

Forskning i lärares vardag

– lärares forskning i vardagen

Camilla Forsberg

”När ska man ha tid att forskningsanknyta inom yrket, vad det nu är meningen att man ska göra?”

Är det viktigt att lärare i grundskolan och på gymnasiet har kunskap om vetenskap och forskning? Vad innebär det att ha forskningskompetens? Hur kan verksamma lärare använda vetenskap och forskning i det dagliga arbetet i skolan? Vem har ansvar för forskning i skolan?

Frågorna om relationen mellan forskning och lärarprofession är många och har främst diskuterats när det gäller lärares utbildning. Diskussionerna handlar ofta om utbildningens innehåll och mera sällan om varför det är viktigt för lärare att ha kunskaper i och om forskning, vad lärare förväntas använda forskningen till i sin dagliga verksamhet, hur de förväntas göra det och inte minst vilka förutsättningar de får för att förhålla sig till forskning. Den här artikeln handlar om forskning i lärares vardag, varför forskning eller forskningsanknytning har satts upp på dagordningen i lärarverksamhet, hur forskning behandlas på lärarutbildningen, hur lärarstudenter och lärare uppfattar forskning och hur lärare kan använda forskning i sin vardag. Men den handlar också om några av de hinder som idag finns för forskning i lärares vardag – och lärares forskning i vardagen – och om vad som bör göras framöver.

De citat som förekommer med namn (Anna, Barbro, Cecilia, Denise och Ellen) i artikeln är hämtade från en Case-studie som jag gjorde våren 2008. I studien intervjuade jag fem aktiva ämneslärare i svenska om hur de hade uppfattat forskning under sin utbildning och hur de använde sig av forskning i sin egen lärarverksamhet efter avslutad utbildning.

Högre krav på vetenskaplighet inom lärarutbildningen

Tanken att kunskapssamhället är uppbyggt kring vetenskaplig kunskap (Stehr 1994) och att högre utbildning spelar en viktig roll i samhällsutvecklingen är en uppfattning som ofta tas för given. Forskning ses som en förutsättning för samhällets tillväxt (Regeringsproposition 2008/09:50) och anses ge resultat som kan lösa olika typer av samhällsproblem (Harding 2002, Sörlin 2002, Lindblad m.fl. 2004). Det finns dock kritik mot detta synsätt bland annat eftersom det rent ve-

tenskapligt är svårt att mäta sambanden mellan forskning och samhällsutveckling (Harding 2002).

Samhällsdebattens ökade fokus på vetenskap och forskning kan kopplas till en förändrad syn på kunskap och lärande. Faktakunskap förändras ofta snabbt och därmed blir förmågan att ta till sig och nyttja kunskap viktigare än själva kunskapen. Ett vetenskapligt förhållningssätt, att inte se kunskap som en gång för alla given och ett vetenskapligt arbetssätt med analys och reflektion utifrån olika perspektiv, blir viktiga färdigheter hos individerna i ett samhälle (Hameyer 2003). Detta gäller i hög grad för lärare eftersom deras utbildningsnivå anses ha stor betydelse för utbildningsnivån i samhället i stort (SOU 2008:109, Regeringsproposition 2009/10:89).

År 1977 blev den svenska lärarutbildningen en akademisk utbildning och den ingår sedan dess i högskole- och universitetsorganisationen. Förändringen innebar bland annat att det ställdes högre krav på att lärarutbildningen skulle baseras på vetenskap och tydligt anknytas till forskning (SFS 1992:1434). Kraven på vetenskaplighet betonades ytterligare i den förändring av lärarutbildningen, *En förnyad lärarutbildning*, som genomfördes år 2000 (Regeringsproposition 1999/2000:135). Även i förslaget till förändring av lärarutbildningen 2008, *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109), och i regeringens proposition 2010 *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning* (Regeringsproposition 2009/10:89) påpekas att den vetenskapliga grunden bör stärkas.

Men vad innebär egentligen vetenskaplig grund och forskning i lärarutbildningen? Högskolelagens begrepp ”vetenskaplig grund” har fått delvis olika innehåll i olika genomgångar (Abrahamsson 1977, Björklund 1991, Carlström-Hagman 2002, Wikhall 2002, Lundmark m.fl. 2006, Högskoleverket 2005 och 2008, Bergöö 2009), men sammantaget har begreppet beskrivits utifrån tre olika inriktningar:

- läraryrriktning
- innehållsriktning
- individriktning

Även begreppet *forskning* kan uppfattas på olika sätt. I diskussioner är det därför viktigt att slå fast om man talar om *forskning som process* eller *forskning som resultat* av en sådan process eftersom detta får betydelse för hur man ser på möjligheterna att tillämpa forskning i lärararbetet.

Vetenskaplig grund i *läraryrriktning* innebär att de lärare som undervisar på lärarutbildningen själva har forskningskompetens (professorer, lektorer, doktorander). Med vetenskaplig grund i *innehållsriktning* menas att undervisningsmaterial och arbetssätt utgår från aktuell forskning (forskning som resultat) och vetenskaplig grund i *studentriktning* innebär att lärarstudenter efter avslutad utbildning har utvecklat ett vetenskapligt förhållningssätt till kunskap och lärande (forskning som

process). Med vetenskapligt förhållningssätt menas: ”att kritiskt hantera information och kunna forma den till kunskap, dvs. kunna förstå vad som är rimligt, logiskt och sannolikt, kunna skilja mellan samband och orsak/verkan, kunna söka i databaser och själv inhämta information” (SOU 2008:109, s. 376).

Som argument för den starka betoningen av vetenskaplig grund anges att denna grund gör det möjligt att generalisera resonemang, att den ger utrymme för mera sakliga ställningstaganden, att den behövs för att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt hos studenter (forskning som process) och att den dessutom är ett sätt sprida aktuell forskning (forskning som resultat). (Högskoleverket 2006). Forskningskompetensen hos lärare kan dessutom ses som en förutsättning för att de ska kunna vara aktiva samhällsmedborgare i allmänhet (Jarvis 2004, Högskoleverket 2006), kunna följa med i forskningsdebatter (Jarvis 2004) och för att de ska kunna delta i skolans utvecklingsarbete (Högskoleverket 2005). Bakom kraven på lärares forskningskompetens finns också en önskan att fler aktiva lärare ska kompetensutveckla sig genom forskning (Regeringsproposition 1999/2000:135).

Varför vetenskaplighet inom lärarutbildningen?

Det ökade kravet på vetenskaplighet inom lärarutbildningen beror bland annat på den allmänna uppfattningen att samhällsutveckling på olika plan sker via forskning och tillämpning av dess resultat. Det ökade kravet kan också förklaras med förändringar i lärares arbetssituation. Olika reformer under senare årtionden har lett till att inriktningen på lärares arbetsuppgifter har förändrats; från att ha utfört en mera fastlagd undervisning ska lärare nu själva uttolka och bedöma centrala direktiv. Lärares främsta uppgift idag är att utveckla förmågor och kunskapskvaliteter hos elever utifrån den gällande värdegrunden. Hur de ska göra detta får de i stor utsträckning bestämma själva (Carlgren 2006). Lärare förväntas dessutom ta ett aktivt ansvar för skolutveckling (se kapitel 1).

För lärare kan den starka betoningen på vetenskaplighet kopplas till förändringar i styrdokument för skolans verksamhet, bland annat läroplaner. Den ökade decentraliseringen, från 1970-talet och framåt, har lett till att lärare idag har ett större inflytande över innehållet i skolämnena. Förutom genom tilldelning av resurser, styr kommuner och staten skolans verksamhet främst genom att ange mål som elever ska uppnå i olika skolår. Det är lärarnas uppgift att dels visa vad som är karakteristiskt för ett ämne, dels bestämma vad som är relevant stoff i undervisningen samt utifrån detta planera sin undervisning. Kritiken av detta syns i de planerade reformerna för grundskolan, Skola 2011, och för gymnasieskolan, Gy2011. Där skrivs ett tydligt innehåll fram i såväl ämnesplaner som kursplaner som ett sätt att öka likvärdigheten inom utbildningar. (Regeringsproposition 2008/09:87, Regeringsproposition 2008/09:199) Den frihet som lärare har att själva bestämma kan påverkas dels av hur aktuellt ett visst innehåll är, dels utifrån olika intressen, såväl lärarens egna som andras, exempelvis det lokala näringslivet i en kommun. För att lärares bedömning av vad som är relevant stoff inom ett

ämne inte ska bli godtycklig krävs det att de har någon form att gemensam utgångspunkt och kan hantera sin frihet, bland annat genom att kritiskt granska sina val.

Att en professionsutbildning som lärarutbildningen vilar på vetenskaplig grund ses i dag som en förutsättning för dess akademiska standard (Högskoleverket 2006). Den vetenskapliga grunden karakteriserar och skiljer ut akademiska yrkesutbildningar från andra typer av yrkesutbildningar och den påverkar även utvecklingen av en yrkesidentitet eftersom den kan höja statusen på yrket (Högskoleverket 2006, SOU 2008:109).

Stödet för den vetenskapliga grunden, forskningen, på lärarutbildningar är stort hos ansvariga parter, Högskoleverket och högskolor. Det är en del av yrkeskunnandet som såväl arbetsgivare som elever kan förvänta sig att en lärare besitter. Forskningskompetensen ses som en förutsättning för att lärare ska kunna utföra ett gott arbete. (Högskoleverket 2006) Genom att lärare med sin forskningskompetens undervisar utifrån en vetenskaplig grund anses även skillnader mellan olika skolor och olika skolformer minska (Granlund 2009).

I sammanhanget är det emellertid viktigt att uppmärksamma att kravet på forskning såväl inom lärarutbildning som i lärares dagliga verksamhet framför allt kommer från övergripande instanser som Högskoleverket, Skolverket, högskolorna själva och fackliga organisationer. Kravet på forskning i lärares vardag framförs inte lika tydligt i den allmänna debatten, vare sig av föräldrar och politiker, av lärare och rektorer eller ens av eleverna eller studenterna själva.

Den starka fokuseringen på vetenskap inom akademiska utbildningar har även fått viss kritik, både vad gäller själva innehållet och hur detta skulle kunna hanteras såväl praktiskt som ekonomiskt om intentionerna följdes helt och hållet (Sörilin 2002). Det riktas även kritik mot (över-)tron på att förändringar i utbildningssystemet är tillräckliga för att förändra samhället (Hartman 1995). Lärares förändrade arbetssituation ställer inte bara krav på förändringar i lärares utbildning och deras sätt att arbeta. Det ställer även krav på skolors organisation och skolledningens (forsknings-)kompetens.

Många av de studenter som jag har mött som lärarutbildare har en vag uppfattning om vad vetenskaplig grund innebär. Vissa har även en direkt negativ inställning till forskning när det gäller hur den ska nyttjas av dem som lärare. Här berättar lärarna från min case-studie om sina erfarenheter från studietiden:

Jag diskuterade inte forskning med kursare. Vi hade några föreläsningar om forskning, men jag tror aldrig att vi riktigt förstod varför vi gick på dem. (Cecilia)

Forskning har vi pratat om. Vi läste det men ingen förstod riktigt vad det handlade om. Det var ett vagt och luddigt begrepp och vi fick ingen förklaring under genomgångarna. Det skulle bara vara så. Inom utbildningen gäller det främst skriftliga arbeten, att man ska ha stöd för teorier. Det var

ofta ”det ska vara så” eller ”så här är det”. Förklaringarna saknades, frågan varför fick man inte svar på. (Denise)

Jag vet inte direkt i yrket, direkt i skolverksamheten, men det är tydligt när man skriver, det är mer konkret då. (Denise)

Samma resultat rapporterar Högskoleverket i sin undersökning från 2006, men konstaterar också att lärarstudenter generellt sett dock verkar ha en positiv inställning till forskning i allmänhet. De har också lättare för att resonera kring forskning i allmänhet än forskning specifikt inom lärarutbildningen. Denna delade syn på forskning i samhället i stort och forskning inom lärarutbildning framkommer även i andra undersökningar (se exempelvis Hammarström-Lewenhagen 2004).

Lärarna i min studie såg dock forskningskompetensen som en viktig del i sin egen utveckling:

[Forskning behövs] för att förstå att det är viktigt att fortsätta, att det inte finns en färdig pedagogik. Få reda på vad som fungerar och inte fungerar och varför. Krittiskt tänkande, att inte bara svälja det man läser och hör; det ska finnas stöd för det man gör. (Cecilia)

Jag tycker att det är fantastiskt roligt att undervisa, så jag skulle kanske inte vilja forska på heltid, men jag skulle definitivt kunna tänka mig att kombinera läraryrket med forskning. (Anna)

De lyfte också fram elev- och samhällsperspektivet när de beskrev nyttan av forskning i sin vardagsverksamhet:

Hur eleverna ska ta till sig kunskap och hur de ska lära för livet. (Anna)

Att det blir mer likt mellan olika utbildningar om man bygger undervisningen på samma grunder. Att det blir mer likt i elevgrupperna om man utgår från samma sak, en viss inriktning, när man tittar på klassen. (Barbro)

Utveckling så att skolan och individen inte skall stagnera. Utveckling är viktigt för individen, skolan och verksamheten i stort, man kan jämföra med samhället runt omkring och världen som ju utvecklas ständigt. (Ellen)

Men när det kommer till praxis har inte någon av de lärare som jag har intervjuat stiftat bekantskap med forskning i skolan:

Jag har hört talas om att man från statens sida skulle satsa på att lärare ute i skolan skulle få forska men jag har inte hört något från skolan. (Anna)

Ingen från skolans ledning har sagt något om forskning i tjänsten. Det låter bekant men det är inget som vi har diskuterat. (Cecilia)

Jag sökte lärarutbildningen bland annat på grund av forskningsmöjligheterna. Jag tror inte att jag har tänkt på det sedan dess, inte förrän nu när du frågar. (Denise)

De genomgångar och översikter som finns om relationen mellan forskning och lärarprofession betonar i huvudsak lärarutbildningens innehåll och utformning. Vad lärarna ska använda sin forskningskompetens till efter utbildningen och hur de förväntas göra detta är inte lika tydligt. Kan lärare överhuvudtaget använda forskning i sin vardag?

Hur kan lärare använda forskning i sin vardag?

För att lärare i sin undervisning ska kunna utföra det som åläggs dem i olika styrdokument, bland annat läroplaner, bör de själva ha utvecklat ett vetenskapligt, kritiskt-analytiskt förhållningssätt (forskning som process). Det är en förutsättning för att de ska kunna utforma och utveckla sin undervisning så att eleverna har möjlighet att uppnå målen och för att de ska kunna bedöma om eleverna har uppnått dessa mål. I utformandet och utvecklandet av undervisningen blir lärares förmåga att bedöma material och arbetsätt (forskning som resultat) tillsammans med deras förmåga att utvärdera och reflektera över resultaten (forskning som process) en viktig del av deras yrkeskunnande. Inte minst är lärares forskningskompetens viktig när de ska handleda och bedöma större arbeten.

I det vetenskapliga förhållningssätt som lärare förväntas ha utvecklat under sin utbildning ingår dessutom att följa, bedöma och i viss mån värdera samhällsutvecklingen i allmänhet och skol- och ämnesutvecklingen i synnerhet (SFS 1992:1434, Höskolan Kristianstad 2004).

Från utbildningen har lärarna med sig sin kunskap om vetenskap och forskning (lära-riktning), vilket bland annat innefattar ett kritiskt-analytiskt förhållningssätt, förmåga att se fenomen ur olika perspektiv och kunskap om ur man hittar, värde- rar och nyttjar relevanta källor och resultat (forskning som process).

Jag funderar efteråt. Om två klasser har fått samma uppgift och det har blivit olika resultat, då funderar man på varför det kan bli olika. (Barbro)

Denna kunskap kan lärare använda för att välja material utifrån undervisningens syfte och välja bort sådana delar som inte stämmer med aktuell forskning, exempelvis föråldrade metoder och inaktuella fakta i läromedel (innehållsriktning, forskning som resultat).

När läroböckerna tar upp gammalt innehåll, exempelvis i grammatik, skriver jag egna övningar. (Anna)

I sin undervisning kan sedan läraren med hjälp av sitt urval påverka dels vad eleverna lär sig, dels hur eleverna lär sig detta genom att exempelvis konstruera uppgifter och föra diskussioner som främjar ett vetenskapligt förhållningssätt hos eleverna (studentinriktning).

Forskandet i skolan där eleverna skriver av tycker inte jag är forskning. Eleverna ska själva ställa frågor och fundera. De ska själva söka sig vidare, inte skriva av vad någon annan redan har gjort. (Ellen)

Det är viktigt att påpeka att lärares forskningskompetens inte är given en gång för alla. Den är både ett verktyg för ett ständigt pågående lärande och en del av själva processen i detta lärande. Vissa delar av forskningskompetensen kan automatiseras och bli en integrerad och omedveten del av lärarnas tänkande när ett vetenskapligt förhållningssätt väl har utvecklats.

Tänkarna om det pedagogiska lärandet finns på något sätt med i undervisning och planering, utan att vara uttalad. Man vet att forskningen finns där men man läser inte inför varje lektion. Man vet vad som är bra och har det med sig. (Anna)

Det är svårt att veta vad som är forskning och vad som är människosyn; man utvecklas under utbildningen. (Barbro)

Medan nya forskningsresultat och metoder behöver granskas och analyseras kontinuerligt.

Man jobbar mer eller mindre medvetet. Arbetssättet har funnits med under utbildningen – det tänkesätt man har när man planerar. Jag tänker mer medvetet på det främst när jag planerar större avsnitt (...). Men sen vid enskilda lektioner är man mer spontan inom det som man har planerat; man har tankarna i bakgrunden. (Barbro)

Men om nu både samhället och lärarna själva efterfrågar forskningskompetens och forskning i lärares vardag, vad är det då som hindrar att intentionerna realiseras?

Vad hindrar forskningen i lärares vardag?

Problemen med bristande forskning i skolan hänförs ofta till enskilda lärares arbetssätt och kunskapsnivå. Den starka betoningen på forskning inom lärarutbildningar och lärarstudenters forskningskompetens är ett exempel på hur man försöker förändra situationen genom att höja utbildningsnivån hos enskilda individer.

Men det finns även andra förklaringar till att forskning i lärares vardag inte får det utrymme som ansvariga instanser – och även lärare själva – önskar:

- Synen på vetenskap och forskning: *Forskning är något diffust.*
- Synen på forskningens användbarhet och nytta: *Forskning är inte viktigast.*
- Forskning som en ytterligare uppgift: *Forskning tar tid.*

Men det kan också vara viktigt att se på:

- Synen på lärare och lärarprofessionen: *Lärare ses som objekt.*
- Skolledningens roll och ansvar: *Skolledningen prioriterar inte forskning.*
- Vem som ska informera och informeras om forskning – och varför: *Det är svårt att få information om forskning.*

Forskning är något diffust. Svårigheter att få syn på forskningen inom lärarutbildning och i lärares vardag kan bero på att det inte råder någon klar uppfattning om vad begreppet ”forskning” och andra närbesläktade begrepp står för. I Höskoleverkets rapport från 2006 anges att begreppen ”forskningsanknytning”, ”vetenskaplig grund” och ”vetenskaplig förankring” används synonymt. Begreppet ”forskningsanknytning” har sedan början av 2000-talet kommit att få en alltmer bokstavig betydelse som utgår från begreppets yta. På frågan om vad begreppet betyder svarar lärare i mina intervjuer:

Precis som det låter; man tar reda på något, kollar vad forskningen har att säga i olika studier. (Denise)

Att man ska kunna koppla det man skriver, knyta an, till vad andra forskare har tagit fram. (Cecilia)

Just denna bokstaviga tolkning som begränsar begreppets täckningsområde har ifrågasatts (se bl.a. Carlström-Hagman 2002) och lett till att Höskoleverket i sin utvärdering från 2008 avråder från användningen av just begreppet ”forskningsanknytning”. Istället för ”forskningsanknytning” lyfter Höskoleverket fram begrepp som användes redan i propositionen från 2000, *En förnyad lärarutbildning*: ”vetenskaplig bas” eller ”vetenskaplig förankring” (Regeringsproposition 1999/2000:135). I utvärderingen av lärarutbildningen från 2008 används genomgående begreppet ”forskningsbaserad” (Höskoleverket 2008).

Forskning är inte viktigast. Resultat från en utvärdering av lärarutbildning 2004-2007 (Höskolan Kristianstad 2008) visar att majoriteten av de tillfrågade studenterna anser att de har utvecklat ett kritiskt förhållningssätt och att de är förtroga med hur de ska ta del av forskningsresultat. Få av dem är emellertid intresserade att själva bedriva forskning i framtiden, vilket kan bero på att endast ett mindre antal studenter anser att de har fått tillräckligt med information kring möjligheterna att bedriva forskarstudier efter lärarutbildningen.

Många lärarstudenter säger att de i första hand vill att innehållet i deras utbildning ska relateras till deras framtida yrke; forskning anses mindre viktigt.

Det jag saknar från min utbildning är diskussioner om vad man gör om det inte fungerar och direkta kopplingar till hur det ser ut i verkligheten. Ämneskunskaper är viktiga, de är grunden, men det behövs mer. Det är mycket annat som spelar in och som påverkar undervisningen – skolan i sig, kollegor, det arbetslag man hamnar i. (Ellen)

Detta visar på en tydlig kontrast gentemot sjuksköterskeutbildningen, där studenterna istället anser att just forskning och dess resultat är grunden för att de ska kunna arbeta professionellt. Förklaringen till detta kan man bland annat finna i utbildningstradition, i utbildningarnas olika relationer till direkta forskningsämnen, där lärarutbildningen ibland anses ha en oklar ämnesidentitet, och i högskolelära- nas olika uppfattning om forskningens roll i utbildningen. (Högskoleverket 2006)

En annan faktor som kan påverka synen på forskning är skillnader i hur och av vem forskning utförs i verksamheten. Det är till exempel vanligare att sjuksköterskor med forskarutbildning bedriver forskning tillsammans med annan personal i den aktuella verksamheten, än att lärare gör detta i skolans verksamhet (Alexandersson 2006). Praxisnära forskning skulle kunna vara ett sätt för lärare att få syn på forskningen i sin vardag; sådan forskning bedrivs ute i en verksamhet eller utgår från lärares erfarenheter av en viss verksamhet. Den praxisnära forskningen kan ses som ett samspel dels mellan grundforskning och tillämpad forskning, dels mellan kunskapsutveckling och verksamhetsutveckling, och luckrar på så sätt upp några av de gränser som tidigare dragits mellan olika typer av forskning. (Carlgren 2006) Att lyfta fram forskning som bedrivs i lärarverksamheten istället för forskning om läraryrket skulle också kunna vara en anpassning efter lärares – och lärarstudenters – önskemål om mer användbar forskning.

Undersökningar visar att användningen av forskningsresultat ökar om de passar in i ett system som redan finns i samhället (Jarvis 2004). Men det finns också risker med forskning som ligger nära en verksamhet; lärande som kopplas till egna erfarenheter kan bromsa utvecklingen genom att det inte leder till något nytt lärande. Nylärande stärks istället av att man försöker se fenomen utifrån olika perspektiv och söker sig fram till en förståelse på djupet. (Berg & Scherp 2003) Detta senare sätt kan ses som en del av forskningskompetensen, som alltså förutsätter att lärare tar till sig och bearbetar reaktioner från omvärlden utanför skolan.

Forskning tar tid. Lärare och lärarstudenter som har tillfrågats i olika undersökningar ser ofta forskning som en ytterligare arbetsuppgift som tar tid från andra uppgifter:

När ska man ha tid att forskningsanknyta inom yrket, vad det nu är meningen att man ska göra? (Denise)

Åsikten att utvecklingsarbete, där bland annat forskning både som process och resultat ingår, tar tid från lärares andra arbetsuppgifter är vanlig, men utvecklingsarbetet i sig kan leda fram till att lärararbetet blir mera effektivt på sikt (Hameyer 2003) och därmed blir utvecklingsarbetet i förlängningen tidsbesparande.

Ytterligare hinder

Lärare ses som objekt. Ett hinder för tillämpning av forskning i lärares vardag är att lärare länge har setts som objekt i forskningen med en otydlig yrkesidentitet. Under första halvan av 1900-talet fanns det lärare som aktivt deltog i forskning inom skolan men utvecklingen av skolforskning delades i olika riktningar vilket ledde till att avståndet mellan forskningen och lärares vardagsverksamhet ökade. Forskningen om skolan inriktades på frågor som gällde centrala beslut om organisation och innehåll i utbildningssystemet medan utvecklingen av lärarverksamheten skulle hanteras med nya former av fortbildning. Lärarna förväntades inte själva vara aktiva i forskningsprocessen, men det var deras uppgift att omsätta forskningsresultat i sin verksamhet. (Carlgren 2006)

Jag skulle önska att jag hade kunnat använda mer dialogiska klassrum när jag jobbade, men det fanns inte möjlighet till det. (Anna)

Idag ses lärare åter mer som subjekt och förväntas utveckla egna, lokala, lösningar, vilket ställer krav på deras professionsutveckling. En professionell yrkesgrupp bygger sin identitet på en kunskapsbas som erkänns både av personer som ingår i yrkesgruppen och av personer som finns utanför. Detta gäller inte för lärarkåren. Lärarnas kunskap är starkare kopplad till person, vilket gör att det blir svårt att utveckla en kollektiv kunskap. Det innebär att lärare som grupp har svårare för att vara aktiva i skolutvecklingen. (Carlgren 2006)

Skolledningen prioriterar inte forskning. Den nya inriktningen på lärares arbete, med ett större utvecklingsansvar och tolkning av beslut och föreskrifter, ställer även krav på den organisation där lärarna förväntas utföra sitt arbete och därmed betonas skolledningens roll alltmer (Carlgren 2006). Rektors sätt att leda skolans arbete blir en viktig förutsättning för forskning i lärares vardag.

Jag har inte hört något från ledningen. Jag vet inte om det är en slump att ledningen inte har talat om det eller om det visar hur de ser på detta. (Barbro)

Skolledningens betydelse lyfts bland annat fram i Skolverkets läroplaner. Det gäller bland annat ansvar för lärares kompetensutveckling och samverkan med universitet och högskolor (Lpo 94, Lpf 94). Även i europeisk skolutveckling betonas skolledningens roll. Det konstateras att utvecklingsarbete i skolan ofta startas av enga-

gerade lärare som får stöd av rektor (Hameyer 2003). Skolledningen förväntas inte bara bistå med att skapa resurser i form av tid och ekonomi, utan de förväntas också delta aktivt i diskussioner om utveckling och forskning.

Jag skulle vilja ha mer styrda diskussioner där man tydliggjorde varför vi gör olika saker och hur det är tänkt att det ska bli efteråt. Det skulle skapa utveckling för skolan. (Ellen)

Det ökade kravet på lärare att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt och att utveckla och behålla en aktiv forskningskompetens är en långsiktig process. Att underhålla en aktiv forskningskompetens kräver tid, bland annat för att lärarna ska kunna informera sig om relevant forskning och få möjlighet att reflektera över och utvärdera sin undervisning. Enstaka studiedagar och korta kurser har endast en liten, om ens någon, betydelse för att förändra lärares handlingar och tankar. Istället bör skolor satsa på mera långsiktiga utbildningar inom områden som exempelvis nätverks- och utvärderingsarbete för såväl lärare som skolledning. I det långsiktiga utvecklingsarbetet är även professionell återkoppling viktig. (Hameyer 2003)

I arbetet med att upprätthålla lärarnas forskningskompetens har skolledningen ett ansvar för att erbjuda en stimulerande arbetsmiljö som skapar engagemang i kollegiet (se kapitel 2) och som inbjuder till diskussioner om skolutveckling och forskning mellan kollegor.

Det börjar när man kommer ut. Alla nyblivna lärare skulle ha en mentor. För mig fungerade mitt arbetslag som mentorer. Vi hade dagliga diskussioner om vad som hade hänt, hur man gjorde och hur man kunde ha gjort. (Ellen)

Men inte bara skolledningens faktiska agerande är av betydelse, även lärares uppfattning av rektorers roll är viktig (Grosin 2003), liksom lärares uppfattning om sin egen roll.

Vi har inte diskuterat det [forskningsanknytning] på skolan. Det är väl andra som sköter det. (Cecilia)

Det är svårt att få information om forskning. Ansvaret för att informera sig om ny och relevant forskning (forskning som resultat) finns ofta hos enskilda lärare, och många lärare säger att de inte vet var de kan hitta sådan forskning (Hammarström-Lewenhagen 2004). Det behövs mer information om forskning till olika instanser som har ansvar för skolans verksamhet (Isaksson 2003) och en mera aktiv allmän debatt för att påverka den verksamhet som sker i skolorna. Forskningsresultat som sprids i mer populärvetenskapliga texter har lättare för att nå en bredare allmänhet

och kan på så sätt påverka politiker via den så kallade allmänna opinionen (Jarvis 2004). Allmänna diskussioner om relevant forskning med bland annat föräldrar och politiker skulle kunna vara ett stöd för skolans inre utveckling som lärare förväntas utföra.

Skolan ska samverka med olika instanser i samhället, bland annat universitet och högskolor, i syfte att skapa bättre kvalitet i utbildningen (Lpf 94).

Vi har haft genomgång om forskningsarbete och olika metoder. Jag hade tankar på att kontakta någon på högskolan som hade kunnat komma och föreläsa men det blev inte av. (Ellen)

Högskolor har krav på sig att informera om sin forskning så att resultaten kommer till nytta. I diskussioner betonas att viktiga förutsättningar för skolutveckling är att forskningsresultat synliggörs och att forskare är mer aktiva i spridandet av kunskap. Man kan också vända på perspektivet och hävda att skolutveckling är en förutsättning för samhällsutveckling (Isaksson 2003).

Forskningen i lärares vardag skulle troligen gynnas av om det fanns tydligare kanaler och forum där lärare, och andra intresserade både inom och utanför skolans verksamhet, kunde hitta, ta till sig och diskutera forskning, exempelvis seminarier för lärare om ny forskning på landets högskolor. Det skulle gynna såväl skolans verksamhet som högskolornas ökade krav på att sprida sin forskning och det skulle dessutom vara en möjlighet för lärare att underhålla sin forskningskompetens.

Forskning i lärares framtida vardag

När man diskuterar forskningens roll på lärarutbildningen får man inte glömma bort att också diskutera syftet med forskning. Ska lärares forskningskompetens vara ett mål som lärarstudenter förväntas uppnå under sin utbildning eller ska lärares kunskaper om forskning – både som resultat och process – ses som ett medel att öka utbildningsnivån hos elever och i förlängningen bidra till samhällsutveckling i stort? För att förändra den situation som råder idag, och som länge har kritiserats, är det viktigt att man inte så ensidigt som hittills fokuserar enskilda individers – lärares – kompetens, utan också börjar se forskning i ett större sammanhang, både inom skolans egen organisation och i samhället i stort. Det är också viktigt att man ser lärares forskningskompetens som en pågående process och inte som resultatet av en avslutad utbildning.

Mycket kraft har lagts på att förändra lärarutbildningens organisation och innehåll, men för att vetenskapligheten ska få utrymme i den dagliga lärarverksamheten krävs även en satsning på skolans ledare och skolverksamhetens organisation. På skolor där lärare är delaktiga i en aktiv forskningsdebatt, där skolledningen ger utrymme för sådana diskussioner både tidsmässigt och genom en stimulerande arbetsmiljö och där ansvariga instanser ger organisatoriskt och ekonomiskt ut-

rymme för sådan verksamhet borde möjligheterna för lärarna att använda och utveckla sin forskningskompetens öka.

Referenslista

- Abrahamsson, B. (1977). *Forskningsanknytning: om sambandet mellan forskning och grundutbildning*. UHÅ-rapport 1977:10.
- Alexandersson, Mikael (2006). Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas. I B. Sandin, & R. Säljö (Red.), *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering* (s. 355-376). Stockholm: Carlssons.
- Berg, G., & Scherp, H-Å. (Red.) (2003) *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Bergöö, K. (2009). *Yrke ämne forskning – en lärarutbildning på tre ben*. Kristianstad: Kristianstad Academic Press.
- Björklund, S. (1991). Forskningsanknytning via disputation. Dissertation. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Carlgren, I. (2006). Utbildningsvetenskap – en vetenskap om utbildning eller den vetenskap utbildningen behöver? I B. Sandin, & R. Säljö (Red.) *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering* (s. 328-354). Stockholm: Carlssons.
- Carlström-Hagman, L-P. (2002). *Forskningsanknytning – ett försök att lösa upp en knut*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Forsberg, C. (2008). *Vi forskningsanknöt. Vad hände sen? – en studie om hur lärare uppfattar forskningsanknuten utbildning och tillämpar forskningsanknytning i sin yrkesverksamhet*. Kristianstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan Kristianstad.
- Granlund, M. (2009). Lika villkor på riktigt. *Skånska Dagbladet* 2009-05-23.
- Grosin, Lennart (2003). Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling. I Berg, G., & Scherp, H-Å. (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 137-177). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Hameyer, Uwe (2003). Skolutveckling i de europeiska länderna – nuläge och utblick. I Berg, G., & Scherp, H-Å. (Red.) (2003) *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 235-273). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2004). *Fokus på skolans behov av kunskapsutveckling. 27 lärar-röster om yrkesvardag och angelägna forskningsområden*. Stockholm: HLS Förlag.
- Harding, T. (2002). Forskningsutvärdering: Kvalitet eller resultat?. I Sandström, U. (Red.), *Det nya forskningslandskapet. Perspektiv på vetenskap och politik* (s. 233-247). Nora: Bok-förlaget Nya Doxa.
- Hartman, S. G. (1995). *Lärares kunskap. Traditioner i svensk undervisningshistoria*. Linköping: Linköpings universitet.
- Högskolan Kristianstad (2004) *Utbildningsplan, Lärarkompetens, Allmänna utbildningsområdet 60 poäng*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Högskolan Kristianstad (2008). *Sammanställning av utvärdering av lärarprogram 2004-2007*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Högskoleverket (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning*. Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2006) *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet*. Högskoleverkets rapportserie 2006:46 R Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2008) *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*. Högskoleverkets rapportserie 2008:8 R. Stockholm: Högskoleverket.

- Isaksson, C. (2003). Skolutveckling för samhällsutveckling. I Berg, G., & Scherp, H-Å. (Red.) (2003) *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 209-233). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Lindblad, S., Kyndel, D., & Larsson, L. (2004). *Internationella arenor för utbildningsvetenskaper – om forskarorganisationer, vetenskapliga tidskrifter och överstatliga organisationer*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Lpf 94 (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Skolverket
- Lpo 94 (2009). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket
- Lundmark, A., Sjölund, M., & Staaf, M. (2006). *Forskningsanknytning. Ett underlag för diskussion om begreppets innebörd och tillämpning*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Regeringens proposition 1999/2000:135 (2000). *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 2008/09:50 (2008). *Ett lyft för forskning och innovation*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 2008/09:87 (2008). *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 2008/09:199 (2009). *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 2009/10:89 (2010). *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1992:1434 Högskolelag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109 (2008). *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage
- Sörlin, S. (2002). Det nya landskapet: Några forskningspolitiska reflektioner. I Sandström, U. (Red.), *Det nya forskningslandskapet. Perspektiv på vetenskap och politik* (s. 251-266). Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Wikhall, M. (2002). Forskningsanknytning med knappa resurser. I Sandström, U. (Red.), *Det nya forskningslandskapet. Perspektiv på vetenskap och politik* (s. 215-231). Nora: Bokförlaget Nya Doxa.

Förslag på vidare läsning

- André Thelin, A. (2009). *På tröskeln till en annan värld. Forskarutbildning och skolans vardag*. Rapport 31/2009. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Carlgren, I. (2009) Lärarna i kunskapssamhället – flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare?. *Forskning om undervisning och lärande* No. 2, s. 9-24
- Egerblad, T., & Tiller, T. (2007). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Frånberg, G-M. (Red.) (2007). *Rum för forskning – Rymd för lärande. Forskning och pedagogisk praktik*. Umeå: Umeå Universitet
- Kallós, D. (2009). Varför är det så förtvivlat svårt att bygga upp forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 14, No. 3, s. 237-249.