

En nyfiken betraktelse av de ökade kraven på skolans vetenskaplighet

Anette Forssten Seiser

Utbildningsledare Rektorsutbildningen

Doktorand

Anette.seiser@kau.se

Abstract

Hur kommer det sig att tilltron till systematik och vetenskap är så stor i dagens utbildningssystem? Är det så att vetenskap likställs med säker och sann kunskap som kan användas för att komma till rätta med skolans aktuella problem och dilemman? Flera av de reformer som genomförts syftar till att få skolans professionella att inta ett mer vetenskapligt förhållningssätt vilket har bidragit till att intresset för praktikorienterade studier har ökat och att idag är allt fler lärare och rektorer aktiva aktörer i uppbyggnaden av den vetenskapliga forskningen.

I arbetet med denna text konstaterar jag att det finns kopplingar att finna mellan den rådande diskursen om skolans vetenskaplighet och kraven på hög måluppfyllelse och goda elevresultat. I en tid då utbildningsnivå betraktas som ett viktigt konkurrensmedel hamnar stort fokus på skolans måluppfyllelse och elevernas resultat och på vilket sätt dessa kan förbättras snabbt och effektivt. Vad sker med undervisningen och skolans ledarskap i kölvattnet efter omvärldens ökade krav på vetenskap och systematik? I dag ligger makten och ansvaret för skolans utveckling till stor del på andra än på skolans professionella. Hur kan den maktbalansen förändras till fördel för lärare och rektorer? Slutligen har jag även reflekterat över hur denna utveckling legat till grund för mitt val av aktionsforskning som vetenskaplig ansats i det egna avhandlingsarbetet.

Inledning och syfte

Utbildning och skola är ämnen som alltid intresserat många och idag är inget undantag. På den politiska arenan har skolfrågor blivit allt viktigare då partiernas skolpolitik kan vara avgörande för vilket parti människor väljer att rösta på. Att politiker vill vara med och påverka skolors konkreta arbete har märkts bland annat på de senaste årens omfattande reformarbete som på olika sätt inverkat på elevers, lärares och rektorers arbetssituation. Flera av de reformer som genomförts syftar till att få skolans kärnverksamhet mer vetenskaplig och

systematisk. För att de professionella i skolan ska kunna inta ett vetenskapligt förhållningssätt behövs att de tar del av vetenskapliga rön men en vanligt förekommande uppfattning idag är att avståndet mellan utbildningsvetenskapliga forskningsresultat och det arbete som sker i klassrummen är för långt. En förklaring som hörs i debatten är att utbildningsvetenskaplig forskning inte baseras på lärares och skolledares äkta behov.

Som grund för den ovan beskrivna utvecklingen i skolan verkar det finnas ett antagande om att en ökad vetenskaplighet leder till högre kvalitet på arbetet och därmed också högre elevresultat (Kvernbekk, 2013). Denna utveckling är intressant och väcker en del funderingar. Vetenskap i sig har sin grund i flera olika kunskapsteoretiska ansatser så vad innebär egentligen att ”utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (1 kap. 5 § SFS 2010:800)? Hur kommer det sig att tilltron till systematik och vetenskap är så stor idag? Betraktas vetenskap som säkerställt kunskap och därmed som en garant för en välfungerande skola? Men om det inte finns en utan flera olika teoretiska anspråk på vetenskaplighet hur ska då skolans professionella veta vilken vetenskap som fungerar bäst i skolan? Hur utvärderar man om utbildningen är vetenskaplig? Syftet med denna text är att problematisera och reflektera runt den rådande diskursen om vetenskaplighet som ett viktigt verktyg i skolans förbättringsarbete och hur denna utveckling påverkat mitt val av ansats i det egna avhandlingsarbete som är inriktat mot skolans ledarskap och förbättringsarbete.

Skolsystemet reformeras

Vad finns det för tankar bakom idén att lärares och rektorers yrkespraktik ska grundas i forskning och vetenskap? Med stöd i Bridges och Jonathans (2008) resonemang kan en tänkbar förklaring ligga i appliceringen av marknadsprinciper i skolsystemet och i vetenskapen om att i en globaliserad värld är befolkningens utbildningsnivå en betydelsefull konkurrensfaktor. Bakom skolans reformering låg en tydlig kritik mot det tidigare statligt styrda utbildningssystemet. Ett system som ansågs vara allt för byråkratiserat, toppstyrt, och standardiserat. Genom införandet av marknadsprinciper var tanken att möjliggöra ett skolsystem som genomsyrades av mångfald och valfrihet och där alla berörda fick ett ökat inflytande.

I Storbritannien startade denna utveckling under Margaret Thatchers regering och ett antal bakomliggande argument kan kanske förklara varför

marknadsprinciperna hade så stark attraktionskraft i 1980-talets England (Bridges & Jonathan, 2008). En grundtanke i reformeringen var att genom att konkurrensutsätta utbildningsanordnare så skulle detta leda till att de presterade sitt yttersta för att uppnå högsta kvaliteter i sina verksamheter. Ett annat argument var att genom att styra om bidragssystemet så att resurserna gick direkt till den lokala skolan garanterades att föräldrar och elever skulle få bäst valuta för pengarna. Dessutom uppmanades utbildningsanordnarna att inte förlita sig på statliga bidrag utan att bli entreprenörer som genererade egna medel, vilket ligger helt i linje med de nyliberala värderingarna att medborgare ska utbildas så att de i framtiden kan ta hand om sig själva utan att belasta staten (Jankowski & Provezis, 2012). Reformen om det fria skolvalet i England var även ett sätt att säkerställa att privata skolor låg kvar utanför statens kontroll.

Det finns likheter mellan den utveckling vi idag ser i det svenska skolsystemet och det som skedde i det engelska skolsystemet under Thatchers regering. En likhet är den stora tilltro till att marknadsprinciperna kan bidra till en skola med höga elevresultat som i sin tur gör att vi står oss väl i internationella jämförelser så som exempelvis PISA och TIMSS. En annan likhet är att trots omfattande marknadsprincipiella reformer är detta ändå något av ett kvasi-system som införts eftersom staten fortfarande sätter upp tydliga mål och standarder för verksamheten (Bridges & Jonathan, 2008). Regelbundna inspektioner och krav på transparens är ytterligare ett sätt för staten att behålla kontrollen och styrningen över skolan. Detta har resulterat i att de lokala skolorna ska kontinuerligt genomföra och redovisa olika former av utvärderingar som en form av frivillig självkontroll (Jankowski & Provezis, 2012). Skolorna är också ålagda att redovisa resultat och utvärderingar som kan utgöra vårdnadshavares underlag då de ska välja skola till sitt barn. Bridges och Jonathan (2008) konstaterar att resultatet av reformeringen har blivit att ett överdrivet kontrollerande styrsystem har ersatt det tidigare statlig styrda systemet.

Ytterligare en kritik som lyfts mot reformeringen av skolan är att den logik som finns inom marknadsprinciperna inte fungerar inom en social verksamhet. Ett exempel är den individualistiska tanken som utgår från varje enskild individs välmående och behov som sedan bildar grunden till en välfärd som omfattar hela kollektivet. Inom skolan har erfarenheten snarare visat att då föräldrar står inför valet att välja det som fungerar bäst för det egna barnet eller det som fungerar bäst för allas barn så väljer majoriteten av föräldrarna det första alternativet, även om de är medvetna om att detta sker på andra barns

bekostnad (Bridges & Jonathan, 2008). Särskild skarp är den kritik som menar att marknadsprinciperna går tvärs emot utbildningssystemets inneboende och grundläggande värderingar. Ideologier förknippade med marknaden är helt enkelt inte förenliga med de värderingar som finns sammankopplade med utbildning och samhälle. Marknadsprinciper i skolan skapar visserligen förutsättningar för mångfald och valfrihet men med det följer även ojämlikhet (Bridges & Jonathan, 2008).

På vilket sätt hänger då appliceringen av marknadsprinciper i skolan samman med de ökade kraven på vetenskap och beprövad erfarenhet? Jag tänker att det finns ett samband mellan hur utbildning idag betraktas som ett viktigt konkurrensmedel i samhället och antagandet om att vetenskap leder till hög kvalitet i verksamheten. Konkurrenstänket har bidragit till ett stort fokus på det som skolan ”producerar” och ”levererar”, det vill säga måluppfyllelse, elevresultat och annat som kan visas upp i form av olika jämförelsetal. Hur landets elever ska lyckas bra på nationella tester hamnar högt upp på den utbildningspolitiska agendan, både nationellt och internationellt. Detta påverkar i sin tur hur lärare praktiserar undervisning samt hur rektorer uppfattar ansvaret att ordna förutsättningar för att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Crossouard & Pryor, 2012).

En evidensbaserad praktik

Utbildningspolitiken ser ofta den evidensbaserade forskningen som resurser för att öka användningen av forskningsresultat i skolor eftersom inom evidensrörelsen är ofta framgångsrik skolförbättring detsamma som effektiviserad undervisning och förbättrade elevprestationer (Kvernbekk, 2013; Levinsson, 2013). Målen är många gånger förutbestämda (Levinsson, 2013). Men evidens är inte ett självklart utan snarare ett besvärligt och omstritt begrepp inom utbildningsvetenskap. Evidensbaserade effektstudier har använts med stor framgång inom exempelvis medicin men erfarenheten visar att de inte är lika genomförbara inom skolans område (Flygare et al., 2011).

Kvernbekk (2013) argumenterar för att evidens bör användas på ett indirekt sätt. Hon menar att skolans professionella behöver samtala om hur de konkret ska agera då de står inför problem och dilemman. Utifrån Kvernbekks resonemang är inte målet med en evidensbaserad praktik att lärare och rektorer ska följa evidensbaserade modeller utan evidens ska användas för att förbättra de professionellas val av handlingar. Evidens blir betydelsefullt först efter att ett

problem identifierats. De åtgärder som lärare och rektorer föreslår för att komma till rätta med problemet behöver utredas innan de prövas. Med stöd i tidigare studier analyseras de tänkta åtgärderna. Utifrån detta förhållningssätt blir evidens något som förbättrar de professionellas bedömningar. Utifrån Kvernbekks tankar är en evidensbaserad praktik en praktik där de professionella tillförsäkrat sig om att de åtgärder som är tänkta att prövas är både befogade och tillförlitliga. Vetenskap blir på så vis något som kan ge information till praktiken men är inte det som konstituerar den.

Diskussionen om hur evidens och vetenskap ska tillämpas i skolans praktik gjorde att jag och doktorandkollega blev intresserade av att se vad som händer då rektorer och lärare arbetar med att implementera en vetenskapligt underbyggd undervisningsmodell i verksamheten. Detta intresse resulterade i att vi under hösten 2012 genomförde en kartläggning av ett antal grund- och gymnasieskolors förbättringsarbete kring betyg och bedömning med fokus på formativ bedömning och bedömning för lärande (Forssten Seiser & Karlefärd, 2014).

Teori i klassrumsundervisning

Bedömning för lärande kan kortfattat beskrivas som ett förhållningssätt för att stödja eleverna i deras lärprocesser och för läraren att utveckla sin undervisning (Lundahl, 2014). I vår analys av kartläggningen kopplade vi samman några framträdande mönster i kartläggningen med den utveckling som skett i svensk skola utifrån omvärldens krav på förbättringar. Rektorerna och lärarna som vi intervjuade i kartläggningen beskrev hur de upplevde en stress och en jakt på ”rätta” eller ”bästa” metoden för att höja skolans måluppfyllelse och elevernas resultat (Forssten Seiser & Karlefärd, 2014). Timperley (2011) beskriver denna utveckling som att det idag verkar finnas ett antagande om att det går att påverka lärares undervisning genom att låta experter beskriva hur lärare på bästa sätt bör bedriva sin undervisning. Det mönster som framträdde i kartläggningen var att det fanns en tydlig skillnad mellan bedömning för lärandets teoretiska grundantaganden och på det sätt lärarna faktiskt praktiserade arbetssättet i klassrummet. Bedömning för lärande bygger på dialog, där återkoppling och förändring av undervisningen är central. Kartläggningen visade snarare att i praktiken blev detta sätt att arbeta en metod där läraren i inledningen av ett arbetsområde eller en lektion informerade eleverna om vad de skulle få lära sig. Sedan användes inte bedömningar förrän i slutet av arbetet och då med syftet att upplysa eleverna om hur väl de lyckats i sitt lärande. Kartläggning visade att det blev en instrumentell och tekniskt

Anette Forssten Seiser: En nyfiken betraktelse av de ökade kraven på skolans vetenskaplighet

användning av arbetssättet snarare än en förändrad förståelse för hur bedömning kan användas för att utveckla elevernas lärande och lärarens undervisning. En liknande undersökning genomförs i Skottland (Crossouard & Pryor, 2012) och mönstren som framträder i denna studie är likartade de vi själva observerade. Den skotska undersökning bygger på två klassrumsobservationer och visar på hur lärarna intar ett instrumentellt förhållningssätt och hur de fokuserar på särskilda undervisningstekniker istället för att stödja sig på bakomliggande teorier vid implementering av bedömning för lärande i klassrummet.

Vad gäller rektorernas agerande så visade vår kartläggning (Forssten Seiser & Karlefärd, 2014) att även de intog ett tekniskt och instrumentellt förhållningssätt i sitt tillämpande av skolans ledarskap. De strategier som rektorerna menade hade använts för att på ett systematiskt och vetenskapligt sätt implementera bedömning för lärande i verksamheten, försvann då lärarnas beskrev vad som faktiskt hände i praktiken. En förklaring kan vara att rektorerna fokuserade på att starta upp förbättringsarbetet, för att sedan lämna över ansvaret till lärarna att fortsätta på egen hand. Rektorerna deltog inte i det konkreta förbättringsarbetet vilket ledde till att det först tappade fart, för att slutligen avstanna helt.

Sammanfattningsvis konstateras att då lärare skulle tillämpa utbildningsteori i praktiken så intog både de svenska och de skotska lärarna ett tekniskt och instrumentellt förhållningssätt. Ett konstaterande som också bekräftas i en rapport från Vetenskapsrådet, där två forskare kartlagt både svensk och internationell forskning om formativ bedömning på 2000-talet (Hirsh & Lindberg, 2015). Vår kartläggning (Forssten Seiser & Karlefärd, 2014) visade att bedömning för lärande uppfattades som en undervisningsmetod som påstods var bättre än rådande undervisning och genom att tillämpa den nya metoden så skulle detta leda till en högre kvalitet på undervisningen. Detta resulterade i att lärarna tog till sig vissa nya ”undervisningstekniker” men inte hela förhållningssättet. Även de svenska rektorerna intog ett instrumentellt förhållningssätt. De fokuserade på att initiera arbetet med en mängd olika strategier men höll inte i förbättringsprocessen utan valde att istället lämna över ansvaret till lärarna.

Vem ska ha makten?

Utbildning ses som ett kraftfullt verktyg för att påverka samhällsutvecklingen (Fitzsimons, 2007) och den filosofi som ligger bakom hur vi tänker och förstår

lärande och utbildning spelar stor roll för utformandet av utbildningssystemet. Etik och moral och andra grundläggande värderingar är inte konstanta värden utan förändras över tid och utifrån sitt sammanhang. De finns inbäddade i vårt historiska arv. Det som betraktades som sanning igår är inte säkert det som är giltigt imorgon. Idén om att utbildning kan göra skillnad för det liv vi lever och hur vi lever det är mycket gammal. Enligt Aristoteles är människan en social varelse och med det syftade han på att den enskilde individen har behov av att få ingå som en del i en större gemenskap (Reeve, 1998). Aristoteles var dock väl medveten om att människor genom alla tider haft svårt att komma överens och att leva i fred tillsammans. Därför menade han att människan behöver fostran och utbildning för att lyckas med det sociala projektet att leva gott tillsammans. Aristoteles slutsats var att om människor ska kunna leva tillsammans i välfungerade samhällen krävs utbildning. För att utbildningen ska generera det goda samhälle vi önskar är det nödvändigt att den är anpassad till det goda samhällets styrelseform och att normer och regler i utbildningen harmonierar med samhällets. Det är också nödvändigt att utbildningen finns tillgänglig för alla.

Enquiries into the nature of knowledge, or of the good life, or of the just society, all involve, either explicitly or implicitly, questions about learning – about the practices people should be initiated into and the values they should come to espouse (Hirst, 2008, s. 15)

Dewey såg dialogen som nyckeln till god undervisning och att människan var gjord för och anpassad till ömsesidig kommunikation (Garrison & Neiman, 2008). Dialogen kan följaktligen ses som ett verktyg för att skapa gemensam förståelse och för utveckling av samhället. Enligt Dewey skulle utbildningen utformas och tillämpas utifrån demokratiska principer när målet är ett demokratiskt samhälle. Det finns starka kopplingar mellan pragmatiker som exempelvis Dewey och andra filosofer med ett emancipatoriskt perspektiv som exempelvis Habermas. Även Habermas betonar kommunikationens betydelse (1996) och ser kommunikation som ett verktyg för att motverka orättvisor i samhället. Utgångspunkten i Habermas resonemang är att skilda synsätt ska mötas och ställas mot varandra för att på så vis kunna klargöras i ett samtal. Både Dewey och Habermas framhåller alltså relationen mellan demokrati och utbildning och menar att detta kan ske genom dialog och samtal med målet att individer ska uppnå god medborgarkompetens och ett moraliskt omdöme. Att lära sig argumentera för sitt synsätt men också att konfronteras med andras, att lära sig att lyssna på andra och att tolerera och respektera andras argument.

Anette Forssten Seiser: En nyfiken betraktelse av de ökade kraven på skolans vetenskaplighet

Klassrummet blir en mötesplats där individer kan träffas och samtala utifrån vissa specifika förutsättningar.

Idag har politiker och andra externa aktörer stor påverkans kraft på skolans praktik och utveckling. Tyrén (2013) menar att maktförhållandet kan förändras till de professionellas fördel genom att rektorer och lärare själva deltar och bidrar till den vetenskapliga kunskapsproduktionen inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Kravet på vetenskap och systematik har bidragit till att intresset för praktikorienterade studier har ökat och att idag är många lärare och rektorer engagerade i uppbyggnaden av den utbildningsvetenskapliga forskningen. Aktionsforskning är ett exempel på en praktikorienterad ansats som använder verktyg för att möjliggöra ett kollektivt ansvar (Rönnerman, 2004). Aktionsforskningen syftar till att stärka deltagarna i deras yrkespraktik till skillnad från en mer instrumentell syn på skolförbättring där lärare och rektorer riskerar att reduceras till passiva mottagare av färdiga modeller och metoder (Timperley, 2011). Detta är en bidragande orsak till varför jag börjat intressera mig för aktionsforskningen med dess inneboende emancipatoriska aspekt (Carr & Kemmis, 1986). I aktionsforskning är förändring en integrerad del av forskningen och där man som forskare aktivt deltar i förändringsprocessen. Aktionsforskningen karaktäriseras av en systematisk och cyklisk process (Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Reason & Bradbury, 2001; Rönnerman, 2012) och innehåller en återkopplingsmekanism som ger förutsättningar för att förändringar genomförs och utvärderas.

Forskning utifrån ett praktikerperspektiv ger tillgång till den beprövade erfarenheten och den tysta kunskapen som finns inbyggd i dem som utövar professionen varje dag. Carr och Kemmis (1986) beskriver aktionsforskning som ett kritiskt förhållningssätt till sin profession. Med det menar de att de professionella behöver frigöra sig från vanor och rutiner som framstår som ologiska. Det innebär en forskning som inte bara leder till ny praktisk kunskap utan också till nya förmågor att skapa kunskap. De hävdar att de frågeställningar som pedagogisk forskning ställer bör ägas av de professionella i verksamheten utifrån ett emancipatoriskt perspektiv. Därför handlar det mer om att utarbeta strategier som är lämpliga utifrån verksamhetens egna undringar och problem snarare än att införa nya ramverk.

Aktionsforskning som skolförbättring

Aktionsforskningen är inte en enhetlig ansats utan beskrivs ofta som en forskningsmässig inriktning med flera olika förgreningar (se t. ex. Reason &

Bradbury, 2001). Carr och Kemmis (1986) redogör för tre indelningar som bygger på Habermas (1972) tänkande om olika kunskapsintressen med tillhörande existensberättigande grund. Enligt Habermas (1972) konstitueras kunskap i kraft av tre särskilda intressen: teknisk, praktisk och emancipatorisk.

Det finns tre kategorier av undersökningsmetoder för vilka en speciell förbindelse mellan logiskt-metodologiska regler och kunskaps-konstitutiva intressen kan demonstreras. Denna demonstration är en uppgift för en kritisk vetenskapsfilosofi som vill undvika positivismens fallgropar. Den empiriskt-analytiska vetenskapens sätt att närma sig sitt problem ansluter sig till ett tekniskt kunskapsintresse; de historiska-hermeneutiska vetenskaperna ansluter sig till ett praktiskt kunskapsintresse och den kritiskt orienterade vetenskapen ansluter sig till ett emancipatoriskt kunskapsintresse (s. 308).

Tekniskt intresse är det intresse människan har för att åstadkomma ett kunnande som genererar tekniska lösningar för att kontrollera och behärska naturliga fenomen. Att skapa och tillhandahålla resurser för människans överlevnad och för att lösa olika specifika problem. I fråga om skolor så kan det tekniska kunskapsintresset handla om att till exempel få tillstånd bättre kunskaper för elever med inlärningsvärigheter. Effektivitetsfrågor står ofta i centrum, mål ska nås med väl utnyttjade resurser. Denna form av kunskap banar väg för tekniska appliceringar med produktivitet, effektivitet, tillväxt och social kontroll som riktmärken. Blacker och McKie (2008) uppmärksammar oss på att ett tekniskt intresse leder vår uppmärksamhet mot tekniken vilket i sin tur resulterar i att fokus tas från andra håll. Tekniska lösningar underlättar ofta men ett okritisk anammande av tekniker riskerar samtidigt att begränsar det självständiga, kreativa och flexibla tänkandet. Detta skulle kunna vara en förklaringsmodell till varför de svenska och skotska lärarna fokuserade på särskilda undervisningstekniker och bortsåg från bakomliggande teorier då de arbetade med bedömning för lärande i klassrummet (se Crossouard & Pryor, 2012; Forssten Seiser & Karlefärd, 2014). De svenska rektorerna riktade sin uppmärksamhet på att initiera förbättringsarbetet med hjälp av olika tekniker och strategier men deltog inte själva i läroprocessen.

Enligt Habermas (1972) skapar praktiskt intresse kunskap i form av tolkande förståelse som kan informera och vägleda i etiska och moraliska dilemman. Det anspelar på ett intresse för att försöka fånga in en djupare förståelse av ett fenomen. Sådana fenomen som ej låter sig mätas eller avläsas på ytan, utan behöver tolkas. Det intressanta här är att förstå vad som händer, att lära sig

tolka skeenden och förhållanden för att få en bra inblick i dessa. Att lära sig om bakgrund och historiska sammanhang blir viktiga aspekter utifrån ett praktiskt kunskapsintresse (Carr & Kemmis, 1986). Här handlar det om att göra det svårbegripliga tydligare, att söka förstå, snarare än att söka ange en bruksanvisning för problemlösning (Alvesson, 2013). Inom organisationer handlar denna form av kunskapsintresse om att få till ett ändamålsenligt handlande utifrån en situationsspecifik förståelse.

Det emancipatoriska intresset syftar till att uppnå en frigörande kunskap utifrån ett socialt och samhälleligt perspektiv. Syftet i detta kunskapsintresse är att ge inspiration till kritisk reflektion och frigörelse från olika slags låsningar och begränsningar. Detta kunskapsintresse skiljer sig från de övriga två genom att det strävar efter att identifiera källor till missförhållanden och ideologiska föreställningar som motverkar självständighet och moraliskt medvetet tänkande, enligt Habermas (1972). Tanken är att kritisk reflektion ska leda till bättre möjligheter att göra kloka ställningstaganden och därmed ökad autonomi i tillvaron. Individens benägenhet att följa andra är stor men kan också leda till problem, ibland blir exempelvis en undervisningsmodell på modet och att följa modet blir en drivkraft i sig (Alvesson, 2013; Carr & Kemmis, 1986). Självständighet och att stå upp för väl genomtänkta åsikter är viktigt, snarare än att anamma nya idéer och modeller. Det är självständighet och kritisk reflektion som är poängen, inte effektivitet och vinst. Ibland kan detta sammanfalla men det är då en bieffekt och inte huvudsyftet inom det emancipatoriska kunskapsintresset.

Avslutningsvis är det ofta så att inom en teknisk forskningsansats är det forskaren som definierar problemet och som planerar och ansvarar för forskningsprocessen. Detta innebär att det är någon ”utifrån” som bestämmer frågeställningar och upplägg på arbetet. Då finns en uppenbar risk att rektorer och lärare blir osjälvständiga medlöpare som underkastar sig forskarnas tolkningar och avstår således från att själva ta tag i problemet. Den kritiska självreflektionen är svag eller till och med helt frånvarande i en sådan forskningsansats (Tiller, 1999). Den kritiska aktionsforskningens decentralisering syftar istället till att öka självbestämmandet i skolan genom att de professionella i skolan forskar på sina egna frågor och problem i verksamheten. Forskningen är emancipatorisk i sin karaktär då deltagarna själva äger forskningen.

I Habermas fotspår

Dialog och kommunikation behövs för att möjliggöra kritisk granskning, påverkan och utveckling. Den tyske filosofen och sociologen Habermas (1996) betraktar dialogen som ett nödvändigt verktyg för att människor ska kunna förstå sin omvärld. Han konstaterar att människor som utforskar sin nära omvärld behöver sätta in sina antaganden om omvärlden i större sammanhang så att de kan lägga ett samhälleligt perspektiv på det som sker och inte sker. Habermas har utvecklat en analytisk modell över det moderna samhället, där han delat in det i två sfärer; livsvärld och systemvärld. Livsvärlden är den värld i vilken vi har våra sociala relationer, arbetar, har familj och vänner. Systemvärlden består av anonyma och sakliga relationer på den ekonomiska marknaden, i statliga myndigheter, organisationer och liknande. Systemvärlden som grundar sig på, och som har vuxit fram ur livsvärlden, hotar nu att kolonialisera den samma då livsvärlden allt mer genomsvärs av det instrumentella förnuftet. Det instrumentella förnuftet är ett förnuft som är inriktat på att finna de mest effektiva medlen för att uppnå vissa mål. Detta i sin tur hotar själva grunderna för livsvärldens sociala integration och reproduktion då det kommunikativa förnuftet trängs bort. Vid sidan av det instrumentella förnuftet besitter människan följaktligen även ett kommunikativt förnuft. Till skillnad från det instrumentella förnuftet är det kommunikativa förnuftet inriktat på att uppnå ömsesidig förståelse och där den inbördes förståelsen är det som utgör grunden för rationalitet. Det kommunikativa förnuftet vilar på ett demokratiskt fundament och därför menar Habermas att det är det kommunikativa förnuftet och det kommunikativa handlandet som behöver utvecklas i samhället. Det är ett handlande som sker utifrån olika intressen och med ett brett spektrum av värderingar, i ömsesidigt utbyte och i samspel med andra. Det kommunikativa handlandet tar plats i den offentliga sfären, som inte ska förväxlas med den offentliga sektorn. Den typ av offentlig sfär som Habermas avser är den där deltagare av egen fri vilja diskuterar och ventilerar gemensamma samhällsproblem. Det är en sfär där alla som vill har rätten att ingå och möjlighet att uttrycka sin åsikt men även att välja roll som deltagare, talare, lyssnare eller observatör. Alla som på något vis berörs måste alltså ges möjlighet att delta i det kommunikativa handlandet och det utan rädsla för reprimander. Det kommunikativa handlandet kan beskrivas som en situation då individer plötsligt avbryter sitt görande för att istället stanna upp och kritiskt granska det som sker (Kemmis & McTaggart, 2005). Detta händer i synnerhet i de fall då det uppstått en känsla av att något inte längre står rätt till. Målet för deltagare som engagerar sig i ett kommunikativt handlande är att utifrån

intersubjektiva överenskommelser uppnå en ömsesidig förståelse för varandras uppfattningar för att utifrån otvungen konsensus bestämma vilka handlingar man vill pröva i praktiken. Det räcker således inte med fina och välformulerade tal eftersom trovärdigheten hos en person beror på hur konsistent personens agerande är. Det betyder att orden behöver åtföljas av handling som överensstämmer med talet, på samma sätt som i en aktionsforskningsstudie.

Genom att ta utgångspunkt i Habermas teori (1996) om det kommunikativa handlandet, ser jag konstruerandet av kommunikativa mötesarenor som en möjlig strategi för skolans professionella att hantera och påverka skolans utveckling. Habermas (2003) betonar kommunikationens betydelse ur ett utvecklingsperspektiv:

As historical and social beings we find ourselves always already in a linguistically structured lifeworld. In the forms of communication through which we reach an understanding with one another about something in the world and about ourselves, we encounter a transcending power. Language is not a kind of private property. No one possesses exclusiverights over the common medium of the communicative practices we must intersubjectively share. No single participant can control the structure, or even the course, of processes of reaching understanding and self-understanding. How speakers and hearers make use of their communicative freedom to take yes- or no-positions is not a matter of their subjective discretion. For they are free only in virtue of the binding force of the justifiable claims they raise towards one another. The logos of language embodies the power of the intersubjective, which precedes and grounds the subjectivity of speakers (s. 10).

Grundtanken i aktionsforskning är att människor lär sig bäst när de har kontroll över sin egen situation och att förändringar genomförs mest effektivt när de aktörer som ingår i en verksamhet själva tar ansvar för att identifiera och genomföra kloka förbättringar. Inom de nordiska länderna finns en lång bildnings- och folkbildningstradition där tanken om välutbildade medborgare är central precis som viljan att skapa ett jämställt och jämlikt samhälle (Rönnerman & Salo, 2012). Utifrån den nordiska traditionen betraktas deltagarna i ett aktionsforskningsarbete som jämställda och de arbetsformer som tillämpas är demokratiska. Även inom den kritiska aktionsforskningen förordas ett förhållningssätt som genomsyras av ett kommunikativt och demokratiskt samarbete, då detta är ett förhållningssätt som stärker solidaritet

mellan individer och ger legitimitet till de beslut som fattas (Kemmis & McTaggart, 2005).

Reflektion

Målet med att svensk skola ska ha en utbildning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är en god men inte helt oproblematisk målsättning. Ett dilemma är att det inte finns *en* teoretisk eller praktisk vetenskap, snarare är det så att det finns flera vetenskapliga ansatser som gör anspråk på att vara den mest gynnsamma för skolans elever. I själva verket är det därtill tveksamt att dessa fungerar på det sätt de är tänkta då de implementeras i skolans praktik (se t.ex. Crossouard & Pryor, 2012; Forssten Seiser & Karlefärd, 2014). Utöver detta är skolan ingen homogen verksamhet utan varje lokal skolenhet är unik och behöver hanteras utifrån sin specifika kontext. Olika skolor kan vara framgångsrika på olika vis. Det gäller även elever och därför förväntas läraren möta varje enskild elev utifrån dennes behov och förutsättningar. Att skolor då ska implementera den ”bästa vetenskapliga undervisningsmetoden” är därför en orealistisk idé även om flera försökt lansera den allomfattande framgångsmetoden. Till detta tillkommer också det faktum att lärare och rektorer har olika föreställningar om vad som kännetecknar en bra skola vilket inverkar på hur de uppfattar olika skolförbättringsinsatser. Ytterligare en aspekt att ta hänsyn till är den ideologiska. Politiker gör sitt bästa för att påverka och förändra skolan utifrån sin ideologiska hemvist. Några betonar vikten av god medborgarkompetens och moraliskt omdöme medan andra lyfter fram vikten av individers valfrihet och utvecklingsmöjlighet.

Bilden som framträder är att olika aktörer tolkar det vetenskapliga perspektivet utifrån olika synsätt och olika intressen. Skolans professionella behöver ställa sig frågan vad det finns inom det vetenskapliga perspektivet som gynnar respektive begränsar ett framgångsrikt skolförbättringsarbete i relation till barns och elevers lärande och utveckling. På samma vis som ett tekniskt intresse kan ta uppmärksamhet från annat håll riskerar ett allt för ensidigt krav på vetenskaplighet att begränsa lärares, rektorers och forskares kreativitet och uppfinningsrikedom. Istället för att sträva efter att göra på rätt sätt så bör vi fokusera på att göra rätt saker. Kanske finns lösningen att finna i den variationsrikedom och i den omfattande komplexitet som karaktäriserar skolan. Att uppmuntra olikheter och att arbeta med situationsanpassade lösningar istället för att låta en övertro på standardlösningar bli det dominerande förhållningssättet.

I mitt eget avhandlingsarbete har jag intresserat mig för skolförbättring och ledarskap som båda är diffusa, komplexa och svårfångade fenomen. Stora delar av den forskning som gjort inom dessa fält har ett tydligt tekniskt kunskapsintresse. Ett intresse som till viss del kan förklaras av utbildningspolitikens stora engagemang för denna typ av forskning då den i vissa fall erbjuder teorier och modeller som utlovar goda resultat. Men precis som med de flesta modeller och teorier uppstår svårigheter då de ska implementeras på den lokala skolenheten och kanske kan förklaringen vara att ett tekniskt kunskapsintresse inte är tillräckligt för att förstå så diffusa fenomen som ledarskap och skolförbättring. Där det tekniska intresset brister kan ett kritiskt och emancipatoriskt perspektiv stärka och bidra till att skolans professionella förhoppningsvis undgår ett okritiskt anammande av nya ledarskaps- och skolförbättringsmodeller. Genom ett kritisk emancipatoriskt förhållningssätt är min förhoppning att jag som forskare inte ska behöva hamna i situationer där saker ska konstateras vara rätt eller fel, bra eller dåliga. Där det tekniska kunskapsintresset brister kan ett praktiskt och ett kritisk emancipatoriskt perspektiv förhoppningsvis stärka upp.

Referenser

- Alvesson, M. (2013). *Organisation och ledning : ett något skeptiskt perspektiv* (1. uppl. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Blacker, D., & McKie, J. (2008). Information and communication technology. I N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Red.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (ss. 234-252). Cornwall, UK: Blackwell publishing.
- Bridges, D., & Jonathan, R. (2008). Education and the market. I N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Red.), *The Blackwell guide to philosophy of education* (ss. 126-145). United Kingdom: Blackwell publishing.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*: New York: Routledge.
- Crossouard, B., & Pryor, J. (2012). How theory matters: Formative assessment theory and practises and their different relations to education. *Studies in Philosophy & Education*, 31 (3), 251-263.
- Fitzsimons, P. J. (2007). Biotechnology, ethics and education. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 1-11.
- Flygare, E., Frånberg, G.-M., Gill, P., Johansson, B., Lindberg, O., Osbeck, C., & Söderström, Å. (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*: Stockholm: Skolverket.

Anette Forssten Seiser: En nyfiken betraktelse av de ökade kraven på skolans vetenskaplighet

- Forssten Seiser, A., & Karlefärd, A. (2014). Aktionsforskning som förhållningssätt i en föränderlig omvärld. *KAPET*, 10, 58-73.
- Garrison, J., & Neiman, A. (2008). Pragmatism and Education. I N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Red.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Cornwall, UK: Blackwell publishing.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon P.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms : contributions to a discourse theory of law and democracy*. London: Polity.
- Habermas, J. (2003). *The future of human nature*. Cambridge.
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). Delrapport från SKOLFORS-projektet. Formativ bedömning på 2000-talet - en översikt av svensk och internationell forskning *Vetenskapsrådets rapporter* (Vol. 2015). Stockholm.
- Hirst, P. H. (2008). Foreword. I N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Red.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (ss. xv-xvi). Cornwall, UK: Blackwell publishing
- Jankowski, N., & Provezis, S. (2012). Neoliberal ideologies, governmentality and the academy: An examination of accountability through assessment and transparency. *Educational philosophy and theory*, 46:5, 475-487.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Communicative action and the public sphere. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The handbook of Qualitative Research. 3rd Edition*. (ss. 559-603). London: Sage.
- Kvernbekk, T. (2013). Evidence-Based Practise: On the Function of Evidence in Practical Reasoning. *Studier i pedagogisk filosofi*, 2, 2, 19-33.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande* (2., [oförändr.] uppl. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research : participative inquiry and practice*. London : SAGE, 2001.
- Reeve, C. D. C. (1998). Aristotelian education. I A. Oksenberg Rorty (Red.), *Philosophers on Education. New historical perspective*. (ss. 49-63). London: Routledge.
- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? . I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner* (ss. 13-30): Lund : Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2012). *Vad är aktionsforskning?* : Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., & Salo, P. (2012). Collaborative and action research'within education-A Nordic perspective. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 1-16.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande : forskande partnerskap i skolan* Hässelby : Runa, 1999 (Malmö : Team offset & media); 1. uppl.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Tyrén, L. (2013). *Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill' : en studie om lärare möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken (avhandling)*. Göteborgs universitet Retrieved from

Anette Forssten Seiser: En nyfiken betraktelse av de ökade kraven på skolans vetenskaplighet

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsswe&AN=edsswe.oai.bada.hb.se.2320.12325&lang=sv&site=eds-live>