

# Lärarna i kunskapssamhället

## – flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare?

**Ingrid Carlgren**

**PÅ NÅGOT SÄTT KÄNNES** det självklart att läraryrket skulle vara ett centralt yrke i det vi kallar kunskapssamhället. Det kan därför tyckas paradoxalt att just detta yrke visar så många tecken på att vara i kris; lärarnas status är låg och det är svårt att attrahera unga till yrket. Av alla länder i Europa är det endast Finland som inte har problem med rekryteringen till lärarutbildningen. Kritiken mot lärarutbildningen har varit massiv och forskare talar om den nuvarande perioden som en period av deprofessionalisering av yrket (Lawn, 1995; Lindblad & Popkewitz, 1999). Det verkar rimligt att anta att talet om kris är ett tecken på att vi befinner oss i något slags skifte – både när det gäller skolans utveckling och läraryrket och att det därför är något som står på spel. Frågan är: Vad?

Under de senaste decennierna har skolsystemen runt om i världen omstrukturerats (se Klette et al. 2000, Popkewitz, Lindblad & Strandberg (Eds) 1999). De tidigare formerna för reglering av skolans

verksamheter har ersatts med nya. Mål- och resultatstyrning, decentralisering och olika marknadslänkande mekanismer finns som inslag i de flesta länders reformer – om än med olika nationella utformningar. En central aspekt – inte minst i Sverige – har varit decentralisering och utvecklingen av skolorna som *självorganiserande system*.<sup>1</sup> De självorganiserande enheterna finns på flera nivåer: kommunen, den enskilda skolan, skolenheten och arbetslaget. I Sverige har begreppet *deltagande målstyrning*<sup>2</sup> uttryckt de enskilda skolornas medverkan också i målformuleringar och lokala kriterier. Ett väsentligt inslag i motiveringarna har varit idén om 'de professionella' som av egen kraft och mot bakgrund av sin professionella kunskapsbas fattar beslut i samverkan med elever (och föräldrar).

En annan aspekt av omstruktureringen är den så kallade standardiseringen av skolans kunskapsinnehåll, vilket har inneburit att man på central nivå har formulerat det förväntade resultatet, det vill

1 Till skillnad från den tidigare regelstyrda skolan, som styrdes genom relativt detaljerade instruktioner för verksamhetens innehåll och form, innebär den självorganiserande skolan en frihet när det gäller hur verksamheten genomförs så länge som skolan når uppsatta mål. Friheten paras därför med större krav på redovisning av resultat och genomlysning av verksamheterna.

2 Deltagande målstyrning innebär att målen inte är formulerade på detaljnivå utan behöver uttolkas och utvecklas (konkretiseras) i verksamheten.

säga av vad det är eleverna skall kunna. Detta kan tyckas oförenligt med utvecklingen mot självorganiserande enheter utan är snarare uttryck för ett centralistiskt tänkande där lärarna utför order snarare än fattar egna beslut. Men det är en viktig skillnad mellan att styra genom att formulera förväntade resultat jämfört med att ge (detaljerade) instruktioner för arbetet. Genom att specificera vad det är skolan skall producera blir det möjligt att 'släppa skolan fri' för att sedan kontrollera resultaten. Det innebär en mer indirekt styrning än tidigare – en styrning som öppnar ett större utrymme för de professionella att fatta egna beslut om hur resultaten ska nås. Omstruktureringen av skolsystemen kan förstås som ett uttryck för det så kallade redovisningssamhällets genomslag på skolområdet. Självorganiseringen är den ena sidan av redovisningssamhället och resultatkontrollen den andra.

De forskare som idag talar om en *professionalisering* av läraryrket syftar oftast på den självorganiserande aspekten av redovisningssamhället och på den 'inifrånstyrning' av verksamheterna som följer av den. De som istället talar om en *deprofessionalisering* syftar däremot på den kontrollerande aspekten och en ökande 'utifrånstyrning'. De bägge aspekterna är dock ömsesidigt relaterade till varandra och därmed blir balansen (styrkeförhållandet) mellan dem av stor betydelse för såväl skolans som läraryrkets utveckling. Den inre, professionella, styrningen är en förutsättning för att mål- och resultatstyrningen ska kunna fungera bra. Diskussionen om huruvida pågående förändringar är uttryck för en professionalisering eller deprofessionalisering av lärarkåren kan därför relateras till balansen mellan inifrån- och utifrånstyrning, det vill säga till redovisningssamhällets bägge aspekter. Ju starkare den yttre styrningen är i förhållande till den inre, desto mer relevant verkar det vara att

tala om en deprofessionalisering. För närvarande tycks det som om den inre, professionella styrningen är svagare än den yttre, 'inspektörs'-styrningen. Medan lärarnas professionella ansvar och kunskaper betonades i början och mitten av 1990-talet har det därefter blivit alltmer självklart att formulera lösningar på olika problem i form av ytterligare kontroller och mätningar.

En betydelsefull faktor för balansen mellan inre och yttre styrning är hur kraftfull professionen är i sitt agerande. Detta hänger i sin tur ihop med vilka resurser den har tillgång till – framförallt gäller det de professions-specifika kunskaperna. När det gäller läraryrket så har avsaknaden av en gemensam och formulerad kunskapsbas länge påtalats som ett problem (jfr Lortie, 1975). Läraryrkets professions-specifika kunskaper är inte tydliga – de är inte kodifierade eller dokumenterade utan finns i stor utsträckning som så kallad tyst kunskap.

Den sociologiska definitionen av en profession brukar framhålla förekomsten av en teoretisk yrkesspecifik kunskapsbas, lång utbildning, autonomi i yrkesutövandet, kontroll över vilka som släpps in respektive utesluts ur kåren, kontroll över kunskapsutvecklingen inom yrket (kunskapsmonopol) och etiska regler (Burrage & Torstendahl, 1990). Med en sådan definition är det tveksamt om läraryrket är, eller någonsin har varit, en profession. Yrket saknar en tydlig och specifik kunskapsbas. Ibland betonas lärares ämneskunskaper, ibland kunskaper om undervisningsmetoder eller om barn. Även om de alla utgör exempel på för läraryrket viktiga kunskaper, är de inte specifika för lärare. Till det kommer att vi egentligen har att göra med olika yrken som under 1900-talet successivt förts närmare varandra i samband med uppbyggnaden och expansionen av utbildningssystemet. Olika lärarkategorier med olika slags utbildning fanns i de olika skolformerna (folkskolan, lärover-

ken, yrkesskolan, flickskolan, förskolan etcetera). Inte ens läroverkslärarna som tidigare hade en betydligt högre status (och en högre utbildning) hade dock en *yrkesspecifik* teoretisk kunskapsbas.

Enligt Freidson (2001) utfärdar de professionella utbildningarna inte endast diplom och betyg utan är också det ställe där den professionella kunskapen formaliseras och den intellektuella basen för yrkesutövandet utvecklas. De svarar också för godkännandet av nya kunskaper och färdigheter inom yrket. Professionerna utvecklas runt en egen 'kunskapskropp', bestående av teoretiska såväl som tekniska kunskaper.

Läroutbildningen liknar mest utbildning till vad Freidson kallar för semi-professioner eller tekniska yrken. Dessa kontrollerar inte sin egen utbildning, skapar inte en egen 'kunskapskropp' och utbildas inte av 'sina egna' eller i huvudsak av 'sina egna'. Dock har viljan att akademisera läroutbildningen och ge den en teoretisk kunskapsbas funnits länge. En sådan ambition fanns redan i samband med inrättandet av den första pedagogiska professuren i Sverige (Uppsala 1909). Att vi fortfarande – efter 100 år – är så upptagna med frågan om hur läroutbildningen ska akademiseras och ges en teoretisk, forskningsgrundad kunskapsbas kan tyckas obegripligt. Vari består svårigheterna? Och vari består skillnaderna mellan då (när industrisamhället stod inför sin blomstring) och nu (när det globaliserade kunskapssamhället skakar våra grundvalar) när det gäller lärarnas professionalisering?

### **Lärarnas professionalisering, deprofessionalisering och reprofessionalisering?**

Även om det alltså är tveksamt i vilken utsträckning det går att använda begreppet profession när man talar om läraryrket, kan man tala om profes-

sionalisering respektive deprofessionalisering för att beteckna förändringar i de dimensioner som brukar tillskrivas professioner.

Under perioden från slutet av 1800-talet till början av 1900-talet, med en kulmen runt förra sekelskiftet kan man, enligt Florin (1987), tala om en professionalisering av folkskollärarna. I sin avhandling "Kampen om katedern" beskriver Christina Florin hur folkskollärarnas professionaliseringskamp bland annat resulterade i en förlängning av utbildningen och etablerandet av pedagogik som vetenskaplig disciplin i Sverige. Inte bara detta, utan också lärarnas aktiva deltagande i den offentliga skolpolitiska diskussionen kännetecknar denna period. Folkskollärare var aktiva i det offentliga samtalet om skolan, några blev folkskoleinspektörer (och en blev minister). De Nordiska skolmötena samlade under de bästa åren (1900-talets första decennier) vart femte år ca 7000 lärare från de nordiska länderna en vecka på sommaren till föreläsningar, seminarier och utbildningspolitiska diskussioner – med medverkan av politiker och forskare. Folkskollärarnas och folkskollärarinnornas fackförbund gav ut tidskrifter där seriösa diskussioner om yrkesfrågor fördes.

Under den reformpedagogiska perioden i början av seklet var många folkskollärare aktiva. Esther Hermansson (1974) beskriver i sina memoarer hur lärarna aktivt medverkade i utvecklingen av de pedagogiska verksamheterna från början till mitten av 1900-talet. Hon beskriver hur radikala lärare samlades runt 1919 års kursplaner, liksom hur hon litet senare tillsammans med en kollega på eget initiativ åkte till Nordamerika för att studera reformrörelsen där. På 30-talet deltog hon också, tillsammans med andra radikala lärare, i forskningsprojekt som leddes av den österrikiska psykologen Elsa Köhler. Tillsammans med ett par andra lärarinnor deltog hon på 1940-talet i Skolkommissionens

arbete med enhetsskolereformen. Ett återkommande inslag i Esther Hermanssons memoarer är hur hon deltog i konferenser av olika slag – nordiska såväl som internationella – där lärare möttes tillsammans med forskare och diskuterade skolfrågor.

Därefter, från 1950 fram till 1980-talet följde en period som ur professionaliseringsperspektiv innebar flera steg tillbaka. 1950 skrev dåvarande ecklesiastikministern att det lärarna behövde inte längre i första hand var teori och forskning utan konkreta anvisningar för sitt arbete (Prop. 1950:70). Detta uttalades mot bakgrund av de stora förändringar i lärarbetet som enhetsskolereformen innebar. Det är begripligt att det behövdes en ny typ av stöd för lärarna. Vid tiden för enhetsskolans införande lämnade ca en tredjedel av eleverna folkskolan efter 4-e eller 6-e klass för att gå till realskolan och av dessa gick ca en tredjedel vidare till gymnasiet. Dessa elever undervisades alltså i särskilda grupper i särskilda skolformer. Genom reformen skulle alla gå i samma klass under sina första 9 år vilket fick stora konsekvenser för såväl innehåll som organisering av lärarnas arbete i både folkskolan och realskolan.

Under tiden efter 1950 expanderade den statliga myndigheten Skolöverstyrelsen kraftigt, forskningen skildes från den nära kontakten med lärarna, fackförbunden tappade kontrollen över fortbildningen, som togs över av staten. Ur ett professionaliseringsperspektiv innebar det att lärarna förlorade kontrollen över kunskapsutvecklingen i yrket. Efter hand rekryterades pedagogiska forskare alltmer bland psykologistuderande vilket ledde till att skolforskning inte längre bedrevs av lärare. Den undervisningsteknologiska periodens inriktning mot att framställa självinstruerande material (som inte krävde särskilt utbildade lärare) kan också räknas till denna period av avprofessionalisering.

Under perioden genomfördes också en rad stora

fortbildningsinsatser i samband med läroplansreformerna. Personallagsutbildningen, PLAG, (Prop. 1980/81:97) var ett exempel på hur man satsade på grupper av lärare som tillsammans skulle övertygas om nya sätt att arbeta på. Förenklat kan man tala om 'elevaktiva arbetsformer' som en sammanfattande beteckning på de arbetsformer som förordades som alternativ till den traditionella, katederstyrda klassrumsundervisningen. Även om de arbetsformer som förordades influerats av de reformpedagogiska rörelserna var det dock inte längre lärarna själva som drev fram utvecklingen av dessa arbetsformer utan istället var det något som var närmast påbjudet uppifrån.

I samband med decentraliseringen av skolsystemet skedde återigen en omsvängning. I mitten av 80-talet började centrala politiker och administratörer tala om åtskillnaden mellan professionella och politiska frågor och om vikten av att inte politiskt styra det som var de professionellas ansvar. När verksamheten inte längre skulle regleras centralt blev de professionella i politikernas ögon ett viktigt redskap för förverkligandet av skolans mål. Kort sagt var idén om 'de professionella' en viktig förutsättning för en decentraliserad målstyrd skola. Från att tidigare ha setts som genomförare av politiska beslut blev lärarnas uppgift att utveckla och ansvara för lösningar som en följd av politiska beslut.

Trots att de bägge lärarförbunden hakade på professionaliseringsdiskussionen (1990) och att det några år senare startades olika former av professionaliseringskampanjer är det tveksamt om det fanns en beredskap för denna 'chock-professionalisering' (Carlgren, Klette, Simola, 2002). Till det kan läggas att decentraliseringen av ansvaret sammanföll med ekonomisk kris och nedskärningar i skolan. Lärarna fick ansvaret tillsammans med nya uppgifter – men inga resurser.

### *Lärarna i den mål- och resultatstyrda skolan*

Kan man då tala om en reprofesionalisering av yrket i samband med 1990-talets reformer? Omstruktureringen av skolsystemen har skapat nya villkor för utvecklingen av läraryrket. Man kan på den enskilda skolan bestämma över såväl innehåll som form, hur man organiserar eleverna i klasser och grupper av olika slag, använder arbetstiden, definierar undervisning etcetera. På skolan utvecklas också lokala kriterier för bedömningen av elevernas kunskaper. På så vis kan man säga att de svenska lärarna fått en ökad kontroll över verksamhetens utformning och uppläggning. Efterhand har emellertid kontrollen över lärarnas arbete åter ökat – inte minst genom olika slag av utvärderingar, nationella prov liksom kraven att eleverna skall bli godkända. Pressen på lärarna och skolan är idag stor – lärarna befinner sig i skottgluggen mellan krav på att alla elever ska bli godkända samtidigt som elever och föräldrar ska involveras i pedagogiska överväganden och beslut.

Mål- och resultatstyrningsreformerna innebär en ny form av styrning och reglering av skolan – en styrning som tillåter situationsanpassade lösningar för att uppnå samma mål. För att uppnå detta krävs såväl decentralisering som standardisering. Den senare kommer till uttryck antingen som specificerade målskrivningar för skolan eller som kriterier för bedömning av resultaten. I vissa länder har betoningen legat på att specificera målen medan man i andra koncentrerat sig på kriterierna för bedömningen, det vill säga uppföljningen av resultaten.<sup>3</sup>

För det mesta betonas lärarprofessionens betydelse men det finns också många inslag i reformerna som ger uttryck för andra slags rationaliteter än den professionsstyrda.

Reformerna sammantagna tycks innebära en lösning som egentligen är en blandning mellan byråkratisk (de ansvariga bestämmer), marknadsdriven (konsumenterna bestämmer) och professionell arbetsorganisering (de professionella bestämmer). (Jfr Freidson, E. 2001.) Samtidigt som reformerna i många länder förs fram tillsammans med en retorik om 'de professionella', och professionalism som en drivkraft i skolutvecklingen, införs såväl starka marknadsmekanismer som byråkratisk standardisering som i många stycken hamnar på kollisionkurs med professionalism-spåret.

Lärarnas situation blir på så vis motsägelsefull. Å ena sidan uppmanas de till att lita till sitt professionella omdöme – å den andra innebär trycket på marknadsanpassning och resultatredovisning att det professionella kunnandet många gånger får stå tillbaka. Än så länge tycks lärarnas professionalisering vara mera retorik än realitet. Hindren för ett professionellt yrkesutövande är många och växer snarare än minskar. Samtidigt som det talas mycket om nödvändigheten av att höja lärarnas status och öka yrkets attraktion så pekar mycket av det som görs i motsatt riktning. Detta gäller inte minst i samband med diskussionerna om forskning i anslutning till skolans utveckling och lärarnas verksamhet.

2001<sup>4</sup> antog de bägge lärarförbunden för läraryr-

<sup>3</sup> De svenska mål- och resultatstyrningsreformerna är speciella på flera vis bl.a. genom att specificera både mål (dvs uppnåendemålen) och kriterier för bedömning, vilket sannolikt bidragit till en viss förvirring.

<sup>4</sup> I juni 2001 antog Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet gemensamt yrkesetiska principer för lärare. När Lärarnas Samverkansråd tecknade avtal för kommunalt anställda lärare 1996 (Avtal 2000) fanns det en skolutvecklingsdel: En satsning till 2000. I denna åtog sig de bägge lärarorganisationerna att utarbeta yrkesetiska grundständpunkter för lärare.

ket gemensamma etiska riktlinjer. Det var ett stort steg framåt som dock riskerar att bli utan betydelse eftersom de förutsätter tillgång till professionsspecifika forskningsgrundade kunskaper.

### Forskningen och lärarna

De senaste decenniernas utbildningspolitiska retorik har blivit alltmer global och formas inom ramen för stora internationella organisationer och nätverk. På utbildningsarenan är det framförallt OECD som fungerar som en internationell aktör med stor påverkan på de enskilda ländernas utveckling – men till exempel EU-kommissionen har också alltmer kommit att bli drivande i sådana frågor (se Carlgren, Forsberg & Lindberg, 2009). I den globala retoriken betonas ofta betydelsen av lärarna (se till exempel OECD, 2005). Dock behandlas lärarna som kunskapsarbetare i framgångsrika företag snarare än som professionella yrkesutövare. Som exempel kan nämnas två texter om skolans utveckling som tagits fram inom OECD: "Knowledge management", 2000, och "Schools for the future", 2001. Enligt dessa skall skolorna utvecklas till lärande organisationer genom 'knowledge management' vars främsta innebörd är utvecklingen av så kallad evidensbaserad verksamhet.<sup>5</sup> Argumenten hämtas från det medicinska området som just nu anses förbättras genom en sådan utveckling.

Till skillnad från det medicinska området som konstateras ha en vetenskaplig kunskapsbas påpekas avsaknaden av en sådan i skolektorn. Lärarna förväntas alltså ta reda på vad som fungerar och förbättra verksamheten utan tillgång till en teoretiskt utvecklad kunskapsbas – och utan att utveckla en sådan. När det gäller frågan om kunskapsbasen i läraryrket föreslås att ansträngningarna

"should be directed to the routine exploitation of existing professional knowledge and teaching technologies. This directs the search for new knowledge to what happens currently in schools and to discovering systems by which the education system distributed professional knowledge so that it can be recombined into knowledge creation" (Foray 94/ sid 80).

Det som föreslås är alltså en lösning som bygger på att införa evidensbaserad kunskapsbas utan tillgång till en kunskapsbas. Samtidigt som betydelsen av lärarna och kvaliteten på deras kunskaper hela tiden betonas är det inte i utvecklingen av lärarnas kunskaper man ser den framtida skolutvecklingen. Den enda tänkbara kunskapsbasen som diskuteras i dessa OECD-texter är 'neuro-science' (hjärnforskning) som dock ännu inte uppfattas utvecklas till en nivå så att den kan utgöra grund för arbetet i skolan (!). I väntan på hjärnforskningens stora vetenskapliga genombrott får skolan fortsätta att arbeta med de kunskaper, metoder och arbetssätt som finns idag. Lärarna uppfattas behöva fortbildning och kompetensutveckling – inte en forskningsbaserad kunskapsutveckling där de själva är drivande. Lärarna diskuteras på liknande sätt som Manuel Castells diskuterar kunskapsamhällets behov av flexibla 'kunskapsarbetare' som är självprogrammerbara (Castells, 2000) och på så vis förmögna att anpassa sig till ständigt skiftande omständigheter. Detta är något helt annat än professionella yrkesutövare, som med utgångspunkt i sitt forskningsgrundade kunnande tar ansvar för de pedagogiska verksamheternas utveckling.

Att se hjärnforskningen som den viktigaste grunden för lärarnas arbete får konsekvenser för inne-

<sup>5</sup> Evidensbaserad verksamhet innebär att man har god evidens för val av metoder – att verksamheten bygger på vetenskapligt utvärderade metoder.

börden av detta arbete. Läraryrket beskrivs som ett yrke som handlar om att diagnosticera inlärnings-svårigheter och så småningom, när hjärnforskningen kommit längre, tror man att lärarna ska kunna använda sig av sådan kunskap i sitt yrkesutövande. Läraryrket tycks inte längre uppfattas som ett undervisningsyrke, vilket förklarar varför den forskning som ligger närmast läraryrkets kärna – den ämnesdidaktiska forskningen (se nedan) – överhuvudtaget inte nämns i dessa OECD-rapporter.

Det är inte första gången som en kunskapsbas för lärare pekas ut som ligger utanför lärarnas egen kunskapsutveckling och i vilken lärarna själva inte är involverade. På 1950-talet var det psykologin som förväntades kunna utgöra en sådan kunskapsbas – på 1960–70-talen var det pedagogik. I samband med lärarutbildningsreformen 1988 fördes didaktik fram som grund. Även om didaktik av vissa (pedagoger) uppfattades som en del av pedagogiken förordades en tvärvetenskaplig utveckling där ämneskunskaperna, kunskaper om barn samt kunskaper om metoder och arbetsformer tillsammans skulle bidra till ämnet.

Efter ett uppsving på 1980-talet för ämnesdidaktisk forskning har den senaste lärarutbildningsutredningen föreslagit 'utbildningsvetenskap' som lärarutbildningens teoretiska grund. Kanske ligger en del av förklaringen till varför vi fortfarande diskuterar vad lärarutbildningens teoretiska kunskapsgrund ska vara – 100 år efter inrättandet av den första professuren med syfte att stärka denna grund – i att grunden hela tiden hämtats utifrån. Även om kunskaper från hjärnforskning, psykologi, pedagogik, sociologi, antropologi, statsvetenskap, moralfilosofi, barn- och ungdomsvetenskap etcetera naturligtvis är av stor betydelse i lärares arbete är det inte tillräckligt som grund för själva yrkesutövandet. För det krävs en kunskapsutveck-

ling i nära anslutning till de frågor och problem som lärare ställs inför.

### *Lärarnas roll i skolutvecklingen*

När det gäller skolutveckling och lärarnas medverkan i forsknings- och utvecklingsarbete har det funnits olika modeller genom åren. Som påpekats tidigare utvecklades på 1930- och 40-talen flera forskningsprojekt där lärare var involverade som aktiva medforskare. Skolkommisionen föreslog en särskild försöksverksamhet i skolan (SOU 1948:27) som byggde på tanken att lärarna skulle vara med och formulera de hypoteser som sedan skulle prövas vetenskapligt.

Kontakterna som till en början fanns mellan forskningen och lärarnas arbete, i den så kallade försöksverksamheten och senare i det som kom att kallas pedagogiskt utvecklingsarbete, bröts i samband med framväxten av det lokala utvecklingsarbetet på 1970-talet. Forskningen skildes från de frågor som låg nära lärarna och koncentrerades istället till de frågor som var viktiga för centrala beslut. Den tydligaste markeringen av denna åtskillnad gjordes av Skolforskningskommittén (SOU 1980:2), som fastslog vikten av att knyta forskningen till den långsiktiga utbildningsplaneringen medan lärarnas yrkesverksamhet förväntades utvecklas i samspel med nya former av fortbildning. Även om det aldrig formulerades rakt ut, byggde förslagen på en föreställning om att skolutveckling framför allt handlade om att skapa ramar för lärarnas arbete samt att få lärarna att ta till sig forskningens resultat. "Om bara lärarna kunde göra som forskarna sa" uppfattades det inte finnas några frågor som krävde ytterligare forskning när det gällde lärarnas arbete.

Förhållandet mellan skolutveckling och forskning samt lärarnas roll i detta har alltså förändrats. Medan försöksverksamheten på 1940- och 50-talen



syftade till att *producera ny kunskap*, syftade det pedagogiska utvecklingsarbetet på 1960- och 70-talen till att utveckla *praktiskt framkomliga vägar* för implementeringen av skolreformerna. Det är en betydelsefull skillnad. I den försöksverksamhet som Skolkommissionen föreslog var det lärarna som skulle utveckla sina idéer om hur verksamheten skulle utformas och dessa 'hypoteser' skulle prövas av forskarna. I kontrast mot det utgick det pedagogiska utvecklingsarbetet från att lösningarna fanns – teoretiskt – men att de måste omsättas till praktiskt genomförbara lösningar.

Det 'lokala utvecklingsarbetet' som tog form i början av 1980-talet skulle vara ett lärardrivet utvecklingsarbete – men syftet var att det var 'forskningens resultat' som skulle omsättas i klassrummet. I försöksverksamheten skulle lärarna utveckla hypoteser som forskarna skulle pröva vetenskapligt. I det pedagogiska utvecklingsarbetet arbetade forskare och lärare närmare varandra men med olika roller: lärarna utvecklade formerna och forskarna utvärderade och dokumenterade. I det lokala utvecklingsarbetet fanns det ingen kontakt mellan forskare och lärare (jfr Carlgren, 1986, 1996).

### *Lärarna som subjekt eller objekt i forskningen*

Det som hände under den centralistiska perioden efter andra världskriget var att forskningen knöts mer till frågor om utbildningssystemets organisation och innehåll och mindre till de frågor som lärarna arbetade med. Samtidigt som skolforskningen expanderade på 1950- och 60-talen ökade distansen mellan lärarnas verksamhet och forskningen. Forskarna rekryterades på de pedagogiska universitetsinstitutionerna och var under 1960- och 70-talen i växande utsträckning psykologistuderande (Dahllöf, 1989). Också detta bidrog till den successiva marginaliseringen av lärarna i kunskapsutvecklingen. Lärarna blev istället mottagare

för de forskningsresultat som utvecklats i forskning bedriven av andra. Ur ett yrkesperspektiv innebar utvecklingen av skolforskningen under åren 1940 till 1980 att lärarnas frågor blev allt sämre tillgodosedda.

Lärarnas roll i forskningen förändrades från att vara subjekt till att ställas utanför och ibland bli objekt för forskningen (Carlgren & Marton, 2000). Från att ha varit medforskare, hypotesformulerare och lösningsutvecklare blev lärarna implementerare av forskningens resultat. Svårigheterna att omsätta forskningsresultaten i skolverksamheten visade sig emellertid vara stora vilket dock aldrig innebar att kunskaperna som sådana ifrågasattes – istället var det lärarna som misslyckade implementerare som framstod som problemet. Forskningens fokus riktades då istället mot lärarna – som forskningsobjekt (!). Lärarna uppfattades som problemet, som de som inte förmådde anamma och omsätta forskningens resultat i praktisk verksamhet. Teorier om lärarnas speciella förändringsobenägenhet utvecklades (Lortie, 1975, Fullan & Pomfret, 1977, Sandström & Ekholm, 1984). Också när man talade om lokalt utvecklingsarbete och betonade lärarnas delaktighet fanns ett tänkande om en 'sann' och 'rätt' lösning som, om den bara upptogs och genomfördes på skolorna, skulle leda till skolutveckling. Liknande tendenser fanns i många länder. Framväxten av "teacher thinking" (TT)-forskningen<sup>6</sup> på 1980-talet markerade ett slags återupptäckt av att lärarna faktiskt tänkte och att deras tänkande var viktigt för vad de gjorde.

Forskningen om lärarnas tänkande och handlande skedde dock huvudsakligen med den tidigare skolforskningens glasögon. Därigenom fanns ett facit som utgångspunkt för att förstå vad lärare gör och tänker, vilket bland annat innebär att vissa speciella sätt att tänka och handla uppfattats som mer utvecklade och bättre. Så småningom har dock



insikten vuxit om att lärarnas kunskap omfattar andra saker än forskarna letat efter (Carlgren, 1990, Olson, 1992, Van Manen, 1995).<sup>7</sup> Forskningen 'om' lärare bidrog på så vis så småningom till att lärarna återkom som subjekt. Olika kollaborativa forskningsmodeller, där lärare och forskare samverkade, utvecklades – liksom olika modeller för att utveckla och formulera lärarnas erfarenhetsgrundade kunskaper.<sup>8</sup>

### Lärarna och den utbildningsvetenskapliga forskningen

'Upptäckten' av lärarnas unika kunskaper sammanföll med att diskussionen om lärarnas professionalisering tog fart. I Sverige fördes diskussionen i anslutning till decentraliseringen av skolans styrning och införandet av ett mål- och resultatstyrningssystem. De rätta lösningarnas tid var förbi, skolsystemet förväntades nå sina mål genom lokalt varierande lösningar som växte fram 'underifrån'. Istället för att genomföra lösningar som utvecklats

centralt förväntades lärarna själva utveckla de lösningar som behövdes. Lärarnas kunskaper var (och är) dock i stor utsträckning personliga och 'tysta' och efter flera decennier av centralisering och marginalisering av lärarna i forskning och utvecklingsarbete fanns ingen tradition bland lärarna att tillsammans utveckla lösningar. Det paradoxala med 1990-talets reformer var att det förutsattes en kollektiv kunskapsbas som samtidigt de flesta var överens om i stor utsträckning inte fanns. Trots detta planerades inte något FoU-program för att stödja utvecklingen.

För att få till stånd en forskningsbaserad kunskapsutveckling på lärarutbildningarna föreslog Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) inrättandet av ett nytt vetenskapsområde – 'utbildningsvetenskap'. Det skulle ge lärarutbildningarna ett grundanslag för forskning och forskarutbildning. Förslaget realiserades dock inte – istället inrättades utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK) vid vetenskapsrådet för att fördela projektmedel i kon-

6 Denna forskningsinriktning växte under 1980-talet, till en början mer snävt inriktad mot studier av lärares tänkande men efterhand med en allt vidare inriktning mot lärares yrkeskunnande och handlande. Ett flertal sammanställningar av denna forskning har gjorts, en av de första och mest citerade av Christopher Clark & Penelope Peterson, *Teachers' thought processes*. I Wittrock, M.C. (Ed) *Handbook of research on teaching*, 3rd edition, New York, 1983. Ett antal sammanställningar av artiklar och konferensbidrag har givits ut, till exempel Robert Halkes & John Olson (Eds), *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Lisse, NL: Swets/Zeitlinger, 1984, Miriam, Ben-Peretz, Rainer Bromme & Robert Halkes (Eds) *Advances of research on teacher thinking*. Lisse, NL: Swets/Zeitlinger, 1986, Ingrid Carlgren, Gunnar Handal & Sveinung Vaage (Eds) *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. The Falmer Press, 1994.

7 Liknande beskrivningar av utvecklingen finns från Nordamerika (Gore & Zeichner, Practitioner research).

8 En annan utveckling av stor betydelse har samband med letandet efter orsaker till att de asiatiska länderna varit så framgångsrika i internationella kunskapsmätningar. Detta har lett till ett intresse för hur pedagogiska verksamheter organiseras och utvecklas i olika länder. Medan en stor del av västländerna försöker driva skolutveckling genom reformer uppifrån tycks det som om bl.a. de japanska lärarna på ett annat sätt än sina kollegor i väst har större inflytande över utvecklingen av de pedagogiska verksamheterna. Den japanska s.k. 'lesson study'-modellen har fått en enorm spridning. 'Lesson studies' är en modell för de japanska lärarnas kunskapsutveckling som innebär att de hela tiden utvecklar sina kunskaper vidare tillsammans med sina kollegor. På så vis 'äger' lärarna sin egen kunskapsutveckling. Även om lesson studies kan bedrivas runt frågor som initieras uppifrån eller utifrån, är det lärarna själva som har makten över utvecklingen av lösningarna.

kurrens. Detta innebar, att det endast var redan etablerade forskningsmiljöer – utanför lärarutbildningarna – som hade förutsättningar att konkurrera om forskningsmedel och därmed fick forskningsanslag.

Visserligen gjordes en rad riktade satsningar (bland annat på praxisnära forskning<sup>9</sup>) för att stimulera forskningsutvecklingen i anslutning till skola och lärarutbildningar, men sammantaget handlade det om ganska små resurser och få projekt. Trots att UVK fick i uppdrag att främja forskning av betydelse för lärarutbildningen och skolans pedagogiska verksamheter tonades detta ner (med argumentet att det var en alltför 'snäv' syn på utbildningsvetenskap). Istället var det den traditionella universitetspedagogikens perspektiv på utbildningsvetenskap som tog över uttolkningen av vilken forskning som uppfattades som viktig.

Jämfört med andra länder, som under senare år gjort en rad särskilda forskningssatsningar i förhållande till skolan skiljer sig den svenska satsningen på utbildningsvetenskap genom att låta de etablerade forskarna i större utsträckning bestämma inriktningen på forskningens utveckling. I till exempel USA och Storbritannien har medvetna satsningar gjorts för att främja en forskning som är mer relevant för skolans utveckling än den traditionella samhällsvetenskapliga utbildningsforskningen. I Storbritannien har det tioåriga forskningsprogrammet TLRP (Teaching and learning research program, <http://www.tlrp.org/>) hittills genererat ca 900 projekt. I USA har det förts en diskussion om den traditionella pedagogikens möjligheter att svara mot lärarutbildningarnas behov (se till exempel Cochran-Smith, 1999). En rad nätverk för lärardriven forskning har utvecklats och i anslutning till flera lärarutbildningar (till exempel Stanford) har

satsningar gjorts för en mer lärarrelevant forskningsutveckling. Också i grannlandet Norge har betydligt mer riktade FoU-satsningar genomförts.

### *Forskningens betydelse för skolutveckling*

Till skillnad från till exempel medicinska och tekniska områden där verksamhet, utbildning och forskning utgör en mer integrerad helhet kännetecknas utbildningsområdet av att verksamheten och utbildningen utvecklas åtskilda från varandra – och i den mån det överhuvudtaget finns någon forskning sker den huvudsakligen utanför både skola och lärarutbildning. Medan både de medicinska och tekniska områdena har egna fakulteter och universitet är lärarutbildningen huvudsakligen hänvisad till att utvecklas inom ramen för de samhällsvetenskapliga och filosofiska fakulteterna och de olika institutioner som finns där.

När det gäller forskningssituationen för skola och utbildning (som ju är samhällets största verksamhetsområde) utmärker sig den dels genom bristen på forskningsresurser och dels genom *vilken slags forskning* som bedrivs. Inom det medicinska området är den överväldigande delen av forskningen så kallad klinisk forskning, det vill säga forskning med anknytning till verksamhetens frågor. Denna kliniska forskning interagerar alltmer med grundforskning av olika slag och forskare med olika disciplinära bakgrunder rekryteras till den medicinska forskningen. Inom utbildningsområdet har utvecklingen under de centralistiska decennierna resulterat i en närmast total brist på sådan forskning som motsvarar den medicinska kliniska forskningen.

Poängen med att jämföra situationen med det medicinska området är inte att göra den medicinska forskningen till förebild utan endast att tydlig-

<sup>9</sup> Carlgren, Josefson & Liberg (red) *Forskning av denna världen II*.

göra vad som krävs om vi på allvar ska kunna tala om skolans verksamhetsutveckling som forskningsgrundad och att läraryrket står på en vetenskaplig grund. Utan kraftigt förstärkta forskningsresurser (alternativt omfördelning av existerande utbildningsresurser till forskning) är det meningslöst att tala om en forskningsbaserad verksamhetsutveckling kräver forskning av olika slag – grundläggande forskning (till exempel pedagogisk, psykologisk, medicinsk, biologisk, sociologisk, humanistisk) såväl som praxisnära eller 'kliniskt' forsknings- och utvecklingsarbete.

Det mest slående är, att medan de kliniska forskningsresurserna har ojämförligt störst andel inom det medicinska forskningsområdet, så lyser de med sin frånvaro inom utbildningssektorn. Där förväntas lärarna utveckla sin professionella kunskapsbas genom så kallade 'kollegiala samtal'. Att det överhuvudtaget är möjligt att diskutera på det sätt som görs inom skolektorn bygger på att skolutveckling fortfarande hanteras som om kunskapen fanns, som om svaren på hur skolans verksamheter skall se ut finns och att det bara gäller att få lärarna att förstå och använda denna kunskap (genom kompetensutveckling).

Samtidigt som kunskapssamhället sägs handla om kunskaper som produktivkraft och en därav följande ökad betydelse av forskning tycks det konstigt nog inte gälla lärarna och verksamheten i skolan. Det finns ett kvarvarande tänkande om lärarens arbete som 'tekniskt' – snarare än professionellt. I grunden tycks det saknas en tilltro till att det går att få till stånd en forskningsgrundad verksamhetsutveckling i skolan som grundas i lärarnas egen kunskapsutveckling. När man i olika sammanhang talar om läraryrkets fortsatta utveckling är det i termer av reflektion och lärande – inte i termer av forskning och kunskapsutveckling.

Istället för att utveckla 'research communities' så talar man om 'learning communities' (se till exempel Hargreaves).

### Läraryrketens akademisering

Inledningsvis konstaterade jag att läraryrketens inte svarar mot vad professionsforskningen menar med en professionsutbildning. Framför allt genom att den (och därmed yrket) inte äger sin egen kunskapsutveckling. Jag har därefter försökt visa på motsägelsefullheten i en retorik som lyfter fram lärarna som professionella samtidigt som flera förutsättningar för ett professionellt yrkesutövande saknas. Det gäller särskilt avsaknaden av forskning som en omfattande och 'normal' del av skolektorns verksamhet

Denna motsägelsefullhet präglar också den akademisering av läraryrketens, som ju funnits som en vision i 100 år. Vad beror det på? Vilka är svårigheterna? Varför kvarstår problemen trots alla ansträngningar? Utan att göra anspråk på någon uttömmande förklaring vill jag i det här avsnittet till att börja med lyfta fram några av de försvärande omständigheterna – för att därefter peka ut några aspekter som är betydelsefulla för utvecklingen av läraryrketens till en fullvärdig professionsutbildning.

### Akademisering på gott och ont

Akademiseringen av läraryrketens har setts som ett led i professionaliseringen av läraryrket. Ur ett professionaliseringsperspektiv är dock akademiseringen i sig inte någon garanti för läraryrkets utveckling som profession. Goodson (1999) talar om en 'devil's bargain':

"in short, the schools of education may have entered into a 'devil's bargain' when they entered the university milieu. The result was their mission changed from being primarily concer-

ned with matters central to the practice of schooling towards issues of status passage through more conventional university scholarship. The resulting dominance of conventional 'disciplinary' modes has a disastrous impact on educational research" (s 285–286).

En diskussion om dessa faror med akademiseringen av lärarutbildningen saknas i dagens diskussion om hur kvaliteten på lärarutbildningarna ska höjas. Högskoleverkets kritik av lärarutbildningarna har framförallt gällt bristen på disputerade lärare vilket innebär att lärarutbildningarna för närvarande söker med ljus och lykta efter disputerade lärare. Kritiken har ensidigt handlat om avsaknaden av personer med formell kompetens – inte om de innehållsliga aspekterna av kompetensen. Vad blir konsekvenserna om en docent i litteraturvetenskap plötsligt ska ansvara för utbildning i läs- och skrivdidaktik? Eller om en disputerad fysiker ska ta ansvar för lärarstudenternas utbildning till lärare i naturvetenskapliga ämnen på skolans lägre stadier? Orsakerna till bristerna på disputerade lärare inom lärarutbildningen har inte analyserats och därför inte heller satts i samband med de bristande forskningsresurserna.

En annan aspekt av akademiseringen, som närmast är av strukturell art, har att göra med hur och när lärarutbildningarna kommer in i akademien (på universiteten). Till skillnad från de gamla universitetsförlagda professionsutbildningarna (präster, advokater, läkare) som kunnat leva sina liv inom ramen för egna fakulteter där det bedrivs såväl forskning (både grund- och yrkesinriktad) som utbildning, har lärarutbildningen inordnats i redan existerande filosofiska fakulteter. På till exempel de tekniska universiteten/fakulteterna undervisas i såväl teknikämnen som grundläggande ämnen av olika slag (till exempel matematik). Utbildningarna

'äger' kunskapsutvecklingen i de yrken de utbildar för – dessutom kontrollerar den de ämnesstudier som kan ses som icke yrkesmässiga teoretiska grunder. Lärarutbildningen är däremot utspridd över hela universitetet och frågan om relevansen av ämnesinnehållet i de olika ämnena kan därför inte resas ur ett lärarutbildningsperspektiv.

När det gäller nyare professioner som till exempel socialarbetare och lärare (det vill säga som yrken är de inte nya men som högskoleförlagda professionsutbildningar) får de inte egna fakulteter utan skall utforma sin utbildning och sina kunskapsutvecklande praktiker inom ramen för (ofta) den filosofiska (eller samhällsvetenskapliga) fakulteten. I dessa fakulteter är disciplinerna grunden för hur utbildningen organiseras. Problemet har formulerats av Karen Jensen:

"Denna tradition kännetecknas av en stark tro på den abstrakta, kontextfria, kunskapens överlägsenhet också när det kommer till praktisk problemlösning. Utifrån detta tänkande har den skolastiska modellen upphöjts till måttstock för all utbildning, också de yrkes- och professionsrelaterade utbildningarna." (Jensen, 1999, s 6 *min översättn.*)

Om man till detta lägger det faktum att lärarstudenterna är många (universitetets största utbildning) och därför betydelsefulla för universitetsinstitutionernas ekonomi blir det begripligt att striden om vilka kunskaper som är viktiga för blivande lärare att få inte endast är en principiell strid utan är förenad med en högst materiell grund. Lärarutbildningen är som ett köttstycke som slits itu och äts upp av universitetets rovgiriga institutioner. För att motverka detta krävs någon form av sammanhållande organisation, som med utgångspunkt från yrkesfrågorna kan skapa en samstämmighet i utbildningen.

### *Läroarutbildning som akademisk professionsutbildning*

Vad krävs då för att akademiseringen ska bidra till professionens utveckling – för att göra läroarutbildningen inte enbart till en akademisk utbildning utan till en akademisk professionsutbildning?

För att inte bli missförstådd är det bäst att börja med att påpeka nödvändigheten av att alla lärare får en bred teoretisk kunskapsgrund. Dit hör till exempel antropologiska, biologiska, ekonomiska, filosofiska, historiska, idéhistoriska, juridiska, psykologiska, sociologiska och statsvetenskapliga kunskaper om bland annat skolans värdegrund och styrning, barn- och ungdomskulturer, sociala grupper, relationer och konflikter, ledarskap, mobbningsförebyggande arbete, genusfrågor etcetera. Alla dessa kunskaper (som på läroarutbildningen i Malmö kallas 'villkorskunskaper') är nödvändiga för yrket, men utgör inte yrkets 'kärnkunskaper' – alltså den kunskapsgrund som är specifik för läroaryrket. Denna måste byggas upp i anslutning till det som är yrkets centrala uppgifter – vilket (rimligtvis) är att skapa förutsättningar för och åstadkomma lärande inom olika kunskapsområden. Eftersom olika kunskapsområden kännetecknas av olika kunskapsbildnings- och lärandeprocesser måste undervisningen utformas specifikt beroende på innehållet i det som ska läras – såväl som på vem det är som ska lära sig.

Detta kräver gedigna kunskaper om/i ämnet, lärande och kunskapsbildning i ämnet, undervisning i ämnet och bedömning av kunnande och kunskapsutveckling i ämnet. Det är sådana kunskaper som utgör yrkets kärnkunskaper. Fördjupade kunskaper om detta bör leda till bättre kompetens vad gäller yrkets kärnuppgifter. Progressionen i studierna måste därför organiseras så att fördjupade studier leder till bättre förmåga att utöva yrket. Fördjupade studier och högre examina (master) bör

dessutom leda till mer kvalificerade yrkesuppgifter.

Utvecklingen av läroarutbildningen som professionsutbildning förutsätter att lärarna förbereds för ett professionellt yrkesutövande. Yrkesuppgifterna bör därför finnas med – inte endast som ett innehåll i läroarutbildning – utan som en viktig organiserande princip. Det är förmågan till professionellt hanterande av dessa uppgifter som är målet med utbildningen, och fördjupade studier (studier på avancerad nivå och påbyggnadsutbildning) bör leda till bättre kompetens i förhållande till uppgifterna.

Frågan är då hur man kan åstadkomma detta – hur man kan skapa koherens och kontinuitet i en utbildning med så mycket olika innehåll som dessutom är utspridd över hela universitetet i mycket högre grad än någon annan professionsutbildning.

När det till exempel gäller utbildning av sjuksköterskor och socionomer finns förutsättningar för en större samstämmighet genom att ämnena 'vårdvetenskap' och 'socialt arbete' inrättats och idag utgör kunskapsområden som dessa professionsgrupper kan fördjupa sig inom. För läroarutbildningarna har det dock visat sig svårt att skapa ett gemensamt huvudområde som kan utgöra grund för såväl yrkesidentitet som kunskapsutveckling. Detta hänger ihop med den ständiga konkurrensen mellan å ena sidan ämnesstudierna i läroarutbildningen och å den andra det som skolkommissionen kallade 'den egentliga läroarutbildningen'.

En konstruktion av huvudområden i läroarutbildningen som integrerar ämnesstudier med utbildningsvetenskapliga delar skulle ge lärarna 'egna' ämnen som grund för både en yrkes- och en ämnesmässig identitet. Exempel på sådana ämnen har utvecklats i Malmö (till exempel Matematik och lärande) och i Stockholm har studenternas ämnesstudier förts samman med delar av det utbildningsvetenskapliga innehållet i olika profilområden.

Detta ger möjlighet att skapa progression vad gäller såväl de vetenskapliga och ämnesmässiga som de professionella aspekterna.

### **Läraryrkets framtid**

Läraryrkets kris handlar mycket om oklarheter. Det är oklart vad yrket egentligen är för slags yrke och det är oklart vad lärare egentligen kan. Lärarnas uppgift är att åstadkomma lärande – samtidigt har skolan inte längre monopol på lärande och det är snarare andra än lärare som driver frågan om lärandeforskningens utveckling.

Läraryrkets kris tror jag måste förstås i relation till samhällsutvecklingen. Skolan i det globaliserade kunskapsamhället har inte hittat sin form och sin identitet. Talet om det livslånga lärandet har snarare fokuserat lärandet utanför skolan – det fortsatta lärande som ska pågå efter skolan. Trots all retorik om att skolan skall utveckla elevernas förmåga att lära har detta ännu inte omvandlats till tydliga uppgifter för skolan och därmed inte heller tydliga kompetenskrav på lärarna.

En förutsättning för lärarnas professionalisering är att skolans legitimitetskris hävs och att lärarnas uppgifter, såväl som kunskaper, blir tydliga. Det är framför allt två aspekter som är viktiga när det gäller läraryrkets utveckling till en profession – karaktären på lärarnas uppgifter liksom på kunskapsutvecklingen i yrket.

En första förutsättning för läraryrkets utveckling till profession är att lärarnas uppgifter har en karaktär som förutsätter ett intellektuellt omdömesgillt handlande – det vill säga uppgifter som kräver professionellt utförda handlingar, vilket i sin tur innebär handlingar som omfattar ett professionellt omdöme som utvecklats i relation till en professionell kunskapsbas. I stort kan man nog säga att skolan och lärarna i Sverige idag (till skillnad mot vid förra sekelskiftet) har fått ett uppdrag som är av

den karaktären och som inbegriper en hög grad av professionellt omdöme i form av uttolkning av mål, utformning av verksamheten och bedömning av elevernas kunskapsutveckling.

Dock – samtidigt som uppgifterna har en karaktär som kräver ett professionellt yrkesutövande kan man fråga sig om betingelserna för ett sådant finns. Betingelserna kan gälla såväl organiseringen av, och resurser för, arbetet som de yttre tryck som lärarna är utsatta för – det kan gälla krav från föräldrar, krav att 'leverera' resultat i form av godkända elever och resultat på prov. Om det yttre trycket blir alltför stort i förhållande till vad som skall åstadkommas är risken stor för ett ytligt 'hanterande' av uppgifterna.

För att läraryrket ska kunna utvecklas till en profession krävs också att kunskapsutvecklingen blir en del av yrkesutövandet. Idag saknas en kollektiv kunskapsutveckling i yrket (även om varje lärare för sig själv utvecklar sitt yrkeskunnande i, och genom reflektion över, sin verksamhet). För att meningsfullt kunna tala om en professionell kunskapsbas måste den delas av andra lärare – vara publik, det vill säga vara allmänt tillgänglig samt dokumenterad. Dessutom ingår inte bara användningen, utan också utvecklingen, av kunskaperna i den professionella yrkesutövningen. Detta förutsätter en yrkeskultur som omfattar en problematiserande och prövande hållning till sina verksamheter, vilket står i skarp kontrast till den 'sanningarnas och självklarheternas' kultur som många gånger varit rådande på skolorna. Den centrala styrningen av skolan har bidragit till en tradition av att 'det rätta' (antingen det rätta är en metod eller ett förhållningssätt eller en värdegrund) förts ut till skolorna där skolledarna haft till uppgift att få lärarna att omfatta de senaste sanningarna.

Men framförallt förutsätter utvecklingen av lärarnas specifika kunskaper en kraftfull satsning på

forskning med anknytning till yrkets specifika frågor. Särskilt behovet av ämnesrelaterad utbildningsvetenskaplig forskning är stort. Om vi ska klara de utmaningar den svenska skolan står inför krävs i en helt annan utsträckning forskningsgrundade och prövade kunskaper. Det går inte längre att förlita sig på de tämligen trubbiga instrument och arbetsmetoder som skolan traditionellt har kunnat använda sig av. För att kunna främja elevernas lärande inom ett kunskapsområde måste lärarna veta vad eleverna behöver lära sig behärska. Om man till exempel ska lära ut begreppet proportionalitet måste läraren till att börja med själv förstå proportionalitet. Men hon måste också veta vad det är som är kännetecknande för en sådan förståelse, vad som utgör svårigheterna i att uppnå denna förståelse och hur man på bästa sätt lägger upp undervisningen för att eleverna ska kunna utveckla förståelsen av just detta begrepp.

Med tanke på omfattningen av de kunskaper som våra barn och unga ska tillägna sig under sina tolv år i skolan och att varje innehållslig del kräver sin specifika behandling (vilket kan variera beroende på vems lärande det gäller) är det svårt att förstå att det fortfarande är så många som tror att den kunskap lärarna behöver redan finns.

## Referenser

- Burridge, M. & Torstendahl, R (1990) *Professions in theory and history: Rethinking the study of the professions*, Sage Pubns.
- Carlgren, Ingrid (1986) "Lokalt utvecklingsarbete" *Göteborg Studies in Educational Sciences*, vol 56.
- Carlgren, Ingrid (1990) "Tyst kunskap och frågan om praktikens förändring", *Nordisk Pedagogik*, 1990:3 (167–173)
- Carlgren & Hörnqvist (1996) *När inget facit finns*. Skolverket.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2000) *Lärare av i morgon*. Pedagogiska magasinets skriftserie. Nummer ett.
- Carlgren, Ingrid, Klette Kirsti & Simola, Hannu (2002) "Restructuring the mission of schooling and teacher professionalism" i Klette et al.(2002) s 125–165.
- Carlgren, Ingrid, Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (2009). "Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion", Stockholms universitet och Uppsala universitet.
- Castells, M. (2000) *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Band III Millenniets slut*. Daidalos.
- Cochran-Smith, M. (1999) "The teacher research movement: A decade later", *Educational Researcher* 28, no 7, 199, pp 15–25.
- Dahllöf, Urban (1989) "Nyckelproblem I den svenska pedagogikens forskningsutveckling", *Forskning om utbildning*, vol.16, nr 4: 4–20.
- Florin, C. (1987) "Kampen om katedern: feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906", *Acta Universitatis Umensis*, 82.
- Foray, D. (1994) "Production and distribution of knowledge in the new systems of innovation: The role of the intellectual property rights", *STI Review*, Vol 14, pp 119–152.
- Freidson, Eliot (2001) *Professionalism – the third logic. On the practice of knowledge*. The University of Chicago Press.
- Fullan, M. & Pomfret, A. (1977) "Research in Curriculum and instruction implementation", *Review of Educational Research*, vol 47, 335–397.
- Goodson, Ivor (1999) "The educational researcher as a public intellectual", *British Educational research journal*, 1999, 25:3.
- Hermansson, Esther (1974) *Upplevelser och påverkan: jämförelsematerial för pedagogiskt intressera-*



- de. Stockholm, Sveriges Lärarförbund.
- Jensen, Karen (1999) "Mellom tradisjon og fornyelse", O Nielsen, K. og Kvale, S *Mesterlaere – Laering som social praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J., Simola, H & Sundqvist, M (2000) "Reform policy and teacher professionalism in different Nordic countries", *Report No.10 2000/ University of Oslo/ Institute of Educational Research*.
- Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J. & Simola, H. (2002). *Restructuring Nordic Teachers: Analyses of Interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian teachers*. Report no. 3, University of Oslo, Institute for Educational research.
- Lawn, Martin (1995) "Restructuring teaching in the USA and England: Moving towards the Differentiated Flexible Teacher", *Journal of Education Policy*, Vol 10, No 4.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas, (eds.) (1999). *Education Governance and Social Integration and Exclusion: International cases of educational systems and recent reforms*. Uppsala Reports on Education No 34. University of Uppsala, Department of Education.
- Lortie, Dan (1975) *School teacher. A sociological study*. University of Chicago Press.
- OECD (2000) *Knowledge Management in the Learning Society*. Education and skills.
- OECD (2001) *What schools for the future?*
- OECD (2005) *Attracting, developing and retaining effective teachers – final report: Teachers matter*.
- Olson, John (1992) "Understanding Teaching. Beyond expertise", Open University Press
- Prop. 1950:70 Riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.
- Prop. 1980/81:97 om skolforskning och personalutveckling
- Sandström, B. & Ekholm, M. (1984) *Stabilitet och förändring i skolan*. Stockholm. Liber/utbildningsförlaget.
- SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. 1946 års skolkommision.
- SOU 1980:2 Skolforskning och skolutveckling. Betänkande av Skolforskningskommittén. Stockholm, Utbildningsdepartementet
- SOU 1999:63 Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- Van Manen, M. (1995) "On the epistemology of reflective practice" *Teacher and teaching. Theory and Practice*, vol 1:1.
- Zeichner, Kenneth & Noffke, Susan (2001) *Practitioner Research I Richardson, Virginia (Ed) Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*. American Educational Research Association.