



Piteå Kommun

Utbildningsförvaltningen

Skolans utveckling, vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Strategi för forskning och utveckling i Piteå Kommuns skolor

Antagen av barn- och utbildningsnämnden 2014-06-25, § 84(Darienr. 14BUN151)

Sammanfattning av problemområdet samt arbetsgruppens förslag och utgångspunkter sammanställda av

Kristina Hansson
Doktorand, Piteå Kommun
20140512

Innehåll

| | |
|---|----|
| Sammanfattning | 3 |
| Bakgrund | 4 |
| En undervisning på vetenskaplig grund | 5 |
| Beprövad erfarenhet, vägledande för vad som fungerar eller inte | 6 |
| Metod och analys | 7 |
| Resultat | 8 |
| Kommentar | 9 |
| Relationer | 9 |
| Lärarkompetens | 9 |
| Samarbete | 10 |
| Förslag på strukturer och resurser | 10 |
| Specialpedagoger/magisterutbildade lärare | 10 |
| Pedagogistan | 11 |
| Lärare med olika utvecklingsuppdrag | 11 |
| Förstelärare | 12 |
| Diskussion | 12 |
| Referenser | 14 |

Sammanfattning

På uppdrag av förvaltningschef Ingemar Jernelöf, tillsattes under hösten 2013 en arbetsgrupp. Gruppen hade till uppgift att undersöka och lämna förslag på förutsättningar och stöd för lärarna i Piteå kommuns skolor att uppfylla skollagens krav om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800).

Från och med januari 2014 har Norrbottens kommuner via Kommunförbundet tillgång till en gemensam miljö, FOUI Norrbotten, (forskning och utveckling/ Innovation). FOUI Norrbotten har till uppgift att stärka samarbetet mellan länets kommuner vad gäller kunskaps- och kompetensutveckling, inom skola och socialtjänst. Det övergripande målet är att bidra till att bredda och fördjupa kommunernas behov av kunskapsbildning som stöd för långsiktigt utveckling. Det innebär bland annat en strävan att tillvarata befintliga erfarenheter och kunskaper, men också att utveckla och sprida ny kunskap samt att omsätta forsknings- och utvecklingsresultat. Det är därför viktigt, inte endast ur ett kommunalt perspektiv, utan också ett regionalt att Piteå kommun utvecklar strukturer och funktioner inom sin organisation som fungera som en länk mellan kommunen och det länsövergripande arbete kring forskning och utveckling i skolan. Arbetsgruppen har med anledning av detta också haft som uppdrag att betrakta kommunens arbete med att uppfylla skollagens bestämmelser kring vetenskaplig grund som en del av den kommungemensamma regionala satsningen. Ett grundläggande och nödvändigt arbete för såväl FOUI Norrbotten som för den tillsatta arbetsgruppen är att sätta skollagens bestämmelser i ett historiskt perspektiv och till idéer om skolans utveckling.

Skollagens bestämmelser riktar in sig på hur utbildning görs, det vill säga själva undervisningens organisering och utförande i praktiken. Det har bland annat därför varit av central betydelse i gruppens arbete att skapa en bild av lärarens behov i frågan. För att utveckla det pedagogiska arbetet i linje med skollagens skrivningar bedöms lärarens förståelse och kunskaper om bestämmelsen av väsentlig betydelse. Detta synsätt speglas också i arbetsgruppens sammansättning, som förutom förvaltningschef Ingemar Jernelöf består av Lena Bäckström, förskollärare/pedagogista, Backens förskola, Angelica Danielsson, grundskollärare, Kulle skolan, Charlotta Melander, religionslärare, Strömbackaskolan och Iris Rosengren-Larsson, SO-lärare, Hortlaxskola. Utöver detta har Kristina Hansson, doktorand i pedagogiskt arbete och Per-Olof Erixon, dekan humanistisk fakultet och professor i pedagogiskt arbete, Umeå Universitet ingått som sakfrågeexperter i utredningsarbetet. Kristina Hansson har ansvarat för den skriftliga sammanställningen av gruppens arbete.

Bakgrund

Enligt skollagen skall utbildning vila på vetenskaplig grund och beprövade erfarenhet (SFS 2010:800). Kraven på att undervisningen ska bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är inte nya. Statliga krav om forskning i och om skolan har funnit sedan 1930-talet och är nära förknippade med strävan om att förbättra och effektivisera undervisningen (Carlgren 1986; Lander & Ekholm 2005; Mortimore 2005).

Figur 1. Svenska skolutvecklingsmodeller, dess syfte och olika relationer mellan lärare och forskning. Baserad på Carlgren och Hörnquist, 1999.

| Tidsperiod | Modeller för skolutveckling | Syfte | Relation lärare – forskning |
|----------------|---|---|---|
| 1930 | Försöksverksamhet | Producera ny kunskap | Lärarna utvecklar hypoteser som forskarna prövar |
| 1960 | Pedagogiskt utvecklingsarbete | Utveckla praktiskt framkomliga vägar | Lärarna utvecklar framkomliga vägar som forskarna dokumenterar |
| 1970 -1980-tal | Lokalt utvecklingsarbete | Omsätta forskningens resultat | Lärarna konkretiserar och anpassar av forskningen framtagna lösningar |
| 1990-tal | Lokal skolutveckling/Aktionsforskning | Utveckla egna lösningar – inte omsätta andras | Lärarna utveckla och prövar lösningar relativt målen |
| 2000-2010-tal | Systematiskt kvalitetsarbete, vetenskaplig grund, evidens och beprövad erfarenhet | Ökad måluppfyllelse och kvalitet | Forskare och lärare samverkar, utifrån olika modeller och strategier /lärare tar del av forskning |

Figur 1 visar de olika synsätt på hur förändring ska åstadkommas i form av olika modeller för skolutveckling. För det första i betydelsen att *hitta lösningar* som fungerar, för det andra att *sprida lösningarna* och för det tredje att *skapa förutsättningar* och strategier för skolorna att hitta lösningar själva. I den beskrivna förändringen av synen på forskning och förändring i praktiken, finns även förskjutningar i synen på läraren. Under 30- och 40-talet var lärarna aktiva medforskare (Hermansson 1974), något som också betonades i 1946 års Skolkommissions slutbetänkande (SOU 1948:27). Allt eftersom förändras även detta. Synen på läraren förskjuts från att under försöksverksamheten betraktas som ett subjekt till ett objekt som ställs utanför forskningen. Idéförskjutningen ser Carlgren och Hörnquist (1999) som paradoxal. Den så kallade objektifieringen av läraren inträffade samtidigt med en växande insikt om att läraren måste involveras i utvecklingsarbetet. Men involveringen omfattade uppenbarligen inte lärarens relation till forskning, utan enbart i förhållande till att läraren den som befann bäst lämpade för att omsätta forskningens resultat (Carlgren & Hörnquist, 1999, s.11).

Även om skolutvecklingsmodellen och idéer om lokalt utvecklingsarbete byggde på tankar om decentralisering och ökat inflytande, så utgick tankekonstruktionen från att det fanns sanna och rätta lösningar, som om bara skolorna tog till sig dem, skulle leda till skolutveckling. Ett tämligen instrumentellt tänkande kan tyckas. Det var således bara formen för hur skolorna skulle ta till sig det nya som hade förändrats från ett centralt styrt utvecklingsarbete till ett lokalt.

Av den proposition som ligger till grund för den nuvarande skollagen (SFS 2010:800) framgår att bestämmelsen gäller "utbildningen i vid mening", dess innehåll och den pedagogik som används för att kommunicera innehållet till eleverna. Lärarens yrke baserar sig på en kunskap som utgår från att hitta strategier och förhållningssätt så att undervisningen passar eleven, klassen och samtiden. Såväl urval av innehåll som sätt att introducera detta för

eleverna bygger på lärarens kunskap och erfarenheter. Historiskt har läraryrket baserat sig på muntlig tradition. Lärare har byggt upp sina kunskaper i den egna undervisningen och delat erfarenheter i samtalet med sina kollegor (Postman 1980).

Från samhällets sida skärps därför kraven på läraryrkets forskningsbas. Under ett par decennierna växer utbildningsvetenskap som forskningsområde fram (Lindblad 2006). Parallellt med detta har lärarutbildningen förändrats från att ha baserat sig på seminarietradition till att bli en akademisk utbildning med utgångspunkt i att undervisning ska vila på *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*. För att förstå vad detta kan innebära, 2014 i lärarens och skolans praktik behöver begreppen först redas ut.

En undervisning på vetenskaplig grund

Skolverket har bland annat i skriften, *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*, (Skolverket 2013) definierar sin uppfattning om den vetenskapliga grunden.

Vetenskap handlar om ett systematiskt utforskande av tillvaron vars yttersta mål är att ge en förståelse för och perspektiv på densamma. Att ifrågasätta och problematisera utgör vetenskapens motor. I det vetenskapliga arbetet finns en strävan efter att kritiskt granska, pröva och sätta enskilda faktakunskaper i ett sammanhang. (Skolverket, 2013, s.10)

Ett vetenskapligt förhållningssätt i skolans vardagspraktik innebär, enligt Skolverket att läraren eller skolledaren kritiskt ska kunna reflektera över kunskap och forskningsresultat. Denna logik bygger på att beslut om hur undervisning skall bedrivas, kan fattas *både* utifrån den samlade vetenskapliga kunskapsbasen *och* utifrån det professionella omdömet.

Vetenskapen kännetecknas av att metoder som utvecklats under lång tid tillämpas på ett systematiskt sätt för att skapa kunskap om det fenomen som studeras. Forskningens syfte är att utveckla ny kunskap som gör att vi förstår världen bättre, eller kan handla inom ett yrke på en säkrare kunskapsgrund. Ett krav som gäller för all forskning är att denna ska vara öppen för kritisk granskning. Forskningsprocessens alla delar, från problemställning, val av teorier och metod till diskussion av resultat ska kunna följas punkt för punkt. Om studier inte uppfyller dessa krav kan den inte heller betecknas som forskning. Vetenskaplig kunskap ska alltså kunna prövas och säkras genom att studier och resultat jämförs och analyseras. Kunskapen byggs upp successivt och på detta sätt sker en breddning och fördjupning av förståelsen.

Inom olika forskningsfält och discipliner bedrivs det vetenskapliga arbetet på lite olika sätt (Svenning 2003). I vissa sammanhang uttrycks dessa skillnader med kvantitativ respektive kvalitativt baserad forskning. Den kvantitativa har som mål att förklara, medan den kvalitativa har målet att förstå. Avgörande för vilket perspektiv man som forskare utgår ifrån är vad som kan anses som mest ändamålsenligt i förhållande till det fält eller område som studeras. Svenning uttrycker detta måhända lite drastiskt med att beskriva vetenskaplig kunskap som ”strukturerat sunt förnuft” (2003, s.30). Utanför forskarsamhället, inte minst i policy- och politiska sammanhang får vetenskapen ofta sin användning för att legitimera reformer och förändringar. Men, medan vissa höjer vetenskap över alla tvivel, är debatten om vad vetenskap är och vilka metoder som ger viss kunskap intensiv inom forskarsamhället. Vetenskap är inte något annat än en av de tankeformer som människan har utvecklat (konstruerat) och därför inte nödvändigtvis inte den bästa. Inom samhällsvetenskapen, där forskningen om och i skolan har sin hemvist, har debatten om olika metoder stundtals varit hårdför. Positivistiska teorier har mött delvis motstridiga antagande från företrädare som utvecklat andra sätt att tänka och göra för att skapa kunskap om samhället. Även vetenskapen är en social praktik som förändras och utvecklas genom att hantera motstridigheter som leder till att man kan tänka på nya sätt. Det betyder att synen på vetenskap varierar också inom

forskarsamhället, där vissa menar att vetenskap står höljd över all tvivel medan andra menar att all vetenskap och kunskap är relativ. Dessa möten mellan dogmatiska eller relativistiska synsätt på vetenskap, banar måhända väg för en tredje väg med nya sätt att tänka. Svenning (ibid.) menar att studier av samhället till sin karaktär är sådan att den ur methodsynpunkt är mer betjänt av vidsynthet än trångsynthet. Den sociala verkligheten i skolan är så komplex att det inte är tillräckligt att belysa den utifrån några få etablerade metoder. Som sagt, vetenskap kan liksom all annan kunskap ifrågasättas och därmed utvecklas.

Ett återkommande problem, i förhållande till skolverkets resonemang om vetenskap, pedagogisk praktik och forskning, är att största delen av den pedagogiska forskning som bedrivs handlar om grundläggande utbildningsvetenskap. Det råder brist på såväl studier om undervisning i praktiken som om själva omvandlingsprocessen när nya sätt att undervisa implementeras. För att skolans yrkesverksamma skall övergå från det muntliga sättet att kunskapa till ett mer vetenskapligt, bör detta följas av satsningar på forskning som intresserar sig för den 'tysta yrkeskunskapen' som uppstår i skolans praktik.

Beprövad erfarenhet, vägledande för vad som fungerar eller inte.

Inom lärarkåren finns en stor kunskap om vad som fungerar respektive inte fungerar i undervisning av olika slag. Det är förmodligen av detta skäl skollagen lyfter fram begreppet *beprövad erfarenhet*. Men begreppet har inom andra yrkesfält, bland annat medicin, visat sig vara ytterst svårt att definiera. Begreppet verkar närmast självklart och förgivettaget, men när det ska omsättas och förstås i praktiken blottas begreppets ottydlighet. Vissa tolkningar menar att erfarenheter som beskrivs som snäva, kortsiktiga eller bygger på allt för få lärares iakttagelser och som endast har kommunicerats muntligt inte kan ses som beprövade erfarenheter. Det är otillräckligt att några enstaka lärare tycker att ett visst sätt att undervisa eller en metod fungerar, för att detta ska betraktas som byggd på beprövad erfarenhet. Skolverket för i sin skrift ett resonemang i linje med en sådan logik. Beprövad erfarenhet innebär enligt denna att yrkesutövare inom olika fält, exempelvis medicin, utbildning eller juridik, stödjer sig på erfarenheter som *prövats under en längre tid* och som *har dokumenterats*.

Men all erfarenhet är inte beprövad erfarenhet. Beprövad erfarenhet är systematiskt prövad, dokumenterad och genererad under en längre tidsperiod och av många. /.../
För att en erfarenhet ska vara beprövad måste den användas av ett större flertal, vara delad och prövad i ett kollegialt sammanhang och den måste vara dokumenterad. (Skolverket 2013, s.11)

Definitionen bygger på delvis motstridiga utgångspunkter. För det första erkänns lärarens erfarenheter som viktiga. Men för det andra kan dessa erfarenheter inte bli erkända förrän de uppfyller kriterierna för själva beprövningen. Definitionen riskerar att skapa ett moment 22, där att läraren inte kan erfaras förrän erfarenheterna beprövats. Ett högst olyckligt och om så skulle bli fallet också ovälkommet utfall av bestämmelserna, som skulle kunna leda till att lärarens handlingskraft försvagades i stället som det var tänkt förstärkas.

Evidens är ett ytterligare ett begrepp som skolverket definierar i koppling till sin tolkning av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

En evidensbaserad praktik syftar på de beslut som löpande tas i skolans vardag av lärare och rektor. Och praktiken ska i sin tur grundas på evidensbaserade metoder, vilket är ett samlingsbegrepp för olika typer av insatser som till exempel lärare eller socialarbetare rekommenderas använda i sin vardag. (Skolverket, 2013, s. 13)

Evidens är ett begrepp med hög status i forskningsvärlden. Inom medicin innebär kravet att den medicinska praktiken ska byggas på evidens. Det innebär att även om en enskild studie

kunnat påvisa goda resultat av en viss behandling, behövs sammanställningar och jämförelser mellan olika studier som presenterats under exempelvis de senaste tio åren. Ju fler studier desto mer tillförlitlig och effektiv anses behandlingen vara. Om evidensbegreppet verkligen på samma sätt som inom medicin är relevant för utbildningsvetenskap är en omstridd fråga. Många forskare och politiska beslutsfattare anser att man inom utbildningsområdet bör följa den modell för evidensbaserad praktik som har etablerats inom sjuk- och hälsovård, medan andra varnar för att sådana initiativ skulle innebära en olämplig form av styrning av skolans komplexa verksamhet.

Idén att forskning ska bedrivas av forskare utanför skolan och att forskningsresultaten skall implementeras av lärare har med tiden fått ge vika för uppfattningar om forskning och utveckling som samverkande och ömsesidiga aktiviteter mellan lärare och forskare (Tiller 2002). Det finns idag många exempel på projekt där lärare i olika utsträckning är med som aktiva parter i forskningsprocessen. Dessa projekt bygger på att forskning ska utgå från de autentiska frågor som lärare brottas med i sitt vardagsarbete. Medan vissa forskare menar att skolan i hög grad saknar kunskap, kompetens och erfarenhet vad gäller vetenskapligt förhållningssätt, visar andra hur lärare redan i dag strävar efter att bygga upp kunskapssystem med utgångspunkt i mer eller mindre systematiska iakttagelser av elevens studieresultat. Dessa forskningsmedvetna lärare utvecklar ofta ett utvidgat yrkesansvar för utbildningens kvalitet och elevernas måluppfyllelse som omfattar både sig själva och kollegorna. Om forskning skall kunna bidra till reella förändringar krävs en dialog som grundar sig på ömsesidig tillit mellan alla inblandade parter baserad grundad på förståelse för vad det är för arbete som läraren utför i sitt uppdrag.

Men, en kontinuerlig forskningsbaserad utbildningsverksamhet inom skolan, i enlighet med skollagens skrivning, ställer krav på att samtliga yrkesverksamma utvecklar en vetenskaplig kompetens. Lärare behöver goda förutsättningar för att organisera undervisningen så att eleverna når målen (Lindholm 2012; Quennerstedt 2007). En utbildning som formas med utgångspunkt i vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet förutsätter med andra ord, en organisation som tar på allvar lärarens behov av stöd och kompetensutveckling. Sammantaget väcker såväl Skolverkets tolkning av begreppen i skollagen som den inomvetenskapliga diskussionen frågor om vad och hur bestämmelserna kan implementeras i lärarens vardag. Ur ett kommunalt perspektiv kan det därför finnas skäl att ta ställning i frågan om vilka kompetens- och kunskapsstillskott som behövs utöver det som redan finns inom den kommunala miljön.

Metod och analys

Lärarna som ingick i arbetsgruppen fick till uppgift att skriftligt reflektera kring skollagens bestämmelse och skolverkets tolkningar utifrån följande frågeställningar.

- Vad innebär vetenskaplig grund/beprövad erfarenhet för dig i ditt arbete i dag?
- Hur arbetar du i din verksamhet/undervisning med den vetenskapliga grunden/beprövade erfarenheten?
- Vilka möjligheter och hinder ser du?
- Vad behöver vi göra?

Texternas innehåll analyserades gemensamt i gruppen vid olika tillfällen. De muntliga analyserna bearbetades skriftligt och sammanställdes utifrån två centra begrepp, nämligen: *Vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*.

Resultat

Av lärarnas reflektioner kring begreppen framgår att de ansåg att det var oklart vad begreppen stod för. ”Den vetenskapliga grunden” kändes mer främmande men samtidigt hanterbar. Lärarna tolkar detta som att det handlade om att läsa vetenskapliga texter och kommunicera detta med andra vilket lärarna var varken såg som något nytt eller svårt. Tvärtom ansågs detta berika och göra arbetet mer intressant. En av lärarna sammanfattar sin syn på vetenskap och forskning kring skolans på följande vis.

Det handlar om vad syftet är med min undervisning, vilka metoder jag använder och varför, vilket material jag använder och varför. Vad är målet med det jag planerar?
(lärare 4)

Lärarnas reaktioner över Skolverkets tolkning av ”beprövad erfarenhet” visade att den var betydligt svårare att ta till sig.

Vad är beprövad undervisning? Det som idag betraktas som beprövat måste väl en gång ha börjat med försök och pedagogiska ”experiment”? Vi måste ju börja någonstans, hur kan vi annars bepröva vår erfarenhet?(lärare 2)

En av lärarna beskriver sin reaktion på texten som en ”kalldusch”. Läraren hade under större del av sitt yrkesliv försökt med hjälp av olika att kritiskt granska och dokumentera sitt arbete. Kunskaper som läraren bland annat tillägnat sig genom kurser och deltagande i ett samverkande forsknings- och utvecklingsprojekt. Läraren gav uttryck för att skolverkets definition berövade henne den kunskap av att systematisera och bepröva sina erfarenheter som hon ansåg sig ha.

... Visst, jag skriver loggbok och hade väl någonstans hoppats att mina tankar, slutsatser, utvärderingar i dessa böcker skulle räcka som beprövad erfarenhet... men så vitt jag förstår så ska ens erfarenhet diskuteras och undersökas systematiskt av ett flertal kollegor. Så mina beprövade erfarenhet är inte så stor... Endast vid några få tillfällen har jag haft möjlighet att dokumentera med andra exempelvis när jag deltog i ett forsknings- och utvecklingsprojekt. Dessa tillfällen var oerhört lärorika, jag fick mycket att reflektera över, ny kunskap och samtidigt kände jag en stor stolthet över att min ”tysta kunskap” och mitt görande i klassrummet lyftes upp på en ny nivå. Dessa erfarenheter har gjort att jag är positivt inställd till att prova nya och andra metoder när det gäller beprövad erfarenhet. (lärare 1)

Citatet visar på den utsatthet som uppstår hos människan i glappet mellan att tro sig kunna och inte kunna. Som en följd av känslan av kompetensförlust efterlyser lärarna stöd för att hitta sätt att använda den vetenskapliga grunden. Trots glappet finns en obruten tro på att vetenskaplig grund och erfarenhetsbaserade kunskapen är värdefulla och viktiga verktyg för lärarens yrkesutövning. Citatet visar att olika tolkningar av *erfarenhet* utmanar lärares förförståelse och hur detta formar lärarens självkänsla och handlingsberedskap. Känslan av osäkerhet kan delvis förstås som en del av begreppens oklara innebörd. Men också upptäckten av att de ställer krav på nya kompetenser som lärare måste behärska för att svara upp mot skollagens krav. En annan lärare uttrycker detta som en känsla av kompetensförlust som väcker tankar om ”varför det känns som att jag inte alls förstår detta”. Samtidigt innehåller också lärarnas reflektioner förslag men också frågor till de medverkande forskarna kring hur intentionerna kan realiseras i praktiken i den egna vardagen.

Har du en mall för man kan bepröva erfarenhet? ☺

Hur ser du att en lärare som arbetar på vetenskaplig grund och med beprövad erfarenhet agerar i sin vardag? Finns praktiska exempel att lära av? (lärare 2)

Samtliga lärare menar att det måste finnas en vision i organisationen och utifrån den bygga strukturer för att ge lärarna det stöd som behövs. Vilken innebörd som lärarna lägger i *stöd* varierar. Det handlar om ett slags metodstöd för dokumentation, gemensam reflektion, tillgång till handledning, seminarier kring aktuell forskning och samverkan med forskare. Genom detta menade en av lärarna att känslan av att inte förstå och kunna skulle kunna ersättas med en kunskap om den vetenskapliga grunden och beprövade erfarenheten som ett verktyg för att bygga gemensamma kunskapssystem och öka kvaliteten i skolan. Lärarna såg ett värde i att forskning kunde innebära att kunskap om undervisning inte bara gick förlorad som nu var fallet, utan i stället kunde synliggöras och kommuniceras mellan lärare.

Drömmen är att vi ska känna att det är ett värdefullt verktyg som gör att vi, på bästa sätt, ska kunna nyttja de kunskapsbanker som vandrar runt på skolorna och att vi på så sätt kvalitetssäkrar skolan. (lärare 3)

Kommentar

Den som ytterst ska utföra skolans samhällsansvar är läraren. Uppdraget är förenat med ett otal villkor och ofta motstridiga förutsättningar. Ett exempel på detta är lärarens dubbla mandat. Det innebär att läraren både har samhället och eleven som uppdragsgivare. Att definiera vad som kännetecknar ett gott lärarbete är inget som låter sig göras med lätthet. Ur ett samhällsperspektiv präglas debatten ofta av ett instrumentellt synsätt medan forskning om lärares yrkespraktik och dilemman ofta uppmärksammar läraryrkets etiska och moraliska dimension (Bergmark 2009). Exempel på för läraren välbekanta och dilemmatiska arbetsuppgifter kan vara de avvägningar som krävs för att både kritisera ett arbete och samtidigt försöka att inte kränka eleven. Eller att hantera den konfliktfyllda uppgiften att både sätta betyg och behandla elever som kompetenta individer som kan bli ännu kompetentare utan att därför undervärdera deras nuvarande prestationer eller att klandra elevers uppförande. Allt detta är viktiga delar i en lärarpraktik, där små nyanser kan innebära stora skillnader i hur eleven formas och formar bilden av sig själv och som skiljer sig åt inte bara mellan skolor utan mellan olika klassrum inom samma skola.

Relationer

Åtskilliga forskningsresultat, rapporter och utredningar pekar på relationer som betydelsefulla för elevers skolframgång. Aspelin (2010) menar att det inte finns något annat institutionellt sammanhang som talar så mycket om relationer som inom utbildning (Aspelin 2010, s.87). Det är relationerna som i mångt och mycket är verksamheten i klassrummet i allmänhet och yrket i synnerhet. I en utredning om ny lärarutbildning påtalas också vikten av att lärare utvecklar sitt "relationskapital" (SOU 2008:109) och skapar lärmiljöer inom vilka relationer kan utvecklas.

Lärarkompetens

Laursen (2004) beskriver forskningens sökande efter den fulländade lärarpersonligheten under förra seklets första femtio år. Under de åren höll man fast vid tanken att det på något sätt borde gå att urskilja vilka som var mest lämpade att bli lärare. Det kunde handla om allt ifrån att granska lärarens rykte bland överordnade och att urskilja samband mellan personliga egenskaper och senare framgång som lärare. Genom de kunskapsbidrag som forskningen producerat har personlighet hamnat i skymundan till förmån för ett intresse för kompetensens beskaffenhet.

Det avgörande är inte personligheten utan kompetens, det vill säga att man kan "skapa en undervisning där ens relationer till eleverna och innehållet präglas av några bestämda kvaliteter, som inte har något att göra med lärarens personlighet" (Laursen 2004, s. 140).

Kopplar vi denna slutsats till nya skollagens skrivning om att skolans utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS, 2010:800, kap 1. 5§) blir utgångspunkten den att lärarkompetens inte kan betraktas som ett personlighetsdrag utan en personlig och genom yrkesutövning förvärvad kompetens. Kompetens bör kanske i stället ses som en integrerad helhet av kunskaper, förmågor och attityder? Ett sådant synsätt medför att kompetens som begrepp utgör potential för handlingar. En potential som påverkas såväl av yttre styrning i form av styrdokument och andra omgivningsfaktorer som av lärarens kunskaper, tankar och förhållningssätt inför sitt uppdrag. Lärarens handlingspotential är därmed inte samma sak som lärarens personliga egenskaper. Lärarkompetens kan förstås som en handlingspotential som bygger på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Sammanfattningsvis tycks problemet i koppling till införande av vetenskaplig grund inte den att lärarens kompetens är bristfällig utan problemet verkar snarare handla om att kunskapen om kompetensen till stor del saknas.

Samarbete

Hargreaves (2005) pekar på hur dagens lärare möter en mångfald av olikheter i sina klassrum. Lärarnas samlade kunskap blir då oerhört viktig och behovet av andra lärares kunskap ökar. Hur väl skolan når sina mål relateras i hög grad till hur skolan fungerar som samarbetsarena, vilket har lyfts i samband med diskussioner och utredningar om hur man kan stärka måluppfyllelsen i den svenska skolan (SOU 2007:28). Både den inhemska samtalsordningen och den internationella tycks vara överens om att lärares samarbete leder till utveckling av skolan och stärker lärarnas yrkesutövande (Dahlin 1995; Mortimore 2005).

Förmågan och möjlighet till samspel med andra innebär en styrka för lärarna. Genom samarbete kan lärarna utveckla kunskapssystem som identifierar, definierar och löser den egna verksamhetens problem. Sammantaget antas samverkan leda till framgång för professionen (Fullan 2007). Det förutsätter dock att lärarna har tillgång till ett kunskapssystem som kan bidra med underlag för att tillsammans pröva och hitta lösningar.

Förslag på strukturer och resurser

Hur skulle då ett kunskapssystem med fokus på uppfyllande av skollagens bestämmelse angående den vetenskapliga grunden och beprövad erfarenhet organiseras inom kommunen? Vilka strukturer behövs? Och vilka aktörer kan vara strategiskt effektiva för att öka medvetenheten och sprida kunskap till samtliga lärare i kommunen? Hur kan den kommunala organisationen samspela med de regionala satsningar som görs på Forskning, Utveckling och Innovation inom skolan, inom kommunförbundet och RUC? Vilka resurser finns i dag och hur skulle man kunna tänka om dessa i framtiden? Jag har stannat upp vid några av de aktörer som skulle kunna utgöra olika delar i en struktur för ett mer systematiskt stöd vid iscensättande och spridandet av intentionen kring vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet inom organisationen. Syftet är inte att göra en total genomlysning av organisationen, utan att genom några exemplifiera och lyfta fram de möjligheter som finns idag.

Specialpedagoger/magisterutbildade lärare

Formell behörighet med examen på avancerad vetenskaplig nivå. Inom organisationen finns ett antal specialpedagoger, förmodligen utbildade utifrån varierande examensordning. Enligt den nu gällande examensordningen för specialpedagoger utgår deras särskilda yrkeskompetens på betydelsen av samverkan med lärare/arbetslag. Specialpedagogens signum kan kortfattat beskrivas som förebyggande, konsultativt och handledande i syfte att stödja lärarens arbete med elevernas måluppfyllelse. Inom denna grupp ”specialpedagogik” finns också KBT-pedagog och lärare vid Sensomotorisk centrum med olika specialistutbildningar. I första hand riktar sig dessa roller till att ge barnet stöd för förändrat beteende. Bägge kategorierna arbetar med ett socialt perspektiv, där såväl klassen, föräldrar, och läraren

involveras i de insatser/träning som sätts in. Mao roller som på olika sätt samverkar baserar sina insatser med relationsbyggande som utgångspunkt.

Pedagogistan

Enligt Reggio Emilia institutet har *pedagogistan* ett tydligt förändringsuppdrag inom sin organisation. Den som deltar i utbildningen måste vara bekant med Reggio Emilias värdegrund, som tar sin utgångspunkt i ett synsätt som brukar sammanfattas med uttryck som det kompetenta och medforskande barnet (Dahlberg & Åsén 2005). Utbildningen syftar till att ge pedagogistan kompetens att arbeta med pedagogisk dokumentation. Detta sker ofta genom genomförande av olika projekt där barn och pedagoger tillsammans utforskar ett ämne inom ett givet tema som dokumenteras. I en snabb genomläsning av bloggar och hemsidor där utbildade pedagoger själva beskriver sitt arbete och framträder en mer varierad och delvis oklar bild av hur pedagogistornas gestaltas i praktiken. Bloggarna visar att de konkreta arbetsuppgifterna i vardagen består av antingen *dokumentation* eller *pedagogisk dokumentation*. Pedagogisk dokumentation skiljer sig från den mer allmänna dokumentationen genom att den används som underlag för att den vuxne tillsammans med barnet ska skapa en stimulerad miljö och där barns inflytande är det övergripande målet. Rent konkret kan det handla om loggböcker, reflektionsprotokoll, anteckningar, film eller fotografier. Genom dessa kan pedagogerna skapa samlingar som visar goda exempel som kan synliggöra den pedagogiska processen mellan barn och pedagoger. Från Reggio Emilia institutet, som står för genomförandet av utbildningen av pedagoger, handlar pedagogistans roll om att förändra organisationer:

Syftet är att utveckla en organisation som bygger på gemensamma värden som demokrati och delaktighet och ett gemensamt utforskande. Det är därför viktigt att vi behållit det italienska uttrycket pedagogista och inte försvenskat det. Det ligger ett starkt och ideologiskt färgat ställningstagande i det!

(<http://www.reggioemilia.se>)

I Piteå kommun finns idag x antal pedagoger varav de flesta har fått sin utbildning via Reggio Emilia institutet. Pedagogerna själva har efterlyst en tydligare hållning och legitimitet och upplever att de sedan 2012 fått en tydligare roll och acceptans för sitt arbete både på verksamhets- och förvaltningsnivå. Pedagogerna menar att de "har grepp" om arbetsuppgifter och en struktur inom sina respektive områden. Vad de olika pedagogerna gör kan dock variera. Några arbetar främst med att leda projektarbeten och pedagogisk dokumentation, andra har en mer övergripande roll och arbetar med kvalitetsarbetet och värdegrundarbete. Om allt går enligt planerna kommer de senast anställda pedagogerna att få sin utbildning via Göteborgs universitet.

Lärare med olika utvecklingsuppdrag

Inom Piteå kommuns skolor finns sedan några år ett nätverk för lärare som i sin tjänst eller som del av sin tjänst har ett utvecklingsuppdrag. Nätverket omfattar en rad olika uppdrag, som kommit till antingen utifrån tidigare avslutade eller pågående egna kommunala eller statliga utvecklingssträvanden/ satsningar. Exempelvis fick kommunen ett tillskott på IT/mediepedagoger genom satsningar på IT i skolan (1997-2000) och på kvalitet i förskolan, (2005), läs- och skrivutvecklare, matematikutvecklare är också en följd av statens intentioner att hantera "brister i skolan". Dessa och övriga som finns uppräknade på kommunens hemsida har mer eller mindre inmutade kunskapsområden (IT, matematik, svenska, natur, hållbar utveckling, KBT mm). Inom gruppen som helhet finns dels en en upparbetad praktisk handlingskompetens vad gäller arbete som syftar till att stödja andra lärares och undervisningens utveckling. Dessa utvecklingsstödjares dagliga arbete utmärks av en medvetenhet om betydelsen av samarbete och gemensam reflektion som betydelsefulla för

lärarens utveckling. Dessa erfarenheter av praktiska yrkeskunskaper i koppling till utvecklingsarbete har också studerats och redovisats i olika aktionsforskningsrapporter (Dahlblom 2004; Hansson 2008, 1997, 2004; Hansson, Bälter, Dahlblom, Lindgren, Stavert, and Westerberg 2004; Lindgren 2004; Stavert 2004; Westerberg 2004;). Samtliga kan ses som betydelsefulla kunskapsuppdrag, som på olika sätt visar det stödjande arbetets möjligheter och hinder. Rapporterna vittnar också om hur skollagens bestämmelser om utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kan omsättas i praktisk handling där lärare och forskare samverkar för att systematiskt producera kunskap om skolans praktik.

Förstelärare

En ny roll, statlig intention, omgiven med en ganska svårtolkad retorik om vilket syfte och förväntningar som ställs. En förstelärare kopplas dock till ett skolämne och skall finnas som stöd för andra lärares undervisning i dessa ämnen (Utbildningsdepartementet 2013). Precis som övriga bygger reformen om förstelärare på idén att skolan och undervisningen ska bli bättre. I fokus står ämneskunskaperna/ pedagogiska yrkesutövandet inom de ämnen som försteläraren omfattar. I kommunens utlysning av förstlärartjänster, *Förstelärare i Piteå kommuns skolor*, 2014, finns uttalade målsättningar för rollen. Tjänsterna kopplas här till elevernas möjlighet att nå målen, likvärdighet och öka läraryrkets attraktivitet. Vidare visar texten att förstelärarens specifikt utpekade utvecklingsområden beskrivs i vida termer som ”undervisningens kvalitet”, ”varierande undervisningsformer”, ”likvärdig bedömning” samt ”höga förväntningar på eleven”. Förstelärare kan ses som en karriärväg utan formell utbildning för försteläraruppdraget, där utnämningen bygger på att man bedömts som ”särskilt yrkesskicklig”. Tanken är att förstelärarens kompetens skall spridas till andra lärare. En angelägen uppgift torde därför vara för organisationen att skapa förutsättningar för försteläraren att också kunna verka i kommunövergripande processer i koppling till identifierade utvecklingsområden. Organisationens bör avsätta centrala medel för de förstelärare som väljer att delta i sådana kommunövergripande utvecklingsprocesser.

Diskussion

Från kommunens sida gäller det att skapa en organisation som driver arbetet med forskning och utveckling i kommunens skolor. För detta arbete måste skapas grundläggande förutsättningar i form av

- Tid
- Rum
- Vetenskaplig grund måste sättas på skolans dagordning.
- Utveckla goda rutiner, ansvarsfördelning och samarbete
- God kommunikation, tillit, ömsesidig respekt och tydlig legitimitet för uppdraget
- Ekonomiska resurser

Samtliga aktörer som nämns ovan har i varierad grad ett uppdrag att stödja andra lärare. Erfarenheter av verka som ett stöd och ta emot stöd varierar. Det faktum att vi beskriver dem som *olika* kategorier är också något som vi bör närma oss med respekt och försiktighet. Med många olika ”utvecklingsstödjande kategorier” (pedagogistor, förstelärare, IT/mediepedagoger osv.) inom en organisation finns uppenbara risker att det skapas förvirring och spänningar mellan olika konkurrerade system och syn på kunskap. Detta leder till att de personer som organisationen utsett som *nyckelpersoner* förutom sina uppdrag måste hantera dessa spänningar.

Att så sker är oundvikligt. Det är djupt mänskligt att försöka reda ut gränser upprätthålla skillnader, skapa allianser och förhandla om vilken kunskap som skall anses som legitim och viktig. Denna förhandlingsprocess är utmärkande för det institutionella livet i skolan och

nödvändig för att skolan skall utvecklas (Berger & Luckmann 1979). Förhandlingarna blir särskilt märkbara och kännbara för en organisation som skolan när något nytt, exempelvis skollagens bestämmelse om vetenskaplig grund eller beprövad erfarenhet, skall introduceras (Ball 1993). Skolforskning som intresserar sig för implementering av nya sätt att tänka och handla visar att det inte finns något ett till ett förhållande mellan policyn och policyn genomförande i praktiken (Carlgren & Hörnquist 1999; Cuban 2001; Dahlin 1995; Giacquinta 2005; Goodson 2001; Goodson & Lindblad 2011; Åstrand 2009). Detta behöver inte ses som misslyckanden eller motstånd utan att människor är kreativa och försöker hitta vägar att hantera förändringar. Om betingelserna är det rätta stimuleras människors förmåga att skapa nya kvaliteter i vardagen som gör att organisationen utvecklas (Engeström 2008; Leonitev 1981). Den främsta betingelsen som människor behöver för att lyckas i sina arbeten är att känna tillit, både till sin egen förmåga och att organisationen visar tillit. Det behövs med andra ord, goda strukturer utifrån ett helhetsperspektiv, inbjudan och uppmuntran till gränsöverskridande samarbete och tillit och positiv syn på människors förmåga och lärande. Detta var också något som lärarna i arbetsgruppen efterlyste.

Vi behöver sprida och vara tydliga om vikten av vetenskaplig grund och beprövad forskning och skapa tillfällen då det kan diskuteras och med en tydlig samtalsledare. Sprida och ge information om vart pedagogerna kan följa forskning och ta upp frågeställningar som väcker och inspirerar. Utmana varandra och reflektera liksom vi gör nu kring dessa begrepp. Diskutera! (lärare 3)

Det är därför av särskild vikt att organisationen kan skapa arenor där de olika perspektiven berikar varandra. Detta gäller också i kommunens samarbete med aktörer på det regionala planet och med universitet och lärarutbildning. Ett samarbete som professor Per-Olof Erixon menade att alla parter har något att vinna på.

Forskning inom pedagogiskt arbete handlar om att ge lärares arbete och lärarutbildningen ett värde. Vi måste kunna sätta ord på erfarenhet. Den kunskap som finns i kroppen och som formats i det pedagogiska arbetets praktik. Att lärare ges möjlighet som profession att skapa sin egen kunskapsbas är nödvändigt för att höja yrkets status. (Erixon 2014)

Referenser

- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag och riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskaper i grundskolan. edited by Utbildningsdepartementet*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Aspelin, Jonas. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Ball, Stephen J. (1993). *The Micro-Politics of the school. Towards a Theory of school organization*. London, New York: Routledge.
- Berger, Peter och Luckmann, Thomas. (1979). *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Falun: Wahlström&Widstrand.
- Bergmark, Ulrika. (2009). *Building an ethical learning community in schools*. Avhandling för doktorsexamen. Luleå tekniska universitet, Luleå.
- Carlgren, Ingrid. (1986). *Lokalt utvecklingsarbete*. Avhandling för doktorsexamen. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg: Göteborgs universitet .
- Carlgren, Ingrid och Hörnquist, Berit. (1999). När inget facit finns... - om skolutveckling i en decentraliserad skola. Stockholm: Skolverket.
- Cuban, Larry (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge och London: Harvard University Press.
- Dahlberg, Gunilla, och Gunnar Åsén. (2005). Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. In *Boken om pedagogerna*, A. Forssell. (red.). Stockholm: Liber.
- Dahlblom, Gunilla. (2004). Det var lätt därför att det var roligt. Piteå: Centrum för media och IT i grundskolan.
- Dahlin, Per. (1995). *Skolutveckling Praktik*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Engeström, Yrjö. (2008). *From teams to knots. Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at work*. New York: Cambridge University.
- Erixon, Per-Olof. (2014). Föreläsning angående vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. 20140318.
- Fullan, Michael. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. 4:e upplagan. New York och London: Teachers College Press.
- Giacquinta, Joseph. (2005). Seduced and Abandoned: Some Lasting Conclusions about Planned Change from the Cambire School Study. I *The Roots of Educational Change*, (red.). A. Lieberman. Dordrecht: Springer.
- Goodson, Ivor F. (2001). Social Histories of Educational change. *Journal of Educational Change* (2):45.
- Goodson, Ivor, och Lindblad, Sverker. (2011). *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe*. I. Goodson. (red.). Vol. 4, *Studies in professional life and work*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher.
- Hansson, Kristina. (1997). *Piteåmodellen-när eldsjälarna gjort sitt, Vårdskildringsrådets skriftserie*. Stockholm: Vårdskildringsrådet, Kulturdepartementet.
- Hansson, Kristina. (2004). *Att lära av varandra. En rapport om en kommuns mediepedagogiska utvecklingsarbete*. Stockholm: Svenska Filminstitutet.
- Hansson, Kristina. (2008). Hinder och möjligheter i kollegiesamtal vid införandet av datorn i elevers tidiga läs- och skrivundervisning. C-uppsats. Umeå: Umeå Universitet.
- Hansson, Kristina, Mats Bälter, Gunilla Dahlblom, Henny Lindgren, Cecilia Stavert, and Richard Westerberg. (2004). Utvecklingsdialogens möjligheter. En nulägesstudie

- av Piteå kommuns grundskolors arbete med IT och media. Piteå: Piteå Kommun, CMiT.
- Hargreaves, Andy. (red.). (2005). *Extending Educational Change*. A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins. (red.). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.
- Lander, Rolf och Ekholm, Mats. (2005). School Evaluation and Improvement: A Scandinavian View. In *The Practice and Theory of School Improvement*. D. Hopkins (red.). Dordrecht: Springer.
- Leonitev, Aleksei. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Lindblad, Sverker. (2006). Om internationell utbildningsvetenskaplig publicering från svensk horisont. I *Utbildningsvetenskap- ett område under formering*, (red.). R. Säljö. Falun: Carlssons.
- Lindgren, Henny. (2004). Skolutveckling över en kaffekopp. Är IT/mediepedagogens spontana besök ett viktigt stöd för lärarnas och skolornas utveckling av media i praxis. Piteå: CMiT, Piteå kommun.
- Lindholm, Yvonne. (2012). *Den bångstyriga skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Mortimore, Peter. (2005). The Vital Hours: reflecting on Reserch on Schools and their Effects. I *The Roots of Educational Change*, (red.). A. Lieberman. Dordrecht: Springer.
- Postman, Neil. (1980). *Skolan och kulturarvet*. Stockholm: Bonniers.
- Quennerstedt, Ann. (2007). Kommunens ansvar och inflytande på skolområdet. In *Skolan som politisk organisation*. (red.). J. Pierre. Malmö: Gleerups.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Fritzes.
- Stavert, Cecilia. (2004). Vad händer med IT/mediepedagogen i mötet i skolan. Piteå: CMiT, Piteå kommun.
- Svenning, Conny. (2003). *Metodboken*. Lund: Conny Svenning och Lorentz Förlag.
- Tiller, Tom. (2002). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Vol. 1:2: Runa förlag AB.
- Utbildningsdepartementet. (2013). Förordning (2013:70) om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Westerberg, Richard. (2004). "Tiden gick så fort-jag märkte aldrig att det blev rast". Piteå: Centrum för media och IT i grundskolan.
- Åstrand, Annika. (2009). *När PBS kom till byn*. Avhandling för doktorsexamen. Karlstad: Karlstads Universitet.