



doi:10.24834/educare.2021.3.1

Prövad eller beprövad? Praktiker för prövande av lärares yrkeserfarenheter i skolan

Pia Åman

orcid.org/ 0000-0002-3932-2686

pia.aman@mullsjö.se

Ylva Lindberg

orcid.org/0000-0001-8634-715X

ylva.lindberg@ju.se

Stephan Rapp

orcid id: 0000-0001-8325-1996

stephan.rapp@lnu.se

The rationale for this study stems from the Swedish educational context, where teacher practice is subject to policies stating that education must be built on research foundation and proven experience. In a previous article (Åman & Kroksmark, 2018), we demonstrated that the research foundation is operating in concurrence of teachers' practices and experiences. This study in turn aims to explore how teachers understand proven experience and practices of proving professional experiences. The data was collected in 2014 in the project *Modellskolan* [The Model School], financed by the Swedish Research Council, through a stimulated recall method. We filmed 14 interviews with teachers focusing on group discussions about teachers' practical dilemmas. The interviews were analyzed with a phenomenographic method, and the result revealed five categories with which the teachers evaluated collegial and individual experiences. The categories were analysed through praxis theory and linked to the phenomenological concepts of time and space to elucidate how fluid situated and unspoken professional experiences become systematic, general and partly transferable through proving practices. The results shed light on how teachers' experiences and everyday

practices challenge and encourage revisions of the definitions of research foundation and proven experience in Swedish national policies.

Keywords: Proven experience, teacher, professional practices, phenomenography, phenomenology

1. Introduktion

Resultaten i svensk grundskola har försämrats kraftigt sedan i början av 1990-talet. Orsakerna till detta är flera där den ökade segregeringen, den decentraliserade styrningen och den alltmer differentierade och individualiserade undervisningen är centrala bakgrundsfaktorer (Skolverket, 2009; Hansen & Gustafsson, 2019). I den globala kunskapsekonomin är kompetens avgörande och grundskolans allt sämre resultat är därmed ur ett nationellt konkurrensperspektiv problematiskt. För att möta den negativa kunskapsutvecklingen har staten genomfört ett antal reformer varav flera följde med skollagen (2010:800) och i denna fördes också in att ”utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (Bergmark & Hansson, 2020). Skolverket (2020) skriver att en utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är kärnan i en framgångsrik skolutveckling. Man noterar vidare att beprövad erfarenhet har en speciell roll eftersom den genereras i verksamheten av professionerna och ges samma vikt som kunskap framtagen vid högskolor och universitet. Skolverket (2020a) skriver på sin hemsida:

För att benämna en erfarenhet beprövad menar Skolverket att den måste vara prövad, dokumenterad och genererad under en längre tidsperiod och av många. I Skolverkets tolkning av skollagen byggs den beprövade erfarenheten i verksamheten och av professionen och den är lika relevant som den akademiskt framtagna kunskapen. Om beprövad erfarenhet är delad, dokumenterad och utvärderad då kan den också bli överförbar och komma till nytta och användas i flera kontexter.

Skolverket stödjer sig på Högskoleverkets definition som säger att beprövad erfarenhet i högre utbildning inte utmärks av individuella eller enstaka upplevelser utan av erfarenheter som är prövade, kommunicerade och helst dokumenterade (Högskoleverket, 2008). Skolverkets definition tenderar att förvetenskapliga begreppet, då beprövad erfarenhet ska redovisas på samma premisser som forskningsresultat, exempelvis genom att vara dokumenterad och överförbar mellan kontexter.

Nationell och internationell forskning före år 2010 har visat att till skillnad från vetenskapligt kunskapsbyggande har lärarprofessionens beprövade erfarenhet (*proven experience*) inte i någon större utsträckning varit föremål för granskning eller forskning (se Eriksson, 2009). I forskning från senare år saknas fördjupade studier om processerna för uppbyggande av beprövad erfarenhet, samt utforskande av vad beprövad erfarenhet är i praktiken. Därmed fyller denna studie ett forskningsmässigt gap, samtidigt som den tjänar syftet att överbrygga gapet mellan teoretiska och praktiska kunskaper.

En föregående studie om lärares uppfattningar av vetenskaplig grund bekräftar att forskning och lärares erfarenheter upplevs som två skilda saker och ”när de kolliderar faller forskningen bort” (Åman & Kroksmark, 2018, s. 209). På detta sätt befasts ett gap mellan teori och praktik. Samtidigt manifesteras gapet genom att lärares erfarenheter tenderar att hamna i policydokumentens bakgrund till förmån för vetenskapliga resultat. Då grundskolans utbildning utformas av både interna och externa intressenter som inte nödvändigtvis kommunicerar med varandra, försvåras sammankopplingar mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund (jfr Persson & Persson, 2017). Hur skollagens (2010:800) 1 kap. 5 § tolkas kan därför vara avgörande för hur skolan kontinuerligt kopplar samman vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Norrestam & Alfredsson, 2017). Grundskolans utbildning baseras på såväl skolans som forskarnas praktiker.¹ Distinktionen mellan begreppen behöver därför empiriskt undersökas för att de ska kunna tillämpas och samverka i lärares vardagspraktiker (Hegender, 2010). Eftersom användandet av beprövad erfarenhet framställs som framgångsfaktorer för skolutveckling (Håkansson & Sundberg, 2016), är det angeläget att söka kunskap om vad begreppet innebär och vilken betydelse den har för yrkesverksamma i klassrummet.

2. Syfte och frågeställningar

Den vardagliga kunskapen i läraryrket är stadd i ständig förändring, vilket kräver verktyg som kan belysa hur vardagskunskaper kan formuleras, samt hur och varför de bör och kan förändras. Med

¹ Relationen mellan forskning och undervisningspraktiker, det vill säga mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, är även relevant att diskutera inom högre utbildning (Persson & Persson, 2017). Däremot är forskningsperspektivet i denna kontext mer framträdande i jämförelse med skolväsendet.

denna utgångspunkt är syftet att bidra med lärarprofessionens förståelse av och uppfattningar om beprövad erfarenhet. Därmed ska bilden förtydligas av vad beprövad erfarenhet är och hur erfarenheter prövas i lärarnas vardag. Genom fördjupade insikter i vilka erfarenheter som lärarna ger betydelse och hur de prövar dem kan målet nås att i verksamhet och forskning tydligare relatera beprövad erfarenhet till en vetenskaplig grund (Åman & Kroksmark, 2018). Med denna avsikt ställer undersökningen två frågor: Vad uppfattar lärarna själva vara beprövad erfarenhet? Hur beskriver lärare att de prövar sina erfarenheter och handlingar i sina vardagspraktiker? Sedan början av 2000-talet ingår lärare i systematiska skolutvecklingsåtgärder som bygger på att lärare och forskare studerar undervisning tillsammans. Exempel på detta kan vara aktionsforskning, *lesson study*, *learning study* och fallstudier (jfr Åman & Kroksmark, 2018). Dessa initiativ inbegriper lärares praktiker och erfarenheter och genereras som vetenskaplig forskning med syftet att berika det pedagogiska forskningsfältet med tillämpningsbara resultat. Insatserna ställer inte bara ökade krav på skola och akademi, utan även på lärare, som åläggs att kommunicera sina erfarenheter i olika sammanhang. Resultaten från dessa insatser kan bidra till att vidare problematisera hur begreppet beprövad erfarenhet kan förstås. Denna studies forskningsfrågor kommer att med stöd i en kvalitativ ansats ge fördjupad förståelse för begreppets tillämpning i lärarpraktiker som är utmanande för forskningen att belysa.

3. Erfarenhet och beprövad erfarenhet i teorin

Begreppet erfarenhet ringas i denna studie in genom professionsforskningsfältets perspektiv på uttalade och outtalade erfarenheter och kunskaper. Dessa knyts i sammanhanget till livsvärldsfenomenologins perceptuella erfarenhetsbegrepp som betonar att vi förstår världen genom våra erfarenheter och vår sociala, historiska och kulturella kropp (Uljen & Kullenberg, 2019). Fenomenologiskt kan erfarenheter förstås som de kunskaper människor upplever och erövrar genom levda och integrerande handlingar. Det specifika med erfarenhetsbaserad kunskap är att insikterna enbart kan erövras genom aktivt deltagande, handlande och reflekterande. Inom livsvärldsfenomenologin är detta engagerade erfärande en unik möjlighet att förstå vår omgivning på djupet och dra lärdomar av våra upplevelser (Bredmar & Dahlberg, 2019). Man brukar säga att ”man lär sig av sina erfarenheter”, vilket signalerar att kunskaperna prövas och lärs i praktiken – i erfärandet och görandet.

Icke verbaliserad och tyst kunskap beskrivs av Polanyi (1966) som kunskaper vi är så väl förtrogna med att de varken behöver, eller kanske kan uttryckas. Eftersom betydelsen därmed också är outtalad är tyst kunskap särskilt tvetydig och kan till karaktären vara både konstruktiv och destruktiv där den påträffas, inom både teoretiska och praktiska kunskapspraktiker. I motsats till explicit kunskap betyder det att man i vissa sammanhang inte är medveten om eller uttalar allt, då det är alltför givet och väl känt. I analogi med fenomenologins grundtanke kan detta uttryckas som en ”naturlig hållning” där ”vi lever i och genom [världen] utan att egentligen närmare fundera över vad det är som vi erfar, eller vad som presenterar sig för oss” (Bredmar & Dahlberg, 2019, s. 112). Den tysta kunskapen har en grundläggande roll för yrkesprofessionen och kan bidra konstruktivt till att verksamheten fungerar, men formuleras eller uttrycks sällan som kunskap, vilket gör att den är svår att granska och problematisera. Den har snarare karaktären av ’oförnimbarhet’ och kan identifieras via handlingar och tankar som genomförs per automatik, utan vidare planering eller reflektion. Närheten till praktiken, och det prövande som äger rum där, är avgörande för att identifiera och förstå tysta kunskaper. Samtidigt är det en utmaning att utarbeta metoder som kan observera och medvetandegöra dessa.

Lärares tysta kunskaper innefattar förmågan att uppmärksamma emotionella aspekter som tar sig uttryck i elevernas gester, kroppsspråk, skratt eller muntliga dialog, samt intressen, behov eller mående (Van Manen, 1977). Merleau-Ponty (1945/1995; 1946/1964; 1948/2004) uppmärksammade tidigt betydelsen av ”den levda kroppen” (eg. *le corps propre*) för att fysiskt och mentalt känna in och fylla ”mellanrummet” (Bredmar & Dahlberg, 2019) exempelvis mellan deltagare i ett klassrum. Via kroppen utvecklar lärare med andra ord en pedagogisk takt (Van Manen, 1977), vilket innebär att kunna tolka och känna av vad som är det lämpliga, det goda eller det bästa handlandet i en viss situation. Därmed understryks både en emotionell och etisk-moralisk aspekt av lärares erfarenheter. Vidare är erfarenheter inte statiska, utan ackumuleras och är i rörelse, genom att ständigt få näring av nya erfarenheter. Uttalade och outtalade kunskaper och erfarenheter är dessutom tätt sammanvävda i det kognitiva och konkreta rum de aktiveras i för en viss situation, vid en viss tidpunkt, enligt en särskild rytm eller ett mönster. Denna studie utgör ett försök att systematiskt frilägga erfarenheternas komplexitet och betydelse, så att de i förlängningen kan ligga till grund för pedagogisk teori- och praktikutveckling.

Beprövad erfarenhet beskriver Josefsson (2005) som yrkespraktikernas kunskaper och erfarenheter, vilka blivit genomlysta och utsatta för kritisk och teoretisk reflektion. Det kritiska arbetet innebär exempelvis att urskilja och identifiera möjligheter och hinder i praktiken. Reflekterandet sker genom att granska olika sätt att tänka bland lärare och det handlande som pågår inom verksamheten. Genom att förhålla sig öppen för alternativ till befintliga handlingsmönster och praktiker kan individuella erfarenheter förhandlas, värderas och slutligen bli beprövade. Josefsson (2005) menar att i ett reflekterande där erfarenheter möter vetenskapliga teorier ges möjlighet att betrakta verksamheten ur flera perspektiv. Den egna praktiken speglas genom vetenskapliga teorier och gör det möjligt att lyfta blicken från sig själv för att se praktiken kritiskt analytiskt, med ny och fördjupad förståelse. På så sätt upprättas en ”relationell dimension” mellan praktik och forskning (Åman & Kroksmark, 2018). I fenomenologins anda kan denna ”relationella dimension” relateras till hur praktik och forskning överbryggas i ett ”gemensamt erfaret rum”, ett ”bildningens rum” (Uljens & Kullenberg 2019, s. 45), där formulerade insikter skapar möjligheter för praktiken att peka bortom sig själv och överskrida gränser för vad den förmår inbegripa i det vardagliga *görandet*.

Parallellt med metoder för att befästa erfarenheter som beprövade, framhåller Bronäs (2006) att vardagsnära erfarenheter inte enkelt kan föras vidare och bli generaliserbara, eftersom de är situationsbundna. En erfarenhet är knuten till både rum och tid, eller *momentum*, som ackumuleras i ett kontinuum av rum-tid som kan återkallas genom det reflexiva minnet (Alerby, 2019). Hartman (2005) menar också att beprövad erfarenhet inkluderar personliga erfarenheter som inte är verbaliserade och därmed besitter en karaktär av intuitiv kunskap som svårligen kan överföras. Den process som sätts igång i reflekterandet förefaller förutsätta en dynamik och ett kontinuerligt prövande arbete, som, om den ska bli överförbar behöver innefatta flera perspektiv än lärarens. En pendling mellan perspektiv ”inom” och ”utanför” praktiken torde vara fruktbar för att de ofta statistiskt vetenskapliga resultaten och modellerna ska få näring av praktiken som är i ständig rörelse.

4. Genomförande och datamaterial

I projektet Modellskolan (Kroksmark, 2014) samarbetade lärare och skolledare i tre skolor i lika många kommuner med två högskolor i syfte att utveckla professionen genom att interagera kring

vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Lärarna deltog i forskningsprocessen med avsikten att utveckla kritiskt granskande förhållningssätt till sina praktiker.² Föreliggande studie intar en explorativ ansats, för att undersöka ett objekt som inte är klarlagt på förhand, utan utforskas gemensamt av lärare och forskare. Det innebär att undersökningen till stor del handlar om att ta reda på vad objektet är samtidigt som relationen mellan objektet och lärare utforskas (Åkerlind, 2012). Kompetensutvecklingen i de tre skolorna genomfördes med kontinuerligt återkommande insatser och vilade på tre hörnstenar. Det första momentet innebar inspiration från forskare som förmedlade vetenskapliga teorier och aktuell forskning (föreläsningar, workshop, studiebesök). Det andra momentet var bearbetning av litteratur och forskningsresultat och dess betydelse för undervisning (seminarier, gruppuppgifter). Det tredje momentet var integrering och innebar att teori, praktik och egna undersökningar kopplades samman (reflekterande handledning med extern handledare). De fjärde momentet innebar reflekterande grupphandledning (jfr Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 2017; Langelotz, 2014; Åsen Nordström, 2014; Åberg, 2009) och utgick från lärarnas dilemma och frågeställningar i egen undervisning. Intentionen med handledningen var att kollegorna praktiskt prövade sina erfarenheter genom att utveckla samtalsmönster (Åsen Nordström, 2014), vilka utmanade deras erfarenheter som de själva ansåg som angelägna att pröva och undersöka. Denna studie bygger på intervjumaterial i anknytning till grupphandledning i projektets femte och sista moment. Steg ett i datainsamlingen innebar att fyra till sex undervisande lärare (förskoleklass till åk 9) tillsammans med en handledare reflekterade över egna frågeställningar i ca 80–90 minuter.

Sakägaren, det vill säga den person vars frågeställning, eller dilemma, valts ut för fördjupad reflektion, beskrev sin situation vilket sedan utgjorde grupphandledningssamtalens fokusområde. Samtalen dokumenterades genom videofilmning. Sammantaget har tre handledningsgrupper från de tre deltagande skolorna filmats. Dokumentationen möjliggjorde undersökningar av vad som uppstod i grupphandledningssituationen, vilket gav stimuli till efterföljande totalt 14 individuella intervjuer

² Projektet genomfördes under fem år och insamlingen av denna studies empiri gjordes under 2014. De deltagande skolorna drivs fortfarande genom samma styrningsstrukturer som vid undersökningstillfället och de professionella praktiker som återfinns i datamaterialet är ständigt återkommande i en lärares vardag av idag, även om digitala inslag har fått större utrymme. Därmed torde resultaten som förs fram i denna studie ha fortsatt giltighet.

(se Figur 1).³ Denna metod, *stimulated recall*, visade sig vara effektiv i arbetet med att få igång reflektioner och sätta ord på erfarenheter (Gass & Mackey, 2000; Haglund, 2003).

Efter videoinspelningen klipptes tre sekvenser ut, där varje sekvens var åtta till tolv minuter lång. De valda sekvenserna visade när deltagarna var aktiva och under handledningssamtalet ställde frågor och reflekterade över det presenterade dilemman. Efter handledningssamtalet genomfördes enskilda intervjuer med deltagarna (se Figur 1), det vill säga steg två inom metoden *stimulated recall*. Respondenten och intervjuaren tittade tillsammans på de valda videosekvenserna och respondenten instruerades att trycka på stoppknappen när något betydelsefullt uppmärksammades i samtalet. Vid stoppet berättade respondenten om vad som uppmärksammats, varefter intervjun påbörjades med fokus på beprövad erfarenhet. Vid intervjuerna användes en semistrukturerad intervjuguide (Kvale, 1997). Det innebar att intervjun växelvirkade mellan att respondenterna fritt beskrev vad de såg och upplevde i relation till objektet (Alexandersson, 1994).

Kommun och skola	Valda sekvenser av beskrivna fokusområden vid grupphandledningen.	Antal individuella intervjuer
1	En lärare beskriver sin klassrumssituation av en elev som öppet uttrycker sitt ointresse för att samarbeta med andra i klassen. Läraren beskriver sin osäkerhet om hur hon ska hantera och förhålla sig till det som hänt och vill samtala om den konkreta händelsen med kollegorna.	6
2	En lärare ställer sig tveksam till skolans rutiner eftersom en elev blir stressad och upplever skolans gemensamma rastaktivitet som en ångestladdad situation. Läraren uppfattar detta som ett mycket angeläget ämne och vill reflektera över situationen med kollegorna.	4

³ Val av informanter gjordes utifrån den fenomenografiska ansatsen som framhåller betydelsen av variation och mångfald av perspektiv. Därmed blir kriterier som kön, ålder, ursprung etc. av underordnat intresse. Däremot var det betydelsefullt att ha representation från de tre kommuner som ingick i projektet, samt från grundskolans samtliga stadier, för att nå mättnad i resultaten.

3	En lärare har videofilmade en lektionsstart från en av hennes praktiska estetiska undervisningsmoment. Läraren upplever att lektionen flyter på bra och fungera men som stundtals beskrivs som forcerad och ibland odisciplinerad. Kollegorna reflekterar tillsammans över den konkreta undervisningssituationen med videodokumentationen som stöd i samtalet.	4
---	--	---

Figur 1: Sammanställning över grupphandledningens innehåll och antal intervjuer per kommun och skola.

I figur 1 visas de tre fokusområden (filmsekvenserna) som valdes ut att visas vid de individuella intervjuerna. Det är de individuella intervjuerna som utgör den empiriska grunden för denna studie.

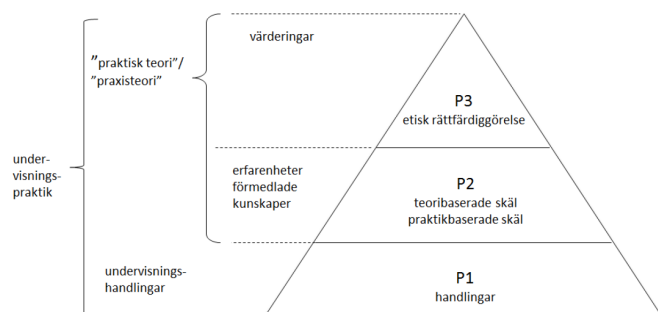
5. Analysens teoretiska ramverk

Det krävs verktyg för att möjliggöra att erfarenheten i sina olika former och sin komplexitet synliggörs och prövas. Bengtsson (1993) framhåller exempelvis vikten av att skapa distans och föreslår tre metoder för detta: självreflektion, dialog och forskning. Dessa tillvägagångssätt sammanlänkas i denna studie genom metodvalen, som ska främja ökad förståelse för vad lärarna själva uppfattar som beprövad erfarenhet samt hur de prövar sina erfarenheter och handlingar.

Marton och Booth (2000) framhåller betydelsen av att undersöka ett fenomen för att identifiera och förklara skillnader mellan olika erfarenheter av samma fenomen. Enligt livsvärldsteorin är det erfarenheterna av världen som möjliggör förståelse av den. Världen existerar och pågår oberoende av oss, men i mötet mellan det erfara subjektet och ett fenomen i världen uppstår ett mellanrum som ger upphov till (nya) innebörder och ett meningsskapande (Dahlberg, 2017). Den inneboende subjektiva upplevelsen i ett *momentum* menar Bengtsson (2015) påverkar våra erfarenheter och handlingar, vilket även präglar lärarnas beprövade erfarenheter och i förlängningen deras undervisning. Sammanförandet av skilda erfarenheter kan ge större förståelse för verkligheten sådan den är. Därför har studien metodologiskt strävat efter att urskilja innehållsliga skillnader mellan å ena sidan helheten och hela datamaterialet, och å andra sidan delarna och lärares enskilda uppfattningar

(Svensson & Doulmas, 2013), se även Åman & Kroksmark (2018). Denna induktiva ingång betyder att strävan i det successiva analysarbetet har varit att belysa helheten av vad lärarna gemensamt uppfattar som prövande praktiker genom enskilda erfarenheter av desamma (Marton & Booth, 2000).

I syfte att synliggöra professionens grundläggande byggstenar, som aktiveras i lärarnas reflektioner kring sina erfarenheter och prövande praktiker, har praxistriangeln (Lauvås et al., 2017) som tankemodell tillämpats i analysen. Praxistriangeln beskriver vad professionella yrkesutövare gör när de praktiserar sitt yrke.



Figur 2. Praxisteori enligt Lauvås et al. (2017)

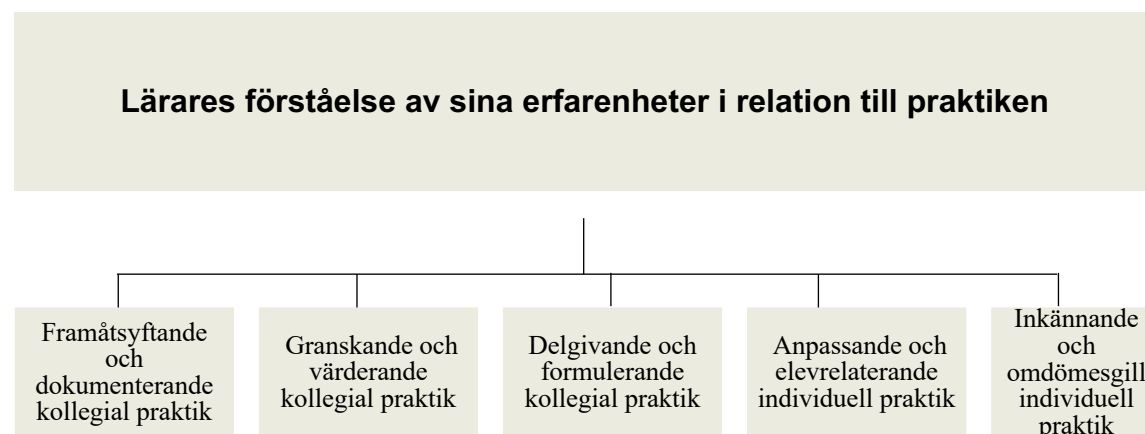
Basen i praxismodellen (P1) är den handling som kan observeras, beskrivas eller planeras. Undervisningens praxis är beroende av befintliga resurser: utrustning, ekonomi, tid, organisation, kollegor och även elever, vilka utgör möjliggörare för lärarens aktörskap. Handal & Lauvås (2001) använder begreppet 'handlingstvång' för att teoretiskt förklara det handlande som sker i praktiken. Den andra dimensionen (P2) tar ett steg ifrån den direkta praktiken och för fram reflektionen kring vad som är effektivt, relevant och lämpligt i handlandet. Den tredje delen (P3) berör bedömningar som görs utifrån värderingar om vad som upplevs vara riktigt eller felaktigt, värdigt eller ovärdigt, och vad vi kan stå för eller inte stå för. På detta sätt innehåller praxistriangeln dimensioner som berör både konkret och abstrakt praktik. De förra är lättare att observera konkret i vardagen, medan de senare kräver kollegialt tankeutbyte.

Metodologiska och analytiska ställningstaganden i studien har vuxit fram med avsikt att fånga variationen av erfarenheter och olika sätt för prövande i den professionella vardagen. Resultatanalysen tjänar till att sätta in observerade variationer i ett skolutvecklande sammanhang, där förändring av invanda undervisningspraktiker och prövande av nya metoder och arbetssätt med ny slags kompetens står i fokus. Variationerna kan mycket väl ligga till grund för vidare teoretisk utveckling, vilket omsätts i resultatanalysen genom att kontextualisera erfarenheterna som framträder ur de prövande praktikerna med tillämpandet av en livsvärldsfenomenologisk lins (Bengtsson & Berndtsson, 2015. Berndtsson et al. 2019). Som Bredmar och Dahlberg (2019) påpekar är livsvärldsteorin en erfarenhetens filosofi, där den kroppsliga perceptionen och återkallandet av upplevelser i tid och rum är avgörande för vilka innebörder och vilken mening erfarenheter tillskrivs. Tiden och rummet som analyskriterier används dels för att föra fram konkreta villkor för prövande och reflekterande praktiker i lärarnas vardag, dels för att belysa abstrakta dimensioner av tid och rum som skapas i kollegiala möten och i mötet mellan läraren och undervisningsvardagen. Dessa ”bildningens rum” (Uljens & Kullenberg, 2019, s. 45) i kollegiala lärandesammanhang kan inte frikopplas från tiden, både den gångna, den nuvarande och den kommande. Tillämpandet av tiden och rummet i analysen ska uppfattas som ett medel för att fördjupa förståelsen för hur rums- och tidsaspekter samverkar och är beroende av varandra i praktiken, samt hur dessa deltar i genererandet av specifika riktade rörelser som leder till olika typer av erfarenheter och praktiker.

6. Resultat

Respondenternas erfarende som framträdde i intervjumaterialet har placerats under fem praktik-kategorier, tre kollegiala och två individuella. Kategorierna ses som likställda och tecknas horisontellt i figur 3. I lärarnas formulerande och prövande av sina yrkesmässiga erfarenheter uppträder kategorierna som sammanlänkade och överlappande. Intervjutillfället i sig utgjorde en av flera prövande faser där olika typer av erfarenheter lyftes fram. Analysen av data har genomförts via fyra olika faser eller steg (jfr. Spiegelberg, 1982, s. 677–719; Alexandersson, 1994). I fas ett gjordes en genomgång av hela materialet för att få överblick över empirin, samt erhålla ett helhetsintryck av hur beprövad erfarenhet gestaltades i materialet. I den andra fasen uppmärksammades innehållsliga likheter och skillnader. I fas tre kategoriserades lärarnas uppfattningar om innehållet i beprövad

erfarenhet och i den fjärde och sista fasen gjordes en kritisk granskning av kategorisystemets struktur. Kategoriutvecklingen skedde hela tiden i en pendling mellan faserna med det slutliga målet att kategorisystemet skulle gestalta en helhet.



Figur 3: Illustration av resultatets praktikkategorier.

I det följande redovisas innehållet i praktikkategorierna (figur 3) genom övergripande beskrivningar som exemplifieras med lärares uttalande. Kunskapen om praktikernas innehåll fördjupas under respektive kategori genom att lärarnas erfarenhet betraktas i ljuset av praxistriangeln.

6.1 Framåtsyftande och dokumenterande kollegial praktik

Kategorin kännetecknas av att lärarna i ett kollegialt och återkommande samarbete dokumenterar sin gemensamma planering och för resonemang om upplevelsen av undervisningens effektivitet. I lärarnas dokumentation finns undervisningens innehåll, mål, syfte, arbetssätt och metoder samt de kunskaper och förmågor som eleverna ska bli värderade mot.

I den framåtsyftande och dokumenterande praktiken synliggör lärare, med styrdokumentet som bas, sina erfarenheter av undervisning och hur dessa länkar in i och påverkar varandra. I denna prövande process explicitgör också lärarna sin planering som sedan transformeras till undervisning i mötet med eleverna. Lärare 2 undervisar i årskurs 9 och berättar vad det kollegiala samtalet präglas av.

L: När vi gör den pedagogiska planeringen så skapar vi den tillsammans med eleverna. Vi

börjar med att ställa frågor som; Hur ska vi lära oss det här, på vilket sätt? Vi börjar med planeringen som vi sedan prövar i undervisningen och reflekterar över tillsammans igen. Vi har ju egentligen bara påbörjat det här arbetssättet. Men tankarna som satts igång under den pedagogiska planeringen blir inte alltid som man hoppats på. Ibland blir det ju stopp. Nehe, detta går ju inte så bra, vad gör vi nu då?

I: Vad händer då? Hur gör du då?

L: Då går vi oftast tillbaka till planeringen och resonerar om det i teamet. Hur funkade det? Hur gjorde du? (Lärare 2)

I kollegiala samtal synliggör lärare sina erfarenheter och dokumenterar systematiskt de didaktiska val och klassrumsaktiviteter som de planerar. Det betyder att relationen mellan vad, hur, när och varför diskuteras för att sedan prövas i klassrummet. Kollegialt utarbetad dokumentation av undervisningens planering och bedömning är således en central dimension i denna kategori.

I denna prövande praktik samverkar lärarnas *erfarenheter* (P1) och *praktikbaserade kunskaper* (P2). I samtal om den framåtsyftande och gemensamma planeringen kan flera och andra möjliga praktikdimensioner framkomma och mötas. Med planeringens skriftliga dokumentation som underlag med avseende på mål, undervisning och bedömning kan undervisningens ackumulerande perspektiv visas.

Prövandets återkommande process visar att ett utrymme skapas där det finns potential att göra relevanta revideringar, som kan dokumenteras och leda till spridning av erfarenheter.

6.2 Granskande och värderande kollegial praktik

I den granskande praktiken reflekterar lärarna i handledningssamtal över ett utvecklingsområde där syftet är att finna alternativa handlingssätt. Nedanstående citat (Lärare 13) är ett exempel på hur en lärare beskriver en upptäckt som det kollegiala samtalet ledde fram till:

I handledning pratade vi om att göra syftet tydligare av min lektion. Jag vet målet med min lektion och tyckte också att detta var glasklart. Men när jag samtalade om detta i handledningen förstod jag att eleverna och jag inte förstår målet med min undervisning på samma sätt. Jag

poängterar verkligen detta nu för eleverna och mitt fokus har hamnat på att visa vad vi lär oss och inte vad är det vi ska göra (Lärare 13)

Citatet illustrerar upptäckten av skillnaden mellan lärarens och elevens förståelse av en och samma situation och visar vad den kollegialt granskande och ifrågasättande praktiken kan synliggöra.

I den granskande och värderande praktikens kollegiala handledningssamtal visualiserar möjligheterna till alternativa handlingsätt. Grupphandledningens strukturerade och för deltagarna etablerade arbetssätt bidrar till gemensamt fokus. Lärarnas erfarenheter kommer till nytta – överförs – genom att frågor ställs till den kollega som äger utvecklingsområdet (sakägaren). Det centrala är således inte att presentera problemlösningar utan att öka sin förståelse för situationen och den andres erfarenheter och tankar. Följande citat (Lärare 1) belyser betydelsen av kollegornas frågor av nyfiken och undrande karaktär.

Att ställa en fråga som är något helt motsatt till vad jag tänker, eller vad jag gjort, eller som verkligen öppnar ett annat perspektiv. Har du tänkt så här? Eller varför gjorde du inte så? Det är Annika riktigt bra på. (Lärare 1)

Exemplet visar det kollegiala samtalets utforskande roll och hur det utmanar sakägaren utan att ”ge rätta svar”. Granskandet kan därmed bidra till att utveckla såväl sakägaren som gruppen och öppna för att pröva alternativa handlingar och sätt att tänka om undervisning även utanför det behandlade utvecklingsområdet.

Kategorin utgörs av en reflekterande praktik som speglar alla tre dimensionerna (P1, P2 och P3). *Erfarenheter* (P1) från en lärares konkreta händelse i klassrummet överförs och beskrivs för kollegorna. Lärarnas *praktikbaserade kunskaper* (P2) utnyttjas i det strukturerade handledningssamtalet som är riktat mot praktiken, arbetssätt och metoder. Pedagogiska handlingar prövas och i det kollegiala tankeutbytet blir lärarens instruerande, sociala och relationella handlingar *etiskt legitimerade* (P3). Samtalets prövande process handlar om att med bibehållet fokus värdera händelsen och även pröva vad som kan vara rätt eller fel. Perspektivskiftet mellan lärarens vardag och elevens/elevernas signalerar hur denna praktikkategori kan bidra till engagemang och skärpt etiskt förhållningsätt.

6.3 Delgivande och formulerande kollegial praktik

I denna praktikkategori beskriver lärarna kollegialt de arbetssätt, metoder och förhållningssätt som de använder i undervisningen. Erfarenheterna är hämtade inifrån klassrummet och får en ny synlighet utanför detta, i samtal med kollegor. Genom att läraren utan värderingar eller koppling till styrdokumentet berättar om sin undervisning, sker klagöranden. Avsikten är att sätta ord på undervisningspraktiker och göra sig förstådd, först och främst för sina kollegor, och i förlängningen också för elever, föräldrar och andra aktörer inom skolan.

I den delgivande och formulerande praktiken kommuniceras erfarenheter vilket innebär att sakägarens uttrycksförmåga och kollegornas lyssnande utgör centrala dimensioner. Den klagörande processen innehåller således uttalbara erfarenheter och kunskaper, men utan att någon förändrad tanke eller handling nödvändigtvis uppstår. Den klagörande praktiken har delvis en bekräftande funktion vilket visas med ett citat (Lärare 13) som beskriver värdet av att kollegor berättar om klassrumsarbetet.

Men det är vissa saker man får bekräftat på det man gjort rent instinktivt. Man har gjort saker kanske rent instinktivt och det känns riktigt bra att höra att andra lärare gör likadant. (Lärare 13)

Genom att lyssna på kollegorna stärks lärarens medvetenhet om den egna undervisningen och klagörandet handlar i sammanhanget om att befästa redan existerande synsätt, agerande och/eller handlande.

I de kollegiala samtalen beskriver och berättar lärarna om sina individuella *erfarenheter* (P1) från klassrummet. Det gemensamma och systematiska reflekterandet över egna och kollegors rutiner och strukturer leder till att lärarnas ibland självklara, uttalade och tysta *praktikbaserade kunskaper* (P2) synliggörs och medvetandegörs. Sammankopplingen mellan egna och andras praktiska erfarenheter artikuleras och bekräftas utan att nödvändigtvis leda till förändrade sätt att handla eller betrakta praktiken.

6.4 Anpassande och elevrelaterande individuell praktik

Att anpassa undervisningen till elevernas engagemang, intresse och motivation är centralt i denna kategori. Läraren justerar sin undervisning för att möta den variation av olikheter som finns i klassrummet. Sådana anpassningar kan handla om att spontant variera uttryck, språk eller ändra genomförandet av en lektion.

I den anpassande och elevrelaterande praktiken sker prövandet individuellt och intuitivt under pågående undervisning. Dialoger förs med eleverna och inte med kollegor. Det betyder att lärarna i gruppHandledningssituationen ställer frågor om tänkande och förståelse och samtidigt utvärderar elevernas respons. Viljan att förstå den individuella arbetskontexten utgör en central dimension i kategorin vilket kan exemplifieras med följande samtalscitat mellan Lärare 6 (L) och intervjuaren (I):

L: Det är av erfarenhet skulle jag vilja hävda. Man prövar så många olika arbetssätt. Man ser på elevaktiviteten och man ser på resultaten. Jag vet också att jag får möjligheten att kunna gå in och stötta upp där det behövs för de som inte kommer framåt. Sen är det nog i de samtal som vi haft med eleverna genom åren. Vilket arbetssätt ska vi använda oss av, hur ska vi nå det här? Men hur jag vet att det blir bättre vill jag bestämt vilja hävda att man har provat sig fram i olika former och användningssätt.

I: Vad är det som avgör om något fungerar eller inte fungerar bra?

L: Det handlar nog om måluppfyllelse och elevaktivitet. Att jag kan se att jag får mer inläring hos eleverna. De ställer fler frågor.

I: Vad är elevaktivitet för dig?

L: De efterfrågar min kunskap på ett helt annat sätt. De är aktiva vid genomgångar. De suger åt sig allt. (Lärare 6)

De erfarenheter som lyfts fram i ovanstående exempel från den anpassande praktiken är att ”se på elevaktivitet”, ”se på resultaten” och att ”stötta upp”.

I denna praktik justerar lärarna spontant sin undervisning utan att i förväg planera eller diskutera med kollegor. Däremot bygger lärarens beslut och handlingar på att egna *erfarenheter* (P1) från praktiken kopplas samman med den etablerade kollegiala praktiken. Genom anpassningen gör läraren ett val av agerande som bedöms som relevant och lämpligt för just den situationen. Systematiken

i denna typ av provande blir dock inte synliggjord kollegialt i vardagen och bryts inte mot kollegors omdömen. Det etiska värderandet kvarstår hos den enskilde läraren, men det sker en anpassning i dialog med eleverna. På så sätt erhålls en viss giltighet och *etisk legitimering* (P3).

6.5 Inkännande och omdömesgill individuell praktik

I denna praktikkategori identifierar lärare kunskaper genom emotionella erfarenheter och insikter, vilka framträder som en fysisk upplevelse. Känslan uppstår i situationer som läraren tolkar som unika, men samtidigt länkade till tidigare erfarenheter. Känslan prövas inte med kollegor och förstås därför som en personlig och tyst kunskap. Ett exempel på sådan kunskap ger Lärare 8 som beskriver sin emotionella erfarenhet som ”varningsklockor” vilket innebär att lärsituationen inte är som den brukar vara. Läraren (L) kan dock inte beskriva känslan med ord för intervjuaren (I).

I: Vad är det för varningsklockor som du hör?

L: Det är det man bara vet. Här är nåt.

I: Kan du uttrycka det med andra ord eller ge något exempel?

L: Nej, det kan jag kanske inte men ibland så går det ganska snabbt att man känner det. Det brukar bli så att det är något speciellt. (Lärare 8)

Läraren säger att ”Här är nåt” vilket antyder att det är något unikt och betydelsefullt som uppmärksammas. Trots att det inte går att verbalisera känslan menar läraren att den bör tas på allvar eftersom den ”brukar stämma”. Svårigheter att beskriva känslan kan bero på ovana att formulera känslor och aktivt berätta om sitt omdöme i förhållande till sin yrkespraktik. Känslor i yrkespraktiken placeras ofta i en dimension av tyst kunskap, det vill säga underförstådd kunskap om elevers lärande som varken har kommunicerats eller bekräftats av andra.

I den inkännande och omdömesgilla praktiken erfar läraren emotionellt och prövar individuellt. Lärarna menar att det handlar om att spontant kunna känna av olikheter i klassrummet. Processen beskrivs ta årtionden av provande i anspråk och utsagorna uttrycks följaktligen enbart från lärare som har arbetat i flera år. Lärarna beskriver en inkännande och intuitiv känsla vilken handlar om att urskilja och parallellt göra jämförelser med andra och flera sammanhang.

I den här praktikkategorin framträder erfarenheter som enskilda, personliga och outtalbara. Trots att lärarens aktiva *handlingar* (P1) baseras på lång erfarenhet, sker dessa utan att kunna formuleras i ord. Därmed reduceras möjligheter till kollegialt jämförande reflektioner. Erfarenheten är subjektiv, kroppslig och icke verbal. Denna praktikkategori aktiverar lärarens omdömesförmåga som tar sin utgångspunkt i ett etiskt förhållningssätt för handlandet (P3). I denna process prövar läraren sin subjektiva känsla och dess giltighet i förhållande till eleven. Information som införlivas i situationen kan komma att få betydelse för handlandet i samma ögonblick, och/eller vid en senare tidpunkt.

7. Resultatanalys

Genom de fem kategorier som framträder ur intervjumaterialet visar resultatet variationen i lärares uppfattningar om hur deras erfarenheter prövas i praktisknära sammanhang. De prövande handlingar och kontexter som lärarna engageras i signalerar betydelsen av en kontinuerlig process som möjliggör utveckling av professionens vardagliga praktiker.

Denna aspekt understryks i resultatet som inbegriper både nya prövande praktiker genom kompetensutvecklingsinsatserna i Modellskolan och befintliga prövande praktiker. De kategorier som blir synliga i dessa strukturer för formulerande av professionens erfarenheter knyts till specifika handlingar, såsom ”dokumenterande”, ”granskande”, ”formulerande”, ”anpassande” och ”inkännande”. Dessa handlingar har sina respektive mål, eller ”riktadhet” (Claesson, 2011).

Exempelvis leder de prövande praktiker som forskningsprojektet bidrog med att utveckla, det vill säga *den granskande och värderande kollegiala praktiken*, samt *den delgivande och formulerande praktiken*, till förståelse och kunskap om både uttalade och outtalade praktiker. I detta avseende framkommer det att lärarna gör ”upptäckter” och får insikter om enskilda undervisningspraktiker. Genom det kollegiala samtalet når lärarna gemensamt fram till ”klargöranden” om den enskilde lärarens praktiker, vilka bekräftas som välfungerande, eller i förekommande fall som i behov av justering. De övriga kategorierna, det vill säga *den framåtsyftande och dokumenterande*, *den anpassande och elevrelaterande* och *den inkännande och omdömesgjilla praktiken* är grundade i befintliga prövande praktiker. Dessa är tydligare inriktade mot direkt handlande, med syftena att justera och utveckla etablerade praktiker.

Därmed pekar de på det ”handlingstvång” (Handal & Lauvås, 2001) som professionen är underställd. Praktiken kan inte stanna upp bara för att det finns behov av distans, kollegiala samtal och reflektion för att fatta anpassade beslut och finna det mest omdömesgilla handlings sättet. Befintliga handlingsinriktade prövande praktiker som redan är integrerade i verksamheten borde kunna främja medvetenhet och praktikutveckling genom att de erkänns och lyfts fram, exempelvis med stöd av kollegiala och reflekterande samtal.

De prövande praktikerna skiljer sig åt i resultatet vad gäller organisation och inverkan på lärarnas undervisning. I lärarnas *kollegiala prövande praktiker* låter lärarnas systematiska och strukturerade dialoger utanför klassrummet leda till att explicita och delade erfarenheter prövas, vilket öppnar för alternativa handlings sätt i undervisningen. I kategorin där lärarnas *individuella prövande praktiker* synliggörs, visar intervjumaterialet hur implicita och tysta erfarenheter kan formuleras, samt hur den enskilde prövar dessa i vardagliga sammanhang. Det individuella prövandet har betydelse för agerandet i specifika undervisningssituationer, eftersom det framgår att handlingar föregås av att läraren både fysiskt och mentalt identifierar och värderar det unika som uppstår i klassrummet.

Resultatet visar härmed på hur lärare tillämpar olika typer av prövande praktiker för kontinuerlig utveckling av den vardagliga praktiken. Detta prövande kan uppfattas som likställt med kollegial och individuell *reflektion* (Schön, 1990). I de prövande metapraktiker som tjänat till att verbalisera erfarenheter ingår reflektion på tre olika plan: 1) distanserat från det pedagogiska handlandet, 2) tätt förbundet med det pedagogiska handlandet, samt 3) i form av självreflektion där det erfarande subjektet står i centrum (Bengtsson 1998, s. 101).

Dessa plan kan i sin tur kopplas till de grundläggande dimensionerna som praxistriangeln åskådliggör och som använts för att tydliggöra hur lärarnas erfarenheter positionerar sig i förhållande till etablerade kunskapsdimensioner i yrkespraktiken. De fem kategorierna av prövande praktiker aktualiserar flera delar i modellen, men det är endast i kategori 2, den *granskande och värderande praktiken*, som hela modellen tas i anspråk, det vill säga värderingar (P3), praktiska och teoretiska erfarenheter (P2), samt pedagogiska handlingar (P1). Denna praktikkategori är kollegial och förhåller sig distanserad från dagliga pedagogiska handlings situationer, en aspekt som förstärks av att den implementerats av forskningsprojektet Modellskolan. Övriga kollegiala praktikkategorier, det vill

säga 1, *framåtsyftande dokumenterande praktik*, och 3, *delgivande och formulerande praktik*, förhåller sig närmare praktisk kunskap och vardagliga handlingar (P1 och P2). Dessa kategorier visar också fram lärarnas etablerade metapraktiker för reflektion. I praktikkategorierna 4, *anpassande och elevrelaterande praktik* och 5, *omdömesgill och inkännande praktik*, sker däremot prövandet individuellt, vilket troligtvis bidrar till att praktiska och teoretiska erfarenheter (P2) hamnar i bakgrunden, till förmån för etisk-moralisk och värderande reflektion som innefattar den egna personen (P3).

De senare kategorierna lyfter också fram utmaningen gällande hur tysta erfarenheter ska kunna formuleras, delges och därmed kunna granskas och värderas kollegialt. Tillförandet av Modellskolans kompetensutvecklande insatser samt forskningsdesignens induktiva ansats främjade ett vidgat perspektiv på vilka prövande praktiker som finns etablerade, samt hur erfarenheter kan prövas.

För att komma åt villkoren för hur lärarna förhåller sig till och upprättar prövande praktiker för att ge mening och innebörd till dagliga professionella erfarenheter, görs i det följande en genomlysning av resultaten med hjälp av livsvärldsfenomenologins konceptualiseringar av *tid* och *rum* (se avsnittet ”Analysens teoretiska ramverk”).

Genom att lyfta fram rumsliga och temporala villkor för prövande praktiker som inbegriper reflektion kan en arena för möte mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet ringas in. Analysen nedan bygger på samma intervjumaterial som i den redovisade studien, men för analytiskt framtids- och rumsaspekter.

7.1 Tiden och rummet i prövande processer

Individuella och kollegiala prövande praktiker har olika varaktighet i tid. Lärarnas *individuella prövande praktiker* präglas av korta, ibland omedelbara stunder av att erfara och av ett kort *momentum* där en anpassning behöver göras, exempelvis begripliggöra undervisningen för eleverna. I studiens *kollegiala prövande praktiker* är tidsramarna i regel längre och handlar ofta om några timmar, då lärarna har möjlighet att *se tillbaka* (Se det latinska verbet ”reflectere”: ”böja” eller ”vända” bakåt. Bengtsson 1998, s. 104) på ett antal *momentum*. Upplevelser av både den direkta och indirekta tiden som genomlevts av lärarna blir i dessa fall värdefulla för reflektionen. I intervjuerna beskriver lärarna dessutom tiden i handledningssamtal som en uttalat riktad och prövande stund. Tiden pekar

med andra ord bortom ”dået” och ”nuet”, mot ett kommande *momentum*, där eventuellt modifierade och nya handlingar kan prövas. När lärarnas individuella erfarenheter, handlingar och beslut överförs till en social och kollegial kontext formuleras och synliggörs det egna individuella förhållningssättet i ett specifikt *momentum*, men också i ett kontinuum av flera *momentum*, vilka utgör en rörlig process där förhållningssättet utformas och befästs kontinuerligt. Detta åskådliggörs av lärare 13 som beskriver hur tid för reflektion med kollegor kan vara avgörande för att skifta perspektiv och nå ny insikt om elevernas förståelse av ett undervisningsmoment.

Man tar ett beslut så snabbt. Det kan följa med resten av lektionen. Ibland tycker man bara att det är en jobbig klass. Det har inte med mig att göra men om man får prata om det så här (i handledning) upptäcker man mer att det har både hur de ser på mig och hur jag ser på dem.
(Lärare 13)

Riktadheten, eller intentionaliteten, som distansering i och till tiden möjliggör visas genom en självvärdering som ifrågasätter det egna förhållningssättet och pekar bortom situationen, mot ett nytt sätt att vara-i-världen och att handla.

Tid att utbyta perspektiv kan föra upp lärares intuitiva och handgripliga beslut, vilka legat latent som tyst kunskap, och belysa dem från den Andres synvinkel. När praktiken studeras från olika perspektiv kan handlingar i vardagspraktiken på så sätt medvetandegöras och värderas. Det finns dock en risk att detta erfarenhetsutbyte begränsas till ett normativt och disciplinerande prövande av andras erfarenheter och praktiker, istället för att involvera alla deltagarna med sina erfaraande kroppar för att gemensamt nå ny förståelse, klargörande och utveckling. Om denna risk inte uppmärksammas kan prövande praktiker således leda till ett klimat som kringskar utrymmet för att tänka nytt eller olikt. Egna och andras prövande processer blir då stigmatiserande minnen, istället för att leda till ett fruktbart kollegialt lärande som kan vara utvecklande för verksamheten (Langelotz, 2014). Det kroppsliga och emotionella sambandet till tiden är i detta avseende värt att beakta. Vi *lever* tiden genom den fysiska kroppen där minnen lagras (Kullenberg, 2015), varför tidsaspekten i de prövande processerna är högst väsentlig. I de prövande praktikerna handlar det om att utarbeta

en rytm och en takt som kan upprätthålla en balans mellan å ena sidan konstruerade och strukturerande, systematiska och väl avgränsade praktiker, å andra sidan, osäkra, sökande, emotionella och intuitiva processer. Tidsaspekten med dess rytm är kritisk i det avseende att de kollegiala samtalen behöver undvika extremerna, det vill säga antingen alltför intensiva, impulsiva och känslomässiga och direkt kroppsliga uttryck, eller alltför distanserade, systematiska, intellektualiserande och begränsande uttryck. I denna temporala balans mellan varaktighet och plötslighet kan prövande processer bli meningsfulla för professionsutveckling.

Tiden beskrivs vidare i intervjuerna som en resurs. Även om kommentarerna från de intervjuade lärarna signalerar brist på tid för prövande och att de måste ”ta sig tid” till att lyssna och formulera frågor, vilket ingick som moment i handledningssamtalen, upplevs kollegiala prövande praktiker som resurseffektiv tid. Detta kan illustreras av Lärare 6 som menar att grupphandledningssamtalen ger möjlighet att ta hänsyn till flera perspektiv och hindrar därmed för snabba beslut: ”Att vi inte bestämmer oss så snabbt. Ja, då kör vi så här utan, nån säger nåt från nån annan synvinkel” (Lärare 6). Trots att fokus flyttas ifrån den direkta undervisningspraktiken, menar lärarna att tiden för samtal har gett möjlighet att förundras över sig själv och kollegornas erfarenheter.

Stödjande åtgärder i projektet för att använda tid medvetet och engagerat, och för att lyssna och erövra kompetens att bli lyhörd, har visat en framkomlig väg för att erövra insikter och bidra till alternativa och nya sätt att handla. Denna erfarenhet indikerar i sin tur betydelsen av att (om)formulera tidsanvändning inom professionen och knyta den till nyttiggörande för den enskilde och andra, samt till lärarnas uppdrag.

Tid fungerar enligt detta resonemang som en möjliggörare för prövande av erfarenheter. Rummet utgör en ytterligare möjliggörande faktor där kroppens involverande är än mer påtaglig. Lärarnas prövande praktiker pågår på personliga och professionella platser, i avgränsade rum, vilka inte nödvändigtvis präglas av fasta väggar och tak. En stor del av lärarnas *individuella prövande praktiker* sker i rum i vilka undervisning pågår samtidigt. Dessa rum inramas ofta av det fysiska klassrummet, vars horisont potentiellt kan förflyttas oändligt utåt och inåt. Klassrummet är ett ”slags ramverk för lärarnas och elevernas agerande” (Alerby, 2019, s. 90), där lärarnas prövande sker spontant och i dialog med eleverna. Klassrummet är avgränsat, men det har också en skyddande funktion, en

slags fristad för lärande under trygga förhållanden. Prövandet av erfarenheter är bundet till rummet på grund av att de deltagande kropparna i någon mening vistas där och nyttjar det, även om det finns frihet att fysiskt ta ett steg ut ur det och mentalt fjärma sig från det (Alerby, 2019). Lärarna i studien beskriver det kroppsliga och mentala engagemanget i rummet som viktigt för att fördjupa sin förståelse och se nya saker. Detta kan ske i kollegiala prövande processer och i de individuella prövande praktikerna då läraren erfar världen gemensamt med elever i ett klassrum.

Det fysiska rummet är således en resurs som används dagligen i lärarnas yrkesverksamhet, liksom i kollegiala prövande praktiker för lärande och praktikutveckling. Rummet fungerar även abstrakt och andligt, i den mening att det skapas och omskapas temporärt i gemensamt samförstånd mellan deltagare. Var och en som engagerar sig i detta rum erkänns ”som ett subjekt med en potentialitet till självöverskridande” (Uljen & Kullenberg, 2019, s. 45). Med andra ord behöver den enskilde handla aktivt i det konstruerade gemensamma rummet för att bearbeta upplevelser och erfarenheter, vilka kan leda till lärande och fördjupad självkänedom. Detta aktiva deltagande inbegriper erkännande av olikheter och andra livsvärldar, av andras förmåga att lyssna och lära, samt närvaro och seende av andra subjekt (Uljen & Kullenberg, 2019).

Det betyder att ett lärande sker både för den som delar med sig av sin praktik och för den som tar del av någon annans erfarenheter. Att aktivt delta och agera i ett öppet, lyssnande, undrande och nyfiket rum beskrivs av lärarna själva i projektet som en praktik som fördjupar de egna tankarna. Det abstrakta rummet präglas av ett samspel som växer fram mellan deltagarna och ur en samtalsstruktur där alla ställer frågor och kommer med kommentarer till sakägaren. Det handlar om att erfarenheter inte hålls tillbaka utan ges fritt spelrum och möjlighet att prövas och kopplas samman med andra erfarenheter. Centralt är att inte ifrågasätta utan att lyssna med alla sina sinnen och erbjuda utrymme för att etiskt värdera handlingar och tänkande om praktiken.

I intervjusituationen sätter Lärare 5 ord på hur ett lärande kollegialt rum inte enbart handlar om att delge sina praktiska erfarenheter utan också om att utmana sig själv och sina kollegor.

Hon (kollegan) tvingas ju tänka till lite längre än vad hon har gjort innan. Genom att hon sätter ord på sina tankar får hon också tänka till på hennes förhållningssätt och hur hon jobbar med eleverna och kanske andra elever som dyker upp senare. Jag tror det är viktigt hur vi ställer frågorna och att hon får möjlighet att reflektera kring vad hon kan ta till sig. (Lärare 5)

Med utgångspunkt i en konkret situation formulerar kollegorna frågor till sakägaren. Som Lärare 5 framför är utformandet av frågor avgörande för att provandet ska bli ett nyfiktet sökande och inte ett instrumentellt redovisande av praktiken. Variationen i kollegornas frågor utgör grunden för att identifiera det som skaver, är osäkert, eller känns ”fel”.Handledningsrummet präglas av att allas röster kommer till tals. När lärarnas frågande och utforskande handlingar upplevs som autentiska och relevanta i sammanhanget bidrar de till att skapa förtroende mellan kollegor. Tilliten får till följd att lärarna vågar distansera sig och låta sin situation bli prövad. Rummet tillåter därmed en utmanande process som riktas mot professionen som helhet, där en lärares praktiska handlande utgör ett exempel. Om det kollegiala provandet upplevs vara riktat mot personen snarare än mot professionen kan det utlösa motstånd som hindrar utvecklingsprocessen. Exempelvis kan sakägaren värja sig och gå upp i försvar (Nordström, 2014). Det lyhörda lyssnandet försvinner i dessa lägen och skillnaderna mellan kollegornas uppfattning blir svåra att överbrygga, vilket kan ge upphov till självtvivel och resignation hos sakägaren.

Motstånd i betydelsen att kollegiet ”bjuder motstånd” och ifrågasätter sakägarens syn på sin praktik kan också bidra på ett positivt sätt och leda till att erfarenheter omvärderas. Lärare 13 uttrycker det som att ”man vågar titta lite i sig själv och att man vågar titta och ifrågasätta det man själv gör”. Konstaterandet speglar ett självöverskridande subjekt, som vågar vara närvarande, lyssna, se och låta erfarenheten göra verkan. Om inte tillit, tolerans och öppenhet byggts upp i rummet, menar Lärare 13 att ”man inte öppnar sig och att handledningen inte påverkar en över huvud taget”. Härmed synliggörs hur det självöverskridande subjektet måste hantera både en närhet, till sig själv och andra, och en distans till den egna praktiken. Ett sådant balanserat engagemang i det kognitiva rummet kan främja ett genuint provande som innefattar flera dimensioner i yrkespraktiken och undvika känslan av utsatthet och kritik av den egna personen. När lärarna möter varandra utanför klassrummet, i gemensamt konstruerade kognitiva rum, blir de garanter för synliggörandet av varandras erfarenheter (Se Åsen Nordström 2014). På så sätt upprättas ett tolkningsföreträde där

kollegiet utgör en grindvakt för hur professionens erfarenheter uppfattas av andra utanför yrkeskåren, samtidigt som en förflyttning av förståelsehorisonter kommer till stånd (Aspelin, 2015). För att en rörelse mellan praktikens kognitiva rum och de kollegialt formade rummen ska bli giltig och funktionell behöver rummet präglas av både strukturer och systematik, som av ömsesidighet och tillit, samt uppfattas som lärarägda. De erfarenheter som explicitgjorts i undersökningen genom flera steg har genom lärarägda premisser kunnat växa fram organiskt ur autentiska professionella situationer. Projektet har på detta sätt givit vid handen att prövande praktiker skapas via kollegiet och kräver lärarnas kroppsliga, perceptuella och kognitiva engagemang för att undvika att upplevas som styrda, konstlade eller påtvingade (Hargreaves & Fullan, 2013). Rummet behöver få utrymme att skapas och omskapas kollegialt i den yrkesmässiga vardagen för att kunna vara en resurs för kontinuerlig praktikutveckling.

8. Avslutande diskussion

Denna studie tog sin utgångspunkt i Skolverkets definition av beprövad erfarenhet. Skolverket menar att en beprövad erfarenhet måste vara prövad, dokumenterad och genererad under en längre tidsperiod och av många. Om den är delad, dokumenterad och utvärderad då kan den också bli överförbar och möjlig att använda i flera kontexter. Skolverket definition synes till stor del vara baserad på en teoretiskt grundad praktik och man ser beprövad erfarenhet som nära besläktad med – eller kanske till och med som myntets andra sida av – vetenskaplig grund. Skolverket skriver att forskningsresultat ska vara allmängiltiga, generaliserbara och därmed kunna överföras mellan olika enheter. Dock kan Skolverket inte visa dokumenterad kunskap där skolor i enlighet med kraven påvisar beprövad erfarenhet. Detta tyder på att dokumenterade kunskaper i enlighet med myndighetens definition är sällsynta. Trots detta vidhåller Skolverket sina normer för vad som är beprövad erfarenhet.

Studiens resultat visar att lärarnas uppfattning av beprövad erfarenhet avviker mot Skolverkets syn på närhet mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Samtidigt som Skolverket ger uttryck för möjlighet att generalisera livsvärldens tids- och rumsdimensioner visar studien att lärarnas erfarenhet består av personliga, intuitiva, unika, individuella och kollegiala praktiska erfarenheter. Erfarenheterna har tagit plats i kroppen, automatiserats, tystats och därmed delvis gjorts osynliga

för kritisk granskning. Det betyder inte att de förlorat sin effekt, tvärtom är de ytterst verksamma eftersom de tillåter lärarna att tolka och automatiskt handla gällande vissa praktiska områden. Därmed kan lärarna välja att fokusera på vad de tolkar som väsentliga och kritiska situationer i undervisningspraktiken, samtidigt som de hanterar parallella situationer med viss automatik. Denna aspekt av omdömesgillhet gör att erfarenheterna inte alltid generaliseras, då de är individuella och unika. Dessa vardagsrelaterade erfarenheter bland lärarna dokumenteras sällan.

De i lokal kontext prövade erfarenheter har koppling till beprövad erfarenhet, i så måtto att de i vissa delar äger en inneboende potential att bli beprövade och generaliserbara. En förutsättning för detta torde dock vara att utbildningens mål står klart för alla inblandade parter. Lärare 13 säger att även om lektionens mål är glasklara för hen samtidigt som eleverna inte förstår målet så är det svårt att utveckla en beprövad erfarenhet. Hen poängterar numera målen för eleverna ”och mitt fokus har hamnat på att visa vad vi lär oss” (lärare 13). Det finns större utmaningar för vissa delar att bli beprövade i undervisningens praktik. Det kan handla om att möta en elevs unika behov i en specifik situation och här kommer lärarens egna erfarenheter att påverka mötets utveckling. Lärare 6 säger att ”...man prövar så många olika arbetssätt.” Utifrån elevernas lärande får läraren nya erfarenheter att foga till de tidigare vilket utvecklar lärarens förståelse och praktik och man ser på såväl elevaktiviteten som på vilka resultat den leder till (lärare 6).

Utifrån givna beskrivningar av den beprövade erfarenhetens natur, är det angeläget att fråga sig vilken roll och betydelse vardagliga prövande praktiker har för professionen och undervisningen. När lärarna prövar sina erfarenheter sker ett lärande. Vid sådant prövande undersöks vad som fungerar, vilket för tillfället betraktas som beprövat i den specifika kontexten, och vad som inte fungerar, vilket föranleder förnyade sätt att arbeta. Studien pekar på hur viss typ av erfarenhetsgrundad praktik är kontextberoende och i rörelse vilket kan exemplifieras med uttalande från lärare 6. Hen säger att man prövar många olika arbetssätt, man ser på elevaktiviteten och man ser på resultaten. Detta visar att lärarnas erfarenheter utvecklas i en kontext som är i ständig rörelse men med fokus på elevernas måluppfyllelse.

De resurser i form av tid och rum som krävs för att erfarenheter ska kunna granskas, prövas och dokumenteras saknas inom de undersökta organisationerna. Detta försvårar möjligheterna att kommunicera och öppna upp för kritisk granskning. Sådan granskning utgör förutsättning för att

föra in vetenskaplig grund och på så sätt skapa en kontinuerlig utvecklingsprocess där beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund kan samverka och ge näring till varandra. För att inrätta systematisk, cirkulär och kritisk granskning behövs ytterligare forskning kring organisation och metoder i den professionella vardagen. Det är med olika typer av prövande praktiker som reflektion kring verksamheten kan komma till stånd och synliggöra de handlingar och erfarenheter som efterhand har internaliserats i den egna praktiken (Bengtsson, 1993). Samtidigt skulle ett mer effektivt nyttjande av tids- och rumsaspekter som resurser för att upprätthålla lärarnas prövande praktiker leda till ökad säkerhet och tillit till egna handlingar.

Sammanfattningsvis kan sägas att om man jämför lärarnas erfarenhetsgrundade praktik med Skolverkets tolkning av beprövad erfarenhet framträder stora skillnader. De förra är mer rörliga (personlig, intuitiv, unik etc.) de senare mer statiska (prövad, dokumenterad, delad). Studiens resultat visar därmed utmaningar för lärarpraktikens och Skolverkets förståelse av en beprövad erfarenhet att närma sig varandra.

9. Slutsatser

Den prövade erfarenhet som Skolverkets definition beskriver kan endast i delar ses som relevanta av lärare. Skolans praktik utgör en annan värld än där definitionen av ”beprövad erfarenhet” växt fram (högre utbildning samt hälso- och sjukvård) och man kan inte göra en direkt överflyttning av dessa verksamheters praktik till skolans praktik. Verksamheter lever med olika förutsättningar och förväntningar vilket måste beaktas när man ska utveckla beprövad erfarenhet. Detta framträder i intervjuer och handledningssamtal där lärarnas resonemang visar att Skolverkets definition inte i någon större omfattning påverkar deras praktiker. I skolans praktik är ”allt är i rörelse”. Denna rörelse visar sig i att elevers behov förändras, nya elever med olika förutsättningar och förväntningar tillkommer samtidigt som elevgrupper och sammansättningar av elever ständigt ombildas. För att synliggörandet av erfarenhet ska komma till stånd och bli giltig behöver lärarna utveckla, äga och dokumentera sina prövande praktiker. I detta arbete måste lärare ges tid och rum att utifrån kompetens utveckla sina praktiker. På det sättet kan deras erfarna praktik kopplas samman med den vetenskapliga grunden.

Referenser

- Alerby, E. (2019). Skolans rum: fyllda av minnen, känslor och pedagogiska betydelser. I Berndtsson, Inger C., Lilja, Annika & Rinne, Ilona (red.) (2019). *Fenomenologiska sammanflätningar: till minne av Jan Bengtsson*. Göteborg: Daidalos, s. 83–104.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 96). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens. Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmänskliga”. *Utbildning & Demokrati* 2015, 24 (3), 2–16.
- Bengtsson, J. & Berndtson, I. (Red.), (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Malmö: Gleerups.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1993). Theory and practice. Two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review*, 45(3), 205–211.
- Bergmark, U. & Hansson, K. (2020). How Teachers and Principals Enact the Policy of Building Education in Sweden on a Scientific Foundation and Proven Experience: Challenges and Opportunities. *Scandinavian Journal of Educational Research*
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1713883>
- Bredmar, A.–C., Dahlberg, K. (2019). Fenomenologi – mellan-rummets filosofi och dess praxis. I Berndtsson, Inger C., Lilja, Annika & Rinne, Ilona (red.) (2019). *Fenomenologiska sammanflätningar: till minne av Jan Bengtsson*. Göteborg: Daidalos, s. 107–130.
- Bronäs, A. & Selander, S. (Red.). (2006). *Verklighet. Verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedt akademiska förlag.
- Dahlberg, K. (2017). The art of understanding. I Visse, M. & Abma, T. (red.), *Evaluation Care Society: Dialogues between Evaluators Care Ethicists on a Caring Society*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. Inc, s. 51–80.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: en etnografisk och diskursanalytisk studie*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gass, S. & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research [Elektronisresurs]*. Hoboken: Taylor & Francis.
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 145–157.

- Handal, G. & Lauvås, P. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A & Fullan, M. (2013). *Professionellt kapital – att utveckla undervisning i alla skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansen, K. Y. & Gustafsson, J-E. (2019). Identifying the key source of deteriorating educational equity in Sweden between 1998 and 2014. *International Journal of Educational Research* (93)79-90.
- Hartman, S. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hegender, H. (2010). The Assessment of Student Teachers' Academic and Professional Knowledge in School-Based Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Apr2010, Vol. 54 Issue 2, s. 151-171. 21p. 1 Chart. DOI:10.1080/00313831003637931
- Håkansson, J. Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling. Forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Stockholm: Natur och kultur.
- Högskoleverket (2008). Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen. *Högskoleverkets rapportserie*. Stockholm: Högskoleverket.
- Josefsson, I. (2005). Vetenskap och beprövad erfarenhet i *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie, s. 30–38.
- Krokmark, T. (Red.) (2014). *Modellskolan – en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som kompetensutvecklingspraktik*. Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences 348. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K, Handal, G. (2017). *Kollegahandledning med kritiska vänner*. Lund: Studentlitteratur.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205–228.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Merleau-Ponty, M. (1948/2004). *The World of Perception* (O. Davies, övers.). London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1946/1964). The primacy of perception and its philosophical conse

- quences (J. M. Edie övers.). I Edie, J. M. (red.). *The Primacy of Perception: and other essays on phenomenological psychology, the philosophy of art, history, and politics*. Evanston, Ill.: Northwest University Press, s. 12–42.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1995). *Phenomenology of Perception* (C. Smith, övers.). London: Routledge.
- Norrestam, S. & Alfredsson, S. (2017). *Vetenskap och beprövad erfarenhet skola*. Skolutveckling på vetenskaplig grund, VBE-programmet och författarna. Lund: Lunds University.
- Persson, A & Persson, J. (2017). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i högre utbildning och skola. In *Vetenskap och beprövad erfarenhet - skola* Lund: Lund University.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
- Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Farnham: Ashgate.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Skolverket. (2009). Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Elanders.
- Skolverket. (2016). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Hämtad 2016-11-12 från www.skolverket.se.
- Skolverket (2020). <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetssatt/forskningsbaserat-arbetssatt-for-okad-kvalitet-i-skolan> (nedladdad 2020-07-12).
- Skolverket (2020a). <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetssatt/forskningsbaserat-arbetssatt-nagra-nyckelbegrepp> nedladdad 2020-08-03).
- Svensson, L. & Dumas, K. (2013). *Contextual and analytic qualities of research methods exemplified in research on teaching*. *Qualitative Inquiry*, 19, 441–450. Doi: 10.1177/107780041348209
- Uljens, M. & Kullenberg, T. (2019). Livsvärldsfenomenologi i ljuset av icke-affirmativ pedagogisk handlingsteori. I Berndtsson, Inger C., Lilja, Annika & Rinne, Ilona (red.) (2019). *Fenomenologiska sammanflätningar: till minne av Jan Bengtsson*. Göteborg: Daidalos, s. 29–55.
- Wennergren, A-C. & Åman, P. (2014). Skuggning för att synliggöra det osynliga. I Kroks

- mark, T. (Red.) (2014). *Modellskolan – en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning: skolledares perspektiv på grupphandledning*. Dissertation series No. 9. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Åkerlind, G. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31 (1): 115-127.
- Åman, P. & Kroksmark, T. (2018). Forskning i skolan – forskande lärare. Lärares uppfattningar av begreppet vetenskaplig grund. *Nordic Studies in Education*, Vol. 38, 3-2018, s. 199–214. ISSN 1891-5914.
- Åsen Nordström, E. (2014). *Pedagogisk handledning i tanke och handling - en studie av handledares lärande (Doktorsavhandling)*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet, <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:688920/FULLTEXT02.pdf>