

**forskning**

om undervisning  
och lärande

**2**

*September 2009*

# Den forskande läraren

– med ansvar för yrkets kunskapsbildning

Utges av Stiftelsen SAF  
i samarbete med Lärarförbundet

---

**Ingrid Carlgren/Annika Lilja/  
Eva Johansson/Ference Marton**

---

Forskning om undervisning och lärande ges ut  
av Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.

Redaktionskommitté: Ingrid Carlgren, Solweig Eklund,  
Agnetha Eliasson, Ann-Charlotte Eriksson, Ulf Larsson,  
Lisbeth Lundahl, Solveig Paulsson, Ingrid Pramling  
Samuelsson samt Karin Åmossa.

REDAKTÖR Solweig Eklund  
FÖRFATTARE Ingrid Carlgren, Annika Lilja, Eva Johansson, Ference Marton  
GRAFISK FORM Britta Moberger  
TRYCK grafisign nordiska ab  
ISBN 978-91-978088-1-1

# Den forskande läraren

– med ansvar för yrkets kunskapsbildning

**Ingrid Carlgren/Annika Lilja/  
Eva Johansson/Ference Marton**

## 2 Den forskande läraren

FÖRORD	3
LÄRARNA I KUNSKAPSSAMHÄLLET – FLEXIBLA KUNSKAPSARBETARE ELLER PROFESSIONELLA YRKESUTÖVARE?	9
Lärarnas professionalisering, deprofessionalisering och reprofessionalisering?	11
<i>Lärarna i den mål- och resultatstyrda skolan</i>	13
Forskningen och lärarna	14
<i>Lärarnas roll i skolutvecklingen</i>	15
<i>Lärarna som subjekt eller objekt i forskningen</i>	16
<i>Lärarna och den utbildningsvetenskapliga forskningen</i>	17
<i>Forskningens betydelse för skolutveckling</i>	18
Läraryrketens akademisering	19
<i>Akademisering på gott och ont</i>	19
<i>Läraryrket som akademisk professionsutbildning</i>	21
Läraryrkets framtid	22
Referenser	23
HUR MAN BLIR EN FORSKANDE LÄRARE – EN PERSONLIG BETRÄKTELSE	27
Varför behövs forskarutbildade lärare?	27
Förberedelser inför forskarutbildningen	28
Dilemman under resans gång	31
Utvecklandet av den forskningsbara frågan	32
Den förtroendefulla relationen mellan läraren och eleven	32
Två par glasögon – lärarens och forskarens	34
Avslutande kommentarer	37
Referenser	38
DAGENS FÖRSKOLEBARN – MORGONDAGENS VÄRLDSMEDBORGARE	41
Hållbar utveckling – en etisk fråga?	41
Förskolebarnet som världsmedborgare – visa omsorg och kräva rättigheter	43
Lärande, närhet och distans	43
Rättigheter – verksamhetens grundfundament?	45
<i>Individuella och kollektiva rättigheter</i>	47
Omsorgsretorik	48
Etisk pluralism	50
Tanken om världsmedborgaren – ett kunskapsinnehåll	52
Referenser	53
LÄRARKOMPETENSENS OSYNLIGA GRUND	57
Lärandets objekt	58
<i>Undervisningssekvenser och designexperiment</i>	59
Mot en syntes?	60
Quo vadis?	62
Referenser	64

**I MARS I ÅR UTKOM FÖRSTA NUMRET** i denna skriftserie – *Forskning om undervisning och lärande*. Skriftserien har startats av Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet i syfte att bidra till diskussionen om behovet av forskning inom lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Första numret handlade om de ”Pedagogiska skrifter” som gavs ut under åren 1898–1984. Stiftelsen SAF och Lärarförbundet vidareutvecklar nu denna tradition genom nya skrifter som i huvudsak kommer att diskutera behovet av forskning med anknytning till läraryrkets specifika frågor.

Detta nummer av *Forskning om undervisning och lärande* vill fästa uppmärksamheten på nödvändigheten av att lärare i högre grad deltar i sin egen och skolans kunskapsbildning.

Lärare, inom olika skolformer och ämnen, behöver kontinuerligt förbättra, förändra, utveckla och anpassa undervisningen – den pedagogiska yrkesverksamheten helt enkelt. Avgörande för skolans kvalitet är hur enskilda lärare kan utveckla sin egen kompetens. Kompetenskraven måste sättas i relation till de uppgifter som ska lösas och därmed blir lärares ansvar för skolans kunskapsbildning både en fråga för den egna utvecklingen och en fråga för lärarkåren i stort. Lärarna befinner sig i en sektor som behöver kontinuerligt forsknings- och utvecklingsarbete.

### **Lärares yrkesetik**

Lärares arbete var tidigare detaljreglerat, men detta förändrades i grunden genom den decentralisering som skedde på 1980- och 1990-talen. Lärarna fick ett betydligt utökat ansvar för skolans verksamhet och utveckling beträffande såväl undervisningens innehåll som utformning. Den tidigare centrala styrningen ersattes av en målstyrning, där lärarna fick utveckla lokala lösningar.

Det var ett stort steg som togs när lärarnas yrkesetik antogs år 2001; att lärarna själva, genom sina fackliga organisationer, tog ett initiativ att utarbeta en yrkesetik för lärarkåren. Initiativet var en del av lärarnas professionaliseringssträvanden. Lärarförbundets och Lärarnas Riksförbunds yrkesetiska principer innefattar därför dels yrkesetik i relation till eleven och kunskapsinnehållet, dels yrkesetik i relation till själva yrket. Det senare handlar om lärares ansvar för sin egen yrkesutveckling, det vill säga att följa kunskapsutvecklingen inom sitt område, men också att bidra med att utveckla egna kunskaper för att förbättra undervisningen och skolans resultat. För att läraryrket ska kunna utvecklas till en profession krävs därför att kunskapsutvecklingen blir en del av yrkesutövandet. Med de yrkesetiska principerna markerar lärarna sin vilja till eget ansvarstagande för skolan, dess verksamhet och utveckling.

Lärares yrkesetik innebär att läraren tar ansvar och är en garant för barns, ungas och elevernas utveckling. Därför måste lärarna själva ha makten över arbetets innehåll och utveck-

## 4 Den forskande läraren

ling. Mot denna bakgrund är lärarnas ökande intresse för forskning i anslutning till skolans utveckling och lärarnas verksamhet naturlig. Lärarna eftersträvar och vill få tillgång till professionsspecifika forskningsgrundade kunskaper. Det är helt enkelt nödvändig att veta så mycket som möjligt för att bedriva en bra undervisning för våra barn och unga.

Läraryrkets karaktär med relationer till många människor, där alla budskap inte kan var entydigt positiva, gör att lärare kan försättas i yrkesetiska dilemman då olika normer och värderingar kolliderar. De yrkesetiska principerna kan då ge viktig vägledning utöver kollegors råd och stöd.

Läraryrket har en tusenårig tradition. Men lärarens sätt att arbeta, innehållet i undervisningen, attityden till läraren, karaktären av relation till eleven med mera har naturligtvis varierat högst påtagligt. Lärare har inte bara fått allmänt ökat ansvar utan graden av kvalifikation inom läraryrket har också ökat. Detta i sin tur utgör ytterligare argument för att makten och ansvaret ska finnas där arbetet utförs. Det förklarar också lärares intresse för skolans och förskolans kunskapsbildning.

Detta går också att diskutera i termer av yrkesansvar. Lärares yrkesansvar kan uttryckas som att eleverna ska nå målen. För att kunna axla det ansvaret krävs en högskoleutbildning baserad på vetenskap och beprövad erfarenhet. I yrkesansvaret ingår också att se och definiera problem, att föreslå lösningar, och att efterhand skaffa sig de nya kunskaper som behövs för att klara av detta. Yrkesansvaret är framtidsinriktat, i ansvaret ligger att söka utveckla sin egen och skolans verksamhet. För yrkesansvaret är yrkesetiken en ledstjärna. Yrkesansvaret är något som läraren ständigt bär med sig.

En medveten och formulerad yrkesetik innebär också att lärarna visar ett stort intresse för skolans arbetsorganisation. Det handlar om att med kraft hävda de pedagogiskt relevanta synpunkterna för en arbetsorganisation som främst ska gynna elevernas kunskapsinhämtande. Det är av största betydelse att nu skapa en organisation som gör det möjligt för lärare att själva vara kunskapsproducenter, det vill säga att ge utrymme för deras egna ständigt pågående kunskapsbygge och kompetensutveckling. En annan väsentlig aspekt är att skapa en organisation som också kan integrera forskande lärare i skolans dagliga verksamhet.

### **Tillbakablick**

Under tiden efter andra världskriget skedde en utveckling där lärarna i allt lägre grad fick möjlighet att forska, vilket professor Ingrid Carlgren visar i sitt bidrag "Lärarna i kunskapsamhället – flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare?" Hon beskriver också konsekvenserna av denna ordning, som fått bestå under alldeles för lång tid. Det har under åren gjorts flera försök att åstadkomma en forskning som bygger på lärarnas frågor i förskola och skola, men det har gått alldeles för långsamt. Det har också förekommit direkt motstånd. Delvis har det grundats på bristande förståelse för behovet av denna typ av forskning. Skolhuvudmännen har inte frågat efter lärare med forskarkompetens och lärarna har inte sökt sig till forskarskarutbildningen.

Därmed har kunskapsbildningen för skolans behov i alltför hög grad kommit att ske utanför skolan och undervisningen och då missat sådant som varit och är relevant för lärarnas yrkesutveckling, lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Forskningen har kommit att ligga långt ifrån lärarna och deras dagliga verksamhet.

Det förtjänar att framhållas, att merparten av den kunskap, som idag finns om undervisning och lärande, i hög grad har utvecklats av lärarna själva i den dagliga praktiken. Detta har varit helt nödvändigt, eftersom lärarna är den kanske viktigaste länken mellan det etablerade vuxensamhället och barn- och ungdomsgenerationen med sina nya visioner om livet och framtiden. Men det räcker inte! Lärarna måste ges förutsättningar att beforska sin praktik och därmed vinna en djupare kunskap och få nya verktyg, som kan medverka till förbättringar i den pedagogiska yrkesverksamheten.

Centralt i Ingrid Carlgrens bakgrundsbeskrivning är att det har funnits positiva tendenser och inslag, men utvecklingen har inte fullföljts. Det var många som trodde och hoppades att lärarutbildningen skulle bli en akademisk yrkesutbildning värd namnet när sektorn för undervisningsyrken skapades 1976 och alla lärarutbildningar tillfördes universitet och högskolor. Men reformen fick aldrig riktigt fäste i verkligheten. Visserligen utvecklades verksamheten på lärarutbildningarna under 1980- och 90-talen men den mer genomgripande insatsen för att åstadkomma en lärarutbildning som i alla sina delar både är forskningsbaserad och verksamhetsförlagd utbildning kom först vid millennieskiftet.

### **Positiv utveckling**

Under de senaste tio åren har det skett en positiv utveckling, inspirerad av LUK (Lärarutbildningskommittén) som la fram sina förslag 2000. Kommittén framhöll att lärarutbildningen borde ha en verksamhetsförlagd utbildning, jämställd med utbildningen på högskolan. Därmed skulle även praktiskt vunna erfarenheter vara viktiga i lärarutbildningen. En central fråga för LUK gällde utvecklingen av en forskningsstrategi för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Här formulerades ett annat mål, nämligen att lärarutbildningen borde vara behörighetsgivande för forskarutbildning – en direkt övergång.

Lärarutbildningens ämnes- och kunskapsstrukturer har inte någon naturlig hemvist i den existerande fakultets- och disciplinstrukturerade högskolan. Utbildningen saknar därför den jämbördiga relation med yrkesfältet som finns inom (flera) andra professionsutbildningar. Som ett resultat av de beslut som togs med anledning av LUKs betänkande kom flera av lärosätena/universiteten att ta ett ökat ansvar för frågor som rör forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. På en hel del lärosäten har det dock funnits ett motstånd mot detta. Inte heller har den Utbildningsvetenskapliga kommittén, UVK, som inrättades för att stödja forskning inom lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet satt läroområdet i centrum på det sätt som kunde förväntas. Lärarutbildningens intressen har även här fått stå tillbaka för rådande forskningstraditioner och knappa forskningsresurser.

## 6 Den forskande läraren

Som en frukt av LUKs resonemang och regeringens beslut inrättade en del lärosäten forskarskolor där lärare gavs möjlighet till forskarutbildning. Att lärare inte var intresserade av forskning visade sig vara fel. På vissa universitet fick man in ansökningar från upp till hundra lärare till en enda doktorandtjänst. Doktoranden Annika Lilja ger i sitt bidrag "Hur blir man en forskande lärare – en personlig betraktelse" en bild av hur det kan gå till att närma sig högskolan på nytt – som yrkesverksam lärare. Hon skriver om hur hon som pionjär på sin skola arbetar halvtid som lärare och går forskarutbildning på andra halvan av tiden, och vad det innebär av stimulans och möjligheter.

En annan och kanske mer betydelsefull strömning började göra sig gällande bland skolans huvudmän, kommunerna. Där växte intresset för att lärarna skulle skaffa sig djupare kunskaper inom olika ämnesområden, så att de kan utveckla innehåll och arbetsformer och delta i det förbättringsarbete som krävs för att lösa dagens svårigheter i skolan. Huvudmännen och regeringen har också börjat ställa anspråk på akademien att fler lärare får förkovra sig. En stark kraft har alltså börjat göra sig gällande, en kraft att knyta förhoppningar till. Det ökade intresset kan också avläsas i de särskilda doktorandtjänster som SKL, Sveriges Kommuner och Landsting, har utannonserat och medfinansierat. Något som hade varit helt otänkbart för något år sedan.

### **Forskning och utveckling i skolans organisation**

Skolans kunskapsutveckling måste prioriteras och främjas på olika sätt och inte ses som en konkurrerande verksamhet i förhållande till det praktiska arbetet. En nyckelfråga för möjligheten att mer systematiskt arbeta med forskning och utveckling i skolan är hur det dagliga arbetet organiseras. Värdering och dokumentation är en del av detta arbete, men minst lika viktigt är att diskutera hur skolan och förskolan organiserar verksamheten i stort.

För såväl lärares yrkesutveckling, som barns och ungas kunskapsutveckling, är det avgörande hur tiden i skolan används. Den tid som behöver ägnas åt att analysera problem och hantera de svåra fallen hackas sönder i dagens skola, förutom att den är/upplevs som klart otillräcklig. Det finns också skäl att diskutera hur alla de rutinuppgifter som finns i skolan skall skötas. Det saknas utrymme för forsknings- och utvecklingsarbete. Dessutom finns det en tendens till att verksamheten organiseras som om skolan vore en såväl statisk som enhetlig verksamhet oberoende av lokala sammanhang. Det behövs en bättre kunskap om hur lärares tid används och hur den på ett bättre sätt kan utnyttjas för att uppfylla skolans mål.

Skolutveckling är hantering av svårare problem eller skoldilemman. Detta kräver ett systematiskt och långsiktigt arbete. I en lärande organisation måste den kunskap som behövs för att alla barn och ungdomar skall utvecklas finnas på skolan. Lärare skall inte lämna över till andra, utan måste själva arbeta med problemen. Det hindrar inte att man tar hjälp när de egna resurserna inte räcker till, men problemen kan inte lösas av andra utan ägs av verksamheten själv och bidrar till dess långsiktiga lärande. I en sådan organisation skulle ny och användbar kunskap efterfrågas betydligt mer än idag. Med en organisation som efterfrågar och skapar ny kunskap blir det också angeläget att fler lärare bidrar till kunskapsutvecklingen genom forskning.



Samtidigt måste fler lärare intressera sig för att förstå och hantera avvikelser, att se dem som en utmaning och en möjlighet att stärka yrkets utveckling och öka dess status.

Behovet av nätverk och fora där lärare kan analysera och penetrera problem och skaffa ny kunskap är stort. Det utvecklas i dag, inte minst digitalt, flera sådana möjligheter. Det årliga evenemanget "Skolforum" är också en sådan möjlighet, liksom andra lokala och regionala nätverksträffar. Vid sådana tillfällen kan forskare och lärare utbyta erfarenheter. På det viset kan ny kunskap tillföras skolan och skolans verksamhet kan bli ett inflöde till forskningen, som flyttas närmare skolan. Nätverken kan på det sättet utvecklas till en brygga mellan skola/förskola och universitet/högskola.

### **Framtidsbilden**

Om skolan skall kunna utvecklas handlar det om ett kontinuerligt förbättringsarbete. Skolan behöver i högre grad utvecklas inifrån. Forskning om skolan, grundad på lärarnas egna frågor, bör därför i större utsträckning ske i skolan, som Ingrid Carlgren påpekar. Det behövs fler lärare med forskarutbildning, men också magister- och masterutbildningar. Det handlar om en arbetsorganisation som har resurser till utveckling och som kan höja kvalitetsnivån. Lärare med djupare kunskaper skulle kunna vara en resurs för sina kollegor. Att vara verksam i sin profession och samtidigt vara med om att utveckla ny kunskap genom forskning anses som en självklarhet inom flertalet andra professioner. Det borde vara lika självklart att det finns disputerade lärare i skolan, som kan och vill ta ansvar för skolans kunskapsbildning. I det här numret visar professor Eva Johansson och professor Ference Marton i sina bidrag på behovet av yrkesspecifik forskning.

De forskande lärarna kan bidra till skolans utveckling både genom att producera relevant forskning och genom att stimulera sina kollegor att på ett mer aktivt sätt ta del av forskningsresultat och delta i utvecklingsarbete. De kan också inspirera andra lärare att på ett mer organiserat sätt bygga på sin grundläggande lärarutbildning. Lärare med djupare kunskaper skulle kunna bli utvecklingsledare eller få ansvar för ett särskilt kunskaps-/ämnesområde. Alla lärare behöver inte arbeta med allt. Fler lärare behöver få möjligheter att specialisera sig och skolan behöver bygga nya kunskapshierarkier. Samtidigt kan detta öppna för en utveckling, där lärare kan avlastas rutinarbetsuppgifter, som skulle kunna utföras av andra anställda under lärares ansvar. Framtidens skola måste ta tillvara lärarnas kunskaper och erfarenheter på ett bättre sätt och lärarna måste själva delta mer i sin egen och skolans utveckling.

Utvecklingen förutsätter en kraftfull satsning på forskning med anknytning till läraryrkets specifika frågor. Lärarna behöver tillgång till professionsspecifika forskningsgrundade kunskaper. Genom en sådan satsning skulle barn och unga få en bättre skolgång.

*Stockholm, september 2009  
Solweig Eklund*

## 8 Den forskande läraren

**Ingrid Carlgren** är professor i pedagogik med inriktning mot kunskapskulturer och läroplans-teori vid Stockholms universitet. Hennes nuvarande forskningsintressen gäller skolämnen som kunskapskulturer, multimodala undervisningsformer och didaktiska designexperiment. Tidigare har hennes forskning huvudsakligen handlat om lärares arbete, kunskaper och utbildning med särskilt fokus på frågor om kunskap, kunskapskulturer och relationen teori-praktik.



# 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 marknadsliknande 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 påbudet 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 reprofessionalisering 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.

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

### Läraryrket akademisering

Inledningsvis konstaterade jag att läraryrket 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 läraryrket, 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 läraryrket till en fullvärdig professionsutbildning.

### Akademisering på gott och ont

Akademiseringen av läraryrket 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 profilmråden.

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.



**Annika Lilja** är lärare i Partille kommun på halvtid och kommunfinansierad doktorand i pedagogiskt arbete vid Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning, Göteborgs universitet.



# Hur man blir en forskande lärare

– en personlig betraktelse

**Annika Lilja**

**JAG VAR FÄRDIGUTBILDAD** mellanstadielärare 1989 och jobbade på några olika skolor innan jag 1995 kom till Jonsereds skola i Partille kommun, där jag fortfarande arbetar som klasslärare. Läraryrket var mitt drömjobb redan som barn och så har det fortsatt att vara.

Efter tio år i yrket kände jag ett allt större behov av att förkovra mig. Jag hade börjat trampa på i samma hjulspår och behövde hjälp att utvecklas i min roll som lärare. Jag sökte mig då till ett magisterprogram i pedagogik med inriktning mot didaktik vid Göteborgs universitet. Där mötte jag andra lärare som, precis som jag, ville utvecklas i sitt yrke som lärare.

Ungefär samtidigt som jag gick min utbildning, halvfart på kvällstid, så realiserades tanken på arbetslag på min arbetsplats. De här två faktorerna, utbildningen och chansen att arbeta nära ihop med kollegorna, betydde mycket för min yrkesroll. Jag och mina kollegor ville utveckla vår undervisning, dels för att öka elevernas måluppfyllelse, men också för att det skulle bli roligare för eleverna att lära och roligare för oss att undervisa.

Under utbildningen läste jag teori och det fick för mig en helt annan betydelse än den haft under lärarutbildningen. Efter tio år i yrket kunde jag relatera till teorierna på ett helt annat sätt och det fick

stor betydelse för mig och för mina kollegor. I arbetslagets planeringar och diskussioner kunde jag föra in teorier från kursernas litteratur och eftersom mina kollegor var intresserade av det jag hade att komma med så innebar det förändring. Teori och praktik möttes och ledde till utveckling. Med dessa erfarenheter i bagaget fick jag blodad tand, och då blev forskarutbildningen nästa mål.

## Varför behövs forskarutbildade lärare?

Ulf P Lundgren och Bo Lindensjö (2000) talar om tre arenor där skolan formas, en formuleringsarena, en medieringsarena och en realiseringsarena. Formuleringsarenan består av riksdagen, departementen, Skolverket och andra statliga myndigheter samt kommunernas förvaltningar, det vill säga instanser där mål och riktlinjer för verksamheten formuleras. Medieringsarenan består av media, av intressegrupper och opinionsbildare, ofta samma som återfinns på formuleringsarenan. På realiseringsarenan finns lärarna. Lundgren och Lindensjö konstaterar att det finns ett glapp mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan, som gör att samspelet gnisslar. Berit Askling (2006) beskriver dagens situation på ett lite annat sätt men kommer till samma slutsats, nämligen att det finns ett tomrum mellan dem som producerar och dem som

konsumerar utbildningsvetenskaplig forskning.

Läraryrkeskommitténs betänkande *Att lära och leda. En läraryrkesutbildning för samverkan och utveckling* (SOU, 1999:63b) kom för tio år sedan, och även om en hel del hänt sedan dess så känns deras bakgrundsbeskrivning fortfarande aktuell. Kommittén konstaterade att lärare till stor del har saknat en forsknings- och forskarutbildningsorganisation, och därför saknas en naturlig tradition av samordning och närhet mellan forskning, utbildning och yrkesverksamhet. Man konstaterade också att ämnet pedagogik hade misslyckats med att skapa en relevant forskningsbas för läraryrkesutbildningen och för läraryrket. Läraryrkeskommittén hävdade också att förändringarna de senaste årtiondena mot en mer decentraliserad och målstyrd yrkesverksamhet hade satt de pedagogiskt yrkesverksamma i en ny situation där kraven på att självständigt kunna utforma och utveckla arbetet har höjts. Det var mot den här bakgrunden förslaget på ett nytt vetenskapsområde, utbildningsvetenskap, kom.

Hur skall glappet eller tomrummet fyllas ut? Jag tror att en skol- och utbildningsforskning med förankring bland lärarna själva skulle göra stor skillnad. Disputerade lärare kan kombinera kunskap om skolans praktik och skolans frågor med vetenskaplig kompetens; genom att bidra med forskning, relevant för läraryrket, och genom att i olika sammanhang vara med och kommunicera realiseringsarenans villkor och den utbildningsvetenskapliga forskningens resultat så att formuleringsarenan lyssnar. På så sätt kan den tradition av forsknings- och forskarutbildningsorganisation som saknats börja byggas upp och stimulera fler lärare till att disputeras.

Men det behövs också andra parametrar om tomrummet skall fyllas ut. Den disputerade läraren är en part, men för att det skall göra någon skillnad

måste vi se en stor satsning, det räcker inte att bara en liten klick lärare får chansen. Det behövs strategier för samordning mellan forskning, utbildning och yrkesverksamhet och det kan inte de disputerade lärarna ordna själva. Andra parter som med nödvändighet måste delta aktivt är riksdagen, departementen och Skolverket som måste ge tydliga riktlinjer om att detta är viktigt för den svenska skolan. Akademien måste ge förutsättningar genom att rent praktiskt möjliggöra för lärare att forska och genom att ta den kunskap som forskande lärare tar fram på allvar. Kommunerna måste ha med forskarutbildningen som en del av de olika karriärvägar man erbjuder, och aktivt uppmuntra och stödja sina anställda att söka sig till forskarutbildningen.

Frågan om läraryrkets professionalisering har också betydelse i detta sammanhang. Den drivs hårt av lärarfacken och även regeringen pratar om att höja läraryrkets status. En framgångsrik professionalisering innebär att en yrkesgrupp får just hög status och legitim auktoritet i allmänhetens ögon, och det skulle också innebära att lärarna själva skulle känna sig övertygade om sin egen kompetens. Men, professionella grupper brukar vara kapabla att styra sina egna områden enligt sina egna normer, och mycket forskning tyder på att de brukar vara svåra att styra utifrån (Lindensjö & Lundgren, 2005). Så frågan är, hur stort är egentligen intresset från formuleringsarenan att lärarkåren blir mer självmedveten, slår sig in på medieringsarenan och själva tar fram den vetenskapliga forskning som yrket vilar på?

### **Förberedelser inför forskarutbildningen**

Att befinna sig i utveckling är mycket stimulerande, roligt och beroendeframkallande. För min del blev det så att jag bara fortsatte och fortsatte med

studierna. Jag skrev först en C-uppsats och sedan en D-uppsats och sedan var det bara forskarutbildningen kvar om jag vill fortsätta att förkovra mig inom pedagogiskt arbete. När jag började på magisterprogrammet var min ambition att utvecklas till en bättre lärare, men allteftersom jag läste vidgades mina mål till att också vara med och utveckla läraryrket. Att ta ytterligare ett steg in i den akademiska världen genom en forskarutbildning skulle kunna ge mig denna möjlighet.

Allting löste sig väldigt bra för mig. När min D-uppsats var klar startade Göteborgs universitet en forskarskola för lärare, CUL – Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning – och min arbetsgivare, Partille kommun, var villig att satsa på mig. Jag sökte och kom in.

Det kan tyckas som om min resa var väldigt enkel och lyckades tack vare att tillfälligheterna var på min sida. Någon sanning ligger väl i det, men jag hade ganska tidigt under min påbyggnadsutbildning satt som mål att jag en dag skulle utbilda mig till forskare och detta mål fanns med mig i allt jag gjorde under ett par år, och det var nödvändigt. Det krävdes envishet, målmedvetenhet och långsiktighet för att komma in på forskarutbildningen och det är egenskaper man måste ha med sig och underhålla även genom forskarutbildningen. Min grundutbildning räckte inte, så magisterprogrammet var en förutsättning för att jag skulle bli behörig.

Jag kände mig ganska ensam som lärare i mina drömmar om att forska. Det finns ingen tradition inom skolan att lärare disputerar, och därmed finns det inte heller några färdiga strukturer för lärare som vill kvalificera sig för att söka forskarutbildningen. Jag hade inte heller upplevt någon efterfrågan på disputerade lärare, varken från kommunen eller från akademien, det verkade inte finnas någon självklar uppgift för den disputerade läraren.

Men något har hänt de senaste åren. Kommunerna har så sakteliga börjat intressera sig och ser möjligheter till kvalitetshöjning av verksamheten även om man nog ännu inte riktigt vet hur vi kan komma till nytta. Akademien har också, på flera ställen i landet, tagit initiativ för att underlätta för lärare att disputerar. Det har börjat röra på sig. I och med att möjligheterna för lärare att vidareutbilda sig till forskare ökar, så ökar också medvetenheten och intresset från lärarna. Många lärare vill vidareutbilda sig, vid senaste antagningen till Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning vid Göteborgs universitet sökte ca 160 lärare till ungefär tio doktorandplatser.

Det finns naturligtvis många anledningar till att lärare vill utbilda sig till forskare, men något som nog är gemensamt för alla är att man har frågor som man vill få svar på. Det är det forskningen går ut på – att besvara frågor på ett systematiskt sätt och på så vis bidra med ny kunskap som leder till utveckling.

Här följer en kort beskrivning av hur det kan gå till att som lärare söka till forskarutbildningen. Det är en beskrivning utifrån mina personliga erfarenheter från Göteborgs universitet. Former och krav kan skilja sig något från hur det går till vid andra universitet.

Vad är det som krävs, förutom allmän behörighet, och hur får man en handledare?

Den ansökan man skickar in till Göteborgs universitet skall, förutom det vetenskapliga arbete man gjort i sin grundutbildning eller i en påbyggnadsutbildning, också innehålla en forskningsplan eller forskningsskiss. Där redogör man för det problemområde man vill utveckla kunskaper inom. Det vill säga, man skall formulera sina forskningsfrågor. Här skall det också finnas med en kort genomgång av det aktuella läget inom det forskningsområde man är intresserad av, alltså vad det är för kunskaper

per som redan finns. Det gäller att vara uppdaterad och inläst. I forskningsplanen skall det också redogöras för hur det egna forskningsintresset är relevant för, och bidrar med ny kunskap till, kunskapsområdet. Man skall också redogöra för hur man tänker lägga upp sin studie; är det en kvantitativ eller kvalitativ studie man vill göra, vilka teorier vill man bygga sin forskning på och så vidare. Viktigt är också att man argumenterar för de val man gjort.

Om man är en "vanlig" lärare som gått sin lärarutbildning, jobbat på ett par år utan att ha behållit kontakten med högskola eller universitet och sedan kommit fram till att man vill vidareutbilda sig och gå forskarutbildningen, så kan det vara svårt att själv skriva en forskningsplan som står sig i konkurrensen om de ofta fåtaliga platser som utannonseras. Man måste ta hjälp av någon som finns inom det kunskapsområde man är intresserad av att forska inom. Denna någon finns ofta på en högskola eller ett universitet, det vill säga någon som arbetar inom akademien. Om man inte har några kontakter alls så kan det vara en bra idé att till exempel kontakta någon lärare man haft under lärarutbildningen eller någon man vet är kunnig inom det område man är intresserad av, kanske någon som skrivit intressanta artiklar.

Man kan behöva hjälp med att sätta sig in i det aktuella forskningsläget, att få tips om relevanta forskare och dessa personers forskning. Man kan också behöva hjälp att formulera en forskningsfråga som håller. Som lärare har vi ofta frågor som finns rent praktiskt i vår verksamhet, dessa frågor är ofta också ganska stora. Att anpassa detta till en fråga som man faktiskt kan besvara på ett vetenskapligt sätt är delvis en process som sker under utbildningen till forskare, men man måste ha kommit en bit redan när man författar sin forskningsplan. När jag väl kommit in på forskarutbildningen

upplevde jag hur min ursprungliga fråga, som jag sökte på, krympte till en liten, smal remsa av allt det jag ville veta.

Till sist gäller det också att vara insatt i hur man vill göra sin undersökning. Det sägs att forskningsfrågan bestämmer undersökningens metod. Så skall det vara, men min erfarenhet är att det inte alltid fungerar riktigt så. Här har valet av handledare stor betydelse. Är man medveten om vilka teorier om ontologin, epistemologin och metodologin som man omfattas av kan man som doktorand söka en handledare som arbetar inom samma ansats, men om man inte funderat över frågor som dessa blir det oftast så att man ansluter sig till de teorier som handledaren är kunnig inom. Ett resultat av detta kan bli att forskningsfrågorna anpassas efter teorin i stället för tvärt om.

Hur det går till att få en handledare inom det egna intresseområdet kan variera. Rent formellt är det fakulteten eller institutionen som utser handledare, men i praktiken kan det gå till på olika sätt. Det beror lite på hur den utannonserade tjänsten ser ut. Ibland kan det vara så att man söker doktorander till ett redan färdigt projekt, då finns det handledare inom ramen för projektet. Själv hade jag möjlighet att fritt få välja vilka forskningsfrågor jag ville beforska och jag fick också möjlighet att själv välja en handledare. Man har en huvudhandledare som minst måste vara docent, och dessutom har man rätt till två biträdande handledare. Man väljer oftast i samråd med universitetet en handledare som är insatt i och intresserad av det kunskapsområde som doktoranden valt att beforska. Kanske vet man själv någon som forskar inom det kunskapsområde man är intresserad av och som finns vid det egna universitetet, och då är det bara att fråga. Har man ingen aning om vem som skulle kunna passa så kan studierektorn för forskarutbildningen hjälpa till. Som doktorand har du rätt att



byta handledare om det skulle visa sig att samarbetet av någon anledning inte fungerar.

### **Dilemman under resans gång**

Att arbeta halvtid som lärare och halvtid som doktorand är väldigt stimulerande, men ibland blir det också ganska svårt. Det som är oerhört positivt med att finnas på två olika arbetsplatser är dels utmaningen med det nya, dels tryggheten med det kända och invanda. För mig har det betytt att samtidigt som jag skulle lära känna och etablera mig i en ny och främmande miljö, akademien, hade jag kvar basen på min arbetsplats där strukturer och kollegor är kända. Och framför allt, glädjen att få fortsätta jobba med eleverna. Som doktorand kommer man ständigt i kontakt med aktuell forskning och den kunskapen tar man med sig till sin arbetsplats. Man har också skolans verksamhet väldigt närvarande när man befinner sig på universitetet. Att få möjlighet att gå forskarutbildningen inom ramen för sin tjänst är förmånligt. Det innebär oftast att man behåller sin lärarlön och slipper gå ner på en doktorandlön.

Att ha två halvtidsjobb är som sagt stimulerande, men ibland är det också svårt att få tiden att räcka till. Det gäller att själv vara duktig på att sätta gränser. På den gamla arbetsplatsen kan det lätt upplevas som att man är ledig när man inte är på skolan. Det kan också vara svårt att minska de arbetsuppgifter som inte är kopplade direkt till undervisningen, man är tvungen att prioritera bort sådant man tidigare gjort. Man kanske har varit med och drivit utvecklingen på sin arbetsplats och plötsligt har man en ny verksamhet som man också i hög grad måste driva själv. Som doktorand är man i utveckling hela tiden, och i den situationen minskar både möjligheten och intresset för att delta i fortbildning på skolan tillsammans med kollegorna.

För den som arbetar som klasslärare går det inte

att strunta i arbetslagets planeringar, föräldramöten och utvecklingssamtal. Man måste delta aktivt i planeringen av undervisningen och i elevernas liv i skolan, annars kan man inte göra sitt jobb som klasslärare på halvtid. Men samtidigt skall doktoranden etablera sig på sin nya arbetsplats, på universitetet. Det är inte bara kurser och den egna forskningen som ingår i arbetet. Det gäller också att komma med i olika sammanhang som utvecklar doktoranden till forskare, det gäller att gå på seminarier som bidrar till utbildningen, det gäller att hitta kollegier där man kan delta och diskutera vetenskapliga frågor och det gäller att åka på konferenser och presentera sin forskning för att få kritik och därifrån arbeta vidare. Det gäller att sätta sig in i institutionens liv och lära känna sina nya kollegor. Allt det här tar tid.

För att de två jobben skall kunna fungera parallellt så krävs flexibilitet, från doktorandens sida men också från arbetskamraterna på skolan och från akademien. Ofta har man som lärare ett fast schema som löper på under läsårets alla veckor. Några dagar är man på skolan och några dagar på universitetet. skall man åka på en konferens ligger den kanske inte just de dagar man har till förfogande för sin forskning, då krävs det flexibilitet från skolan för att ordna detta. När man är på universitetet kanske en kurs ligger en av de veckodagar då man har undervisning, kan inte kursdagen ändras kan man inte gå kursen. Det krävs samarbete och flexibilitet från akademien för att möjliggöra för lärare att forska på halvtid.

Efter min upprådning av alla problem som kan finnas i samband med att vara lärare på halvtid och doktorand på halvtid kan det tyckas som ett hoppöst projekt, men så är det absolut inte. Det är bra att i förväg veta om vad som kan bli problem, men problem är till för att lösas och ju fler lärare som forskar på halvtid, desto bättre kommer förutsätt-

ningarna att bli. Skolan kommer att lära sig vad det innebär att ha medarbetare som forskar och akademien kommer att organisera sig så att det blir möjligt att vara lärare utanför högskolan på halvtid och doktorand på halvtid.

### **Utvecklandet av den forskningsbara frågan**

När jag skulle skriva min C-uppsats ville jag, i stort sett, ta reda på vad som är meningen med livet i skolan, nämligen hur jag som lärare skulle få mina elever att vilja lära sig för lärandets egen skull? Jag ville inte att de skulle fråga "Hur många sidor måste man skriva?" Jag ville att de skulle skriva en bra och intressant text oberoende av hur lång den var. Jag läste på om inre och yttre motivation och förstod vad som var det rätta, men förstod ändå inte hur jag skulle kunna svara på frågan. Ganska snart insåg jag att det inte finns några generella svar på frågor av den typ jag ställde mig, så enkelt är det inte, som tur är. Svaren på en sådan fråga är lika många som det finns lärare och elever. Jag fick tänka om. Jag intervjuade tretton olika elever i årskurs ett, fem och åtta. Jag frågade dem vad det var som drev dem att arbeta i skolan. Det visade sig vara flera olika anledningar, en del som hade med inre motivation att göra och en del som hade med yttre motivation att göra. Men det som verkade vara viktigast var läraren. I D-uppsatsen gick jag vidare och intervjuade elva lärare på åtta olika grundskolor om vad de tyckte sig se driva elevernas arbete. Det var en hel del, men gemensamt för de flesta av lärarna var att de kände ett engagemang i sina elever, de ville deras bästa och de såg att det hade betydelse för samarbetet med eleverna.

Med de här erfarenheterna som grund skrev jag min forskningsplan inför antagningen till forskarskolan. Det jag ville komma åt var någon slags tyst kunskap som inte finns beforskad. När jag väl kom-

mit in på forskarutbildningen satte jag igång, tillsammans med min handledare, att försöka formulera och förklara det jag ville ha svar på, det tog sin tid. I början av forskarutbildningen så kommer det egna projektet lite i skymundan, för utbildningen består till knappt hälften av kurser och resterande tid finns till den egna undersökningens förfogande. Av de kurser man skall gå är en del obligatoriska, de är ett led i utbildningen inom vetenskap, och en del väljer man själv. Alla doktorander skall ha kunskap om vetenskapens historia och utveckling. Man skall dessutom veta lite mer om det ämne man disputerar i och man skall ha kunskap om de teorier som ligger bakom alla de olika vetenskapliga metoder som finns till en forskares förfogande.

Parallellt med kurserna som ingår i utbildningen jobbar man vidare med att utforma sin egen undersökning. Allteftersom man blir mer och mer medveten om vad man skall göra och hur, desto mer kan man använda sig av kurserna för att driva det egna arbetet framåt. I alla vetenskapliga undersökningar så har man ett material som man tolkar och analyserar. Man kan samla in sitt material på olika sätt och man kan tolka det på olika sätt.

### **Den förtroendefulla relationen mellan läraren och eleven**

Det mitt avhandlingsarbete nu har kommit att handla om är den förtroendefulla relationen mellan läraren och eleven, samt dess betydelse för elevens lärande och för elevens liv i skolan. Min C- och D-uppsats (Lilja, 2003, 2005) visade att läraren och hennes relation med eleverna är viktiga för elevernas arbete i skolan.

Vad är det för sorts frågor som forskande lärare ställer sig? Oftast har de nog sitt ursprung i den egna praktiken. Den fråga jag valt att undersöka har jag tagit med mig från mitt undervisningsarbete. På vilket sätt kan en avhandling om den för-

troendefulla relationen mellan lärare och elev bidra med ny kunskap som utvecklar skolan? Min förhoppning är att kunna visa hur komplext läraryrket är. En lärare måste ha ämneskunskaper, en lärare måste ha ämnesdidaktiska kunskaper, men jag menar att det inte räcker. För att vara en bra lärare måste man ha en förmåga att nå eleverna. Det spelar ingen roll vilket innehåll man undervisar om, eller vilka metoder man använder i sin undervisning, om eleverna inte bryr sig. För att nå eleverna, både de redan motiverade och de som inte är så intresserade, krävs specifika kunskaper som de flesta lärare har. Men vad är det lärare kan, och vad är det lärare gör, för att få eleverna att sitta redo i sina bänkar och lära sig ett innehåll? Det vill jag beskriva.

Premer och Premer (2006) skriver om omtankens synliga makt som till exempel innebär att personliga och förtroliga samtal kan användas av läraren för undersökning och justering av eleven. Gunilla Granath tar i en artikel i *Pedagogiska Magasinet* (2007) upp hur de milda makterna, i form av utvecklingssamtal och loggböcker, styr eleven mot en av samhället given normalitet för hur en elev skall vara. Åsa Bartholdsson tar i sin avhandling från Stockholms universitet också upp normalitet och vänlig maktutövning (Giota, 2007). Gemensamt för dessa tre projekt är att de tittar på de styrningstekniker som lärare har för att forma en viss sorts vuxen med en särskild normalitet.

Max Weber utgår från det faktum att ingen auktoritet kan vidmakthållas enbart med hjälp av våld. Eftersom varje herravälde också förutsätter någon form av legitimitet så framträder ideologins legitimerande funktion som en förbindelselänk mellan en samhällelig auktoritets anspråk på makt, till exempel skolans, och medborgarnas, i det här fallet elevernas, tilltro till denna auktoritet (Kristensson Ugglå, 1994).

I relationen mellan eleven och läraren har båda parter makt över den andre. Eleven kan, om han eller hon vill, strunta i de outtalade och uttalade krav som skolan och läraren har, och på så sätt göra det obehagligt för läraren. Läraren har ett större ansvar och skall låta makten tjäna elevens bästa, makten skall användas för att göra det möjligt för eleven att lära så bra och så mycket som möjligt. Betyg i till exempel uppförande är ett sätt att ge läraren mer makt över eleven. Ju mer precisa anvisningarna för normerna är, desto lättare är det att konstatera när eleverna följer dem, respektive handlar i strid med dem, och då kan man låta bestämda reaktioner följa på överträdelserna, läraren har makten att låta bli att godkänna eleven.

Den förtroendefulla relationen kan också ses som ett sätt för läraren att disciplinera sina elever. Genom att bygga upp en förtroendefull relation kan läraren lättare styra eleverna och få dem att göra som läraren vill. Men när det gäller förtroende så är relationen intersubjektiv och det innebär att detta regleras av sig själv. Om någon av parterna, eleven eller läraren, känner sig styrd eller utnyttjad på ett sätt som inte kan accepteras så upphör den förtroendefulla relationen att till exempelistera.

Som grund för min förståelse av dessa relationer ligger dels de fenomenologiska teorier som Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty och Alfred Schütz har utvecklat, dels de teorier om förtroende i undervisningssammanhang som Aslaug Kristiansen (2005) utvecklat. Hon har tolkat författare som Martin Buber, Knud E Lögstrup, Niclas Luhman och Anthony Giddens och sett olika varianter av förtroende. Relationer kan vara av olika slag, både helt spontana, men också grundade på en mer eller mindre medveten riskbedömning och ett beslut om hur mycket man vill engagera sig. Relationerna kan också präglas av det tvång som finns inbyggt i den obligatoriska skolan. Ambitionen är att beskri-

va det som sammanfogar hela undervisningsverksamheten, eleverna, läraren, ämnesinnehållet och metoder, det som bidrar till att dessa beståndsdelar blir en helhet som leder till elevernas lärande.

Läraren måste ha en förtroendefull relation dels med hela undervisningsgruppen, dels med de enskilda eleverna. På gruppnivå handlar det om att läraren skapar en miljö som ger förutsättningar för lärande och på individnivå handlar det om att stärka elevens självkänsla och att uppmuntra elevens lärande.

### **Två par glasögon – lärarens och forskarens**

Jag har valt att göra en kvalitativ studie, vilket innebär att jag observerar lärare i deras undervisningsarbete. Jag har hittills följt fyra lärare under en tidsperiod av knappt en termin var. De dagar jag inte själv arbetar som lärare eller går någon kurs har jag åkt ut till den skola där ”min” lärare arbetar, jag har suttit i ett hörn och skrivit ner så mycket jag kan av det jag ser och hör. Som observatör i ett klassrum ser man mer än vad läraren ser eftersom man är helt fokuserad på att uppleva så mycket som möjligt. Vissa saker som man ser och som till exempel eleverna ser att man ser, får bara passera. Gränsen går när det händer något som skadar någon annan på något sätt. Som lärare är det otänkbart att se utan att agera, men som observatör har jag en annan roll.

Allteftersom läraren och eleverna blivit vana vid att jag är där och inte påverkar så mycket har jag kunnat röra mig i klassrummet för att följa lärarens arbete med de enskilda eleverna. Det innebär alltså att ena dagen är jag lärare i mitt eget klassrum, och nästa dag är jag forskare i någon annans klassrum. En del av den kritik som finns mot att verksamma lärare också är forskare går ut på att läraren inte kan lyfta sig från sin egen praktik och

utföra ett vetenskapligt arbete, man är så bekant med kontexten att det blir svårt att se på den utifrån.

Vi är många som menar att det resonemanget inte stämmer, det innebär ett underkännande av forskarutbildningen och av alla de instanser i form av seminarier, kollegier och konferenser som finns inom akademien där man granskar vetenskapliga arbeten. Det är också motsägelsefullt att kunskap om hur en praktik fungerar och kunskap om vilka frågor som finns i praktiken skulle vara en nackdel i forskningen om den.

Inte desto mindre så är det en process att skilja mellan sin roll som lärare och sin roll som forskarstudent, det är ingen självklarhet utan det är en resa. Rollen som lärare i det egna klassrummet är självklar, även om den efter ett tag får en ny dimension, man lär sig att reflektera mer medvetet över sitt arbete. Att komma som doktorand till någon annans klassrum och ta på sig forskarglasögonen har inte varit självklart från dag ett. Det är ett arbete man växer in i med hjälp av forskarutbildningen, handledaren och sin egen medvetenhet.

Här följer fyra situationer som hämtats från mina observationsanteckningar. Det är fyra vanliga situationer som jag tror att alla lärare känner igen sig i. Efter utdragen ur observationsanteckningarna finns några rader som kommenterar det jag sett. Dessa kommentarer är ett resultat av den utbildning jag går. I den här texten går jag inte närmare in på hur teorierna jag stöder mig på ser ut eller hur jag definierar förtroende, jag redovisar inte heller något resultat. I stället vill jag att exemplen skall ge en bild av vad jag kan se med mina forskarglasögon. För fyra år sedan, innan jag påbörjade forskarutbildningen, hade jag inte ens noterat de här situationerna, så vanliga är de. Men nu menar jag att detta hör till beskrivningen av den förtroendefulla relationen mellan läraren och eleven och att detta

har betydelse för beskrivningen av läraryrket och för lärarutbildningen.

På Furuskolan arbetar Nils som lärare i svenska och engelska i årskurs sex till nio. Klassen håller på med ett projektarbete sedan drygt en vecka tillbaka, eleverna är indelade i grupper på cirka åtta. De har hamnat på en öde ö i Atlanten efter att deras flygplan kraschat och för att överleva måste de tillsammans lösa en rad olika uppgifter, där skolans ämnen kommer in på olika sätt. Den här onsdagsförmiddagen sitter eleverna utspridda i klassrummet, några elever samarbetar och några arbetar enskilt. Det är lugnt i rummet och alla verkar upptagna med olika uppgifter. Nils som sitter vid ett bord i ena änden av klassrummet ser att Erik, som sitter själv vid ett bord mitt i klassrummet, lutar sin panna mot kanten av bordet och skriver SMS i knäet. Nils säger då ganska högt:

– Jag undrar vem man sms:ar mitt på dagen när man är i skolan? Är det till kompisar, eller är det till mamma som är orolig för något?

Några av eleverna tittar upp en kort stund från sitt arbete, men de flesta verkar inte bry sig om frågan över huvudtaget. Erik däremot förstår att den är riktad till honom, han skratrar lite förläget, sätter sig ordentligt på stolen och lägger undan sin telefon.

Nils reser sig och går fram till Erik och frågar:

– Vem är det du sms:ar till, jag är nyfiken för du är inte den enda.

– Det är alla möjliga, svarar Erik lite undvikande, bland annat till kompisar som finns här på skolan.

Det här exemplet handlar om gruppens förtroende för läraren. Det finns en regel, som alla känner till, att man inte får ha sin mobil framme på lektioner-

na. Erik tar i alla fall fram den och använder sin mobil. Nils ser det. Det är lärarens uppgift att se till att reglerna efterlevs. Han väljer att ställa en allmän fråga ut i rummet, men det är ändå ganska tydligt vem han riktar sig till. Erik hör och förstår. Han avslutar genast sin aktivitet och lägger undan mobilen. För att lite ta udden av sin fråga inför gruppen går Nils fram till Erik för att följa upp och kanske se att han inte tog illa upp. Nils förklarar att hans fråga är genuin, han undrar verkligen eftersom Erik inte är den enda som ägnar sig åt att skicka SMS under lektionstid.

Erik störde ingen med sitt sms:ande, men om Nils hade sett och inte reagerat hade det kunnat tolkas som att regeln inte är viktig, det är okej att använda telefonen trots att det finns en regel som säger att man inte får det. Förtroendeaspekten kommer in genom att eleverna kan lita på, känna förtroende för, att läraren tar ett ansvar och ser till att reglerna efterföljs.

Ytterligare en situation som handlar om förtroende på gruppnivå kommer från Ekskolan där Susanna är klasslärare i en grupp med ett och tvåor.

Eleverna har varit i skogen hela förmiddagen och efter lunchen sitter de i en samlingsring och fikar på det som de inte åt upp under utflykten. Eleverna läser om jordens uppkomst och de första människorna. En av eleverna, Kristina som går i årskurs ett, skall få visa sin Tyrannosaurus Rex och berätta om den. Hon blir ideligen avbruten av Björn. Susanna säger till honom flera gånger.

Susanna tar ny sats och sänker sin röst och säger att Kristina vill berätta något för klassen. Kristina visar en dinosaurie i plast som hon har. Hon går runt i samlingsringen. Björn och Alexander pratar högt och rakt ut om olika saker. Susanna säger till dem att dämpa sig.

Kristina går runt ganska sakta och de andra eleverna väntar, fikar och småpratar med varandra under tiden. När Kristina gått varvet runt säger Susanna till att nu måste det bli alldeles tyst så att alla kan höra vad Kristina berättar. Kristina ställer sig mitt i cirkeln och berättar att det är en Tyrannosaurus Rex och att hon har fått den i Ullared. Hon har många dinosaurier hemma för hon gillar dem. Kristina undrar också om någon har en fråga. Det blir ett samtal mellan Kristina och några elever som vill fråga, men Björn avbryter i stort sett hela tiden, han är ivrig och verkar väldigt intresserad av dinosaurier. Till sist säger Susanna:

– Men Björn, jag blir helt förtvivlad snart. Du måste hejda dig och räcka upp handen. Björn är tyst en liten stund sedan börjar han avbryta och prata rakt ut igen. Susanna går fram till honom och håller runt hans underarm och ser honom i ögonen.

– Björn, Vad kan du göra för att hejda dig, vad kan du göra?

Ganska mycket av lärarens arbete handlar om att skapa en miljö som ger förutsättningar för lärande, det handlar om att tysta ner de som pratar för mycket, det handlar om att få eleverna att komma i tid till lektionerna, det handlar om att se till att det finns möjligheter för alla att få arbetsro i klassrummet, det handlar om att hela tiden diskutera, motivera och sätta gränser. Detta arbete är en förutsättning för att skolan skall fungera så som den är organiserad, eleverna måste känna förtroende för att läraren ger dem möjligheter att lära. Susanna har här ett ansvar när det gäller elevernas liv i skolan. Alla elever skall få ta plats, bli lyssnade på och få synas. Det gäller också att se till så att ingen tar för sig på andras bekostnad. Att läraren ser till att detta

fungerar är en självklarhet för eleverna och även för deras föräldrar, de utgår från att de kan ha förtroende för att läraren får detta att fungera.

Ettill exempel på förtroende på individnivå kommer från Almskolan. Där är Karin lärare i en klass med fyror. Om gruppens förtroende för läraren mest har med förutsättningarna för lärandet i rummet att göra, det vill säga att se till att alla kommer i tid, att alla får arbetsro, att eleverna lyssnar på varandra och så vidare, så har individens förtroende för läraren att göra med elevens eget lärande.

Det är tisdag efter lunchrasten, klassen har haft matte en stund men nu skall de arbeta vidare med SO. Eleverna fortsätter med sitt arbete om jordbruket i Sverige. Karin har en kort genomgång innan eleverna får arbeta med ett arbetsblad.

Elsa har ritat fyra bilder som föreställer bondens år på sin stencil, hon söker upp Karin och visar. Karin vill att Elsa skall skriva kort vid bilderna vad de föreställer.

– Nej, det behövs inte, säger Elsa.

– Vad gör bonden på bilderna, frågar Karin och pekar på rutan för våren. Elsa svarar lite svävande.

– Jag vill att du skriver också för det räcker inte med bilderna för att förstå vad det är bonden gör, säger Karin. Elsa protesterar igen.

– Jag tycker inte det behövs.

Karin vänder sig mot en annan elev som också vill ha hjälp och Elsa går in i grupprummet igen där hon sitter och arbetar. Hon kommer dock strax tillbaka för hon har märkt att Olivia inte heller har skrivit vid sina bilder. Elsa ifrågasätter varför Olivia inte behöver skriva. Karin förklarar att hon inte sett Olivias arbete och att Olivia inte har frågat henne. Karin går med Elsa in i grupprummet och förklarar för

alla fyra flickorna som sitter där vad det är som gäller

Elsa är nöjd med att ha ritat i de fyra rutorna som finns på arbetsbladet. Det gör hon snabbt, men när hon visar det för Karin räcker det inte. Karin vill att Elsa också skall skriva och förklara vad bonden gör de olika årstiderna, men Elsa protesterar. Karin kontrollerar snabbt om Elsa vet vad hon ritat, det gör hon inte, därför, för att lära sig, måste Elsa skriva, trots att hon inte riktigt ger sig. Det blir en kamp mellan läraren och eleven och till sist fogar sig eleven. Karin står på sig för det är hennes ansvar att göra det, det är hennes ansvar att Elsa får förutsättningar att uppnå skolans mål och Elsa kan känna förtroende för att Karin tar detta ansvar för hennes lärande.

Ytterligare ettill exempelempel på den individuella elevens förtroende för läraren kommer från Björkskolan där Peter är lärare i matematik och NO i årskurs åtta och nio.

Klass 9 F har matteprov, det handlar om geometri. Allteftersom eleverna räknat färdigt och lämnat in sina prov försvinner de från klassrummet. När klockan är 10.25 sitter sex elever kvar som är koncentrerade på sina uppgifter, en stund senare är det två elever kvar i salen. Anna är en av dem, hon lämnar in sitt prov och ett av skrivpapperna.

– Jag behövde inte det här, säger hon och lämnar tillbaka det papper hon inte skrivit på. Jag är inte tillräckligt smart för att klara de sista talen.

– Joho, säger Peter, du har tid kvar att sitta med dem, svarar han uppmuntrande.

– Nja, säger Anna.

– Ja, du bestämmer själv, svarar Peter. Anna tittar ner på talen på provet och säger:

– Jag försöker. Så sätter hon sig igen.

Hon sitter en stund men när den andra eleven går så ger Anna upp. Hon går fram till Peter med provet och frågar om hon får prata om talet utan att han behöver svara. Hon resonerar lite och Peter svarar att han inte kan säga så mycket på röd nivå, som är det svåraste provet. Hon ger sig inte riktigt utan står kvar en stund och försöker.

– Det värsta som kan hända är att man har fel, det är värre att inte ens ha provat, säger Peter.

Peter uppmuntrar Anna att fortsätta försöka räkna de sista talen på provet. Hon säger att hon inte är tillräckligt smart för att klara dem. Peter menar att hon visst är det och han påpekar också att hon har tid att fundera ännu en stund. Han visar att han tror på hennes förmåga och att det är lönt för henne att fortsätta kämpa. Anna väljer att försöka lite till, och när hon inte reder ut det själv vill hon resonera med Peter. Eftersom det är prov kan han inte hjälpa henne, men han lyssnar uppmärksamt på henne och avslutar med att konstatera att det är en kvalitet att utmana sig själv och kämpa även om man inte lyckas lösa uppgiften. Peter ser och bekräftar henne och att han tror på henne tillräckligt för att hon faktiskt skall lägga ytterligare tio minuter på att klara av uppgiften. Anna har ett förtroende för sin lärare och hans agerande utvecklar hennes tro på sin egen förmåga och uppmuntrar hennes lärande.

### Avslutande kommentarer

Hur har jag förändrats hittills under forskarutbildningen? Ser jag något som jag inte såg förut?

Innan jag påbörjade min utbildning var min och arbetslagets undervisning utgångspunkten och det var där mitt utvecklingsintresse låg. Som doktorand har jag lämnat detta, det är två helt olika upp-

gifter, men självklart har jag med mig mina kunskaper och erfarenheter som lärare i forskarrollen, och självklart har jag nytta av mina kunskaper från forskarutbildningen i jobbet som lärare. I dag ligger mitt forskningsintresse på lärarens undervisning och elevernas lärande på en generell nivå. I min undersökning observerar jag några lärare för att med hjälp av dem och med hjälp av tidigare forskning försöka ge en bild av vad en förtroende-full relation mellan läraren och eleven kan betyda för elevens lärande och liv i skolan. Jag har förflyttat mig från den egna praktiken till läraryrkets praktik.

Forskarutbildningen har bland annat lärt mig att se på skolan ur ett annat perspektiv än bara lärarens. Att bli medveten om vilka olika intressen det finns som styr skolans verksamhet och vad det får för betydelse för yrkets praktik och för elevernas lärande, och att kritiskt granska det man läser och hör, är egenskaper som utvecklas under utbildningens gång. Jag har lärt mig att se och förstå lärarnas och skolans roll i ett större perspektiv. Det jag också förstått är att skolan behöver forskare och lärare som står upp för den utbildningsvetenskapliga forskningen och lärarnas yrkeskunnande, som tar plats på formuleringsarenan och medieringsarenan.

Det jag också tror mig veta är att förväntningarna på att forskning skall komma med konkreta lösningar på skolans problem är orealistiska. Det finns inga enkla lösningar i en så komplex verksamhet som skolan, det finns inte en rätt metod som fungerar i alla klassrum i hela Sverige. Det forskning har att erbjuda är systematisk kunskap, och det utbildningsvetenskaplig forskning bör erbjuda är intressanta studier som försöker besvara, diskutera och förklara frågor som har en tydlig koppling till skolans praktik. Detta kan sedan bilda utgångspunkt för lärare på olika skolor att ta ställ-

ning till, diskutera och utveckla i sitt eget arbete. Forskningen skall vara ett stöd och en stimulans för lärarna. Skolnära forskning kan förhoppningsvis också bilda basen för ett samarbete mellan arbetslivet, lärarutbildningen och forskare.

Sist, men absolut inte minst, så är det för den enskilda läraren och doktoranden en mycket rolig och spännande resa att göra.

## Referenser

- Askling, B. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*. Rapport nr 16:2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Giota, Joanna, (2007). Välskriven rysare. *Pedagogiska Magasinet*, nr 4, 2007, s. 90.
- Granath, G. (2007). Gåtan Raffi – utvecklingssamtal som drama. *Pedagogiska Magasinet*, nr 3, 2007, s. 28–35.
- Kristensson Uggla, B. (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen*, Paul Ricoeur. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit och tillitsrelasjoner i en undervisningsammenheng*. Oslo: Unipub forlag.
- Lilja, A. (2003). *Elevers drivkraft*. Fördjupningsarbete 1, Göteborgs universitet.
- Lilja, A. (2005). *Elevers drivkraft ur ett lärarperspektiv*. Fördjupningsarbete 2, Göteborgs universitet.
- Lindensjö, B., Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Premer, K., Premer, L.G. (2006). Omtankens osynliga makt. I *Pedagogiska Magasinet*. Nr 4, 2006, s 32–35.
- Utbildningsdepartementet. (1999). *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. SOU 1999:63b. Lärarutbildningskommittén. U97:07.





**Eva Johansson** är professor i pedagogik vid Universitetet i Stavanger och Universitetet i Göteborg. Hennes forskning handlar om barns lärande i förskola och skola, om etiska frågor ur barns och lärares perspektiv och om de möten för lärande som skapas i den pedagogiska verksamheten.



FOTO: MARIE MOLIN

# Dagens förskolebarn – morgondagens världsmedborgare

**Eva Johansson**

**HÅLLBAR UTVECKLING, GLOBALISERING,** världsmedborgaren är begrepp som vi allt oftare möter idag i såväl samhälls- som utbildningsdebatt. Vardagen sägs ha blivit alltmer global och med detta är människors gemensamma ansvar för världen och för varandra en fråga som vi, vare sig vi vill det eller inte, måste förhålla oss till. Området har främst vuxit fram i relation till ungdomars lärande, men tar sig nu även in i de pedagogiska praktikerna för de yngre barnen. I den här texten vill jag diskutera frågan om barns framtid som aktiva medborgare i ett globalt samhälle och därmed som ett innehåll i förskolans och fritidshemmets verksamhet. Barns framtid som aktiva medborgare är, menar jag, ett centralt kunskapsinnehåll för förskola och fritidshem idag och som lärare behöver veta något om. För det krävs ett kunskapsbygge. Området hållbar utveckling och globalisering är i nydanande och vår kunskap är knappast tillräcklig.

Det ska framhållas att den här texten i huvudsak baserar sig på forskning med förskolebarn men resonemanget är lika relevant för verksamheten i fritidshem. Texten behandlar följande frågor: Vad har vardagliga samspel mellan barn och lärare i förskola med globalisering och hållbar utveckling att göra? Hur ser det pedagogiska uppdraget ut? Vad är det för slags lärande som barn behöver utveckla,

som kan tänkas bidra till att de lär sig hantera framtiden och ser sig som medborgare i en värld de delar med andra? Vilka kompetenser krävs av lärare och vad är det för forskning som behövs?

## **Hållbar utveckling – en etisk fråga?**

Begreppet hållbar utveckling kan förstås på olika sätt, ofta med en normativ ankläng. Begreppet tar utgångspunkt i en helhetssyn på människors och samhällets behov, förutsättningar och problem. En bärande princip är att ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden och processer är integrerade, är varandras förutsättningar och stöd (Åhlberg, 2005 ref. i Björneloo, 2007). Hållbar utveckling handlar om gemensamt ansvar och solidaritet mellan generationer, mellan kvinnor och män och mellan folkgrupper och länder, skriver Inger Björneloo, (2007). Filosofen Peter Kemp (2005) ser tanken om världsmedborgaren som ett ideal som all bildning och utbildning måste sträva mot. Världsmedborgaren uppfattar sig, enligt Kemp, som del av (minst) två samhällen – det nationella samhälle där vi föds eller införlivas och det världssamfund som vi tillhör genom att vi är människor och ingår i mänskligheten. Tanken om hållbar utveckling är för Kemp en moralisk fråga. Rättvisa är basen och förskola, fritidshem och skola är, eller borde vara, samhällets

moraliska röster. "Om denna moraliska röst idag inte blir världsmedborgarens, har hela bildnings- och utbildningssystemet försatts i bankrutt", skriver Kemp (a.a. s. 24).

Hållbar utveckling och tanken om världsmedborgaren handlar både om det nära och det långt borta, om det välbekanta och det främmande. Hållbar utveckling rör frågor om rättigheter och rättvisa, omsorg om människa och värld. Grundtanken är intersubjektiv, att vi är delar av en gemensam värld. Relationen mellan individen och kollektivet sätts därmed i fokus.

Här stöter vi på ett dilemma: Det svenska samhället har, enligt Sven-Erik Liedman (1997, 2001), förändrats värdemässigt från ett samhälle byggt på tilltro till auktoriteter, till ett samhälle baserat på individens frihet och autonomi; från ett samhälle byggt på en relativt homogen religiös grund till ett sekulariserat samhälle; från ett samhälle baserat på värden som stabilitet och trygghet till ett samhälle som prioriterar förändring och flexibilitet. I hela Västeuropa pågår en process som mycket liknar den svenska och mönstret återfinns även på andra håll i världen. Denna bild av ökande individualisering i samhället ses ofta som en fara i pedagogiska sammanhang, där en kollektiv känsla och ett ansvar för andra antas ersättas av en individualistisk moral (Skolverket, 2005).

På samma gång framhålls i samhällsdebatt och i utbildningssammanhang vikten av att barn tillägnar sig de värden om de mänskliga rättigheter, som internationella överenskommelser och vårt samhälle grundar sig på. Barns förståelse för, och lärande av, etiska värden ges stor betydelse, inte bara för barnets utveckling utan också för samhällets utveckling. Samtidigt finns inte längre i samhället en entydig värdegemenskap, snarare uttrycks och växer en mångfald värden i olika grupper, i olika sammanhang och i olika livsfaser. Förskolan och

fritidshemmet är idag i högre grad än tidigare arenor där skilda uppfattningar bryts, i Sverige såväl som internationellt (Berger & Luckmann, 1995, även Bartley, 1998; Johansson, 1999, 2007a; SOU 1997:116). Nya kulturella koder och värderingar söker sina uttryck. De demokratiska värden, som på olika sätt finns inskrivna i våra och andra länders styrdokument för skolan, utmanas via media och i andra fora. Inte minst genom Internet vistas nu många barn och unga alltmer i "den globala byn" och barndom och ungdom i sig kan ses som ett gigantiskt identitetsprojekt. Demokrati är inte i sig hållbart, utan måste ständigt försvaras.

Samhällets utveckling pekar å ena sidan mot en ökad individualisering, å andra sidan mot en ökad globalisering. Mot bakgrund av denna bild kan vi fråga oss: Vilka kompetenser krävs av lärare och vad behöver barn lära sig i förskola och fritidshem?

Låt oss först granska det pedagogiska uppdraget.

I *Läroplan för förskolan* (Utbildningsdepartementet, 1998) framhålls att tolerans och aktning för andra grundläggs i förskolan just genom att barn här möter och blir tvungna att förhålla sig till andras synsätt. Här ska en grund läggas för att barn skall förstå vad demokrati är. Barn skall aktivt delta i ett demokratiskt arbetssätt, skall både utveckla individualitet och samhörighet – solidaritet med andra. I *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Utbildningsdepartementet, 1994) finner vi liknande formuleringar där det poängteras att verksamheten skall utformas i överensstämmelse med demokratiska värderingar. Lärarna förväntas bidra till att utveckla "elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen" (a.a. s 8). Ett sådant arbete ska komma till uttryck i praktisk vardaglig handlig. I

slutbetänkande från *Delegationen för jämställdhet i förskolan* (SOU 2006:75) slås fast, att barns rättigheter och integritet är viktiga grunder i förskolans arbete. Förskolan skall arbeta med att främja likabehandling och motverka diskriminering. Vidare frågar man sig vad som styr de värden som råder i förskolan och konstaterar att förskolan deltar i att skapa, återskapa och förnya det som anses normalt och onormalt i samhället. Ett centralt uppdrag är, skriver man i betänkandet, att verka för att varje flicka och varje pojke ges möjlighet att utveckla alla sina färdigheter utan att hindras av traditionella könsroller (SOU 2006:75).

Ur de olika texterna framträder bilden av en aktiv lärare som ifrågasätter, försvarar vissa värden och motverkar andra. Tanken om demokrati är central liksom omsorg om andra, rättvisa, likabehandling och jämställdhet. Barns lärande av etiska värden antas ske i den vardagliga praktikens levda sammanhang. Det handlar snarare om att lära sig ”leva” demokrati i vardagliga samspel än att intellektuellt lära sig om demokratiska procedurer. De nämnda etiska värdena har alla på olika sätt att göra med globalisering – om och hur barn i förskola och fritidshem kan komma att göra idén om (världs)medborgaren till sin egen.

Vad vet vi då om barns etik med utgångspunkt från aktuell forskning?

### **Förskolebarnet som världsmedborgare – visa omsorg och kräva rättigheter**

I Sverige är forskning om barns moral relativt otydlig, men i ett internationellt perspektiv finns en mängd undersökningar om barns moralutveckling (se Killen & Smetana, 2006, för en översikt). Grovt sett finner vi tre huvudfåror i denna forskning: en *kulturell*, en *kognitiv* och en *emotionell* inriktning (se Johansson, 2006, 2007b, för översikter). Vad vet vi om barnets moraliska liv om vi sammanför

centrala forskningsresultat från de olika forskningstraditionerna?

Först och främst kan vi konstatera att moral är en viktig aspekt i barns liv. Tidigt i livet visar barn omsorg om andra och uttrycker en känsla för rättigheter och för rättvisa. Gradvis skapar barn en förståelse för, och kan relatera sig till, andras upplevelser och visar upp en rad stödjande handlingar mot varandra. Forskning pekar även på att barn är viktiga för varandras moraliska förståelse. Deras samspel karaktäriseras av återkommande förhandlingar om hur leken eller samspelet skall gå till och hur man bör handla mot andra. Barn lär varandra om gott och ont, rätt och fel. Vänskap värderas högt av barn, liksom ömsesidighet och makt (Corsaro, 2003; Dunn, 2006; Greve, 2007; Johansson, 1999, 2007a; Løkken, 2004). Barns etik är mångsidig, rör rättigheter, rättvisa, andras väl och konventioner och kan varken skiljas från vuxnas moral eller de värden som på olika sätt betonas i samhället. Samtidigt som barnet kan ses som en aktiv samhällsmedlem som deltar i att tolka, återskapa och omskapa kulturer och samhälle (Corsaro, 1987), ges moral olika orienteringar i olika samhällen, exempelvis mot individualitet, gemenskap eller teologi, vilket får betydelse för barns moral (Shweder et.al., 1997). Etiken omfattar normer och värden i den aktuella situationen, men bygger även på barns tidigare erfarenheter av värden och av samspel med andra. Etiken är både kollektiv och individuell. Barns liv rymmer således en mängd olika livsfaser, sammanhang och erfarenheter vilka alla kan ha betydelse för deras moral. Låt mig nu kort bidra med ytterligare några aspekter som kan vara viktiga för barns upptäckter och lärande av moral.

### **Lärande, närhet och distans**

Såväl konflikter om rättigheter, som stöd och kränkningar bidrar till barns upptäckter av värden

(Johansson, 1999, 2007a). Viktiga förutsättningar för barns lärande av moral tycks vara *den andres reaktioner, konsekvenserna av handlingen* samt *närheten till den andre*, oavsett om barnet själv utövade eller blev utsatt för handlingen. En plötslig förändring av den andres tillstånd är också en betydelsefull aspekt för att upptäcka den andres behov av stöd. Låt oss här följa ett samspel mellan några barn i en småbarnsgrupp (Johansson, 1999).

Barnen förstår att något kan vara på tok då en kamrat agerar på ett för situationen oväntat sätt eller som hon eller han vanligtvis inte brukar. Då kan de visa både oro och intresse, iaktta den andre noga och försöka förstå vad som har hänt. Att plötsligt bli stilla, gömma ansiktet i händerna, är något som barnen i följande situation upplever anmärkningsvärt. Då Björn (1:11)<sup>1</sup> döljer sitt ansikte stannar de andra barnen upp i sin aktivitet och betraktar honom:

Emma (2:8), Olle (1:10) och Björn badar i plastbassängen i tvättrummet. Barnen leker ivrigt i vattnet. Björn doppar ansiktet i vattnet, sätter sig upp och håller händerna för ögonen. "Fick du vatten i ögonen Björn?" frågar den vuxne. Olle och Emma upphör med leken och iakttar Björn. Emma drar bort Björns händer från hans ansikte. "Tittut!" säger hon. Den vuxne förmanar henne. Björn lägger händerna för ögonen igen. Han sitter tyst och stilla. Då lutar sig Olle fram, med huvudet på sned, mot Björn. "Tittut! Tittut!" säger Olle och skrattar. Så återgår Emma och strax efter Olle till leken i vattnet. Björn sitter en stund med händerna för ögonen. Så småningom släpper han taget, men förblir stilla och allvarlig. Olle betraktar honom igen, böjer sig fram och lägger huvudet på sned. "Tittut!" säger han med ljus ivrig röst.

Läraren lägger märke till att Björn får vatten i ögonen. Kanske är det hon som initierar att Emma och Olle blir intresserade av Björn. Å andra sidan fångas de av att Björn sitter tyst med händerna för ögonen. Från att strax innan ivrigt ha lekt i vattnet sitter han nu stilla. Björns agerande förändras plötsligt. De andra iakttar honom och verkar försöka förstå hur det är fatt med honom, samtidigt som de visar att de förstår att något inte är bra.

Situationen ovan är spännande därför att den tycks utmana barnens engagemang för Björn. Här blir vi varse att det oväntade, det som förvånar barnen också väcker strategier hos dem för att förändra situationen. Emma försöker få kontakt: "Tittut", säger hon och tar bort Björns händer från ögonen. Att Emma leker "tittut" tolkar jag som ett uttryck för att Emma förstår att något är på tok med Björn. Hon tittar på hans ansikte och försöker lekfullt få Björn glad igen. Olle är också engagerad. Han fortsätter att iaktta Björn då Emma återgått till leken. Olle försöker också få kontakt med Björn. "Tittut", säger han och låter glad. Även Olle försöker förändra situationen och få Björn glad och med i leken igen. Olle uttrycker med sitt sätt att vara (huvudet på sned, tittar nära, glad röst) omsorg om Björn. Barnen visar att de vill förändra situationen så att Björn blir glad eller "som vanligt" igen. De bryr sig om och är lyhörda för Björns belägenhet. Att söka kontakt och försöka få med honom på en lek är en sådan strategi.

Barnen utvecklar subtila sätt att förstå andras utsatthet, vilket kräver närhet, men även en viss förförståelse och en förmåga att överblicka en situation utifrån den andres horisont. Här kan vi se att inte bara närhet är nödvändigt i barns etiska upptäckter. *Distans* och *möjlighet att kunna överblicka en situation* är också viktigt. Med distans menas

<sup>1</sup> Siffrorna inom parentes anger barnets ålder. Första siffran står för år och andra för månader.

inte distans från den andre, utan snarare att kunna se och förhålla sig till helheten och komplexiteten i sammanhanget och att urskilja sätt att agera. Ibland kan också närhet hindra barns möjlighet att förstå andras utsatthet, inte minst då det gäller att upptäcka det egna handlandet. Till exempel då barn är involverade i lek och någon är utsatt, krävs ett visst avstånd både i tid och i rum för att upptäcka den andres situation. Det krävs även viss distans för att se sitt eget agerande och hur det kan påverka den andres upplevelse av såväl gott som ont. Det gäller att tvingas stanna upp, betrakta situationen och den andre för att upptäcka dennes horisont och relationen till det egna agerandet. På så sätt kan vi tänka oss att en dialektik mellan närhet och distans, mellan att se konsekvenser av handlingen, den andres reaktioner och det egna agerandet är viktigt för barns etiska upptäckter (Johansson, 1999, 2007a). Det gäller då för lärare att ta fasta på hur närhet och distans kan brukas i arbetet med att utveckla barns förståelse för andras situation och för det egna agerandet.

Det finns dock inte ett svar på frågan om vilka kompetenser som lärare skall hjälpa barn att utveckla. Går vi till litteraturen finner vi andra förslag än de som angivits ovan. Å ena sidan kan hävdas att etiska principer – överenskomna och fastslagna regler för hur man bör handla – vägleder moral. Om barn lär sig sådana principer utvecklar de också kompetens att handla. Å andra sidan kan moralisk omdömesförmåga (Fjellström, 2004) framhållas där individen skall kunna överväga både situationella och mer universella aspekter. Det betyder att barn behöver utveckla kompetens att själv kunna bedöma vilket handlande som är moraliskt gott eller rätt såväl i en aktuell situation, som i mer allmän mening. Ytterligare en idé är att barn skall utveckla en identitet som moraliska personer, med en inre motivation att agera gott gente-

mot andra (Nucci, 2001). Ett annat förslag är att barn skall utveckla kommunikativ kompetens (Habermas, 1971). Kommunikativ kompetens handlar om förmågan att tolka situationer på flera sätt, att reflektera över dem och att handla efter detta. Moral är inte i första hand en fråga om att förstå och följa principer, hävdar Ivar Frønes (1995). Moral handlar snarare om förmågan att urskilja komplexiteten i sociala situationer, där värden och normer uppkommer och förhandlas. Flera studier visar också att barn i sitt lärande av etik gör bruk av en hel del av dessa forskares förslag (se Killen och Smetana, 2006 för en översikt).

Barnen i min egen forskning, som exempelvis i samspelet ovan, ger många gånger uttryck för att de uppfattar komplexa situationer, men de visar också att de har en bild av normer och värden för hur man bör handla mot andra, och de tar ställning för andras välbefinnande. På så sätt synliggörs att till förmågan att uppfatta komplexa situationer, måste läggas kunskap om etiska värden och normer och att se sin möjlighet att agera i syfte att stödja andra. Om barn ska erövra en sådan mångdimensionell kompetens förutsätter inte detta en sådan kunskap hos lärare?

### **Rättigheter – verksamhetens grundfundament?**

Rättigheter, har det visat sig, ligger till grund för många samspel och etiska överenskommelser mellan barn (se till exempel Johansson, 1999, 2007a, även Johansson & Johansson, 2003). Ibland uppstår dilemman, där barn kan ha olika erfarenheter av hur beslut skall fattas och delas. Frågor om demokrati, som delat inflytande, och rättvisa, som lika fördelning av rättigheter, finns med i barns samspel, men brukas utifrån barnens olika tolkningar och syften.

I följande diskussioner mellan några barn i en

syskongrupp finns olika krav på rätten att definiera och besluta om ett meningsinnehåll och hur lek-miljön skall skapas (Johansson, 2007). Hanna (6:8), Magnus (5:1) och Fredrik (5:0) skall leka. De resonerar om vem som skall vara doktor.

”Allihopa”, föreslår Magnus och fortsätter, ”alihopa tycker ja. Vem som helst.” ”Ja”, instämmer Fredrik, ”alla va doktor.” ”Jaa”, säger Magnus och tillägger: ”Inte dom som kommer förstås.” Barnen går omkring, flyttar och lägger fram leksaker samtidigt som de resonerar om leken. Hanna ställer stolar i en rad som i ett väntrum. Fredrik säger anklagande: ”Nu har ni ju förstört det här!” Han flyttar lite på en skärm. Han går fram till stolarna och visar på ett tomt utrymme där en stol stod tidigare. ”De ska faktiskt stå som de va”, säger Fredrik. Hanna flyttar en av stolarna till platsen som Fredrik pekade på. Sedan säger hon: ”Då kan ju faktiskt väntrummet va här.” Hon låter nöjd. Men Fredrik som nu plockar papper med en pincett, säger: ”Näe.” Då invänder Hanna: ”Men du, de e inte du bara som bestämmer.” ”Magnus bestämmer också hur de ska va”, menar Fredrik, men Hanna invänder på nytt: ”Men de vill ja också.” ”Nej”, säger Fredrik. ”Joo”, fortsätter Hanna. Nu säger Magnus: ”Alla bestämmer”, och tillägger sedan ”har ja bestämt”. ”Hanna har bestämt att den kudden i soffan ska va där”, fortsätter Fredrik missnöjt. Hanna flyttar bilmattan och Magnus invänder: ”Alla saker flyttar ju Hanna.” Han tittar på henne. Hanna lägger huvudet på sned och protesterar: ”Näe, ja flyttar inte alla saker!” Hon betonar alla. ”Men joo, du flytta dom stolarna”, menar Fredrik. ”Ja bara flytta dom för dom inte fick stå där, sa du”, säger Hanna och går fram och tillbaka i rummet. ”Jaa, men ja ställde dom där”, säger Fredrik.

Inledningsvis verkar barnen överens om att alla skall få vara doktor. Undantagna är de barn som kan tänkas komma senare. Det är självklart för barnen att rätten att avgöra leken tillhör dem som har startat leken. Barnen tycks också överens om att dela på besluten i leken, men är inte överens om att så sker. Då Fredrik och Hanna är av olika åsikt om var stolarna skall stå, hänvisar Hanna indirekt till en gemensam beslutanderätt. ”De e inte bara du som bestämmer.” Fredriks motargument bygger på samma idé – han menar att Magnus också skall bestämma. Magnus involveras i diskussionen och får avgörandet med orden: ”Alla bestämmer, har ja bestämt.” Pojkarna tycks också mena att Hanna överskrider deras överenskommelse. Hon har bestämt för mycket, då hon har flyttat på stolarna.

Barnens etiska överenskommelse bygger på rätt till inflytande över leken och att detta inflytande skall fördelas lika. Denna idé, om delad beslutsrätt, kan tolkas som en föreställning om demokrati. Barnens erfarenheter av lika fördelning skiljer sig emellertid. En erfarenhet är att inte få bestämma alls, som uttrycks av Hanna. En annan erfarenhet är att någon annan bestämmer för mycket, vilket alla tre barnen ger uttryck för. En tredje erfarenhet är att alla har rätt till bestämmandet, som uttrycks av Magnus.

Ovanstående exempel är bara en av ett otal situationer i min forskning där barn i sin vardag hantlar frågor om rättigheter. Hur kan det komma sig att rättigheter får en så central plats i barnens etik? Hur ser forskningen ut?

Forskning om rättigheter är fortfarande lågt prioriterad, även om området börjar skönjas alltmer i litteraturen (se Killen & Smetana, 2006, för en översikt). Främst är forskningen riktad mot om, och hur, barn förstår vissa individuella rättigheter, som till exempel personlig frihet, rätt att uttrycka sig och rätt att göra val (till exempel Emilson &



Folkesson, 2006; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Charles Helwig (2006) framhåller att 6-åringar har en viss basal känsla för rättigheter och att de skiljer vuxnas rättigheter från barns. Forskarna Martin Ruck, Rona Abramovitch och Daniel Keating (1998) finner att barn och yngre tonåringar snarare betonar att de har rätt till fysisk omsorg än till självbestämmande. Dock blir självbestämmande alltmer väsentligt i senare tonårstid. Författarna är samtidigt kritiska till tanken att rättigheter skulle utvecklas stadiesvis. Variationer i hur barn och unga prioriterar rättigheter, är snarare sammanhangsberoende och knutna till de olika typer av rättigheter som barn är involverade i (a.a.). Helwig utvecklar liknande resonemang och menar att barns föreställningar om rättigheter och frihet är länkade till frågor om självbestämmande, personliga val och välbefinnande samt till de möjligheter de har att bli involverade i sådana frågor i olika sociala situationer (Helwig, 2006).

Här blir således de sammanhang som förskola och fritidshem erbjuder en viktig källa för barn att utveckla och förstå rättigheter. Men hur betraktas rättigheter ur ett samhällsperspektiv? Är rättigheter i första hand individuella?

### *Individuella och kollektiva rättigheter*

I vårt samhälle och i den internationella debatten framhålls mänskliga rättigheter och inte minst barns rättigheter, som ett förpliktigande ideal och en viktig grund för samhällsbygget, för lagstiftning och i olika institutionella sammanhang där barn involveras. Vi vet att tolkningar av sådana rättigheter, liksom deras konstruktioner och implikationer, varierar med samhälle och kultur (Archard, 1993; Woodhead, 2005). Hur vi värderar mänskliga rättigheter avgörs genom de rättigheter vi tillskriver människor, skriver David Archard (1993) och Martin Woodhead (2005) betonar att samhällets

föreställningar om barn och barndom återspeglas i lagar, institutioner och pedagogiska dokument.

Det svenska samhället har, liksom övriga Europa, enligt Liedman (1997, 2001), alltmer kommit att byggas runt en idé om individens frihet och autonomi. Men bilden är mer sammansatt. Roger Fjellström (2004) talar om olika förskjutningar i utbildningsfilosofi under 80- och 90-talen från "socialdemokratisk jämlikhet till liberal-moderat marknadsorientering och frihetlighet ..." (s. 192). Samtidigt med dessa förskjutningar har hänsynen till en ökande mångfald i kultur, religion och värderingar betonats. Många har också, enligt Fjellström, framhållit att hemmen måste få större inflytande över skola och förskola. Med det har även skett en annan förskjutning, mot att samhället bör ta ett starkare och mer långsiktigt grepp om hur medborgarna formas, hävdar författaren. Tanken om livslångt lärande handlar inte bara om kunskaps- och färdighetsutveckling utan om hela personligheten, skriver Fjellström (2004).

Det är lätt att föreställa sig att denna blandning av liberala grundtankar, där också rättigheter betonas, liksom mångfald och skolans fostrande roll, genomkorsar människors livsvärldar och får betydelse för den del av barns livsvärld som förskolan och fritidshemmet utgör. Här möts barn och lärare med olika erfarenheter, intressen och intentioner, vilket gör förskolan och fritidshemmet till platser där värden och normer för hur man bör handla mot andra, ständigt uttrycks och förhandlas (Johansson, 1999, 2007a). Dessutom skall samhällets intentioner med barns fostran och lärande i etiskt avseende ges form och förverkligas i dessa institutioner. Betoningen av rättigheter kan bli förstäligen mot bakgrund av dessa samhälleliga strömningar.

Men förskola, liksom fritidshem, kan också liknas vid ett samhälle med en specifik kultur. Förskolan är en kollektiv miljö med en speciell

struktur och ordning, där fokus riktas på barns lärande och utveckling. Fritidshemmet har sin struktur och ordning, där social samvaro ofta betonas (Haglund, 2005). Saker, lek och delade världar är centrala grundfundament i dessa verksamheter, både avseende dess innehåll och organisation. Det är runt saker och delade världar som barn och lärare möts och samspelar. Det är med utgångspunkt från dessa samspel som lärarna agerar. Verksamheten byggs till stora delar runt rättigheter, normer för fördelning av de tillgångar (saker och delade världar, utrymme för inflytande och meningsskapande) som förskolan erbjuder. Vissa saker är barnens egna, medan andra är gemensamma. Sakerna är allas och ingens, på samma sätt som det kollektiva livet tillhör och förväntas delas mellan alla. Alla barn skall inkluderas i det som sker. "Alla får vara med", är ett vanligt uttryck bland barn och lärare (se även Löfdahl & Hägglund, 2006). Var och en av dessa aspekter bidrar till, och sätter ramar för, de värden och normer som skapas mellan barn och vuxna och för den etik som barn gör till sin. Det betyder att förskolans och fritidshemmets organisation och kontext skapar villkor för det vardagliga livet som på olika sätt tycks bidra till att en rättighetsetik blir framträdande för samvaron. I förlängningen kan vi fråga oss vad det betyder för barnet som världsmedborgare?

Barnens tolkningar och förståelse av det som är viktigt för dem, i det liv de delar med andra barn och vuxna i förskola och fritidshem, är här av stor betydelse. Jag har tidigare beskrivit rättigheter som en existentiell fråga för barn (Johansson, 1999). Lika viktigt som att verksamheten organiseras på en grundval av intersubjektivitet, är att barnens liv är intersubjektivt. Barnen behöver inte nödvändigtvis intellektuellt lära sig om rättigheter. Livet de delar med andra, inte minst i förskolan, gör att de ständigt konfronteras med egna och andras an-

språk på rätt. Det är (eller blir) därmed en existentiell fråga för barn att få tillgång till saker och att dela världar med andra. Med barnens vidgade erfarenheter och erövrande av språk blir det också alltmer viktigt för dem att få tillgång till och dela mening med andra. Barnen erövrar fler språk och fler motiv till rättigheter. På så sätt synliggörs olika dimensioner av rättigheter vilka blir viktiga i barnens levda världar.

I exemplet ovan där Magnus, Hanna och Fredrik diskuterar vem som har rätt att bestämma i leken, blir det tydligt att barn tolkar och förhåller sig till rättigheter utifrån sin förståelse. Låt oss kort stanna vid Magnus formulering: "Alla bestämmer, har ja bestämt." Här uttrycks först en syn om en delad rätt att bestämma. Kanske kan det också vara så att tillägget "har ja bestämt", innebär att han är medveten om sin position, som ofta medför att han beslutar eller ger förslag på lösningar i diskussioner mellan barnen. Motsägelsen i formuleringen visar på ett intressant sätt, hur barnen tillämpar värden och normer efter sin egen erfarenhet och utifrån vad som är viktigt i deras livsvärldar. Men rättigheter tycks också ha en betydande *kollektiv* dimension, vilket inte, såvitt jag har kunnat finna, framgått i tidigare studier. I kontrast till den samhällsbild som presenterades ovan och där individens frihet och autonomi betonas, visar barnen en stark känsla för gemensamma rättigheter, samtidigt som individuella rättigheter också är viktiga delar av deras moral. De etiska kontrakt som barnen bygger upp handlar ofta om att utveckla och vårda såväl kollektiva som individuella rättigheter. Magnus uttryck "Alla bestämmer" kan ses som ett exempel på en sådan kollektiv rätt.

### **Omsorgsretorik**

Är då denna starka betoning av rättigheter i samklang med intentionerna i verksamheten? Hur

förhåller sig rättighetsetiken till globaliseringstanken och idén om världsmedborgaren? En annan bild av svensk förskola är att den karaktäriseras av en strävan att förena omsorg och pedagogik (se även Johansson & Pramling Samuelsson, 2001).

Vad är då omsorg? Forskarna Carol Gilligan och Grant Wiggins (1988; Gilligan, 1982) och Nel Noddings (1993) analyserar begreppet omsorg. De menar att omsorg står för en etisk relation. Omsorg är en ömsesidig process som inbegriper både den som ger omsorg och den andres svar på omsorgen. Den som ger omsorg riktar sig mot, och är känslig för, vad den andre upplever. Omsorgsgivaren är beredd att hjälpa, antingen direkt eller genom att stödja den andre bortom den specifika situationen. Samtidigt är den andres reaktioner och behov avgörande för om och hur relationen skall fortgå. Det gäller alltså, enligt dessa forskare, att ta hänsyn till den andres perspektiv på den omsorg man vill ge. Omsorg syftar också till att stödja den andre så att personens kompetens vidgas, skriver Noddings (1993).

I olika styrdokument betonas helhet och integration mellan pedagogiska och vårdande inslag i förskolans verksamhet (till exempel SOU 1997:157; Skolverket, 2005). Det goda lärandet förutsätts mynna ur en syntes av omsorg och pedagogik. Olika forskare har framhållit att förskolans ideal är omsorg. Till exempel menar Christina Florin (1987) att undervisning, som tidigare baserades på faderskap, har förskjutits mot moderskap, särskilt då det gäller lärare som arbetar med de yngre barnen. Lärarna, som främst är kvinnor, bygger sitt arbete på omsorg. Detta har medfört att verksamheten i förskola och i de tidiga åren i skola vilar på ett omsorgsideal (se även Berge, 1999; Gannerud, 1999; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002). Eva Gannerud (1999, 2003) har i sina studier visat att kvinnliga lärares pedagogik enligt

dem själva, karaktäriseras av en omhändertagande kultur. Lärarna omger sig med höga förväntningar att vara omhändertagande, bekräftande och visa omsorg gentemot eleverna (a.a.).

I kontrast till denna bild, där omsorg har en plats i förskolan både som ett innehåll i verksamheten och som en etisk dimension, tycks förskolans ideal ur barns perspektiv istället vara rättigheter, det gäller både individuella och kollektiva sådana. Det är viktigt att komma ihåg att omsorg finns med i barnens etik, men mot bakgrund av det engagemang och de frekventa uttryck för rättigheter som framkommer i flera studier av barns samspel, kan vi dra slutsatsen att rättigheter har en central plats i barnens livsvärldar.

Hur kan denna skillnad förklaras? Å ena sidan kan barns strävan efter rättigheter tolkas som en följd av en ökande samhällslig individualisering. Å andra sidan kan den kollektiva dimensionen av rättigheter som är framträdande för barnen tolkas som en strömning som delvis tar en annan form än den ovan och som i viss mån motverkar bilden av en tilltagande individualisering. Frågan är om lärare, i den pedagogiska verksamheten, är medvetna om denna strömning och att de mer eller mindre medvetet verkar i denna rättighetsinriktade etik. Trots en stark tradition att förena pedagogik och omsorg och att det etiska idealet beskrivs som omsorg?

Frågan är också hur lärare ser och förhåller sig till individuella och kollektiva rättigheter och de implikationer för barns moral som följer av dessa. Tanken ligger snubblande nära att de individuella rättigheterna stöds, medan de kollektiva negligeras eller undertrycks. Det är, visar forskning, inte heller självklart att rättigheter förstås på samma sätt av barn och lärare (se till exempel Johansson & Johansson, 2003). Här blir det än mer tydligt att de sätt som lärare arbetar med de etiska frågorna i

förskolan, och den kunskap lärare har om etik i relation till såväl samhälle som förskolekontext, är av avgörande betydelse för om och hur tanken om globalisering och världsmedborgaren ska bli synlig för barn (se även Johansson, 2002).

### Etisk pluralism

Såväl rättigheter som omsorg är värden som barn förhåller sig till och som är viktiga för dem (Johansson, 1999, 2007a). Vi har också sett att rättigheter är för barnen ett prioriterat värde, medan omsorg åtminstone på en retorisk nivå, tycks prioriterat av lärare. Samtidigt har vi sett att den pedagogiska verksamheten i förskolans kontext i första hand är samlad runt rättigheter. Vi kan också lägga märke till att det pågår en diskussion inom etisk teoribildning, där rättvisa ofta ställs emot omsorg. Å ena sidan kan forskare hävda att medan omsorg söker det specifika och det kontextuella, förhåller sig rättvisa till det allmängiltiga och till universella principer (Noddings, 1999). Å andra sidan framför till exempel pedagogen Kenneth Strike (1999) att rättviseetiken inte utesluter omsorgsetik. Varje etiskt ställningstagande vilar på det speciella fallets omständigheter. Strike föreslår därför etisk pluralism, som inkluderar såväl omsorg som rättvisa. Det ger stöd för tanken att barnet som en blivande världsmedborgare behöver utveckla kunnande om etiska frågor mot bakgrund av såväl det partikulära som det allmängiltiga globala, mot såväl det nära och bekanta som det främmande och långt borta. Såväl omsorg som rättigheter och rättvisa måste konfronteras med det specifika och det globala.

Kritik mot Noddings tes, att förutsättningen för omsorg är en relation där den som ger omsorg gör det mot bakgrund av den andres reaktioner på omsorgen, har riktas från bland andra Gunnel Colnerud (2006, se även Häggglund, 2006). Colne-

rud menar att omsorgsetiken kan vara problematisk i skolans kontext och pekar på att det finns ett dilemma som rör hur omsorg skall fördelas. Därmed stöter läraren ofelbart på värdet av rättvisa. Vidare menar Colnerud att strukturer i skola och förskola ibland kan hindra lärare i sin strävan att ge barn omsorg. Omsorg innehåller dessutom, skriver Colnerud (2006), en ofta förbisedd maktdimension, den mellan lärare och elev. Omsorgen innehåller en maktdimension också mellan barn, mellan det barn som ger omsorg och det barn som tar emot denna (Johansson, 2007a).

Låt oss nu titta på ett exempel på hur omsorg kan förstås av barn i en syskongrupp. Barnen reflekterar över hur olika sammanhang eller händelser i syskongruppen kan erfaras av kamraterna. Med utgångspunkt i en egen positiv erfarenhet, kan barn visa omsorg om någon som går miste om en trevlig händelse. I följande exempel reflekterar William (5:6) över att Jack (4:3) har varit sjuk och därför har missat att göra ett djur till den gemensamma djungeln.

Under frukosten pratar man om djuren i djungeln. Barnen är ivriga. De tittar på målningen av djungeln som hänger på väggen. Det finns krokodiler, ormar och kameler. "Hur ska det gå för Jack nu när han inte har gjort någon orm eller krokodil? Hur ska de gå för Jack nu?" frågar William intresserat. Hans röst uttrycker deltagande. "Det kommer nog att gå bra, för Lisa [lärare] har nog tänkt på det", säger läraren och fortsätter: "Jack har ju varit sjuk och om Jack vill så får han säkert göra en orm, men det var snällt att du tänkte på det." "Jaha, han kan göra en elefantteckning om han vill. Ja tänkte på de. När han va sjuk tänkte ja på honom. Hur ska det gå för Jack, tänkte ja", berättar William ivrigt. Jack sitter med vid bordet, han betraktar tyst läraren och William då de pratar om

honom. När läraren föreslår honom att göra en orm, skakar han på huvudet.

Utifrån barnens entusiasm och glädje då de pratar om djungeln, kan vi tänka oss att barnen tycker att arbetet har varit roligt. Troligen är det mot bakgrund av denna erfarenhet som William lite oroligt undrar hur det skall gå för Jack nu när han inte har gjort något djur. William tar ett ansvar för kamraten. Han försäkrar sig om att de vuxna har tänkt på att Jack har varit borta och därför missat det roliga. Kamraten behöver därför särskild hänsyn. Vi kan dock också se att Jack som är föremål för omsorgen, får en position där man talar *om* honom och hans situation. Vi vet inte pojkens upplevelser av omsorgen, men vi kan ana ett maktförhållande där den som ger omsorg – vare sig det är lärare eller kamrater – kan få en överordnad position i förhållande till den person som omsorgen riktas mot. Det som visar sig här är dock att Jack inte tar emot omsorgen. I stället markerar han sin integritet genom att inte acceptera erbjudandet.

Vilka slutsatser kan dras av ovanstående? Vad blir konsekvensen för lärare i förskola och fritidshem? Mot bakgrund av den dominerande ställning som rättigheter har i barns livsvärldar och i förskolans kontext, finns anledning att reflektera över på vad sätt som lärare kan göra bruk av barns intresse för rättigheter. Främst gäller det att reflektera över hur en balans kan möjliggöras mellan kollektiva och individuella rättigheter, mellan den egna och andras rätt. Dessutom krävs av lärare att analysera vad omsorg kan innebära, över omsorgens maktaspekter, men också vad omsorg kan vara ur barnets perspektiv. Hur kan jag ge stöd åt ett barn, inte bara i den aktuella situationen utan även i ett pedagogiskt perspektiv, så att barnets egen kompetens förstärks? Detta gäller såväl i förhållande till barns egna etiska samspel som i lärares samspel med

barn. Omsorg som saknar denna dubbla pedagogiska dimension riskerar annars att i stället för att vara frigörande, skapa ett beroende mellan den som är "utsatt" och den som ger omsorg.

Forskning om genus och moral i förskolekontext är relativt sett obetydlig, däremot är studier om genusmönster i förskola vanligare (se till exempel Tallberg Broman et al., 2002 respektive Öhrn, 2004 för översikter). Min egen forskning kan inte entydigt peka ut ett genusmönster, där sätt att vara pojke per automatik betyder dominans och tillgång till rättigheter, och sätt att vara flicka betyder underordning, att visa omsorg om andra och att avstå från rättigheter (Johansson, 2007a). Studien visar dock tendenser i denna riktning och det finns all anledning att varna för att mönstret mycket väl kan befästa i den pedagogiska verksamheten, snarare än att förskolan motverkar stereotypa genusmönster, som det pedagogiska uppdraget innebär (Utbildningsdepartementet, 1998, 1994; SOU 2006:75).

Mot bakgrund av dessa resultat är det avgörande, att lärare reflekterar över hur över- och underordning skapas, hur och på vilka villkor, som flickor och pojkar ges utrymme att utveckla och driva rättigheter, men också att hjälpa barn att se och respektera varandras rätt. Kanske kan vi säga att barnens emfas för rättigheter är uttryck för en moral som bryter traditionella genusordningar. Samtidigt finns en tendens att flickor ibland avstår från delar av sin rätt. Vidare är det essentiellt att uppmärksamma pojkars omsorg och att reflektera över och vidga det ideal för omsorg som eftersträvas inom förskola och skola. På samma gång är det centralt att söka förstå, uppmärksamma och stödja barnen då de bryter traditionella genusmönster. Inte minst viktigt är att reflektera över hur förskolans struktur kan verka för de sätt att vara flicka, respektive att vara pojke, som uppfattas som etiskt goda respektive onda och om det betyder olika

saker för pojkar och flickor. Det finns annars stor risk att flickor fortsätter att förstå sig själva och uppfattas som omsorgsgivare och att pojkar ges liten möjlighet till identifikation som personer som ger omsorg.

### **Tanken om världsmedborgaren – ett kunskapsinnehåll**

För att sammanfatta: hur demokratiska frågor hanteras i förskola och fritidshem – vad barn lär sig om sig själva och andra då det gäller etik – handlar om framtiden och om den människosyn som de yngsta medborgarna kommer att utveckla. Det handlar om hur barn vill ta hand om sig själva, varandra och världen. Den pedagogiska verksamheten för de yngre barnen berör ofrånkomligen barns och vuxnas försvar av rättigheter, rättvisa och andras väl. De handlar också om demokrati i termer av inflytande. Vems röst blir hörd och på vilka grunder? Dessa frågor är globala, är aktuella i alla samhällen på något sätt, även om de kan tolkas olika och ha olika giltighet beroende på kulturellt sammanhang.

Detta är ett innehåll i den pedagogiska verksamheten som på olika sätt kräver lärares kunnande. Innehållet är i sig inte nytt, men tar sig nya former och kräver ny kunskap allteftersom samhället förändras. I varje samspel kan följande frågor ställas: Vad kan barnen tänkas lära? Vilka värdekonflikter kan vi se? Vilka värden är i prioritet – vilka underordnas, av vem och på vilka grunder? Vilka frågor om makt – maktlöshet – aktualiseras? Hur visar sig delaktighet – brist på delaktighet? Vilka positioner tar/ges lärare och barn? Frågorna är många och komplexa.

Uppdraget för lärare att hjälpa barn till solidaritet med andra *och* till individualitet kan tyckas motsäggelsefullt. Här behöver både lärare och barn kompetenser som mod, integritet, kritiskt tänkande och

ansvar. Innebörder av dessa begrepp behöver dock granskas och problematiseras av såväl lärare som forskare. Av forskningen framgår hur betydelsefullt det är för barn att reflektera över skeenden och att utveckla mod att agera. Frågan kan dock ställas i vilken omfattning som förskola och fritidshem bidrar till ett sådant lärande för barn. Snarare visar studier att disciplinering och lydnad prioriteras och värdesätts av lärare (Bartholdsson, 2007; Markström, 2005; Tullgren, 2004).

Det krävs både djup kunskap och skicklighet för att lärare ska kunna förverkliga uppgiften att ifrågasätta, försvara vissa värden och motverka andra. För det första krävs kunskap om etiska grundbegrepp och olika värdesystem. För det andra krävs kunskap om de olika tolkningsmöjligheter och kontrasterande innebörder som värden kan ha och som läroplanerna föreskriver. Flera forskare (till exempel Colnerud & Thornberg, 2003; Fjellström, 2004; Orlenius & Bigsten, 2006; Thornberg 2006) har pekat på betydelsen av att lärare utvecklar kunskap om etisk teoribildning och att lärare tillägnar sig ett etiskt språkbruk och etiska begrepp som kan ge stöd i att förstå och tolka vardagens etiska dilemma. Denna kunskap saknar många lärare. För det tredje behöver lärare kunskap om de betydelser som barn ger olika värden och hur barn lär etik.

Forskningen är i detta avseende ganska obetydlig men en uppbyggnad kan ändå skönjas. Vi behöver dock veta mer om hur barn tolkar och förhåller sig till etiska frågor inte minst i relation till det pluralistiska samhälle som barn är delar av. Studier om barn och etik är sparsamma i den pedagogiska forskningen. Dessutom behöver lärare ha kvalitativ kännedom om den etik som verksamheten och inte minst det egna förhållningssättet både möjliggör och hindrar. Sådan forskning saknas i svensk förskola och fritidshem, men kan återfinnas i internationella studier, dock inte med barn i unga år (se

Colnerud & Thornberg, 2003). Detta ger också forskningen utmaningar, denna forskning är ännu i sin linda och mycket kunskap återstår att utveckla.

Etiska och demokratiska frågor i förskola och fritidshem har med globalisering och hållbar utveckling att göra. Det har att göra med den människosyn, den förståelse för sig själv och andra i världen, som barn ges möjlighet att utveckla. Förskolebarnet som världsmedborgare är en svindlande tanke som utmanar och ger ett gigantiskt ansvar både åt lärare och åt forskare.

## Referenser

- Archard, D. (1993). *Children, rights and childhood*. London och New York: Routledge.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: HLS förlag.
- Bartley, K. (1998). *Barnpolitik och barnets rättigheter* (Monograph from the Department of Sociology, Göteborg University). Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
- Berge, B.-M. (1999). The material nurturance trap. I G. E. Birkelund, A. K. Broch-Due & A. Nilsen (Red.), *Ansvar & protest. Kjønn, klasse og utdanning i senmoderniteten*. Bergen, Norge: Sociologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1995). *Modernity, pluralism and the crisis of meaning: The orientation of modern man*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Björneloo, I. (2007). *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. (Goteborg Studies in Educational Sciences, 250). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Colnerud, G. (2006). Nel Noddings och omsorgsetiken. *Utbildning och demokrati*, 15(1), 33–41.
- Colnerud, G. & Thornberg, R. (2003). *Värdepedagogik i internationell belysning*. Skolverket, Forskning i fokus, 7. Stockholm: Fritzes.
- Corsaro, W. A. (1987). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, W. A. (2003). *We are friends right? Inside kid's culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Dunn, J. (2006). Moral development in early childhood and social interaction in the family. I M. Killen & J. Smetana (Red.), *Handbook of moral development* (s. 331–350). Mahwah, NJ och London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Emilson, A. & Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(2–3), 219–238.
- Fjellström, R. (2004). *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern, feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom svenska folkskolans lärarkår 1860–1906*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Frønes, I. (1995). *Among peers: On the meaning of peers in the process of socialization*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. (Goteborg Studies in Educational Sciences, 137). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gannerud, E. (2003). *Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärares arbete*. IPD-rapporter, nr 2003:04. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard: Harvard University Press.
- Gilligan, C. & Wiggins, G. (1988). The origins of morality in early childhood relationships. I C.

- Gilligan, J. V. Ward & J. McLean Taylor (Red.) (med B. Bardige), *Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education* (s. 111–137). Cambridge: Harvard University Press.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning/Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Habermas, J. (1971). *Towards a rational society*. London: Heineman.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan* (Goteborg Studies in Educational Sciences 224). Göteborg Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Helwig, C. C. (2006). Rights, civil liberties, and democracy across cultures. I M. Killen & J. S. Smetana (Red.), *Handbook of Moral Development* (s. 185–210). Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hägglund, S. (2006). Det hela barnet. Vem är det? *Utbildning och demokrati*, 15(1), 43–60.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Goteborg Studies in Educational Sciences, 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2002). Morality in preschool interaction: Teachers' strategies for working with children's morality. *Early Child Development and Care*, 172, 203–221.
- Johansson, E. (2006). Children's morality – Perspectives and Research. I B. Spodek & O. N. Saracho (Red.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (s. 55–83). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johansson, E. (2007a). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar* (Goteborg Studies in Educational Sciences, nr 251). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson E. (2007b). *Förskolebarns moral i forskning och pedagogisk praktik*. Forskning i fokus nr 34. Myndigheten för skolutveckling, ISSN 1651-3460. www.skolutveckling.se
- Johansson, E. & Johansson B. (2003). *Etiska möten i skolan. Värdefrågor i samspel mellan yngre barn och deras lärare*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(2), 81–102. ISSN 1401–6788.
- Kemp, P. (2005). *Världsmedborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Killen, M. & Smetana, J. S. (Red.) (2006). *Handbook of Moral Development*. Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liedman, S. E. (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Liedman, S. E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om solidaritet*. Bonnier essä. Stockholm: Bonnier.
- Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2006). Power and participation – social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education*, 9(2), 179–194
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie*. Linköping: Linköpings universitet, Department of Educational Sciences.
- Noddings, N. (1993). Caring: A feminist perspective. I K. A. Strike & P. Lance Ternasky (Red.), *Ethics for professionals in education: Perspectives*



- for preparation and practice (s. 43–53). New York och London: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1999). Care, justice, and equity. I M. S. Katz, N. Noddings & K. A. Strike (Red.) *Justice and caring. The search for common ground in education* (s. 7–20). New York och London: Teachers College Press.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orlenius, K. & Bigsten, A. (2006). *Den värdefulla praktiken. Yrkesetik i pedagogers vardag*. Stockholm: Runa Förlag.
- Ruck, M. D., Abramovitch, R., & Keating D. P. (1998). Children and adolescent's understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination. *Child Development*, 69, 404–417.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194.
- Shweder, R. A., Much, N. C., Mahapatra, M., & Park, L. (1997). The "Big Three" of morality (autonomy, community, divinity) and the "Big Three" explanations of suffering. I A. M. Brant & P. Rozin (Red.), *Morality and Health* (s. 119–169). New York: Routledge.
- Skolverket. (2005). *Kvalitet i förskolan. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Strike, K. (1999). Justice, caring, and universality: In defence of moral pluralism. I M. S. Katz, N. Noddings & K. A. Strike (Red.). *Justice and caring. The search for common ground in education* (21–36). New York och London: Teachers College Press.
- SOU 1997:116. *Barnets bästa i främsta rummet. FN:s barnkonvention om barnets rättigheter förverkligas i Sverige*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden*. Utbildningsdepartementet. Barnomsorg- och skolakommittén. Statens offentliga utredningar. Regeringskansliet.
- SOU 2006:75. *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Slutbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan. Statens offentliga utredningar. Stockholm: Fritzes.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L., & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Skolverket, Forskning i fokus. Stockholm: Fritzes.
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag. Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. (Linköping Studies in Education and Psychology, no 105). Linköping: Linköpings universitet.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö, Sweden: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Utbildningsdepartementet. (1994a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lpo 94/98. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan*. Lpfö-98. Stockholm: Fritzes.
- Woodhead, M. (2005). Early childhood development: a question of rights. *International Journal of Early Childhood*, 3(36), 79–98.
- Åhlberg, M. (2005). *Education for wisdom, creativity and intelligence as a main part of Education for Sustainable Development*. Paper presented at the fifth conference of ESERA (European Science Education Research Association) August 28–September 1, 2005, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain.
- Öhrn, E. (2004). *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.

**Ference Marton** är fil dr och professor emeritus vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Han har ägnat sig åt lärandets pedagogik under hela sitt yrkesverksamma liv. Såväl den pedagogiska forskningens som läraryrkets centrala fråga är, enligt hans åsikt, "Hur kan vi bäst hjälpa andra att lära?" Det svar som han anser sig ha kommit fram till efter mer än fyra decennier kommer han att utveckla i en bok med titeln "Lärandets Pedagogik".



# Lärarkompetensens osynliga grund

**Ference Marton**

**DET FINNS MÅNGA** skilda åsikter om skola, undervisning och läraryrket. Likväl anser nog de flesta att lärarnas främsta uppgift är att främja elevernas lärande. Så, hur kan lärare främja sina elevers lärande, eller mer allmänt: Hur kan någon främja någon annans lärande?

Låt oss ta vår utgångspunkt i ett påstående som vi har hört upprepade gånger på sista tiden: "Svenska elever är dåliga i matte". Så säger man och hoppar ofta till frågan "Varför är de dåliga i matte?" Många är snabba med att komma med förslag till svar på frågan och säger saker som exempelvis: "Det är på grund av nedskärningar", "Det är för lite resurser", "Undervisningen är gammalmodig", "Lärarna har läst för lite ämnesteorin", "Eleverna arbetar för lite tillsammans" o s v. Sakernas tillstånd som något eller några av dessa påståenden pekar ut kan möjligen ha ett indirekt samband med elevprestationerna. Utmärkande för alla svarsförslag är dock att de är av allmän natur och tämligen oprecisa.

Ett annat sätt att förhålla sig till påståendet "Svenska elever är dåliga i matte" är att fråga "Vad innebär detta, vad är grunden för påståendet?" Då finner man kanske att vad det är fråga om är ett representativt urval av svenska elever i åk 4, och åk

8, har deltagit i prov i matematik tillsammans med elever från ett antal andra länder och medelvärdet för de svenska eleverna på de proven har varit lägre än för elever från ett visst antal länder. Vi kan envisas med vår fråga "Vad innebär detta?" och få till svar att det innebär bland annat att ett visst antal svenska elever har skrivit " $51-49=18$ " och de har givit liknande okonventionella svar på många andra uppgifter<sup>1</sup>.

Vad skulle vi behöva göra för att hjälpa eleverna att ändra sitt sätt att tänka och för att hjälpa kommande årskullar att inte svara på detta vis utan att skriva "2" med stadig hand och stadigt hjärta? Ja, de skulle kunna lära sig att ta vara på eventuella speciella relationer mellan talen i specifika uppgifter och exempelvis i detta fall kunna se att 51 är 1 över 50 och 49 är 1 under 50, så skillnaden mellan dem är 2. Mer allmänt borde de utveckla förståelse för positionssystemet och inse att "51" inte innebär att 5 ental och 1 ental står bredvid varandra, utan att det är summan av 5 tiotal och 1 ental. Vidare borde de förstå att  $9-1$  är inte lika med  $1-9$ , dvs att ordningsföljden i en subtraktion inte är godtycklig.

För att bli bättre på denna uppgift och på alla andra uppgifter behöver svenska elever utveckla

<sup>1</sup> Jag tackar Per-Olof Bentley för en diskussion om hans pågående analys av TIMMS data.

vissa specifika insikter, dvs olika specifika insikter för olika klasser av uppgifter. Och för att kunna utveckla dessa specifika insikter, måste de få specifika erfarenheter, oavsett hur undervisningen är organiserad, oavsett om de arbetar i helklass, i grupp eller individuellt; oavsett om de använder lärobok, IT eller ingendera etcetera. De måste få tillfälle att förstå vad som skiljer olika positioner åt i talsystemet, vad som gäller för olika aritmetiska operationer, på samma sätt som eleverna i svenska måste se vad som skiljer olika stilarter åt för att kunna anpassa sitt sätt att uttrycka sig i skrift till olika sammanhang. Och de måste till exempel komma fram till att "demokrati" inte bara innebär att folk är snälla mot varandra för att kunna förstå hur samhället fungerar och så vidare.

För att hjälpa eleverna med att utveckla alla de förmågor, insikter, färdigheter som skolan är till för att hjälpa dem att utveckla, måste lärarna förstå elevernas sätt att tänka och resonera. De måste fatta vad som inte får tas för givet, vad som måste visas samt hur detta kan ske. Det innebär att lärarna tillsammans med andra lärare måste begrunda vad som är svårt för eleverna, vad de redan kan och vad som skall till för att ta nästa steg. De måste kunna planera och följa upp undervisningen tillsammans; diskutera vad som är lärandets syfte och i vilken utsträckning som dessa syften uppnås.

### Lärandets objekt

Att problematisera lärandets objekt, att ställa frågan "Vad lär man sig när man lär sig X?", att utifrån bilden av lärandeobjektets beskaffenhet utveckla planer för hur man bäst kan hjälpa sina elever, att tolka vad eleverna säger, att anpassa den kurs som undervisningen följer till sina egna tolkningar, att sluta sig till hur långt eleverna har kommit och hur väl undervisningen har lyckats, ja allt detta tillhör lärararbetets – för eleverna och all-

mänheten – osynliga del. Som Lortie (1975) påpekar, så ser eleverna vad läraren gör i klassrummet, men de ser inte hennes funderingar kring vart lärandet skall ta dem, vilken väg de behöver vandra, planeringen av undervisningen, överväganden, att göra val, att följa upp, att tolka, att dra slutsatser. Allt detta är osynligt för eleverna, så deras bild av lärarens arbete och den bild som de har med sig när de blir föräldrar, skattebetalare, utbildningspolitiker, och så vidare, saknar vissa väsentliga aspekter av detta arbete. Ja, möjligen saknas de mest väsentliga aspekterna: vad lärarna försöker åstadkomma, på vilket sätt och med vilket resultat.

En annan fråga är hur framträdande denna – för eleverna – osynliga del i lärarnas yrkesutövning är. Hur synlig är den delen för dem själva? Eller uttryckt än mer rättframt: Hur mycket ägnar lärarna sig åt dylika ting över huvud taget?

Ja, därom vet vi föga. Men vi vet att "den osynliga delen" till stor del handlar om sådant som ligger utanför den tid som läraren tillbringar med elever, föräldrar, skolledning och kollegor som inte undervisar om samma innehåll som de själva. Betraktar man den tid som lärarna är upptagna med annat än att analysera lärandemål, planera och följa upp undervisning etcetera, förstår man att det inte blir mycket arbetstid kvar. Vidare görs dessa arbetsinsatser, kopplade till specifika lärandeobjekt, bäst tillsammans med andra lärare som arbetar med samma lärandeobjekt. För närvarande verkar insatser som är kollektiva och fokuserar lärandets objekt inte vara särskilt vanliga i Sverige.

Däremot är de vanliga i en del andra länder. Det mest kända arrangemanget är den så kallade "lesson study" i Japan, som har utpekats som förklaringsgrund för japanska elevers internationellt sett mycket goda prestationer. En lesson study innebär att några lärare som undervisar i samma ämne och på samma nivå kommer samman och väljer ett lä-

randeobjekt, något som eleverna skall lära sig under en lektion, något som är viktigt och som tidigare visat sig vålla svårigheter. Gruppen, som ej sällan bistås av en eller flera forskare och/eller lärarutbildare, begrundar gemensamt vad de hoppas att eleverna skall ta till sig och de diskuterar gemensamt hur läraren bäst kan hjälpa dem under en lektion. Gruppen utvecklar en plan för lektionen, en av lärarna genomför lektionen medan de andra sitter i klassrummet och tittar på. Efteråt analyserar och diskuterar gruppen den genomförda lektionen. Man letar efter saker som kan göras bättre. En reviderad plan för samma lektion arbetas fram och en annan lärare genomför den i en parallellklass. Ånyo sitter kollegorna i klassrummet när lektionen genomförs och den efterföljs också av analys och diskussion. Slutligen dokumenteras studien så att andra lärare kan ta del av gruppens erfarenheter när samma lärandeobjekt aktualiseras en annan gång eller på en annan plats.

”Lesson study-modellen” blev internationellt känd genom Stigler och Hieberts bok ”The teaching gap” som utkom 1999. Författarna hänvisar i den till det faktum att japanska lärare deltar i 2–3 ”lesson studies” per år, som en förklaring till varför japanska elever lyckas så väl i internationella jämförelser. Sedan dess har arbetsformen tagits upp i många andra länder, som exempelvis USA, Tyskland och Sverige.

”Lesson study” är ett speciellt arrangemang för lärarfortbildning, men i Kina arbetar dock lärarna i stor utsträckning efter liknande principer hela tiden (Krusell, 2007). Där utgör lärarnas undervisningsskyldighet endast mellan  $\frac{1}{4}$  och  $\frac{1}{5}$  av deras arbetstid. Resten används för att planera och följa upp undervisningen samt för individuella kontakter med eleverna. Lärarna som undervisar i samma ämne och på samma nivå planerar undervisningen tillsammans för en vecka i taget. Ett väsentligt in-

slag i detta arbete är just att analysera läroplanen och fördjupa sina insikter i lärandets objekt. Med utgångspunkt i därvid vunna insikter planeras och utvärderas undervisningen. Ett viktigt inslag i lärarnas arbete är att studera andra lärare och med dem diskutera såväl uppläggning som resultat.

Med jämna mellanrum arrangeras ”forskningslektioner” som i mycket påminner om den japanska lesson study.

Även om varken den japanska eller den kinesiska modellen har direkta forskningsambitioner, utvecklar och prövar man i båda fallen ny kunskap som blir bidrag till lärarkårens kollektiva kompetens.

### *Undervisningssekvenser och designexperiment*

Vad jag framför allt vill ha sagt med föregående avsnitt är att lärare faktiskt kan engagera sig i aktiviteter som resulterar i ny kunskap, relevant för yrkesutövningen, som kan föras vidare till och delas med andra lärare. Ja, jag menar inte bara att lärare *kan* göra det, utan att lärare *bör* göra det och att möjligheten alltid finns där för alla. Nu är det en speciell typ av kunskap som jag har i åtanke, som handlar om vad det innebär att lära sig olika, mer eller mindre specifika, saker som eleverna förmodas göra till sina. Förvisso finns det för läraryrket nödvändiga kunskaper av helt andra slag. Men om man nu håller sig till just de insikter som jag här talar mig varm för, nämligen insikter som är nära relaterade till mer eller mindre specifika lärandeobjekt, kan man fråga sig vad dagens forskning bidrar med till läraryrkets fromma.

Här vill jag inte vara alltför kategorisk: Jag saknar överblick över detta fält (som knappast existerar som en etablerad vetenskaplig specialitet). Men det finns i vart fall två modeller för forskning som ligger mycket nära till hands att nämna i detta sammanhang.

Den ena kan vi kalla "forskning om undervisningssekvenser". Här väljer forskaren eller forskargruppen ut ett mer eller mindre omfattande lärandeobjekt (till exempel "optik" eller bara "ljusets brytning"). En inledande analys av läroplanen och forskningslitteratur om relevant begreppsbyggnad (såväl historisk som individuell process) utgör grunden för differentiering av lärandeobjektet. Studien av begreppsbyggnad tillsammans med en teori om lärande (vanligtvis konstruktivistisk) tas som utgångspunkt för utformning av undervisningen, läromedel, övningsuppgifter, laborationer etcetera. För att kunna uppskatta effekten av undervisningen används för- och eftertest. Undervisningens syfte och innehåll är forskarnas verk. Lärare – som Bach (2001, s. 86) kallar "försökspersoner" – ställer upp frivilligt för att använda den av forskarna utvecklade sekvensen i undervisningen.

Den andra modellen för forskning som är nära relaterad till specifika lärandeobjekt och därigenom visar likheter med såväl den japanska "lesson study" som den kinesiska "forskningslektionen" är så kallade "design experiments", eller designexperiment, i undervisningssammanhang. Också i detta fall finns det ett fokus på något lärandeobjekt samt en teoretisk utgångspunkt. Liksom i fallet med undervisningssekvenser är det forskare som står för undervisningens uppläggning och innehåll. En skillnad från forskning om undervisningssekvenser är att i designexperiment är tonvikten lagd på upprepade försök med modifikationer av undervisningen eller de använda pedagogiska redskapen mellan försöken. I ett traditionellt undervisningsexperiment jämför man undervisning under olika betingelser som finns parallellt. I designexperiment är skillnaderna mellan på varandra följande försök av intresse, lite som i fallet med "lesson study". "Design experiments" är ett relativt nytt begrepp (Brown, 1992; Collins, 1992) och de har

därför oftast den senaste tidens populära sociokulturella teoribildning som utgångspunkt.

### **Mot en syntes?**

Likheterna mellan vad som är inslag i lärarnas arbete på vissa håll i världen och vad som är vissa slags forskningsinsatser, är uppenbara. I båda fallen görs ett systematiskt och kollektivt försök (det involverar flera personer) att uppnå ett bestämt pedagogiskt mål, att hjälpa eleverna att ta till sig ett visst lärandeobjekt. Dessa försök bygger på delade insikter, är planerade, följs upp och dokumenteras (som regel). En väsentlig skillnad mellan de två typerna av insatser (lärarnas arbete å den ena sidan och forskningsprojekt å den andra) är att i det senare fallet finns det en teoretisk utgångspunkt, i det första fallet är det som regel inte så. Vidare finns i det andra fallet en systematisk ansträngning att utröna vad eleverna har lärt sig (vanligtvis i form av för- och eftertest), i det första fallet finns inte detta som regel.

En annan väsentlig skillnad är att i det första fallet äger lärarna studien (de väljer lärandeobjekt, utformar, genomför och följer upp undervisningen), medan uppläggning och planering i det andra fallet görs av forskare, medan det är lärare som genomför undervisningen.

Mig förefaller det vara en fördel om studier, vare sig de är lärarnas eller forskarnas, har en teoretisk utgångspunkt, men också att studiens effekter på eleverna undersöks. Å andra sidan måste lärarna äga studien, de måste ha tagit till sig teorin som utgångspunkt, de måste själva ha kommit fram till en uppläggning de tror på.

En studie av detta slag är en form av undervisningsexperiment. Men ett undervisningsexperiment är något helt annat än vad "experiment" förknippas med i andra sammanhang. I ett vanligt experiment specificerar man betingelserna i för-

väg, det vill säga bestämmer vad som skall ske och observerar vad utfallet blir. I många fall jämför man effekten av olika, men alltid lika väl specificerade, betingelser. Men undervisning som är värd namnet är fundamentalt interaktiv, det vill säga det är inte bara eleverna som förväntas ta intryck av läraren, utan läraren förväntas uppmärksamma och ta intryck av sina elever. Läraren bör ha klart för sig riktningen och målet för sitt agerande och också riktningen av sitt agerande. Men, som jag nämnde tidigare, insikter i vad lärandets objekt är, växer delvis fram genom att läraren försöker hjälpa eleverna att bemästra detsamma. Läraren får – med andra ord – reda på vad hon försöker uppnå, genom att försöka uppnå det. Detta innebär att även om undervisningen är planerad och läraren har en klar riktning, kan det läraren bör göra inte specificeras på förhand. Om vi vill pröva en teori om lärande i en undervisningssituation, måste teorin vara lärarens egen, hon måste äga den och agera utifrån den. (Alexandersson [2006] påpekar i ett annat sammanhang att både teori och praktik måste finnas i lärarens arbete på samma gång.)

Under åren 1998–2001 arbetade jag i Hong Kong. Jag hade arbetsformer som lärare i Sydostasien praktiserar nära inpå mig. I den forskargrupp som jag arbetade med utvecklade vi en modell som vi kallade "Learning study" som förenar drag från "lesson study", forskningslektion, forskning om undervisningssekvenser och "design experiments". En sådan studie genomförs av en grupp lärare som undervisar på samma nivå och i samma ämne, ofta tillsammans med en eller flera forskare. De kan naturligtvis undervisa i olika ämnen men komma överens om att undervisa (i vid mening) om samma företeelse, som ju gärna kan vara av ämnesövergripande natur. Det väsentliga är att det finns ett lärandeobjekt som alla har enats om. Det är detta lärandeobjekt som är navet i gruppens arbete.

Lärandeobjektet kan vara något som behandlas på en lektion (addition av bråk med olika nämnare, serve i volleyboll) eller något som behandlas under en serie av lektioner eller ännu längre (sätt att skriva och skillnader mellan stilarter eller i ekonomisk medvetenhet). Lärandeobjektet är något viktigt, centralt och som har visat sig vara något av ett problem för en del elever. Lärarna väljer det själva och för samman sina relevanta erfarenheter, samt läser eventuell relevant forskningslitteratur. De försöker att komma underfund med vad det innebär att lära sig just detta och sätter ihop ett antal frågor för att utröna elevernas förkunskaper, deras sätt att förstå det som de kommer att lära mer om. Utifrån iakttagelser av var eleverna står, lärarnas samlade erfarenheter samt eventuellt relevanta forskningsrön sätter gruppen igång att planera undervisningen.

Först när det finns ett klart fokus på lärandets objekt och dess behandling i undervisningen agerar den eller de forskare som ingår i gruppen och inbjuder lärarna att ta del av en teori som ett tänkbart verktyg för att planera undervisningen. Lärarna kan naturligtvis själva föra in teoretiska element och har de varit med om "learning study" förut, så gör de det också, så klart. Plan för undervisningen utvecklas av gruppen och en av lärarna väljs ut för att genomföra lektionen (om det bara är fråga om en enda lektion). Lektionen bandas och eleverna får besvara ett antal frågor för att ge sin syn på vad de har fått ut av lektionen.

Gruppen tittar på den bandade lektionen samt på resultatens från eleverna, söker möjligheter till förbättringar samt utvecklar en reviderad plan för samma lektion. Därefter genomförs en ny lektion enligt den nya planen av en annan lärare i en annan klass. Eleverna utfrågas igen, lektionen och resultaten diskuteras och planen revideras ytterligare en gång, varefter cykeln upprepas en tredje

gång. Hela studien dokumenteras slutligen, gärna i form av en artikel som är publicerbar i en vetenskaplig tidskrift.

I andra fall, som exempelvis när det är fråga om en längre undervisningssekvens, utförs lektioner parallellt i olika klasser och gruppen försöker lära från relationen mellan skillnader i vad eleverna lär sig i olika klasser, å den ena sidan, och skillnader mellan de sätt varpå lärandets objekt behandlas i olika klasser, å den andra.

### Quo vadis?

Enkelt uttryckt: Här är ett förslag till forskning som bedrivs av lärare och forskare tillsammans inom ramarna för lärarnas yrkesarbete. Forskningen handlar om hur man kan skapa de nödvändiga betingelserna för elevernas bemästrande av vissa bestämda lärandeobjekt. Den handlar om hur lärandet görs möjligt.<sup>2</sup>

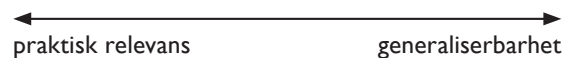
Vad behövs för att göra detta? Lärarna måste få tid inom sin tjänstgöring. Hur långt den tid som finns för vidareutbildning med mera räcker kan jag inte bedöma. De som är intresserade skall kunna delta i kurs som behandlar teorier om lärande (där man lämpligen för fram mer än en teori). Grupper av lärare bör bistås av forskare som själva har skaffat sig nödvändig kompetens. Elektroniska nätverk bör skapas och lärarna måste få tillfälle att träffa likasinnade kollegor i Sverige och annorstädes.

Att ta dessa steg ligger mycket i tiden, anser jag. Nätverk och webbsajter, där lärare utbyter information om lektionsplaner och läromedel, växer hela tiden, såväl i antal som i storlek. Det steg som jag föreslår skulle ta lärarsamarbetet till en mer systematisk, forskningsbaserad och internationell nivå.

I år (2009) kommer den Tredje internationella konferensen om lesson och learning studies att anordnas i Hong Kong. En internationell tidskrift, där resultat från dylika studier kan publiceras, är på gång.

Carlgren och Marton (2001) beskriver hur lärarkåren i Sverige, som under lång tid var drivande när det gäller forskning av förmodad relevans för deras yrkesutövning, skilts från forskningens värld under 50-talet och några decennier framåt. Vad vi upplever idag, med relativt stora satsningar på forskarutbildning för yrkesverksamma lärare (forskarutbildning för yrkesverksamma lärare (forskarutbildning, lic-utbildning), är lärarnas återerövring av den yrkesrelevanta forskningens arena. Och denna trend kommer förhoppningsvis att stärkas framgent. Dock finns det hinder. Låt mig peka på två.

Den forskning som jag argumenterar för är forskning som är direkt relevant för lärarnas yrkesutövning och samtidigt förväntas ge upphov till generaliserbara insikter. Det är praxisnära forskning och grundforskning på samma gång. Men ibland är det svårt med sådant som inte direkt faller i etablerade kategorier. I utvärderingen av den Utbildningsvetenskapliga kommitténs arbete ifrågasätts idén om praxisnära grundforskning (SOU 2005:31). Självtolkar jag dessa invändningar utifrån Stokes' (1997) påpekande om den endimensionella uppfattningen av relationen mellan praktisk relevans och grundläggande, generaliserbara insikter. Så här kan man tänka att utredarna resonerar i den nämnda utvärderingen:

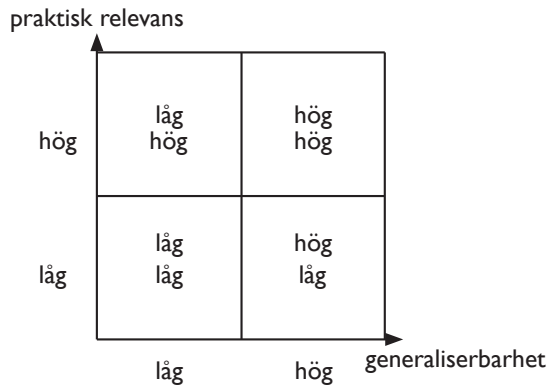


2. Denna modell har prövats ut under de gångna sju åren i Hong Kong i flera hundra skolor, samt i mindre skala i Sverige och England, med häpnadsväckande framgång (se Lo, Pong & Chik, 2005; Holmqvist, 2006; Pang & Marton, 2005; Marton & Pang, 2006; Al-Murani, 2007).



Med andra ord, ju mer praktiskt relevant forskningen är desto mindre är dess generaliserbarhet, och tvärtom. Vi har att göra med två oförenliga storheter.

Men, säger Stokes, så här kan man tänka istället:



Praktisk relevans och generaliserbarhet är två oberoende storheter. Det finns forskning vars resultat är generaliserbara, men inte särskilt relevanta för praktiken. Sedan finns forskning som är väldigt relevant för praktiken, men inte avkastar generaliserbara resultat. Dessvärre finns det forskning som varken är generaliserbar eller praktiskt nyttig. Slutligen finns det forskning som är bådadera: generaliserbar *och* praktiskt relevant. Stokes tar Pasteur som exempel (därav titeln på boken "Pasteur's quadrant") som sökte svar på frågan om varför vin möglar och gjorde sin epokgörande upptäckt av mikroorganismer.

Själv tycker jag som Stokes: Forskningens resultat kan vara både generaliserbara och praktiskt relevanta. Särskilt om det är det som man försöker åstadkomma. Det måste dessvärre påpekas att forskning som söker förena praktisk nytta med ett

intresse för grundläggande frågor inte direkt seglar i medvind i Sverige i skrivande stund. Att ett projekt har inslag av utvecklingsarbete är till direkt nackdel när det gäller eventuell tilldelning av forskningsanslag, och om det har inslag av grundforskning innebär det lika stor nackdel när det gäller tilldelning av medel för utvecklingsarbete. Det finns anslag för forskning, sedan finns det anslag för utvecklingsarbete, men ej för båda tillsammans. En tredje kategori tycks för närvarande inte existera.

Det andra möjliga hindret för en här förespråkad utveckling är närmast av ideologisk natur. När vi talar om lärande är det alltid *någon* som lär och alltid *något* som lär *något*. Det finns alltid en lärande och det finns alltid ett innehåll. Eleven och det som eleven lär bör betraktas samtidigt. I själva verket fokuseras antingen eleven eller innehållet. Skolans historia består av ständiga växlingar mellan dessa två poler (Marton, 1980). När vi fick en ny regering i Sverige 2006 innebar det ett skifte från fokus på eleven (på bekostnad av innehållet) till fokus på innehållet (på bekostnad av eleven).

Men den forskning som jag argumenterat för här handlar om hur vi kan göra det möjligt för eleverna att göra lärandets objekt (det vill säga innehållet) till sitt (det vill säga lära sig att hantera detta innehåll på ett kraftfullt sätt). Och detta görs genom att lärandets objekt behandlas på ett så bra sätt som möjligt i undervisningen.

Lärarnas främsta uppgift handlar alltså varken om eleverna som sådana eller om innehållet som sådant, utan om hur elevens förmåga att hantera innehållet på ett kraftfullt sätt utvecklas. Den handlar om eleven och innehållet på samma gång.

Att lyckas med att hjälpa någon att lära sig något är underbart. Att bedriva forskning, som bidrar till det, likaså.

## Referenser

- Alexandersson, M. (2006) Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas. I B. Sandin & R. Säljö (Red.), *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlsson.
- Al-Murani, T. (2007) The Deliberate Use of Variation to Teach Algebra: A Realistic Variation Study. Unpublished doctoral thesis, University of Oxford.
- Bach, F. (2001) *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Brown, A.C. (1992) Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.
- Collins, A. (1992) Towards a design science of education. I E. Scanton & T.D. O’Shea (Red.), *New directions in educational technology*. Berlin: Springer.
- Holmqvist, M (2006) *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Krusell, F. (2007) Teaching and learning in Shanghai schools. Fördjupningsarbetet, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marton, F. & Pang, M.F. (2006) On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning Science*, 15(2), 193–220.
- Marton, F. (1980) Innehållsrelaterad pedagogisk forskning – en programförklaring. I *Innehållsrelaterad pedagogisk forskning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Pang, M.F. & Marton, F. (2005) Learning theory as teaching resource: Enhancing students’ understanding of economic concepts. *Instructional Science*, 33, 159–191.
- SOU 2005:31 *Utredning om utbildningsvetenskaplig forskning*.
- Stigler, I.W. & Hiebert, J. (1999) *The teaching gap*. New York: The Free Press.
- Stokes, D.E. (1997) *Pasteur’s quadrant. Basic science and technological innovation*. Washington, D.C.: Brooking Institution Press.

Stiftelsen för förvaltning av SAFs tillgångar;  
Box 12098, 102 23 Stockholm  
Tel 08-737 67 06  
[info@stiftelsensaf.se](mailto:info@stiftelsensaf.se)

Läraryrkets framtid förutsätter utveckling av lärarnas specifika kunskaper och då behövs en kraftfull satsning på forskning med anknytning till yrkets specifika frågor.

*Forskning om undervisning och lärande* ges ut av Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet i syfte att bidra till diskussionen om behovet av forskning och utveckling inom skolan.

Lärares yrkesetik innebär att läraren tar ansvar och är en garant för barns, ungas och elevers utveckling. Därför måste lärarna själva ha makten över arbetets innehåll och utveckling.

Detta nummer, *Den forskande läraren*, fäster särskilt uppmärksamheten på nödvändigheten av att lärare – oavsett skolform – deltar i sin egen och skolans kunskapsbildning.

I detta nummer medverkar Ingrid Carlgren, Annika Lilja, Eva Johansson och Ference Marton.

## forskning om undervisning och lärande **3**

Nästa nummer kommer  
i januari 2010 och handlar  
om betyg och bedömning.

Skriften kan beställas via  
Materialkatalogen [www.lararforbundet.se](http://www.lararforbundet.se)  
och kostar 60 kr inkl porto.

---