

Forskande förstelärare – i skolan

Tomas Kroksmark
Professor och legitimerad lärare
2017-05-15

På samma sätt som andra kunskapsorganisationer är skolan och lärarna där beroende av ny kunskap. Om skolan ska utvecklas och förändras med tiden – och om möjligt försöka se in i densamma på ett konstruktivt sätt – kräver det att ny kunskap förs in i verksamheten. Frågan är vem eller vilka det är som ska förse skolan och lärarna med kunskap. Traditionellt är det forskare vid universiteten som ska klara den uppgiften. Mycket talar emellertid för att den forskning som görs där inte tränger ut till de enskilda skolorna och används därför i ringa grad av lärare. Av allt att döma beror det på att forskningen inte fullt ut är anpassad efter de behov och förutsättningar som finns i den lokala skolan eller i det enskilda klassrummen. Detta i kombination med att lärare har svaga kunskaper i och erfarenhet av att inhämta, kritiskt granska och att använda forskningsresultat. Av de här skälen är det mycket som talar för att lärarna själva måste utveckla sin vetenskapliga kompetens. Det kan ske genom forskning i den egna yrkespraktiken, sådan som är lokalt grundad vars resultat går att använda i undervisningen.

Problemet med ett sådant konstaterande är att lärare i allmänhet inte har den vetenskapliga kompetens som krävs för att forska i yrket, att det oftast saknas tid för lärarforskning och att vetenskapsbegreppet är oklart formulerat bland lärare, förstelärare och rektorer (och förvaltningschefer) eller placeras inom exakt samma krav och definitioner som forskningen vid universiteten gör. De här tre argumenten skulle kunna få som praktisk konsekvens att det inte är möjligt för lärare att forska, vilket betyder att skolan som kunskapsorganisation aldrig kan bli en producent av kunskaper. I så fall är Skollagens 1 Kap 5 §, som säger att ”Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”, tämligen uddlös genom att den förutsätter att lärare endast förblir konsumenter av forskningsgrundad kunskap.

Om skolan har ett kunskapsbehov, om lärare saknar forskningsgrundad kunskap som ska ligga till grund för den egna undervisningen och som är genererad ur deras egen lokala praktik, måste de själva bedriva forskning i skolan. Detta har bland andra Kvale & Brinkman noterat:

”Mänsklig verksamhet sker i lokala praktikkontexter, vilket gör att det är viktigare att producera

kontextberoende kunskap än att fåfängt söka efter en universell, förutsägande teori” (2009, s. 283). Om lärare inte forskar i den egna praktiken måste någon annan göra det åt dem – under förutsättning förstås, att yrket är i behov av ständigt kunskapsinflöde. När andra forskare, som inte är lärare, forskar å lärarnas och skolans vägnar blir det sällan tillräckligt bra. Det uppstår strax små och stora problem. De mindre problemen handlar om att sådan extern forskning riskerar att ställa frågor, identifiera problem och kompetensutvecklingsbehov som lärarna inte känner igen. Då utvecklar forskningen ny kunskap för lärare, som lärarna inte frågar efter eller som de inte heller själva formulerat som ett problem eller som ett förbättringsområde. Det stora kruxet infinner sig då det inte sker någon kunskapsstillförsel i yrket som är vetenskapligt grundad. Läraryrket öppnar sig då för trender som smyger sig in, som blommar en period och som tämligen snabbt försvinner i glömska.

Men också lokalt grundad forskning har svårt att få ett erkännande och som grund för att förändra lärares yrkespraktik. När lärare kritiserar forskningen, när förtroendeklyftor etableras, tenderar forskare att försöka förklara forskningens grundförutsättningar genom att skilja på *Forskning* och forskning. Sådan forskning som inte når ut till praktiken – som bara är till för vetenskapssamhället – kallas då grundforskning. Argumenten är att grundforskningen inte har som mål att förändra lärarnas yrkespraktik utan endast att förse andra forskare med ny inomvetenskaplig kunskap som grund för ny forskning. Sådan görs i allt väsentligt av forskare vid universiteten. Alternativet kallas tillämpad, praktikinära eller klinisk forskning. Den bedrivs av yrkespraktiker och skiljer sig inte minst statusmässigt från grundforskningen. Den här typen av forskning finns bland flera akademiskt utbildade yrkesgrupper, men saknas i allt väsentligt hos lärarna.

Den forskning som hittills varit helt dominerande om skolan och läraryrket har i betydande grad präglats av grundforskning. Forskning av den typen uppfattas oftast och näst intill som värdelös av lärarna då den är obrukbar i skolans lokala yrkespraktik. Just i denna skärningspunkt uppstår problemet då det gäller kunskapsförsörjningen i skolan och av lärarna. Lärare som akademikergrupp har tidigare aldrig varit särskilt intresserad av egen forskning. Den har förlitat sig på att andra ska ta fram nödvändiga och nya kunskaper. Förhållningssättet har skapat två stora problem: 1. det saknas en vetenskaplig tradition bland lärare som gör att forskningsgrundad kunskap är svår att kritiskt granska och därmed vansklig att överföra till aktiva yrkeshandlingar

och 2. läraryrket och därmed skolan som lärande organisation saknar tydliga och relevanta kunskapsinflöden.

En akademiskt utbildad yrkesgrupp, så som lärarna, som inte forskar i den egna praktiken, har frångått eller frångått sig själva möjligheten att kontrollera kunskapsutvecklingen, definiera kunskapsutvecklingsbehovet men också förutsättningarna för att grunda och utveckla yrket till en forskningsgrundad profession.

Under 2000-talets första årtionden hände emellertid något viktigt som tycks ha satt ny fart på diskussionen om läraryrkets vetenskapliga grund. En serie av händelser utlöste efterhand också konkreta handlingar, där vetenskapligheten i skola och lärarutbildning kom att bli allt viktigare och tydligare. Dels blev debatten om den svenska skolans resultat i de internationella kunskapstesten (Pisa, TIMMS, etc) mer politisk och intensiv än tidigare. De dalande elevprestationerna oroade och måste förklaras, (bortförklaras) och hanteras på ett konstruktivt och övertygande sätt. All den stund skolan vid den tiden ansågs vara den viktigaste politiska frågan – av väljarna.

I Sverige fick de svaga elevresultaten omfattande konsekvenser. Bland annat lanserades nya kriterier för Högskoleverkets utvärderingar av yrkesutbildningen till lärare, där nu andelen forskarutbildade universitetslärare som undervisar lärarstudenterna blev ett viktigt krav. Tanken var att fler disputerade lärare i lärarutbildningen skulle bidra till att forskningsgrunden blev tydlig och därmed också att kvaliteten i undervisningen skulle öka. I det omfattande förändringsarbetet lanserades också nya läroplaner, kursplaner, betygssystem och inte minst en ny skollag. I denna manifesteras bland annat tesen att utmärkta elevresultat bygger på att lärarna har en vetenskaplig grund i yrket. I lagens 1 Kapitel 5 § heter det därför: ”Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (Ds 2009:25). Lagen trädde i full kraft under 2011, vilket betyder att skolan som organisation; all undervisning och allt lärande i barn-, ungdoms- och vuxenskolan ska vila på vetenskaplig grund. Lagen är unik i en jämförelse med de 65 länder som numera deltar i Pisa-testen. I realiteten innebär det att skolan nu har samma krav på sig då det gäller forskning och vetenskaplig grund som universiteten (Högskolelagen, 1992:1434) och som vården har via Hälso- och sjukvårdslagen (1982:763).

Lagen om en skola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet lanserades snabbt och utan egentliga möjligheter för de enskilda kommunerna och skolorna att förbereda sig på vad en

sådan skrivning skulle innebära i praktiken. Detsamma gäller för lärarutbildningarna. En skola med lärare som inte tidigare visat något nämnvärt intresse för forskning och vetenskap och som därför är osäkra på och ovana vid vad det innebär, i kombination med en lärarutbildning som lika konsekvent försökt undvika forskning och vetenskap, ställs därför inför stora utmaningar: Man måste nu kunna svara på frågor som: Vad är vetenskaplig grund i skolan, vad menas med beprövad erfarenhet, hur ska lärare kunna forska, hur ska skolan som kunskapsorganisation kunna utveckla en vetenskaplig grund. Frågorna är ytterst besvärliga att hantera i organisationer som bygger på talade traditioner, som saknar organiserade och systematiska kunskapsstrukturer och som är obekanta och obekväma med vad vetenskapliga teorier och metoder kräver och förutsätter, där det dessutom råder en viss misstänksamhet mot vetenskap och forskning.

Förstelärare – kraven och möjligheterna

Men återigen, om skolan och lärare är i behov av forskningsgrundad kunskap som kan ge organisationen och yrket en gemensam grund, där också vetenskaplig grundad kunskap finns tillgänglig som lärare kan använda och som är hämtad ur den egna praktiken, måste lärarna forska själva. De problem som jag identifierade ovan och som gäller forskningskompetens, tid och synen på vad vetenskap är går att lösa lokalt.

I reformen från 2013, som gäller karriärtjänster i skolan, dvs förstelärare och lektorer (Svensk författningssamling 2013:70) kan vi hitta lösningen på problemet. I kriterierna för att bli antagen som förstelärare respektive lektor sägs att:

- en *förstelärare* ska vara legitimerad, ha minst fyra års dokumenterat och väl vitsordat arbete med undervisning inom ramen för en eller flera anställningar inom skolväsendet, ska ha visat särskilt god förmåga att förbättra elevernas studieresultat och ha ett starkt intresse för att utveckla undervisningen samt att även i övrigt av huvudmannen bedömts som särskilt kvalificerad för undervisning och uppgifter som hör till undervisningen.
- en *lektor* ska vara legitimerad lärare, ha examen på forskarnivå (licentiat- eller doktorexamen) och under minst fyra års tjänstgöring som lärare i skolväsendet ha visat pedagogisk skicklighet.

De här kraven på förstelärare respektive lektor är rimliga, främst i förhållande till skärpningen inom lärarutbildningen och genom skollagen. Rätt hanterade är de dessutom framåtsyftande.

Texten kunde emellertid varit något klarare. Det är utan vidare så att det går att tolka den så att för förstaläraren räcker det att vara duktig i det egna klassrummet. Samtidigt som det för en lektor krävs avlagd akademisk examen på forskarutbildningsnivån. Skillnaden är emellertid alltför stor då det gäller meritkraven. Istället borde kraven för de båda tjänsterna harmonieras *mellan* tjänsterna och *med* skollagens fordran om vetenskaplig grund. Skrivningen för lektor är bra men för förstelärare borde krävas att en sådan har akademiska meriter efter lärarexamen, helst en examen på avancerad nivå (magister eller master). Ett sådant krav kan och måste formuleras av och i kommunerna på så vis att lärare ges möjligheten att erövra en ny akademisk examen. Då kan också förstelärarna arbeta med skolutveckling på vetenskaplig grund och utanför det egna klassrummet. Förstelärare (om de är flera på en skola) bör bilda en grupp med forskningskompetenta lärare som på delegation från rektor eller förvaltningschefen driver lokala forskningsprojekt eller stöder organisationen så att den vetenskapliga grunden blir tydlig på alla nivåer. Skolan behöver en organisation med specifikt utpekade lärare (förstelärare och lektorer) som har ansvaret att tillsammans med rektor driva skolutveckling – på vetenskaplig grund. Skolverket säger vidare:

En förstelärare ska huvudsakligen arbeta med undervisning och uppgifter som hör till undervisning. Det innebär minst 50 procent av arbetstiden. I övrigt är det huvudmannen som formulerar tjänsternas innehåll. (Skolverket, 2016).

Problemen med att förstelärare saknar forskningskompetens och att tiden inte finns för forskning i skolan försvinner genom att de akademiska kraven för att komma ifråga för en karriärtjänst ställs lika – att akademiska studier efter grundexamen ställs på förstelärarna och att en lektor måste ha disputerat – för de båda tjänsterna och att frågan om tid hanteras genom att (den olyckliga formuleringen om ”minst”) ”50 procent” av arbetstiden ska vara undervisning. Bättre hade varit det omvända, att förstelärare ska undervisa som mest i en omfattning av 50 % av arbetstiden. Men det går att tolka Skolverket så att 49 % av arbetstiden ska förstelärarna ägna åt forskning och kvalitetsutveckling i skolan.

Förstelärarna och den specifika kompetensen

Förstelärare och lektor är karriärtjänster i skolan. Karriärtjänster innebär att det ska vara skillnad mellan olika befattningshavare i samma organisation. Skillnaden kan vara att lönen är olika men framför allt skillnader i kompetens och ansvar. För förstelärare gäller högre lön men också en

annan kompetens jämfört med lärare. Den skillnad som jag här argumenterar för är att försteläraren ska förfoga över en forskande kompetens vid sidan av den didaktiska, som gör att de kompetensmässigt skiljer sig från andra lärare. Därmed vinner också försteläraren i legitimitet. Skillnaden ska vara dokumenterad genom att förstelärarna tagit akademiska poäng efter avslutad lärarexamen och därigenom förfogar över en forskande kompetens.



En bestämning av förstelärarkompetensen låter sig fångas i figuren till vänster där den beskrivs i fyra samverkande och integrerade kompetenser. Det unika med figuren är att förstelärarna här förfogar över en forskande kompetens och en skolutvecklingskompetens som går utöver undervisnings- och den didaktiska kompetensen.

Förstelärarnas exklusiva uppgift blir att driva skolutveckling på vetenskaplig grund med en genuin utgångspunkt i yrket och i de lokala förutsättningarna.

Då förstelärare i skolan söker sina vägar, bör de rikta sin vetenskapliga och forskande uppmärksamhet mot innehållsområden som stärker själva yrket – dess helt unika kompetens, det som lärare måste vara bättre på än alla andra akademikergrupper. Viktigaste området blir då *att bilda kunskap om lärandets mysterium*; hur gör elever då de lär sig det som de ska i skolan. I figuren kallar jag detta *didaktisk kompetens* som innebär att forska på och kl. 14:30-16:30

utveckla kunskap om vilka innehållsliga och metodiska val som eleven gör i lärandet och som läraren gör i undervisningen så att undervisningen anpassas efter kunskaper om elevens innehållsliga val och metoder. Det är den avgörande faktorn som gör lärarkompetensen unik och sådan ska förstelärarna ansvara för att utveckla. Om lärare inte vet hur eleven lär sig är det omöjligt att tala om att lärare undervisar på vetenskaplig grund.

Kunskapsbildning om undervisning är en annan viktig lärarfråga, som hänger samman med forskningen om lärandet men har sitt fokus på metoderna. Undervisning är den del i lärarkompetensen som är unik då den ges ett alldeles särskilt innehåll som korresponderar

kunskapen om lärandet, dvs undervisningen och metoderna för sådan måste bygga på kunskaper om lärandet.

Didaktisk forskning, som utgör grunden för den didaktiska kompetens som lärare förfogar över. Den har sitt fokus på tre skilda delar: val av undervisningens innehåll, val av undervisningens metoder och legitimiteten i dessa val. Populärt uttrycks de som didaktikens vad-, hur- och varför-frågor. Didaktiken är betydelsefull för förstelärare men bara under den förutsättningen att den avgränsar de innehåll som finns angivna i läroplaner och i kursplaner. Då blir forskningen skolämnesspecifikt anpassad just för skolan. Sådan didaktisk forskning ska till exempel kunna bidra med kunskap om hur olika skolämnen är kunskapsteoretiskt strukturerade, hur de har hanterats idéhistoriskt där de viktigaste vändpunkterna i ämnet identifieras. Frågor om hur ämnen utvecklas, förändras, uppfattas i olika historiska epoker och i olika sammanhang ger lärarna nödvändiga och viktiga perspektiv på skolämnenas konstitution. Vidare bör skolämnenas sekvensering beskrivas, hur ämnena kan ordas i kvalitativa kategorier och hur olika skolämnesgrupper skiljer åt i förhållande till varandra och till undervisningens kunskapsgrund.

En avgörande utgångspunkt för den didaktiska forskningen är att den ska kännas igen av lärare och att resultaten ska kunna spridas och att de går att använda.

Utbildningsvetenskaplig kompetens är de forskningsteorier och vetenskapliga metoder som förstelärare behöver för att kunna bedriva egen forskning i skolan. Om vi antar att det är kunskaper om lärande som ska ligga till grund för att utveckla undervisningen i skolan tycks det var den sk kvalitativa forskningen som är den mest lämpliga. Motivet för detta är att lärare är i behov av djupare kunskap, antalet elever och lärare som kan delta i en studie är oftast begränsad och resultat som kommer ur kvalitativ analys är påfallande ofta användbara i yrkespraktiken. För att klara av att forska i den egna praktiken krävs kunskaper om forskningens krav, villkor, etik, skyldigheter och möjligheter. Lärare som inte har forskarutbildning kan därför inte utan vidare kallas forskare. Men förstelärare som har utbildning på avancerad nivå kan göra studier där de viktigaste vetenskapliga kraven är tillfredsställda. The Centre for Practitioner Research (CFPR) hävdar på sin hemsida (www.nlu.nl.edu):

Practitioner research enables practitioners in educational settings to study and reflect on their practice in a systematic way for the purpose of improving education and learning. Practitioner researchers are educators who conduct research on their own practice, and, based upon their own research as well as that of others, learn to recognize and enact needed changes in their practice. They can be educators in P-12, postsecondary educators, and educators working in non-traditional

educational settings, such as cultural institutions. Practitioner research has the potential to impact education at the student, classroom, school, and district levels.

Viktigt för förstelärare som forskar i skolan är att kunna formulera frågor som är relevanta för yrket och för elevernas lärande vars svar kan påverka och utveckla verksamheten. Om det ska bli möjligt måste skolan som organisation raffinera analysmetoder för att kunna identifiera de egna kunskapsbehoven. Skolinspektionen kan vara till hjälp då den pekar ut det som kallas förbättringsområden i samband med de inspektioner som görs i de lokala skolorna. En annan grund för kunskapsutveckling är att göra analyser av måluppfyllelsen för varje ämne. Om den inte är god nog finns det anledning att studera elevernas lärande inom ämnet eller delar av ämnet. Över huvud taget är lokal forskning om hur eleverna lär sig det som de förväntas lära sig i skolan viktig. Kunskapsutvecklingen hos lärarna ligger då i att utveckla sin undervisning så att den bygger på säker kunskap om elevernas lärande.

Skolutvecklingskompetens är en avgörande del i förstelärarens unika kompetens. Med en sådan menas att tillsammans med andra förstelärare, rektor och/eller förvaltningschef kunna driva på skolutveckling mot full måluppfyllelse och trygghet för eleverna – på vetenskaplig grund. Kompetenser i didaktik, utbildningsvetenskap och undervisning konstituerar möjligheterna att driva systematiskt utvecklingsarbete i den lokala skolan eller i kommunen. Försteläraren bör vara den som bäst kan ansvara för och genomföra detta arbete, men bara under förutsättningen, att denna lärargrupp förfogar över kunskaper i hur forsknings genomförs via kritdammsgrundade teorier och metoder.

Litteratur

- DS 2009:25. Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet. Stockholm: Regeringskansliet. Utbildningsdepartementet. Edwards, A., & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183-197.
- Hegender, H. (2010). Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms I verksamhetsförlagd lärarutbildning. Doktorsavhandling. Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Hugo, M. & Segolsson, M. (red)(2010). *Lärande och bildning i en globaliserad värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Hopkins, D. 1993). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Buckingham: Open University Press.
- Jacobsen, J. K. (1993). *Intervju. Konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur.

- Kelvin, W. T. (1898). *Popular lectures and addresses*. London: MacMillan.
- Krokmark, T. (2010). Skolans ödesfråga – forskade förstelärare och en skola på vetenskaplig grund. I S. Eklund (red). *Utbildning på vetenskaplig grund. Forskning om undervisning och lärande*. Nr 4. September 2011. Stockholm: Lärarförbundet.
- Krokmark, T. (2012). *De stora frågorna om skolan*. Lund: Studentlitteratur. Under utgivning.
- Kansanen, P. (2007). Research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Education as a societal contributor. Reflections by Finnish educationalists* (pp. 131–146). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Robertson-Hörberg, C. (1997). Teachers' knowledge utilisation in practice A personal and contextual perspective on ordinary knowledge and research. Linköping Studies in Education and Psychology Dissertations No. 53.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (1981). Fenomenografi – att beskriva uppfattningar av världen omkring oss. I T. Krokmark (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Niemi, H. (2012). Forskningsbaserad lärarutbildning. I P. Sahlberg. *Lärdomar från den finska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, R. S. (2006). Pragmatisk analys. Att skriva och tolka kvalitativa data. Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.
- Runesson, U. (2011). Learning Study ger kollektiv kunskap. *Pedagogiska magasinet 2011-05-11*.
- Sahlberg, P. (2012). *Lärdomar från den finska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöqvist, S. (2011). Evidensbegreppet som maktinstrument. Psykiatricentrum.
www.riksforeningenpsykoterapicentrum.se/insikten/artiklar/ekeland.htm
- Skolverket (2016). Karriärtjänster för förstelärare. <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lorare/karriartjanster-for-larare> (2016-04-26).
- Valencia, S., Martin, S., Place, N. & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322.
- Zeichner, K., & Tabachnick, R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 1-25.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P & Arffman, I. (2000). The Finnish Success in PISA – and some Reasons Behind it. OECD, PISA 2000. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Wennergren, A. & Åman, P. (2011): Vägar till en skola på vetenskaplig grund. *Didaktisk Tidskrift*, Vol. 21, Nr 4. 2011.