

Vikten av teori i praktikhära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer

Karin Rönnerman

ABSTRACT

Practice-based research (praktikhära forskning) is a concept frequently used in educational sciences to focus on research relevant for teachers and their practices. In this paper it is argued that critical action research together with the theory of practice architectures can be a successful combination for both teachers and researchers to gain a deeper understanding about how to change practices by understanding the practice and where it takes place. Critical action research should be understood and conducted in three broad realms that seek to develop aspects of practice, develop understandings of practice, and develop understandings of the site where it takes place. Asking oneself critical and provocative questions about these dimensions of practice in the company of others, challenges practitioners to change existing ways of working in the here-and-now. Through the lens of the theory of practice architectures, analyses can help teachers to be aware of what enables and constrains practices. The conclusion of the paper is that action research together with the theory of practice architectures, in line with other models of practice-based research allows more focussed study of learning and understanding than it does on the right method for teaching.

Keywords: action research, practice architectures, practice-based research

KARIN RÖNNERMAN

Professor i pedagogik

Göteborgs Universitet

*Institutionen för pedagogik och
specialpedagogik*

E-post: karin.ronnerman@gu.se

INLEDNING

Praktiknära forskning är en term som använts mycket inom utbildningsvetenskaplig forskning de senaste 30 åren (Carlgren, 2005; Askling, 2006; Dir 2017). Termen som sådan är än mer aktuell idag då praktiknära forskning skrivs fram genom olika politiska beslut i syfte att påverka en förändring av skolan. Begreppet som sådant är svårt att precisera då det innehar två led. Det första ledet, praktiknära, framstår som mer handlingsorienterat, medan det andra ledet, forskning, istället syftar på att man genom studier vill skapa ny kunskap av vad som sker i praktiken. Risken med en sådan sammansättning är att man lägger större fokus på att utveckla färdiga metoder att implementera i praktiken än på det systematiska arbetet med kunskapsutveckling som forskning innebär. Aktionsforskning är ett exempel på ett begrepp med liknande sammansättning, aktion och forskning, som ofta enbart benämns som en metod och där forskningsanspråket utelämnas (Somekh och Zeichner, 2009).

Syftet med denna artikel är att föra ett resonemang kring vikten av att teori används i praktiknära utvecklingsarbeten så att de också har ett anspråk på kunskapsutveckling och därmed kan bidra till en fördjupad förståelse av vad som är möjligt att förändra/utveckla i förskola och skola. Detta görs genom att belysa hur kritisk aktionsforskning genom koppling till praktikteori, främst teorin om praktikarkitekturer (Kemmis och Grootenboer, 2008), kan bli en av många vägar mot en utveckling av fältet praktiknära forskning. Aktionsforskning har på samma sätt som praktiknära forskning anspråk på att ta utgångspunkt i praktikens frågor bidra med kunskap om hur praktiken kan utvecklas. Detta är möjligt genom tilltro till lärarprofessionen och genomförs ofta i samarbete med forskare. Inledningsvis ges en övergripande översikt av hur praktiknära forskning som begrepp använts i några olika utredningar. Därefter följer ett avsnitt med exempel på forskning som betraktas som praktiknära där det tydligt framgår att teori används i kombination med en metod för utveckling. Vidare ges en ingång till aktionsforskning som teknisk, praktisk och kritisk. Därpå presenteras teorin om praktikarkitekturer och hur den teorin tillsammans med aktionsforskning kan bidra till att utveckla kunskap inom fältet praktiknära forskning. Artikeln avslutas med en diskussion kring vikten av att knyta en teori till utveckling av metoder och arbetsätt i skolan för att forskningen ska betecknas praktiknära.

FRAMVÄXTEN AV PRAKTIKNÄRA FORSKNING

Praktiknära forskning angavs redan i samband med kommunaliseringen av skolan som en möjlig väg för skolans utveckling och genom den nya målstyrda läroplanen i början av 1990-talet betonades professionens roll liksom skolans lokala villkor. Praktiknära forskning fick senare stort utrymme i Lärarutbildningens betänkande, LUK (SOU 1999:63), i vilket det framkom att förändringarna med en decentraliserad och målstyrd pedagogisk yrkesverksamhet ställer nya krav på de anställda. Lärare behöver självständigt kunna utveckla arbetet och kravet på professionellt genomförande förstärks. Detta ställer i sin tur krav på en fördjupad förmåga till teoretisk reflektion över den egna verksamheten, fördjupade kunskaper inom olika ämnes- och kunskapsområden, god kännedom om och kontakt med forskning samt en professionell identitet som innebär att självständigt kunna svara för lokal skolutveckling. Några utdrag ur betänkandet får illustrera:

I denna situation fordras dels en forskning som utgår från verksamhetens frågor och som därmed måste situationsanpassas, dels ett närmande mellan universitet/högskolor och kommunerna, vilket kan öka de yrkesverksammas möjligheter att forska i skolan om skolan (SOU 199:63, s.261).

Forskning kommer att få en annan funktion och en annan inriktning när de yrkesverksamma både efterfrågar forskningsresultat och dessutom själva forskarutbildar sig och forskar för att utveckla den pedagogiska verksamheten. (SOU 199:63, s.261).

I början av 2000-talet genomförs flera parallella inslag som alla bidrar till en forskning med potential att utveckla praktiken. Den nyinrättade utbildningsvetenskapliga kommittén, vid Vetenskapsrådet, belyser frågan om praktikhära forskning genom konferenser och gav ut två centrala rapporter inom området (Forskning av denna världen I, 2003; Forskning av denna världen II, 2005). I den första rapporten betonar kommittén att praxisnära forskning har "kunskapsutveckling som sitt främsta syfte, till skillnad från forskning som främst syftar till utveckling av praktiska verksamheter" (Forskning av denna världen I, s. 5).

Ett annat viktigt inslag för utveckling av praktikhära forskning var statens satsningar på nationella forskarskolor varav en av dessa genomförs inom det pedagogiska utbildningsområdet i ämnet Pedagogiskt arbete med Umeå universitet som värd¹. Erixon (2005 s. 107–110) menar att regeringens inrättande av en nationell forskarskola i Pedagogiskt arbete år 2000 innebar att den praktikhära forskningen fått ett rejält genomslag med utmärkande drag om vad som fokuseras i nära anslutning till praktiken. Erixon (s. 114) framhåller vidare att det finns ett balansproblem mellan att göra forskningen mer praktikrelevant och samtidigt akademiskt legitimerad och menar att de nya forskarutbildningsämnen försöker tillgodose två behov:

- Processaktörer ska inte bara vara konsumenter utan också producenter av forskning
- De yrkesverksammas egna perspektiv och kunskapsbehov (utifrån djup förtrogenhet med studieobjekten) skall ha ett utrymme i den akademiska kunskapsproduktionen (Erixon, 2005, s. 114).

De först inrättade nationella forskarskolorna följdes senare av ett flertal satsningar från Vetenskapsrådet på forskarskolor specifikt riktade mot lärare – en utbildning mot en licentiatexamen för att lärarna skulle kunna anställas som lektorer i skolan i enlighet med den nya skollagen. En tvärfakultativ forskarskola i utbildningsvetenskap inrättades också lokalt vid Göteborgs universitet, 2004 för att främja den praktikhära forskningen (Langelotz och Rönnerman, 2016).

Askling (2006) sammanfattar att det i utredningsarbetet under hela 90-talet talades om en forskningsanknuten lärarutbildning som ska vila på vetenskaplig grund. Detta kopplades alltmer samman med vad som beskrevs som det nya läraruppdraget och den professionella reflekterande läraren samt till förväntningarna på en nära koppling mellan lärarutbildning, skolverksamhet, skolutvecklingsarbete, samt forsknings- och utvecklingsarbete.

Askling konstaterar vidare att vad som behövs för lärarutbildningen enligt reformintentionerna är en forskning som är relevant för den reflekterande professionella läraren och för skolans lokala utvecklingsarbete. För detta behövs (1) en förstärkt finansiering av forskningen, (2) en mer praktiknära inriktning av forskningen och (3) en rekrytering av lärare med skolerfarenhet till forskarbanan (Askling, 2006, s. 56). Dessa behov kan delvis sägas blivit infriade, om än i liten skala, genom inrättandet av Skolforskningsinstitutet som också fördelar medel till praktikhära forskning samt Vetenskapsrådets fortsatta satsning på forskarskolor riktade till lärare.

Begreppet praktikhära forskning blev också föremål för diskussion i den första delrapporten från utredningen om inrättande av ett Skolforskningsinstitut (U2014:02) där utredningen valde att

benämna den forskning som ska stå i centrum för Skolforskningsinstitutet för *praktiknära* och avser en forskning som utgår från professionens frågor och behov (s. 4). Forskningen ska vidare gynna elevers lärande och skolans metoder och arbetssätt. På Skolforskningsinstitutets hemsida (2018) står följande att läsa:

Med praktiknära skolforskning avser Skolforskningsinstitutet:

- Forskning som har sin grund i frågeställningar och utmaningar som är angelägna för förskolans och skolans professioner.
- Forskning som leder till kunskap som förskolans och skolans verksamma kan använda för att förbättra sina metoder och arbetssätt i undervisningen.
- Forskning som bygger på samverkan mellan skolans professioner och forskare och som präglas av insikten om båda perspektivens gemensamma betydelse för att ny kunskap ska utvecklas.
- Forskning som även kan leda till en framväxt av nya typer av forskningsmiljöer.

Sedan Skolforskningsinstitutets inrättade har även regeringen gjort specifika satsningar för att stimulera en diskussion om praktiknära forskning bland annat genom att fyra universitet fått i uppdrag att under en fem-årsperiod pröva ut och utvärdera modeller för praktiknära forskning (Dir 2017:27). I ett tillägg till detta uppdrag har också en sammanställning över aktuell praktiknära forskning publicerats, *Forska tillsammans* (SOU 2018:19). Detta tillsammans med Skolkommissionens förslag, *Samling för skolan* (SOU 2017:35) och utredningen *Med undervisningsskicklighet i centrum* (SOU 2018:17) har satt den praktiknära forskningen i fokus för hur skolan ska utvecklas i Sverige.

Sammanfattningsvis framgår att skolans verksamhet satts i fokus genom de statliga utredningar och satsningar som gjorts. För den praktiknära forskningen är det professionens frågor som ska stå i fokus i syfte att förbättra skolan. I flera sammanhang framgår att genom praktiknära forskning ska modeller hittas som kan garantera denna förbättring i skolan (tex. Dir. 2017:27). I det kommande avsnittet presenteras några sådana modeller.

STUDIER INOM RAMEN FÖR PRAKTIKNÄRA FORSKNING

Genom de forskarskolor som inrättades redan i början på 2000-talet har många avhandlingar publicerats. I en genomgång av produktionen från de två nämnda forskarskolorna (NaPA och FontD) framkommer att forskningen som bedrivits är praktiknära i den mening att de utgår från professionens frågor och behov samt att resultaten kan användas för att förbättra elevers resultat och utveckla metoder och arbetssätt i skolan. Men fortfarande kvarstår frågan om hur denna forskning sprids och får förankring i praktiken (Rönnerman och Langelotz, 2015). Med Skolforskningsinstitutets inrättande finns idag medel att söka för praktiknära forskning. Hur denna forskning bedrivs och vilka resultat som framkommit är ännu för tidigt att uttala sig om då finansierade studier ännu inte är publicerade. Däremot finns flera studier som genomförts inom ramen för de finansierade licentiatforskskolor som finansierades av Vetenskapsrådet och som startade utifrån Skolagens skrivning om att fler lärare ska forskarutbildas (SFS 2010:800, 2 kap 22§). En av dessa har en inriktning mot learning study, en metod som utvecklats från den japanska metoden, lesson study, genom att koppla den till variationsteorin (Runesson, 2011, Carlgren, 2017). I en antologi redigerad

av Carlgren (2017) presenteras en rad studier som genomförts som learning studies med variations-teorin som teoretiskt ramverk. I denna antologi väljs begreppet undervisningsinriktad forskning med argumentet att undervisning är lärares professionella verksamhet. Undervisning kan inte standardiseras utan måste planeras och utföras i den egna kontexten. För att detta ska vara möjligt behöver lärare kunskaper och teoretiska begrepp samt analytiska redskap för att kunna utveckla verksamheten (se Carlgren, 2017). Samma argument kan användas för aktionsforskning, där platsen för utövandet är central för att förstå vad som är möjligt att förändra och där lärare ingår i kollegiala sammanhang, ofta tillsammans med en forskare, för att diskutera, förstå och utveckla den egna praktiken (Rönnerman, 2012; 2018). Thorsten visar i en studie explicit hur lärare som ingår kollegialt i en learning study använder sig av de teoretiska begreppen för fördjupad förståelse och nya handlingar när de diskuterar undervisningen (Thorsten, 2015, s. 281). På liknande sätt visar Hirsh (2017) hur formativ undervisning ges en djupare förståelse genom att koppla det till verksamhetsteorin. Vidare har Langelotz (2014; 2017) i sin studie följt ett arbetslag och analyserat de kollegiala samtalen utifrån teorin om praktikarkitekturer. Hennes slutsatser pekar mot att kommunikation kollegor emellan bidrog till förändringar i klassrummet, men också hur lärarskicklighet konstruerades i dessa samtal. Att på detta sätt koppla samman metoder och arbetssätt för utveckling av praktiken med teorier som fördjupar förståelsen av vad som sker i praktiken förstärker den praktknära forskningen så den inte reduceras till ett lokalt utvecklingsarbete eller en forskningsmetod för lärare (Carr och Kemmis, 2005). I det följande presenteras aktionsforskning och hur den kan förstärkas genom en koppling till teorin om praktikarkitekturer, som ytterligare ett exempel på hur teorin ger en fördjupad förståelse kring utveckling av praktiken.

AKTIONSFORSKNING

I en artikel från 1975 skriver Lawrence Stenhouse (1975, s. 143) *It is not enough that teachers' work should be studied: they need to study it themselves*. Citatet betonar att det behövs en annan typ av forskning där lärare är aktörer. Stenhouse är tillsammans med John Elliot förgrundsgestalter för den form av aktionsforskning som benämns *teachers-as-researchers* och som utvecklades under 1970-talet i Storbritannien (Elliot, 1991). Där och då var det lärarna som var aktiva i samband med en ny läroplansreform medan det var universiteten som stöttade arbetet. Genom detta samarbete initierade Elliot 1976 också ett nätverk för aktiva lärare som forskade (här involverades även andra professioner, inom exempelvis vården). Tanken med nätverket som initialt benämndes Classroom Action Research Network (förkortat CARN) var att stödja professionellas egen utveckling och skapa ett forum där lärare kunde få sina röster hörda när det gällde frågor kring utveckling av undervisning och elevers måluppfyllelse (Classroom ersattes senare av nuvarande Collaborative). Man anordnade, och gör så fortfarande, konferenser årligen och för att sprida lärares arbete dokumenterades presentationerna av deltagarna och gavs ut som en rapport efter konferenserna, kallad CARN bulletin. Senare, 1993, utvecklades även den idag internationella tidskriften Educational Action Research (Somekh, 2010). Andra rörelser inom aktionsforskning utvecklade senare verktyg för datainsamling och begrepp för analys och dokumentation (se Zeichner och Noffke, 2001).

Teknisk, praktisk och kritisk aktionsforskning

Aktionsforskning fick genom den klassiska boken *Becoming Critical* skriven av Carr och Kemmis (1986) ett stort genombrott då den förutom att skriva fram läraren som aktör i utveckling och forskning i egen praktik, kopplade aktionsforskning till vetenskapsteori och en kritisk syn på utbildnings-

vetenskap. I sin bok, som bygger på Habermas teori om kunskap som teknisk, praktisk och kritisk, skriver författarna fram tre former av aktionsforskning som svarar mot Habermas tre former av kunskap (Carr och Kemmis, 1986).

Teknisk aktionsforskning kan beskrivas som tämligen instrumentell och genomförd som en aktivitet eller metod. Den utgår från ett naturvetenskapligt ideal med metoder hämtade från detta fält. Till exempel kan experiment användas för att skapa objektiv kunskap, vilket tyder på att en instrumentell syn anläggs på kopplingen mellan teori och praktik. Aktionen blir här en metod för att nå kunskap och fokus läggs på utveckling av metoder och arbetssätt. Just denna form kritiserar senare av Carr och Kemmis (2005, s. 351), i samband med att de blickar tillbaka och betraktar vad som skett 20 år efter att deras första bok lanserades. De konstaterar att det som de trodde att de genom boken skulle motverka i stället växt sig starkare och att aktionsforskning ofta transformerats till en forskningsmetod för lärare.

Praktisk aktionsforskning kopplas av Carr och Kemmis till den hermeneutiska traditionen där tolkning är i fokus. Här finns vissa kopplingar till den engelska rörelsen *teachers-as-researchers* men också till den reflekterande praktikern, ett begrepp myntat av Schön (Schön, 1982) som fick stort genomslag i utbildningsvetenskap under 1980 och 1990 talet och i Sverige i samband med att läroplanen Lpo94 introducerades (Lpo94). Här blir aktionsforskning en väg att utveckla lärares reflektion och förståelse för utbildningspraktiken däraktionen genomförs utifrån egna erfarenheter. För lärare handlar då aktionsforskning mer om att testa egna värderingar än att tillämpa en specifik metod. Förståelsen byggs upp genom reflektion och dialog med andra lärare där det främsta syftet är att vara engagerad i öppna samtal i vilka lärarna söker en förståelse av de egna pedagogiska traditionerna och hur dessa styr handlingarna i praktiken. Genom att engageras i den sortens samtal upptäcker man sin egna pedagogiska tradition och sina egna värderingar. Således blir inte utfallet av ett sådant samtal en objektiv betraktelse av kunskap utan en delad förståelse. Varje lärares begränsningar i den initiala förståelsen blir synliggjord och det som är giltigt och värdefullt bevaras i en mer integrerad och omfattande förståelse av den situation som diskuterats. Carr har i senare artiklar utvecklat och fördjupat denna form av aktionsforskning och benämner den då för aktionsforskning som praktisk filosofi (Carr, 2006, s. 62).

Den tredje formen, *kritisk aktionsforskning*, syftar mot förändring genom emancipation. Med hjälp av kritisk aktionsforskning synliggörs hur utbildningen och dess värdegrund begränsas av politiska beslut och strukturer. En kritisk aktionsforskning kan sägas ha två tydliga mål; att förbättra och att involvera som hänger nära samman. Förbättringar sker i tre områden:

- Utveckla aspekter i den egna praktiken
- Utveckla en förståelse för den egna praktiken, och
- Utveckla en förståelse för de sammanhang praktiken ingår i (Carr och Kemmis, 1986, s. 165, författarens översättning)

De som ingår i den praktik som ska förbättras blir också involverade i samtliga faser genom hela processen; planera, agera, observera och reflektera. Kritisk aktionsforskning kombinerar alltså aktioner, som kan vara att pröva ut nya metoder och arbetssätt i klassrummet med en förståelse av vad som sker. För att utveckla denna förståelse behöver lärarna samla in information som kan sammanställas, analyseras och reflekteras över tillsammans med kollegor och/eller forskare. Detta ger då en grund för att genomföra förändringar som bygger på både en aktivitet och på en förståelse

för praktiken och dess sammanhang. Därigenom kan man i en svensk kontext koppla kritisk aktionsforskning till de formuleringar som handlar om att förändring av utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som återfinns i skollagen (SFS 2010:800, 1 kap 5§). Vidare är en utgångspunkt att kritisk aktionsforskning riktas mot förändringar av elevers måluppfyllelse genom de aktioner som genomförs och efterföljande kollegiala samtal bland lärarna. Aktionsforskning genomförs av lärare för att utveckla aspekter i den egna praktiken och utveckla en förståelse för de förhållanden i vilka de själva verkar i. En central del innebär att organisera för kollegiala samtal där erfarenheter av genomförda aktioner kan diskuteras och relateras till forskning. För att fördjupa förståelsen av den egna praktiken och hur den påverkar och påverkas av andra praktiker samt omgivande villkor ger en koppling till teorin om praktikarkitekturer och praktikernas sammanhang i en lokal kontext (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Bristol och Grootenboer, 2014) djupare insikter som grundas i praktikteori.

TEORIN OM PRAKTIKARKITEKTURER OCH PRAKTIKERNAS SAMMANHANG

Teorin om praktikarkitekturer är en tämligen ny teori som belyser utbildningsfältet utvecklad av Stephen Kemmis och dennes kollegor i Australien (Kemmis och Grootenboer, 2008; Kemmis m.fl., 2014; Mahon, Fransisco och Kemmis, 2017), men används också i svenska sammanhang² (Langelotz, 2017; Rönnerman, 2018). En praktik förstås här som en rad aktiviteter som hänger samman i tid och rum (Schatzki, 2010). Allt det som sägs och görs i ett visst sammanhang formar praktiken. För att även inkludera relationer mellan människor och mellan människor och ting lade Kemmis och Grootenboer till begreppet *relaterande*. Författarna vidgar därmed vad en praktik innebär och skriver att praktiken utgörs av en väv av *sägande, görande och relaterande* (Kemmis och Grootenboer, 2008) i olika "sociala projekt" (såsom kompetensutveckling eller undervisning), där "projektet" (som kan vara till exempel kompetensutveckling eller undervisning) är det övergripande och ger praktiken mening, sammanhang och en riktning. Fokus är med andra ord inte på individerna i praktiken utan på vad som händer i denna och hur detta kan förstås. Förståelsen av en praktik innebär också att mänskliga och sociala aktiviteter är knutna till moraliska, politiska och historiska dimensioner. En praktik formar och omformar den som praktiserar tillsammans med andra som är involverade i praktiken (till exempel lärare och elever, eller lärare och skolledare).

Vidare existerar inte en praktik i ett vacuum utan praktiken formas och formar på samma sätt andra praktiker. Praktiken är inte skild från världen utanför utan ingår i ett historiskt sammanhang och i en större utbildningspraktik som är politiskt styrd – både lokala, regionala och globala beslut påverkar skolans praktiker genom de villkor dessa skapar. Kemmis och Grootenboer (2008) använder begreppet "praktikarkitekturer" i sin beskrivning av dessa förutsättningar och villkor, vilka innefattar de kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemang som var och en kommer till uttryck i ett eget rum. Dessa arrangemang är inte förutbestämmande utan formar och formas av praktiken. Praktiker är formerade av tre typer av rum för ömsesidigt meningskapande som danas av arrangemangen:

- De kulturella-diskursiva arrangemang som kommer till uttryck i ett semantiskt rum där ett särskilt *sägande* existerar eller utvecklas när lärare och elever använder eller utvecklar ett delat språk. De kan på så sätt skapa gemensamma betydelser och ömsesidiga förståelser om vad de gör och vad de vet,

- De materiella-ekonomiska arrangemang som kommer till uttryck i ett fysiskt tidrum där särskilt görande inträffar när lärare och elever möts på plats i tid och rum för att arbeta med varandra och engagera sig i gemensamma aktiviteter, och
- De sociala-politiska arrangemang som kommer till uttryck i ett socialt rum där det sker ett särskilt relaterande som formar de roller som människor har för att utveckla sin kompetens att relatera till varandra, agera i solidaritet med andra och skolan, eller välja självständigt handlande.

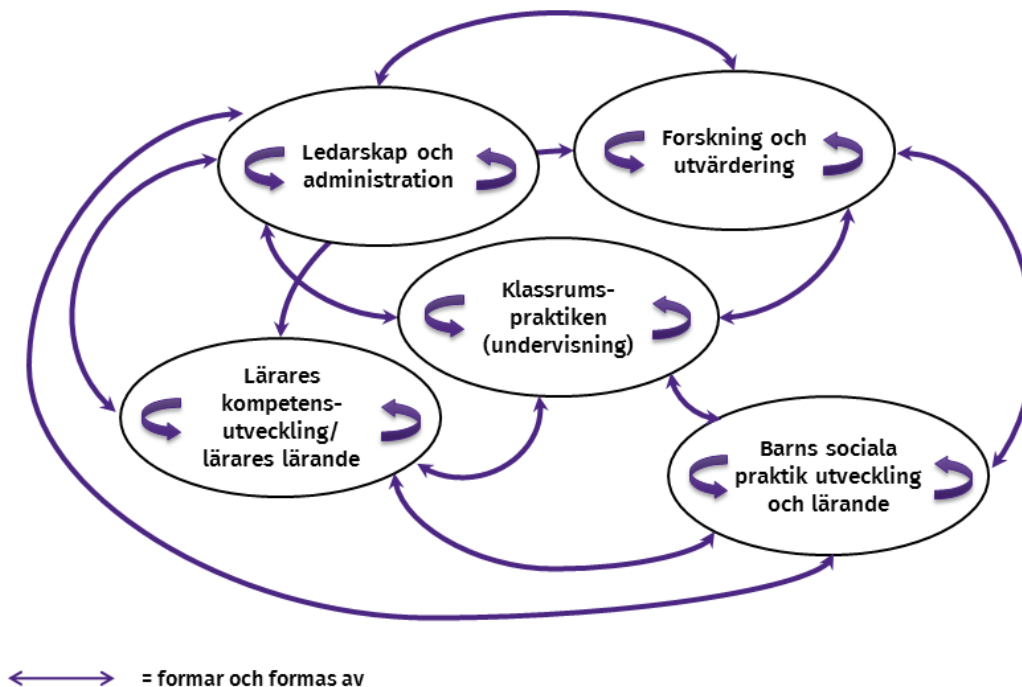
Dessa tre arrangemang är enbart analytiskt särskiljande. De pågår samtidigt och möjliggör och begränsar vad som kan ske i praktiken. Exempelvis är elevers lärande beroende av undervisningen, vilken i sin tur kan begränsas genom materiella-ekonomiska arrangemang om inte läraren får tillgång till de läromedel hen önskar använda. På samma sätt kan ett beslut av rektor om att lärare ska ingå i kollegialt lärande förstås utifrån kulturella-diskursiva arrangemang som formar ledarpraktiken i en viss riktning. Talet om vikten av lärares professionella lärande för elevers måluppfyllelse kommer från forskning (Fink och Stoll, 2005; Stoll, Bolam, McMahan, Wallace och Thomas, 2006) inom vilken professionella lärandegemenskaper lyfts fram liksom vikten av att se läraren som en aktiv deltagare i kompetensutveckling (Timperley, 2011). Denna forskning har inverkat på riktlinjer för svensk skola (från exempelvis Skolverket, 2018 a, b) om att kompetensutveckling ska ske genom att lärares lärande utvecklas kollegialt och det i sin tur påverkar elevers lärande. För att möjliggöra att lärare får tid och rum för att mötas kollegialt är materiella-ekonomiska arrangemang avgörande.

Teorin om praktikarkitekturer påvisar att praktiker ingår i ett sammanhang i en skola (the educational complex of practices, Kemmis m.fl., 2014, s. 43ff). Kemmis med flera urskiljer fem distinkta praktiker, vilka är skolledning och administration, lärares professionella lärande, undervisning, elevers utveckling och lärande samt utvärdering och forskning. Dessa praktiker ses inte som isolerade från varandra utan är sammanhängande. De existerar i ömsesidiga beroendeförhållanden, där utfallet av en praktik påverkar och påverkas av andra praktiker – så som undervisnings- och elevernas lärandepraktiker i klassrummet kan bero av varandra, eller som en viss praktik av professionellt lärande kan bero av en viss ledarskapspraktik på en skola eller i ett skoldistrikt.

Bland andra har Kemmis och kollegor (2014) sökt visa att praktiker – såsom ledarskap, professionellt lärande, undervisning och elevers lärande – styrs av villkor som möjliggör eller begränsar vissa handlingar på bekostnad av andra. Vill man förändra *en* praktik räcker det alltså inte att förändra enbart i denna (till exempel undervisning) utan man måste också ta hänsyn till övriga praktiker och även påverka praktikarkitekturer som existerar och som möjliggör och begränsar praktiken.

Med utgångspunkt i praktikernas sammanhang menar Kemmis med flera (2014) att ogynnsamma (icke stödjande) yttre eller inre förutsättningar i det sociala rummet kan hota de övriga delarna av praktikernas sammanhang. Detta kan innebära att en viss förändring av praktiken blir svår att upprätthålla på sikt eller till och med omöjlig att genomföra. Principen för praktikernas sammanhang medför å andra sidan att om en av praktikerna, exempelvis professionellt lärande, utvecklas och förstärks kan det medföra att även de övriga praktikerna utvecklas och förstärks, då sambandet mellan professionellt lärande över tid och ledarskap är en viktig länk även för hur andra praktiker utvecklas. Att praktikerna påverkar och påverkas av varandra innebär att en praktik inte kan utvecklas isolerat från övriga (se figur 1). Det är till exempel inte möjligt att tänka sig att enbart elevers måluppfyllelse kan öka (undervisningspraktiken och praktiken för elevers lärande) om inte lärare får adekvat fortbildning inom området (praktiken för lärares professionella lärande), till

exempel genom (formen) kollegialt lärande, vilket i sin tur medför att rektor (ledningspraktiken) måste avsätta resurser för att denna ska kunna verkställas (materiella-ekonomiska arrangemang). Innehållet i det kollegiala lärandet påverkas av forskningspraktiken och de diskurser som formar den (kulturella-diskursiva arrangemang).



Figur 1. Hur praktikerna hänger samman, formar och formas av varandra (fritt efter Kemmis med flera, 2014, s. 52).

I figur 1 visas hur de fem praktikerna relaterar till varandra och hur varje praktik påverkar och påverkas av varandra i ett lokalt sammanhang. Vidare framkommer att praktikerna hänger samman och existerar beroende av varandra. Teorin om praktikarkitekturer utgår från att utbildning sker lokalt och att förändring måste ske i det lokala sammanhang där den utövas. Praktiker som elevers lärande och undervisning behöver alltså förutsättningar som är öppna för förändring, omställning och utveckling. Förändring kan ske i den lokala skolan om och när analysen av praktikernas villkor fördjupas och en förståelse för praktikens sammanhang blir tydlig.

Genom att koppla kritisk aktionsforskning till teorin om praktikarkitekturer kan man förstå hur aktiviteter i form av aktioner som sker i verksamheten/klassrummet kan bidra till att utveckla en djupare förståelse för praktiken och de sammanhang i vilken praktiken ingår. En sådan förståelse kan ge en riktning mot vad som behöver förändras och på vilket sätt. Aktionsforskning inbegriper kollegiala sammanhang vilka genom teorin om praktikarkitekturer villkoras av materiella-ekonomiska arrangemang. Det innebär att, för att dessa kollegiala sammanhang ska kunna genomföras måste resurser i form av tid och plats avsättas för att lärare ska kunna träffas, diskutera och reflektera över den information de samlat in i sina klassrum i samband med de aktiviteter som genomförts. Emellanåt behöver också nytt innehåll tillföras i form av fortbildning för att utveckla det professionella lärandet. Fortbildningspraktiken kan påverkas av forskningspraktiken som i sin tur på samma sätt villkoras av både kulturella-diskursiva och sociala – politiska arrangemang. Tydliga exempel på detta är när internationella mätningar presenteras. Resultat som visar att svenska

elever presterar mindre väl (dåligt) leder (ofta till) politiska beslut om kraftiga satsningar på en viss kompetensutveckling av lärare. Exempel på sådana nyligen genomförda satsningar är matematiklyftet och läslyftet (Skolverket, 2018a, b).

Sammantaget kan sägas att om aktionsforskning endast bedrivs som teknisk uteblir kunskaps-tillskottet och en djupare förståelse för vad som är möjligt att förändra. Genom att koppla samman kritisk aktionsforskning med teorin om praktikarkitekturer och praktikernas sammanhang kan aktionsforskning få en tydligare teoretisk inramning och göra anspråk på en praktisknära forskning. Teorin används då som ett analytiskt verktyg för att förstå hur praktiker såsom professionellt lärande och undervisning påverkar och påverkas av varandra i aktiviteternas tidsrum (Schatzki, 2010) och över (historisk) tid.

DISKUSSION

Som framgår av framväxten av och definitioner om praktisknära forskning som översiktligt skissats ovan avses en forskning som sker i nära samverkan med verksamheten och de lärare/skolledare som arbetar där. Likaså poängteras att det är frågor ur praktiken som ska studeras och att forskningen ska gynna praktiken och då framför allt utveckling av metoder och arbetssätt som kan bidra till ökad måluppfyllelse hos eleverna. Granskar man formuleringarna i till exempel Skolforskningsinstitutets definition eller Skolverkets kompetensutvecklingsåtgärder finns en riktning mot utveckling av metoder för att utveckla undervisningen. Detta kan innebära att det är metoder som fokuseras och inte förståelsen av praktiken och dess sammanhang. Ledet att öka lärares förståelse saknas vilket riskerar en inriktning mot aktiviteter i stället för lärande i meningen att förändra tänkandet och därmed handlandet. Katz och Dack (2017) framhåller att kopplingen mellan fortbildning och lärarnas praktik är svag, verkligt lärande saknas (s. 18). De menar att tre faktorer stimulerar lärandet; ett fokus för lärandet, ett gemensamt undersökande arbetssätt som utmanar tänkande och praktik och ett pedagogiskt ledarskap som möjliggör lärandet (s. 19). I många av de ansatser som nämnts ovan (aktionsforskning, learning study, designforskning, formativ undervisning, kollegialt lärande etc) som ofta används i samverkan kring praktisknära forskning ingår processer som är iterativa och som kopplas till att lärare möts för att diskutera vad som sker när nya metoder eller arbetssätt prövas i undervisningen. I dessa kollegiala sammanhang är det av vikt att också koppla till teoretiska begrepp för att nå ett kunnande och en fördjupad förståelse av vad som sker i undervisningen. Bland andra visar Thorstens (2015) på att så också sker i den mening att teoretiska begrepp och analys blir integrerade i samtalet om hur den egna undervisningen ska utvecklas.

Aktionsforskning per definition eftersträvar en närhet till praktiken och dess utövare, både vad gäller forskningsfrågor och möjlighet till nyttjande av resultaten. Dock, finns en risk att den landar i en teknisk aktionsforskning där metoden har företräde. Kritisk aktionsforskning kopplad till teorin om praktikarkitekturer kan däremot vara en väg som öppnar upp för en ökad förståelse av vad som sker i praktiken och hur den möjliggörs och begränsas av dess praktikarkitekturer. Analyser med hjälp av teorin kan då ge fördjupad förståelse och lärande och därmed förändrade handlingar och bidra till en hållbar utveckling av praktiken.

SLUTSATSER

För att metoden inte ska ta överhanden i utveckling av praktisknära forskning ger kritisk aktionsforskning som kopplas till en teoretisk förankring, i likhet med andra ansatser (exempelvis learning

study, formativ undervisning), ytterligare en möjlighet till kunskap om vad som sker i praktiken, hur den kan förstås och hur man kan skapa möjligheter att förändra den. Carr och Kemmis varnade redan 2005 för risken att falla i fällan av att aktionsforskning reduceras till en enkel forskningsmetod för lärare (Carr och Kemmis, 2005, s. 351), något som trots denna varning är vanligt. Teorin om praktikarkitekturer kan motverka detta. Den ställer frågan *Vad händer här?* i centrum vilket pekar mot att det är praktiken som ska studeras och inte individen. Genom teorin ökar förståelsen för vad som sker på den plats där utbildningen genomförs. Det är den kunskapen som behöver ökas för att utbildningen ska kunna förändras i gynnsam riktning. Därigenom är det lärarna själva som fördjupar sin förståelse och kan ändra förutsättningarna för elevernas lärande, vilket bör eftersträvas i praktisknära forskning.

¹ En annan med säte i Linköping benämndes Forskarskola i Naturvetenskapernas och Teknikens Didaktik (FontD).

² Vid Göteborgs universitet finns ett flertal avhandlingar publicerade som använder teorin om praktikarkitekturer. Det finns dock inte utrymme här att närmare gå in på dessa (se Tyrén, 2013; Langelotz, 2014; Nehez, 2015; Gyllander Torkildsen, 2016 samt Forssten Seiser, 2017 från Karlstads universitet).

REFERENSER

- Asking, Berit (2006). *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*. Vetenskapsrådets rapportserie, nr 16. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Carlgren, Ingrid (red.) (2017). *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study*. Malmö: Gleerups förlag.
- Carr, Wilfred (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 421–435.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347–358.
- Dir. 2017:27 Ökad samverkan kring praktikinära forskning för stärkt vetenskaplig grund i skolväsendet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Elliot, John (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Erixon, Per-Olof (2005). *Forskningsarbete pågår: Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPA)*. Umeå: Umeå universitet, fakultetsnämnden för lärarutbildning.
- Fink, Dean, & Stoll, Louise (2005). Educational Change: Easier Said than Done. I Andrew Hargreaves (red.), *Extending Educational Change. International Handbook of Educational Change* (s. 17–41). Netherlands: Springer.
- Forskning av denna världen I (2003). *Praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Forskning i denna världen II (2005). – *om teorins roll i praxisnära forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie.
- Forssten Seiser, Anette (2017). *Stärkt pedagogiskt ledarskap: Rektorer granskar sin egen praktik*. (Akad. Avhandl.) Karlstad University Studies, 38. Karlstads universitet.
- Gyllander Torkildsen, Lisbeth (2016). *Bedömning som gemensam angelägenhet - enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. (Akad. Avhandl.) Gothenburg Studies in Educational Sciences 387. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hirsh, Åsa (2017). *Formativ undervisning. Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Katz, Steven och Ain Dack, Lisa (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande. Framgångsfaktorer och utvecklande motstånd*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kemmis, Stephen & Grootenboer, Peter (2008). Situating praxis in practice. I Stephen Kemmis & Tracey J. Smith (red.), *Enabling praxis: Challenges for education*, (s. 37–62). Rotterdam: Sense.
- Kemmis, Stephen, Wilkinson, Jane, Edwards-Groves, Christine, Hardy, Ian, Bristol, Laurette, & Grootenboer, Peter (2014). *Changing Practices: Changing Education*. Singapore: Springer Education.
- Langelotz, Lill (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Gothenburg studies in Educational Sciences 348. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Langelotz, Lill (2017). *Kollegialt lärande i praktiken. Kompetensutveckling eller kollektiv korrigeringspraktik?* Stockholm: natur och Kultur.
- Langelotz, Lill & Rönnerman, Karin (2016). *Praktikinära forskning och avhandlingar i Pedagogiskt arbete*. (Temanummer från Andra nationella konferensen i Pedagogiskt arbete 2015). *Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 12 (1), 134–154.
- Lpo94 Läroplan för grundskolan. Stockholm: Fritzes
- Mahon, Kathleen, Francisco, Susanne, & Kemmis, Stephen (red.) (2017). *Exploring Education and Professional Practice - Through the lens of Practice Architectures*. Singapore: Springer.

- Nehez, Jaana (2015). *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring*. (Akad. Avhandl.). Gothenburg Studies in Educational Sciences 377. Göteborg: Göteborgs universitet
- Runesson, Ulla (2011) Learning study ger kollektiv kunskap. *Pedagogiska Magasinet*, 2, 38–42.
- Rönnerman, Karin (2012). Aktionsforskning i praktiken: Förskola och skola på vetenskaplig grund. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, Karin (2018). Att leda från mitten: Lärare driver professionell utveckling. Stockholm: Lärarförlaget.
- Rönnerman & Langelotz, Lill (2015). *Lärares frågeställningar genererade ur utbildningspraktiker*. Stockholm: Vetenskapsrådets publikationer.
- Schatzki, Theodore R. (2010). *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania State University Press
- Schön, Donald (1986). *The reflective Practitioner. How professionals think in action*. United States of America: BasicBooks Inc.
- SFS 2010: 800. *Svensk skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolforskningsinstitutet (2018). *Definition av praktknära forskning*.
<http://www.skolfi.se/forskningsfinansiering/forskningsprofil/> Hämtad 2018-08-23
- Skolverket (2018a). *Matematiklyftet*. <https://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lorare/matematiklyftet>. Hämtad 2018-08-23
- Skolverket (2018b). *Läsllyftet*. <https://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lorare/laslyftet>. Hämtad 2018-08-23
- Somekh, Bridget (2010). The Collaborative Action Research Network: 30 years of agency in developing educational action research. *Educational Action Research*, 18(1), 103–121. DOI: 10.1080/09650790903484566.
- Somekh, Bridget & Zeichner, Ken (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5–21, doi.org/10.1080/09650790802667402
- SOU 1999: 63. Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2017:35 Samling för skolan Nationell strategi för kunskap och likvärdighet. Slutbetänkande av 2015 års skolkommision. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2018:17 Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2018:19. Ökad samverkan kring praktknära forskning för stärkt vetenskaplig grund i skolväsendet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stenhouse, Lawrence (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman.
- Stoll, Louise, Bolam, Ray, McMahon, Agnes, Wallace, Mike, & Thomas, Sally (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258. doi: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Thorsten, Anja (2015). How teachers' practice knowledge is used and challenged in a Learning Study using Variation Theory as a tool. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 274–287.
- Timperley, Helen (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Tyrén, Lena (2013). ”Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill”. En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken. (Akad. Avhandl.). Gothenburg Studies in Educational Sciences 337. Göteborg: Göteborgs universitet

U 2014:02. Utredningen om inrättandet av ett skolforskningsinstitut. (Delrapport Maj).
Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Zeichner, Ken, & Noffke, Susan (2001). Practitioner Research. I: Virginia Richardson (red.).
Handbook of Research on Teaching. Fjärde upplagan. Washington DC: AERA.

Vol 12, nr 1 2018

Tema: Praktiknära forskning

En samtida diskurs om hjärnans betydelse för undervisning och lärande: Kritisk analys av artiklar i lärarfackliga tidskrifter

Magnus Levinsson & Anita Norlund

Lärares medverkan i praktiknära forskning: Förutsättningar och hinder

Inger Eriksson

Vikten av teori i praktiknära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer

Karin Rönnerman

Pedagogisk rytm: Ett begrepp om och för lärares arbete

Sören Högberg

Med rörelse och engagemang: En sociomateriell hållning till praktiknära skolforskning

Karin Gunnarsson

Forskning i samverkan: Att vara nära men se med nya ögon

Lena Nilsson & Daniel Olof Wiedel

Opponenten recenserar: Anna Henriksson Perssons licentiatuppsats

Christina Osbeck