkor som innebär nya krav och riktlinjer (Skolverket, 2018; SFS 2010:800), kan samtalen i forskningscirkeln förstås befinna sig i en professionskontext där en tradition med tyngdpunkt i logiken om professionellt ansvar möter en logik om redovisningsskyldighet. Mötet mellan dessa logiker skapar spänningsfält som tycks ge stoff till cirkelsamtalens innehåll. Med stöd i begreppet ideologiska dilemman, blir spänningsfälten en drivande kraft för förskollärarna att skapa ett eget tolkningsutrymme för begreppet undervisning – en tolkning som verkar stämma överens med förskolans tradition. De innebär av undervisning som framträdde i analysen presenteras i följande avsnitt: *Undervisning som didaktiska aspekter* samt *Undervisning som en företeelse i rörelse.* De teman och kategorier som framkommit är våra tolkningar av det empiriska materialet och således inte förskollärarnas egna formuleringar.

### **Undervisning som didaktiska aspekter**

Detta tema tar sin utgångspunkt i de didaktiska aspekterna *vad, hur, när* och *av vem.* Den sistnämnda handlar om vem som kan initiera undervisning, det vill säga förskolläraren, barnen eller både och. De didaktiska aspekterna flyter delvis in i varandra, och den didaktiska aspekten *varför* framstår som synnerligen sammanflätad med de ovan nämnda. Därmed utgör den inte en egen kategori utan behandlas inom övriga kategorier. De följande avsnitten har rubricerats utifrån analysfrågorna (t.ex. ”vad kan undervisning innehålla?”) Med ordvalet *kan* vill vi illustrera förskollärarnas prövande av undervisning som begrepp och företeelse. För att tydliggöra kännetecknande drag för respektive kategori har vi valt ut illustrativa samtalsutdrag. Dessa

exemplifierar förskollärarnas uttalanden eftersom vi eftersträvar att ställa deras röster kring innebörder av undervisning i förgrunden.

### *Vad kan undervisning innehålla?*

I denna kategori, som rör undervisning i innehållslig mening, framträder spänningar mellan skolämnesorienterad och värdeorienterad undervisning. Med skolämnesorienterad undervisning menas att innehåll delas upp i områden som förskollärarna formulerar som ”skolämneslika”. Språk och matematik utgör sådana exempel där förskollärarna relaterar innehållsaspekter till språkliga begrepp i allmänhet och matematiska i synnerhet. Värdeorienterad undervisning innebär att innehåll relateras till så kallade mjuka värden, såsom empati och hänsyn.

Skolämnesorienterad undervisning framstår som sammanbunden med barns lärande. Exempelvis poängterar förskollärarna vikten av att främja barns språkutveckling genom att sätta ord på saker:

– Jag visade till exempel, när jag böjde mig ner, barnet som satt på golvet med overallen så var det kardborrband: ”Titta här finns ett band, det kallas kardborreband. Det har ett eget namn”.

– Du kan ju liksom utgå från vad barnet kan och lägga på andra begrepp som man kanske inte har benämnt i det vardagliga, utan man hittar nåt i påklädandet, som det där kardborrebandet.

(Träff fyra, 2018-01-18)

I detta avseende framstår undervisning till stor del som barncentrerad. Till exempel uttrycker förskollärarna ambitioner att tillföra matematiska och språkliga begrepp för barnens upptäckter och intressen. Men förskollärarna ger även uttryck för att de behöver överskrida barnens intressen och tillföra något nytt; barnen kan inte efterfråga något de inte tidigare har erfarit.

Det verkar tämligen självklart för förskollärarna att relatera undervisningens innehållsaspekter till skolämneslika innehåll som enkelt låter sig formuleras och kan resultera i något som lätt låter sig mätas. Innehåll som däremot tycks vara svårare att sätta ord på, förefaller inte med samma säkerhet associeras till undervisning. I det följande samtalsutdraget lyfts frågor rörande ett värdeorienterat innehåll i termer av turtagning och hänsyn. Resonemanget tar sin grund i en skildring om hur en förskollärare och barn i olika åldrar skapar en klapprams. De äldre barnen hjälper de yngre att klappa och räkna samt låter de yngre gå före i den kö som bildas:

– Turtagning

– Dom [äldre] fick ju ta hänsyn till dom yngre... att dom fick gå före

– Är det undervisning? Jag tycker det här är jättesvårt...

– Det måste väl också kunna vara undervisning... ändå? Det blir ju så tokigt om i förskolan att undervisning bara ska vara, ja men det som du sa, fakta... Det är ju så mycket annat som du fick in där också.  
(Träff två, 2017-11-08)

Samtidigt som undervisningens koppling till värdemässiga aspekter verkar osäker, binder förskollärarna fostran och undervisning samman:

– Undervisning är ju egentligen att man ska visa vägen, man ska visa vilken riktning. /.../ När vi fostrar någon visar vi vilken väg dom [barnen] ska ta. Vi visar vad som eventuellt är rätt väg, så det hänger ihop egentligen. Dom [undervisning och fostran] är inte åtskilda från varandra.  
(Träff sju, 2018-04-23)

Förskollärarna hävdar att deras motsägelsefulla argument kan förstås i ljuset av deras erfarenheter och vanor av att dokumentera och beskriva verksamhetens innehåll:

– Jag tänker på dom här bitarna som kanske är lättare för oss att lyfta fram till föräldrar med språk och matematik och så vidare. Men alla dom andra bitarna som är så oerhört viktiga.  
(Träff sju, 2019-04-23)

Det som verkar enkelt att sätta ord på tycks få företräde i sådana beskrivningar. I citatet ovan blir detta tydligt genom att annat innehåll inte benämns utan formuleras just som ”dom andra bitarna”. Likväl framställs detta som väsentligt. Undervisning som skolämnesorienterad verkar ges företräde framför den värdeorienterade, även om förskollärarna tycks värna om den senare: ”Vi dokumenterar inte att du och jag kramas liksom men det är ju en viktig del i barns utveckling också”, som en av förskollärarna uttrycker det. Att låta innehåll dominera som verkar enkla att formulera, riskerar med andra ord att skapa en skev bild av verksamheten. Utifrån förskolläraernas tolkning riktas också kritik, ur ett samhällsnyttigt perspektiv, mot Skolinspektionens (2016) fokus på ett faktabaserat innehåll:

– Dom [barnen] har tappat andra bitar istället, alltså dom har tappat den sociala kompetensen och vad beror det på? Alltså Skolinspektionen vill en sak men, men är det riktigt vad samhället behöver?  
(Träff tre, 2017-12-05)

Här påtalar förskollärarna risker för att synen på undervisning kan bli alltför snäv och inte ändamålsenlig vare sig för förskolans praktik eller för ett framtida samhälle. I liknande resonemang positionerar de sig även mot skolan:



– Använder man det ordet undervisning kan det ju finnas i det en massa, att man har bedömning däri. Och då blir det antingen bra [resultat] eller inte. /.../ Det viktiga i utveckling och lärande är inte det. Och det kommer ju mycket från skolan, det är klart.

(Träff sex, 2018-03-22)

– Jag har ju känt mig lite så här anti till ordet där vi ska efterapa skolan. Jag vill inte det riktigt. Och då måste jag tänka: Vad är undervisning? Och då måste det ju vara lärande och det vill jag ju.

(Träff tre, 2017-12-05)

Ovan ges även undervisning positiva förtecken genom dess förmodade nära koppling till lärande, men en sådan koppling framstår inte som odelat positiv. Ett alltför stort fokus på lärande framstår som begränsande och förskollärarna hävdar att det lustfyllda kan ha ett värde i sig:

– Om man begränsar sig till att: ”jaha nu säger barnet det här, nu ska jag bombardera med det här artilleriet”. /.../ Det är ofta det uppstår situationer när man skojar med några stycken och så blir det nåt som blir roligt och så får man blick alltså ögonkontakt. /.../ Man ser verkligen att det blir en förbindelse och hur det går in nånting både i mig och i dom.

(Träff åtta, 2018-05-16)

Här framträder en vidare fråga som rör förskolans syfte; riskerar talet om undervisning att instrumentalisera förskoleverksamheten? Det vill säga att varje handling behöver motiveras av och resultera i ett specifikt lärande hos barnen.

#### *Hur kan undervisning iscensättas?*

I resonemang om hur förskollärarna kan iscensätta undervisning synliggörs spänningar mellan målinriktad och processinriktad undervisning. Argument framförs både för att undervisning behöver harmoniera med läroplanens i förväg formulerade mål som förskollärarna kan ”luta sig mot” och för att undervisning är ett pågående skeende utan egentligt slutmål, en process: ”Ibland kanske jag inte riktigt vet var det kommer att sluta”, som en av förskollärarna uttrycker det. För att navigera mellan det i förväg givna och det oförutsägbara intar de en flexibel hållning till läroplanens målbeskrivningar:

– Man måste både ha målen och så ha dom i bakhuvudet. /.../ Att dom där målen som ligger långt fram /.../ dom får man ofta släppa för att det dyker upp saker som barnen blir intresserade av istället.

(Träff åtta, 2018-05-16)

Trots flexibiliteten befarar förskollärarna att skollagens (SFS 2010:800) definition av undervisning, en målstyrd process, kan associeras till en alltför

statisk företeelse som inte passar in i förskolan. De argumenterar för en alternativ definition:

- Det känns ju bara stelbent att ha ett utstakat mål från början och så stirrar man sig blind på det. Och så missar man jättemycket input från barnen längs vägen. För då träffar du ju inte rätt i dom, om du är fokuserad på det där och inte märker vad dom nappar på. /.../
  - Ibland kanske jag inte riktigt vet exakt vad målet är eller var det kommer att sluta nånstans. /.../
  - Det kanske är ett otydligt ord [målstyrd]. Då kanske vi blir för fokuserade på mål, just mål. För det viktiga är väl ändå att det är medvetna processer, att man under vägen är medveten och att man hakar på en sak för att man vill det här.
- (Träff fyra, 2018-01-18)

Här tycks förskollärarna vara angelägna om att förtydliga att avsaknaden av begreppet målstyrd inte innebär ett slumpmässigt agerande från deras sida.

Förskollärarna verkar eftersträva att knyta an till vad som kan förstås som förskolans särart, som exempelvis att visa omsorg om och närvaro i mötet med barnen, främja leken, fånga deras intressen samt ha roligt tillsammans dem:

- Att fånga barnens intressen, att se barnens behov, att möta barnen och skapa de här relationerna. Jag måste ju vara närvarande för att verkligen se barnet. /.../
  - Att vi ska visa äkta intresse för det barnet gör.
- (Träff åtta, 2019-08-23)

Hur förskollärarna konkret kan iscensätta undervisning blir dock en mångfacetterad fråga. Till exempel framförs argument för att förskollärarnas verbala interaktion å ena sidan kan främja barns lek och utveckla ett önskvärt kunnande. Å andra sidan kan interaktionen skapa ovälkomna brott i det som pågår:

- För ibland om dom leker så kommer man in och kanske förstör i leken. Då tittar barnen på en: ”Hur vill hon att jag ska göra nu?” och avbryter deras egen fantasi. /.../
  - Även att man tänker att man ska gå in och bedriva undervisning mot ett specifikt ämne till exempel matematik. Och så ska man få dom att räkna saker, att jämföra saker, men det var ju inte det som leken gick ut på. Dom hade ett annat görande och lärande, och då har dom ju tappat det om man går in och styr.
- (Träff tre, 2017-12-05)

Förskollärarna framhåller det egna omdömet för hur de kan interagera med barnen, vilket exemplifieras i nästa resonemang. Det tar sin grund i en filmsekvens där en förskollärare ses kommunicera främst genom gester, blickar och ansiktsuttryck med några barn i ett till treårsåldern, medan de målar på ett stort papper som är uppspänt på väggen:

– Då kanske undervisning är väldigt situationsanpassad. Det är kanske så man ska se, att en bra undervisning är anpassad efter ålder och situation. Inne i er ateljé kanske det inte krävs de här motreplikerna och resonemanget. Det kan komma långt senare. Men du påbörjar undervisningen och den blir inte färdig vid det här tillfället.  
(Träff två, 2017-11-08)

Också frågan om förskollärarnas involvering blir komplex. De kan involvera sig på varierande sätt, från att sträva efter att tydligt driva aktiviteten framåt genom verbal kommunikation till att observera vad barnen gör utan att agera på ett aktivt sätt i själva aktiviteten:

– Ibland är man avvaktande och väntar in, man ser vad som sker och man ser ett lärande men sen /.../ vid ett tillfälle går man in och förstärker med nåt ord eller begrepp och man ställer nån fråga. Ibland så känner man att man förstör om man går in för mycket, men ibland kan man också ge näring.  
(Träff åtta, 2019-08-23)

Hur undervisning kan och bör iscensättas blir en fråga om ”fingertoppskänsla”, det vill säga att förskollärarna litat på sitt omdöme för att kunna avgöra vad som blir ett relevant agerande i stunden. I och med att förskollärarnas sätt att agera framställs som dynamiska, kan den didaktiska frågan om hur undervisning kan iscensättas inte på förhand besvaras med säkerhet.

#### *När kan undervisning iscensättas?*

I kategorin som rör den didaktiska när-frågan, framträder förskollärarnas argument för både vikten av att planera och att främja det som uppstår i stunden, det spontana. Planerade aktiviteter verkar kunna övergå till spontana vilka i sin tur kan fortsätta i planerade. Denna rörelse exemplifieras i följande utdrag, där en av förskollärarna skildrar en planerad aktivitet med intentionen att barnen ska jämföra mjölkförpackningars vikt med sina kroppsvikter. Därefter uppstår en spontan lek där barnen verkar inspireras av den föregående aktiviteten:

– Och så la jag på mjölkförpackningarna på ena sidan och så får barnen stå på andra när vi hade fått den [balansbrädan] att väga jämnt. /.../ Och

dom [förpackningarna] trillade ju och for åt alla håll, så det vart mycket skratt och mycket tok. Och jag tror inte dom lärde sig så mycket av det. Men sen efteråt när dom där mjölkförpackningarna hamnade i leken och det vart vatten och det vart gegga så började ju barnen gå tillbaka till den här brädan och ställa sig och väga och började använda lite såna termer som jag använt.

(Träff 2, 2017-11-08)

Förskollärarna relaterar till läroplanen i sina uttryckta strävanden efter att balansera mellan att styra barns uppmärksamhet mot något som planerats och att främja barns utforskande. Aktiviteter kan ”få växa fram” utifrån vad barnen visar intresse för och samtalar om. Därefter kan ”man få in en massa olika bitar från läroplanen”. Även om det planerade och det spontana framträder som komplementära aspekter av undervisning, ställs dessa också mot varandra:

– Men just att kunna vara så i nuet gör ju att jag kan fånga barnet precis när den är mottaglig mycket mer än att jag ska gå och ha en plan som jag har också. Men jag tycker det blir allra bäst när man är precis där i samklang med barnet på nåt vis.

(Träff sju, 2018-04-23)

Särskilt tycks förskollärarna måna om det spontana och värja sig mot en alltför planerad verksamhet där barnen inte får utrymme för inflytande. Detta kan möjligen tolkas som att förskollärarna värnar om förskolans särart där barns inflytande och skapande förstås som något centralt. I samtalen framförs argument för att skapa förutsättningar för det som sker spontant i mötet mellan förskollärarna och barnen. Avseende den närhet till barnen som framställs som väsentlig behöver förskollärarna skapa tid, rum och ro:

– Jag tänker att man kan prata i arbetslagen och ta upp dom konkreta situationerna som finns under en dag: ”Nu när vi gör det här, hur skulle det funka optimalt så att vi inte blir störda?” /.../ Häromdagen hade vi [två kollegor] vattenlek med några och min kollega målade med andra barn. Då var jag den som kunde springa lite /.../ och serva dom med grejer och fråga om dom behövde nånting.

(Träff sex, 2018-03-22)

Således framställs det spontana inte ske helt slumpmässigt, utan kan ha sin grund i de förutsättningar som förskollärarna skapat och planerat i förväg.

*Av vem kan undervisning iscensättas?*

Frågan rörande vem som kan initiera och driva undervisning synliggör spänningar mellan vuxen- och barninitierad undervisning. Dels poängterar förskollärarna vikten av att de initierar och stimulerar aktiviteter genom att exempelvis anordna skapande aktiviteter, tillföra begrepp vid rutinsituationer och delta i barnens lekar. Dels framförs argument för att barnen medverkar som medskapande aktörer, där de kan initiera lekar, interagera med och lära sig av varandra. I det följande resonerar förskollärarna om det kan ses som undervisning när barnen själva leker och konstruerar en bollbana eller om undervisningen startar först när förskolläraren träder in i leken:

– Barnen går till slutningen och börjar räkna hur många rör dom har, längden på dom och jämför. /.../ Och dom håller på en lång stund. /.../ Min kollega står en bit därifrån och hör deras samtal. Dom får inte riktigt till det, bollen rullar inte tillräckligt bra, det blir inte rätt lutning. Min kollega går fram och säger: ”Titta lite på hur det ser ut på marken där ni är”. Då flyttar dom rören så det blir brantare och plötsligt rullar bollen hela vägen. Sen säger min kollega: ”Titta får ni se på rören! /.../ Vet ni det har ett eget namn när man tittar hur stort [hållet i] röret är, det är diameter”. Dom samtalar lite och sen fortsätter leken. Är det undervisning redan när dom startar [att leka] eller är det när pedagogen benämner lutningen på marken och dimension?

(Träff två, 2017-11-08)

I det fortsatta resonemanget kopplas undervisning till förskollärarens aktiva deltagande: Förskolläraren vägleder barnen, tillför begrepp och möjligen inspirerar till fortsatt lek. Därmed initierar hon undervisningen. Men undervisning beskrivs även som vidare än ”att vi kommer med ord och begrepp, utan det är en helhet”. Därigenom ingår förskollärarens samtliga handlingar, däribland att observera leken, i en uppfattad helhet av situationen. Undervisningen initieras således i samspel mellan parterna. Därtill ger förskollärarna undervisning en nära koppling till lärande. Att lära någon något verkar bli synonymt med att undervisa, och därmed förmodas att barn kan initiera undervisning. En sådan idé exemplifieras också i nästa utdrag. Det föregås av en visad filmsekvens där två barn i fyra- respektive femårsåldern blandar olika kulörer. De sitter vid ett bord med ett stort papper och flera färger framför sig och för ett samtal om vad som sker. Den äldre av dem tycks inspirera den yngre:

– Och hon som är äldst sitter i lugn och ro och ger henne [det yngre barnet] lite hintar om [hur hon kan blanda färger], och undervisar på ett fantastiskt sätt för hon får ett sånt gensvar. Hon får ju jättekontakt.

(Träff fem, 2018-02-19)

Antagandet om att barn kan undervisa varandra innebär dock inte att förskollärarna är frånvarande:

- Om vi ordnat förutsättningarna för leken och materialet, och vi finns där som en tryggs faktor. Inte bara släpper dom vind för våg.
  - Då är det undervisning.
- (Träff fem, 2018-02-19)

I ljuset av att förskolans läroplan (Skolverket, 2018) formulerar att undervisningen ”ska ske under ledningen av förskollärare” (s. 19), kan frågan ställas om vem som här beskrivs leda undervisningen. Barnen framställs som att de undervisar varandra, men utifrån förutsättningar som förskollärare skapat.

### Undervisning som en företeelse i rörelse

De didaktiska aspekterna som synliggörs i analysen framstår som varande i ett flöde. Exempelvis kan planerade aktiviteter övergå till spontana och den didaktiska när-frågan kan delvis överlappa hur-frågan. Undervisning framträder snarare som en rörelse som formas i interaktion med barn, kollegor och läroplansmål, än som något som låter sig fixeras. Ett uttryck för detta, som förskollärarna ofta återkommer till, är att ”det *blir* undervisning”:

- Vi pratar om när undervisningen börjar men vi pratar aldrig om när den slutar för att vi har inget slut, sluttid liksom /.../ för att i samma vecka, samma dag vid ett mellanmål skulle ni kunna prata om vad ni gjorde och ni skulle också kunna göra det dagen efter och dagen efter. /.../ Undervisningssituationen för det här tillfället skulle ju kunna vara oändligt. Och det är det som gör att det också *blir* undervisning, att man återkommer.
- (Träff 2, 2017-11-08, vår emfas)

Ett flertal resonemang kan tolkas som ställningstaganden för förskolans särart. Även följande argumentation kan sägas ha sådana spår, där förskollärares närhet till, kontakt och samspelande med barnen framhålls och kan sägas ligga inom förskolans specifika domän:

- Mycket närhet och kontakt och samspelande. Jag tycker ju att det är undervisning. /.../ Om undervisning ska betyda mindre än det då tror jag inte att det blir ett lyft. Då tror jag att det blir nåt: ”Ja, ja det står ju där, men vi jobbar på som förut”.
- (Träff åtta, 2018-05-16)

Här framträder även förskolläraernas farhågor för att undervisning formuleras av andra än professionen på ett irrelevant sätt. Detta kan då komma att ignoreras – ”det står ju där, men ...”.

Inom förskollärarens professionella behörighetsområde (Abbott, 1988) ligger också att kunna avgöra när det *blir* undervisning. I forskningscirkeln framhålls betydelsen av att förskollärarna litat på sitt omdöme för att kunna avgöra vad som framstår som relevant att säga respektive inte säga, och att göra respektive inte göra där och då i mötet med de specifika barnen. Förskolläraernas förhållningssätt kan med andra ord inte förstås som givet på förhand. Centralt i sammanhanget utpekats, som tidigare nämnts, deras närhet till barnen:

- Att man är mentalt närvarande och fångar upp vad som händer. Det är jättesvårt att vara det men för mig är det nyckelbegrepp att faktiskt vara närvarande på riktigt. Inte bara fysiskt /.../ för att få en undervisande pedagogisk verksamhet hela tiden. Att fånga barnens intressen, att se barnens behov, att möta barnen och skapa de här relationerna.  
(Träff sex, 2018-03-22)

Vidare diskuteras att undervisningen *blir till* i det som styrdokumentet (Skolverket, 2018; SFS 2010:800) benämner som en målstyrd process:

- För här har du ett färdigt koncept på nånting. Det ska bli ett resultat även om du tänker att dom [barnen] som inte vill [göra detta], att det kan bli nåt annat. Men du har ändå tänkt nåt från början. Och då blir det ju en [undervisning] när man gör såna förutbestämda, den intention man har /.../
- Blandning [av en förutbestämd intention och att tillmötesgå barns intressen] är väl rätt bra då.  
(Träff fem, 2018-02-18)

När undervisningen kopplas till mål ställs frågan: Blir det undervisning om ”man missar målet”, det vill säga om förskollärarna inte skapar möjligheter för alla barn att utveckla kunskapsinnehåll:

- Om vi hade för svåra diskussioner i samtal i samspelet, blir det då undervisning? /.../ Om du klämmer in ett nytt ord, resonemang då tycker jag vi missar målet om dom inte förstår innebörderna.  
(Träff nio, 2018-10-23)

Citatet exemplifierar undervisning som en företeelse i rörelse, som *blir till* i mötet med barnen, eller möjligen *uteblir* om barn inte ges förutsättningar till lärande av ett specifikt kunskapsinnehåll. Implicit kan undervisning därmed *bli* olika i förskolläraernas möten med olika barn. Om det blir undervisning

eller om den uteblir handlar här om förskollärarnas medvetenhet respektive brist på medvetenhet.

- Att bara man är medveten hela tiden, att det inte bara händer saker. Då är det väl undervisning om man gör medvetna val.  
(Träff fyra, 2018-01-18)

Vidare poängteras vikten av barnens engagemang och medskapande i undervisningsprocessen. Även detta skulle kunna tolkas som en specifik domän där undervisning blir till i förskolans verksamhet:

- Du kan ju ha som mål att nu ska jag se vad det blir av det här. Om man då låter barnen använda sin kreativitet och upptäckarlust, det känns som jättebra verksamhet. Och då borde det ju kallas för undervisning.  
(Träff fyra, 2018-01-18)

Utifrån exemplen ovan verkar förskollärarna skapa sig ett vittomfattande tolknings- och handlingsutrymme. Undervisning framstår som i det närmaste gränslös, men samtidigt framförs argument om att undervisningen uteblir om de inte har ändamålsenliga förutsättningar:

- Jag tycker att en stor del av min förmiddag inte blev undervisning, för jag hade alldeles för många saker jag behövde ansvara för: Både ha en barngrupp på åtta, nio barn och fixa dom här praktiska sakerna. /.../ Hade jag fått haft en dag som det var menat från början, om alla [i personalgruppen] hade varit friska så hade det blivit undervisning för allihop.  
(Träff nio, 2018-10-23)

Även i rutinsituationer blir undervisningen till i förskolan:

- Jag tror det är viktigare än vad man tror att man planerar...för annars kan man tänka att ja men det där [på- och avklädning] är bara nånting som är mellan  
-en transportsträcka /.../  
– Och det tycker jag också man känner sig mer medveten om nu dom senare åren ... mycket sker ju där.  
(Träff fyra, 2018-01-18)

Utifrån resonemanget om undervisningen i förskolan som specifik domän, med ett särskilt professionellt behörighetsområde, så kan även undervisning som blir till i rutinsituationer sägas ägas av förskolan och förskollärarnas specifika behörighetsområde och kompetens.



Det professionella ansvaret respektive redovisningsskyldigheten kan tolkas ge driv till att utveckla nya tolkningar och begrepp som ligger nära förskolans pedagogiska praktik. I detta sammanhang skulle i så fall undervisning som begrepp och företeelse ges delvis nya innebörder av förskollärarna, där undervisning *blir till* i exempelvis mötet med barnen, i barnens egen lek och skapande, utifrån skolämnesorienterat och värdeorienterat innehåll målstyrda och medvetna processer, i spontana och planerade aktiviteter och utifrån förskollärarnas och barnens initiativ.

## DISKUSSION

Studiens syfte var att utveckla kunskap om hur förskollärare ger olika innebörder åt undervisning i förskolan. Sammanfattningsvis visar studien att undervisning i förskolan kommer till uttryck i termer av delvis överlappande didaktiska aspekter. Dessa framstår som genomsyrade av spänningar mellan olika innehåll (skolämnes- och värdeorienterade), former (mål- och processinriktade) genomföranden (spontana och planerade) och mellan olika initiativtagare (vuxen- och barninitierad). Undervisning framträder som en vittomfattande företeelse i rörelse utan fixerade gränser för dess början eller slut, och som blir till i förskollärarnas möten där och då med verksamhetens barn. Därigenom blir det problematiskt att sätta fingret på vad undervisning inte skulle kunna innebära. Emellertid tycks den utebli när förskollärarna inte kan genomföra sina intentioner på grund av bristfälliga förutsättningar i verksamheten.

Undervisningens rörlighet synliggör ett ideologiskt dilemma (jfr Billig m.fl., 1988) mellan förskollärarens styrning och barnets inflytande. Förskollärarna tycks värja sig mot att barnen blir objekt för deras handlingar, eller som Biesta (2017) formulerar det, att lärare överför kunskaper till barn som sedan blir behållare för kunskapsöverföringen. I cirkelsamtalen framstår barnen överlag som medskapande aktörer med kompetens att utöva inflytande och lära andra, det vill säga som subjekt. I linje med tidigare forskning (t.ex. Vallberg Roth & Holmberg, 2019; Jonsson, 2013), visar resultaten i vår studie att förskollärarna understryker vikten av lyhördhet för barnens intressen. Samtidigt framstår det som väsentligt att förskollärarna tillför obekanta innehåll och begrepp för att ”ge näring” till barnens aktiviteter. Dock menar vi att det finns anledning att fundera över hur förskollärare kan balansera mellan att styra mot något givet och tillvarata det som uppkommer i stunden. Om förskollärare blir alltför angelägna att möta det barn visar intresse för i stunden, riskerar de, enligt Vallberg Roth och Holmberg (2019) och Skolforskningsinstitutet (2019), att bli låsta till sina tidigare erfarenheter och rådande intressen. Trots förskollärares intentioner att framställa barn som subjekt, kan de i själva verket komma att objektifieras i förhållande till sina erfarenheter och möjligheter att lära. Snarare än att världen öppnar sig för

dem med nya möjligheter till att utforska och erfa, kan den komma att sluta sig runt barnen och låsa dem till sina egologiska perspektiv, som Biesta (2017) uttrycker det. Om förskollärare däremot drivs av en intention att ständigt bidra med något för att främja barns lärande, ser vi risker för att förskoleverksamheten instrumentaliseras. Det blir alltså inte gott nog att barn leker för lekandets skull (jfr Nilsson m.fl., 2018). Därmed kan utrymmet för barns lek och spontana samspel komma att minska. Därtill kan frågan ställas om förskollärarnas tal om undervisningens nära koppling till lärande sammantaget med att undervisning framstår som en företeelse i rörelse, något som ständig skulle kunna pågå, utgör en risk för ett ofreflekterat fokus på barns lärande. Ett fokus som snarare motverkar än främjar barns lärandemöjligheter, särskilt för de yngsta barnen (Vandenbroeck, 2019).

Likt tidigare forskning (t.ex. Hammer, 2012; Jonsson m.fl., 2017) synliggör föreliggande studie förskollärares motstånd och ambivalens gentemot undervisning. Resultatet kan här förstås i termer av ideologiska dilemman (jfr Billig m.fl., 1988), såsom mellan förskollärarnas uttryckta strävanden efter att skapa sig ett eget tolkningsutrymme för vad undervisning kan innebära i mötet med barnen på den lokala förskolan visavi förskollärarnas intentioner att realisera nationella och i förväg formulerade läroplansmål. Förskollärarna betonar vikten av medvetenhet och fingertoppskänsla i mötet med barnen, vilket kan förstås som ett uttryck för ett professionellt ansvar (jfr Englund & Solbrekke, 2015) för att formulera vad undervisning kan innebära i förskolan. Likväl relateras undervisning med självklarhet även till skolämneslika innehåll, det vill säga till traditionella krav på undervisning i en annan domän än förskolans. Ett sådant för-givet-tagande kan förstås utifrån förskollärarnas tilldelade ansvar och skyldighet för att redovisa verksamheten för utomstående (jfr Englund & Solbrekke, 2015; Insulander & Svärden Åberg, 2014; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015). Om redovisningsskyldighetens logik blir dominerande riskerar lärares tysta kunskap, som exempelvis att de agerar utifrån sin fingertoppskänsla för den aktuella situationen, att undervärderas, menar Englund och Solbrekke (2015). Förskollärarna i föreliggande studie ger uttryck för liknande farhågor och utpekar risker för att undervisning kan komma att associeras till en snäv målstyrd verksamhet där förskolans särart går förlorad. Vilket ansvar har då professionen för att utveckla kunskaper och kompetenser så att förskollärare själva kan formulera vad undervisning kan innebära och hur den kan ta sig uttryck i förskolan? Handlar det professionella ansvaret också om att kunna värdera den egna verksamheten utifrån ett kritiskt och vetenskapligt förhållningssätt?

På olika sätt och återkommande i samtalen värnar förskollärarna om förskolans särart rörande flera av dess områden, såsom förskollärares närhet och samspel med barnen, att uppmärksamma och ta vara på deras lek, utforskande, medinflytande och undervisande roll. Med stöd i Abbotts (1988) resonemang, skulle dessa områden kunna kallas för behörighetsområden som

förskollärarna gör anspråk på. Härvidlag tycks de alltså hävda behörighetsområdet undervisning i förskolan, eftersom området kräver särskilda kunskaper utifrån förskollärarens specifika uppdrag som bland annat skrivs fram i förskolans läroplan (Skolverket, 2018). Detta uppdrag förväntas i sin tur höra till förskollärares profession. Därmed kan förskollärarna sägas både ta ställning för förskolans tradition och utveckling av nytänkande (jfr Williams & Sheridan, 2018), samt förstärka sin position (och sin profession) gentemot andra yrkesgrupper inom behörighetsområdet undervisning i förskolan (jfr Abbott, 1988; Gäreskog & Lindqvist, 2020).

Studiens metodologiska förtjänster är att empirin samlats in under en längre tid och i samverkan med förskollärare. Den genomförda forskningscirkeln har tagit sin utgångspunkt i deltagarnas frågor, intressen och kunskaper samt möjliggjort att frågor om undervisning har återkommit och fördjupats. I forskningscirkeln ges också speciella förutsättningar för att deltagarnas framförda tankar och argument gemensamt omförhandlas och stärks i det forum forskningscirkelns diskussioner möjliggör (Lindqvist, 2019; Olsson, 2016). Således har utrymmet för professionens röster varit stort i vår studie, vilken därigenom utgör ett bidrag till den pågående diskussionen om förskolans undervisning.

Avseende studiens begränsningar kan de deltagande förskollärarna inte ses som representativa för professionen i allmänt, vilket vi inte heller gör anspråk på eftersom kvalitativa data har samlats in. Dock kan studien vara möjlig att överföra till andra sammanhang genom att den inbegriper generella teoretiska antaganden (jfr Olsson, 2016). Föreliggande studie har begränsats till att analysera förskollärarnas resonemang om och beskrivningar av undervisning relaterat till förskolläraryrket. Förskolors förändrade personalsammansättning där allt fler saknar adekvat utbildning, skapar behov av ytterligare forskning om hur arbetslag hanterar frågor rörande förskollärares ansvar för att bedriva undervisning och hur den iscensätts. Här finns även skäl till att undersöka förskollärares förutsättningar för att utöva sitt professionella ansvar.

Vi ser föreliggande studie som ett viktigt bidrag till verksamheten och till förskolläraryrket eftersom förskollärarnas egna utsagor om vad undervisning kan innebära har varit centrala i samtalen. Att vi kopplat dessa till didaktiska aspekter skulle kunna tjäna som stöd för studerande och utbildade förskollärare i den undervisningspraktik som tillhör deras professionella behörighetsområde.

## NOTER

<sup>1</sup> Maria Olsson har varit projektledare och deltagit under hela forskningsprocessen samt skrivit en större del av artikeln. Den har även diskuterats med övriga författare.

<sup>2</sup> Elisabeth Lindgren Eneflo har deltagit under hela forskningsprocessen, skrivit delar av samt varit delaktig i diskussioner om artikeln.

<sup>3</sup> Gunilla Lindqvist har deltagit i den senare delen av forskningsprocessen, skrivit delar av samt varit delaktig i diskussioner om artikeln.

<sup>4</sup> I artikeln använder vi den svenska benämningen på participation action research.

<sup>5</sup> I artikeln används både deltagare och förskollärare. Med deltagare avses såväl deltagande förskollärare som forskare. Med förskollärare menas enbart deltagande förskollärare.

## REFERENSER

- Abbott, Andrew (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago.
- Andersson, Fia (2007). *Att utmana erfarenheter: Kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. [Doktorsavhandling]. Stockholm: Stockholms universitet.
- Biesta, Gert J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York: Routledge.
- Billig, Michael (1991). *Ideology and opinions*. London: Sage.
- Billig, Michael (1996). *Arguing and thinking*. Cambridge University Press.
- Billig, Michael, Condor, Susan, Edwards, Derek, Gane, Mike, Middleton, David, & Radely, Alan (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London: Sage.
- Björklund, Camilla, & Pramling Samuelsson, Ingrid (2018). Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar. I Sonja, Sheridan, & Pia, Williams (Red.), *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (s.100–112). Stockholm: Skolverket.
- Björklund, Camilla, Pramling Samuelsson, Ingrid, & Reis, Maria (2018). Om nödvändigheten av undervisning i förskolan – Exemplet matematik. *Barn* 36 (3–4), 21–37. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2895>
- Björk-Willén, Polly, Pramling, Niklas, & Simonsson, Maria (2018). Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel. *Barn*, 36(3–4), 39–57. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2896>
- Broström, Stig, Einarsdóttir, Johanna, & Pramling Samuelsson, Ingrid (2018). Part III, Contemporary research and evidence – Early childhood education globally: Nordic Region. I Marilyn Flear, & Bert van Oers (Red.), *International Handbook of Early Childhood Education, Volume I* (s. 867-952). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7>

- Carlgren, Ingrid (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Carlgren, Ingrid, & Klette, Kirsti (2008). Reconstructions of Nordic teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(2), 117–133.  
<https://doi.org/10.1080/00313830801915754>
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter, & Pence, Alan (2009). *Från kvalitet till meningskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- Dalgreen, Sara (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans: Socialt samspel i förskolans vardag*. [Doktorsavhandling]. Linköping: Linköpings universitet.
- Edley, Nigel (2001). Analysing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. I Margaret, Wetherell, Stephanie, Taylor, & Simeon, Yates (Red.), *Discourses as data: A guide for analysis* (s 189–228). London: Sage.
- Eidevald, Christian, & Engdahl, Ingrid (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan: Omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Stockholm: Liber.
- Englund, Tomas (Red.). (2012). *Föreställningar om den goda läraren*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas, & Solbrekke, Tone D. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(3–4), 168–193.
- Eriksson, Anita (2015). Förskollärarens ansvar: från självpåtaget till pålagt och delvis legitimerat. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(1–2), 8–32.
- EU 2016/679. *Europaparlamentets och rådets förordning*. Elektroniskt tillgänglig, 2019-10-23: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&rid=1>
- Graneheim, Ulla H., & Lundman, Berit (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Gustavsson, Laila, & Thulin, Susanne (2017). Lärares uppfattningar av undervisning och naturvetenskap som innehåll i förskolans verksamhet. *Nordic Studies in Science Education*, 13(1), 81–96. <https://doi.org/10.5617/nordina.2549>
- Gäreskog, Petra, & Lindqvist, Gunilla (2020). Working from a distance? A study of Special Educational Needs Coordinators in Swedish preschools. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 55–77. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2128>
- Hammer, Anne S. E. (2012). Undervisning i barnehagen? I Elin, Eriksen Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena* (s.225–244). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hedefalk, Maria, Almqvist, Jonas, & Lundqvist, Eva (2015). Teaching in preschool. *Nordic Studies in Education*, 35(1), 20–36.

- Holmberg, Ylva, & Vallberg Roth, Ann-Christine (2018). Flerstämmig musikundervisning i förskola. *Barn* 36(3–4), 79–94.  
<https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2898>
- Holmstrand, Lars, & Härnsten, Gunilla (2003). *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan: En kritisk granskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Insulander, Eva, & Svärden Åberg, Eva (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola. *Tidskrift för Nordisk Barnebagforskning*, 7(12), 1–18.
- Jonsson, Agneta (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan: Barns perspektiv och nuets didaktik* [Doktorsavhandling]. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jonsson, Agneta, Williams, Pia, & Pramling Samuelsson, Ingrid (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(5), 6–25.
- Lindgren Eneflo, Elisabeth (2014). *Dokumentationens dilemman: Förskollärare samtalar om pedagogisk dokumentation*. [Licentiatuppsats]. Umeå: Umeå universitet.
- Lindqvist, Gunilla (2019). *God inkluderande lärmiljö: Rapport från en forskningscirkel*. (FoSam rapport 2019:01). Uppsala: Uppsala universitet.
- Löfdahl, Annika, & Folke-Fichtelius, Maria (2015). Preschool's new suit: care in terms of learning and knowledge. *Early Years*, 35(3), 260–272.  
<https://doi.org/10.1080/09575146.2014.995600>
- Melker, Kristina, Mellgren, Elisabeth, & Pramling Samuelsson, Ingrid (2018). Undervisning i förskolan – en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(6), 64–86.
- Nilsson, Monica, Lecusay, Robert, & Alnervik, Karin (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 27(1), 9–32.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Olsson, Liselott M. (2013). Taking children's questions seriously: The need for creative thought. *Global Studies of Childhood*, 3(3), 230–253.  
<https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.3.230>
- Olsson, Maria (2016). *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barn: En deltagarorienterad studie*. [Doktorsavhandling]. Stockholm: Stockholms universitet.
- Proposition 2009/16:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rönnerman, Karin, & Olin, Anette (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre nivåer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3–4), 175–196.

- Sæbbe, Per-Einar, & Pramling Samuelsson, Ingrid (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen?. *Tidsskrift for Nordisk Barnehegeforskning*, 14(7), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.1731>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Elektroniskt tillgänglig, 2017-01-15: [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/)
- SFS 2018:218. *Lag med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning*. Elektroniskt tillgänglig, 2019-10-23: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser\\_sfs-2018-218](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218)
- Sjöberg, Lena (2010). Lärarprofessionalism på glid: Performativ förskjutning av statlig och lärarfacklig utbildningspolicy. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(1), 18–32.
- Sjöstrand Öhrfelt, Magdalena (2019). Export och import av den svenska förskolemodellen via transnationell utbildningspolicy. *Utbildning & Demokrati. Tidsskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 1(28), 29–53.
- Skolforskningsinstitutet (2019). *Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan*. Systematisk översikt 2019:01. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag: Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Elektroniskt tillgänglig, 2017-09-16: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf>
- Skolinspektionen (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse: Ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. (Slutrapport). Elektroniskt tillgänglig, 2019-01-20: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf>
- Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen: Nationell utvärdering av förskolan*. (Rapport 318). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017a). *Förslag till reviderad läroplan av förskolan*. Dnr 2017:783. [Opublicerat material].
- Skolverket (2017b). *Måluppfyllelse i förskolan: Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.

- SOU 1985:22. *Förskola-Skola*. Betänkande av Förskola-skola-kommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet: betänkande av 1999 års skollagskommitté*. Stockholm: Fritzes.
- Thulin, Susanne, & Jonsson, Agneta (2018). Undervisning i förskolan: Om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag. *Barn*, 36(3–4), 95–108. <https://doi.org/10.5324.v36i3-4.2899>
- Utbildningsdepartementet (2017). *Uppdrag om översyn av läroplanen för förskolan*. (U2016/05591/S; U2017/01929/S). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2018). What may characterize teaching in preschool? The Written Descriptions of Swedish Preschool Teachers and Managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301>
- Vallberg Roth, Ann-Christine, & Holmberg, Ylva (2019). Undervisning i relation till omsorg och lärande i förskola: Flerstämmig undervisning och didaktisk (o)takt? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 24(2), 29–56. <https://doi.org/10.15626/pfs24.02.02>
- Vandenbroeck, Michel (2019). *Is ECEC part of the solution of inequalities, or is it part of the problem?* Key-note speech at the 47<sup>th</sup> Nordic Educational Research Association (NERA) congress, 6-8 March, Uppsala University.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wagner, Judith, T. (2006). An outsider's perspective. Childhoods and early education in the Nordic countries. I Johanna, Einarsdottir, & Judith T., Wagner (Red.), *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 289–306). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Wahlström, Ninni (2009). *Mellan leverans och utbildning: Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.
- Williams, Pia, & Sheridan, Sonja (2018). Förskollärarkompetens: Skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *Barn*, 36(3–4), 127–146. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2901>



## English summaries

**Per Lindqvist:** "Let the teachers be teachers" – ideas on teachers' work in the public conversation on teacher assistants

The article draws attention to the recent public discussion in Swedish media on the need for unloading for teachers. In this discussion, the introduction of teacher assistants has been presented as a potentially effective measure. The media texts are analysed with the help of a content analysis, in which the conversation is seen as part of a turn in the conversation about the school and the teaching work which in the long run can contribute to a redefinition of teacher's work. The general questions in the article revolve around what different ideas about the teachers' work that occur and which are given dominance in the conversation. The analysis is linked to theories on professionalization where a public conversation can be regarded as a process where the differentiation of teachers work can be described as a struggle for territories where borders are marked. How teacher assistants as well as their roles and functions are defined in the conversation can thus be seen as an expression of teacher professionalization. The study also discusses how the conversation may affect future shifts of borders around, above all, the social dimension of the teaching work.

The result shows that the exposure of the term "teacher assistant" in the media increased explosively in the beginning of 2016. The analysis also shows that the media conversation has been characterized by consensus on the idea of the "pure" teaching work where the teachers are to devote themselves to teaching and handing other surrounding "dirty work" to either occupational groups with lower status in the organization or professional groups with specialist expertise. The study also shows how the public conversation about teacher assistants has influenced the political driving forces in which decisions are made that affect laws and regulations. Also in these texts there are arguments for a differentiation of the teaching work, where parts that do not belong to teaching are equally or even better done by others.

Finally the study shows that the conversation about the introduction of teacher assistants in Swedish schools can be seen as a step backwards towards a reduction of the social dimension of the teaching work, where teacher

assistants take over the care of and relational work with students and where the teacher's work are much more restricted to classrooms. The consequences of this for the teachers' pupils is discussed in the end of the article. It is proposed that changes in the teaching profession's domain of activity can also mean shifts in the view of schoolchildren. Processes of defining domains by delegating "dirty" work can also include increasing social distance to less-desirable clients. Hence there is a risk of teacher assistants are assigned the responsibility for teaching pupils in need of special support, pupils who are probably in greatest need of well-educated teachers.

**Maria Olsson, Elisabeth Lindgren Eneflo och Gunilla Lindqvist:**

Teaching in preschool – a concept in motion

Swedish preschools have, for the past decade, been governed by the same regulations as other forms of schooling within the educational system (SNAE, 2018; SFS 2010:800). Like other forms of schooling, primary and post-primary levels, the concept of teaching is now part of the preschool environment. Teaching is defined in the Swedish Education Act (SFS 2010: 800, chapter 1, §3) as a set of “goal-driven processes that, under the guidance of teachers or preschool teachers, aim to develop children and enable them to learn through the acquisition of knowledge and values” (our translation). The fact that teaching now relates to the education of society’s youngest children may appear contradictory, and the notion of teaching, with its connotations of primary and post-primary levels, has previously been avoided in this context. In the Swedish preschool, teaching has been traditionally downplayed, favouring instead the more holistic approach called *educare*, which argues that play, care, development and learning are intended to be woven together (e.g. OECD, 2006; SNAE, 2008). However, in recent years the emphasis on learning and on how preschools and preschool staff can encourage learning has become more prominent in Swedish policy documents. Unlike the more advanced school forms, where teaching is a given concept, formulating teaching as a central component of the preschool curriculum is not unproblematic.

The purpose of this study is to develop knowledge about how preschool teachers give different meanings to teaching in preschool. The following research questions have been asked: According to the preschool teachers, how can teaching be reflected in their interactions with preschool children? What emerges as teaching or not teaching in the descriptions and reasoning of the preschool teachers?

In this study, teaching relates to the different logics of responsibility of preschool teachers in terms of *professional responsibility* and *accountability* (Englund & Solbrekke, 2015). The former logic means that teachers are given the autonomy, based on their experience, to practice their profession. The latter logic is based on the extent to which teachers are subject to external control, measurement and calculation (Englund & Solbrekke, 2015). It is also relevant to discuss the *jurisdictional control* of preschool teachers concerning teaching in preschool (Abbott, 1988) and how this relates to the preschool teacher's profession. To show how attitudes about the preschool teacher's profession, such as professional responsibility and accountability, emerge, we use the concept of *ideological dilemmas* (Billig, et al., 1996). These can be understood as negotiations in which different arguments are put forward in order to justify a particular action in relation to an opposing view.

This study was carried out during 2017–2020 and conducted as a research circle, within the tradition of participatory action research. The research circle, a primarily considered Nordic variety of such research, is intended to constitute a meeting place for practitioners, for example preschool teachers, and researches, where conversations are held on relevant issues (cf. Holmstrand & Härnsten, 2003). Ten meetings were held across the period and included two researchers and a total of fifteen preschool teachers with between two and twenty years of professional experience. The circle took its point of departure of its participants' questions about teaching based on their experience and knowledge of preschool activities.

The analysis, which followed the procedure for a qualitative content analysis, highlighted the following meanings of teaching: teaching from a didactic perspective and teaching as a concept in motion. The didactic aspects partially overlap and are imbued with tensions between different content (school subject- and value-oriented), forms (goal- and process-oriented) realisations (spontaneous and planned) and initiators (adult- and child-initiated). Teaching appears to be a wide-ranging concept, without fixed limits for its beginning or end. It is created in the preschool teachers' interactions with children, there and then. What teaching cannot mean is, therefore, difficult to identify, but it seems not to occur when, because of inadequate conditions, teachers are unable to carry out their intentions.

The results highlight a number of ideological dilemmas (cf. Billig et al., 1988), such as the tension between the management of preschool teachers towards predefined and national goals and what occurs in the moment, in the interactions between teachers and children in the local context. This dilemma can be understood when teachers are both assigned certain responsibilities and attribute responsibility for teaching, which can be linked to different logics of responsibilities – professional responsibility and accountability (cf. Englund & Solbrekke, 2015). Through the conversations in the research circle, the preschool teachers were given the space to strengthen their voices.

In accordance with professional responsibility, they stress their judgement and their ability to make conscious decisions tailored to specific situations; they are opposed to a narrowly goal-driven approach to teaching. Such teaching is assumed to threaten the traditions of the preschool. In different ways and in recurring conversations, the teachers appear to protect these traditions by emphasising children's play alongside their exploratory, co-influencing and teaching role. Accordingly, the teachers in this study seem to strive to both preserve existing traditions and develop new thinking about the preschool environment. In this way they appeared to strengthen their jurisdictional control (cf. Abbott, 1988) concerning education in preschool vis-à-vis other professions.

## Essä

# Berättelsens kraft - Om etiska samtal i utbildning

Johan Dahlbeck

Malmö universitet

Denna essä är en pedagogisk-filosofisk betraktelse över hur berättelser kan användas för att initiera etiska samtal i utbildning. Den tar spjärn emot idéer om att etisk kunskap bäst grundas hos barn och unga genom undervisning av etiska principer eller genom att träna etiskt beteende och framhåller istället styrkan i att tillsammans med barn och unga utforska berättelser som engagerar känslor och fantasi men som samtidigt kan leda in i ett djupare etiskt samtal utan på förhand givna svar.

### EXEMPLET KASPAR HAUSER: EN SLAGS INLEDNING

Jag har ett tydligt barndomsminne av en teaterföreställning om Kaspar Hauser som påverkade mig mycket och som jag ofta tänker tillbaka på. Jag minns särskilt affischen som avbildade en stiliserad figur stående med nedböjt huvud och utsträckt hand med en lapp i. Bilden föreställde den unge Kaspar Hauser som en dag hittas stående i Nürnberg med lappen i sin hand. Jag minns inte särskilt mycket av föreställningen men jag minns tydligt affischen och jag minns hur drabbad jag var av mysteriet kring pojken som växt upp isolerad och i stort sett utan mänsklig kontakt och som en dag förs in i en värld av och med andra människor bara för att sedan, under lika mystiska omständigheter, ryckas bort ur världen igen. Flera år senare letade jag reda på Werner Herzogs film om Kaspar Hauser: *Jeder für sich und Gott gegen alle* (Var och en för sig och Gud mot alla) från 1974. Filmen var på ett sätt en besvikelse eftersom den inte riktigt motsvarade min högst personliga föreställning om mysteriet med

Kaspar Hauser (så som jag återskapat och broderat ut det i minnet), men den var samtidigt ett tydligt exempel på hur ett känslomässigt engagemang med rätt hjälp kan leda till en djupare intellektuell och etisk undersökning.

Det som varit en slags känslomässig relation till mysteriet Kaspar Hauser transformerades med hjälp av filmen till en möjlighet att rikta fokus mot de bakomliggande metafysiska och etiska frågor som hela tiden skymtat någonstans i bakgrunden av mysteriet: Vad är det att vara människa? Hur blir vi människor? Varför gör vi människor ofta illa det vi inte omedelbart känner igen eller förstår? Detta är frågor som på ett sätt inte går att besvara i någon slutgiltig mening men det är samtidigt frågor som vi måste bearbeta kontinuerligt eftersom svaren vi ger pekar ut väldigt olika riktningar för oss, både som individer och som kollektiv. De skapar på så vis en (om än tillfällig) utgångspunkt för en etisk transformation i riktning mot vad vi uppfattar vara ett gott liv. Eftersom dessa frågor är abstrakta och svåra till sin natur så kan fiktiva exempel – som exemplet Kaspar Hauser<sup>1</sup> – erbjuda konkreta ingångar till undersökningar som förvisso börjar i ett ordlöst och känslomässigt engagemang men som kan utvecklas till en reflekterad gemensam undersökning av det goda livet. Det är inte så att intellektet ersätter känslorna, utan snarare är det så att våra känslor talar om saker för oss som vi kanske inte ännu förstår och som vi kan behöva hjälp med att undersöka och förstå tillsammans. På ett sätt kan exemplet Kaspar Hauser därmed förstås som en kraftfull bild som kan användas i undervisning för att upprätta nya förbindelser mellan känslor och analytiskt tänkande. Här finns det inom pedagogiken en lång tradition av att använda bilder på precis detta sätt.

Den tyske pedagogen Klaus Mollenhauer beskriver till exempel Johan Amos Comenius sätt att använda bilder i sitt pedagogiska uppslagsverk *Orbis Sensualium Pictus* (1658/1968) så här: ”When composed in the right way, the image can point or be aligned in two different directions at the same time: In the direction of the senses and in the direction of the intellect” (Mollenhauer, 1983/2014, s. 40). På ett sätt beskriver detta en förmåga som förenar bilden med berättelsen. Både en bild och en berättelse kan fånga vår fantasi och leda oss vidare in i intellektuella resonemang på ett sätt som abstrakta teorier i regel inte förmår. Häri ligger deras kraft. Moralfilosofen Linda Zagzebski beskriver fiktionens transformerande kraft så här: ”Narratives are useful for the purposes of moral education and improvement because they engage our motives much more than abstract theories [...]” (Zagzebski, 2013, s. 193). Detta innebär inte att berättelser gör detta automatiskt eller att alla berättelser kan beröra alla människor lika mycket. Snarare antyder det att lärarens uppgift i viss mån handlar om att välja ut olika berättelser som skulle kunna ha denna effekt. Det enda som kan vägleda en lärare här är hennes egna erfarenheter och minnen av att ha drabbats av berättelsens kraft själv i kombination med hennes kunskaper om världen som barnen skall introduceras till. Mot bakgrund av dessa personliga erfarenheter måste läraren fundera över vad (i

världen) som är viktigt att visa upp, hur detta kan visas upp på ett sätt som blir begripligt för barnen/eleverna och hur detta kan göras på ett sätt som motiverar till handling (Mollenhauer, 1983/2014, s. 54). Detta gör etisk fostran till något högst personligt, inte bara för barnet/eleven utan också för den vuxne/läraren. Mollenhauer skriver således: "It is simply unimaginable for an adult to undertake any act of pedagogical significance – deliberately or not – without conveying some aspect of him or herself or the way he or she lives" (Mollenhauer, 1983/2014, s. 9). Nu för tiden använder jag förresten Werner Herzogs film om Kaspar Hauser i min egen undervisning på forskarutbildningen i pedagogik.

I denna essä vill jag föra ett pedagogiskt-filosofiskt resonemang om hur berättelser kan användas i utbildning som utgångspunkt för öppna etiska samtal med barn och elever. Exemplet Kaspar Hauser är just bara *ett* exempel, men det är tänkt att illustrera Mollenhauers poäng om att de exempel läraren väljer ut som utgångspunkter för etiska samtal bör resonera hos henne själv för att fungera som pedagogiska verktyg (jfr Dahlbeck, 2020). Kaspar Hauser blir mitt personliga exempel eftersom det har fungerat som en brygga mellan mitt känslomässiga engagemang och etiska tänkande och därmed kopplar ihop mina minnen och erfarenheter med min roll som lärare. På så vis illustrerar det hur pedagogik, utifrån Mollenhauers perspektiv, handlar om att arbeta med specifika kulturella och biografiska minnen för att därur frammana hållbara pedagogiska principer som kan leda oss från det partikulära till det mer allmängiltiga (Mollenhauer, 1983/2014, s. 2).

I det följande kommer jag först att kort beröra hur relationen mellan utbildning och etisk fostran kan se ut på olika vis för att landa i en position som fokuserar på det etiska samtalets roll i klassrummet. Jag kommer därefter att titta lite närmre på hur etiska samtal kan fungera som ett sätt att tillfälligt suspendera den rådande moraliska ordningen utanför klassrummet. Det är viktigt att poängtera att denna suspension är tillfällig och inte ett radikalt brott med en dominerande moralisk ordning. Här vänder jag mig till Jan Masschelein och Maarten Simons för att illustrera hur skolan som institution kan förstås som en tillfällig suspension av en rådande ordning vilket tillåter ett öppet prövande av etiska ideal i en avgränsad pedagogisk kontext. Därefter kommer jag att fokusera på hur relationen mellan fiktiva exempel och etisk kunskap kan förstås som en central pedagogisk figur. Här vänder jag mig till upplysningsfilosofen Spinozas idéer om hur känsla och intellekt samspekar i en dynamisk växelverkan som innebär att vi kan använda oss av vår föreställningsförmåga för att närma oss en typ av praktisk etisk kunskap som annars är svårerövrad. Slutligen kommer jag att återvända till relationen mellan lärare och elev för att visa hur fiktiva exempel kan utgöra en produktiv brygga mellan känsla och intellekt i utbildning och mellan lärarens egna minnen och erfarenheter och elevernas etiska fostran. Denna brygga, menar jag, är central för att få till stånd ett etiskt samtal som inte bygger på att läraren

å ena sidan förmedlar färdiga etiska ideal till eleverna, eller, å andra sidan, bara bekräftar de tankar och idéer som eleverna presenterar i stunden.

#### UTBILDNING, ETISK FOSTRAN OCH ETISK KOMMUNIKATION

Att undervisa om etik eller att undervisa utifrån eller genom etiska frågor kan ta sig oändligt många olika uttryck. Vad vi uppfattar som etisk fostran i klassrummet är avhängigt frågor om vad etik är, vad etisk fostran är och hur vi förstår förskolans och skolans roll i förhållande till etisk fostran. Handlar det om att forma etiska människor, handlar det om att involvera barn i pågående etiska samtal eller handlar det primärt om att låta barn studera hur etiska frågor behandlats historiskt? Dessa frågor korresponderar i sin tur med idéer om huruvida vi blir etiska genom att bete oss etiskt (dvs. genom imitation), eller genom att delta i etiska samtal eller om vi blir etiska genom att känna igen och förstå vad som är etiskt. Beroende på hur vi besvarar dessa frågor öppnar sig olika vägar i undervisningen. En lärare kan erbjuda etiska riktlinjer och förhållningssätt, inbjuda till öppna etiska samtal, vägleda elever genom moralfilosofins historia eller försöka balansera mellan dessa tre olika aspekter i undervisningen. Vägvalet beror sannolikt delvis på hur vi förstår etisk kunskap och delvis på hur vi förstår förhållandet mellan ökad kunskap och etisk handling i en utbildningskontext. I detta kapitel kommer jag att fokusera särskilt på frågan om relationen mellan kunskap och handling och mer specifikt kommer jag att undersöka hur fiktiva exempel kan användas i undervisning som en form av etisk fostran där relationen mellan känslomässigt engagemang och fördjupad etisk kunskap är central.

I väldigt grundläggande mening kan etisk fostran beskrivas som en pedagogisk relation mellan en vuxen/lärare och ett barn/en elev riktad mot en mer eller mindre tydligt sammanhållen bild av ett gott liv. Den vuxne/läraren har sin (mer eller mindre utvecklade) bild av vad ett gott liv är och kan med hjälp av olika representationer av denna bild försöka påverka barnet/eleven i samma riktning. Men som alla vet som varit involverade i en pedagogisk relation så är det sällan så enkelt. Det finns ingenting som garanterar att en vuxens/lärares erbjudande om en bild av ett gott liv (eller en aspekt av ett gott liv) påverkar barnet/eleven i samma riktning. Dels har detta att göra med att en representation av något inte nödvändigtvis skapar en motsvarande typ av handling, dels har det att göra med att vi förstår dessa bilder på väldigt olika sätt med utgångspunkt i de olika erfarenheter vi själva bär med oss. Vad som representerar lugn och harmoni för en människa kan mycket väl framkalla oro och stress hos en annan. Detta innebär att etisk fostran är befäst med osäkerhet som gör att det inte kan vara tal om en slags enkelriktad behavioristisk betingelse. Dessutom antyder denna utgångspunkt att det finns *en* bild av ett gott liv som vi är (eller iallafall bör vara) överens om. Och så behöver det ju inte heller vara. Även om vi kan förenas i en



strävan mot ett gott liv så visar det sig inte sällan att våra föreställningar om det goda livet skiljer sig åt en hel del. Här ser vi tydligt uppdelningen mellan två av de riktningar som antytts ovan. Å ena sidan kan vi föreställa oss en etisk fostran som bygger på en strävan efter en viss förståelse av ett gott liv (representerad av den vuxne/läraren) och å andra sidan kan vi föreställa oss en etisk fostran som handlar om att på olika sätt undersöka hur vi förstår vad ett gott liv är.

Men vi kan också förstå etisk fostran inte så mycket som något vi riktar vår uppmärksamhet specifikt mot i särskilda undervisningssituationer som något som hela tiden existerar i bakgrunden av all utbildning. Det här sättet att förstå etisk fostran ligger mycket nära begreppet *bildning* (som på engelska kan översättas med ”formation”). Bildningens roll i skolan beskrivs så här av Jan Masschelein och Maarten Simons: ”Formation is not a secondary responsibility; it is not an additional task or competency. Rather, it is part and parcel of each lesson and is called upon in the course of every subject and type of content” (Masschelein & Simons, 2013, s. 70).

På så vis syftar all utbildning, på ett eller annat sätt, till att illustrera, undersöka och sträva mot ett gott liv och därmed är också all utbildning att förstå som en slags etisk fostran av barn och elever. Undervisning är därmed bara en aspekt av ett större fostransprojekt där olika generationer möts för att lämna över och rita om kartan till det goda livet. Vilken är då kartan som lämnas över, hur lämnas den över och hur ritas den om? Exemplet Kaspar Hauser är relevant här eftersom det inte motsvarar en traditionell moralisk berättelse där det tydligt framgår vad som är gott och ont och därmed vad som är eftersträvansvärt och vad som inte är det. Istället kan berättelsen om Kaspar Hauser användas för att ställa en rad svåra frågor om vad som skiljer kunskap från okunskap, eller natur från kultur och för att visa hur tunn gränsen ofta är mellan det rationella och det irrationella. Kaspar Hauser är inget moraliskt exempel att emulera. Inte heller är han särskilt enkel att identifiera sig med eller förstå. Istället framstår han som fullkomligt främmande samtidigt som han ser ut som en människa bland andra människor. Kanske är det denna inneboende dubbelhet som gör Kaspar Hauser känslomässigt engagerande? Kanske pekar han på något väldigt bekant när han befinner sig mitt i en värld men samtidigt också tycks befinna sig strax utanför den? Kanske är det just avsaknaden av tydliga moraliska svar i berättelsen som gör den särskilt intressant som pedagogiskt exempel? Det finns dessutom en pedagogisk poäng med att låta elever försöka hitta gemensamma nämnare med det som tycks dem avlägset och oigenkännligt. Martha Nussbaum diskuterar detta i relation till det hon kallar kultiverandet av narrativ fantasi (narrative imagination). Hon skriver: ”The moral imagination can often become lazy, according sympathy to the near and the familiar, but refusing it to people who look different. Enlisting students’

sympathy for distant lives is thus a way of training, so to speak, the muscles of the imagination” (Nussbaum, 2002, s. 300).

Från det här perspektivet erbjuder berättelsen om Kaspar Hauser en högst ofärdig karta som på sin höjd anger några olika tänkbara koordinater för intressanta och meningsfulla samtal men som inte avslöjar vilken väg som leder oss hem och vilken som leder oss vilse. I sin avsaknad av tydlig moralisk riktning skapar dock berättelsen ett utrymme för att pröva ut olika tänkbara (mer eller mindre produktiva) riktningar. Detta gör den dock i relation till frågor som bara blir fullt begripliga i ljuset av en särskild historisk förståelse. Att ställa frågor om gränsen mellan det rationella och irrationella förutsätter nämligen en förståelse för denna gränsdragning i en specifik historisk kontext och därmed kan kartan mycket väl vara ofullständig som moralisk karta men samtidigt måste den vara begriplig och igenkännbar för att alls kunna fungera som en karta. På så vis kan berättelsen om Kaspar Hauser (som är moraliskt öppen men samtidigt kräver en särskilt historiskt situerad förståelsehorisont för att bli begriplig) användas för att skapa ett tillfälligt pedagogiskt utrymme för det Jürgen Oelkers kallar moralisk eller etisk kommunikation snarare än naturlig utveckling eller yttre påverkan:<sup>2</sup>

Moral communication with children becomes specific due to the latter’s *novice status*. Children do not ”develop” towards morality in order to attain or not to attain the highest stages (i.e. remote objectives), rather, children learn the conditions for participating in moral communication, which they are initially not capable of. Therefore pedagogics rightly defines a moral moratorium, a space of leniency in which morality is not yet applied *strictly* because it still has to be learnt in all its dimensions. (Oelkers, 1994, s. 104)

Genom att utforska de svåra frågor som berättelsen om Kaspar Hauser väcker så tillåts barn/elever pröva sina etiska vingar i ett utrymme som inte dömer (till skillnad från världen utanför) och som därmed inte är politiskt i betydelsen att olika perspektiv ställs mot varandra i en agonistisk kamp om tolkningsföreträde. Istället ger berättelsen en möjlighet att utforska frågor som redan finns där i outtalad form (genom tidigare erfarenheter) men som behöver ges en gemensam ram och placeras utanför den egna känslomässiga reaktionen för att kunna förstås och kommuniceras om på ett djupare plan. Undervisningen fungerar här genom att markera att nu träder vi gemensamt in i ett rum där de vanliga moraliska reglerna upphör för en kort stund. Ett sätt att beskriva denna tillfälliga moraliska öppenhet med ett pedagogiskt språkbruk är att tala om suspension.

## ATT SUSPENDERA VÄRLDEN UTANFÖR

Det är viktigt att poängtera att ett fiktivt exempel som Kaspar Hauser inte handlar om att låta barn rita upp sina moraliska kartor på egen hand. Snarare illustrerar det svårigheten i att hitta fungerande gemensamma kartor till att börja med. Det visar också på riskerna med att pådyvla barn riktlinjer som de inte fullt ut förstår eller upplever sig vara tilltalade av. Eftersom moraliska exempel kan ha motsatt effekt än vad som åsyftats (vi kan mycket väl uppfatta någon som presenteras som moraliskt föredömlig som provocerande och skenhelig eller bara som ouppnåelig och därmed också ointressant) så finns det alltid en risk med att presentera en karta som lätt kan förkastas som oanvändbar eller som kan användas vid behov (som en form av ögontjäneri) (Croce, 2020). Fördelen med exempel som Kaspar Hauser är att det inte är tänkt att exemplifiera en moraliskt föredömlig person utan snarare att erbjuda ett slags känslomässigt engagerande mysterium att vilja lösa. Ju längre vi följer trådarna i mysteriet desto mer inser vi dock att det med all sannolikhet är olösligt. I takt med denna insikt framträder dock en annan dimension som innebär att barnen/eleverna konfronteras med djupare frågor (som den vuxne/läraren ansvarar för att begripliggöra och kontextualisera) om deras egen existens och med frågor om hur de passar in i den gemensamma världen. Dessa frågor är djupt etiska och att konfrontera dem kan därmed hjälpa barn/elever att orientera sig kring de gemensamma moraliska riktlinjer som gäller utanför klassrummet. På så vis ritas kartan om så pass mycket som krävs för att den ska bli användbar för olika människor i olika sammanhang (utan att för den skull avvika helt från samhällets grundläggande moraliska riktlinjer). För att detta ska kunna göras behöver världen utanför tillfälligt sättas på paus – den behöver suspenderas.

Jan Masschelein beskriver pedagogisk suspension så här: ”Suspension here could be regarded more generally as an event of de-familiarisation, desocialisation, de-appropriation or de-privatization; it sets something free. The term ‘free’, however, not only has the negative meaning of suspension (free from), but also a positive meaning, that is, free to” (Masschelein, 2011, s. 3). Att suspendera världen betyder inte att den försvinner eller att skolans koppling till världen upplöses. Det betyder istället att skolan skyddas från världen så att barn/elever kan tillåtas bekanta sig med delar av världen utan att samtidigt dras in i den malström av åsikter och konventioner som ekar utanför klassrummet. Detta är ett tillfälligt avbrott som syftar till att neutralisera förutfattade meningar så att saker och händelser kan få framstå klart utan att drunkna i det sociala brus som annars kan göra dem svåra att urskilja. Masschelein och Simons (2013, s. 38) beskriver denna dimension som *profanering* (eng. ”profanation”) – det vill säga att någonting lyfts ur sitt vanliga sammanhang i den sociala ordningen och därmed avsakraliseras tillfälligt för att kunna studeras och begripliggöras under mer fördomsfria och mindre målstyrda former. Det som ofta gör etisk fostran till en utmaning är just

svårigheten i att konkurrera med de högljudda moraliska omdömen som konstant basuneras ut i det sociala bruset. Detta gör det svårt att forma det egna omdömet eftersom denna formering tar tid och kräver arbete i lugn och ro. Skolan är just en sådan plats där denna tid kan avsättas och där arbetet kan riktas gemensamt mot saker som kräver ihållande uppmärksamhet för att förstås på djupet.

Beskrivningen av pedagogisk suspension ovan bör sättas i ett större perspektiv för att visa på anspråken i fråga om skolans radikala emancipatoriska möjlighet. Jan Masschelein och Maarten Simons återoppar skolans antika grekiska ursprung (*skholè*) där suspension inte bara gäller ett tillfälligt avbrott som möjliggör en urskiljning av saker och händelser i förhållande till det sociala sammanhang de brukar ingå i, utan också en radikal suspension av en föreställt naturlig och ojämlig ordning människor emellan (Masschelein & Simons, 2013, s. 27). Genom att särskilja skolans tid och plats från familjens och samhällets tid och plats kunde bandet mellan elevers ursprung och de framtida yrken som de kunde tänkas utöva destabiliseras. Skolan skulle, i det här sammanhanget, vara ett slags frirum där samhällets ordning kunde suspenderas för att möjliggöra nya ordningar, och inte endast en reproduktion av den redan existerande ordningen (vilket är precis vad den moderna skolan ofta beskylls för att vara). Detta innebar också att frågan om vad som är etiskt att vara och göra blev en betydligt öppnare fråga, i mindre grad determinerad av elevers familjeförhållanden och bakgrund. Det är denna radikala suspension som Masschelein och Simons menar definierar skolan i dess ursprungliga betydelse. Och det är också denna inramning av begreppet pedagogisk suspension som gör undervisningens tillfälliga avbrott från världen utanför särskilt signifikant eftersom det möjliggör en paus från den roll barn annars har i familjen och i samhället och ger dem en möjlighet att vara just elever bland andra elever för en stund (Masschelein & Simons, 2013, s. 31).

Berättelsen om Kaspar Hauser kan givetvis viftas undan som en bisarr historisk anekdot utan särskilt värde i sig, men om vi låter den drabba oss och stannar kvar tillräckligt länge för att förstå hur den blir begriplig i en specifik historisk kontext så erbjuder den oss en rad svåra frågor som förenar vår tid med det tidiga 1800-talets Tyskland och med olika historiska idéer om vad det är att vara och bli människa. Genom att å ena sidan placeras i en annan historisk kontext (som inte är omedelbart bekant för oss) och samtidigt engagera oss med frågor som berör oss på djupet så skapar berättelsen nya förbindelser mellan våra känslor och vårt analytiska tänkande som kan få till stånd en förändring i vårt invanda sätt att tänka. Istället för att utgå ifrån hur vi är vana att resonera för att sedan kontrastera äldre (och underförstått daterade) idéer mot detta, så kan berättelsen tillåta oss att tillfälligt suspendera våra vanemässiga föreställningar (om oss själva och om andra) för att låta det främmande i det förgångna skaka om oss och göra det bekanta en aning

mindre bekant. Eller som Masschelein och Simons uttrycker det: "What once seemed obvious became strange and alluring" (Masschelein & Simons, 2013, s. 42). Detta är en central aspekt av att arbeta med fiktiva exempel i utbildning som vi bör undersöka närmre.

#### FIKTIVA EXEMPEL OCH SÖKANDET EFTER ETISK KUNSKAP

När vi drabbas av kraften i en berättelse kan vi uppleva sorg trots att vi vet att det vi sörjer faktiskt inte har hänt. Om en romanfigur vi fäst oss vid dör kan vi sörja även om vi vet att karaktären i fråga aldrig levtt. Vi kan också uppleva glädje genom att ta del av berättelser om något som aldrig inträffat i verkligheten och som vi kanske aldrig upplevt själva heller för den delen. På så vis kan vi genom berättelser uppleva spänningen och glädjen i ett äventyr som vi i själva verket aldrig varit i närheten av. Utanför berättelsens värld krävs det ofta bara att vi får reda på att ett rykte är falskt för att känslan som ryktet gav upphov till ska ge vika. Om någon berättar för oss att en artist vi idoliserar hastigt gått bort drabbas vi troligen av sorg, men om det senare visar sig att det rör sig om ett elakt rykte så ger sorgen sannolikt direkt vika (kanske ersätts den av ilska över ryktesspridarnas obetänksamhet). Berättelser kan alltså fånga våra känslor på ett sätt som vi annars tycks sakna kontroll över i vårt dagliga liv. Detta ger berättelsen en kraft som människans uråldriga behov av att berätta historier antagligen vittnar om. Vi tar vår tillflykt till berättelser hela tiden för att på egen hand eller i grupp suspendera världen utanför och för att skapa ett nödvändigt frirum från den vanliga ordningen med alla koder och gränser som ständigt måste bevakas och förhandlas och där vi sällan kan förutse vart våra känslor leder oss. Men kan känslorna som berättelserna väcker hos oss hjälpa oss att förstå världen bättre? Kan de verkligen vara en del av vår etiska fostran?

Susan James (2010) har studerat relationen mellan vår känslomässiga respons till berättelser och vår möjlighet att utveckla praktisk och etisk kunskap med utgångspunkt i upplysningsfilosofen Spinozas psykologiska teori och politiska filosofi. Utan att redogöra för detaljerna i Spinozas filosofiska system så kan vi konstatera att snarare än att förstå föreställningsförmågan och känslengagemanget som hinder att övervinna i vår strävan efter säker kunskap så försöker Spinoza kartlägga förhållandet mellan rationell kunskap, fantasi och känslor för att kunna förstå den dynamiska växelverkan som sker däremellan. Vi är inte antingen rationella eller irrationella, menar Spinoza, utan vi är å ena sidan alltid i grunden motiverade av sökandet efter säker kunskap (eftersom kunskap hjälper oss att sträva efter realistiska etiska mål som i sin tur hjälper oss att framhärda i existensen<sup>3</sup>) men vi är å andra sidan starkt begränsade kognitivt och behöver därför hela tiden kompensera för denna medfödda begränsning med hjälp av vår föreställningsförmåga (som ofta bedrar oss). Detta är oundvikligt och

därför vore det högst olyckligt om vi strävande efter att resonera på ett sätt som strider mot vår natur. Det vore alltså inte rationellt att agera som om vi vore fullt rationella när vi faktiskt inte är det (se Spinoza 1985/E4pref.). Att vara fullt rationell innebär för Spinoza att ha en fullständig bild över kausala samband i naturen, vilket i sin tur innebär en säker kunskap om vad som är möjligt respektive omöjligt samt vad som är gott (i betydelsen produktivt för den egna strävan att framhärda i existensen) och ont (i betydelsen negativt för den egna strävan att framhärda i existensen). Mot denna bild av vad det innebär att vara fullt rationell framstår det ganska tydligt som ett ouppnåeligt mål.

James tar sin utgångspunkt i Spinozas metafysiska antaganden om våra begränsade förutsättningar att förstå världen bättre och applicerar Spinozas idéer om hur fantasin kan stödja förnuftet på just exemplet med hur olika fiktiva representationer av världen kan framkalla olika känslomässiga reaktioner (samt hur dessa kan utnyttjas av förnuftet för etiska syften). Spinoza menar att det bästa sättet för människor att uppfatta fördelarna med en fredlig samvaro är att söka en filosofiskt grundad förståelse av sig själva och naturen. Eftersom denna förståelse är synnerligen svår att nå (givet människans kognitiva begränsningar) argumenterar Spinoza för användandet av gemensamma berättelser som kan fånga fantasin men samtidigt leda föreställningsförmågan mot en relativt sett mer rationell bild av hur den egna strävan efter välmående alltid är betingat av ett stabilt kollektiv (Sangiaco, 2019). Spinoza laborerar själv med olika narrativ för att illustrera detta. En spänning som uppstår här är den mellan användandet av narrativ som politisk och social styrning och användandet av narrativ som erbjuder en ram för att utveckla det egna etiska tänkandet genom att etablera möjliga broar mellan egna erfarenheter och gemensamma berättelser. Det finns starka berättelser (såsom till exempel religiösa narrativ) som kan binda väldigt många människor och förmå dem att sträva som grupp efter liknande saker. Dessa berättelser kan dock lätt missbrukas i syfte att passivisera svagare grupper i samhället som så småningom börjar nära misstro och oro, vilket på sikt gör kollektivet instabilt. Samtidigt finns det andra berättelser som är lättare att forma efter individuella behov men dessa berättelser saknar ofta förmågan att binda många människor samman på ett sätt som förenar och stabiliserar kollektivet.

Svårigheten med att identifiera gemensamma berättelser som fungerar för många människor i många olika sammanhang över tid har att göra med att varje människa har sin egen unika affektiva sammansättning, det Spinoza kallar *ingenium* (Spinoza 1985/E3p31c). Vad en människa strävar efter kan förstås som en reflektion av hennes affektiva sammansättning, vilket i förlängningen innebär att en människas moraliska motivation också bestäms av hennes *ingenium* (Steinberg, 2018, s. 19-23). Detta innebär att olika berättelser påverkar olika människor på olika sätt, och att olika berättelser dessutom har olika påverkan på samma människa beroende på sammanhang.

Samtidigt finns det också en tydligt kollektiv sida av människors affektiva sammansättning som har att göra med att människor färgas av varandra eftersom de i grunden mår bra av liknande saker såsom vänskap och kunskap. Ur ett pedagogiskt perspektiv innebär detta att det blir centralt att söka efter berättelser som förmår tilltala barn och elever givet deras affektiva sammansättning (vilket är synnerligen svårt eftersom det skiftar från person till person och från sammanhang till sammanhang) och samtidigt kan leda konversationen vidare från det välkända till det okända – det vill säga till de gemensamma etiska frågorna som vi ännu inte orienterat oss kring.

Spinoza erbjuder bilden av *en fri människa* (Spinoza 1985/E4p66s–E4p77) som är tänkt att fungera som en exemplarisk fiktiv modell att sträva efter och som är tänkt att tilltala den enskildes fantasi utan att göra avkall på det filosofiska sökandet efter kunskap. Susan James menar att Spinozas fria människa erbjuder läsaren en modell av livet som organiserar sig kring sökandet av filosofisk förståelse och som kan ge mening och värde åt hennes handlingar (James, 2010, s. 265–266). Tanken är att detta fiktiva exempel ger uttryck åt hållbara filosofiska principer på ett sätt som tillåter olika ingångar beroende på vår unika affektiva sammansättning. James menar att detta är ett sätt att illustrera hur dessa principer måste finnas inom fantasins räckhåll för att kunna forma våra begär och handlingar (James, 2010, s. 267). Användandet av fiktiva exempel i undervisning aktualiserar samma spänning mellan att behöva vara tillräckligt öppna för olika elevers erfarenheter för att förmå engagera föreställningsförmågan hos olika människor och att erbjuda en tydligt gemensam ram som kan stärka den kollektiva strävan efter ett gott liv grundat i en gemensam kunskap om vad det goda livet är. Problemet med Spinozas exempel om den fria människan är att den riskerar att bli för abstrakt för att fungera i ett praktiskt etiskt sammanhang. I sina senare politiska texter söker sig Spinoza därför snarare mot historiska exempel som han föreställer sig är mer anpassade efter människors affektiva sammansättning än efter en universell filosofisk idealbild (se Dahlbeck & De Lucia Dahlbeck, 2020). Enligt Andrea Sangiacomo (2019) speglar denna rörelse – från det rationella idealet till ett mer realistiskt perspektiv på människors kognitiva och psykologiska begränsningar – en mer övergripande utveckling hos Spinozas filosofi från en stark tilltro till människors förmåga att genom det rena förnuftet nå det goda livet på individuell väg till en fördjupad förståelse för hur sociala krafter och sammanhang utgör en nödvändig utgångspunkt för kollektiv såväl som individuell etisk transformation.

Den pedagogiska konsekvensen av Spinozas utvecklade resonemang om exemplets roll för etisk förändring är således att ett etiskt exempel inte fungerar bara genom att måla upp en bild av ett eftersträvansvärt mål (hur övertygande detta än må vara) utan att det också måste upplevas som relevant av de specifika människor som adresseras. Om en berättelse ska göra detta måste den upplevas som relevant inte bara av de elever som är den avsedda

målgruppen utan också av den lärare som valt ut det (Steinberg, 2020). Berättelsen måste alltså resonera inte bara hos elevernas affektiva sammansättning utan också hos lärarens och den måste dessutom koppla samman dessa genom att grundas i gemensamma historiska och kulturella referensramar. Om den gör det så kan ett ömsesidigt etiskt samtal ta vid som inte främst handlar om att analysera berättelsen eller exemplet, utan att använda det som en praktisk språngbräda för att nå bortom den egna erfarenheten och skapa en framkomlig väg mot en gemensamt frammejslad bild av det goda livet.

#### DEN PERSONLIGE OCH EXPERIMENTERANDE LÄRAREN

För Mollenhauer (1983/2014) är det en självklarhet att undervisningen tar sin utgångspunkt i lärarens egna minnen och erfarenheter. Det är bara genom sina egna minnen och utifrån sina egna erfarenheter som läraren kan hitta berättelser som fångat hennes egen uppmärksamhet och som sedan föranlett sökandet efter ny kunskap. Det finns däremot ingenting som garanterar att mina erfarenheter av att drabbas av en viss berättelse vid en viss tidpunkt sammanfaller med mina elevers upplevelse. Min affektiva sammansättning – mitt *ingenium* – är inte deras. Det finns inte heller något som garanterar att hela gruppen fångas av samma berättelse på samma gång. I den mån berättelsen om Kaspar Hauser fångar någon av mina elevers uppmärksamhet på samma vis som den fångade min en gång så visar det på sin höjd att jag som lärare identifierat en berättelse som kunnat engagera några vars affektiva sammansättning liknar min egen. Men som Masschelein och Simons påpekar så kan inte alla lärare väcka alla elevers intresse hela tiden. Därför behöver lärare vara olika varandra – med olika *ingenium* – för att kunna fånga olika elevers intressen vid olika tidpunkter. Masschelein och Simons skriver:

A group of diverse, loving teachers increases the chance that a student will meet at least *one* teacher who stimulates his or her interest; loving teachers as well as school leaders are well aware that they cannot stimulate every student's interest and that being popular does not necessarily coincide with being inspiring. (Masschelein & Simons, 2013, s. 127)

Men att vara lärare handlar inte bara om att befinna sig i klassrummet och hoppas på att detta ska räcka för att fånga uppmärksamheten hos i alla fall några elever. Att vara lärare handlar om att vara modig nog att välja ut berättelser som är meningsfulla eftersom de har en tydligt personlig innebörd. Det handlar om att kunna identifiera exemplariska berättelser som erbjuder rika möjligheter att betrakta sig själv genom andras ögon, och som därmed öppnar för att bli främmande för sig själv för en stund. Detta är dock inte en godtycklig process där läraren väljer ut berättelser helt oberoende av den



kunskap om världen som han eller hon står som representant för inför barnen. Snarare är det så att med utgångspunkt i de kunskapstraditioner som läraren fått förtroende att initiera barnen i så kan läraren välja ut berättelser som binder hennes egen biografiska berättelse till barnens biografiska berättelser via gemensamma exempel som också fungerar som en introduktion till gemensam kunskap om världen och som med utgångspunkt i denna kunskap kan ange riktlinjer för ett gemensamt samtal om det goda livet.

Det handlar om att visa fram dessa berättelser och att våga släppa taget om dem så pass mycket att de öppnas upp även för andras erfarenheter och inte bara den egna. Detta kräver ett kontinuerligt experimenterande och ett medvetet självbiografiskt utforskande av läraren. Det kräver också en uppmärksamhet inför de olika frågor som berättelsen väcker och som inte sällan kräver en varsam historisk kontextualisering för att möjliggöra etisk kommunikation i klassrummet. Etisk kunskap kan på det här sättet inte frammanas på konstgjord väg, men den kan beredas väg genom ett arbete med olika fiktiva exempel.

Från lärarens perspektiv kan detta arbete brytas ned i några olika steg. Det handlar inledningsvis om att välja ut fiktiva exempel som resonerar hos läraren själv (i mitt fall Werner Herzogs film om Kaspar Hauser). Därefter handlar det om att vara uppmärksam inför barnens/elevernas reaktioner på exemplet (vad väcker exemplet om Kaspar Hauser för frågor hos dem?). Det handlar om att bemöta barnens reaktioner och tankar genom att koppla deras frågor till större etiska frågor och visa hur dessa behandlats historiskt (till exempel när och hur uppstår idén om den rationella människan som alltings mått och vad får den idén för konsekvenser för bilden av det goda livet?). Det går att dra en parallell här till Nel Noddings (2002) tankar om vikten av att grunda en fördjupad diskussion med barn och unga om ”de eviga frågorna” i vad hon kallar för ”ordinary conversation”. Poängen för Noddings, precis som för mig, är att svåra existentiella frågor – som potentiellt sett öppnar upp för ett etiskt växande – måste förankras i de konkreta livserfarenheter som barn bär med sig för att bli meningsfulla och för att stimulera till vidare etisk utveckling. Slutligen handlar det om att tillsammans med barnen/elevorna föra etiska samtal i ett rum präglat av tillfällig moralisk suspension, inte i syfte att relativisera moraliska frågor utan i syfte att upprätta en skyddad sfär där det etiska omdömet kan tränas genom kommunikation utan att utsättas för alla de sociala och politiska risker som hotar utanför klassrummet.

Sammanfattningsvis så har jag i den här essän argumenterat för betydelsen av att fördjupa förståelsen för hur fiktiva exempel kan användas i utbildning som språngbräddor för etiska samtal. Etiska samtal handlar i det här sammanhanget inte primärt om berättelser som återger tydliga moraliska dilemman eller som speglar moraliskt exemplariska personer utan är snarast att förstå som en djupare konversation mellan lärare och elev som kan

beskrivas som tätt förknippad med den del av utbildning som vi brukar beteckna som bildning. Det vill säga, etik är inte primärt att förstå som en särskild aspekt av utbildning (där moraliska frågor behandlas avskilt från andra frågor) utan som det övergripande motiv som orienterar all utbildning i riktning mot en mer eller mindre sammanhållen idé om det goda livet. För att undvika förmedlandet av en alltför statisk bild av ett gott liv eller ett alltför undfallande (relativistiskt?) förhållande till etikens komplexitet så har jag argumenterat för ett pedagogiskt förhållningssätt präglad av moralisk suspension där samtals riktning inte är på förhand avgjord, men där fokus alltjämt riktas mot nödvändigheten i att skapa gemensamma bilder av det goda livet. Här kan fiktiva exempel och berättelser spela en avgörande roll. Inte så mycket att de kan erbjuda slutgiltiga svar på frågan om vad det goda livet är eller hur vi bäst tar oss dit, som att de förmår engagera både vår fantasi och vår intellektuella nyfikenhet så att dessa kan riktas kollektivt mot ett pågående etiskt samtal istället för att separera människor från varandra genom att cementera upplevda skillnader. På så vis kan återkommande etiska samtal bilda det sammanhållande tema som alla skolämnen och alla pedagogiska relationer hämtar sin ursprungliga näring ifrån.

#### NOTER

<sup>1</sup> Trots att Kaspar Hauser är en historisk person så närmar jag mig berättelsen om Kaspar Hauser som fiktion. Detta gör jag eftersom jag utgår ifrån fiktiva representationer av den historiska berättelsen. Både Herzogs film och teaterföreställningen jag såg som barn är tydliga fiktioniseringar av en historisk karaktär och därmed att betrakta som fiktiva exempel i likhet med Shakespeares fiktionisering av Rickard den tredje.

<sup>2</sup> Oelkers (1994) erbjuder moralisk kommunikation som en central utgångspunkt för pedagogiken. Moralisk kommunikation, menar Oelkers, är ett alternativ till både yttre påverkan (ett utbildningsparadigm han härleder till Locke) och naturlig utveckling (ett utbildningsparadigm han härleder till Rousseau).

<sup>3</sup> Tendensen att söka framhärda i existensen är för Spinoza det som utmärker alla finita varelser och ting på olika sätt beroende på deras komplexitet. Hos människan manifesterar sig denna strävan framför allt genom tänkandet eftersom tänkandet strävar mot rationell kunskap som i sin tur möjliggör särskiljningen mellan det till synes goda och det säkert goda.

## REFERENSER

- Comenius, Johan A. (1658/1968): *Orbis Sensualium Pictus*. Oxford: Oxford University Press.
- Croce, Michel (2020): Moral exemplars in education: a liberal account. *Ethics and Education* 15(2), 186-199. DOI: 10.1080/17449642.2020.1731658
- Dahlbeck, Johan (2020): Spinoza on *ingenium* and exemplarity: some consequences for educational theory. *Studies in Philosophy and Education*, EarlyView, 1-21. DOI: 10.1007/s11217-020-09730-z
- Dahlbeck, Johan & De Lucia Dahlbeck, Moa (2020): The moral fallibility of Spinoza's exemplars: exploring the educational value of imperfect models of human behavior. *Ethics and Education*, 15(2), 260-274. DOI: 10.1080/17449642.2020.1731106
- Herzog, Werner (1974): *Jeder für sich und Gott gegen alle*. Werner Herzog Filmproduktion.
- James, Susan (2010): Narrative as the means to freedom: Spinoza on the uses of imagination. I Yitzhak Y. Melamed & Michael A. Rosenthal (red.): *Spinoza's 'Theological-Political Treatise': A Critical Guide*, (s 250-267). Cambridge: Cambridge University Press.
- Masschelein, Jan (2011): Experimentum Scholae: the world once more ... but not (yet) finished. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 529-535. DOI: 10.1007/s11217-011-9257-4
- Masschelein, Jan & Simons, Maarten (2013): *In Defence of the School: A Public Issue*. Leuven: E-ducation, Culture and Society Publishers.
- Mollenhauer, Klaus (1983/2014): *Forgotten Connections: On Culture and Upbringing*. London: Routledge.
- Noddings, Nel (2002): *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Nussbaum, Martha (2002): Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4-5), 289-303. DOI: 10.1023/A:1019837105053
- Oelkers, Jürgen (1994): Influence and development: two basic paradigms of education. *Studies in Philosophy and Education*, 13(2), 91-109. DOI: 10.1007/BF01075817
- Sangiaco, Andrea (2019): *Spinoza on Reason, Passions, and the Supreme Good*. Oxford: Oxford University Press.
- Spinoza, Benedictus de (1985): Ethics. I Edwin Curley, red: *The Collected Works of Spinoza, Vol 1*, (s 408-617). Princeton: Princeton University Press.
- Steinberg, Justin (2018): *Spinoza's Political Psychology: The Taming of Fortune and Fear*. Cambridge: Cambridge University Press.

Steinberg, Justin (2020): Politics as a model of pedagogy for Spinoza. *Ethics and Education*, 15(2), 158-172. DOI: 10.1080/17449642.2020.1731657

Zagzebski, Linda (2013): Moral exemplars in theory and practice. *Theory and Research in Education*, 11(2), 193-206. DOI: 10.1177/1477878513485177

## DEBATT 2020 ”Praktiknära forskning – ett paradigmskifte på gång?”

*Pedagogisk Forskning i Sverige* har under år 2020 bjudit in till en nationell debatt för att diskutera praktiknära forskning. Vilka antaganden, villkor och lärdomar kan vara viktiga att uppmärksamma i formeringen av vad som möjligen är ett nytt framväxande paradigm kring forskning och utbildning/skola? I betänkandet *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring* (SOU 2018:19) föreslås flera rekommendationer till både lärosäten, regeringen och skolhuvudmännen för att förbättra skolans vetenskapliga grund. Men det är en öppen fråga hur denna utveckling ska förstås och bäst stödjas. Det finns många tolkningar av såväl problembilden som lösningsförslagen.

En praktiknära forskning för pedagogiskt yrkesverksamma är inget nytt. Tvärtom, pedagogiken etablerades som akademiskt ämne i början av 1900-talet just som en respons till behovet av att kvalificera lärare vid universiteten. Den pedagogiska forskningen vid landets lärosäten kan förstås formerats i ett växelspel mellan att vara en rigorös akademisk disciplin (vetenskaplig legitimitet) och samtidigt fungera som en relevant professionsbas (professionell legitimitet).

Det som framför allt betonas i utredning *Forska tillsammans* (SOU 2018:19) är en fokusförskjutning mot praktikens och de yrkesverksammas frågor och att en infrastruktur byggs ut i samspelet mellan lärosätena och skolutvecklingen. Forskningsfrågorna i den praktiknära forskningen formuleras utifrån professionens behov för att förstå lärande bland barn, elever och studenter. Det innebär att lärare och forskare forskar tillsammans så att lärande sker under forskningsprocessen. Den kunskap som genereras ska användas i verksamheterna och är avsedd att stärka utbildningarnas vetenskapliga grund.

Under ett antal år prövas nu olika modeller för hur detta samspel kan byggas upp på ett hållbart sätt. Här har vägledning hämtats från hälso- och sjukvårdens ALF-avtal där utbildningen av läkare, klinisk forskning och förbättringsinsatser i vården utvecklats sedan 1970-talet. Det som talar för att ett större paradigmskifte skulle kunna vara på gång inom utbildningsområdet är att flera stora utredningar, till exempel Skolkommissionens slutbetänkande

*Samling för skolan – Nationell strategi för kunskap och likvärdighet* och att det så kallade ULF-avtalet (Utbildning Lärande Forskning), fått gehör inom politiken. Därtill har också internationell forskning uppmärksammat just forskningsbaserad skolförbättring som avgörande del av skolsystemets kapacitet för utveckling (Håkansson & Sundberg, 2016).

Ett utökat och förbättrat samspel kräver dock att det finns någon gemensam grund för olika parter, forskare, politiker, yrkesverksamma, lärarutbildningar, skolmyndigheter och huvudmän att samlas kring. Ett nationellt samtal och debatt är därför viktig i denna utveckling. Ett antal ledande företrädare för nya satsningar har fått en särskild inbjudan, men alla intresserade hade möjlighet att delta och att skicka in ett debattinlägg under 2020 som publicerades i årets olika nummer och på tidskriftens onlineportal [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se). Även om Elisabet Nihlfors, Karin Rönnerman och Ingrid Carlgren nu summerar de olika debattinläggen under året och vi avslutar debatt2020, så välkomnar vi en fortsättning kring frågorna i tidskriftens återkommande debattsektion.

Redaktionen för Pedagogisk Forskning i Sverige

## REFERENSER

Håkansson, Jan, Sundberg, Daniel (2016). *Utmärkt skolutveckling – Forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

SOU 2017:35. *Samling för skolan: nationell strategi för kunskap och likvärdighet : slutbetänkande från 2015 års skolkommission*. Stockholm: Wolters Kluwer.

SOU 2018:19. *Forska tillsammans - samverkan för lärande och förbättring*. Stockholm: Norstedts juridik.

## Debatt

# Praksisnær forskning og partnerskap i et tredje rom

Tine S. Prøitz, Professor

Institutt for økonomi, historie og samfunnsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge

Kontakt: Tine.proitz@usn.no

Sett med norske øyne er den svenske debatten om *praktiknæra forskning* ytterst interessant og misunnelsesverdig. Den er interessant gjennom sin likhet med hvordan norske myndigheter over de siste tiår har vektlagt innsatser for at pedagogisk forskning skal bli mer praksisnær, anvendbar og dermed mer til nytte for skolen og lærerne. Misunnelsesverdig fordi vi i motsetning til Sverige på langt nær har den samme tradisjonen for en så uttalt debatt om hva det faktisk innebærer at den pedagogiske forskningen er praksisnær. Ved første øyekast synes det selvfølgelig at pedagogisk forskning skal være praksisnær – for hva skulle den ellers være? Mange vil også hevde at forskningen de arbeider med i tilknytning til skoler, lærere og elever er nær praksis. Den svenske debatten synliggjør at det er et stadig behov ikke bare for å debattere hva praksisnær er, men også hva ropet etter praksisnær forskning er et uttrykk for. Hva søkes det å oppnå med praksisnær forskning? Hvem er aktørene som skal involveres og hvilke roller har de? Hvilke fordeler og ulemper fører slik forskning med seg for deres arbeid og ikke minst hvilke kunnskapsbidrag kan vi forvente? I dette innlegget kommer jeg ikke til å svare på alle disse spørsmålene. Jeg kommer til å peke på noen dilemmaer som følger av det jeg, paradoksalt nok i en tid med pandemi og sosial distansering, vil kalle *nærhetsbevegelsen* og det som kanskje kan være et mulig veivalg i arbeidet med praksisnær forskning.

Litteratur om forholdet mellom forskning og praksis er mangfoldig og fragmentert, noe som også reflekteres i det mangfold av begreper og forståelser som knyttes til tematikken (se for eksempel Serder & Malmstrom, 2020; Persson, 2020). Et gjennomgående fellestrekk i myndigheters tiltak så vel som i forskningslitteraturen om praksisnær forskning synes imidlertid å være *nærhet*. I forskningen og i politikken handler det gjennomgående om ordninger som har til hensikt å bringe organisasjoner, institusjoner, arenaer og aktiviteter nærmere sammen gjennom at folk faktisk og fysisk møtes. Det ser ut til å finnes en sterk tro på det å bringe folk med erfaring og kompetanse fra skole og academia nær hverandre i det vi kan kalle nærhets-bevegelsen. Om vi anlegger et kritisk blikk kan det se ut til at det finnes en ide om at bare folk bringes sammen så vil de gjennom selve nærheten automatisk overføre eller besmitte hverandre med sine perspektiver. Dette til tross for at de aller fleste som arbeider i utdanningssektoren vet at dette er en grov forenkling og at det kreves strukturer, ressurser, engasjement og langsiktig hardt arbeid.

I norsk, nordisk og internasjonal sammenheng ser vi eksempler på nærhets-bevegelsen i utviklingen av nye PhD-utdanninger der stipendiater med lærerbakgrunn arbeider med sitt praksisorienterte prosjekt. Ofte må disse stipendiatene i kraft av å være forskning og praksis i en og samme person finne løsninger på komplekse forskning-praksis spørsmål alene og med liten støtte fra academia (Prøitz & Wittek, 2020). Vi ser det i forskningsutlysninger og -anslag og i nasjonale myndigheters satsinger på partnerskap mellom academia/lærerutdanning og skole/kommune som i universitetsskoler i Norge (Faglig råd for lærerutdanning, 2020) og i ULF-forsøksverksamhet i Sverige (Prøitz m.fl., 2019; 2020). Et kjennetegn ved praksisnær forskning som bærende ide, er at den i liten grad eksplisitt problematiserer hva nærhet mellom folk konkret innebærer.

Det finnes for eksempel få studier som kan si noe entydig om hvilke samarbeidsformer mellom forskning og praksis som kan fungere godt. En mye referert studie fra amerikansk kontekst beskriver produktive forskning-praksissamarbeid som langsiktige, de har fokus på praksisproblemer, er preget av gjensidig forpliktelser, har strategier for å utvikle partnerskapene og utvikler originale analyser. Partnerskapene har stabile og hyppige møtepunkter som bidrar til å utvikle tillit og gjensidig forpliktelse og likeverdighet mellom partene. Gjensidighet i partnerskapet er viktig for å ivareta de involvertes perspektiver og etablering av kulturer for deling. Delte målsettinger, delte verdier, likeverdighet i autoritet og i arbeidet som gjøres fremheves som nødvendig (Coburn et al., 2013). Studier som har sett på samarbeid og partnerskap omkring praksisbasert kunnskapsutvikling og praksisbasert forskning, viser imidlertid at det er svært krevende å få til de nødvendige likeverdige og praksisnære relasjonene (Nutley m.fl., 2008). Dette handler blant annet om ulikheter i interesser og engasjement, manglende respekt og forståelse for andre kunnskapsområder så vel som ressursmessige,



strukturelle og kulturelle barrierer som ofte trekker aktørene fra hverandre fremfor til hverandre. Dette er faktorer som har noe å si for realiseringen av den faktiske nærheten mellom aktørene, og det er faktorer som det ofte er krevende å endre på. I norsk sammenheng ser vi konkrete eksempler på hvordan den fysiske nærheten begrenses av læreres reelle muligheter til å delta i møter med forskere og kommuner. Lærerens tid bundet til klasserommet og skolen utfordrer forskningens og administrasjonens friere møtekulturer og dermed også hvordan det kan samarbeides. Satt på spissen, å få lærere med i et likeverdig arbeid kan være krevende når de ikke kan komme på møte. Like krevende kan det være å finne andre og nye møteplasser enn de man alltid har hatt.

Et teoretisk bidrag som forsøker å imøtekomme disse utfordringene og styrke forskning-praksis forholdet foreslår en såkalt “third space”/tredje rom tenkning (se for eksempel Passy, Georgeson & Gompertz, 2018; Lynch, 2015; Whitchurch, 2012; Moje, Ciechanowski, Kramer, Ellis, Carrillo & Collazo, 2004). Innenfor “third space” tenkning vektlegges ulike aktørers diskurser slik de er forankret i deres ulike kontekster i møtet med hverandre. Møtet mellom disse diskursene kan være produktive, men de kan også være begrensende for menneskelig aktivitet.

Tredje rom tenkning kan fungere som verktøy for å utvikle bedre forståelser av hva som trekker folk i praksisfeltet og forskningsfeltet sammen og hva som trekker dem fra hverandre, hva som skaper nærhet og hva som skaper distanse. Det tredje rommet er beskrevet som et rom der kunnskaper og diskurser fra ulike rom kan møtes og slås sammen i et tredje felles rom. Men kanskje ennå viktigere, er det at denne tenkningen kan hjelpe oss til å bli bevisst hvilke diskurser som dominerer og får forrang og hvilke som marginaliseres i praksisnær forskning. Tredje rom-tenkningen kan forstås som en måte å bygge broer mellom diskurser på, som en måte å navigere ulike miljøer av diskurser på og til sist som et rom der ulike og også konkurrerende ideer kan bringes sammen for å utfordre dominante og mindre konstruktive diskurser.

Politikkens initiativ og satsinger og forskningens diskusjoner kan ha en tendens til å tilsløre det faktum at praksisnær forskning legger til grunn faktiske møter mellom folk som vanligvis ikke har naturlig, fysisk nærhet til hverandre. Tredje rom perspektivene kan bidra til å identifisere uønskede faktorer mellom lærere, forskere og administrasjon i søken etter en konstruktiv og bærekraftig vei for forskning-praksis samarbeid i, for og om utdanning.

## REFERENSER

- Coburn, Cynthia E., Penuel, William R., & Geil, Kimberley E. (2013). *Practice Partnerships: A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts*. William T. Grant Foundation. <http://learndbir.org/resources/Coburn-Penuel-Geil-2013.pdf>
- Faglig råd for lærerutdanning (2020) Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag, Kunnskapsdepartementet, Norge. <https://www.regjeringen.no/contentassets/9969c3f46f0c4a4f95ed9eee70b3ed19/partnerskap-i-larerutdanningene---et-kunnskapsgrunnlag.pdf> (2020-09-20)
- Lynch, Timothy (2015). Teacher education physical education: In search of a hybrid space. *Cogent Education*, 2(1), 1027085. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1027085>
- Moje, Elizabeth B., Ciechanowski, Kathryn M., Kramer, Katherine, Ellis, Lindsay, Carrillo, Rorario, & Collazo, Tehani (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading research quarterly*, 39(1), 38-70. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4>
- Nutley, Sandra, Jung, Tobias, & Walter, Isabel (2008). The many forms of research-informed practice: a framework for mapping diversity. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 53-71. <https://doi.org/10.1080/03057640801889980>
- Passy, Rowena, Georgeson, Jan, & Gompertz, Beth (2018). Building learning partnerships between schools and universities: an example from south-west England. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 539-555. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516346>
- Persson, Anders (2020). Dubbel närhet och distans behövs i praktisknära forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(2-3), 149-152. <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.07>
- Prøitz, Tine S. Aasen, Petter og Barstad, Kristin (2019) *Utbildning, lärande, forskning: en evalueringsstudie-delrapport 1*. USN Skriftserie 19/19. <http://hdl.handle.net/11250/2587787>
- Prøitz, Tine S., Rye, Ellen M., Barstad, Kristin, Afdal, Hilde, Risan, Maiken, & Aasen, Petter (2020). *Utbildning, lärande, forskning-en evalueringsstudie-delrapport 2*. USN Skriftserie 38/20. <https://hdl.handle.net/11250/2641753>
- Prøitz, Tine S., & Wittek, Line (2020). New directions in doctoral programmes: bridging tensions between theory and practice?. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 560-578. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1577813>
- Serder, Margareta, & Malmström, Martin (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktisknära forskning?. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 106-109. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.07>
- Whitchurch, Celia (2012). *Reconstructing identities in higher education: The rise of 'third space' professionals*. New York, London: Routledge.

## Debatt

# Praktiknära forskning i samverkan – hur ska det gå till?

Karin Hermansson  
FoU-ansvarig Ifous  
Kontakt: karin.hermansson@ifous.se

Marie-Hélène Ahnborg  
VD Ifous  
Kontakt: marie-helene.ahnborg@ifous.se

Vilka förväntningar är rimliga att ställa på praktiknära forskning, frågar Serder och Malmström i sin artikel i PFS tidigare i år (Serder & Malmström, 2020). Vilka spänningar finns mellan olika parter syn och vad leder de till? Det är frågor som vi som företrädare för det fristående forskningsinstitutet Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) gärna tar vidare – till *samverkan* som en förutsättning för praktiknära forskning. Vad menar vi när vi talar om samverkan, och varför är samverkan så svårt?

I universitetens och högskolornas uppdrag ingår, förutom att erbjuda utbildning och bedriva forskning, att samverka med det omgivande samhället<sup>1</sup>. Samverkansuppdraget har tre huvudsyften: att *informera* om forskning, att *rekrytera* till utbildning och forskning och att bidra till att forskning kommer till *nytta* för samhället.

Många associerar samverkansuppdraget främst med forskningsförmedling, medan få utanför högskolan tänker på rekrytering. Nyttiggörandet, som för oss är det centrala, associeras inte heller alltid till samverkansuppdraget. Det kan dessutom vara kontroversiellt och uppfattas som ett hot mot forskningens frihet. Behovet av dialog är alltså stort.

Nyttiggörande innebär olika saker i olika discipliner och branscher. Medan det inom medicin, naturvetenskap och teknik ofta handlar om att omsätta forskningsresultat i produkter som kan generera nytta i form av patent,

företagsintäkter, jobb och tillväxt är det mer abstrakt inom humaniora och samhällsvetenskap. Möjligen kan kunskapsförmedling genom forskares böcker och föreläsningar generera en liten ekonomisk vinst, men praktisknära forskningssamverkan kostar både pengar och tid.

När nyttan inte kan räknas i pengar blir inte incitamenten att samverka lika tydliga. Inom utbildningsområdet finns dock skollagen som föreskriver att *utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*<sup>2</sup>. En förutsättning för att de verksamma i skolan ska kunna leva upp till detta är någon form av relation till den vetenskapliga grunden, företrädesvis genom samverkan med forskare.

Mellan lärosäten och skolhuvudmän finns alltså en slags ”incitamentsbalans”. Det borde ge goda förutsättningar för samverkan. Trots det misslyckas vi. Varför?

Genom erfarenheter vi gjort genom åren kan vi identifiera flera bidragande faktorer:

- *Språkbarriärer*

Serder och Malmström (2020) pekar på att det inte finns någon entydig definition av ”praktisknära”. Det är också vår erfarenhet att praktisknära forskning kan betyda helt olika saker. Några menar att det är praktisknära att vara i skolverksamhet och studera vad praktiker gör, andra att det kräver att lärare aktivt engageras i forskningen. En annan språkbarriär uppstår när forskare – kanske för att hålla distansen (se Persson, 2020)– uttrycker sig så akademiskt att det antingen stöter bort praktiker eller gör dem så imponerade av den vetenskapliga jargongen att de inte törs ställa kritiska frågor.

- *Olika drivkrafter*

Forskare meriterar sig genom publicering. En artikel kan ta år att få publicerad, och publicerbara forskningsfrågor är ofta av karaktären ”vad händer här?”, det vill säga man vill förstå vad ett skeende och varför det sker – oavsett hur det gick. En skolchef som går in i ett samverkansprojekt gör det därför att det finns problem som snabbt behöver åtgärdas. Hen har en politisk nämnd eller en styrelse att svara inför, och skattebetalarna kan ifrågasätta hur resurserna använts. Att kunna påvisa ett lyckat förbättringsarbete blir här mycket viktigare än att förstå vad som hände när det inte lyckades.

Skilda språkbruk och drivkrafter leder till olika förväntningar på vad samverkan ska leda till, och när. Tar man sig inte tid att reda ut begrepp, mål och ramar i förväg kommer garanterat en dag då minst en part upplever sig lurad.

Utöver dessa ”gap” mellan forskning och praktik finns på båda sidor en utbredd okunskap om den andre:

- *Okunskap bland praktiker om hur forskning går till*  
Liksom allmänheten i stort har skolchefer, rektorer och lärare liten kunskap om hur den vetenskapliga processen går till. Förvånansvärt ofta finns en överdriven tilltro; man tror att forskaren kommer med Svaret som löser ens problem. Medvetenheten om forskarens förutsättningar och villkor är ännu lägre. Att lärosätena har olika lokala regler för exempelvis hur anställda forskare kan använda sin tid eller hur data får lagras, underlättar inte.
- *Okunskap bland forskare om praktikens förutsättningar*  
Det finns också en stor okunskap bland forskare om hur lärares och skolledares vardag ser ut. Utöver risken att forskningen därmed inte behandlar för praktiken relevanta frågor, leder det till att praktiktäna forskningsstudier planeras på ett sätt som inte fungerar i praktiken. Vi träffar forskare som inte känner till formuleringar i läroplanen ens inom det egna forskningsområdet. Andra vet inte hur det fungerar i en politiskt styrd organisation och har inte kunskap om villkoren för hållbart utvecklingsarbete.

Dessa gap är allt annat än enkla att överkomma. Det kräver uthållighet, lyhördhet, kreativitet, och inte minst mod. Man måste orka lyssna på den andra parten, våga erkänna när man inte förstår och vara beredd att lägga mycket tid på dialog. Här kan en överbyggande funktion underlätta mycket – någon som först kan ställa sig i ena ringhörnan och föra den enes talan gentemot den andre, och sedan byta ringhörna och tala för den andra parten när det behövs.

I Sverige finns över 1100 kommunala och fristående skolhuvudmän, från sådana som utgörs av en enda byskola till giganten Stockholms stad. Skillnaden i förutsättningar för forskningssamverkan är enorm, med allt vad det betyder för likvärdigheten. Även de 25 lärosätena varierar i storlek och har olika sätt att ta sig an samverkansuppdraget. I detta landskap utgör Ifous en samordnande och överbyggande funktion. Även om det är fullt möjligt för en enskild skolhuvudman att på egen hand initiera ett FoU-projekt i samverkan med ett lärosäte sker det sällan, av tids- och andra resursskäl. Många vittnar också om behovet av stöd i att formulera forskningsfrågor, hitta relevanta forskare, knyta kontakt med andra skolhuvudmän och i att

driva ett reellt FoU-arbete. Behovet av en sådan nationell plattform finns även ur lärosätenas perspektiv, då Ifous i sin roll som koordinator avlastar forskarna som ofta inte har utrymme för de arbetsuppgifter som samverkan medför.

Just nu pågår försöksverksamhet kring praktikinära forskning, ULF-avtal – inspirerat av vårdsektorns ALF-avtal, där syftet är samverkan mellan skolhuvudmän och lärosäten. Försöksverksamheten upphör 2021, då hållbara samverkansmodeller ska finnas på plats, manifesterade i ett nationellt ULF-avtal.

Här kommer en beprövad infrastruktur för samverkan behövas, som inte måste riggas inför varje nytt samverkansprojekt. En sådan infrastruktur finns i Ifous. Vi ser gärna att den tas till vara när det nationella ULF-avtalet ska utformas.

#### NOTER

<sup>1</sup> ”I högskolornas uppgift ska det ingå att samverka med det omgivande samhället och informera om sin verksamhet samt verka för att forskningsresultat tillkomna vid högskolan kommer till nytta.” (Högskolelagen, kap. 1, 2 §)

<sup>2</sup> Skollagen 2010:800, kap 1, 5§

#### REFERENSER

Högskolelagen (SFS 1992:1434 i lydelse enligt SFS 2019:505, kap. 1).

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434\\_sfs-1992-1434](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434)

Persson, Anders (2020). Dubbel närhet och distans behövs inom praktikinära forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), 149-152.

Serder Margareta och Malmström Martin (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktikinära forskning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 106-109.

Skollagen (SFS 2010:800, kap. 1, 5§). [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

## Debatt

### Det tredje rummet som mötesplats

Lars Olsson

Föreståndare för Forum för samverkan (FoSam), Uppsala universitet

Kontakt: lars.olsson@forumforsamverkan.uu.se

Anna Brunner Cederlund

Projektkoordinator vid Forum för samverkan (FoSam), Uppsala universitet

Kontakt: anna.b.cederlund@forumforsamverkan

Den praktiktäna forskningen rymmer många utmaningar. Vårt arbete som projektledare för Uppsala-noden inom försöksverksamheten ULF (Utveckling, lärande, forskning, U2015/03573/UH, U2017/01129/UH) har sedan starten 2017 gett oss kunskaper om samverkansmodeller på olika nivåer för att möjliggöra praktiktäna forskning. Med avstamp i dessa erfarenheter vill vi argumentera för att den praktiktäna forskningen behöver bedrivas inom ramen för varaktiga mötesplatser och forskningsmiljöer som är gemensamma för huvudmän och lärosäten. För att lägga grunden för jämbördiga möten mellan personer från förskola/skola och personer från lärosäten, liksom att skapa ömsesidigt berikande samverkan behövs miljöer som består över tid och aktivt griper in i verksamheterna. För att den praktiktäna forskningen ska kunna stärkas är det därför centralt att resurser mobiliseras för dessa miljöer.

Försöksverksamheten ULF utvärderas löpande av en forskargrupp vid Universitetet i Sørøst-Norge (Prøitz m.fl., 2020). I sin delrapport 2 analyserar de försöksverksamheten utifrån begreppsbygningen ”third space/det tredje rummet”. Detta begrepp, menar vi, synliggör de mekanismer och funktioner som behöver vara på plats för att möjliggöra en praktiktäna forskning som i förlängningen ger en forskningsbaserad kvalitetsutveckling i förskola och skola likväl som en förstärkt vetenskaplig grund i lärarutbildningarna.

Utmärkande för det tredje rummet är att parterna möts jämbördigt: ”likeverdige aktörer med ulik kompetanse bringer ulike diskurser fra ulike kontekster til torgs i partnerskapene” (Prøitz m.fl., 2020, s.85). När begreppet här appliceras på skolans område tänker vi att aktörerna är dels skolans yrkesverksamma, primärt lärare och skolledare, dels forskare vid lärosäten inom utbildningsvetenskap eller andra för skolan relevanta ämnesområden. Dessa aktörer kommer då från det första rummet (skolverksamheterna) respektive det andra rummet (forskningen).

På den arena eller mötesplats som det tredje rummet utgör finns förutsättningar för aktörerna att skapa en gemensam diskurs och ett gemensamt språk. Detta förutsätter att de sammanstrålade kunskapsfälten ses som likvärdiga, att man möts i vad som ibland benämns ”ögonhöjd”. Prøitz m.fl. (2020) noterar att i det tredje rummet formas praktikens frågor till forskningsbara frågor; professionen (lärare och rektorer) involveras i forskningen och forskningsresultaten nyttiggörs i utvecklingsarbete. I förlängningen utvecklas den pedagogiska praktiken och forskningsresultaten har möjlighet att stärka lärarutbildningarna. Särskilt betonas huvudmännens roll i skapandet av ett tredje rum: ”Betydningen av dobbeltkompetanse (i form av personer med både forsker- og lærerkompetanse/erfaring) hos huvudmannen synes å være en nøkkel i ULF samarbeidet” (Prøitz m.fl., 2020, s. 89).

Inom försöksverksamheten pågår många olika försök med att skapa dessa tredje rum. I ett flertal samarbeten mellan huvudmän och lärosäten prövas modeller för att utveckla gemensamma forskningsmiljöer. Det handlar framför allt om att organisera miljöer med utgångspunkt i de förutsättningar som finns i den lokala eller regionala kontexten. I några fall vidareutvecklas befintliga plattformar, medan det i andra fall sker försök med att skapa nya miljöer geografiskt och organisatoriskt placerade hos huvudmannen. Miljöerna ska säkerställa forskning av hög kvalitet som utgår från professionens frågor, involvera lärarstudenter samt skapa möjligheter för bred delaktighet och spridning bland förskollärare/lärare/skolledare. Vi ser behovet av att forskningsmiljöerna bärs upp av personer med dubbla kompetenser, det vill säga både har forskarerfarenhet och erfarenheter från undervisning och utvecklingsarbete inom förskola eller skola. Kommunlektorer och kommundoktorander kan utgöra exempel på dessa dubbla kompetenser men även forskare inom akademien med kombinationstjänster som delas mellan lärosäte och huvudman. Genom sina dubbla erfarenheter har dessa personer en viktig roll i formandet av det tredje rummets gemensamma diskurs.

Det framstår med all tydlighet att tid är en kritisk faktor när det tredje rummet ska etableras. Det tar tid att bygga tillit. Det tar tid att skapa ett gemensamt språk och en gemensam agenda. Det tar tid att forma lärares och skolledares frågor till forskningsbara frågor. Det tar (lång) tid att genomföra



forskningsprojekt. Det tar tid att involvera lärarstudenter. Och det tar tid när erfarenheter och kunskaper från forskning ska spridas och användas i förskola och skola. Vi menar att forskningsmiljön har möjlighet att bli det tredje rum som är bestående över tid och där forskningsprojekten kan komma och gå.

Vår erfarenhet är att dessa miljöer kräver ett långsiktigt engagemang hos parterna vilket i sin tur pekar på behovet av avtal. Under försöksverksamheten har deltagande huvudmän och lärosäten lagt mycket tid på att formulera samarbetsavtal. De samtal som har lett fram till konkreta avtal har innefattat diskussioner såväl om önskvärda samverkansmodeller som om innebörder av begrepp som praktikinära forskning och vetenskaplig grund. Vi noterar att det finns starka kulturer och vanor i de olika organisationerna. För att skapa ett tredje rum där möten sker i ögonhöjd måste aktörerna vara beredda på att förändras. Ahrenfelt (2001) menar att det för att skapa beständig förändring krävs förändringar av andra ordningen, där det organisatoriska agerandet och tänkandet ändras kvalitativt hos de parter som deltar (s. 23). Först då blir det möjligt att förändra system på djupet med nya tankemönster och nya sätt att lösa problem. Över tid kan ett tredje rum medverka till att öppna upp mellan olika beslutsstrukturer och gamla hierarkier mellan den akademiska världen och skolpraktiken – en förändring av andra ordningen.

Vi iakttar här att det tredje rummet inbegriper en ytterligare nivå än själva forskningsmiljön (dvs. verkstaden där forskning pågår), nämligen den som utgörs av gemensamma beslutsstrukturer mellan huvudman och lärosäte. Även här är varaktigheten över tid helt avgörande för att på denna ledningsnivå skapa en gemensam agenda och samordnade prioriteringar. Kopplat till behovet av långsiktiga samverkansavtal (ULF-avtal) framträder behovet av en långsiktigt tryggad finansiering. De statliga ULF-medel som försöksverksamheten förfogar över har fungerat som en katalysator för att få till stånd fördjupade samarbeten och substantiell medfinansiering från både huvudmän och lärosäten. Det är vår övertygelse att en god, stabil finansiering borgar för långsiktighet och kvalitet. Ska den praktikinära forskningen stärkas behöver det finnas resurser inte bara för enskilda forskningsprojekt utan även för forskningsmiljöer. Om forskningsprojekt har en löptid på minst tre år så är behovet att säkerställa kontinuitet i forskningsmiljöer snarare tio år, kanske längre. Arbetet inom ULF-avtalen behöver få sjunga långsamhetens lov – där processen och vägen framåt är lika viktiga som färdiga resultat.

#### REFERENSER

- Ahrenfelt, Bo (2001). *Förändring som tillstånd*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Prøitz, Tine S., Rye, Ellen M., Barstad, Kristin, Afdal, Hilde, Risan, Majken, & Aasen, Petter (2020). *Utbildning, lärande, forskning: En evalueringsstudie – delrapport 2*. Skriftserien nr. 38, 2020. Horten: Universitetet i Sørøst-Norge.

## Debatt

# Organiserade partnerskap i lärarutbildning lägger grunden för praktknära forskning

Maria Jarl

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

Kontakt: maria.jarl@gu.se

Magdalena Taube

Enheten för skolsamverkan, ämneslärarutbildning och kompletterande

lärarutbildning (SÄL), Göteborgs universitet

Kontakt: magdalena.taube@gu.se

Tidigare artiklar i debatten om praktknära forskning har uppmärksammat den nationella försöksverksamheten med samverkan kring praktknära forskning, benämnd ULF, som pågår 2017-2021. Persson (2020, s. 1) menar att huvudsyftet med ULF är att ”få till stånd mera praktknära forskning” och för Serder och Malmström (2020) handlar ULF om att ”forskare och lärare ska bedriva projekt tillsammans” (s. 106). Båda artiklarna diskuterar vad praktknära forskning är. Serder och Malmström (2020) menar att ULF sker inom ett evidensparadigm och ser en risk att frågor om vilka metoder som fungerar bäst ersätter mer kontextnära frågor om vilka processer som pågår i ett klassrum. Persson (2020) frågar vem som har makten att avgöra vad som är praktknära: politiska beslutsfattare, skolhuvudmän, skolans verksamma eller forskare.

Vi menar att bilden av ULF i tidigare artiklar är för snäv. Det primära syftet med ULF är inte praktknära forskning i sig. Syftet är att utveckla och pröva former för samverkan kring praktknära forskning mellan lärosäte och skolhuvudmän, inom ramen för samarbetsavtal, så kallade ULF-avtal, mellan parterna. ULF handlar ytterst om att skapa en infrastruktur för samverkan

som stärker den vetenskapliga grunden i lärarutbildningarna och i skolan (Utbildningsdepartementet, 2017). Sett ur detta perspektiv uppfattar vi att det saknas grund för farhågan att den praktikhäna forskningen ensidigt skulle fokusera på metoder som fungerar eller att det skulle vara ett problem att andra än lärarna är med och definierar vad som är praktikhäna.

I artikeln diskuterar vi ULF-avtalens centrala funktion. Vi utgår från våra erfarenheter av att leda ULF-arbetet vid Göteborgs universitet, ett av fyra universitet som ansvarar för ULF på regeringens uppdrag.

Forskningen om partnerskap i lärarutbildning bekräftar vikten av att strukturera och organisera samarbetet mellan lärosäten med lärarutbildning och skolor där lärarstudenterna har praktik (Lillejord & Børte, 2016; van Schaik et al., 2018; Faglig Råd for Lærerutdanning, 2020). Begreppet partnerskap markerar att samarbetet är ömsesidigt och formaliserat. I en forskningsöversikt betonar Lillejord och Børte (2016) vikten av strategiskt ledarskap för att stärka dialogen mellan forskare och lärare. Initiativ för att skapa fördjupad samverkan är inte självreglerande, menar de, eftersom forskare och lärare traditionellt har tillhört olika sammanhang med sin specifika kultur och kunskapsyn. Liknande slutsatser dras i en forskningsöversikt av vad som främjar och hindrar lärares användning av forskning (van Schaik et al., 2018). Den visar att allt fler studier pekar på betydelsen av ledarskap och strukturerade samarbeten mellan skolor och lärosäten, som komplement till det författarna kallar småskaligt samarbete på individnivå (van Schaik et al., 2018, s. 57).

ULF-arbetet vid Göteborgs universitet leds och bedrivs gemensamt av universitetet och skolhuvudmännen i Göteborgsregionen. Inledningsvis kartlades erfarenheter av praktikhäna forskning hos huvudmännen och på universitetet. Ett återkommande grundtema av ömsesidigt intresse framträdde tydligt: vikten av att etablera jämlika samverkansstrukturer. Grunden i ULF-arbetet är därför samverkan i alla led.

2018 tecknade universitetet ULF-avtal med 13 kommunala skolhuvudmän, och 2019 med tre fristående.<sup>1</sup> ULF-avtalen reglerar parternas avsikter och åtaganden, bland annat den centrala aktiviteten i samarbetet: utlysning, i två steg, av projektmedel för praktikhäna forskning. Vårt grundantagande är att utlysningen fungerar som ett nav kring vilket lärare och forskare börjar samarbeta. Vi antar också att samarbetena som etableras fungerar som ett ”proof of principle” på att praktikhäna forskning bidrar till att stärka skolans och lärarutbildningens vetenskapliga grund, vilket i förlängningen stimulerar långsiktiga samarbeten och satsningar.

För att säkerställa att projekten som beviljas medel håller hög vetenskaplig kvalitet och samtidigt bidrar till kunskap som har direkt nytta och användbarhet i huvudmännens verksamhet, utförs bedömningsarbetet av en kommitté med bred och tvärande kompetens. Kommittén består av fyra ledamöter från skolverksamheterna och fyra från universitetet.

De forskningsskisser som bedöms ha störst potential inbjuds att lämna in en fullständig ansökan i steg två. Utlysningen är öppen för tillsvidareanställda på universitetet och hos skolhuvudmän med ULF-avtal, men i den fullständiga ansökan måste huvudsökande vara disputerad. Fullständiga ansökningar måste inkludera minst ett samarbete mellan en forskargrupp och en skola. Dessutom ska skolhuvudmannen intyga att goda förutsättningar skapas för projektets genomförande om det beviljas medel. Fullständiga ansökningar bedöms enligt kriterierna: forskningsprojektets potential att stärka a) den vetenskapliga grunden i skolan och b) samverkan, c) forskningsprojektets vetenskapliga kvalitet, samt d) planerad spridning av projektets forskningsresultat.

I den ovan nämnda forskningsöversikten drar Lillejord och Børte (2016, s. 557) slutsatsen att den ”optimala lösningen” för att etablera välfungerande partnerskap ”tycks vara konkreta samarbetsprojekt där parterna tillsammans skapar en gemensam produkt”.<sup>2</sup> ULF-avtalen vid Göteborgs universitet är i sig en produkt av parternas samarbete på ledningsnivå. Men framförallt lägger de grunden för konkreta samarbeten mellan lärare och forskare med målet att generera forskning av hög kvalitet som också är relevant för huvudmännens verksamhet.

ULF-avtalen ger den praktiknära forskningen legitimitet och förutsättningar.

Tabell 1. Sammanfattning utfallet av utlysningar som genomförts inom ULF vid Göteborgs universitet (Siffrorna i tabellen anger antal. Begreppet skolenheter inbegriper även förvaltningsenhet).

		Utlysning 2018/2019	Utlysning 2019/2020
	ULF-avtal GU-skolhuvudman	<b>13</b>	<b>16</b>
<b>Steg 1</b>	<b>Forskningsskisser</b>	<b>104</b>	<b>62</b>
	Representerade skolhuvudmän	7	8
	Representerade fakulteter	7	3
<b>Steg 2</b>	<b>Forskningsansökningar</b>	<b>17</b>	<b>13</b>
	Representerade skolhuvudmän	10	7
	Representerade fakulteter	5	3
	Skolenheter	34	42
<b>Finansierade</b>	<b>Forskningsansökningar</b>	<b>8</b>	<b>6</b>
	Representerade skolhuvudmän	4	4
	Representerade fakulteter	4	2
	Skolenheter	17	24

Tabell 1 sammanfattar utfallet av de två utlysningar som genomförts inom ULF vid Göteborgs universitet. Det framkommer att lärare från flertalet skolhuvudmän som tecknat ULF-avtal har deltagit i de två utlysningarna, liksom forskare från flertalet universitetsfakulteter. De finansierade projekten har bred representation från skolenheter, skolhuvudmän och fakulteter.

ULF-avtalen har således möjliggjort ett omfattande deltagande från lärare och forskare. Det stora antalet skisser från skolverksamheterna är särskilt viktigt att uppmärksamma. Vi uppfattar att de speglar lärares intresse av fördjupad kunskap om och förståelse för den egna praktiken, snarare än ett sökande efter de rätta metoderna som Serder och Malmström befarade. Med samverkan kring avtal, bedömningsprocesser och ansökningar vill vi, för att återknyta till Perssons fråga, markera att parterna tillsammans måste avgöra vad som är praktikinära kunskap med hög kvalitet och relevans. Men om vi har rätt i vårt antagande att forskningsprojekten leder till långsiktig samverkan kring praktikinära forskning återstår att se.

#### NOTER

<sup>1</sup> ULF-avtalen inkluderar samtliga skolformer som identifieras i skollagen (SFS 2010:800, kap 1).

<sup>2</sup> Vår översättning.

#### REFERENSER

Faglig Råd for Lærerutdanning (2020). Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag. Delrapport 1. Hämtad 2020-08-19, <https://www.regjeringen.no/contentassets/9969c3f46f0c4a4f95ed9eee70b3ed19/partnerskap-i-larerutdanningene---et-kunnskapsgrunnlag.pdf>

Lillejord, Sølvi & Børte, Kristin (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550-563. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>

Persson, Anders (2020). Dubbel närhet och distans behövs i praktikinära forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(2-3), 149-152. <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.07>

Serder, Margareta & Malmström, Martin (2020) Debatt. Vad talar vi om när vi talar om praktikinära forskning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 107-109. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.07>

Utbildningsdepartementet (2017). *Regeringsbeslut. Uppdrag om försöksverksamhet med praktikinära forskning*. U2015/03573/UH, U2017/01129/UH. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2020-08-26, <https://www.regeringen.se/49ba4e/contentassets/ed0440fcdfde445ca40cb470c3eed7fc/uppdrag-om-forsoksverksamhet-med-praktiknara-forskning.pdf>

van Schaik, Patrick, Volman, Monique, Admiraal, Wilfried & Schenke, 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>

## Debatt

# Samverkansprocessens problematik i den praktikinära forskningen

Ulf Blossing, professor

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

Kontakt: Ulf.blossing@gu.se

I den här debattartikeln fokuserar jag kärnan i ULF att ta fram samverkansmodeller som ska präglas av jämlika villkor mellan skola och akademi. De jämlika villkoren är nödvändiga för att skapa delaktighet för samtliga samverkande parter, men det är sällan sådana villkor råder.

Jag fortsätter Serders och Malmströms (2020) problematisering av praktiken och samverkansprocessen, och liksom Persson (2020) frågar jag mig vilka praktiker som forskningen ska vara nära? Problematiseringen sker med utgångspunkt i sociokulturell teoribildning eller praktikteorier (Nicolini, 2013) och mer specifikt tar jag min utgångspunkt i Wengers sociala lärandeteori om praktikgemenskaper (Wenger, 1998; Wenger, Fenton-O'Creevy, Hutchinson, Kubiak, & Wenger-Trayner, 2014), praktikarkitekturteorin (Mahon, 2017) och hur meningsskapande sker i sådana praktikgemenskaper (ex. Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005), liksom hur översättning av praktikidéer sker från en praktik till en annan (Lund & Moksnes Furu, 2014; Røvik, 2016). I min egen forskning har jag deltagit i flera samverkansprojekt varvid jag har haft anledning att reflektera över deras svårigheter och förtjänster (Blossing, Blom, & Persson, 2016; Blossing & Liljenberg, 2018). Jag är också ledamot i ULF-rådet vid Karlstads universitet.

Sammanfattningsvis vill jag med utgångspunkt i den här forskningen påstå att;

- skolor utgör skilda och olika gemenskaper eller praktiker, det vill säga specifika sätt att förstå sin roll, sitt uppdrag och sätt att arbeta,
- förbättringsåtgärder som initieras utifrån en annan praktik översätts till den praktik som råder på en skola och således kan bli en annan åtgärd, bättre eller sämre, än den som initialt presenterades
- forskargemenskaper också är skilda och olika praktiker,
- det inte helt och fullt går att veta eller känna av en praktiks förmågor eller behov om man inte själv är en del av den lokala praktiken,
- detta förhållande utgör en stor svårighet i samverkan mellan praktiker såsom mellan skolor och universitet, det vill säga mellan lärare/skolledare och forskare,
- samverkan kan främjas om parterna har kunskap om på vilket sätt deras respektive praktiker kan skilja sig åt, det vill säga har specifik kunskap om skolkulturer och forskarkulturer samt om hur förhandling och samarbete mellan dem kan ske,
- praktikhäna skolforskning endast kan bli praktikhäna om lärare/skolledare är delaktiga i forskningen, och att det innebär att forskningen behöver följa delvis andra normer och rutiner än de som gäller för akademiska forskarpraktiker.

De här punkterna betyder, menar jag, att ska vi få till en praktikhäna forskning som svarar mot lärares och skolledares behov behöver skolors verksamheter omstruktureras så att undersökande verksamhet ingår som en återkommande rutin i undervisningen.

Låt oss börja med den första punkten: Vad menas med att skolor kan uppvisa skilda och olika gemenskaper eller praktiker? Praktik är enligt praktikteorier en social verksamhet som utgörs av den verksamhet som skapas av individer i relation med varandra i en specifik situation och i ett lokalt tidsförlopp. Individerna bildar relationer med varandra och samtalar med varandra om hur verksamheten ska genomföras och utvecklas. Det betyder att de ger den en betydelse som har mening för just dem i den situationen och i det tidsförlopp som de tillhör. Vilken betydelse de ger det de utvecklar och vilken mening det kommer att få beror bland annat på den erfarenhet individerna delar med varandra av att tillhöra den gemenskap som hålls samman av ett gemensamt uppdrag.

Lärarna utvecklar en gemensam erfarenhet allteftersom tiden går genom att de hanterar verksamheten. Erfarenheten kommer så småningom att utgöra



en rik bank av handlingsinriktad kunskap som gemenskapen kan se tillbaka på och använda för att hantera nya situationer. Genom den här processen utvecklar lärarna en kunskap om vad en lärare gör och är på den egna skolan, en identitet. Praktiken blir på det sättet en verksamhet som är införlivad med gemenskapen och identiteten, inte något som är skilt från gemenskapen och som lärarna kan ha distans till utan som de är mer eller mindre ett med. Distans till den egna praktiken kan utvecklas med åren om läraren kanske byter arbetsplats, det kommer nya medarbetare till skolan eller läraren tillägnar sig kunskap om hur skolor kan uppvisa olika kulturer.

Vad det innebär att vara lärare, att undervisa och bedöma elevernas lärande, att utveckla och förbättra på just den skola där lärarna arbetar är något som endast de som är en del av den lokala praktiken kan veta. Finns det då inte någon generell kunskap? Jo, lärare och skolledare delar en rad strukturer för verksamheten, en praktikarkitektur, som gäller lika för dem alla, vilket gör att på en mer övergripande nivå finns generella villkor och således kunskap att nyttja. Men den kunskapen behöver översättas till den lokala och specifika praktiken för att bli användbar, och då behöver översättare finnas tillgängliga på skolan. Dessa översättare har kunskap om hur olika praktiker kan se ut och har övat upp en förmåga att greppa det meningsskapande som äger rum i den specifika praktiken.

När en samverkansprocess mellan två skilda praktiker ska fås att fungera såsom i ULF-försöket, behöver översättare finnas med i arbetet. Wenger (1998) beskriver hur mötet mellan olika praktiker kan ge upphov till spänningar som å ena sidan leder till motsättningar som kan få samverkansprocessen att stanna upp eller att en av parterna viker sig för den andra parten. Men spänningarna kan i bästa fall leda till en kreativ process som inte någon av parterna skulle kunna ha åstadkommit på egen hand. Jag har dokumenterat den här processen i ett av de samverkansprojekt jag själv har genomfört (Blossing m.fl., 2016) och mina kollegor i forskningsmiljön Skolutveckling och ledarskap vid Göteborgs universitet har en rad andra exempel (ex. Liljenberg & Nyman Alm, 2020; Olin, 2019).

Samverkansprocessen kompliceras av att en skolpraktik inte endast utgörs av lärarna och deras undervisning utan är sammankopplad med ledarpraktiken som utgörs av rektorer och mellanledare som förstelärare, arbetslagsledare, processledare etc. I dag finns ett fokus mot lärarnas undervisning i såväl Skolforskningsinstitutets satsningar som ULFs försöksverksamhet. Och det är bra då forskning har visat att det inte alltid har varit tydligt i skolors förbättringsarbeten. Men det blir till en nackdel när det resulterar i att forskningen fokuserar lärarna på ett sätt som inte tar hänsyn till den praktik de är en del av på sin skola. Rektors och mellanledares ledarskap, och ansvar, för verksamheten är en integrerad del av lärarnas arbete och undervisning. Det är således ”skolan” och dess praktik som utgör samverkansobjektet för akademins forskare och inte endast lärargruppen.

Dessutom är huvudmannens förvaltning eller branschorganisation en integrerad del som behöver förstås och tas med i förhandlingen.

Utifrån den forskning jag här har gjort ett utsnitt utav och från vad jag hittills erfarit kommer ULF inte att resultera i att samverkansmodeller uppstår som ger jämlika villkor där lärare och skolledare är delaktiga på riktigt. Det är snarare så att akademins forskare genom ULF kommer att få tillgång till ytterligare en forskningsfinansier. Det är det som kommer att bli huvudresultatet, inte att forskningen blir praktiktäna och en verksamhet för alla lärare och deras undervisning så att Sveriges skolor blir bättre för elevernas lärande.

## REFERENSER

- Blossing, Ulf, Blom, Ann, & Persson, Karin (2016). Att skapa en samverkansprocess - en forskare och två verksamhetschefer i partnerskap. I K. Rönnerman, A. Olin, E. Moksnes Furu, & A.-C. Wennergren (red.), *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap* (Vol. 11, s. 199-216). Göteborg: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Blossing, Ulf, & Liljenberg, Mette (2018). *Partssamarbete med aktionsforskning för att förbättra skolledares ledarhandlingar*. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/56145>
- Liljenberg, Mette, & Nyman Alm, Annica (2020). Att samverka i samverkan. I A. Olin & Å. Hirsh (red.), *Samverkan genom uppdrag. Lärdomar för universitetet och samverkande partners i utbildnings- och forskningsuppdrag* (Vol. 18, s. 10-28). Göteborg: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/63225>.
- Lund, Torbjørn, & Moksnes Furu, Eli (2014). Action research and translation studies. Understanding the change of practice. In K. Rönnerman & P. Salo (red.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (s. 31-52). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mahon, Kathleen, Francisco, Susanne, & Kemmis, Stephen (red.) (2017). *Exploring Education and Professional Practice: Through the Lens of Practice Architectures*. Singapore: Springer Singapore.
- Nicolini, Davide (2013). *Practice theory, work, and organization: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Olin, Anette (2019). Samarbete i praktiktäna forskning. I I. Henning Loeb, L. Langelotz, & K. Rönnerman (red.), *Att utveckla utbildningspraktiker. Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer* (s. 137-162). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Anders (2020). Dubbel närhet och distans behövs inom praktiktäna forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige, Ahead of print*. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2547>

- Røvik, Kjell A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), 290-310. doi:10.1111/ijmr.12097
- Serder, Margareta, & Malmström, M. (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktisknära forskning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 107-109. . doi:<https://doi.org/10.15626/pfs25.01.07>
- Weick, Karl E., Sutcliffe, Kathleen M., & Obstfeld, David (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne, Fenton-O'Creevy, Mark, Hutchinson, Steven, Kubiak, Chris, & Wenger-Trayner, Beverly (2014). *Learning in landscapes of practice: boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Abingdon: Routledge.

## Debatt

### Praktiknära forskning – en evig fråga?

Karin Rönnerman, professor em.

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

Kontakt: karin.ronnerman@gu.se

Redaktionen för tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* har bjudit in till en nationell debatt över temat *Praktiknära forskning – ett paradigmskifte på gång?* Ett lovvärt initiativ där det i inledningen till debatten mycket riktigt anges att detta inte är en ny fråga för pedagogisk forskning i Sverige (Debatt, 2020). Dock har den under de senaste decennierna fått ny aktualitet genom reformer, betänkanden, utredningar, ny myndighet och en försöksverksamhet om modeller för samverkan, ULF. Jag har (tillsammans med andra) blivit inbjuden att kommentera de inlägg som publicerats, vilket jag tackar för.

Förutom den inledande texten finns tio artiklar publicerade. Alla författare ger sin syn på praktiknära forskning som begrepp och på hur den kan utformas utifrån sina specifika forsknings- eller ledningsperspektiv. Inte förvånande lyfts frågan om vad praktiknära forskning är och ska innehålla (Nilholm, 2020; Persson 2020), hur den praktiskt ska genomföras (Hermansson & Ahnberg, 2020) liksom betydelsen av avtal mellan parter för samverkan och som grund för externa medel (Jarl & Taube, 2020; von Greiff 2020). Ytterligare inlägg betonar på olika sätt vikten av det lokala sammanhanget (Blossing, 2020; Serder & Malmström, 2020; Wedin, 2020), samt hur samverkan kan förstås som ett tredje rum (Olsson & Brunner Cederlund, 2020; Prøitz, 2020). Samtliga bidrag pekar på aspekter som alla är viktiga att ta i beaktande för att man ska kunna utveckla fältet praktiknära forskning vidare. Såväl avtal som strukturer måste finnas på plats, men om vi inte i högre grad fokuserar på det lokala sammanhanget och på lärares verksamhet gynnar inte forskningen dem den berör, det vill säga professionen och därmed i förlängningen elevernas utveckling och lärande.

Det är viktigt att lyfta frågan om hur den lokala skolans organisation påverkar lärarnas möjligheter att medverka i ett gemensamt projekt. Det räcker inte med överenskomna och skrivna avtal på olika nivåer i skolsystemet, så länge inte den viktigaste länken innefattas, nämligen lärarnas villkor att medverka i forskning. Lärarna själva behöver medverka för sin professionella utveckling det vill säga de bör själva vara aktörer. Att medverka i ett projekt innebär ett stort arbete: tid för datainsamling, analys och reflektion samt tid för möten. Tid som vanligtvis inte finns inlagd för lärare som arbetar i skolan. Här skiljer sig förutsättningarna åt mellan forskare och lärare. Medan forskaren genom externa medel har nedsättning i tjänsten och kan planera för sin medverkan i projektet, finns inte denna tid inskriven i den verklighet som läraren verkar inom. Den tiden behövs för att praktisknära forskning ska bli en del av vardagsarbetet och inte ett projekt pålagt utifrån. Min egen erfarenhet i samverkanprojekt är att skolhuvudmän och rektorer ofta är mycket intresserade av att medverka i ett forskningsprojekt där avtal finns på plats. Men, när projektet väl kommer igång visar det sig att lärarna inte alltid har tid avsatt för medverkan eller kan komma ifrån på extra möten. Lärarens situation ser med andra ord annorlunda ut än forskarens. Här visar Olsson och Brunner Cederlund (2020) på en möjlighet för varaktiga mötesplatser. I den försöksverksamhet som bedrivs vid Uppsala universitet organiserar man för forskningsmiljöer gemensamma för huvudmän och lärosäten, något de kallar för ett tredje rum (se även Proitz, 2020). Här påpekas att ett jämbördigt rum innebär möten för att skapa en gemensam diskurs och gemensamt språk, men att dessa processer tar tid.

Praktisknära forskning i samverkan med forskare måste också visa på en väg att fortsätta arbetet när de avsatta projektmedlen är slut. Här kan aktionsforskning, som det finns närmare hundra års erfarenhet av i utbildnings- och vårdsektorerna, vara en framkomlig väg. Man måste kunna dra lärdom av vad som tidigare skett. Aktionsforskning innebär både ett aktörskap i meningen att driva förändring av praktiken och en forskningsaspekt som avser att skapa kunskap om praktiken. I studier tillsammans med australiska kollegor har vi uppmärksammat aktionsforskningens potential att generera drivkraft för ledning av verksamheten (Edwards-Groves & Rönnerman, 2013; Edwards-Groves & Rönnerman, in press). Detta ledarskap har vi benämnt mellanledande och där vi varit noga med att detta inte är en position i ledningsgruppen utan bygger på kollegialitet (Grootenboer, Edwards-Groves & Rönnerman, 2015, 2020; Rönnerman, Edwards-Groves & Grootenboer, 2018). En mellanledare är till största delen verksam som undervisande lärare men innehar också ett uppdrag som ledare. Detta uppdrag är inte en speciell tjänst, utan ett åtagande riktat mot att leda kollegornas professionella lärande och verksamhetens utveckling.

En mellanledare kan enkelt sett placeras i mitten, mellan sina kollegor och mellan kollegorna och rektor i organisationen. Denna position är dock inte enkel eller oproblematisk. Den förutsätter förhandling med både kollegorna och med rektor avseende i första hand tid och rum för kollegiala möten. Genom dessa förhandlingar engagerar sig en mellanledare också oftast samtidigt i a) ledande och undervisande, b) organiserande och handledande c) samarbetande och kommunicerande (Rönnerman m.fl., 2018, s. 26–29; Rönnerman, 2020). När man involverar mellanledare i förhandlingar om praktiktäna forskning sätter man verksamheten i fokus. Frågan ”vad händer här?” aktualiseras i stället för ”vad fungerar här?” som Serder och Malmström (2020) så observant noterat i relation till aktionsforskning och praktiktäna forskning. Praktiktäna forskning behöver med andra ord ”situeras socialt, historiskt och kulturellt” i likhet med vad Wedin (2020) påpekar. På samma sätt betonar Blossing (2020), vikten av det lokala sammanhanget och faran med att inte se de praktiker lärare är involverade i.

Praktiktäna forskning handlar alltså inte bara om elevers lärande och undervisning utan inbegriper även övriga praktiker som ledarskap (mellanledare och rektorer), lärares kompetensutveckling, forskning och utvärdering. Det räcker inte att enbart förändra en av dessa praktiker då praktikerna hänger samman och påverkar och påverkas av varandra (Rönnerman m.fl., 2018). För att praktiktäna forskning ska leda till förändring behöver lärares medverkan organiseras på lokal nivå. Det är avslutningsvis värt att upprepa Lawrence Stenhouse konstaterande från 1975: ”Det räcker inte att lärares arbete studeras, lärare behöver själva studera det egna arbetet” (min översättning).

## REFERENSER

- Blossing, Ulf (2020). Samverkansprocessens problematik i den praktiktäna forskningen. *Pedagogisk Forskning i Sverige. Ahead of print*.  
<https://pedagogiskforskning.se/debatt-2020-praktiktana-forskning/>
- Debatt 2020 Praktiktäna forskning – ett paradigmskifte på gång? – en introduktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1), 100-101.
- Edwards-Groves, Christine, & Rönnerman, Karin (2013). Generating leading practices through professional learning. *Professional Development in Education*, 39(1), 122-140. DOI: 10.1080/19415257.2012.724439
- Edwards-Groves, Christine, & Rönnerman, Karin (in press). *Generative Leadership. Rescripting the promise of action research*. Singapore: Springer.
- von Greiff, Camilo (2020). Praktiktäna forskning – ett område med vind i ryggen! *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), 153-156. DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.08>

- Grootenboer, Peter, Edwards-Groves, Christine, & Rönnerman, Karin (2015). Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 1–19. DOI: 10.1080/19415257.2014.924985
- Grootenboer, Peter, Edwards-Groves, Christine, & Rönnerman, Karin (2020). *Middle Leadership in Schools. Leading Professional Learning*. London/New York: Routledge. DOI: 10.4324/9781003026389
- Hermansson, Karin, & Ahnborg, Marie-Hélène (2020). Praktiknära forskning i samverkan – hur ska det gå till? *Pedagogisk forskning i Sverige, Ahead of print*. <https://pedagogiskforskning.se/debatt-2020-praktiknara-forskning>
- Jarl, Maria, & Taube, Magdalena (2020). Organiserade partnerskap i lärarutbildning lägger grund 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: <https://doi.org/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 inom praktiknära forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25 (2-3), 149-152. DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.07>
- Prøitz, Tine, S. (2020). Praksiksnær forskning og partnerskap i et tredje rom. *Pedagogisk forskning i Sverige, Ahead of print*. <https://pedagogiskforskning.se/debatt-2020-praktiknara-forskning>
- Rönnerman, Karin (2020). Organisera skolutveckling med lärare som mellanledare. I Hirsh, Åsa, & Olin, Anette (red.), *Skolutveckling i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.
- Rönnerman, Karin, Edward-Groves, Christine, & Grootenboer, Peter (2018). *Att leda från mitten – lärare driver professionell utveckling*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Serder, Margareta, & Malmström, Martin (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktiknära forskning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 107-109. DOI: 10.15626/pfs25.01.07
- Stenhouse, Lawrence (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman.
- Wedin, Åsa (2020). Att hantera mindre goda exempel – dilemma för praktiknära forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1), 102-105. DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.06>

## 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 forskningssatsningar 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)**

Läraryrkets 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), Praktisk 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 praktisk forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1), 102-105. DOI: 10.15626/pfs25.01.06

## Debatt

# Respekt för varandras kunskaper

Elisabet Nihlfors, professor

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet

Kontakt: [elisabet.nihlfors@edu.uu.se](mailto:elisabet.nihlfors@edu.uu.se)

*Pedagogisk forskning i Sverige* ställde frågan, våren 2020, om ett nytt paradigm kring forskning och utbildning/skola är under framväxt. Koppling görs till praktiktäna forskning och till växelspelet mellan pedagogik som en rigorös akademisk disciplin (vetenskaplig legitimitet) och möjligheten att samtidigt utgöra en relevant professionsbas (professionell legitimitet).

Redaktörerna har gett mig möjlighet att göra en avslutande reflektion. Efter att ha läst samtliga, intressanta och tankeväckande debattartiklar vill jag lyfta fram ett par områden av betydelse i sammanhanget; *forskningens betydelse för kunskaps- och verksamhetsutveckling och betydelsen av att professioner aktivt medverkar till sin egen kunskapsutveckling*. I texten nedan lutar jag mig emot och tar även spjärn mot de olika artiklarna och hoppas därmed medverka till ett fortsatt samtal.

Artikeln utgår från föreställningen om att *forskning* är en verksamhet som syftar till att systematiskt generera kunskap. Forskning genomförs med beprövade vetenskapliga metoder, redogör öppet för hur resultaten genererats och publiceras efter vetenskaplig granskning (jfr Persson, 2020). Forskning bedrivs efter specifika vetenskapliga och etiska regler oavsett var den genomförs. Forskning leds av *forskare*, det vill säga disputerade personer som är anställda på ett lärosäte och/eller hos en skolhuvudman. Varför denna inledande distinktion?

*Forskning och utveckling är varandras förutsättningar* och lägger grunden för en högkvalitativ utbildning. Men obalansen i resurstillgång mellan korta (3-åriga), uppifrån styrda skolutvecklingsinsatser och mer långsiktiga, kritiskt



granskande forskningsprojekt är oerhört stor. Att forskare är anställda både inom privat och offentlig sektor, hos skolhuvudman och på lärosäte är en självklarhet men ändå, kanske beroende på att alltför få lektorer har forskning i sin tjänst, behöver resursbehovet till forskning understrykas. Denna situation påverkar idag synen på forskning och forskare men även på vad praktiktäna forskning kan innebära.

Redaktörerna konstaterar i sin inledningsartikel att *praktiktäna forskning* inte är något nytt. Diskussioner har pågått och pågår både om benämning och definition; om det ska heta praktiktäna-, praxisutvecklande, praktikutvecklande eller kanske uppdragsrelevant forskning och hur den ska definieras (VR, 2003; VR, 2005; SOU 2018:19; Serder & Malmström, 2020; Nilholm, 2020). Diskussionerna rör ett omfattande forskningsområde, i behov av olika teorier och forskningsdesign. Att diskussionen pågår beror också på bristen på forskningsmedel inom det utbildningsvetenskapliga fältet vilket skapar behov av att rubricera forskningsmedel för att till exempel garantera en infrastruktur för *samverkan som stärker den vetenskapliga grunden i lärarutbildningarna och i skolan* (Utbildningsdepartementet, 2017). Så uttrycks uppdraget till försöksverksamheten ULF. Det som utmärker forskning som finansieras av ULF-medel är att den är *kollaborativ* (Eriksson, 2018) och har en syn på olika aktörers yrkeskunskap som är *symmetrisk och komplementär*.

Redan för 20 år sedan när *utbildningsvetenskaper*<sup>1</sup> etablerades diskuterades behovet av praktiktäna forskning inklusive forskning i och för lärarutbildningarna. Sen dess ha skollagen kompletterats så att all undervisning, såväl på lärosätena som hos skolhuvudmännen, ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Men fortfarande saknas tillräckliga forskningsresurser; antalet lärarutbildningsplatser står inte i paritet till forskningsmedlen, disputerade lärare saknar forskningstid vilket i sin tur innebär att studenterna inte alltid möter levande forskande miljöer under sin utbildning (Prop. 2016/17:50).

*Försöksverksamheten ULF*, som omnämns i flera av artiklarna, syftar till att lägga grunden för en nationell infrastruktur, genom ett nationellt ULF-avtal med regionala och lokala tillämpningar. Ett sätt att garantera långsiktighet och nationell likvärdighet i kunskapsproduktionen i såväl lärarutbildningarna som utbildningen från förskola till vuxenutbildning.

Lärares förmåga att kritiskt undersöka och granska sin egen verksamhet grundläggs i lärarutbildningen men behöver underhållas och utmanas i *forsknings- och utvecklingsmiljöer*. Ett första steg i att skapa en infrastruktur är därför att etablera miljöer där regelbundna samtal kan ske, där kunskapsbehov kan möta befintliga forskningsresultat som kan prövas och utvärderas. Miljöer där både lärarstuderande, lärare, handledare och forskare kan delta och där det sker ett ömsesidigt utbyte som syftar till att utveckla såväl forsknings- som praktiklitteracitet.

Några av dessa miljöer kan utvecklas till *ett tredje rum* (Prøitz, 2020; Olsson & Brunner Cederlund, 2020). Mötesplatser som bygger på ömsesidig respekt, där en ökad förståelse för varandras och andras kunskaper lägger grunden också för kritisk granskning (Blossing, 2020). Forskning som söker ny kunskap ställer krav på öppenhet för det oväntade, för resultat som kan utmana det befintliga (Wedin, 2020). Detta tredje rum kan vara en plats där befintlig kunskap diskuteras och används för att utveckla kvaliteten i undervisningen men också för att initiera nya forskningsprojekt. ”The goal is to understand a problem or an issue that is too complex for any party to study alone” (Van de Ven, 2013, s. 289).

Om investeringar görs i de professionellas egen kunskapsproduktion, bland annat i och genom ett ULF-avtal, finns förutsättningar för mer långsiktiga lösningar, ökad kritisk granskning och en högre kvalitet i verksamheterna (von Greiff, 2020). Här kan även förenade tjänster mellan lärosäte och skolhuvudman vara en annan viktig förutsättning för att möjliggöra att rätt kompetens finns där den behövs, när den behövs genom hela forskningsprocessen (se Van de Ven, 2013, s. 267). Ett sådant synsätt ökar även behovet av samverkan mellan lärosäten med lärarutbildning, mellan skolhuvudmännen och naturligtvis mellan lärosäten och skolhuvudmän. Det finns kluster, noder och olika typer av samverkan men med ett UFL-avtal kan strukturen behöva ses över och nya etableras. Att utveckla och vårda forskningssamverkan kostar både tid och pengar utöver uthållighet, lyhördhet, kreativitet och mod (Hermansson & Ahnberg, 2020).

*Det paradigmskifte som pågår* handlar kanske om respekt för forskares arbete utifrån redovisade resultat och inte utifrån var forskaren är anställd. Ömsesidig respekt för varandras olika kunskaper som i samverkan kan skapa ny kunskap. Det handlar om att ha tillit till att de professionella på lärosäten och hos skolhuvudmän, i genuin samverkan, tar fram kunskap, med både hög kvalitet och relevans (Jarl & Taube, 2020) för att på sikt nå bättre resultat då ”engaged scholarship can produce knowledge that is more penetrating and insightful than when scholars or practioners work on the problems alone” (Van de Ven, 2013, s. 265).

## NOTER

<sup>1</sup>Inom utbildningsvetenskap studeras lärande, didaktik och ämnesdidaktik, undervisning, sociala och kulturella aspekter på utbildning, utbildningspolitik, utbildningssystem och organisation samt profession, och speciellt med relevans för skolans och förskolans utveckling. Forskningen bedrivs inom flera olika vetenskapliga discipliner och bidrar till kunskapsutveckling och förstärker den vetenskapliga grunden för utbildning (www.vr.se, 2020-11-30).

## REFERENSER

- Blossing, Ulf (2020). Samverkansprocessens problematik i den praktiktäna forskningen. *Pedagogisk Forskning i Sverige, Ahead of print*.  
<https://pedagogiskforskning.se/debatt-2020-praktiktäna-forskning/>
- Eriksson, Inger (2018). Lärares medverkan i praktiktäna forskning: Förutsättningar och hinder. *Utbildning och lärande*, 12(1), 27-40.
- Hermansson, Karin, & Ahnberg, Marie-Hélène (2020). Praktiktäna forskning i samverkan – hur ska det gå till? *Pedagogisk forskning i Sverige, Ahead of print*.  
<https://pedagogiskforskning.se/debatt-2020-praktiktäna-forskning>
- Jarl, Maria, & Taube, Magdalena (2020). Organiserade partnerskap i lärarutbildning lägger grunden för praktiktäna forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige, Ahead of print*.  
<https://pedagogiskforskning.se/debatt-2020-praktiktäna-forskning>
- Nilholm, Claes (2020). Praktiktäna 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-praktiktäna-forskning>.
- Persson, Anders (2020). Dubbel närhet och distans behövs i praktiktäna forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(2-3), 149-152. DOI: [10.15626/pfs25.0203.07](https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.07)
- Prop. 2016/17:50. *Kunskap i samverkan – för samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proitz, Tine S. (2020). Praksisnær forskning og partnerskap i et tredje rom. *Pedagogisk forskning i Sverige, Ahead of print*. <https://pedagogiskforskning.se/debatt-2020-praktiktäna-forskning>
- Serder, Margareta, & Malmström, Martin (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktiktäna forskning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 107-109. DOI: 10.15626/pfs25.01.07
- SOU 2018:19. *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2017). Regeringsbeslut. Uppdrag om försöksverksamhet med praktiktäna forskning. U2015/03573/UH, U2017/01129/UH. Stockholm: Utbildningsdepartementet.  
<https://www.regeringen.se/49ba4e/contentassets/ed0440fcdfde445ca40cb470c3ee d7fc/uppdrag-om-forsoksverksamhet-med-praktiktäna-forskning.pdf> [Hämtad 2020-11-30]
- Van de Ven, Andrew H. (2013). *Engaged Scholarship. A guide for organizational and social research*. Oxford: Oxford University Press.

VR (2003). *Forskning av denna världen I – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie.

VR (2005). *Forskning av denna världen II – Om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie.

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

*PfS.*

*Pedagogisk Forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige.*

*Tidskriften tillämpar granskning enligt dubbel peer review för artiklar. Övriga bidrag granskas av redaktionen.*

Pedagogisk Forskning i Sverige ägs av föreningen SWERA,  
Swedish Educational Research Association.

ISSN1401-6788