

7 Om forskning kring lärares kunskap och lärares lärande

Eva Längsjö

Kan lärare och forskare lära av varandra när det gäller arbetet med att definiera, artikulera och utveckla lärarkunskap? Många lärare är till stor del handlingsinriktade och inte vana att se på sin praktik som något som kan utvecklas eller förbättras genom att söka stöd i forskning eller teorier. Forskningen har ofta varit föreskrivande och sett praktik som tillämpad teori. Brister i skolan har ansetts kunna avhjälpas om lärare varit villiga att ta till sig forskningsresultat, medan lärare sett forskningen som omedveten om skolans hela kontext och därför avfärdat den som verklighetsfrämmande.

En vanligt förekommande uppfattning bland lärare och lärarstuderande är att lärare egentligen bara kan lära av sin egen praktik. Men även om många lärare har utvecklat mycket kunskap inom sin egen praktik, skulle lärare också kunna lära av andras praktik. Dessutom skulle skickliga lärare troligen med hjälp av beskrivningar och analyser av andras och egen praktik kunna ytterligare förbättra den egna.

Kan då forskning ge lärare hjälp i sitt lärande och vilken forskning kan i så fall ge hjälp? Nyare forskning ställer flera frågor som är relevanta för lärare. Med den forskning som börjat beskriva och analysera den kunskap som utvecklas i den praktiska verksamheten finns det en väg att överbrygga avståndet mellan lärare och forskare. Ett led i detta kan vara att forskare ser nyttan av att använda lärare som "forskningsredskap". Ingrid Carlgren¹ skriver att det är genom att teoretisera den praktiska verksamheten som delar av den praktikgrundade kunskapen kan artikuleras. Genom att konstruera praktiker-nas "praktiserade begrepp" skapas en teoretisering, som kan ge bättre möjligheter både att se sammanhang och att utveckla kunskapen.

Med all den forskning som bedrivs världen över blir det i en artikel som denna en fråga om att göra ett urval. Å ena sidan gör jag med-

vetna val för att visa sådant som jag anser väsentligt i detta sammanhang, val som grundar sig på mina erfarenheter dels från många år som lärare i grundskolan, dels som lärarutbildare. Å andra sidan gör jag omedvetna val eller snarare bortval på grund av att jag inte har kunskap om allt som producerats.

Att tala eller skriva om den del av lärares kunskap som inte består av ämneskunskaper är alltid problematiskt. Det saknas en samlande beteckning för denna kunskap. Genom den forskning jag väljer att ta upp i denna artikel, kommer olika sätt att benämna och lyfta fram lärarkunskap att visa både komplexiteten i den och hur den kan göras synlig och medveten.

Kroksmark² frågar sig vad en lärare kan som inte alla andra människor kan och utgår från att det rör sig om kunskaper *i* och *om* att lära någon annan något. Han för ett resonemang där utgångspunkten är att det krävs undervisningsmetodisk kompetens för att kunna vara en skicklig lärare. Lärarkompetensen antas inte främst hänga samman med medfödd talang, ämneskunskaper eller elevens förutsättningar. Dessa faktorer ses som nödvändiga i lärarkompetensen men ej som tillräckliga. Kroksmarks sammanfattande benämning på detta, som skall göra kompetensen tillräcklig, är didaktisk kompetens.

Shulman³ menar att det i diskussionen om lärares kompetens ofta uppfattas som om det talas om ämneskunskaper *eller* pedagogiskt/didaktiskt kunnande i stället för att betona båda. Han frågar sig varför det skiljs så starkt mellan ämneskunskaper och pedagogiskt/didaktiskt kunnande och om det alltid varit så. När han går tillbaka till att se på de medeltida universitetens uppläggnings, noterar han att de båda delarna var oskiljbara. De namn vi har på våra olika grader vid universitetet visar på detta fundamentala samband mellan kunskap och undervisning. Magister och doktor hade traditionellt lika betydelse, de betyder lärare. På medeltiden visade man sin förståelse i ett ämne genom att demonstrera sin förmåga att undervisa i ämnet. Den muntliga examinationen, disputationen, prövade kandidatens förmåga att undervisa i ämnet genom att begagna sig av den dubbla metoden föreläsning och diskussion. Universitetet var därför institutioner som förberedde för det mest prestigefyllda av alla yrken, nämligen lärarens. Redan Aristoteles ansåg att det yttersta beviset på förståelse vilar i förmågan att undervisa om det man har kunskap i.

Shulman vill med detta peka på att den skarpa skillnad som numera görs mellan ämneskunnande och det pedagogisk/didaktiska kunnandet är en tämligen sentida företeelse. Han ser dock att man nu börjat gå från ett antingen-eller-tänkande mot att förena teori och praktik, teoretisk kunskap och praktisk erfarenhetskunskap.

Vad är lärarprofessionalitet?

När det talas om lärares kunskap sägs det ofta av såväl fackliga företrädare, lärarutbildare som lärare själva, att lärare bör vara mera professionella. Men det är inte alltid så lätt att få den som yttrar något sådant att närmare förklara vari detta består.

Ordet profession används ibland som det engelska ordet och står då för detsamma som det svenska ordet yrke. Men att vilja bli professionell uttrycker ofta en avsikt att bli bättre inom sitt yrke, eller att bli så bra att man uppnår tillhörighet i en grupp som behärskar området. Enligt Selander⁴ betyder det ungefär sådant som skicklighet, yrkestolthet och ansvarstagande. Man menar då inte att vara ”proffs”, dvs. att ha en viss syssla som ett yrke. Men när det gäller en hel yrkesgrupp blir det en fråga om vad som skiljer en profession från ett yrke. Läkare och advokater nämns som typiska professioner. De har framgångsrikt lyckats organisera sig kring sin kunskap, bygga upp en yrkesförening och införa etiska regler och legitimation. Nya professionaliseringsprojekt kännetecknas av att yrkesorganisationen är gammal men att man söker nå status och inflytande genom forskningsanknytning respektive egenstyrd forskning och genom att utveckla kopplingen mellan teoretisk grundutbildning och praktisk yrkesutövning.

Colnerud & Granström⁵ menar att läraryrket kan ses som ett yrke som befinner sig i en professionaliseringsprocess. De menar att lärarutbildningarna hittills inte har hjälpt de studerande att utveckla ett vetenskapligt språk och en kunskapsbas för att beskriva och bearbeta den egna praktiken. Selander⁶ argumenterar för att professionaliseringsprojekt och vetenskapliggörande inte är samma sak även om samma element kan ingå i båda processerna. Förvetenskapligandet

av ett yrke gör att ett vardagsnära yrkesspråk successivt ersätts av ett abstraherat språkbruk som det krävs utbildning för att klara av. Det handlar också om nya kunskaper och färdigheter som behövs i ökande grad för själva yrkesutövningen.

Bland forskare finns enligt Ryhammar⁷ vissa skillnader i åsikt om i vilken mån lärare skall anses tillhöra professioner. Handal & Lauvås⁸ hävdar att den allvarligaste bristen är att det saknas en utvecklad handlingsteori för undervisning även om varje lärare har en praktisk teori om undervisning. De ser praktisk teori som en lärares privata, integrerade, men ständigt föränderliga system av kunskap, erfarenheter och värderingar, som är relevanta för undervisningen vid ett givet tillfälle. På samma sätt kan en grupp lärare skapa en kollektiv praktisk teori.

Carlgren⁹ menar att i en praktik där kunskapen är såväl praktisk som teoretisk, dvs. tanke och handling är inte ett utan tanken är artikulerad, finns förutsättningar för kollektiv kunskapskumulering.

Den professionelle är kapabel inte bara att förstå och praktisera sitt eget yrke utan också att till andra kommunicera skälen för professionella beslut och handlingar.¹⁰

Lärares beprövade erfarenhet bör ges en högre status som en kunskap som skall ses som praktisk kunskap och som lika värdefull som den teoretiska kunskapen. Allt fler forskare har börjat fokusera lärares erfarenhetskunskap. I stället för att förstå lärarkunskap som en färdighet, har man insett att det handlar om en intellektuell aktivitet i den meningen att framgångsrik praktik vilar på en grund av tolkning, problemlösning och reflektion snarare än på förmågan att bemästra ett antal färdigheter.

Krisen i förtroendet för professionell kunskap beror enligt Schön¹¹ på ett ensidigt tekniskt rationellt synsätt. Han definierar teknisk rationalitet som en oreflekterad övertro på teknologi och naturvetenskaplig metod. Denna härleder han till hur vetenskapen uppstod i västerlandet och till framhållandet av problemlösningsmetoder och av lineärt, analytiskt sätt att tänka. Detta leder till missförståndet att kunskap samlad genom vetenskaplig forskning och representerad i abstrakta tekniska formuleringar är den enda erkända kunskap som finns tillgänglig för att upplysa och utforma praktik. Schön menar att denna form av kunskap inte ger tillräcklig grund för handlingar i

praktiken. Han efterlyser kunskap som går bakom den som är tillgänglig genom tekniskt rationella metoder. För att beskriva denna form av kunskap introducerar han begreppet kunskap-i-handling. Denna når bakom vad vi kan artikulera att vi vet, till vad vi vet men inte kan artikulera.

”Reflection-on-action” och ”reflection-in-action” är de två termer Schön använder för att visa hur kunskap-i-handling förvärvas. Reflection-on-action avser det systematiska och avsiktliga tänkandet bakåt över handlingar som utförts, medan reflection-in-action avser det ögonblickliga samspelet med situationen som resulterar i ett ofta plötsligt och oväntat sätt att uppfatta den. Om problemlösning ses som kärnan i teknisk rationalitet så är inramningen av problem kärnan i kunskap-i-handling (knowing-in-action).

Forskning om lärares kunskap

Forskare, skolpolitiker m.fl. menade länge att lärares undervisning utvecklades genom en föreskrivande attityd till lärare. Det förutsattes att det fanns ett ”rätt” eller idealiskt sätt att agera som lärare. Lärare – elev, undervisning – inläring var något som kunde uppfattas i termer av rationalitet och effektivitet. Om lärare genom forskningen fick påvisat vilket beteende som gav eleverna den mesta kunskapen på den kortaste tiden var det bara en fråga om att lärare lärde sig detta beteende. Mycket av den så kallade effektivitetsforskningen utgick från ett tekniskt rationellt synsätt på undervisning och inläring. Frågan blev alltså hur lärare skulle kunna dra nytta av den kunskap som fanns och/eller togs fram genom ytterligare forskning. Shulman¹² påpekar att det är en stor fara när en allmän undervisningsprincip omvandlas till föreskrift, när en princip eller grundsats blir ett påbud. van Manen¹³ menar att även sedan man insett att det för lärare inte handlar om ”det rätta” valet av handling, eftersom ett sådant inte finns, så fortsatte forskningen att leta efter det generellt bästa. När praktiken endast studeras i termer av inlärningsresultat, kunskapsmängd och undervisningsorganisation riskerar man att missa väsentliga delar, som t.ex. hur elevens förmåga att se sammanhang, dra slutsatser och generera ny kunskap utvecklas.

Clandinin¹⁴ är en av de forskare som menar att det har varit vanligt med en syn på läraren som den som skall uppfylla andras avsikter, en förmedlare av utifrån kommande kunskaper. Lärarens erfarenheter ses som något som påverkar hur framgångsrik hon är i att uppfylla någon annans avsikter. Hennes erfarenheter blir viktiga bara när det gäller att förstå hur hon lyckas leva upp till yttre krav. Kunskap ses som teoretisk och som ägd av experterna medan lärarens erfarenhetskunskap inte är erkänd kunskap. Genom att förneka lärares erfarenhetskunskap kan man reducera lärares erfarenhet till en serie beslutsfaktorer eller något som påverkar lärares bedömningar. Liknande tankar kan man finna hos Calderhead¹⁵ när han säger att det finns en tendens att se på forskning endast som ett medel för stöd och information åt praktiken och inte som medel för ömsesidigt ifrågasättande och utforskande.

Praktikerna vet mycket, påpekar Shulman¹⁶, men de har inte ens försökt artikulera detta, och därmed saknar undervisningen en praktikens historia. Han menar att en stor del av forskningen bör vara att samla, kollationera och tolka lärares praktikkunskap i avsikt att etablera en litteratur med fallbeskrivningar och att koda dess principer, fördomar och metaforer. Han frågar sig: ”Vilka är källorna till lärares kunskap? Vad kan lärare och hur lärde de sig det? Hur förvärvas ny kunskap, hur återvinns gammal kunskap och hur kan dessa förenas till en ny kunskapsbas?” En av de viktigaste källorna till kunskap är det han kallar ”the wisdom of practice itself”, de grundsatser som styr skickliga lärares praktik.

Det växande antal forskare som har ägnat sig åt att söka förståelse för lärares praktiska kunskap och söka begrepp för att beskriva den, är alla överens om att det är ett väsentligt område som tidigare inte ägnats tillräcklig uppmärksamhet. Men de har skilda angreppssätt och skilda sätt att benämna och strukturera kunskapen. Några utgår från begrepp som tyst kunskap eller ”tacit knowledge” medan andra söker lärares praktiska kunskap, lärares praktikgrundade kunskap, lärarkunskap, lärarkunnande, lärares professionalism eller lärares erfarenhetskunskap. Medan vissa inriktat sig på att lyfta fram den kunskap lärare faktiskt har, är det andra som ägnat sig åt forskning som kan ge lärare redskap för att utveckla sin kunskap som t.ex. reflektion, fallbeskrivningar eller lärares biografier över sitt lärande.

”Teacher Thinking-forskningen” är en rörelse som inriktat sig på forskning kring lärares erfarenheter. Boktitlar som ”Understanding Professional Development” och ”Insight into Teachers’ Thinking and Practice” talar om en ansats som skiljer sig från den föreskrivande. Man är mån om att förstå komplexiteten i lärares praktik och inser att t.ex. planering för lärare inte kan ses som en linjär process, så som rationella modeller för planering vanligtvis beskrivs, utan består av flera olika överväganden. Lärares planering är mycket mera kreativ, interaktiv, problemsökande och problemlösande. Den kan starta med en idé, en elevs svårigheter, en text eller ett avsnitt ur läroplanen. Sedan integreras kunskap om barn, undervisningsstrategier, hur särskilda aktiviteter skall organiseras, hur lång tid det tar för barn att göra vissa saker, undervisningsmateriel, barns lärande, accepterade sätt att göra saker inom skolan osv. för att slutligen utmytna i en uppfattning om en klassrumsaktivitet eller en serie sådana. Lärares kunskap är inte bara komplex, mångfacetterad och icke-linjär, den är också i hög grad kontextberoende.¹⁷

En av flera förespråkare för ett nära samarbete mellan forskare och lärare i deras egen praktik är Pope¹⁸, som ser forskares och lärares roller som komplement till varandra i arbetet med att artikulera lärares kunskap. Russell & Munby¹⁹ har liknande uppfattning att om man tar undervisning på allvar, måste man försöka föra samman undervisningens praktik och forskning om undervisning. För att förstå hur lärare utvecklar praktisk kunskap kan man t.ex. se på hur nyutbildade respektive erfarna lärare drar nytta av sina erfarenheter. De frågar sig också vilka delar av lärarkunskapen som man *inte* kan lära genom att endast tala om det eller få det framställt för sig med hjälp av språket.

Elbaz²⁰ menar att forskning om undervisning ofta behandlat lärare på ett fragmentariskt sätt i termer av isolerade karakteristika och från en negativ ståndpunkt. Lärare bör ses som människor och inte främst som föremål för forskning. Den faktor hon menar har största kraften att föra vår förståelse av lärarens roll framåt är fenomenet ”lärares kunskap”. Lärare ses sällan som de som äger kunskap och sakkunskap som är adekvat kunskap för dem. Det är knappast förvånande att lärare inte har utvecklat någon artikulerad kunskapsmassa om vi ser till undervisningens kontext. Det ges få

tillfällen att göra erfarenheter tillsammans med andra och få möjligheter att få reflektera över och försöka artikulera sina erfarenheter på ett organiserat sätt.

Inom ”Teacher Thinking-forskningen” har man genom att försöka förstå lärares tänkande i praktik sökt kunskap om lärares praktiska kunskap. Elbaz²¹ ställer sig tveksam till de forskare, som menar att handlingen är en följd av tänkandet. Hon menar att det mer är en fråga om samverkan eller växelverkan. Hon ifrågasätter också att man studerar lärare som är särskilt skickliga och förespråkar i stället ett studium av den ”vanliga” läraren. Om man studerar vanliga klassrum händer förr eller senare något som är utöver det vanliga. Det blir problematiskt när det föreslås att skickliga lärares prestationer skall användas som tillräcklig ledning för att ge en bättre undervisning. Den önskan som finns att bringa i dagen det som är intressant och levande inom undervisning, att förbättra skolan, att finna vägar att göra god undervisning mer allmänt förekommande, kan dock göra det motiverat att använda även detta sätt att se på lärares praktik. Elbaz vill dessutom att vi försöker lära av nyblivna lärares strävan att erövra kunskap. Hon menar att om vi ser bort ifrån ett hierarkiskt tänkande där forskare och lärarutbildare ofta placeras över den skicklige läraren i skolan och denna i sin tur över den nya läraren, skulle vi kunna lära av den nya lärarens syn på det som sker i klassrummet.

Att beskriva vad lärare kan möter alltså olika svårigheter. En av svårigheterna består i att se vad i den tysta eller oartikulerade kunskapen som går att artikulera och som behöver lyftas fram ur tystnaden. Carlgren²² menar att i stället för att som många fråga sig *om* denna kunskap bör artikuleras, bör man fråga sig *vad* av den som är möjlig och meningsfull att artikulera och också *hur* detta skall göras. Hon påpekar också vikten av att veta vad man menar med att artikulera kunskapen. Vill man försöka beskriva praktiken för att finna en systematik och dela upp i ett antal delar och delprocesser? Eller vill man beskriva praktikernas handlingar som helheter? Hon tror att man genom studier av praktiken och praktikernas oartikulerade kunskap kan frilägga de ”praktiserade begreppen” och därmed göra det möjligt att reflektera över praktiken. Det finns två olika inriktningar när det gäller att artikulera praktikerkunskapen, dels att artikulera det praktiska behärskandet, dels att artikulera strategien.

Pope²³ är angelägen om att lärares kunskap blir artikulera, men påpekar vikten av att detta sker i nära samarbete med lärare, t.ex. att lärare själva skriver om sina erfarenheter, så att det blir ”inifrån och ut”. Med detta menar hon att om forskare använder sitt eget perspektiv på vad lärares underförstådda kunskap är, blir det vad hon benämner ”utifrån och in” och riskerar att tolkas utifrån ett paradigm som är forskarens men inte lärarens.

Vägar till lärares kunskap och lärares lärande

I många sammanhang är vi vana vid att lita till språket som stöd vid begreppsbyggnaden. Men när vi kommer till att den tysta kunskapen skall artikulera uppstår dubbla problem. Det ena består i att vi saknar termer och beteckningar för begrepp som vi tar för givna. Det andra består i att vi kan komma att använda samma term men låta den få skilda begreppslika innebörder eller använda olika termer för ett och samma begrepp. Att med hjälp av ord försöka rama in och benämna lärares kunskap bör dock ses som ett viktigt led i att synliggöra densamma.

Barnes²⁴ ställer sig tveksam till att som Elbaz benämna det lärare kan som kunskap utan ser ”ramverk” (frames) som en bättre beteckning, eftersom han menar att detta är ett mera värdeladdat och dynamiskt uttryck. Han utgår från att varje lärare för med sig till undervisningssituationen ett normativt för-givet-taget ramverk som delvis avgör vad han/hon ser som möjligt. Dessa ramverk är inte åtskilda enheter utan mönster som hjälper oss att organisera och förstå de komplexa händelser vi är en del i. Uttrycket används för att referera till den samlade mängd uppfattningar genom vilka alla vuxna organiserar inte bara sin kunskap om världen utan också sitt sätt att uppträda i den. När lärare påstås inte vilja eller kunna tala med varandra om sin kunskap därför att de saknar ett språk för den, menar Barnes att det inte endast är en fråga om att sakna ord och uttryck för begrepp utan också om olika sätt att förstå sin verklighet.

Schön²⁵ talar om olika sätt att rama in för att förstå lärares olika val i klassrummet. Lärare som bara kan rama in på ett enda sätt kan

bara se ett slags möjligheter för undervisning. För att kunna förändra behöver lärare upptäcka att deras sätt att rama in för att förstå vad som händer i klassrummet är bara ett av många möjliga. Enda sättet att kunna se alternativa sätt att rama in är, enligt Schön, att kritiskt reflektera kring vad man gör i sin undervisning och vad det leder till. Genom att finna nya sätt att rama in ett problem kan läraren omformulera detta och finna andra sätt att hantera det.

För att beskriva lärarutbildares föreställningar och värderingar använder Ahlström²⁶ beteckningen åskådningssystem. Han ser åskådning som en term som markerar något som är mer omfångsrikt och stabilt än uppfattning. Erfarna lärares åskådningar tycks hänga samman och bilda mönster och deras handlande förefaller mycket konstant. Speciellt när det rör mycket erfarna lärarutbildare (Ahlströms undersökning gäller lärarutbildare), som kunnat ”mejsla ut” sina åskådningar, finner han det berättigat att tala om åskådningssystem. Föreställningar som ingår i någons åskådningssystem kan vara både medvetna och omedvetna. Han pekar genom detta på vikten av att se hur lärares värderingar påverkar deras kunskap.

Flera forskare inser att lärares kunskap inte i första hand är inställd på att entydigt lösa problem. Berlak & Berlak²⁷ föreslår dilemma-hantering som ett användbart begrepp. Även Lampert²⁸ använder dilemma som en term för att beskriva den dialektiska kvaliteten i lärares kunskap. Medan Berlak & Berlak fokuserar lärares dilemman när det gäller möjligheter till sociala förändringar ser Lampert på dilemman i hanteringen av klassrumspraktiken.

van Manen²⁹ föreslår termen orientering som han menar refererar till individens särskilda sätt att se på världen. Bakom varje persons ”orientering” finns det som består av vad han tror är sant, värdefullt och verkligt.

Pedagogisk insiktsfullhet, menar han³⁰, är delvis beroende av en tyst eller underförstådd intuitiv kunskap, som läraren kan lära sig genom personlig erfarenhet eller genom att studera och lära av en mera erfaren lärare. De flesta mänskliga aktiviteter som är beroende av kunskaper och färdigheter är förenade med tysta, underförstådda eller intuitiva delar. Det underförstådda eller intuitiva i våra färdigheter och kunskaper lär vi oss på ett subtilt sätt genom att anpassa oss till varje konkret situation.

När van Manen³¹ skriver detta jämför han med läkares intuitiva och underförstådda kunskap när de ställer diagnos. Josefson³² har sett på sjuksköterskors tysta kunskap. Liksom van Manen är hon inte övertygad om att all kunskap kan eller skall artikuleras. van Manen använder uttrycket "tacit knowledge" som närmast är underförstådd kunskap, medan Josefson använder uttrycket tyst kunskap. Hon delar upp kunskapen i påståendekunskap och förtrogenhetskunskap och menar att den sista inte går att fullt ut verbalisera.

Genom forskning har flera aspekter av lärares underförstådda kunskap lyfts fram t.ex.: den är icke-lineär, den har en holistisk integrerad kvalitet, den är åtminstone till en del strukturerad och organiserad och den är genomsyrad av personlig innebörd och personliga avsikter. Men när lärares underförstådda kunskap görs till föremål för forskning, när kunskapen måste explicitgöras för att lärares röster skall bli hörda, riskerar man att lärares kunskap överförs till att vara forskares kunskap, att denna kunskap koloniserar så att lärarnas röster tystnar.³³

Pedagogiska resonemang

Några av de begrepp som forskare försökt avgränsa och ge ord för kan ses som beteckningar för begrepp som kan vara redskap för lärares lärande. "Pedagogical reasoning" är ett sådant. "Pedagogical reasoning is as much a part of teaching as is the actual performance itself", säger Shulman.³⁴ Fenstermacher³⁵ anser att målet för lärarutbildning måste vara att utbilda lärare som kan resonera sunt och förnuftigt om sin undervisning lika väl som de måste kunna genomföra god undervisning. De måste lära sig att använda sin kunskapsbas som grund för ställningstaganden och handlingar. Lärarutbildning måste därför arbeta med de övertygelser som styr lärares handlande, de principer och bevis som ligger bakom de val som lärare träffar. Fenstermacher argumenterar för att god undervisning inte bara är en fråga om effektivt beteende utan måste framförallt vila på välgrundade antaganden. Kunskapsbasen måste bestå av problematisering såväl av avsikterna med undervisning som av metoder och strategier.

I en senare artikel³⁶ föreslår han och Virginia Richardson att pedagogiskt tänkande kan studeras och utvecklas genom att formaliseras till ”practical arguments”. Det betyder att man omformar det pedagogiska tänkandet till explicita påståenden om värden och meningar som tycks ligga bakom handlandet. Att formalisera till ”pedagogical argument” är en fråga om att efteråt granska sina handlingar och handlar om att resonera fram en rättvisande och noggrann redogörelse för varför läraren handlade som han gjorde. Det går alltid att förbättra resonerandet så att läraren blir allt bättre på att tänka djupare kring sina handlingar.

I processen vill de införa vad de kallar ”den andre”, som genom att ställa frågor får läraren ett steg längre i sin förståelse av den egna praktiken och ökar möjligheten att utveckla densamma. Detta påminner om Handal & Lauvås³⁷ begrepp kollegahandledning, som innebär att lärare handleder varann för att utvecklas till bättre lärare. Fenstermacher & Richardson³⁸ föreslår en ganska detaljerad analytisk ram som vägledning för en rekonstruktionsdialog. Hela processen tillåter lärare att själva ta kontroll över sina motiveringar och därmed ta ansvar för sina handlingar. De behöver inte känna att någon kommer utifrån och försöker styra vad de skall göra på grund av vad forskningen säger. Dessutom erbjuder dem detta en möjlighet att se något meningsfullt i kraven på lärare att bli reflekterande praktiker.

Fenomenografiskt inspirerad didaktik

Marton m.fl.³⁹ har genom sin forskning kring studerandes tänkande gett lärare redskap att utveckla sin lärarkunskap genom att de görs medvetna om vikten av att utgå från elevernas förförståelse av det som de skall undervisa om. Han anser att det hos lärare finns ett slags metodisk/didaktisk kunskap som inte syns och inte är tillräckligt utvecklad. Den består i att läraren har kunskaper om den lärandes initiala kunskaper och färdigheter inom olika innehållsområden och kunskap om hur han på ett systematiskt sätt kan inta den lärandes perspektiv i undervisningen.

Pramling⁴⁰ har visat på konkreta situationer i förskolan, där barnens förförståelse gjort att de uppfattat innehållet i en inlärnings-situation på ett helt annat sätt än läraren avsett. Hon pekar också på den kraft som ligger i interaktionen mellan barnen, när de tillåts ”tänka högt” tillsammans och gemensamt söka svar på problemställningar. Kroksmark & Marton⁴¹ beskriver den fenomenografiska didaktiken som ”en speciell didaktisk ansats som bygger på en sammanhållen didaktik där den metodiska komponenten i första hand hänför sig till såväl elevernas som lärarnas behandling av något bestämt innehåll”.

Reflektion

Sedan reflektion blivit en term som används i många lärarutbildningar och i forskning världen över har detta kommit att stå för många skilda sätt att utforma undervisningen. Calderhead⁴² påpekar att termen kan dölja många olika forskningsansatser och många oreflektade sätt att undervisa i lärarutbildningar om ”reflektion i lärarutbildning”.

Elbaz⁴³ noterar att lärare av tradition är så upptagna med sin praktik och den omedelbara problemlösningen att detta tycks störa ett sökande efter djupare förståelse genom reflektion.

van Manen⁴⁴ undrar över vilken plats reflektionen i samband med våra pedagogiska aktiviteter får och också hurdan den är, om det är så att vi i bakhuvudet fortfarande har ett rationellt sätt att se på undervisning. Han menar att det finns inget slutet eller universiellt acceptabelt system som kan säga oss, hur vi skall bära oss åt tillsammans med eleverna i våra handlingar i vardagen, eller hur vi skulle kunna rationellt rättfärdiga våra pedagogiska ansatser eller metoder. van Manen ser att reflektion har i en mening blivit ett annat ord för ”tänka”. Men när det gäller reflektion inom undervisning bär det dock alltid med sig en mening av övervägande. Han pekar på möjligheten att genom reflektion bli medveten om sin kunskap och få möjlighet att utveckla den. I tankeväckande reflektion kan läraren senare upptäcka vad han har gjort, och upptäcka både sina begränsningar och möjligheter.

Schöns⁴⁵ resonemang om ”reflection-in-action” och ”reflection-on-action”, som tillfört mycket till sättet att se på och värdera den tysta praktiska kunskapen, har kanske på samma gång (oavsiktligt) bidragit till den breda användningen av beteckningen reflektion. Schöns språkbruk är missledande. Det får inte bli så att reflektion är att tänka på vad man gör i största allmänhet. Att reflektera innebär att ta ett steg tillbaka för att se och tänka över sig själv och det man gör. Detta är möjligt endast om man inte är helt upptagen av handlingen.

Bengtsson menar liksom Calderhead⁴⁶, att ordet reflektion används på så skilda sätt att det blir oklart vad reflektion är och om olika författare talar om samma sak. Reflektionen har inte alla de egenskaper den tillskrivs i litteraturen. ”Reflektion tycks i dag vara på allas läppar och detta har skapat den paradoxala situationen att ”reflektion” används på ett oreflekterat sätt.”⁴⁷ Inte bara i den allmänna debatten utan även i skrift används uttrycket utan att ha klargjorts. Detta kan avläsas dels genom uttrycken som används, dels genom hur det genom dessa uttryck framgår att begreppet förstås, men också genom antydningar om vad reflektionen förväntas leda till. Det antas att reflektionen skall ”myndigförklara lärarna så att de kan handla självständigt”. Denna självständighet sträcker sig från att läraren skall bli oberoende av vetenskapen (som antas kräva passiv verkställning av vetenskaplig kunskap) till ”en helt autonom lärare som genom reflektionen genomskådar alla politiska, samhälleliga, historiska och andra ideologiska faktorer som finns i varje undervisningssituation och utifrån sin upphöjda position väljer fritt och medvetet för att på så sätt kunna ta fullt ansvar för sitt handlande”. En bestämning av begreppet reflektion, menar Bengtsson anger reflektionens användningsmöjligheter i läraryrke och lärarutbildning. Han påpekar att det blir problematiskt om självreflektion framställs som lärares enda möjlighet att utveckla sitt kunnande. Reflektionen bör ses som en av flera möjligheter att utvecklas.

Bengtsson för ett resonemang kring reflektion som självreflektion, tänkande, självförståelse och om självreflektionens distanserande funktion. När ordet reflektion (som härstammar från det latinska verbet reflectere, böja eller vända bakåt, tillbaka eller åter) används är det oftast metaforiskt. Människan vänder sig i reflektionen mot sig

själv som person, sin psykiska och andliga verksamhet men också mot sin existentiella tillvaro. Men ordet reflektion används också för att reflektera över den egna verksamheten eller vilket föremål som helst. Då innebär det mera av begrundan, meditation, tänkande eller funderande. Man ägnar något ingående eftertanke för att få en bättre och djupare förståelse av det. Det kan t.ex. gälla reflektion över den egna yrkesutövningen. I detta sammanhang påpekar Bengtsson vikten av att skilja mellan reflektion över den egna yrkesutövningen som är begränsad till den egna individuella verksamheten och en reflektion över yrkesområdet som innesluter ”överindividuella komponenter som yrkets historiska utveckling, vad det för närvarande är, framtida möjligheter”.

”Med hjälp av reflektionen kan läraren införa distans till sig själv och sina aktiviteter och därigenom få syn på sig själv”, skriver Bengtsson vidare. Självreflektion är då *ett* redskap för distansering, men han nämner också dialogen med kollegor och forskning som sådana redskap för distansering. Reflektionen blir då ett exempel på hur man som lärare med forskningens hjälp kan få redskap att på ett mer systematiskt sätt lära av den egna och av andras praktik.

Handal & Lauvås⁴⁸ har bidragit till en fördjupad syn på reflektion för både lärarutbildning och lärare i skolan i Norge, Sverige och flera europeiska länder. De tre nivåer i reflektion – teknisk, praktisk och kritisk reflektion – som flera forskare använt sig av ligger nära deras tre nivåer: handlingsnivå, praxisnivå och värderingsnivå.

Redan tidigt pekar van Manen⁴⁹ på tre reflektionsnivåer hos praktiker: att handla, att förstå, att frigöra. Den första rör sig mer kring medel än mål, den andra rör sig kring processen att analysera och klargöra individuella och kulturella erfarenheter, mening, uppfattningar, antaganden och fördomar i avsikt att orientera sig i praktiska handlingar. På den tredje nivån vänder sig det praktiska mot sig själv, reflekterande, för att ifrågasätta värdet i kunskap och för att se vilka sociala förhållanden som är nödvändiga för att det överhuvudtaget skall vara värt att ställa dessa frågor.

I en senare artikel slår van Manen⁵⁰ fast att reflektera är att tänka. Men han ser det som problematiskt att det är en sådan brist på tillfällen då kollegor kan reflektera tillsammans runt sin praktik. Den pedagogiska situationen tillåter sällan lärare att ta ett steg bakåt, analysera

situationen, överväga möjliga alternativ, besluta sig för den bästa handlingsinriktningen för att så handla enligt beslutet.

Han skiljer mellan fyra nivåer eller grader av systematisk reflektion. Den första är det vardagliga tänkandet och handlandet, den andra när vi reflekterar händelsevis och på ett begränsat sätt över våra praktiska erfarenheter i vardagen och sätter ord på våra erfarenheter. Den tredje är när vi reflekterar mera systematiskt över egna och andras erfarenheter med målet att utveckla teoretisk förståelse och kritisk insikt. Det fjärde slutligen är när vi reflekterar över vårt sätt att reflektera och teoretisera för att komma till en mer självreflekterande uppfattning om kunskapens väsen. Vår vardagspraktik bärs av vår orientering mot livet, men i reflektion efteråt kan vi upptäcka vad vi gjort.

Zeichner & Tabachnick⁵¹ är överens med Calderhead⁵² om att allt som rymms inom lärarutbildning kommit att ingå i det som benämns reflekterande praktik. De frågar sig vad det är som lärare bör reflektera kring och menar att lärares handlingar inte med nödvändighet blir bättre därför att de är mera medvetna. Zeichner⁵³ beskriver många olika forskares försök att bringa reda i ”reflektionsvägen”. Han nämner bl.a. van Manen och Richert, som uppmärksammar skillnader dels mellan reflektion över undervisning och reflektion över de sociala förhållanden som påverkar vår undervisning, dels mellan reflektion som enskild aktivitet och reflektion som en social och gemensam aktivitet för en grupp lärare. Han ser också att det finns en brist på historisk förankring i samband med forskning kring reflektion. Lärarutbildare talar ofta om hur svårt det är att få de lärarstudenter att nå till en kritisk reflektion. Att se på t.ex. teknisk, praktisk och kritisk reflektion i termer av nivåer leder till ett hierarkiskt synsätt. Zeichner refererar till dessa snarare som områden för reflektion och som alla kan vara väsentliga och nödvändiga.

En orsak till att många lärarutbildningsprogram inte är så framgångsrika med sitt reflekterande är enligt Tremmel⁵⁴ att de har en alltför snäv uppfattning om reflektion och förbiser behovet av mental förberedelse som ett första steg mot reflektion. Att uppmuntra studenter att reflektera betyder inte bara att leda dem till att ändra sitt tänkesätt i meningen att byta perspektiv, utan snarare att försöka hjälpa dem att ändra sitt sätt att tänka, så att de är förberedda för reflektion.

I den ”äkta” reflektionen, påpekar Alexandersson⁵⁵, uppmärksammar man betingelserna för det egna medvetandet. Man måste upptäcka sina egna tolkningsramar och bli medveten om att man tar vissa saker för givna trots att de inte är det.

Med den reflektionsvåg som gått fram över lärarutbildningen, kanske främst i anglosaxiska länder, har det funnits en risk att man betraktat reflektion som metoden med stort M. Detta är lika förrädiskt som alla andra universallösningar. När en övergripande idé eller princip förminskas till metod, närmar vi oss åter ett tekniskt rationellt tänkande som inte stämmer med komplexiteten i lärares kunskapsutveckling. Alla lärare är i någon mening reflekterande, påpekar Zeichner.⁵⁶ Det finns inget sådant som icke reflekterande lärare. Men en reflekterad undervisning är inte med nödvändighet en god undervisning. Vi behöver fokusera innehållet för reflektionen, vad det är lärare reflekterar kring och hur de gör det.

Fallbeskrivningar

Redan i början av 1980-talet gjorde Freema Elbaz sin två år långa fallstudie av Sara, en lärare i Israel. Under senare år har allt fler, som söker lärares praktiska kunskap, börjat arbeta med fallbeskrivningar i form av biografier, ”narratives” eller ”stories”. Det är svårt att på svenska finna adekvata uttryck för de två senare. Så som Elbaz⁵⁷ tolkar dem är ”narrative” en mera lineär berättelse, som någon gör av delar av eller hela sin yrkesmässiga och personliga utveckling, och med krav på något slags bestående sanning. Till skillnad från denna tillåts ”story” att vara påverkad av vad man just då upplever och kan senare ändras på grund av att man ser det hela i ett annat ljus.

I ett tvåårigt forskningsprojekt för att undersöka bl.a. effekter av lärares fortbildning fann Day⁵⁸ att störst påverkan på hur lärare utvecklas hade lärares personliga och professionella biografier och dessas beskrivningar av stadier i karriären och utveckling i livscykeln.

Clandinin & Connelly⁵⁹ vill använda uttrycket personlig praktisk kunskap om lärares praktiska kunskap, eftersom de menar att det till-

låter oss att tala om lärare som kunniga och välunderrättade personer. De ser personlig praktisk kunskap som något som finns i en persons tidigare erfarenheter, i en persons nuvarande förhållningssätt och i personens framtida planering och handlande. De förstår lärares kunskap som konstruktioner och rekonstruktioner av deras livsberättelser (narratives). "Berättelseforskning" (narrative inquiry) som forskningsmetod bygger på den tillväxtprocess, dvs. de konstruktioner och rekonstruktioner vi gör när vi berättar och återberättar våra liv. Genom detta nås, menar de, en mera holistisk syn på både erfarenhet och lärarutbildning. "Narrative" står för både fenomen och metod. Metoden innebär att forskaren blir en del i processen som inrymmer både deltagande observation och delat arbete i den praktiska iscensättningen. Det finns dock många risker, faror och missbruk med "narratives", däribland svårigheter som uppstår som t.ex. "narrative smoothing", att berättelsen slätas ut. När forskarna ger respons till lärare är det viktigt att de bemödar sig om att ta den andres perspektiv och inse att det ligger ett moraliskt ansvar i hur man handskas med en lärares berättelse och hur man ger respons. Forskarna vill också nå ut till en större krets. De jämför då med kvinnoforskning och hur kvinnor i dag skriver biografier för att få perspektiv på sina egna liv. Den som läser dessa går in i en dialog med författaren i jämförelse och igenkännande, en process som gör de egna erfarenheterna tillgängliga. Forskarnas första mål är alltså att samtidigt som en lärares erfarenheter lyfts fram också gå in i processen och medverka till utveckling, och det andra blir att andra kan ta del av dessa "narratives" för att se egna erfarenheter. Ett tredje mål för forskarna är att utveckla teoretiska begrepp för att tillhandahålla ett språk för att tänka och tala om erfarenheter, praktik och lärares kunskap.

"Människan är i handling och praktik såväl som i sin föreställning om verkligheten i grunden en berättande varelse", skriver Elbaz.⁶⁰ Att placera en handling i kontexten av både en persons enskilda historia och det sammanhang där den utspelas, att skriva en "narrative history", betyder då att man går tillbaka till ett grundläggande och väsentligt sätt att karaktärisera mänskliga handlingar. Av de tre formerna av fallbeskrivning, biografi, "narrative" och "story" förespråkar Elbaz "story", eftersom hon menar att den behåller berättaren klart i fokus. Både biografi och "narrative" är termer som kommer

från särskilda teorier inom litteraturvetenskap och båda tenderar att bära med sig positivistiska antaganden som hon vill undvika. ”Story” håller också åhörarna i fokus eftersom det som gör att en ”story” räknas som god eller meningsfull beror på åhörarna som spelar en aktiv roll i att skapa mening (i en ”story”).

Läroutbildning bör enligt Wood⁶¹ fortsätta att sträva mot en uppfattning om kunskap som betonar det känslomässiga, konstnärliga, viljemässiga och processinriktade och som är grundad i lärares erfarenheter. Lärares berättelser – han använder termen ”life history” – erbjuder ett medel som ger helheten i sitt sammanhang. De spelar en viktig roll som del i att konstruera meningsfull, relevant och levande lärarkunskap.

Att lära sig något från en fallbeskrivning kräver, menar Somekh⁶², en aktiv process där läsaren rekonstruerar och frågar efter författarens mening och konstruerar ny mening som respons. Mycket av lärares kunskap är person- och kontextbunden och därför behöver läsaren analysera och rekontextualisera en fallbeskrivning för att den skall bli meningsfull och relevant i den egna praktiken.

Avslutning

Är avståndet mellan forskare och praktiserande lärare möjligt att överbrygga genom att lärares röster blir hörda i den meningen att lärares praktikgrundade kunskap forskas kring och erkänns som kunskap? Det urval jag gjort här har försökt visa på värdet av lärares egen kunskap och praktik och hur komplexiteten lyfts fram av många skilda sätt att beskriva och analysera denna kunskap. Det kanske ligger något positivt i detta att det saknas en entydig beteckning för den del av lärares kunskap som inte består av ämneskunskaper. Om vi har *en* beteckning kan det vara större risk att alla för-givet-taganden runt detta inte kommer i dagen och ifrågasätts. Genom att flera olika forskare med olika infallsvinklar strävar efter att artikulera den praktikgrundade kunskapen och att finna ord att uttrycka den med, blir allt mer av den synliggjord.

Att lärare själva deltar i forskning kring lärarkunskapen, dels i samarbete med eller som ”redskap” för forskare, dels själva utbildar

sig och ägnar sig åt forskning, ser jag som goda möjligheter att nå bättre kunskap om lärarkunskapen. Man kan t.ex. i likhet med McIntyre⁶³ anse att man som lärare eller lärarstuderande skall börja med att analysera andras erfarenheter för att sedan gå över till en analys av de egna, eller som andra anse att man skall börja med att analysera egna erfarenheter.

När lärares kunskap lyfts fram, artikuleras och uttrycks i termer av begrepp, ökar möjligheterna för lärares lärande.

Noter

- 1 Carlgren, I. (1990).
- 2 Kroksmark, T. (1994).
- 3 Shulman, L. S. (1986).
- 4 Selander, S. (1993).
- 5 Colnerud, G. & Granström, K. (1993).
- 6 Se not 4.
- 7 Ryhammar, L. (1993).
- 8 Handal, G. & Lauvås, P. (1982).
- 9 Se not 1.
- 10 Se not 3.
- 11 Schön, D. A. (1983).
- 12 Shulman, L. S. (1987).
- 13 van Manen, M. (1977).
- 14 Clandinin, D. J. (1986).
- 15 Calderhead, J. (1993).
- 16 Se not 3.
- 17 Se not 15.
- 18 Pope, M. (1993).
- 19 Russel, T. & Munby, H. (1992).
- 20 Elbaz, F. (1981 och 1993).
- 21 Elbaz, F. (1993).
- 22 Se not 1.
- 23 Se not 18.
- 24 Barnes, D. (1992).
- 25 Se not 11.
- 26 Ahlström, K. G. (1989).
- 27 Berlak, A. & Berlak, H. (1981).
- 28 Lampert, M. (1985).
- 29 Se not 13.
- 30 van Manen, M. (1991).
- 31 Ibid.

- 32 Josefson, I. (1991).
- 33 Elbaz, F. (1990).
- 34 Shulman, L. S. (1987).
- 35 Fenstermacher, G. (1978 och 1986).
- 36 Fenstermacher, G. & Richardson, V. (1993).
- 37 Se not 8.
- 38 Se not 36.
- 39 Marton, F. m.fl. (1977).
- 40 Pramling, I. (1988).
- 41 Krokmark, T. & Marton, F. (1987).
- 42 Calderhead, J. (1989).
- 43 Elbaz, F. (1988).
- 44 Se not 30.
- 45 Se not 11.
- 46 Se not 42.
- 47 Bengtsson, J. (1994).
- 48 Handal, G. & Lauvås, P. (1982 och 1993).
- 49 Se not 13.
- 50 Se not 30.
- 51 Zeichner, K. M. & Tabachnick, B. R. (1991).
- 52 Se not 42.
- 53 Zeichner, K. M. (1993).
- 54 Tremmel, R. (1993).
- 55 Alexandersson, M. (1994 b).
- 56 Se not 53.
- 57 Se not 33.
- 58 Day, Ch. m.fl. (1993).
- 59 Clandinin, D. J. & Connely, M. (1988).
- 60 Se not 33.
- 61 Wood, P. (1987).
- 62 Somekh, B. (1993).
- 63 McIntyre, D. (1993).