

En Modellskola på vetenskaplig grund

I förslaget till ny skollag (Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet, Ds 2009:25) heter det i Kapitel 1, 1 §: ”Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”. Hur ska vi förstå detta – en barn- och ungdomsskola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet?

Vetenskaplig grund kan knappast tolkas på något annat sätt än att allt som görs i skolan ska vara byggt på den forskning som görs om skola och utbildning men också – kanske i bästa fall – på egen forskning som lärare gör i den lokala praktiken. Vetenskaplig grund utgörs av sådan forskning som är historik, systematisk eller empirisk.

Forskning hör i allmänhet universiteten till – även om många branscher numera håller sig med egna forskningsavdelningar; läkemedelsindustrin, fordonsindustrin, rymdteknik, etc. Nu kanske det är skolans tur att utveckla egna forskningsdivisioner i kommunerna och i den lokala skolan? Mycket talar för det.¹ Universiteten – som förmodligen är världens näst bästa entreprenöriella idé – har genomgått olika faser i sin egen utveckling. Det första universitetet grundades i Bologna år 1088. Här fanns ingen forskning i den mening som vi idag lägger i begreppet, utan man överförde beprövad erfarenhet från kloka och skickliga läkare, jurister och präster till yngre blivande kollegor. Bologna universitetet kan sägas ha varit ett professionsuniversitet, eftersom det var till olika yrken som man kunde utbilda sig. Parallellen till lärarseminarierna är uppenbara.

Det första universitetet med forskning grundades så sent som år 1810 i Berlin. Det var Wilhelm von Humboldt som introducerade forskning i kombination med undervisning. Det är alltså hit som vi måste vända oss för att hitta något som förtjänar bestämningen forskning. För oss som är intresserade av en skola och ett utbildningssystem på vetenskaplig grund är det nödvändigt att ta vår utgångspunkt i vad som inträffade i Berlin 1812. Det är först därefter som vi kan finna kunskap om skolan – undervisning, lärande, kunskap, ledarskap, bedömning, etc – som vilar på vetenskaplig grund. När det gäller läraryrkets vetenskapliga grundläggning måste vi i Sverige gå ända fram till 1977 för att finna en sådan. Då blev utbildningen till lärare en universitetsutbildning – med krav på en vetenskaplig grundläggning av yrket. Den grundläggningen har emellertid gått oväntat trögt. Det är ännu 2010 inte självklart att hävda att lärarutbildningarna i landet förfogar över sådana resurser som gör det möjligt att bedriva forskning om yrkets olika delar och på ett sådant sätt att yrkesutbildningen kan sägas vila på vetenskaplig grund. Inte heller är det självklart att varje lärarstudent tillskansar sig ett vetenskapligt sätt att tänka och förstå yrket. Ett exempel är att lärarstudenterna i utbildningen tillägnar sig en första grund i vad utbildningsvetenskap är och hur skolnära och professionsgrundande forskning genomförs. Ofta görs datainsamling inom ramen för den verksamhetsförlagda delen – dvs då studenterna är i den lokala skolans praktik. I detta moment av vetenskap och forskning möter lärarstudenten emellertid knappast någon verksam lärare som har egen vetenskaplig kompetens eller forskningserfarenhet. Därmed undergrävs effektivt de blivande lärarnas förtroende för en skola och ett yrke på vetenskaplig grund.

Den som emellertid först förstod att utveckla en pedagogik, en teori om lärande som vilar på den nödvändiga vetenskapliga grunden var Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Han blev professor i pedagogik i Königsberg 1809 (som efterträdare till filosofen Immanuel Kant) och utvecklade som sådan systematisk kunskap om lärande. Därefter växer det upp forskningsgrundad kunskap om skola och utbildning i snart sagt världens alla länder. Herbarts forskning nådde under 1800-talets senare del/1900-talets första år den finländska skolan och lärarutbildningen där. I Sverige fick Herbart eller nyherbartianerna ringa eller inget inflytande alls. Kanske kan en 100 år lång tradition av forskning och vetenskap förklara varför finska lärarstudenter avkrävs masternivån i utbildningen, att man i Finland talar om en ”research-based teacher education”² – och att detta hänger samman med att den finska skolan anses som en av de främsta i Europa?

Beprövad erfarenhet är ett begrepp som identifierar kunskaper om skola och utbildning som inte är forskningsgrundade men där lång erfarenhet leder fram till att någon eller några generella antaganden kan göras eller slutsatser dras om undervisning, lärande, kunskap, etc. Ska vi finna grundaren av den berövade erfarenheten får vi leta. Förmodligen finner vi aldrig den personen. Däremot kan vi notera att Salomo (ca. 800 f. Kr.) bygger Ordspråksboken i Gamla Testamentet på beprövad erfarenhet. Samma sak gäller för Sokrates, Platon och Aristoteles. Det finns alltså en skriftspråklig kunskapstradition som bygger på beprövad erfarenhet.

Den som ofta uppfattas som grundaren av en allmän teori för undervisning är Johann Amos Comenius (1591-1670) och hans fullständigt magnifika *Didactica Magna* (ca. 1629-1631) *Stora undervisningsläran* – men undertiteln: *En fullständig framställning av konsten att lära alla allt*. (Sic!)³ och hans likaledes förnämliga *Orbis Sensualim Pictus* (1650)⁴. Men Comenius var ingen forskare i moderna mening, han bygger sitt tänkande på just beprövad erfarenhet och eget tänkande. Samma sak med Jean Jacques Rousseau och Johan Heinrich Pestalozzi – fantastiska tänkare och praktiker, men forskare i modern betydelse är de inte.

I den nya skollagens formulering görs egentligen ingen skillnad mellan dessa pedagoger och didaktiker: Vetenskaplig grund *och* beprövad erfarenhet – heter det. Skolan bör därför lära av såväl praktiskt klokskap (fronesis, för att tala med Aristoteles) och systematiskt grundad kunskap och kompetens.

En skola på vetenskaplig grund – varför?

Svenska skolelevers kunskapsprestationer är i en internationell jämförelse höga, men resultaten har försvagats under senare år. Orsaken till detta kan vara flera. Skolverket har i den omfattande kunskapsöversikten *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* (09:1127, 2009) pekat på fyra huvudorsaker:

Differentieringen – där särskiljande lösningar genom till exempel särskilda undervisningsgrupper för elever i behov av särskilt stöd är till men för lärandet. Detta är inte endast ett problem på individnivå, utan också på gruppnivå (Skolverket, 2009).

Individualiseringen – där en mindre tid av lärarledd undervisning och mer tid för individuellt elevarbete hindrar lärandet (Skolverket, 2009). Det är emellertid

viktigt att skilja mellan individuellt arbete (som Skolverket avser) och individualisering, som innebär att varje elevs förutsättningar tillvaratas.

Segregeringen – där det fria skolvalet, bland annat genom bildandet av fristående skolor, bidragit till att elever med likartad bakgrund samlats på samma skola. Därmed har resultatskillnader ökat mellan olika skolor och elevgrupper vilket medfört att skillnaderna mellan de bästa eleverna och de svagaste ökat.

Decentralisering – som innebär att svensk skola gått från ett av världens mest centraliserade till ett av världens mest decentraliserade och avreglerade system. Staten gav ansvaret för skolan till kommunerna vilket fört med sig att skillnaderna mellan olika kommuners sätt att hantera skolan – inte minst resursmässig – är omfattande.

Andra orsaker som angivits i debatten är att Sverige på kort tid genomgått omfattande strukturomvandlingar, från ett varuproducerade till ett tjänste- och kunskapsproducerande samhälle. En sådan omställning för med sig krav på andra och mer avancerade arbetsformer i skolan och på högre abstraktionsnivåer i kunskapsprocessen. Ytterligare en orsak pekar Globaliseringsrådet och LearnIT⁵ på, då de var för sig identifierar nya kommunikationssystem (Internet och digitalisering) för kunskapsutveckling särskilt bland unga människor. Ytterligare en stor förändring utgörs av övergången från Web 1.0 (den sk wikiwebben) till webb 2.0 som är en social webb med utvecklade kommunikativa möjligheter. Digitaliserad kommunikation genererar annan sorts kunskap och kompetens, som kräver andra former för lärande än dem som är de vanligaste i en analog skola. Ytterligare orsaker till att resultaten dalar i svensk skola är att de tidigare skolåren (förskolan till och med skolår 6) under 2000-talet fått tydligare kunskapskrav och att skolinspektionerna mer strikt riktat sitt fokus mot måluppfyllelsen, vilket fört med sig att stora grupper av lärare fått ett delvis eller helt annorlunda uppdrag jämfört med tidigare.

En grundläggande orsak till att resultaten för de svenska eleverna fortsätter att sjunka kan ha sin grund i att nationella och internationella uppfattningar av vad som är viktig kunskap skiljer sig från vad som värderas som centralt i Sverige. Det är då inte bara en fråga om nationella traditioner, utan det kan också ha att göra med hur digital kompetens värderas inom ramen för ett utvecklat kunskapsamhälle. Likaså om entreprenörskap och kreativitet räknas som kunskap, om innovativa undervisningsmodeller har med kunskapsutveckling att göra. Då blir det någonting helt annat än att tillägna sig mätbara faktakunskaper som har ett enda riktigt svar. Om kunskap är att kunna se och upptäcka saker som ligger bortom det uppenbara är det en svårkonstaterad kvalitet i lärandet.

Oavsett vilken eller vilka orsakerna är till att skolresultaten dalar i Sverige, är det rektorer och lärare i den lokala skolan som är ytterst ansvariga för att eleverna ska nå de nationellt uppsatta målen. Det är skolans viktigaste och tydligaste uppdrag. I Jönköpings kommun klarar ingen grundskola full måluppfyllelse, i den meningen att samtliga elever når minst (betyget) godkänd i skolans samtliga ämnen. På riksnivå är det färre än 40 skolor (av 6.137 som sätter betyg i skolår 9) som klarar minst betyget godkänt för alla elever i samtliga ämnen. Studier visar att rektorer och lärare har tre särskilt identifierade problem med kraven på full måluppfyllelse.

Tolkningen av målen och hur de ska omvandlas till konkret arbete i den lokala skolan. Kursplanemålen är skrivna på en sådan abstraktionsnivå att de måste tolkas lokalt av den enskilde läraren eller av ett team av lärare i arbetslaget. Tolkningarna ska förvandlas till konkret lärande, där eleverna ska inhämta de kunskaper som målen anger och på ett sådant sätt att kvaliteten i lärandet ska kunna bedömas av läraren i enlighet med de bedömningskriterier som finns i kursplanerna eller i lokala planer.

Didaktisk kompetens. Lärarna måste förfoga över en medveten och utprövad metod som på ett säkert (vetenskapligt) sätt leder samtliga elever i en skola fram till minst godkända resultat/betyg i alla ämnen. En rad studier⁶ visar att lärarens didaktiska kompetens är den enskilt viktigaste komponenten för att eleverna ska nå goda kunskaper.

Bedömarks-kompetens. Ofta har termen bedömning en negativ laddning. Det är i sådana sammanhang då bedömningen av en elevs kunskapsprestationer inte analyseras i termer av vilka didaktiska beslut åtgärder som blir konsekvensen eller hur dessa följs upp. Bedömning är, rätt använd, ett instrument för; att fastställa den enskilda elevens kunskapsläge; analysera orsakerna till detta; att göra didaktiska val och för uppföljning.

Beskrivande statistik är grunden för rektorer och lärare att förstå vad bland annat Skolverkets och Skolinspektionens sammanställningar av data betyder och innebär för den egna skolans kvalitet i förhållande till liknande skolor och till rikets skolor för övrigt. Statistiska data används på olika sätt då en skolas kvalitet ska bestämmas. De används oftast också i den mediala beskrivningen av skolan.

Lärare är en universitetsutbildad yrkesgrupp där en behörig lärare har en flerårig akademisk utbildning bakom sig. I lärarnas yrkespraktik dominerar den delen av yrkeskompetensen som har med undervisning och lärande att göra, som i allt väsentligt bygger på beprövad erfarenhet. Utöver den didaktiska yrkeskompetensen har lärarna också en viss forskningserfarenhet, vilken dock utgör en mindre del. I extrema undantagsfall – om alls – ingår forskning i lärarnas tjänster. I omfattande undersökningar som lärarnas fackliga organisationer låtit genomföra, visar det sig att lärarna är den yrkesgrupp bland akademiker som har det svagaste intresset för forskning och vetenskapligt grundad yrkeskunskap. Orsaken anges vara att den forskning som görs inom pedagogikämnet (och andra näraliggande discipliner) inte svarar mot de kunskapsbehov som lärare har i den egna praktiken. Det betyder att forskningens tradition inte är skolnära – den har snarare producerat kunskap som legat till grund för de stora skolreformerna i Sverige. Bristen på skolnära forskning och kunskapsbildning som kan visa och ge stöd åt hur en lärare eller en skola ska arbeta för att eleverna ska göra bättre prestationer och därmed utveckla sina kunskaper har också uppmärksammats av skolpolitiker. När den typen av kunskap eftersöks för att förbättra skolan visar det sig att den inte finns tillgänglig.⁷

Då lärare inte forskar själva gör andra det å deras vägnar. Kunskapsbildningen blir då ofta en annan än den som lärare saknar och söker i den lokala skolans praktik. Forskningen blir också i allmänhet generell, av mer eller mindre relevans för den lokala skolans behov. Det får som en yttersta konsekvens att ingen rektor eller lärare i Jönköpings kommun kan svara på frågan om vilken veten-

skaplig grund som den enskilda skolans arbete vilar på; rektorer och lärare vet inte om deras arbetsformer och sätt att arbeta är kunskapseffektivare än andra. Det skiljer yrkesgruppen från alla jämförbara yrkesföreträdare.

Om skolan ska utvecklas och kunskapskvaliteterna hos eleverna förbättras måste skolan grundas i sådan forskning och vetenskap som är skolnära och relevant för den lokala skolans praktik. Den bästa garantin för en sådan skola är lärare som är vetenskapligt skolade och som kan identifiera det kunskapsbehov som föreligger och de kunskapsluckor som hindrar eleverna att nå full måluppfyllelse. Dessa krav måste nu ställas också på skolan – på samma sätt som andra avancerade delar av vårt samhälle förutsätter. Skolans avsaknad av egen forskning gör att den kan uppfattas som ineffektiv och oseriös. Tillsynes nöjda elever och föräldrar räcker inte – det är resultaten som räknas också i skolan.

En Modellskola som bygger på att verksamma lärare och rektor grundar arbetet med eleverna i egen forskning och på vetenskaplig grund – i nära samarbete med forskare vid universitet och grundskolor – bildar en unik möjlighet för kommunen att utveckla den bästa skolan. Förmodligen är detta det första exemplet på hur organiserad forskning görs i skolan av lärare själva.

Modellskolan

Modellskolan har som vision att bygga på egen forskning; en vetenskaplig grund som ett överordnat kriterium. Det som görs i Modellskolan av lärarna och av eleverna ska ha sin grund i säker och prövad kunskap. I visionen ligger också att vetenskapligt grundad skolverksamhet leder fram till full måluppfyllelse. Modellskolan kan inte på något vis jämföras med äldre tiders demonstrationsskolor, övningsskolor eller liknande. Det är heller inte någon experiment- eller försöksverksamhet som bedrivs i Modellskolan. Fokus ligger på professionsutveckling på vetenskaplig grund.

Modellskolor är inget nytt. Sådana har funnits tidigare i många olika sammanhang. Sådana som kan nämnas är bland annat den skola som filosofen och pedagogen John Dewey startade tillsammans med hustrun Alice Chipman Dewey år 1886 i Chicago. Den kallades Försöksskola och var till för att John Dewey skulle kunna pröva sina pedagogiska teorier i en konkret skolpraktik. Många av de teser om undervisning och inläring som Dewey senare presenterade har sina förutsättningar i Försöksskolan.

I Sverige har vi fram till 1960-talet haft övningsskolor knutna till landets olika lärarutbildningar. Motivet för sådana skolor var att lärarkandidaterna skulle kunna göra sin praktik där. De var särskilda och skulle kunna visa hög kvalitet och utvecklad pedagogisk medvetenhet. Sådana skolor finns fortfarande i bland annat Finland. Under slutet av 60-talet ersattes dessa med vad som kom att kallas försöks- och demonstrationsskolor, FoD-skolor. I dessa skolor kunde lärarutbildningarna beställa olika typer av lektioner – man undervisade om en viss teori eller metod för lärande i lärarutbildningen som kandidaterna sedan kunde ses genomförd i en konkret skola i praktiken. Sådana skolor finns inte längre i Sverige.

Modellskolans idé

En Modellskola är något annat än försöks- och demonstrationsskolor. Modellskolan är en didaktisk idé som förs in i en redan fungerande skola i en kommun där samtliga lärare deltar – tanken att några få så kallade pilotlärare ska gå före för ett sedan lämna sina erfarenheter och kunskaper vidare till kollegorna finns inte alls här.

Modellskolan bygger på några konkreta antaganden om hur lärare ska arbeta för att eleverna ska kunna nå värdegrundsmålen och full målluppfyllelse i en trygg arbetsmiljö. För att detta ska kunna ske krävs en skola på vetenskaplig grund som i sin tur förutsätter forskande lärare.

I en skola på vetenskaplig grund måste lärare forska i sin egen praktik. Forskning som görs av lärare i samarbete med forskare vid universiteten ska verka för att lärare till exempel utvecklar:

- kunskap om lärandets analoga och digitala mysterium (forskningen som är didaktisk på så vis att den koncentrerar sig på undervisning och lärande – i allmänhet eller av något skolinnehåll (som finns i läroplanernas eller kursplanernas mål). Det kan gälla hur elever lär sig (begrepps-bildar). Detta är viktig kunskap som kan ligga till grund för val av undervisning;
- kunskap om hur man i den lokala skolan kan använda bedömning som grund för att utveckla kunskap om lärande och didaktiska handlingsstrategier;
- tydligare begrepp (som stöder ett yrkesspråk – så att den professionella kommunikationen i skolan blir tydligare);
- kritiska förhållningssätt (som till exempel innebär granskning av nya modetrender eller kommersialiseringen av skolans läromedel);
- kunskapsöversikter (vad vet forskningen om till exempel läsinlärning, åldersblandad skola)

Om forskning i den lokala skolan ska bli möjlig krävs att lärarna tillsammans med forskare gör några viktiga antaganden som är gemensamma för alla som arbetar i 1-19-skolan. Det går att identifiera fyra sådana antaganden:

- *olikhetstanken* – alla människor är olika. Ett vid det första påseendet mycket banalt antagande. Vi behöver bara se oss omkring det allra minsta för att konstatera detta faktum. En biolog skulle hävda att det är förutsättningen för liv över huvud taget. Jo, visst, men om alla lärare, i det ögonblick de möter en barn-/elevgrupp skulle göra antagandet att barnen/eleverna lär sig på olika sätt, att de begrepps-bildar med skilda innehåll, att de förstår och handlar i sitt lärande på olika sätt, blir antagandet lång ifrån banalt. Snarare är det kanske det mest komplexa antagandet vi kan göra om undervisning och lärande i skolan över huvud taget. Om alla lärare skulle ta sin utgångspunkt i det antagandet skulle det leda till att en viktig del av professionen skulle ligga i a) att inse att lärande sker på kvalitativt olika sätt, och b) att den insikten leder till att lärare inte bara behöver ta reda på vilka dessa skillnader är, utan också kunna anpassa undervisningen till just den insikten.

- *didaktik som gemensamt ämne* – som innebär att den viktigaste professionella plattformen för alla lärare – oberoende av vilken nivå de arbetar – är kunskaper i lärandets mysterium och kompetens i hur lärande sker i en konkret undervisningssituation. Didaktik avgränsar i allmänhet frågor som rör val av undervisningsinnehåll och hur det konkretiseras och legitimeras i förhållande till ämnets karaktär och kursplanernas mål i skolan.
- *variationsteorin* – är ett antagande som sätter fokus på två viktiga aspekter av undervisning och lärande. Den första är utgångspunkten som tas i den lärandes perspektiv, att förstå vad och hur eleven avgränsar aspekter ur ett lärandets objekt som förklarar orsaken till att två elever kan lära helt olika saker ur samma undervisning. Om en elev uppfattar en aspekt av något och en annan elev uppfattar en helt eller delvis annan aspekt av samma sak säger vi att de ser saken/förstår saken och att lär vi lär oss på olika sätt. Tanken är att lärare måste se och förstå att elever lär på olika sätt genom att de avgränsar en viss del av en möjlig helhet. Den andra utgångspunkten förklarar den första genom antagandet att då vi urskiljer en specifik aspekt av något gör vi det i förhållande till en variation. Att till exempel säga att något är tungt säger ingenting – om vi inte samtidigt anger vikten i förhållande till något; vi förstår att vi talar dialekt först då vi hör andra dialekter inom nationalspråket; en kvinna blir en aspekt av människan endast om vi samtidigt eller tidigare ser/har sett en man; etc. Konsekvensen av detta antagande är att lärande förutsätter och gynnas av att innehållet varierar. I Skolverkets kunskapsöversikt 2009, *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* Heter det:

”I flera studier (Runesson, 1999; Emanuelsson, 2001; Gustavsson, 2008) ges exempel på hur undervisning som inbegriper lärarens systematiska och medvetna variation av undervisningsinnehåll når ett kvalitativt bättre resultat än undervisning som inte gör det. [...] Poängen beskrivs vara att få lärarna att vända uppmärksamheten mot undervisningsinnehållets kvalitativa karaktär och elevernas möjliga förståelse av detta och inte fokusera undervisningsmetoder rent allmänt.”⁸

- *med-erfarenhet* – som ett grundantagande som på ett grundläggande vis förklarar orsakerna till att eleverna ser/uppfattar och lära sig olika saker på skilda sätt. Traditionellt inom pedagogisk forskning görs antagandena att lärandets kvalitet är beroende av fallenhet och begåvning och/eller i kombination med de socioekonomiska förutsättningar som eleven lever under. Kombinationen god begåvning och hög socioekonomisk standard ger fördelar då eleven ska lära sig. Många kunskapsöversikter och forskningsrapporter gör sådana antaganden. Skolverkets kunskapsöversikt 2009, *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* är ett exempel på ett sådant analysnitt. Så även Skolverkets SALSA-redovisning, som bygger på ett matematiskt mått som anger de förväntade resultat som en skola ska kunna nå med hänsyn tagen till socioekonomiska förutsättningar. Greppet i analysen blir då samhällsvetenskapligt – och determinerande – där skolan i huvudsak ses som en del av ett speciellt samhälle, eleverna är en konsekvens av de strukturer som samhället bygger på. Ett SALSA-värde för en skola kan på så vis bli en felaktig riktningvisare – när man dit kan man vara nöjd.

Ett alternativ är att förstå olikheterna i elevernas lärande ur ett mer renodlat humanvetenskapligt perspektiv – där människan sätts i centrum. Då blir utgångspunkten att eleverna finns i skolan, oavsett vilka föräldrar de har; var de valt att bosätta sig eller vilken utbildning de har eller vilket yrke de är i. Eleverna finns i skolan på de villkor som är deras egna. För läraren som möter eleverna i klassrummet eller i barngruppen är det den konkreta situationen som räknas i termer av att det måste ske någonting som utvecklar motiv och nyfikenhet för att vilja lära sig något – oavsett omkringliggande omständigheter. Om vi ska förstå elevernas skilda sätt att organisera verkligheten åt sig utgör det ett alternativ där antagandet att olikheten och variationen i lärandet är en konsekvens av all den tidigare erfarenhet som eleven har med sig i mötet med skolan. Alla har erfarenheter. Från det att vi förds till det ögonblick som nu gäller. Eftersom vi levt våra liv på olika platser, i olika tider, i olika familjer och tillsammans med olika människor etc har de individuella erfarenheter som gjort från dessa sammanhang, att vi förstår och uppfattar vardagen på skilda sätt. En person som levt sitt liv i storstaden med många syskon, som är född på 1950-talet har andra erfarenheter än den som är född på landsbygden, utan syskon och på 1990-talet. Elever som är födda i till exempel samma stadsdel och under samma år har olika familjer och olika sammanhang som lägger grunden till skilda erfarenheter. Just detta är inte så konstigt att förstå. Vi förstår världen olika av det skälet att vi lever skilda liv. Det viktiga här är att våra erfarenheter påverkar vårt sätt att lära, de blir därmed en viktig och grundläggande del av lärares didaktiska kompetens.

Förledet *med* i med-erfarenhet är i det här sammanhanget ett betydelsefullt antagande. När vi erfar saker presenterar dem sig med ett betydligt större innehåll än vad vi i allmänhet tänker på. En doft är inte bara en doft som vi erfar, utan vi med-erfar också något i doften som kan påminna oss om barnomens gymnastiksal, en gammal bil, mormors skafferi. Det är alltså alltid något i erfarenheten som gör den vidare, rikare, större, etc än bara doften. När vi ser en bil på gatan, ser vi den från en sida i taget. Om vi ser den framifrån med-erfar vi baksidan på bilen trots att vi inte kan se just den sidan. När vi talar med en man är det inte bara mannen vi erfar, utan vi med-erfar också manligheten/mänskligheten/ etc; när vi lyssnar på musik är det inte bara toner vi erfar, vi med-erfar en melodi eller en klang en stämning. I skolan erfar eleverna olika innehåll som de förväntas lära sig och de med-erfar dessa innehåll på ett rikare sätt än vad de själva tänker på eller noterar. En algoritm är inte bara siffror ställda i en viss figuration – den visar sig också i termer av hur algoritmen ska bli operationaliserbar och hur den ska hanteras; kraftbegreppet är inte bara en fråga om hur kroppar rör sig, utan i med-erfarenheten presenterar sig också olika krafter som påverkar skilda rörelser. Med andra ord utgörs med-erfarenheten av de för-givet-tagandena som vi gör i alla livets olika erfarenheter. Det vi kan anta är att dessa för-givet-taganden är avgörande för hur vi uppfattar det som vi ska lära oss.

Lärare i Modellskolan som utvecklar vetenskaplig kompetens gör det genom egen forskning. Sådan görs i den egna skolan och tillsammans med etablerade forskare vid universiteten och i en kombination med vad som är didaktisk och vetenskaplig kompetensutveckling, som görs via en ny och annorlunda typ av poängsatta kurser (på halvfart, 15 hp per termin, på avancerad nivå) där forskningsfrågor utvecklas i dialog mellan lärarna och forskarna och där forskningen

i praktiken skapar frågor vars svar söks i litteraturen. Det är ett alternativ till universitetskurser där lärare läser forskningslitteratur som sedan behandlas vid seminarier. Här är tanken den motsatta – först praktik (forskning) sedan teori (litteratur).

Genomförandet sker på arbetstid. Forskningen genomförs i det dagliga arbetet bland elever och kollegor. Den är delad mellan 1. konkret forskning; undersökningar som genomförs av lokala forskningsteam och 2. teoretiska studier som stödjer forskningen; vetenskapliga teorier och metoder. Allt ryms inom ramen för universitetskurser om 15 hp som kan leda fram till Masterexamen i utbildningsvetenskap (240 hp). Examen ger behörighet för forskarutbildning och för avancerade jobb inom kommunen.

En universitetskurs om 15 hp kräver ca 400 timmars studier. Huvuddelen av tiden ska ligga på arbetstid som väsentligen tas från kompetensutvecklingstiden, förtroendearbetstiden och från konferenstid samt en del från egen fritid.

Modellskolans kompetensstegen i den lokala skolan

Utbildningen av lärare och pedagoger sker via poängsatta universitetskurser upp till och med Masternivå men kan också leda till forskarutbildning. Lokala avtal mellan arbetsgivaren, de fackliga organisationerna och anställda behöver tecknas så att tid för kompetensutveckling/forskning regleras av parterna tillsammans. Studierna är beräknade att gå på halvtid och i den lokala skolan i kommunen.

En objektivt grundad kompetensstegen etableras där de olika stegen bygger på tydlig och konkret erfarenhet som lärare och i förhållande till de kurser och den forskning som den enskilda läraren genomför och klarar.

Steg 1. Nybörjare. Omfattar samtliga lärare med lärarexamen och med mindre än två år i yrket. Arbetsuppgifterna bör vara begränsade men läraren ska tillsammans med en mer erfaren kollega kunna pröva olika arbetsuppgifter. I detta bör kontinuerlig grupphandledning ingå liksom individuella utvecklingssamtal.

Steg 2. Kunnig. Gäller lärare med lärarexamen som arbetat mer än två år på heltid. Dessa har då goda kunskaper om skolan som organisation, dess uppdrag och har integrerat teoretisk och praktisk erfarenhet och kunskap. Lärarna ska kunna arbeta självständigt i olika didaktiska situationer, de ska efterhand få mer och mer avancerade uppgifter och större ansvar.

Steg 3. Avancerad. Inbegriper lärare med mer än fem års yrkeserfarenhet efter lärarexamen. De har kvalificerad kunskap och yrkeskompetens. Lärarna har mycket god kunskap om skolans organisation och uppdrag. De kan variera innehåll och metoder i olika undervisningssituationer och de grundar sin praktiska yrkesverksamhet i etablerade teorier. Lärarna arbetar med fullt ansvar och kan handleda nybörjare (steg 1). De har kvalificerat sig för och kan antas till högskolans Masterprogram inom de utbildningsvetenskapliga ämnena; lärande, pedagogik, didaktik, pedagogiskt arbete eller specialpedagogik.

Steg 4. Specialist. Omfattar lärare med lärarexamen som arbetat minst åtta år

på heltid i skolan. De beskrivs som excellenta lärare då det gäller undervisnings- och lärandekompetenserna i yrket. De behärskar alla typer av arbetsuppgifter och de kan arbeta mycket självständigt. De har en Masterexamen inom något av de utbildningsvetenskapliga ämnena och de utgår i sin yrkesutövning från en tydligt vetenskaplig plattform. Lärarna har forskarkompetens och är inblandade någon form av egen forskning (lokalt eller inom högskolans ram). De kan handleda lärarstudenter i såväl didaktisk excellens som i vetenskaplig skicklighet. Kan antas till forskarutbildning.

Steg 5. Expert. Gäller lärare som har mer än 12 års yrkeserfarenhet i yrket efter lärarexamen och som doktorerat inom något av de utbildningsvetenskapliga ämnena. De är dokumenterat excellenta som lärare och de har också gedigen erfarenhet av egen forskning som är erkänd av vetenskapssamhället via forskarutbildning och disputation. De kan ta stort ansvar för skolors och/eller kommuners forskning och de lokala lärarnas kompetensutveckling inom utbildningsvetenskap och de kan driva egna forskningsprojekt och handleda kollegor på avancerad och specialistnivåerna. De är kompetenta att ta ansvar för utvärderingar och kan formulera lokala kompetensutvecklingsprogram. De bör ha en tydlig koppling till någon forskningsmiljö inom lärarutbildningen. De har kompetens att undervisa lärarstudenter i såväl ämneskunskap som i vetenskaplig teori och metod.

Den första Modellskolan

Den första Modellskolan startade höstterminen 2010 i Jönköpings kommun – Ribbaskolan (förskola + f-9-skola) i Gränna. Närmare 100 anställda – barnskötare, elevassistenter, fritidspedagoger, förskollärare, grundskollärare, rektorer, skolsköterska, kurator. Alla deltar. Under våren 2011 examineras deltagarna på sina första 30 hp. Uppsatserna ligger på Ribbaskolans webb.

Kontaktperson är projektledare Anna-Lena Sjöstedt, Jönköpings kommun eller rektor Lotta Johansson, Ribbaskolan.

Tomas Kroksmark

*Professor, Högskolan för lärande och kommunikation,
Högskolan i Jönköping*

¹ Noterbart i detta sammanhang är att Lärarförbundet föreslår att 1 % av den totala skolbudgeten i en kommun ska reserveras för skolforskning. I Lärarnas Riksförbunds medlemstidning Skolvärlden (Nr 17, oktober 2009) säger ordföranden Metta Fjellner: ”Om kommunerna satsar en ynka procent av sin utbildningsbudget skulle det för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen innebära 1,2 miljarder kronor” (s. 15).

² Jfr Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1-16.

³ Utgiven av Bokförlaget Daidalos 1989 och av Studentlitteratur (2000) i översättning av Tomas Kroksmark.

⁴ Utgiven av HLS-förlag 2005 i översättning av Lars Lindström.

⁵ LearnIT är ett KK-stiftelsefinansierat forskningsprogram som med stöd av 145 miljoner kronor studerat förhållandet mellan IKT och lärande.

⁶ T. ex. Hattie, J. A. C. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* London New York, Routledge.

⁷ Skolverket (2009). Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? En sammanfattande analys.

⁸ Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik: skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.

Runesson, U. (2005). Beyond discourse and interaction. Variation: a critical aspect for teaching and learning mathematics. *Cambridge Journal of Education*, 35, 69–87.