

Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i lärarprofessionen

Fil. dr. Ann S. Pihlgren, Ignite Research Institute.

Skollagen (SFS 2010:800) ställer höga krav på verksamheten inom skolväsendet:

Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

SFS 2010:800 Skollagen 1 kap. 5 §

Kravet innebär att verksamheten ska vara evidensbaserad och omfattar alla verksamheterna från förskola till gymnasium. Det skrevs in i skollagen 2010, ett relativt nytt krav med andra ord. Under det decennium som har gått sedan skrivningens tillkomst har flera aspekter på hur begreppen ska tolkas och hur lärarprofessionen¹ ska ta sig an uppdraget diskuterats. Den här artikeln är ett bidrag till den diskussionen.

Vetenskaplig grund

Med vetenskaplig grund avses enligt Skolverkets (2013) definition att läraren ska "kritiskt granska, pröva och sätta enskilda faktakunskaper i ett sammanhang". Specialpedagogiska skolmyndigheten (2019) menar att det också innebär att varje lärare förväntas förhålla sig uppdaterad och följa den pedagogiska utvecklingen inom sina områden genom att bland annat ta del av relevant forskning. Det handlar således om att både anta ett vetenskapligt förhållningssätt och att använda sig av forskning eller av stöd från forskare för att utveckla verksamheten ytterligare (Kroksmark, 2014). Det ska finnas stöd i forskning för de metoder som skolan använder och de kunskaper som skolan lär ut. Skollagen påtalar att kravet omfattar hela utbildningen. Det innebär att vetenskaplig grund är något som inte enbart berör själva undervisningen utan även kvalitetsarbete, organisation och ledning (Kornhall, 2019).

Att som lärare arbeta på vetenskaplig grund omfattar alltså att man:

1. Arbetar med stöd av aktuell och relevant forskning
2. Arbetar med ett vetenskapligt förhållningssätt:
 - a. Kritiskt granskar, jämför och utvecklar sina arbetssätt
 - b. Definierar vad som räknas som fakta och vad som är tolkningar eller hypoteser och hur och när dessa ska användas
 - c. Granskar och utvecklar arbetet i samverkan med andra
 - d. Utvecklar sitt arbete och tänkande i en ständigt pågående process
 - e. Underbygger sina resonemang
 - f. Har ett etiskt förhållningssätt i arbetet
3. Drar slutsatser om och dokumenterar det arbete man gör som beprövad erfarenhet eller som forskning med hjälp av forskningsmässiga metoder

Ett ytterligare sätt kan vara att samverka med en forskare eller ett lärosäte, exempelvis i utvecklingsarbete eller forskning.

¹ Med lärarprofession menas här de i högskolan lärarutbildade och för yrket legitimerade, såsom exempelvis förskollärare, grundlärare i grundskola och fritidshem samt ämneslärare. När begreppet lärare används i texten innefattar det samtliga dessa högskoleutbildade. Även övriga anställda inom skolväsendet omfattas dock av skollagens krav, se resonemanget i texten.

Kvalitativ och kvantitativ ansats inom pedagogisk och didaktisk forskning

Det är främst inom utbildningsvetenskap och pedagogisk och didaktisk forskning som läraren kan finna vetenskapligt stöd i sin profession, även om också andra vetenskapliga områden kan vara aktuella som exempelvis psykologi, sociologi eller forskning inom olika ämnen. *Pedagogik* som vetenskaplig disciplin rör människans lärande, uppfostran och undervisning och innefattar vetande från filosofi, psykologi, sociologi, antropologi, ekonomi och flera andra discipliner. *Didaktik* eller undervisningslära rör lärandets teori och praktik, dess organisation och vad som påverkar undervisningen och dess innehåll. Den kan röra såväl läroplansteori och ämnets struktur som planering, metod, utvärdering och bedömning. Ämnesdidaktik innefattar såväl pedagogiska som metodiska överväganden inom respektive ämne. Det didaktiska kunskapsintresset kan av tradition fångas in med frågorna *Vad ska läras ut? Varför? Hur?* men också frågorna: *För vem?* och *Av vem?* kan hjälpa läraren att belysa viktiga inslag i en planerad pedagogisk aktivitet (Pihlgren, 2013). Didaktiken kan ses som en del av pedagogiken.

Inom utbildningsvetenskap förekommer såväl forskning där data analyseras kvalitativt som kvantitativt. Den *kvantitativa forskningen* söker statistiska, generaliserbara och kvantifierbara resultat. Den är ofta hypotetisk-deduktiv, det vill säga forskaren formulerar en hypotes som sedan prövas genom datainsamling och analys (Kroksmark, 2014). Den kvantitativa ansatsen är vanlig inom exempelvis naturvetenskaplig forskning men kan också bidra till pedagogisk forskning i vissa fall. Här används stora underlag och metoder som behandlar dessa för att hitta mönster och förklara en objektiv verklighet. Det kan handla om att söka lagbundenheter exempelvis när det gäller samband mellan skolframgång och föräldrars utbildningsnivå eller när det gäller andelen elever från en viss sociokulturell grupp som går vidare till högre studier. Kvantitativa metoder lämpar sig sämre för att avgöra vilka undervisningsmetoder som är framgångsrika, hur undervisning kan stötta barns utveckling eller hur elever utvecklar sitt tänkande. En anledning är de komplexa sammanhang som förekommer i undervisning. Lärarens undervisning kommer samtidigt att innebära att se till att barnen eller eleverna lär sig, att relationsarbetet fungerar i gruppen och att det finns arbetsro. Hur lärande sker påverkas också av faktorer som samhällets inställning till kunskap eller vårdnadshavarnas studievana. Det går i de flesta undervisningssammanhang inte att isolera en avgörande faktor för att undersöka den kvantitativt. De olika faktorerna kommer att samverka i undervisningssituationen på ett sätt som kvantitativ forskning har svårt att fånga.

I forskning om undervisning är de *kvalitativa metoderna* ofta mer användbara. De kvalitativa metoderna söker förstå komplexitet och variation och används oftare inom samhällsvetenskaplig forskning. Här försöker man förstå, snarare än att förklara hur något är (Kroksmark, 2014). Dessa metoder har sina rötter bland annat i hermeneutiken och är tolkande och utforskande. Underlaget utgörs av färre data och kan omfatta metoder som djupintervjuer, dokumentanalys, fallstudier, aktionsforskning och observationer. Genom kvalitativa metoder kan mer komplexa sammanhang synliggöras och förstås. Däremot är det svårare att dra allmängiltiga slutsatser av en enstaka kvalitativ studie. För att kunna göra mer allmängiltiga anspråk krävs det att flera forskningsstudier görs i olika kontexter och sammanhang. Inom den kvalitativa forskningen är det därför viktigt att kunna visa att flera andra forskare också har kommit fram till snarlika resultat genom att antingen referera till forskningssammanställningar eller till flera olika referenser på området.

Kvantitativa och kvalitativa forskningsansatser utgår från olika paradig, de förhåller sig till helt olika tankemönster och principer som är svåra eller omöjliga att jämföra (Kroksmark, 2014). Sådana skillnader är exempelvis att de kvalitativa metoderna försöker förklara fenomen genom att jämföra likheter i stora mängder data medan den kvalitativa forskningen istället söker förklara genom att

förstå skillnader i nära granskning av fenomen. Båda ansatserna krävs i kunskapsbildande och det är alltså nödvändigt att läraren förstår skillnader i anspråk och giltighet i respektive ansats.

Problem med vetenskaplig grund

I synnerhet inom samhällsvetenskaplig forskning som pedagogik och didaktik kan det dessutom vara ett tecken på vitalitet och kvalitet i forskningen om forskningskollektivet för en öppen diskussion och inte alltid uppvisar enighet. Forskningen är sällan helt tvärsäker eller ens överens, forskning är ett ständigt ifrågasättande, prövande och vederläggande (Persson, 2017). Alltför stor enighet kan vara ett tecken på att en dominerande syn styr forskarnas perspektiv, metodval och teorier. På senare tid har röster höjts för att svensk forskning inte alltid håller den kvalitet som kan förväntas på akademiska lärosäten. På vissa områden saknas forskning och lärosätena har en tendens att nischa sig ämnesmässigt (Vetenskapsrådet, 2011). Genomgångar av samtida svensk pedagogisk forskning visar att det är få avhandlingar som intresserar sig för utbildningsresultat och i stort sett inga som jämför olika metoder (Arnell & Lidström; Eklund, 2000; Sundell & Stensson, 2010). 80 % av de svenska avhandlingarna är skrivna på svenska vilket gör dem otillgängliga för det internationella forskarsamhället, och få svenska avhandlingar citeras också i internationell forskning. Den vetenskapliga miljön på en institution är ofta präglad av en gemensam övertygelse vilket inte för vetandet framåt (Bergström, 2015). Bo Rothstein, professor i statsvetenskap vid Göteborgs universitet, går så långt som att säga att "akademisk tribalism", det vill säga en slags akademisk inavel, är vanlig vid svenska universitet, oberoende av disciplin: "Man avskärmar sig i egna institut som befolkas av likasinnade och utsätter sig därmed inte för den kritiska granskning som är nödvändig" (SvD, 2019, s. 2). Särskilt utbredd menar Rothstein att denna är bland forskare inom humaniora och samhällsvetenskap. Läraren kan, i val av svensk forskning att grunda sin praktik på, behöva uppmärksamma om det tycks vara en alltför stor konsensus runt forskningsrön.

Att som lärare istället vända sig till internationell forskning kan vara behäftat med andra problem. Beroende på vad forskningen gör anspråk på att visa kan den internationella forskningen vara mer eller mindre relevant i ett svenskt skolsammanhang. I forskning om ordningsfrågor är det exempelvis svårt att direkt överföra amerikanska resultat till en svensk kontext eftersom skolsystem, läroplaner och synen på ordning, trygghet och arbetsro skiljer sig åt.

Att grunda sin undervisning på vetenskap är alltså inte helt enkelt, det kräver en *forskningslitteracitet*, en kunskap om hur forskning utvecklas och som innebär att läraren kan avgöra om forskningen är tillförlitlig eller användbar. Kornhall (2019) menar att forskningen ska granska skolan, snarare än tvärtom, men i det här avseendet måste också läraren kunna granska forskningen. Läraren kan reflektera över följande frågor för att bedöma om en forskningsrapport, artikel eller en avhandling är användbar till att analysera ett visst undervisningssammanhang:

- Redovisas metoder och material på ett öppet sätt? Är det ett rimligt underlag för de slutsatser som dras?
- Vad gör rapporten anspråk på att förklara? Är anspråken rimliga med tanke på underlaget?
 - Jämförs områden som är jämförbara (eller dras slutsatser på områden som kanske inte är jämförbara)?
- I vilket sammanhang är forskningen en del? Hur påverkar sammanhanget resultaten?
- Är språket enkelt och lättfattligt? Hur påverkar språket förståelsen av resultatens giltighet?
- Är tolkningar och resultat rimliga och troliga? Utifrån beprövad erfarenhet?
- Kommer annan forskning till samma resultat?
- Är rapporten granskad av andra forskare (exempelvis som avhandling, publicerad i en forskningstidskrift eller presenterad vid en forskarkonferens)?

- Föreligger någon slags bias, partiskhet? Visar rapporten hela bilden?
- Redovisas och diskuteras andra sätt att se på området eller resultaten?
- Beskrivs kontexter eller resultat som är jämförbara eller överförbara till svenska förhållanden?

Forskningssammanställningar

Forskningssammanställningar är redogörelser för områden där flera kvalitativa och kvantitativa undersökningar kommit till liknande resultat och där resultaten därför kan ses som mer tillförlitliga än i enstaka forskningsrapporter inom ett område. När forskningssammanställningar på svenska görs kommenteras oftast resultatens relevans i svenskt skolväsende. Forskningssammanställningar är därför användbara när läraren grundar sitt arbete på vetenskap. När forskningssammanställningar saknas kan det vara ett tecken på högre tillförlitlighet om flera forskningsrapporter refereras, exempelvis i litteraturgenomgångar. Källor för relevant pedagogisk och didaktisk forskning kan vara forskningsgenomgångar som genomförts av exempelvis Skolforskningsinstitutets systematiska forskningsöversikter, Vetenskapsrådet, Skolverket eller som sammanställts av lärosäten eller forskare. Exempel på några sådana finns i slutet av den här artikeln.

Forskningens användningsområde för läraren

Många lärare uttrycker skepsis och misstro inför högskoleforskning (Kroksmark, 2010). Utbildningsutskottet (2013) genomförde för några år sedan en undersökning av hur svenska lärare och skolledare använde sig av forskning i sitt arbete. Resultatet visade att många lärare och skolledare önskade ta del av ny forskning, framför allt i form av texter om nya tekniker och verktyg. De flesta sa sig också ta del av och använda forskning. Den främsta källan var dock inte forskningsrapporter eller avhandlingar utan Skolverkets information på hemsidan. Få skolor visade sig också ha en plan för hur kunskapsinhämtande och kunskapsimplementerande skulle ske. På många skolor saknas forum för lärare att ta del av och diskutera undervisning och forskning (Nordgren m.fl., 2019). Att själva få prova i sin undervisning och att få möjlighet att diskutera och bearbeta med kollegor lyftes fram som viktigt om arbetet med forskningsbaserad skulle få genomslag. Läraren kan heller inte förvänta sig att finna direkta svar från forskningen på vilka metoder som fungerar eller inte, menar Hans-Åke och Gun-Britt Scherp:

Lärarens uppgift är inte att översätta generella forskningsresultat till pedagogiska handlingar i specifika situationer, utan att använda forskningen till att höja kvaliteten på sin problemlösning.

Scherp & Scherp, 2017, s.174.

Forskningen kan alltså stötta läraren att analysera och utveckla sin egen undervisning, snarare än att användas till att skaffa sig tips om tekniker eller metoder. Framför allt tycks det vara två forskningsfält som lärare kan använda för att skaffa sig kunskap: dels kognitionsforskning som handlar om individens lärande, dels den sociokulturella som tar hänsyn till lärande i ett meningsfullt sammanhang (Tjernberg, 2013).

Beprövad erfarenhet

Undervisning är komplex och mångfacetterad – det är bland alla de mikrohändelser som sker i undervisningsögonblicket många gånger svårt att avgöra vad som är en effekt av vad. Undervisningens komplexitet och här-och-nu-karaktär gör att det inte går att isolera och experimentellt utröna enskilda aspekter. All kunskap som läraren behöver för en välgrundad praktik går inte att finna i forskning. Forskningen skulle behöva förhålla sig närmare till lärarnas praktik (Kornhall 2019; Tjernberg, 2013). Den forskning som bedrivits i Sverige har av tradition behandlat

områden som legat långt från de centrala områdena i skolan, det som pågår som undervisning i olika ämnen (Carlgrén, 2012; Ryve, m.fl., 2016). Den pedagogiska forskningen och skolpraktiken har heller inte samarbetat.

Forskning har också sina begränsningar. Den kan exempelvis bara tala om vad som hänt, inte vad som ska hända (Hattie, 2014). Alla områden inom skolväsendet kommer inte att kunna beforskas (Kornhall 2019; Tjernberg, 2013). Undervisning är ett erfarenhetsbaserat område där lärarens kunskap om olika situationer utvecklas efter hand (William, 2019). Lärarens expertkunskap är det professionella signum som skiljer läraren från experter på det aktuella ämnesområdet eller experter inom allmän beteendevetenskap (Shulman, 2004). Det handlar om det didaktiskt grundade kunnande som är en syntes av ämneskunskaperna och kunskaper om lärande, om ungdomar, skola och samhällets krav. Lee Shulman (2004) kallar denna kunskap för PCK, 'pedagogical content knowledge', pedagogisk innehållskunskap. Läraren skaffar sig genom sin PCK förmåga att förstå hur ämnet kan framställas och levandegöras så att alla barn och elever, oavsett bakgrund och förutsättningar, kan förstå och bli intresserade av att lära sig mer. Lärarskicklighet och professionalitet innebär alltså att kunna hantera undervisningens komplexitet. Expertkunskap inom området tar upp till 10 år för läraren att utveckla (Björklund, 2008).

Läraren kan alltså inte finna forskning på samtliga områden men skaffar sig med tiden en betydande pedagogisk innehållskunskap genom sin praktiska lärargärning. Skollagen poängterar därför att det inom skolväsendet är viktigt att också använda sig av beprövad erfarenhet för att utveckla undervisningen. Beprövad erfarenhet likställs i lagen med den vetenskapliga grunden. Med beprövad erfarenhet menas att de metoder som beskrivs har använts under en längre tid och att deras effekter har utvärderats och dokumenterats (Skolverket, 2018). Resultaten ska spridas till andra för att också kunna granskas och utvecklas. Det kan exempelvis ske genom att lärare arbetar tillsammans med ny kunskap och kontinuerlig utveckling genom att observera och lära av varandra.

Problem med beprövad erfarenhet

Det ställs alltså något högre krav för den beprövade erfarenheten än på andra typer av erfarenheter, resultaten måste visa sig mer uthålliga än en allmän känsla av att något fungerar. Problemet med erfarenhet är att den kan leda läraren fel. Arbetsformer som lärarkollegiet av hävd eller tradition använt på skolan kanske vid närmare undersökning visar sig vara mindre effektiva för lärandet. Svenskt skolväsende har under de senaste decennierna varit starkt trendkänslig och olika metoder och arbetsformer har uppstått och försvunnit utan att sätta några större avtryck i barns och elevers lärande (Pihlgren, 2019; William, 2019). Pedagogisk intuition är dock en viktig del i den expertkunskap som lärare utvecklar över tid och kan hjälpa läraren att sovra mellan de trender som är i ropet för tillfället (jfr. Björklund, 2008; Johansson & Kroksmark, 2007). Pedagogisk intuition sker i den omedelbara situationen, här och nu. Läraren kommer också behöva utveckla sin pedagogiska reflektion, det vill säga att analysera och värdera det som hände i undervisningssituationen. De båda processerna är beroende av varandra. Beprövad erfarenhet, intuition och expertkunskap kan utvecklas och prövas genom att lärarkollektivet analyserar, granskar och reflekterar över den egna praktiken.

Evidens i pedagogiska verksamhet

Sammantaget betecknas den vetenskapliga grunden och beprövade erfarenheten för evidensbaserad – lärarens metoder ska grunda sig i bästa tillförlitliga kunskap utifrån systematiska slutsatser från forskning och de bästa metoderna (Skolverket, 2018). Evidenskravet kan hanteras på två olika sätt inom skolan (Levisson, 2013). Antingen implementeras metoder uppifrån som arbetsätt som alla förväntas anamma eller så tas hänsyn till lärares kunskaper och erfarenheter och modellerna får växa fram utifrån lärarnas behov. Skolforskningsinstitutet menar att

evidensbaseringen innebär att anta ett nerifrån-och-upp-perspektiv där läraren är den som sammanväger den bästa forskningsbaserade kunskapen med sina egna erfarenheter och med barns och elevers synpunkter, behov och val (Sandin, 2018).

Problem med evidens i lärarprofessionen

Skollagens (SFS 2010:800) krav på lärare att arbeta evidensbaserat är relativt nytt. Många av dagens verksamma lärare är inte utbildade för att arbeta evidensbaserat genom tidigare, seminarieinspirerade lärarutbildningar. Alla lärare har inte utbildats till forskarkompetens (Kroksmark, 2014; Skolinspektionen, 2019). En majoritet av huvudmän saknar idag strategier för hur de ska ge stöd till skolornas arbete med vetenskaplig grund eller hur de ska stötta lärares arbete att ta fram beprövad erfarenhet. För många lärare kan det behövas stöd genom utbildning och implementering av evidensbaserade arbetsätt. Det handlar alltså om att det ges tillfälle att tillägna sig kunskap om hur man använder forskning och hur man kan avgöra kvaliteten på den, att utveckla *forskningslitteracitet* (Sandin, 2019). Det handlar också om att utveckla sin förmåga att undersöka och bedöma sin praktik på ett sätt som skapar beprövad erfarenhet. Lärarkollektivets gemensamma reflektioner är en viktig grund för detta.

Läraryrket – en akademisk profession

Läraryrket är en akademisk profession som omfattas av legitimationskrav. Lärarprofessionen består av utbildade, behöriga och legitimerade lärare (Lärarnas riksförbund, 2018). Yrkeskåren har ett särskilt definierat samhällsuppdrag och omgärdas av speciell lagstiftning samt bestämmelser om vilka som får utöva yrket. Som tillhörande professionen har läraren ett ansvar för att hålla sina kunskaper aktuella, identifiera och åtgärda sina utvecklingsbehov för att på så sätt vidmakthålla sin kompetens. Det är en del av det akademiska ansvaret som följer med professionen. Professionen ger också en hög grad av autonomi, yrket kan utövas med en hög grad av självständighet (Sandin, 2019). Autonomi, eller den akademiska friheten, innebär att läraren samtidigt tar ansvar för hur arbetet utförs och hur resultatet kan kontrolleras på ett formaliserat sätt. Den akademiska friheten och det akademiska ansvaret är således starkt sammanlänkade.

Professionens förändring över tid i Sverige

Att se läraryrket som en akademisk profession har inte varit en självklarhet under en stor del av Sveriges skolhistoria. Läraryrket omfattades tidigare inte heller av de rekvisit som av tradition anses tillhöra en profession. För lärare som undervisade i yngre åldrar var lärarutbildningen länge en seminarieutbildning och inte en universitetsutbildning, även om utbildningen omgärdades av högt ställda inträdeskrav (Wennström, 2019). När samtliga lärarutbildningar förlades till universitet och högskolor fördes i Sverige ingen implementerande diskussion om det akademiska ansvaret och den akademiska friheten, såsom exempelvis gjordes vid motsvarande reform i Finland.

I Sverige har diskussionerna om skolornas försämrade resultat i internationella undersökningar, jämfört med andra länder, under flera decennier lett till debatter om vilka åtgärder som bör vidtas. Statens styrning av skolväsendet har knappast heller vilat på en uttalad vetenskaplig grund (Kroksmark, 2014). Den svenska skolan har varit i det politiska blickfånget och politiskt initierade reformer har kastat om skolans förutsättningar vid ett flertal tillfällen de senaste 50 åren (Wennström, 2019). Det har också lett till en försvagning av lärarkårens möjligheter att urskilja och ta ansvar för professionens utveckling. Många inom lärarkåren har under årens lopp upplevt att den fortbildning som de erbjuds inte varit meningsfull (Ryve, m.fl., 2016; Utbildningsutskottet, 2013). Den akademiska lärarprofessionen står alltså delvis inför ett arbete som handlar om att återuppbygga professionen (Ryve m.fl., 2016; Wennström, 2019).

Kollegialt eller kooperativt lärande som professionsutveckling

Sandin (2018) menar att det är viktigt att lärargruppen tar sig an den professionella frihet som den har genom sitt akademiska uppdrag. Han betonar att det kollegiala samarbetet då blir centralt. Att vara lärare innebär således att ständigt lära sig och sammanhangen kräver att läraren har möjlighet att lära nytt. Timperley (2013) beskriver ett sådant förhållningssätt som ett undersökande förhållningssätt eller en undersökande tankevana. I boken *Skola på vetenskaplig grund* (Ryve m.fl., 2016, s. 76) definieras kollegialt lärande som:

en sammanfattande term för olika former av kompetensutveckling där kollegor genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskaper ur ett brett kunskapsbegrepp som också innehåller förmågor och färdigheter i den dagliga praktiken

För skolans ledning är det viktigt att bidra med de system som kan skapa möjlighet för lärargruppen att sitt akademiska ansvar. Det handlar om att bygga en återkommande struktur för kollegiala träffar, ledda av en lärledare, exempelvis försteläraren, där lärargruppen kan vidareutveckla sin professionella kunskap genom att ta del av och diskutera forskning samt gemensamt pröva och utvärdera arbetsätt. Under en övergångsperiod kan det också handla om att som ledning bidra med innehåll för de kollegiala träffarna för att stötta att ett professionellt kollegialt lärande kommer till stånd.

Öppna lektioner – ett exempel

Jag avslutar med en ögonblicksbild från ett sådant kollegialt lärande, några utdrag från ett reflektionstillfälle i en lärargrupp med 5 lärare på lågstadiet. Lärarna har precis inlett arbetet med *öppna lektioner*. De har tidigare erfarenheter av att utveckla sin undervisning genom ÄDK, ämnesdidaktiska konferenser. Att nu arbeta med öppna lektioner är en fördjupning i ett längre, systematiskt utvecklingsarbete som pågått under flera år. De har dock inte tidigare arbetat med kollegialt lärande i den konstellation som nu är för handen eller med öppna lektioner. Öppna lektioner är en arbetsform som syftar till att utveckla både elevers och lärares lärande genom lärares fördjupade kollegiala lärande (Yang & Ricks, 2011). Metoden är inspirerad av japanska *lesson studies*, *learning studies* och *ÄDK, ämnesdidaktiskt kollegium* (Ermeling, & Graff-Ermeling, G, 2014; Hansson, 2019). I öppna lektioner studerar lärare kollaborativt relationen mellan undervisning och elevers lärande av ett specifikt innehåll. Här är lärarnas gemensamma lärande i fokus. Lärargruppen förbereder tillsammans en lektion eller aktivitet som en av lärarna sedan håller. Övriga lärare (och eventuella inbjudna) observerar lektionen och reflekterar tillsammans i gruppen för att utveckla elevernas lärande av något specifikt, om elevernas lärande är i förgrunden. Lärarnas lärande kan också vara i förgrunden och då inriktas reflektion och analys på lärarnas lärande av att undervisa om det specifika innehållet respektive deras lärande av undervisningen mer generellt (Hansson, 2019). Det gemensamma utforskandet av lektionen i ett kollegialt möte leds av en lärare som ställer fördjupande frågor till gruppen (Suzuki, 2012). Lektionen eller aktiviteten kan därefter genomföras av någon annan av lärarna.

I den observerade gruppen har en av lärarna, Ellen, genomfört en av gruppen planerad lektion där lärandeobjektet definierades som att eleverna skulle "kunna veta några exempel på ord som beskriver en känsla och hur man kan skriva dem på ett mer nyanserat sätt". Samtliga lärare samt fyra ytterligare inbjudna personer observerade lektionen utifrån olika positioner i klassrummet och lärargruppen har nu samlats för gemensam reflektion. Övriga inbjudna observerar även lärarnas dialog. Försteläraren fungerar som samtalsledare och en lärare skriver minnesanteckningar.

Reflektion i lågstadielaget om den öppna lektionen

Dialogen i lärargruppen inleds med att deltagarna tackar för en väl genomförd lektion och Ellen berättar att det varit lite pirrigt, särskilt eftersom hon utmanat sig själv genom att använda mycket digital teknik och inte kände sig säker på att allt skulle fungera. Därefter diskuteras inledningen av lektionen och man är överens om att instruktionen var tydlig och att eleverna varit uppmärksamma. Dialogen fortsätter något trevade med de positiva delarna i den digitala presentationen och att den mottagits på ett bra sätt av eleverna.

- Det var bra att du förklarade ordet för Isa, hon verkade osäker. Kanske skulle vi ha lagt in en övning där de arbetade två och två för att hinna med att tänka? funderar Evi.
- Kanske skulle det ha kunnat fungera under generaliseringsdelen, där kändes det som att de blev ofokuserade, svarar Ellen.
- Efter 7 minuter rörde sig alla de elever som jag observerade, menar Kim. Där skulle det ha varit bra med mer elevaktivitet. Efter 17 minuter var de helt okoncentrerade, det blev mycket väntan. Men det var bra med snurren, slutaktiviteten, då var alla koncentrerade igen.
- Vi hade ju bestämt att vi skulle inleda med en mer lärarledd lektion för att alla skulle förstå, påminner Cathrin. Kanske kan vi lägga in mer elevaktivitet vid nästa tillfälle?
- En sak som jag lade märke till var att flera elever ändrade sina svar när du frågade en gång till, säger Kim, vänd mot Ellen.
- Ja, de trodde nog att jag menade något när jag frågade om, men jag frågade för att jag inte hörde vad de sa, förklarar Ellen.
- De tror kanske att de har svarat fel? föreslår Evi.
- Hur brukar vi göra om någon gör fel? undrar Cathrin.
- Jag tror vi har det i oss att de ska svara rätt! säger Ellen.
- Kanske fråga "hur tänkte du nu?" föreslår Agnes.
- Men då utsätts ju eleven två gånger! menar Cathrin.
- Hade det varit lite mer elevaktivt hade de sluppit att göra fel inför alla, reflekterar Evi.
- Ja, de skulle hinna tänka själva innan de får pröva inför alla, menar Agnes.

Gruppen fortsätter att diskutera lektionens senare delar men återkommer under dialogen då och då till hur de skulle kunna utveckla elevaktiviteten. När dialogen pågått ungefär en timme påbörjas avslutningen:

- Det var kul att få besöka ditt klassrum, avrundar Kim och Ellen svarar:
- Det var kul att hålla lektionen, det är ju kul att hålla lektion när det går bra.
- Jag funderar på hur vi ska göra i tvåan. Vi ska ju ha lektionen nu – ska vi lägga in lite mer elevaktivitet? frågar Kim.
- Nästa gång pratade vi om att lägga in drama, påminner Cathrin.
- Jag menar om vi ska göra samma lektion som den här men med mer elevaktivitet i generaliseringsdelen?

- Kan de lägga i par först och sedan i helklass? föreslår Agnes.

- Ja precis! kvitterar Kim. Cathrin summerar därefter vad de kommit överens om – att dels lägga in lite elevaktivitet i den lektionsplanering som de nu gjort och dels göra nästa lektion mer elevaktiv. De har också enats om att försöka göra texten på whiteboarden större så att eleverna längst ner också kan se. Cathrin påminner också om att de inte riktigt kommit till någon slutsats om elever som svarar fel och hur de ska göra när det händer.

- Det är viktigt nånstans att man lär sig att misslyckas och att man inte bryter ihop för det, menar Ellen och Agnes nickar bekräftande. Cathrin lägger till att det är viktigt att de får uppleva att misslyckas utan att det är så farligt när de är små. Dialogen avslutas och i en avslutande metadiskussion deltar även övriga observatörer. Dialogen fördjupas nu med hur lärarens sätt att ställa frågor kan höra samman med felhantering. När eleverna säger eller gör fel är det lätt att som lärare fråga "Men är det här verkligen rätt?" eller "Finns det något annat svar kanske?" Liknande frågor ställs inte när eleven svarat eller gjort rätt. Det är ett slags retoriska frågor som i själva verket innebär en markering av att svaret är fel. Eleverna reagerade under den observerade lektionen med att ändra sina svar när läraren frågade om, trots att det berodde på att läraren hörde dåligt. Kanske beror deras ändrade svar på att fel svar ofta åtföljs av en fråga av retorisk art. Det blir otydligt: Dels måste eleverna tolka om lärarens fråga är uppriktigt menad eller om den i själva verket är ett underkännande av svaret, dels lämnar det en osäkerhet om vad som faktiskt är rätt svar eller inte. Gruppen konstaterade utifrån den gemensamma diskussionen att man kan behöva hitta tydligare sätt att markera när svar är fel men att dessa samtidigt måste vara respektfulla och markera att felsvar är tillåtna. Kanske kan man istället säga: "Det var fel, men jättebra att du provade – försök igen!" eller något liknande.

Den observerade öppna lektionen med lärarlagets reflektion visar på en väg mot ett professionellt lärarskap. Gruppen fördjupar succesivt insikterna om det lärande som undervisningsaktiviteterna ledde till utifrån den gemensamt upplevda lektionen. De definierar också några viktiga områden i lärarkompetensen där gemensamt fortsatt professionsutveckling vore önskvärd. Kritiska aspekter för elevernas lärande kan också definieras.

Arbetslaget skaffar sig under de gemensamma dialogerna ett professionellt språk som hjälper dem att gemensamt definiera och utveckla professionsområdet. Det strukturerade kollegiala arbetssättet innebär också att lärare kan samverka i utveckling med andra lärare, som man tidigare inte känner så väl som en del i en professionell fördjupning. Genom det kollegiala lärandet, här i form av öppna lektioner, kan lärargruppen utveckla sitt arbetssätt genom att kontinuerligt analysera sin undervisning med stöd av aktuell forskning och samtidigt utveckla beprövad erfarenhet.

Diskutera

- I artikeln talas det om att läraren behöver utveckla *forskningslitteracitet*? Hur utvecklad är din forskningslitteracitet? Vad skulle du behöva förstärka?
- Vilka krav anser du att man kan ställa på läraren i egenskap av akademiker, tillhörande en profession? Vilka friheter bör läraren ges utifrån sin akademiska profession?
- Kollegialt lärande föreslås som en viktig del av lärarkårens sätt att utvecklas inom professionen. Håller du med? Finns det andra sätt att ta det professionella utvecklingsansvaret och samtidigt arbeta evidensbaserat på vetenskaplig grund och med att utveckla beprövad erfarenhet?

Pihlgren, A. S. (2020). Ignite Research Institute, www.igniteresearch.org.

Exempel på några forskningsgenomgångar

Arnell, K. & Lidström, S. (2011). Det svenska forskningsfiaskot. *Skolvärlden*, 2011-01-20, <https://skolvärlden.se/artiklar/det-svenska-forskningsfiaskot>. Hämtad 2019-04-15.

Bergström, H. (2015). Pedagogernas makt över skolan är skadlig. *Dagens industri* 2015-02-27.

Björklund, L-E. (2008). *Från novis till expert: Förtrogenhetskunskap i kognitiv och didaktisk belysning*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet.

Eklund, H. (2000). Vart är pedagogisk forskning på väg? Ämnesområden och forskningsmönster i svenska doktorsavhandlingar under en femårs-period. *Pedagogisk forskning i Sverige* vol 5.

Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning. Stockholm: Natur & Kultur.

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling: Forskning om skolförbättring och målluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2018). *Utmärkt ledarskap i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Höög, J. & Johansson, O. (2015). (red.) *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.

Kroksmark, T. (2010). Skolans ödesfråga. Forskande lärare och en skola på vetenskaplig grund. *Forskning om undervisning och lärande nr 4*. SAF och Lärarförbundet.

Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Persson, S. (2017). *Forskningslitteracitet- en introduktion i att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap*. Forskning i korthet (1).

Ryve, A., Hemmi, K. & Kornhall, P. (2016). *Skola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur.

Skolforskningsinstitutet (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Stockholm: Skolforskningsinstitutets systematiska översikter.

Skolverket (2019a). *Forskning och utvärderingar*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar> Hämtad 2019-01-15.

Referenser

Carlgren, I. (2012). Lärare ska få svar på sina frågor. *Pedagogiska magasinet*, maj 2012, s. 26-31.

Ermeling, B. A. & Graff-Ermeling, G. (2014). Learning to learn from teaching: a first-hand account of lesson study in Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, vol. 3 Issue: 2, s. 170-191.

Hansson, H. (2019). *Telefonintervju med Henrik Hansson*, Göteborgs universitet. 2019-05-09, 15.45.

Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.

Pihlgren, A. S. (2020). Ignite Research Insititute, www.igniteresearch.org.

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning. Stockholm: Natur & Kultur.

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

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2018). *Utmärkt ledarskap i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Höög, J. & Johansson, O. (2015). (red.) *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.

Kornhall, P. (2019). Jag blir lite förvirrad, Skolverket. *Skolvärlden*, 19 feb 2019.

Krokmark, T. (2014). *Invitation till en förskola på vetenskaplig grund*. I: T. Krokmark (red.) *Förskola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.

Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Lärarnas riksförbund (2018). *Läraryrket som profession*.

<https://www.lr.se/yrketsforutsattningar/lararyrketsomprofession.4.51012e061525c38e8e2e34c.htm>
I. Hämtad 2019-04-18.

Nordgren, K., Kristiansson, M., Liljekvist, Y. & Berg, D. (2019). *Lärares planering och efterarbete av lektioner. Infrastrukturer för kollegialt samarbete och forskningssamverkan*. Karlstad: Karlstads universitet.

Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Pihlgren, A. S. (2019). Förord till den svenska utgåvan. I : D. Wiliam, D. *Skolor som våra barn behöver – så skapar vi dem*. Lund: Studentlitteratur.

Ryve, A., Hemmi, K. & Kornhall, P. (2016). *Skola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur.

Sandin, D. (2018). *Lärares professionella frihet*. Lund: Studentlitteratur.

Sandin, D. (2019). *Lärare: Ta tillbaka din professionella frihet*. *Svenskläraren* nr 1 2019, årgång 63, s. 14–16.

Scherp, H-Å. & Scherp, G-B. (2017). *Kvalitetsarbete och analys – för lärande i skola och förskola*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800 Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Skolforskningsinstitutet (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Stockholm: Skolforskningsinstitutets systematiska översikter.

Skolinspektionen (2019). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Förutsättningar och arbetsformer i grundskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

Pihlgren, A. S. (2020). Ignite Research Institute, www.igniteresearch.org.

Skolverket (2018). *Forskningsbaserat arbetssätt för ökad kvalitet i skolan*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/forskningsbaserat-arbetssatt> [Hämtat 2018-03-28].

Skolverket (2019). *Forskning och utvärderingar*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar> Hämtad 2019-01-15.

Sundell, K. & Stensson, E. (2010). *Effektutvärdering i doktorsavhandlingar*. Stockholm:

Socialstyrelsen. SvD (2019). "Intellektuell inavel är satt i system". *Svensk Dagbladet* 11 februari 2019., s. 3–4.

Suzuki, Y. (2012). Teachers' professional discourse in a Japanese lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol 1 Issue: 3, s. 2016-231.

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.

Utbildningsutskottet (2013). *Hur kan ny kunskap komma till bättre användning i skolan*. Stockholm: Riksdagstryckeriet.

Vetenskapsrådet (2011). *Inventering av svensk utbildningsvetenskaplig forskning*. Uppsala: Vetenskapsrådets rapportserie 2:2011.

Wennström, J. (2019). *Interpreting policy convergence between the left and the right. Essays on education and immigration*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.

William, D. (2019). *Skolor som våra barn behöver – så skapar vi dem*. Lund: Studentlitteratur.

Yang, Y. & Ricks, T. E. (2011). How crucial incidents analysis support Chinese lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol 1 Issue 1, s. 41-48.