



LUND UNIVERSITY

Vetenskapligt beprövad erfarenhet

Lärares kunskapsbehov i relation till ULF-initiativet

Sivhed, Elna

2025

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Sivhed, E. (2025). *Vetenskapligt beprövad erfarenhet: Lärares kunskapsbehov i relation till ULF-initiativet*. [Doktorsavhandling (monografi), Utbildningsvetenskap]. Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Vetenskapligt beprövad erfarenhet

Lärares kunskapsbehov i relation till ULF-initiativet

ELNA SIVHED

INSTITUTIONEN FÖR UTBILDNINGSVETENSKAP | LUNDS UNIVERSITET



I denna avhandling fokuseras lärares kunskapsutveckling inom ramen för initieringen av den statliga satsningen Utbildning, Lärande och Forskning (ULF) i samverkan mellan skola och akademi. Resultaten visar att den geografiska spridningen av insatsen varit ojämlik, där skolor i närhet av lärosäten varit de som främst ingått i samverkan. I samverkan mellan skola och akademien framkommer ytterligare en ojämlikhet, då barns och elevers röster inte fått komma till tals. Vidare finns asymmetrier i språk, resurser och erkännande i mötet mellan forskningspolitik, akademi och skolans praktik. Framförallt är det begreppsparet vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som problematiseras i avhandlingen. Detta begreppspar kan metaforiskt ses som det man i antikens Grekland benämnde *symbolon*, en bruten lerplatta där två autonoma delar som först i återföreningen kunde bekräfta tillhörighet och bli en helhet. Symbolon används här som en metafor för lärares professionella lärande, som i diskursen anses vila på två delar.

Avhandlingens kritiska perspektiv har fokus på skarven, där spänningar och motsättningar kan identifieras mellan tolkningar och tolkningsföreträdare i diskurser som skapas av olika aktörer. Den diskurs som finns på policynivå omförhandlas när initieringen genomförs. Resultaten visar att lärares beprövade erfarenhet riskerar att hamna i skuggan och när tolkningsföreträdare ges akademins eller skolledares diskurser.

Avhandlingens teoretiska bidrag är utvecklingen av begreppet *vetenskapligt beprövad erfarenhet* som grund för lärares professionella lärande. Vetenskapligt beprövad erfarenhet innebär en skarvlös ansats där lärares arbete systematiskt studeras, dokumenteras, analyseras och revideras utifrån vetenskapliga metoder. Vetenskaplig metodologi som förgrund för lärares professionella lärande bidrar till att utveckla en generell lärarkompetens. Att placera teoretiska perspektiv som bakgrund, där de väljs i relation till den identifierade problematiken eller ämnet, innebär en specialisering. I ett sådant perspektiv ges lärare tolkningsföreträdare över vilka teoretiska perspektiv och forskning som kan bidra till deras professionella lärande.



Vetenskapligt beprövad erfarenhet

Vetenskapligt beprövad erfarenhet

Lärares kunskapsbehov i relation till ULF-initiativet

Elna Sivhed



LUNDS
UNIVERSITET

DOCTORAL DISSERTATION

Doctoral dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD) at
the Faculty of Humanities at Lund University to be publicly defended on
24 of October at 13:00 at LUX C121 Hall

Faculty opponent

Professor Ulrika Bergmark, Luleå tekniska universitet

Organization: LUND UNIVERSITY

Document name: Doctoral Dissertation

Date of issue 2025-10-24

Author(s): Elna Sivhed

Title and subtitle: Vetenskapligt beprövad erfarenhet: Lärares kunskapsbehov i relation till ULF-initiativet

Abstract: This dissertation examines how the concept of proven experience is constituted in relation to the ULF (Education, Learning, and Research) initiative, a national pilot organization developing sustainable collaboration models between schools and universities. Drawing on Fairclough's Critical Discourse Analysis (CDA) and Bacchi's "What's the Problem Represented to be?" (WPR) approach, this analysis examines policy documents, completed ULF projects, and teacher interviews to reveal the discourses shaping teachers' professional experiences. CDA explores how language reflects and constructs power and knowledge relations, while WPR interrogates assumptions, problem representations, and exclusions.

Key findings indicate that proven experience lacks a consistent definition. In policy discourse, it is framed as complementary to scientific research but subordinated to academic legitimacy. Teachers describe it as situated, collective, and validated through practice, yet note its limited institutional recognition. Schools located in rural areas are seldom incorporated into project within the ULF initiative, designed to enhance professional development.

Key words: proven experience; scientific basis; teachers' knowledge needs; ULF; collaborative research; Sweden.

Supplementary bibliographical information

Language: Swedish

Number of pages: 206

ISSN: 2002-6323

ISBN: 978-91-90055-32-8

Recipient's notes

I, the undersigned, being the copyright owner of the abstract of the above-mentioned dissertation, hereby grant to all reference sources permission to publish and disseminate the abstract of the above-mentioned dissertation.

Signature

Date 2025-09-11

Vetenskapligt beprövad erfarenhet

Lärares kunskapsbehov i relation till ULF- initiativet

Elna Sivhed



LUNDS
UNIVERSITET

LUND STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES NR 26

Lund Studies in Educational Sciences kan beställas via Lunds universitet:
www.ht.lu.se/serie/lse
e-post: skriftserier@ht.lu.se

Omslag: Ofelia Sivhed
Sättning: Media-Tryck

Copyright: Elna Sivhed, 2025

Institutionen för utbildningsvetenskap
Humanistiska och teologiska fakulteterna

ISBN 978-91-90055-32-8 (tryckt publikation)
ISSN 978-91-90055-32-8 (elektronisk publikation)
ISSN 2002-6323

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2025



Media-Tryck is a Nordic Swan Ecolabel
certified provider of printed material.
Read more about our environmental
work at www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN 

Till Serjon

Beprövad erfarenhet är lika värdefull som vetenskapligt grundad kunskap. Att skollagen lyfter fram beprövad erfarenhet innebär ett erkännande av de professionellas kunskap om vad som fungerar, och vad som kan öka barns och elevers möjligheter att lära och utvecklas.

(Skolverket, 2020, s. 18)

Förord

Denna avhandling har inte växt fram i ensamhet utan har formats i kunskapsutbyte med andra genom samtal, gensvar och kritiska prövningar, med stöd av de människor som bidragit med tid, tankar och närvaro. Det är nu tid att rikta ett djupt och varmt tack till dem.

Tack Mona Holmqvist, min huvudhandledare. Du förenar intellektuell skärpa och klarsynthet med en omtanke som tycks vara outtömlig. Din närvaro har varit avgörande, inte bara för att du visat vägen genom forskningsprocessens alla steg, utan för att du har ingjutit mod: mod att tänka kritiskt, att stå kvar i mina frågor och att lita på min egen analys. Tack Mona! Det finns inte tillräckligt många tack i världen till dig! Att ha haft dig som handledare är en gåva, och att nu få kalla dig min vän är en ännu större.

Tack Helén Persson, min biträdande handledare, som funnits där med en närvaro som varit både stöttande och rak, som en klok storasyster. Du dök upp med söta apelsiner när orken sinade, oroade dig när jag var ute på hal is och utmanade mig att tänka både vassare och djupare. Tack för din generositet, din värme och ditt ovärderliga stöd, och för att du visat att akademiskt allvar och mänsklig värme inte bara kan samexistera, utan förstärker vartannat.

Tack Anders Persson, min första huvudhandledare. Det är svårt att föreställa sig det här arbetet utan din röst i bakgrunden som väldigt tyst säger: ”i det lilla hittar du det stora” och så ler du som om du berättat en hemlighet. Du har haft en betydelsefull roll, även om du lagt stor energi på att försöka skrämma bort mig, mina barn, min man och till och med min mamma (!) med dina rövarhistorier. Du lyckades inte.

Tack Sinikka Neuhaus, min första biträdande handledare. Sinikka! Var ska jag börja? Kanske i Kristianstad, när du intog föreläsningssalen som värsta rockstjärnan. Jag visste direkt att du skulle komma att påverka mitt liv på ett betydande sätt, även om risken fanns att jag aldrig mer skulle möta dig. Så blev det inte. Jag vet ärligt talat inte vad jag ska skriva för ofta gör du mig mållös och när jag inte vet vad jag ska göra tänker jag WWSD (What Would Sinnika Do?). I bakhuvudet hör jag James Earl Jones berättarröst som säger: *Sinnika would just be cool, put on some sunglasses and get on with it....* Så då gör jag det. Tack för all din hjälp, på alla sätt! Jättetack!

På institutionen finns flera som jag särskilt vill lyfta fram och tacka. Fatemeh Yazdani – min roomie, som alltid får mig att skratta och påminner mig om att inte ta allt på så stort allvar. Tack Linnea Kohdiar, för din humor, din närvaro och ditt stora hjärta, du är alltid där när man behöver det som mest. Tina Gunnarsson, för att du alltid vet när man behöver ett råd, en riktning eller bara någon som lyssnar. Sara Andersson, för din

hjälpssamhet, i alla lägen! Katarina Blennow, stöttande, uppmuntrande och alltid med ett finurligt leende. Katarina Mårtensson, tack för att du alltid haft en öppen dörr och ett öppet hjärta. Helena Berglund, tack för gott samarbete med vårt kapitel och all positiv energi. Tack Karin Hjalmarsson, Lina Andersson, Maria Larsson och Ingrid Bosseldal för all hjälp och alla fina samtal! Tack Helena Hörvin-Billsten, Ellen Giljam, Gisela Ferré Aramburu, Lotta Olsson, Maryam Asgarian och Armend Gash som alltid ställer upp när man inte fattar någonting som ligger utanför ens forskningsområde. Tack Eva Brodin. Tack alla doktorander före: Paul Strand, Emil Bernmalm, Ylva Hamnell-Pamment, Jonathan Nästesjö, Helena Berglund, Tina Gunnarsson, Colin Loughlin, Lee Hildebrand och Catarina Wästerlid. Ni som kom samtidigt: Fatemeh Yazdani och Sara Andersson, och ni som kom efter: Linnea Kohdiar, Maria Gedoz Tieppo, Bodil Merkel, Manuel Ahlqvist och Christian Thifors. Tack för era bidrag på seminarier, för sammanhållning och doktorandfikor – det har varit en ynnest att få dela detta med er! Tack till Gunilla Albertén på mediatryck, för trygg och lugnande hjälp med tabeller, layout och bilder!

Tack Birgitta Walther, min mentor och min vän. Jag har verkligen saknat dig i detta! Du finns alltid med och inspirerar mig fortfarande. Jag tror du hade gillat vetenskapligt beprövad erfarenhet. Tack till Therese Rodin, för tilltron du har visat mig, först som student och sedan som kollega. Dina vänliga knuffar framåt fick mig att våga ta steg framåt i min akademiska bana.

Tack Jessica Kaminska, Tess Karlsson och Alexis Johnson. Ni betyder så väldigt mycket för mig! Tack mamma och pappa som alltid finns där, obotligt optimistiska. För er är allt ett äventyr och den inställningen försöker jag bära med mig. Tack Johan, alltid storebror. Tack Ofelia, Sofia och Hillevi. Ni gör vardagen rörigare, roligare och helt omöjlig att föreställa sig utan. Ni har mod, humor och noll filter, allt man kan önska sig! Ni är helt orimliga och helt nödvändiga på samma gång.

Serjon, störst tack ska du ha! Var hade jag varit och vad hade jag gjort utan dig? Min bästa kompis och mest obarmhärtige kritiker. Du har lyssnat selektivt när det varit rimligt, tålmodigt när det krävts, och ifrågasatt med en skärpa jag ofta förbannat, men alltid behövt. Du har haft bättre omdöme än jag, oftare än jag vill erkänna, och du har aldrig låtit mig duckat för det svåra. Den här avhandlingen är tillägnad dig, för inget av det här hade blivit av utan dig.

Hässleholm 2025-09-02

Elna Sivhed

Innehållsförteckning

1	Inledning	15
1.1	Syfte och frågeställningar	19
1.2	Disposition.....	20
2	Bakgrund	23
2.1	Lärares professionella lärande.....	23
2.1.1	1900-talets mitt.....	24
2.1.2	1960- och 1970-talet.....	25
2.1.3	1980-talet	27
2.1.4	1990-talet	29
2.1.5	2000-talet	31
2.2	Praktiknära forskning	34
2.3	Försöksverksamheten ULF	36
2.4	Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet	39
2.4.1	Vetenskaplig grund	39
2.4.2	Beprövad erfarenhet	41
2.4.3	Tolkningsföreträde i förhållandet mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.....	43
2.5	Forskning om beprövad erfarenhet i en internationell kontext	44
3	Teoretiska utgångspunkter: språk, diskurs och makt	49
3.1	Språkets betydelse i det sociokulturella fältet.....	53
3.2	Diskurs.....	55
3.2.1	Kritisk diskursanalys.....	59
3.2.2	Makt.....	61

4	Material och analys	65
4.1	Material.....	65
4.1.1	Intervjuer.....	66
4.1.2	Dokument med initiativtagande innehåll	69
4.1.3	Dokument med utvärderande innehåll	71
4.1.4	Projektdata.....	72
4.2	Analysenheter och modeller	73
4.2.1	Analys av lärarintervjuer	74
4.2.2	Analys av policy	76
4.2.3	Analys av genomförda projekt	78
4.2.4	Syntes	78
4.3	Metodologiska begränsningar	80
4.4	Etiska ställningstaganden	81
5	Resultat.....	83
5.1	Lärarintervjuer.....	83
5.1.1	Textdimensionen	83
5.1.2	Diskursiv dimension	97
5.1.3	Social dimension.....	100
5.2	Policy	103
5.2.1	Dokument med initiativtagande innehåll	103
5.2.2	Dokument med utvärderande innehåll	127
5.2.3	Diskurser om lärares beprövade erfarenhet	142
5.3	Genomförda ULF-projekt	143
5.3.1	Innehåll i ULF-projekten	144
5.3.2	Mönster och riktningar	147
5.3.3	Skolformer för bedrivna projekt	148
5.3.4	Geografisk spridning.....	150
5.4	Motsättningar i identifierade diskurser.....	152
5.5	Syntes	153
5.5.1	Diskursöversikt och tematisering.....	153
5.5.2	Koppling till ULF-insatsens strukturer och syften	154
5.5.3	Kritisk syntes.....	159

6	Diskussion och slutsatser	163
6.1	Inledning.....	163
6.2	Tolkning av resultaten	163
6.3	Teoridiskussion	169
6.4	Metoddiskussion	173
6.5	Implikationer.....	175
6.6	Förslag till fortsatt forskning.....	176
7	Summary	178
7.1	Background	178
7.2	Aim and research questions.....	179
7.3	Theoretical framework and method	179
7.4	Results.....	180
7.5	Conclusions.....	181
7.6	Limitations and further research	182
8	Referenser	185
9	Tabell och figurförteckning	201
Bilaga 1		203

1 Inledning

Vikten av kompetenta lärare som erbjuder kommande generationer god utbildning är avgörande för ett samhälles utveckling. Studier visar att det finns ett samband mellan elevers skolresultat på internationella kunskapsmätningar och ett lands bruttonationalprodukt (BNP) (Heller-Sahlgren & Jordahl, 2024). Skolan utgör också, som samhällsinstitution, en av de största arbetsplatserna i Sverige, vilket gör området särskilt angeläget att beforska. Totalt gick cirka 7,1 procent av Sveriges bruttonationalprodukt (BNP) till skola och undervisning 2023 (SCB, 2025a). Detta kan jämföras med statistik från SCB som visar att cirka 11,2 procent gick till hälso- och sjukvård 2023 (SCB, 2025b).

Kommunernas kostnader för skolan och annan pedagogisk verksamhet uppgår till knappt 353 miljarder år 2023 (Skolverket, 2024). Det är Sveriges kommuner som står för den största kostanden, där skola och annan pedagogisk verksamhet utgör 43 procent av kommunernas totala kostnader. Ungefär 16 procent av den kommunala budgeten består av generella statsbidrag till skolans verksamhet, samt ytterligare 5 procent i riktade statsbidrag. Det innebär att så stor andel som 64 procent av kommunernas budget går till skola och undervisning. Mot denna bakgrund framstår behovet av forskning inom skolans område som särskilt angeläget, i synnerhet för att skapa ny kunskap om statliga initiativ för att utveckla lärares professionella lärande.

Starten för alla lärare är lärarutbildningen, och det är där lärares lärande initieras. Lärarhögskolor började inrättas på 1950-talet, men det var först genom 1977 års högskoleförordning som all lärarutbildning samlades vid lärarhögskolorna (Linné, 2010). Det fastställdes att praktikbaserad kunskap skulle verka tillsammans med vetenskapligt baserad kunskap. Denna inriktning har förstärkts och utvecklats, vilket denna avhandling kommer att beskriva. I dag benämns lärarutbildning som en profession som vilar på vetenskaplig grund och kunskap grundad i praktiken, som har kommit att benämnas *beprövad erfarenhet*.

Vad som avses med beprövad erfarenhet är inte entydigt definierat, något som Bergmark och Hansson (2021) visar även gäller för yrkesverksamma i skolan, vars uppfattningar i stor utsträckning påverkas av Skolverkets definition av begreppet, där beprövad erfarenhet förklaras som:

kunskap som har vuxit fram i det vardagliga arbetet i förskola och skola, genom att de verksamma tillsammans prövar och omprövar, diskuterar och kritiskt granskar sin egen verksamhet. Det är alltså professionens egen, gemensamma, kunskap som växer fram över tid (Skolverket, 2020).

Begreppet *beprövad erfarenhet* kan förstås antingen som en kontrast till, eller som ett komplement till, *vetenskaplig grund* – den andra kunskapsbas som lärarprofessionen enligt styrdokumentet ska vila på. Det speglar ett spänningsfält mellan yrkesprofessionalism och akademisering som präglar läraryrket. I takt med att lärarutbildningen blivit alltmer vetenskapligt orienterad har erfarenhetsbaserad kunskap fått en mer undanskymd plats, och den beprövade erfarenheten i de högskoleförlagda delarna av utbildningen kan vara svår att identifiera. I en analys av litteratur inom lärarutbildningen fann Alvunger och Wahlström (2018) att den dominerande forskningsgenren som lärarstudenter möts av är tolkande forskning. De fann att designforskning – det vill säga forskning som studerar hur lektionsutformning påverkar elevers lärande – i stort sett saknades. Undantag utgjordes av enstaka artiklar om datorbaserat lärande och artiklar som handlar om lesson/learning study.

Även för verksamma lärare finns det ett behov av fortbildning som sker i deras egen verksamhet, i syfte att utveckla deras professionella lärande. Det framkommer i den internationella studien av lärares och rektorers yrkesvardag, Teaching and Learning International Survey (TALIS, 2019), att nio av tio verksamma lärare efterfrågar fortbildning i den egna verksamheten. Vidare visar resultaten att 25 procent av alla lärare anser att den fortbildning som ges inte tillför något eller inte har haft positiv inverkan på deras professionella lärande (TALIS, 2019). I Sverige genomförde Utvärderings- och forskningssekreteriatet (2013) en studie av hur ny kunskap omsätts i svensk skola, som visade att lärare inte ansåg att den utbildningsvetenskapliga forskningen var praktiskt tillämpbar (Utvärderings- och forskningssekreteriatet, 2013). Gapet mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet har även belysts i en studie av bland annat lärarutbildningen vid Lunds universitet, där lärarstudenter vid trepartssamtal i den verksamhetsförlagda utbildningen beskrev sina svårigheter med att se hur de teoretiska studierna i programmet hade någon koppling till deras yrkesverksamhet (Holmqvist et al., 2021).

Utifrån ovanstående problembeskrivning tar denna avhandling avstamp i hur beprövad erfarenhet konstitueras och kan förstås i en samtida utbildningskontext. Trots skolans omfattande del av samhällsinsatserna finns det en brist på studier som särskilt belyser beprövad erfarenhet i en samtida skolkontext. Detta medför en otydlighet kring vad som utgör lärares professionella lärande. En insats som har till syfte att fördjupa samverkan mellan akademi och skola är initieringen av Utbildning, lärande och

forskning (ULF). Insatsen inleddes 2017 med en försöksverksamhet och ska utveckla och pröva hållbara samverkansmodeller mellan akademi och skola gällande forskning, skolverksamhet och lärarutbildning. I denna avhandling har ULF valts till studieobjekt för att undersöka diskurser av hur beprövad erfarenhet, som är studiens kunskapsobjekt, kommer till uttryck och hur detta kan bidra till att förstärka såväl lärares vetenskapliga grund som beprövade erfarenhet. ULF-insatsen är en av flera olika insatser som har genomförts för att bidra till denna utveckling. Föregångare inom samma riktning är Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté, som bildades 2001 för att bidra till forskning om lärande och undervisning och som initialt var tydligt inriktat på att bidra till lärares kunskapsbas. Ett steg längre, med ambitionen att knyta lärare till forskare, har inrättandet av Skolforskningsinstitutet 2015 utgjort. Skolforskningsinstitutet har till syfte att stärka forskning med relevans för lärares yrkespraktik. Samtliga projekt som erhåller finansiering ska ha avtal med medverkande skolor och lärare för att erhålla medel.

Denna avhandling har avgränsats till att studera försöksverksamheten av ULF åren 2019–2021 och analyserar de diskurser avseende beprövad erfarenhet som förekommer, i syfte att studera hur begreppet konstituerats. ULF anges verka för att främja praktknära forskning, genom att: *utveckla och pröva hållbara samverkansmodeller mellan akademi och skola vad gäller forskning, skolverksamhet och lärarutbildning* (SOU 2018:19).

Genom skolpolitiska initieringar ser vi i Sverige ett ökat intresse för praktknära forskning, där praktknärheten anses vara utvecklingsvägen framåt för svensk skola (Prop. 1989/1990:41). Att bedriva praktknära skolforskning är ingen ny idé, men den har under de senaste 30 åren fått ökad betydelse inom policyskrivning både i Sverige och internationellt (Good & Brophy, 2018). Bacchi (2009) menar att skolpolitiska satsningar och policyinitiativ, till vilka ULF kan räknas, föregås av en upplevelse eller identifiering av problem, brister och behovsformuleringar. Politiskt initierade satsningar kan ses som försök till en lösning på sådana problem, och även om ULF i sig inte är initierat på politisk nivå har insatsen politiskt stöd. Företrädare för lärarutbildningarna i Göteborg och Uppsala uppvaktade politiker med anledning av glappet mellan skola och akademi, som hade identifierats som ett problem av både lärarstudenter och verksamma lärare. Deras förslag om inrättande av en motsvarighet till Avtal om Lärarutbildning och Forskning (ALF) för lärare fick stöd av beslutande politiker och ULF initierades.

Syftet med praktknära forskning i samverkan mellan akademi och skola är att skapa en vetenskaplig grund som är mer inriktad på lärares verksamhet och elevers lärande. Bacchi (2009) menar att de egenskaper som ett problem tillskrivs, och hur problemet ska lösas, skapar en diskursiv gräns för vad som anses vara rätt eller fel, i det här fallet,

för skolan. Gränserna markerar vad som är värt att värna om, vad som behöver omförhandlas och vad som inte är önskvärt i en skola. I fallet med praktikinlära forskning genom ULF har det i de inledande dokumenten angetts att den vetenskapliga grunden behövde omförhandlas, så att den i högre utsträckning är relevant för lärares verksamhet i skola och klassrum. Vad som anses vara ett problem är starkt kopplat till rådande ideologi och de individer eller den grupp som besitter tolkningsföreträde. Ett problem, behov eller brist måste alltid ses i ljuset av vem som presenterar det, hur och var det presenteras, vem det berör, det vill säga vem som äger problemet och varför det är ett problem (Bacchi 2009). Svenska elevers sjunkande resultat vid internationella kunskapsmätningar kan ha bidragit till att det uppfattas finnas ett starkare behov av att stärka kopplingen mellan lärares vetenskapliga grund och beprövade erfarenhet. Praktiknära forskning (practice-based research) definieras av Candy (2006): "Practice-based Research is an original investigation undertaken in order to gain new knowledge partly by means of practice and the outcomes of that practice" (Candy, 2006. s. 3).

All praktiknära forskning sker i någon form av praktik, men vad som kan ses som praktik behöver problematiseras (Horden, 2021). Likaså behöver det problematiseras vem eller vad som kan anses vara "nära" i begreppet praktiknära forskning (Persson, 2020). Mattsson & Kemmis (2007) menar att uppkomsten av dessa frågor och problemställningar kan spåras i det delade syftet och målen med praktiknära skolforskning: forskning och utveckling.

Eftersom praktiknära forskning fokuserar både vetenskaplig kunskapsutveckling och utveckling för den verksamhet som beforskas finns behov av att överbrygga gapet mellan teori och praktik. Teori och praktik är autonoma beståndsdelar som tillsammans utgör grunden för både praktiknära skolforskning och för skolans uppdrag. De autonoma delarna kan liknas vid den delade lerplattan, som i gammalgrekiska benämns som symbolon¹: ett föremål, delat till två sammanhörande delar. Symbolons delar är autonoma men manifesteras i relation till varandra. Båda delar behövs för att skapa en helhet men går även att förstå enskilt. När lerplattan bryts itu uppstår skarvar som gör kanterna sårbara. Autonomi och motstånd kan ses som skarvar som skaver och vibrerar när delarna sedan sätts ihop igen. Hopsättningen skapar en gestaltning av maktutövning: maktens signatur, som vittnar om var makten är som starkast (Dean, 2014). "Power manifests itself, completes its cycle, maintains its unity by means of this little game of separate fragments of the same whole, a unique object whose overall configuration is the manifest form of power" (Foucault, 2000, s. 22).

¹ Eg. Sumbolon. Vid översättning av grekiska bokstäver händer det att u och y byts ut. Från gammalgrekiska (Σύμβολον). Försättningsvis används symbolon.

I föreliggande avhandling studeras diskurser av hur beprövad erfarenhet kan förstås utifrån olika perspektiv – policy, skolverksamhet och verksamma lärare – genom att använda ULF:s försöksverksamhet som ett case. Begreppet diskurs används i detta arbete enligt Faircloughs (2006) definition, vilket innebär att en diskurs är ett sätt att tala om och förstå världen som både speglar och formar sociala praktiker. Diskurser består av språkbruk kopplat till maktrelationer och ideologier, och de påverkar hur människor uppfattar verkligheten och agerar i den.

För att identifiera diskurser av beprövad erfarenhet har intervjuer med lärare genomförts, och data från genomförda ULF-projekt samt policy som skrivits fram och utvärderat ULF har analyserats. Studien är placerad i ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij, 1934/2001), där vår förståelse för omgivningen antas vara i nära förbindelse med den kulturella kontexten. Wodak (2009) menar att språk inte kan ses som neutralt utan villkoras av den samhälleliga kontext det verkar i. Språk behöver därför analyseras, vilket i den här avhandlingen sker genom Faircloughs (1995) kritiska diskursanalys. En kritisk diskursanalys visar på de diskursiva förhållanden som omger språkets kontext (Fairclough, 1995). I denna avhandling används den kritiska diskursanalysen för att studera hur lärares beprövade erfarenhet konstitueras, av olika aktörer, i ljuset av ULF:s försöksverksamhet.

När ULF lanserades sattes tidsspannet för försöksverksamheten till fyra år (2017–2021). Regeringen bedömde att satsningen har mött förväntningarna och har stora möjligheter att utvecklas, vilket resulterat i att medel till en permanent verksamhet avsatts 2025 (Prop. 2020/21:60). Det finns en risk med initiativ som ska stärka forskning inom områden som inte kan anses vara starka forskningsfält. En sådan är att mer utvecklade och etablerade vetenskapsområden konkurrerar om och gör anspråk på det ekonomiska utrymme som erbjuds, utan att ha fokus på utveckling av en vetenskaplig grund för lärares yrkesverksamhet. Skolan är ett samhällsfenomen som är intressant att beforska utifrån många perspektiv, och syftet med all forskning är inte självklart kopplat till skolans undervisnings-uppdrag. Huruvida den praktisknära skolforskningen i relation till ULF kommer att utgå från skolans och lärares behov eller till exempel inriktas mot att inordnas i ett tolkande forskningsparadigm med få inslag av klassrumsnära undervisningsutvecklande studier är avhängigt vilka aktörer som involveras, hur projektmedel fördelas och vilka kunskapsformer som ges tolkningsföreträde.

1.1 Syfte och frågeställningar

I denna avhandling studeras diskurser av hur lärares beprövade erfarenhet konstitueras i relation till initieringen av ULF-insatsen. Det innebär att det sätt som ULF-insatsen talas

om i lärarkontexter, skrivs fram i policy och ges uttryck för i verksamhetskontext, förstås som en social praktik. Denna sociala praktik utgör avhandlingens analysenhet. Syftet med avhandlingen är att studera diskurser på skol-, policy- och verksamhetsnivå, avseende konstituering av lärares beprövade erfarenhet, med försöksverksamheten Utbildning, Lärande och Forskning (ULF) i samverkan mellan skola och akademi som ett case. Avhandlingens kunskapsobjekt är hur lärares beprövade erfarenhet konstitueras i relation till ULF-insatsen. Diskurser i intervjuer med lärare analyseras i relation till diskurser som framträder i dokument från framskrivningen och initieringen av ULF-verksamheten, men även genom data från den inledande försöksverksamheten av ULF mellan åren 2019 och 2021. På skolnivå undersöks vilka forskningsbehov som lärare upplever och vad för kunskap de efterfrågar för att berika sitt yrkeskunnande. På policynivå synliggörs gränsdragningar för vad som kännetecknar beprövad erfarenhet i relation till ULF-initieringen. Dessa gränsdragningar visar vad olika parter i relation till ULF-verksamheten anser att beprövad erfarenhet är. Verksamhetsnivån belyser vad som konstituerat och format ULF:s försöksperiod, det vill säga hur ULF iscensatts, vilka innehåll som samarbetet skett kring, och vilken diskurs om beprövad erfarenhet som avgränsats av innehållet.

Följande forskningsfrågor har formulerats:

- *Vilka diskurser om beprövad erfarenhet framkommer i lärares tal om behov av forskningsbaserat professionellt lärande?*
- *Vilka diskurser om lärares beprövade erfarenhet kan identifieras i dokument som beskriver ULF:s försöksverksamhet?*
- *Vilka diskurser om lärares beprövade erfarenhet framkommer i projekt som initierats genom ULF:s försöksverksamhet?*
- *Vilka eventuella motsättningar kommer till uttryck i de identifierade diskurserna?*
- *Hur har lärares beprövade erfarenhet konstituerats genom initieringen av ULF-insatsen?*

1.2 Disposition

Föreliggande avhandling består av sex kapitel. Det inledande kapitlet introducerar studiens tema och innehåller bakgrund, syfte, forskningsfrågor samt en översiktlig disposition av avhandlingen. Kapitel två ger en historiskt orienterad bakgrund som behandlar läraryrkets professionalisering och relationen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, inklusive en redogörelse för ULF-försöket. Det tredje kapitlet

presenterar det teoretiska ramverket med fokus på språk, diskurs och makt, särskilt utifrån kritisk diskursanalys (CDA). Kapitel fyra redogör för det empiriska materialet, val av analysmetoder, etiska överväganden samt studiens metodologiska begränsningar. Kapitel fem presenterar forskningsresultaten i relation till de uppställda frågeställningarna. Det avslutande kapitlet diskuterar resultaten i förhållande till teori, metod och tidigare forskning samt reflekterar över studiens metodologiska utgångspunkter, implikationer och möjliga framtida forskningsinriktningar.

2 Bakgrund

2.1 Lärares professionella lärande

En diskurs är i någon mån alltid historiskt grundad, placerad i både tid och rum (Wodak, 2007). En historisk tillbakablick bidrar till att synliggöra och förstå vilka antaganden om relationen mellan skola, forskning och beprövad erfarenhet som har vuxit fram och fått genomslag. En historisk förståelse bidrar även till att förklara hur och varför ULF initierats, utifrån synen på lärares akademisering.

När det gäller samarbete mellan skola och universitet i ett historiskt perspektiv, har det över tid haft varierande innebörd och mening, och haft skiftande implikationer för skolor och lärare (Sundberg & Adolfsson, 2015). I föreliggande kapitel ges en kortfattad tillbakablick på lärares möjlighet att utveckla beprövad erfarenhet i utrymmet mellan skola, lärarutbildning och akademi – från mitten av 1900-talet och framåt, med tonvikt på de senaste 30 åren. Lärarutbildning har initialt inte varit en akademisk utbildning, utan en yrkesutbildning som skett vid särskilda seminarier. Genom högskolereformen 1977 blev lärarutbildningen en akademisk utbildning (Prop. 1975:9). Tillbakablicken blir därför en skildring av lärarkårens professionsutveckling. Begreppet profession, menar Ringarp (2011), betecknar en avgränsad yrkesgrupp med självbestämmande, riktad forskning och expertkunskap. Att läraryrket kan ses som en profession är inte självklart, bland annat på grund av att forskningsområdet är under uppbyggnad och fortfarande underfinansierat (Vetenskapsrådet, 2023), obehöriga lärare undervisar elever, och självbestämmande över forskning är begränsat (Brante et al., 2015). Brante et al. (2015) lyfter fram att detta har medfört att läraryrket ses som en semi-profession. Hur (semi)professionen – som enligt Liedman (2011) kännetecknas av att yrkeskårens självständighet gentemot uppdragsgivaren och auktoritet gentemot klienterna är låg – och dess kunskaper och kompetens har tagits tillvara, kan också förstås genom inriktningen på skolforskning, dess närhet till skolan, och synen på vad lärare kan och inte kan bidra med. För att förstå hur lärarprofessionen strävat mot såväl självständighet som auktoritet, har denna avhandling riktat fokus mot lärares professionella lärande. Kapitlet tar avstamp i mitten av 1900-talet, då Sverige befinner sig i en tid där både samhälle och skola reformeras (Larsson, 2012).

2.1.1 1900-talets mitt

Under 1900-talets mitt ansågs läraren vara expert på skolfrågor (Lindberg, 2005). Forskningsprojekt med medforskande lärare startades upp, och lärare var en del av både det professionella samtalet om skolan och arbetet med 1946 års skolkommision. Exempel på initiativ var Carin Ulin vid Södra KFUK:s Pedagogiska institut i Stockholm, som startades 1934 för att små barns omhändertagande skulle bygga på empirisk forskning. Ungefär samtidigt ledde Alva Myrdal Socialpedagogiska seminariet i Stockholm, som startats av HSB. Skolkommisionen föreslog en försöksverksamhet där skolforskning skulle grundas på lärares behov och önskemål (SOU 1948:27). Förutom demokratisering och nya pedagogiska influenser var lärares koppling till vetenskap ett ledord för skolans utveckling, och har sedan dess diskuterats flitigt i olika former (Erixon, Bylund & Cromdal, 2021).

Som ett led i akademiseringen av lärarna startade den första lärarhögskolan i Stockholm (1956), följt av Malmö (1960), Göteborg (1962) och Uppsala (1964). Skillnaden mot tidigare former av lärarutbildning var främst att man ville skapa en enhetligare form av lärarutbildningen, där fler än bara ämneslärare skulle få en tydligare forskningsanknytning i utbildningen, och ge de blivande lärarna en vetenskaplig grund att stå på (Bertilsson, 2011). Under 1950-talets första del var lärares involvering i svensk skolforskning större än någonsin tidigare, och man har sedan dess inte lyckats komma upp i samma grad av involvering (Carlgren, 2025).

Under slutet av 1950-talet sker en förändring i synen på lärare, där de går från att ha setts som experter inom sitt område till att genomgå en avprofessionaliseringsprocess (Carlgren & Marton, 2000). Avprofessionaliseringsprocessen, i samband med grundskolans införande på 1950- och 1960-talen, innebar bland annat att synen på lärares yrkeskunnande förändrades och att lärare separerades från forskning om och för skolan. Möjligheten för lärare att bedriva forskning, eller vara en del av forskningen, försvann. Även själva undervisningens utformning förflyttades från skolan och lärarna. Lärare gick från att vara experter till att bli tjänstemän (Florin, 2010). Undervisningen och undervisningsmaterialet skulle lärarsäkras, vilket innebar att deras självständighet minskades gentemot uppdragsgivaren, då denna bestämde i detalj när och vad som skulle behandlas i undervisningen (Florin, 2010). Regeringen menade att det räckte med att lärare fick faktiska anvisningar om hur deras arbete skulle utföras (Prop. 1950:70). Nationella planer för undervisningen togs fram och reglerade i detalj hur undervisningen skulle se ut, vilket innebar att lärarnas egen expertis var överflödigt och inte efterfrågades (Linné, 2010). Lärare var inte längre de som fick avgöra vad som fungerade eller vilka forskningsbehov som fanns. Positioner utanför skolan, som

politiska organ och Skolöverstyrelsen, fick tolkningsföreträdare över både skolan, skolans forskningsbehov och lärares kunskapsutveckling (Carlgren & Marton, 2000).

Forskningsamarbete med skolan skedde främst mellan skolforskare och utredare (Lundahl, 2011). Empiri skulle samlas in och tolkas av forskare, och sedan ligga till grund för tjänstemäns framtida planering. Det var en materialinsamling vars tolkning och planering skedde med distans till både praktiken och professionen. Lärarna var mottagare av forskares och utredares slutsatser, och förväntades anpassa sin undervisning därefter, vilket innebar en uppdelning mellan lärare och forskare, där lärare skulle stå för undervisning och lämna forskning och bedömning åt vetenskapen (Lundahl, 2011). Lundahl (2011) menar att standardproven i slutet av 1950-talet var ett sådant exempel där bedömning lyftes bort från lärarnas arbetsuppgifter. Lärare fick varken konstruera, rätta eller bedöma standardprov. Proven utgjorde snarare en resultatinsamlingsfunktion än ett främjande av lärande. Standardproven kritiserades från skolans håll för att vara alltför distanserade från den pedagogiska praktiken.

2.1.2 1960- och 1970-talet

Även om lärarhögskolor började inrättas på 1950-talet, var det först genom 1977 års högskoleförordning som all lärarutbildning samlades vid lärarhögskolorna (Linné, 2010). I samband med detta startade arbetet med att etablera ett kunskapsområde för lärare, eftersom praktisk kunskap skulle baseras på vetenskaplig grund (Prop. 1975:9). Under 1960- och 1970-talet kan skolforskning främst uppfattas som en beställningsprodukt, där forskning genomförd vid universiteten levererades till statliga myndigheter, som i sin tur utarbetade modeller för hur insatser baserade på resultaten skulle implementeras i skolan. Empiriskt grundade skolfrågor förenades med politiska beslut, som blev ramar för hur lärarna skulle utföra sitt arbete (Carlgren, 2010).

Som exempel kan nämnas att timplaner reglerades utifrån vetenskapliga expertutlåtanden, vilket ytterligare ökade gapet mellan lärarnas och uppdragsgivarens inflytande (Sundberg, 2005). Även beslut om kompetensutveckling – och vad den skulle bestå av – flyttades från lärare och lärarorganisationer till en statlig fortbildningsorganisation bestående av konsulter på länskolnämnderna och Skolöverstyrelsen (SOU 2014:5). Forskning om undervisning genomfördes av forskare på universiteten, ofta långt från skolans verksamhet och det som skedde i klassrummen. Skolan blev en plats för att implementera forskning, i stället för platsen där forskning initierades (Hermansson, 1974). Lärare blev därmed forskningsobjekt, och deras professionella kompetens togs inte tillvara i forskningsprocessen.

I stället för att diskutera skolforskningens relevans eller tillämpbarhet, kritiserades lärare för att de inte kunde implementera forskningens resultat. Lärarkåren sågs som motsträvig och antogs ha en inneboende ovilja mot förändring. Lärarna blev marginaliserade, och deras forskningsbehov åsidosattes (Carlgren, 2010).

Under 1960- och 1970-talet var det främst inom ämnet pedagogik som forskning bedrevs, och som ansågs ha relevans för lärares professionella lärande. Enligt Prop. 1975/76:39 inrättades under denna tid ett flertal professurer i pedagogik vid lärarhögskolor i Stockholm (1956), Malmö (1962), Göteborg (1965), Umeå (1968), Uppsala (1969) och Linköping (1969). Dessa institutioner hade till uppgift att bedriva pedagogisk forskning och utvecklingsarbete, vilket stärkte lärarutbildningens vetenskapliga grund och kopplade samman teori och praktik i utbildningen. Utredningen framhöll att pedagogisk forskning skulle vara nära kopplad till lärarutbildningen och bidra till att göra skolans undervisning både effektivare och bättre anpassad till målen.

Därutöver förstärktes den utbildningsteknologiska skolforskningen, där bestämda mål och metoder skulle skapa riktning i undervisningen. Skolan skulle forma medborgare som svarade mot förutbestämda samhällsmål och behov. Ett tydligt exempel är studien *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp* (Dahllöf, 1967), som blev tongivande för både lärares yrkesprofession, forskning om utvärdering i skolan och skolutveckling. Studien utgick från effekterna av heterogena klasser och kom att identifiera olika ramfaktorer som ansågs betydande för framgångsrika lektioner och elevresultat – såsom timplaner, lektionslängd, elevers förutsättningar och andra enkelt mätbara faktorer (Lundgren, 1999).

Trots strävan efter en skola för alla ökade skillnaderna i skolprestationer mellan olika elevgrupper. Detta pekade på att likvärdighet i teori inte alltid innebar likvärdighet i praktik (Lundgren, 1979). I takt med förändringarna uppstod också flera inre problem, som kom att påverka skolans verksamhet negativt. Ett av de främsta problemen var att skolpolitiken blev starkt ideologiserad.

Begrepp som likvärdighet, integrering och elevdemokrati präglade reformarbetet, ofta utan tillräcklig förankring i skolans vardag och praktiska möjligheter (Marklund, 1980). I ambitionen att främja elevinflytande och minska lärarens auktoritära roll, försvagades också den struktur och ledning som tidigare bidragit till ordning och arbetsro i klassrummet. Forskare har visat att detta ledde till otydlig pedagogisk ledning och ibland bristande arbetsmiljö för både elever och lärare (Lindblad & Lundahl, 1999).

Många lärare upplevde dessutom att förändringar i skolan infördes utan tillräcklig dialog med professionen, vilket ledde till frustration och ibland ett passivt motstånd

mot förändringsarbetet (Selander, 1988). Även styrningen av skolan förändrades, när idéer om ett decentraliserat styre började få fotfäste bland politiker (Dahlstedt & Fejes, 2018).

2.1.3 1980-talet

Under 1980-talet ökade distansen mellan lärare verksamma i skolan och forskare verksamma inom högre utbildning. Fortfarande ansågs lärarna ha problem med att implementera forskning, organisera sina lektioner och undervisa enligt styrdokumentet (SOU 1999:63; Carlgren, 2020). Lärarna förlorade ytterligare kontroll över kunskapsproduktionen och kunde varken påverka skolforskningens inriktning, vad som skulle bedrivas eller hur den skulle bedrivas (Carlgren, 2010). Samtidigt upplevde lärare att det inte var möjligt att tillämpa den skolforskning som faktiskt bedrevs i deras egen verksamhet.

En förändring som skedde var att pedagogiken som vetenskaplig grund började ifrågasättas, och ett mer undervisningsnära fokus innebar att didaktiken etablerades. Didaktik benämndes som innehållsrelaterad pedagogisk forskning. I stället för att i huvudsak fokusera på generella företeelser i skolan eller ideologiska perspektiv på skolans utveckling, sågs ett behov av att även inkludera vad som skulle göras och varför (Karlsson-Vestman & Andersson, 2007). Pedagogiken kritiserades för att ha en alltför distanserad forskningsanknytning till lärarprofessionen och undervisningspraktiken. Didaktiken blev även en motreaktion mot den utbildningsteknologiska forskningsinriktningen (Rosengren & Öhngren, 1997). Ett skäl var också ett ”krav på förnyelse av innehåll och arbetssätt i skolan” (Prop. 1978/79:180, s. 10). Även lärare verkade för denna förändring.

Didaktik blev ett växande kunskapsområde i lärarutbildningen. Studenter utbildades i hur ämnesinnehåll skulle presenteras för elever utifrån empirisk grund, där teori och praktik kunde förenas. Forskning bedrevs inte enbart för att utveckla skolan, utan även för lärarstudenters utveckling och professionella lärande – vilket i sin tur skulle utveckla ett nytt lärarsubjekt: den didaktiska läraren (Sundberg, 2018). Det fanns en närhet mellan forskning, lärarstudenter och skola, men distansen mellan forskning och lärarprofession kvarstod. Denna distans började dock ifrågasättas under slutet av 1980-talet.

I takt med att forskning om lärare fortskred, skedde ett skifte i samtalet om läraryrket. Lärares yrkesprofessionalism lyftes åter fram, och forskningen om lärarnas svårigheter att implementera forskning i undervisningen ledde i stället till studier om hur lärares kunskap kunde tas tillvara. Den nya inriktningen inom pedagogisk forskning uppstod som en reaktion mot den tidigare dominerande forskningskulturen med fokus på

ramfaktorer och utstakade direktiv (Rosengren & Öhngren, 1997). Den pedagogiska forskningen genomgick ett paradigmskifte. Individuell konstruktivism, det vill säga att elever konstruerar sin kunskap utifrån individuella förutsättningar, ersattes av socialkonstruktivism. En sociokulturell syn på lärande, grundad i Vygotskijs teoretiska antaganden, började få gehör, med ett starkare fokus på sociala och kontextuella faktorer (Karlsson-Vestman & Andersson, 2007).

Den avprofessionalisering som ägt rum under mitten av 1900-talet började sakta vända. Lärarförbunden argumenterade både för att forskning skulle bedrivas utifrån lärares behov och för en högre grad av autonomi i deras yrkesutövning (Florin, 2010). Den statliga fortbildningsorganisationen avskaffades 1982, och ansvaret för fortbildning överfördes till kommunerna – som ett led i att komma närmare lärarna (SOU 2014:5). Automin syntes kanske tydligast i kraven på att lärare själva skulle få utvärdera sin undervisning och i att läraryrket skulle utövas av utbildade lärare. Lokala utvärderingar kan ses som ett sätt att ge enskilda lärare och skollädaningar utrymme att utveckla professionellt lärande (Karlsson-Vestman & Andersson, 2007). Utvärderingar skulle hjälpa till att identifiera vad som kunde utvecklas, snarare än att fungera som kontroll- eller mättningsverktyg (Pettersson & Wallin, 1995).

Ytterligare ett steg mot en starkare profession togs i och med att forskarskolor började etableras vid lärosäten runt om i Sverige under 1980-talet – om än i begränsad omfattning och endast finansierade av lärosätena (Högskoleverket, 2004).

1980-talet avslutades med en lärarstrejk (1989), där ett av de två fackförbunden, Lärarnas Riksförbund, tog ut sina medlemmar i strejk på grund av oenighet i förhandlingarna med Statens Arbetsgivarverk. Oenigheterna rörde bland annat den förestående kommunaliseringen av skolan, där ansvaret för skolan skulle flyttas från staten till kommunerna. Lärarfacken protesterade och menade att kommunaliseringen bland annat riskerade att begränsa lärares autonomi, eftersom kommunadministratörer och kommunpolitiker därmed skulle få ansvar för skolan och möjlighet att påverka lärares arbete med de statliga målen (Ringarp, 2011).

Argumenten för kommunaliseringen byggde på att kommunerna själva bättre kunde bedöma vad deras skolor behövde, och att kommunalt självbestämmande därmed skulle gynna skolornas olika förutsättningar (Skott, 2022). Lokala skillnader skulle kunna tillgodoses genom en kommunalisering, och lärares specifika kompetenser skulle därigenom kunna utvecklas utifrån olika skolors behov (Carlgren, 2010).

2.1.4 1990-talet

Välfärdsdebatten under 1980- och 1990-talen målade upp en bild av svensk välfärd och dess institutioner som kostsamma, ineffektiva och tungrodda. I internationella jämförelser presterade svenska elever sämre, vilket väckte krav på aktiva åtgärder (Dahlstedt & Fejes, 2018), och Sverige skildrades som ett land i kris med ”en skola i fritt fall som måste reformeras” (Axelsson, 2021, s. 86). När ekonomiska nedskärningar skedde i kombination med skolans försämrade resultat, uppstod en offentlig diskussion om skolans kvalitet i relation till dess kostnader. I den offentliga retoriken etablerades flera kvalitetsbegrepp, såsom kvalitetssäkring, kvalitetsbedömning och kvalitetskontroll (Levinsson, 2013).

Evidensbaserad forskning, i betydelsen storskaliga kvantitativa studier av skolan, blev åter aktuell och sågs som ett krislösningspaket för att vända de nedåtgående skolresultaten. Intentionen var att skolan än tydligare skulle baseras på forskning som visat sig vara effektiv och framgångsrik. Erfarenheter av vad som hade fungerat skulle ligga till grund för framtida skolutveckling, och lärare uppmanades att aktivt välja dokumenterade metoder som genererat störst inlärningseffektivitet (Levinsson, 2013). Samtidigt inrättades Sveriges första professur i didaktik 1996. Precis som när den första professuren i pedagogik inrättades – Bertil Hammer vid Uppsala universitet 1910 – motiverades inrättningen av behovet av att stärka lärares professionella lärande på vetenskaplig grund (Selander, 2018).

Den typ av evidensforskning som byggde på storskaliga kvantitativa studier mötte kritik, bland annat för att effektivitet och mätbarhet prioriterades framför bildningsideal, erfarenhet och lärares professionella omdöme. Evidensforskningen kritiserades också för att negligera de lokala och skolkulturella skillnader som kan finnas mellan olika skolor. Den forskning som genomfördes utanför skolans verksamhet lyckades inte involvera lärare, trots att både arbetsgivare och fackförbund stödde evidensrörelsen. Det fanns en ovilja bland lärare att involveras i forskning, vilket skapade en fortsatt distans mellan forskare och skolpraktik. Att forskningen bedrevs vid universitet uppfattades som en de-kontextualisering av skolans verklighet. Lärare upplevde att skolforskningen saknade insikt i vad skolan är, vad den innebär, och vilka förutsättningar och villkor som råder i skolans vardag (Levinsson, 2013).

En motreaktion växte fram som betonade att skolan förmodligen bäst gynnades av lärardriven och praktikinära forskning. Lärare började åter involveras i skolforskning, och satsningar på praktikinära forskning ökade (Östlund, 1996). I samband med detta blev didaktiken ett alternativ, eftersom forskningen ofta genomfördes i klassrummen tillsammans med lärare och elever. Det växte också fram ett forskningsintresse för

lärares reflektioner och erfarenheter, samt hur dessa kunde lyftas in i en vetenskaplig kontext (Erixon Arreman, 2002).

1990-talet innebar också en större satsning på forskarskolor, och lärosätena var inte längre de enda finansörerna. Regeringen initierade en försöksverksamhet med forskarskolor mellan 1993 och 1996 (Prop. 1992/93:170), och flera stiftelser samt forskningsråd bidrog till satsningen – exempelvis Stiftelsen för strategisk forskning (Högscoleverket, 2004). Uppstarten av forskarskolor kan förstås som en lösning på flera problem. Högscoleverket (2004) menade att det främst handlade om att doktorander inte nådde examen, tog lång tid på sig att bli färdiga, eller att utbildningen var snäv och inte mötte arbetsmarknadens behov. Forskarskolorna inrättades också för att möjliggöra för lärosäten utan examinationsrätt att delta i forskarutbildning (Högscoleverket, 2004). Att involvera dessa lärosäten var ett sätt att bredda den svenska forskarutbildningen och låg i linje med den politiska ambitionen att forskningsresurser och utbildningsmöjligheter inte skulle koncentreras till några få, traditionellt starka universitet.

Vid denna tid inleddes också arbetet med att etablera ett forskarutbildningsämne som kunde bidra till lärares professionella lärande: pedagogiskt arbete – ett område som låg bortom den klassiska pedagogiken eller allmändidaktiken (Hultman & Martinsson, 2018). År 2000 etablerades pedagogiskt arbete som ämne vid Linköpings universitet, och vid Umeå universitet 2001. Detta var ett led i Linköpings och Umeå universitets strävan att etablera ett nytt forskarutbildningsämne för lärare. Dessa lärosäten var drivande i arbetet med att starta en nationell forskarskola i pedagogiskt arbete, och genom uppvaktning av regeringen avsattes medel för 25 doktorander inom ramen för Nationell forskarskola för pedagogiskt arbete (NaPA).

Forskarskolan byggde på ett samarbete mellan åtta lärosäten: Umeå universitet, Karlstads universitet, Örebro universitet, Malmö högskola, Högsolan Dalarna, Lärarhögskolan i Stockholm, Linköpings universitet och Högsolan Kristianstad. Utöver dessa har ämnet även etablerats vid andra lärosäten, till exempel Göteborgs och Karlstads universitet. NaPA bidrog till att utveckla pedagogiskt arbete som forskningsämne, och genom forskarskolan lyckades ämnet etableras nationellt. Enligt en utvärdering av Högscoleverket lyckades NaPA väl med att bygga upp och samordna en nationell forskningsverksamhet inom ett tidigare svagt område (Högscoleverket, 2008). Ett exempel på detta är de återkommande nationella konferenserna i pedagogiskt arbete.

NaPA och Nationella forskarskolan i naturvetenskapernas och teknikens didaktik (FontD) var de första forskarskolorna som antog lärare. Tidigare hade lärarutbildade inte behörighet att antas till forskarutbildning, eftersom det krävdes en filosofi

kandidatexamen. NaPA och FontD bidrog till att ge lärare möjlighet att beforska sin egen verksamhet. Forskningen skulle bidra till kunskapsutveckling, både på vetenskaplig grund och genom beprövad erfarenhet. Syftet var även att förena teori och praktik, och på så sätt minska glappet mellan de två (Svedberg & Granstedt, 2022).

Sammanfattningsvis var 1990-talet en omvälvande period för lärarprofessionen, på flera plan. Årtiondet inleddes med en svag lärarprofession men utvecklades till att erbjuda nya möjligheter för lärare att bidra till forskning om och för skolan, genom forskarskolorna som startades. År 1997 fick Lärarutbildningskommittén i uppdrag att lägga fram ett förslag till en förnyad lärarutbildning. År 1999 presenterades betänkandet *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utbildning* (SOU 1999:63), som föreslog en ny lärarutbildning med tydligare forskningsförankring och starkare koppling till verksamhetsförlagd praktik. Stärkt vetenskaplig grund i kombination med beprövad erfarenhet efterlystes av utredarna, med motiveringen att det är i detta möte som ”tänkandet kring och handlandet i praktiken utvecklas” (SOU 1999:63, s. 101). Den tydliga forskningsförankringen av lärarutbildningen har dock utsatts för kritik. Bland annat har det uttryckts farhågor om att akademiseringen skulle kunna leda till ett ökat glapp mellan skola och praktik, i stället för att minska det (Berntsson, 2001).

2.1.5 2000-talet

En skola i kris med nedåtgående elevresultat har varit ett återkommande inslag i problembeskrivningen av svensk skola. Under 2000-talet försvagades dessutom elevresultaten i förhållande till andra länder, vilket ansågs särskilt oroande. Både nationell och internationell kritik mot svensk skola växte, där lärarnas kompetens kom att stå i centrum för debatten. Försämrade resultat i internationella kunskapsmätningar, särskilt PISA, väckte oro över lärarutbildningens kvalitet, lärarnas ämneskunskaper och professionella status. Kritiken riktades bland annat mot att lärarutbildningen uppfattades som alltför teoretisk och osamman-hängande, samtidigt som yrket tappade i attraktionskraft och drabbades av rekryteringssvårigheter (Hultén, 2019).

Internationellt uppmärksammades Sveriges utveckling med viss förvåning, eftersom landet länge setts som ett föregångsland inom utbildningsområdet. Den nedåtgående trenden i elevresultat och en stark decentralisering av skolsystemet väckte frågor om hur väl den svenska lärarkåren var rustad för att hantera ökad frihet och ansvar (Hultén, 2019).

Akademiseringen av lärarutbildningen ansågs inte leda till lärares professionella lärande i den utsträckning som eftersträvats. I stället minskade betydelsen av professionens perspektiv och av forskning om dess centrala uppgifter: lärande, undervisning och

bedömning (Skolforskningsinstitutet, 2015). En förnyad lärarutbildning sattes 2001 som ett led i skolans förbättringsarbete, med förhoppningar om ökade forskningsmöjligheter för lärare. För att möjliggöra detta infördes utbildningsvetenskap som nytt vetenskapsområde, och en utbildningsvetenskaplig kommitté inrättades inom Vetenskapsrådet med syfte att fördela medel till utbildningsrelaterad forskning. Kommittén arbetar på uppdrag av regeringen med att initiera och finansiera forskning inom skola av högsta kvalitet. Tvärvetenskaplig forskning ansågs avgörande för att förstå skolans komplexitet. Genom att integrera perspektiv från ämnen som sociologi, psykologi och språkvetenskap kunde forskningen belysa hur utbildning påverkas av, och påverkar, både individuella, institutionella och samhällsliga faktorer. Denna mångfacetterade ansats möjliggjorde en djupare förståelse för hur olika dimensioner samverkar inom utbildningssystemet. Inrättandet av utbildningsvetenskap som forskningsområde syftade även till att förstärka den underfinansierade forskning som berörde skola, lärare och lärarutbildning (Lindberg, 2006).

Forskning inom utbildningsvetenskap skulle möjliggöra forskningsinsatser i nära anslutning till både yrkesverksammas upplevda problemområden och lärarutbildningen (SOU 1999:63). Som tidigare nämnts inleddes förarbetet med att inrätta forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete 2001 (Rönnerman & Langelotz, 2015). Samtidigt startade Göteborgs universitet forskarskolan Centrum för Utveckling och Lärande (CUL) i samverkan med kommuner i regionen, i syfte att bidra till skolans utveckling av "vetenskaplig grund och av pedagogisk yrkesverksamhet" (Göteborgs universitet, 2025). CUL verkar fortfarande för lärarutbildningens forskningsanknytning, och mer än 100 doktorander har disputerat där sedan starten. Vid Linköpings universitet har drygt 110 avhandlingar i pedagogiskt arbete examinerats.

År 2002 initierades den kortlivade verksamheten Myndigheten för skolutveckling (2002–2006), en statlig organisation med uppdrag att stödja kommunernas kompetensutvecklingsinsatser. Även andra statliga satsningar genomfördes under de kommande åren, exempelvis matematik- och läsläsförbättring samt flera statligt finansierade forskarskolor för lärare (Myndigheten för skolutveckling, 2004).

För att ytterligare befästa den vetenskapliga grunden, men samtidigt ta hänsyn till praktiken och dess kompetens, skrevs det in i skollagen att utbildning ska "vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet" (Skollagen, 2010:800, 5 §). Forskning om skola och undervisning skulle utgå från den problematik som identifierades i verksamheten och använda forskningsmetodologi och tidigare forskning för att utveckla denna. Problemen skulle identifieras i verksamheten men lösas genom användning av vetenskapligt underbyggda teorier och metoder.

I linje med detta inrättades Skolforskningsinstitutet 2015, som arbetar på uppdrag av regeringen med att fördela forskningsmedel till projekt som genomförs i samarbete mellan forskare och lärare. Institutet finansierar även sammanställningar av forskningsöversikter om praktikhäna skolforskning (Skolforskningsinstitutet, 2024). Bakgrunden till detta initiativ var uppfattningen att forskning som bygger på lärares och skolors behov av ny kunskap fortfarande var outvecklad, samt att Skolinspektionens rapporter visade att lärare inte upplevde befintlig forskning som möjlig att implementera eller som relevant (Utvärderings- och forskningssekretariatet, 2013).

År 2011 etablerades Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS), först som ett tidsbegränsat samarbete mellan Stockholms universitet och Stockholms stad, men i dag en permanent verksamhet med flera lärosäten och huvudmän knutna till sig, samt med både nationella och internationella samarbeten. STLS är både ett nätverk och en forskningsmiljö som syftar till att utveckla undervisning genom praktikhäna forskning i samverkan mellan lärare och forskare. Verksamheten startades med utgångspunkt i metodik baserad på learning study, främst inom matematik och naturvetenskap. I dag inkluderas även andra typer av designbaserade ansatser, såsom lesson studies och aktionsforskning, och omfattningen har utvidgats till fler skolämnen (Berggren & Carlgren, 2015).

Åren efter 2010 präglas av ett utökat samarbete mellan skolor och lärosäten. Exempel är Högskolan i Halmstad (2025), som i cirka femton år arbetat med praktikhäna skolforskningsprojekt, samt Kommunförbundet Skåne, som 2011 startade FoU Skåne med ambitionen att underlätta samverkan mellan skolor och lärosäten inom regionen (Kommunförbundet Skåne, 2011). Både STLS och FoU Skåne ingår i ULF och har i uppdrag att sprida information om de projekt som bedrivs inom försöksverksamheten. Vidare startade Mälardalens högskola 2013 Mälardalens Kompetenscentrum för Lärande (MKL), med syftet att samverka för förbättrad lärarutbildning och undervisning (Mälardalens Högskola, 2025).

Under 2010-talet genomfördes också flera satsningar på lärarprofessionen, först genom införandet av lärarlegitimation (SFS 2011:326), därefter genom karriärreformen med nya befattningar som förstelärare och lektor. Karriärreformen syftade till att minska läraromsättningen och ta tillvara särskilt god kompetens i skolorna (Prop. 2012/13:136). År 2016 infördes lärarlönelyftet för särskilt kvalificerade lärare, i syfte att höja läraryrkets status (SFS 2016:100). Strävan att stärka professionen är tydlig i dessa beslut, men huruvida lärarna själva efterfrågade dessa reformer är omdebatterat. Alvehus, Eklund och Kastberg (2019) menar att idéerna inte kom från lärarna, utan uppifrån, och saknade förankring i professionen. Erlandsson (2018) påpekar att karriärreformen, trots att den presenterades som professionsstärkande, snarare kan förstås som ett sätt att styra, kontrollera och effektivisera skolan inifrån.

År 2015 tillsatte regeringen en skolkommision med uppdrag att föreslå åtgärder för att motverka nedgången i elevresultat och stärka skolans kvalitet. Slutrapporten (SOU 2017:35) pekade på systemsvagheter och ett splittrat samarbete mellan aktörer som universitet och skola. Samtidigt lämnade Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitet in en ansökan om ett nationellt skolforskningsavtal med fokus på praktisknära forskning. Denna ansökan, i kombination med PISA-resultaten och kommissionens rapport, blev upprinnelsen till ULF-försöket (Prøitz et al., 2022).

År 2017 inrättades försöksverksamheten ULF, i syfte att skapa hållbara samverkansformer mellan skola och universitet samt att stärka skolans vetenskapliga grund. Försöksverksamheten ULF skulle ha föregåtts av en utredning, men sjuöattes innan denna var klar. Utredningen, *Forska tillsammans* (SOU 2018:19), betonade att tidigare skolreformer inte tagit tillräcklig hänsyn till skolans komplexitet eller till elevernas och lärarnas förutsättningar. För att skapa förändring som inte anpassas till rådande forskningsinriktningar, lyfte utredningen vikten av att involvera lärare i alla delar av forskningsprocessen. Professionen behövde återfå ägande och kontroll över kunskapsproduktionen (SOU 2018:19).

2.2 Praktisknära forskning

Praktisknära forskning har utvecklats successivt under de senaste decennierna i Sverige, men är inget nytt fenomen i ett internationellt perspektiv. Forskningen kan spåras långt tillbaka i tiden, både i och utanför Sverige (Eriksson, 2018). Under de senaste 30 åren har begreppet blivit alltmer aktuellt inom skol- och klassrumsforskning, och genom politiska reformer under de senaste femton åren har ett flertal praktisknära forskningsprojekt genomförts i Sverige. Sedan 1980-talet har en europeisk, och till viss del global, orientering mot mer tillämpbar och praktisknära forskning vuxit fram (Gibbons et al., 1994).

Ann Brown kan nämnas som en förespråkare för forskning som genomförs i autentiska undervisningsmiljöer, där undervisningsupplägg systematiskt designas, testas och revideras i samspel med lärare och elever (Design Research). Hennes vision var att utveckla teori i praktik, där forskningsinsatser inte bara skulle förklara vad som fungerar, utan också hur och varför det fungerar i komplexa sammanhang. Brown menade att lärande och undervisning är dynamiska processer, och att forskare därför måste ta hänsyn till kontextuella faktorer och förändringar över tid (Brown, 1992). Hennes arbete innebar ett paradigmskifte på 1990-talet och bidrog till en ökad förståelse för behovet av praktisknärlighet inom forskning.

Praktiknära forskning kan beskrivas som en ansats med två centrala komponenter: närheten till studieobjektet och ett strukturerat kunskapssökande med teoretisk förankring. Det räcker inte med att studera verksamheten på håll, forskaren måste ha direkt erfarenhet av och fysisk närvaro i studieobjektets kontext. Samtidigt krävs en analytisk distans, där forskaren bearbetar material och drar slutsatser med hjälp av teori och metod. På samma sätt krävs att yrkesverksamma deltagare reflekterar över sin praktik på ett metaplan. Denna växelverkan mellan närhet och distans präglar praktiknära forskning och gör att både forskare och praktiker bidrar med sina perspektiv (Persson, 2020). Praktiknära forskning sammanför vetenskaplig grund med beprövad erfarenhet. Den innebär ett samarbete mellan skola och universitet på någorlunda jämlika villkor, där forskningsprojekt initieras, planeras och genomförs tillsammans av lärare, elever, skolpersonal och forskare. Forskningen ska utgå från skolans praktik och inte bedrivas på distans (Regeringskansliet, 2017). Ett sådant samarbete förstärker forskningens ekologiska validitet och kan ge svar på frågor av gemensamt intresse för båda parter (Serder & Malmström, 2020). Initiativet till forskningen kan komma från både skola och universitet, och ägandeskapet för projektet ska vara förhandlingsbart.

Evidensbaserad forskning och praktiknära forskning utvecklades under 1990-talet i olika riktningar men är inte oförenliga (Carlgren, 2018; Levinsson, 2013). I dag talar man om evidensinformerad praktik, där forskningsresultat fungerar som vägledning snarare än absoluta sanningar (Levinsson, 2013). Evidensbaserad verksamhet bygger på vetenskapliga belägg, medan praktiknära forskning erbjuder kunskap om hur undervisning fungerar i praktiken. Denna praktikhärbild gör det möjligt att ta ett inifrånperspektiv på utbildningsverksamheten, till exempel för att öka elevernas kunskapsresultat (Biesta, 2010).

Under 1990-talet aktualiserades behovet av praktikanknuten forskning i Utbildningsdepartementets rapport *Lärarutbildning i förändring* (Ds 1996:16). Lärare fick åter ett ökat förtroende att själva organisera sitt arbete, men med krav på vetenskaplig förankring. Samverkan mellan lärarutbildning, forskning och skolutveckling skulle fördjupas (SOU 1999:63). Denna utveckling var en del av omställningen från regelstyrning till målstyrning i offentlig sektor (Erixon Arreman, 2021). Ett viktigt steg i denna riktning var etableringen av ULF.

2.3 Försöksverksamheten ULF

ULF står för Utveckling, Lärande och Forskning och inrättades som en försöksverksamhet i syfte att utveckla och pröva samverkansmodeller mellan skola och universitet, särskilt vad gäller forskning, lärarutbildning och skolutveckling. Eftersom ULF utgör studieobjektet i denna avhandling följer här en mer fördjupad beskrivning av insatsen. Under Lärarutbildningskonventets vår-konferens 2015 väcktes ett förslag om att skapa en struktur för skolforskning, inspirerad av de så kallade ALF-avtalen inom vården. Dessa avtal möjliggör kombinationen av kliniskt arbete och forskning samt skapar praktikmiljöer där studenter kan delta i forskning. Liknande initiativ hade då redan utvecklats vid exempelvis Högskolan Dalarna, Malmö högskola och Umeå universitet, men med intern finansiering. Med utgångspunkt i dessa exempel utarbetade Uppsala, Göteborgs och Karlstads universitet ett underlag för praktisknära forskningssamverkan, som presenterades vid Lärarutbildningskonventet i september 2016 (LUK, 2016).

Bakgrunden till ULF var en uppfattning om ett bestående glapp mellan teori och praktik i svensk skola. Forskningen ansågs inte tillräckligt relevant eller tillgänglig för lärarnas vardag (Utvärderings- och forskningssektariatet, 2013). Dåvarande ministern för högre utbildning och forskning, Helene Hellmark Knutsson, framhöll att Sverige länge legat efter modeller för att koppla samman aktuell skolforskning med undervisningspraktiken och att detta område måste utvecklas (Regeringskansliet, 2017). Företrädare för lärarutbildningar och universitet betonade vikten av att stärka fokus på lärares praktik och lokala kontexter för att gynna såväl professionen som elevernas lärande (Rönnerman, 2020). I detta sammanhang utformades ULF som ett utbildningsvetenskapligt svar på ALF-modellen, med ambitionen att bygga upp en hållbar och långsiktig infrastruktur för samverkan mellan skola och akademi. Syftet var att höja forskningens relevans för skolan och möjliggöra nationell spridning av framgångsrika modeller. Ett särskilt fokus låg på att stärka lärarutbildningen genom samarbete, kunskapsutbyte och praktikintegrerad forskning. Målsättningen var också att skapa variation bland projekten gällande skolform, åldersgrupp och geografisk kontext. En viktig del var att möjliggöra delade tjänster för forskarutbildade lärare och skolledare, där både undervisning och forskning kunde ingå (Utbildningsdepartementet, 2017).

Försöksverksamheten organiserades kring fyra huvudlärosäten: Göteborgs universitet, Karlstads universitet, Umeå universitet och Uppsala universitet. Dessa ledde varsin nod, med sammanlagt 25 verkssamma lärosäten knutna till noderna. Varje nod ansvarade för övergripande planering, resursfördelning och samverkan inom sitt nätverk. Lokala ULF-avtal tecknades mellan varje lärosäte och dess respektive skolhuvudmän för att

definiera villkor, förväntningar och samarbetsformer för de enskilda forskningsprojekten (ULF-avtal, 2021).

I utredningen *Forska tillsammans* (SOU 2018:19) lyfts praktikinrä forskning fram som ett medel för att utveckla en mer evidensbaserad undervisning, med syftet att stärka kvalitet och måluppfyllelse i skolan. En långsiktig struktur för samarbete mellan universitet och skola eftersträvas, där forskning utformas och genomförs tillsammans med – inte på – lärare. Fokus ligger på att lösa reella problem i skolans praktik med hjälp av vetenskapligt grundade metoder.

De första fyra åren av ULF var utformade som en försöksverksamhet. Enligt Haug (1992) innebär detta att något nytt prövas, men att förändringen samtidigt måste vara genomförbar och inte alltför radikal. Det handlar om att möta ett identifierat behov med en konkret lösning. Haug betonar att kompromisser ofta är nödvändiga i försöksverksamheter, eftersom olika intressen och förväntningar ska balanseras. Exempelvis kan tidsramar eller brist på resurser påverka möjligheterna att fullt ut genomföra de föreslagna förändringarna. För stora kompromisser kan däremot skapa osäkerhet och minska engagemanget hos berörda aktörer, såsom lärare eller skolledare, vilket i sin tur kan hämma implementeringen. Samtidigt kan alltför små förändringar uppfattas som meningslösa eller symbolpolitiska om de inte skapar någon påtaglig förbättring (Fixsen & Ogden, 2015). En balans mellan förnyelse och kontinuitet är därför central för att uppnå en meningsfull och hållbar implementering.

Efter den inledande försöksperioden permanentades ULF som verksamhet. I propositionen "Forskning, frihet, framtid – kunskap och innovation för Sverige" (Prop. 2020/21:60) föreslås att ULF ska fortsätta erhålla finansiellt stöd. Regeringen bedömer att satsningen har motsvarat förväntningarna och har potential att vidareutvecklas. Därför bör ytterligare resurser tillföras för att fler skolhuvudmän ska kunna delta, och för att samarbetsavtalen mellan lärosäten och skolor ska bli mer stabila och långsiktiga.

ULF finansieras genom en kombination av statsanslag, medel från medverkande lärosäten och bidrag från skolhuvudmän. Statsanslagen fastställs i regleringsbrev, medan bidragen från lärosäten och skolhuvudmän kan variera. Exakta siffror på skolhuvudmännens bidrag saknas, men statsanslag och lärosätenas medel har redovisats till Nationella samordningsgruppen för ULF (Nationella samordningsgruppen för ULF, 2025):

Tabell 1. Finansiell sammanfattning av försöksverksamheten i MSEK. (Uppgifter från ULF:s nationella styrgrupp.)

Ar	2017	2018	2019	2020	2021
Statsanslag	15,00	15,28	10,00	15,76	16,03
Medverkande lärosäte	0,00	5,00	20,49	15,79	26,06
Summa	15,00	20,28	30,49	31,55	42,09

ULF har under sin försöksperiod publicerat ungefär 400 publikationer, och drygt 100 av dessa publikationer i vetenskapligt rankade tidskrifter. Under de senaste åren har även andra studier och artiklar publicerats som haft ULF och praktiktäna forskningssamarbete som fokus. Ett exempel är Sjölund (2024), som i sin avhandling utvecklar ett teoretiskt ramverk för att analysera gränsinfrastrukturen i forskning och praktikpartnerskap. Genom empiriska data från ett storskaligt samverkansprogram och två systematiska litteraturoversikter identifierar han hur olika typer av gränsobjekt och gränspraktiker möjliggör eller hindrar ömsesidigt lärande mellan forskare och lärare. Studien visar att samverkansdiskurser strukturerar deltagarnas positioner, där en resultatorienterad diskurs tenderar att dominera, men där processorienterade former öppnar för bredare deltagande. Resultaten betonar vikten av att förstå rollförhandlingar, maktförskjutningar och användningen av forskning i samverkanskontexter.

Även Jarl et al. (2024) fokuserar på hur organisatoriska förutsättningar inom kommuner påverkar deras förmåga att delta i forskning och praktikpartnerskap. Genom en jämförande fallstudie av två kommuner visar studien att organisatorisk absorptiv kapacitet, det vill säga förmågan att identifiera, tolka och tillgodogöra sig extern kunskap, är avgörande. Särskilt betydelsefullt är ledningens stöd och förekomsten av så kallade boundary spanners. Resultaten visar att utan strategisk ledningsförankring riskerar partnerskap att förstärka, snarare än minska, ojämlikhet mellan deltagande aktörer. I en annan studie analyserar Jarl, Taube och Björklund (2024) hur roller utvecklas i forskningsprocesser inom ett svenskt forsknings- och praktikpartnerskap. Resultaten visar att samverkan är mest intensiv i datainsamlingsfasen, medan lärarnas inflytande i projektens initierings- och analysfaser är svagare. Avgörande för rollfördelningen är hur projekten initialt utformas: tidig involvering av lärare ökar möjligheten till symmetriskt samarbete. Studien betonar vikten av explicita rollförhandlingar och en dynamisk förståelse av forskningssamarbete, där professionell kunskap från båda parter erkänns.

Andrée och Eriksson (2019) bidrar med en fallstudie av STLS; en forskningsmiljö för lärardriven forskning, där spänningar kring kunskapens form, ägande och syfte lyfts fram som centrala utvecklingsfaktorer. Med hjälp av ett aktivitetsteoretiskt ramverk visar författarna hur dessa spänningar, snarare än att vara hinder, fungerar som

drivkrafter för innovation. STLS etableras som ett gränsobjekt mellan skola och akademi, där legitimiteten för lärarledd forskning stärks genom strukturerad och kollegialt förankrad kunskapsproduktion. Artikeln argumenterar för att forskningsmiljöer som STLS har potential att omforma läraryrkets epistemiska grund, men att detta kräver långsiktigt stöd, institutionell förankring och erkännande av lärare som kunskapsproducenter.

Studierna visar att hållbara forsknings- och praktikpartnerskap kräver mer än intentioner eftersom organisatoriska villkor, förhandlade roller, erkända kunskapsformer och medvetenhet om diskursiva och institutionella gränser är avgörande för att partnerskap ska leda till meningsfull skolutveckling och professionsstärkning.

2.4 Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Utbildning kan ses som bestående av två autonoma delar, som manifesteras i relation till varandra: kunskap som vilar på vetenskaplig grund samt beprövad erfarenhet. Sammanfogningen har i historien varit fylld av spänningar, och det har uppstått sår i skarvarna, precis som i Foucaults (1973) beskrivning av symbolon, där två delar fogas samman för att bilda en helhet men samtidigt bevarar spår av sin ursprungliga åtskillnad.

Begreppsparet vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kan tyckas självklart vid första anblick, den ena delen grundas i vad forskning kan bidra med och den andra i vad erfarenhet från skolverksamhet kan bidra med. Det råder dock oklarhet kring tolkningen av begreppen, hur de ska förstås och vem som får bestämma deras innebörd. Att skolan ska ”vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (2010:800 kap. 1, 5 §) utgör en ramlag, det vill säga en lag där principer fastställs, men begreppen definieras inte mer precist avseende innebörden eller hur de ska omsättas (Jahnke, 2019). Här finns det utrymme för tolkningar. Följande avsnitt avser att lyfta fram definitioner och tolkningar, men också en förståelse för vem som äger tolkningsföreträde till de båda begreppen.

2.4.1 Vetenskaplig grund

Vetenskaplig grund är att använda sig av forskningsbaserad kunskap för att planera och utforma undervisning (Skolverket, 2024). Exakt vad detta betyder, vilken vetenskap

som gäller och vad som ingår i begreppet är diffust. Enligt Skolverket är vetenskaplig grund relevant kunskap som systematiskt forskats fram. Skolverket (2024) menar vidare att utbildning på vetenskaplig grund innebär att forskningsresultat och vetenskapliga studier ska utgöra stommen i utbildningsväsendets undervisningsstrategier. På ett ändamålsenligt sätt ska forskning tolkas och appliceras i alla processer och former för utbildning: ledningsgruppens organisatoriska arbete, det systematiska kvalitetsarbetet, lärares fortbildning, planering och genomförande av lektioner, betygssättning och utvärdering på flera nivåer (Skolverket, 2024). Den vetenskapliga grunden ska, med andra ord, inte bara prägla innehåll och undervisningsstrategier, utan alla processer runtomkring ska vila på forskning och vetenskap.

Som den historiska tillbakablicken på skolforskning och lärares yrkesprofession vittnar om, kan vi se att det finns och har funnits kritik mot skolans förhållande till vetenskaplig och empiriskt grundad skolforskning (Irisdotter-Aldenmyr, 2021). Nedåtgående skolresultat i internationella mätningar väcker behov av forskningsresultat som kan förklara nedgången och bidra med nya insikter om hur undervisningen kan utformas för att leda till bättre skolresultat. I debatten om skola och vetenskaplig grund rör det sig i stor utsträckning om ett behov av evidensbaserad/inspirerad forskning i skolan och metoder som anses kunna garantera en god utbildning eller goda resultat för eleverna (Edling & Liljestrand, 2020). Det är dock svårt att reducera vetenskap till endast en resultathöjande metod, eller att isolera specifika händelser inom skolan och hålla dem allmängiltiga, så som det exempelvis kan göras inom klinisk medicin (Pihlgren, 2022). Skolväsendet är en komplex organisation med komplexa företeelser, vilket innebär att varje situation som uppstår är unik. Det finns en oförutsägbarehet som gör sig påmind genom elevernas olikheter, lärares olika kompetenser eller rektors och huvudmannens riktlinjer (Augustinsson et al., 2018). Det kan även förekomma andra svårigheter när vi talar om vetenskaplig grund i skolan, eftersom forskning inom skola och lärarprofession kan inrymma olika vetenskapliga ansatser, ideal och discipliner (Irisdotter-Aldenmyr, 2021). Det innebär att det finns en uppsjö av forskning att ta hänsyn till och vila på. Skolverket (2020) menar vidare att det för lärare handlar om att kunna avgöra vad som är väsentligt och vad som inte är applicerbart i undervisningssammanhang. Här påtalas vikten av att ha ett vetenskapligt förhållningssätt för att låta utbildning vila på vetenskaplig grund. Ett vetenskapligt förhållningssätt innebär att ta del av vetenskapliga studier och resultat för att sedan systematiskt analysera dem och sätta dem i ett sammanhang, det vill säga avgöra vad som går att tillämpa och hur det i så fall kan iscensättas. Lärare ska själva avgöra vad som är relevant forskning för deras praktik, utifrån kraven på autonomi i relation till uppdragsgivaren. Även Skolinspektionen (2019) och Skolforskningsinstitutet (2024) påtalar vikten av ett vetenskapligt förhållningssätt, med innebörden att skolan ständigt måste omvärdera sin kunskap och avgöra vad som just då

stödjer elevernas utveckling och lärande. Med vetenskapligt förhållningssätt avses systematisk granskning av den egna praktiken, att omvärdera inarbetade arbetssätt och kollegialt testa och sätta ord på andra metoder (Skolverket, 2020). Begreppet används ofta synonymt eller överlappande med vetenskaplig grund (se exempelvis Skolverket, 2012; Skolverket, 2020).

Det är i sammanhanget intressant att ta del av ett inifrånperspektiv, det vill säga hur verksam skolpersonal tolkar begreppet vetenskaplig grund. En undersökning som presenterades 2021 visade att 98 procent av lärare ansåg att utbildning på vetenskaplig grund bestod av en verksamhet där vetenskap präglar både innehåll och metoder. 40 procent menade att det också inkluderade ett kritiskt förhållningssätt (Bergmark & Hansson, 2021). Som sätt att ta del av vetenskapligt grundad kunskap nämndes främst egenansvar, såsom att hålla sig uppdaterad, gå kurser på universitetet eller ta del av forskningsrapporter från Skolverket. Även fortbildning i skolans regi nämndes, exempelvis Läsluft. Ofta relaterades vetenskaplig grund till kunskaper som rörde främst ämnesdidaktik, ämneskunskaper och allmäntdidaktiska kunskaper, det vill säga kunskap om undervisningsämnet samt hur det ska läras ut. Från rektorernas sida tolkades även organisatorisk forskning in i begreppet (Bergmark & Hansson, 2021).

2.4.2 Beprövad erfarenhet

Vetenskaplig grund i kombination med beprövad erfarenhet inom högre utbildning skrevs in i högskolelagen 1992. Kunskaper och färdigheter som inte grundats i vetenskapliga resultat ansågs också ha ett värde för undervisningen. Behovet av att inkludera beprövad erfarenhet kom inifrån, från lärosätena (Jahnke, 2019), och påtalades främst i de mer praktiska utbildningar som olika lärosäten bedrev. Det svenska skolväsendet lagstodgade betydelsen av beprövad erfarenhet först 2010 i samband med införandet av vetenskaplig grund i skollagen. Skolverket betonade att professionens beprövade erfarenhet var lika betydande som vetenskaplig kunskap och därmed borde få lika stort erkännande (Skolverket, 2020), men konstaterar också att en definition av beprövad erfarenhet då helt saknades (Skolverket, 2012). Det dröjde till 2020 innan en definition accepterades av samtliga skolmyndigheter (Jahnke, 2022): "Skolverket menar att beprövad erfarenhet är professionens egen, gemensamma kunskap. Den växer fram över tid ur praktiska erfarenheter som diskuteras, delas, prövas, dokumenteras och kritiskt granskas" (Skolverket, 2020).

Under den tioårsperiod som förlöpte mellan införandet och fastställandet av definitionen har Skolverket presenterat olika tolkningar av begreppet. Med det i åtanke kan man förstå att det uppstått svårigheter och meningsskillnader med tolkningen av

vad beprövad erfarenhet är (Popov, 2021). Enligt Skolverket är beprövad erfarenhet ”professionens egen, gemensamma, kunskap som växer fram över tid” (Skolverket, 2024). Beprövad erfarenhet ska vara systematisk, dokumenterad, dess effekter ska vara utvärderade och det ska finnas en spridning av kunskapen till andra kollegor och kollegier. Därefter ska den åter granskas och vidareutvecklas (Skolverket, 2020). Skolforskningsinstitutets definition är snarlik. Erfarenhet ska vara testad, dokumenterad och sammanställd av flera individer under en längre tidsperiod (Sandin, 2018). De övriga två skolmyndigheterna i Sverige, Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) och Skolinspektionen, lyfter fram likartade definitioner (Pihlgren, 2022), men med tillägget att erfarenheten ska vara utvecklad mellan lärare från flera olika huvudmän (Popov, 2021). Pihlgren (2022) menar att det också krävs ett erkännande av kunskapens giltighet inom professionen. Sammantaget rör det sig alltså om professionell kunskap som utvecklats i skolor, dokumenterats, delats och utvärderats över tid. Hur lång tid är ovisst, men det ska karaktäriseras av att kunskapen har varit giltig och fortsätter vara så över tid. Det innebär däremot inte att kunskapen är absolut, utan den kan med tid och tålmod utvecklas, förändras och förfinas. Kunskapen ska också vara giltig för flera individer mellan olika skolor.

Lärares uppfattning om vad beprövad erfarenhet innebär är vidare än Skolverkets definition och inkluderar både enskilda individer och grupper, i och utanför den egna arbetsplatsen. I en studie av Bergmark och Hansson (2021) menar 73 procent att beprövad erfarenhet innehåller ”systematiskt dokumenterade och utvärderade erfarenheter som använts under lång tid och är spridda utanför den egna verksamheten” (s. 23). 42 procent inkluderar även ”den samlade erfarenheten som jag har som lärare”. 59 procent tolkar in att det kan röra sig om kollegiets samlade erfarenhet (Bergmark & Hansson, 2021, s. 23). Studien visar också att vissa lärare upplever Skolverkets definition av beprövad erfarenhet som väldigt snarlik vetenskaplig grund och anser att innebörden egentligen borde luta mer åt lärarerfarenhet. Vidare visar studien att definitionen mellan de olika skolmyndigheterna och lärarprofessionen skiljer sig åt. Liknande studier, som i stället undersökt rektorers tolkning av beprövad erfarenhet, visade på olika svar, där bland annat goda lärandeexempel uppgavs, eller att det ansågs vara samma sak som vetenskaplig grund (Jahnke, 2022).

Skolverkets definition utmanas inte enbart av lärare och rektorer, utan också av andra forskare. Persson och Persson (2017) menar att beprövad erfarenhet borde inkludera enskilda lärares yrkeskunnande, utan att avkräva att kunskapen måste testas mellan olika kollegier. Även Jahnke (2022) kritiserar Skolverkets snäva definition och menar att beprövad erfarenhet är ett svårtolkat begrepp, bland annat för att det egentligen består av tre sammansatta begrepp: personligt yrkeskunnande, praxis och dokumenterat utvecklingsarbete (Jahnke, 2022). I utredningen som skulle föranleda ULF (*Forska*

tillsammans, SOU 2018:19) betonas att beprövad erfarenhet är lokal och kontextuell. Lärare behöver främst se till sin specifika undervisningskontext och välja strategier de finner lämpliga där och då (SOU, 2018:19).

De olika definitionerna är snarlika, men uppfattningen om hur många lärare, skolor och huvudmän som ska ha varit delaktiga i att utveckla beprövad erfarenhet skiljer sig åt. Från erfarenhet till beprövad erfarenhet finns variationer som innebär en svårighet i att veta hur beprövad erfarenhet ska dokumenteras, spridas, utvecklas och genom vilka kanaler. Minten (2017) förklarar att en form för utveckling av beprövad erfarenhet är att testa nya idéer och studera dem tillsammans med kollegor, utvärdera dem och pröva dem i fler sammanhang.

Det kan exempelvis gå till på följande sätt: en idé prövas av en person (erfarenhet), denna idé prövas sedan av flera kollegor, en grupp, genom gemensam reflektion (prövad erfarenhet), slutligen prövas samma idé av flera grupper och dokumenteras samt systematiseras för att kunna föras vidare (beprövad erfarenhet) (Minten, 2017, s. 10–11).

2.4.3 Tolkningsföretråde i förhållandet mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Enligt Skolverket och skollagen är vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet ett begreppspar där båda delar väger lika tungt. Helst ska dessa begrepp sammanfogas. Beprövad erfarenhet ska kunna motiveras utifrån vetenskap, och vetenskapen ska bistå erfarenheten, det vill säga forskning tar avstamp i frågor som uppstått utifrån erfarenhet. I policysammanhang är det dock tydligt att vetenskaplig grund har större tyngd än beprövad erfarenhet, vilket ger större tilltro och tolkningsföretråde till vetenskapen jämfört med praktiken (Rönnerman, 2012). Ett exempel är att det har skapats kanaler för spridning av forskning, investerats i fortbildning som bygger på forskningsrön och att det finns en uppsjö av forskning att tillgå (Popov, 2021). Det tillkommer dessutom myndigheter som initierats för att underlätta anknytningen till vetenskaplig grund, såsom Skolforskningsinstitutet. Professurer har installerats och nya lärarutbildningar har sjugets med motiveringen att öka den vetenskapliga grunden för skolan. Beprövad erfarenhet har inte fått samma förutsättningar för spridning eller finansiella satsningar, även om satsningar på forskarskolor och lärares möjligheter till forskning har ökat markant sedan 1990-talet. Däremot påverkas den vetenskapliga grunden av att lärare i allt högre grad är medverkande i forskningen, forskningen är i högre grad praktikutvecklande, och beprövad erfarenhet har närmat sig den metodologi som gäller för vetenskapligt arbete, det vill säga datagrundad och systematiskt prövad. Det mer

teoretiskt abstrakta inslaget har gått mot att vara tillämpad forskning, och i takt med det närmar sig vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet varandra.

Även på en mer lokal nivå får beprövad erfarenhet en underordnad roll. I kommunala styrdokument för skolans verksamhet betonas den vetenskapliga grunden i betydligt större utsträckning än beprövad erfarenhet (Jahnke, 2022).

Satsningarna på att skapa kanaler för spridning av beprövad erfarenhet är få och finns inte i form av initierade myndigheter. Att finna utbildningsvetenskaplig forskning är oproblematiskt, men att finna forskning om beprövad erfarenhet är mer komplicerat. I Sverige finns några kanaler för att sprida resultat om praktikutvecklande forskning i skolan, främst i tidskriftsformer, såsom *Forskning och utveckling i förskola och skola* (FuFos), som startade 2019. FuFos är en plattform för att sprida praktikinära forskning och utvecklingsarbete inom förskola och skola. Tidskriften publicerar artiklar som belyser aktuella frågor och erfarenheter från skolutvecklingsprojekt, vilket gör den till ett viktigt verktyg för att främja dialog mellan forskning och praktik (FuFos, 2025). En annan vetenskaplig tidskrift är *Forskning om undervisning och lärande* (ForskUL), som ges ut av Lärarstiftelsen sedan 2013. Tidskriften fokuserar på forskning som är utvecklad av, med och för lärare, snarare än forskning som enbart handlar om eller utförs på lärare. Syftet är att publicera resultat från praktikinära forskningsprojekt som direkt relaterar till lärares yrkesvardag och de utmaningar de möter i undervisningen (Lärarstiftelsen, 2025).

2.5 Forskning om beprövad erfarenhet i en internationell kontext

Popov (2019) menar att lagen om att skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är unik i ett internationellt perspektiv, även om tanken om en både erfarenhetsbaserad och vetenskapligt grundad skola är vanlig. De förekommer ofta inom forskning om skola och undervisning i kombination, liksom var för sig. Avseende beprövad erfarenhet inom skola finns det ingen exakt motsvarighet internationellt, men flertalet närliggande områden. Främst har traditionen med kollaborativ lektionsforskning funnits i Japan, där lesson study etablerades redan på 1800-talet som en form av lärares professionella lärande, kontinuerligt, och med vidare utveckling i Hongkong och Sverige genom learning study (Popov, 2019).

Det japanska forskningsinstitutet *National Institute for Educational Policy Research* (NIER) är en central aktör inom utbildningsforskning och policyutveckling i Japan.

NIER är direkt knutet till *Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology* (MEXT) och har som huvudsakligt uppdrag att genomföra empiriskt baserad forskning kring nationella och internationella utbildningsfrågor (NIER, 2024). Institutet bidrar med analyser, utvärderingar och statistiskt underlag för reformarbete inom skolväsendet, inklusive utveckling av läroplaner, lärarutbildning och nationella bedömningssystem. Genom sitt engagemang i internationella jämförande studier som PISA och TIMSS, samt genom samverkan med aktörer som OECD och UNESCO, har NIER även en stark ställning i det globala utbildningspolitiska fältet (OECD, 2023; UNESCO, 2022). Utöver denna policyinriktning har NIER bedrivit omfattande forskning med fokus på undervisningsutveckling, kollegialt lärande och praktikinära förbättringsarbete, där centrala element överlappar med det som i en svensk kontext benämns beprövad erfarenhet (Skolverket, 2013). Särskilt framträdande är NIER:s långsiktiga arbete med att främja lesson study som en professionell utvecklingsmodell med vetenskaplig och policyrelevant tyngd. Inom ramen för lesson study arbetar lärare i kollegiala grupper med att gemensamt planera, genomföra, observera och analysera undervisning. Denna cykliska process är djupt förankrad i klassrumspraktiken och syftar till att systematiskt förbättra elevers lärande (Fernandez & Yoshida, 2004; Lewis, 2002).

Vad som utmärker den japanska modellen är dess starka institutionella förankring. NIER fungerar inte enbart som en forskningsinstans, utan också som en länk mellan professionell praktik och policyutveckling. Genom att samla in, analysera och publicera data från lesson study-processer bidrar institutet till att formulera nationella riktlinjer och evidensbaserade rekommendationer för undervisning (Takahashi & McDougal, 2016; Murata, 2011). Denna kollektiva och systematiska kunskapsprocess utgör en internationellt erkänd metod för att lyfta professionens tysta kunskap till en prövbar och delbar nivå (Loewenberg Ball & Forzani, 2009). NIER:s policyarbete visar även en medvetenhet om betydelsen av att integrera lärares erfarenhetsbaserade kunskap i utformningen av skolreformer, vilket kan förstås som ett uttryck för en epistemologisk hållning där professionens praktik erkänns som en legitim kunskapskälla. Sammantaget erbjuder NIER ett tydligt exempel på hur praktikinära kunskap kan få policybäring genom strukturer som systematiserar, dokumenterar och synliggör lärares professionella erfarenheter.

Inom denna modell betraktas praktikerfarenheter inte som anekdotiska, utan som systematiserade och kollektivt validerade. Detta utmanar traditionella kunskaphierarkier genom att erkänna lärarkårens bidrag till forskningsanknuten kunskapsbildning. Därigenom utgör lesson study inte bara ett professionellt verktyg, utan också ett utbildningspolitiskt instrument för skolutveckling på nationell nivå (NIER, 2024).

Metoderna är i dag inte enbart knutna till Japan, Hongkong och Sverige, utan förekommer som modell för utveckling av undervisning i flera olika delar av världen.

Ett exempel är USA, där *The Lesson Study Group*, som startades upp vid Mills College (Lewis, 2000), bedriver globala och nationella samarbeten genom lesson study samt publicerar omfattande forskning om metodens tillämpning och effekter. Delstaten Floridas utbildningsdepartement antog lesson study som statlig lärarutvecklingsmodell 2010 (Rappleye & Komatsu, 2017). I Kina har lesson study utvecklats inom ramen för forskning om "teaching research groups" (se exempelvis Ding & Huang, 2024; Huang, Su & Xu, 2014). I Storbritannien har *The Lesson Study UK Network* varit drivande, och lesson study ingår inom ramen för forskning om "research-informed practice". Även *Research Lesson Study* har utvecklats, med fokus på hur lärare tillsammans kan utveckla sin undervisning genom praktisk forskning i klassrummet (Dudley, 2015). I Storbritannien startades även "WhatWorksWell", som är en databas för evidensbaserad undervisningspraktik (Dudley, 2023).

I Nederländerna har det statligt finansierade programmet *OnderwijsBewijs* ("Education Evidence") spelat en viktig roll i att skapa strukturer för evidensbaserad skolutveckling. Programmet, som lanserades av det nederländska utbildningsdepartementet (*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*) under 2000-talets första decennium, hade som syfte att stimulera praktisknära forskning med direkt relevans för undervisning och lärande (Schildkamp et al., 2012). Fokus låg på att finansiera studier där lärare och forskare samverkade för att identifiera, testa och utvärdera undervisningsstrategier i verkliga skolmiljöer. En central aspekt av *OnderwijsBewijs* var att forskningen skulle bedrivas i nära dialog med skolor, och resultaten skulle vara tillgängliga och användbara för professionen. Detta krav på användbarhet återspeglas i programmets betoning på spridning av resultat genom tillgängliga rapporter, databaser och praktiskt inriktade handböcker (Van den Bergh et al., 2014). Därmed etablerades en kunskapsinfrastruktur där praktikers erfarenheter kunde valideras inom ramen för vetenskaplig metod, samtidigt som forskningen styrdes mot skolans behov. *OnderwijsBewijs* har i efterhand lyfts fram som en modell för hur evidens kan operationaliseras i policyarbete utan att frikopplas från skolans vardag. Den institutionella kopplingen till utbildningsdepartementet förstärkte dess genomslag, vilket möjliggjorde att resultaten inte bara fick genomslag i praktiken utan också i formuleringen av nationella riktlinjer (Schildkamp et al., 2014).

Ytterligare ett exempel är Norge, där man har forskat om hur kommunikation i lärarlag kan främja lärande och utveckling av undervisningspraktik (Aas, 2020). Vidare har utvecklingen av lesson study inom norsk lärarutbildning och skolutveckling (Munthe, 2017) bidragit till att etablera metoden som ett verktyg för att stärka lärarprofessionens forskningsbaserade arbete och förbättra undervisningspraktiken, samt att inkludera lärarutbildningen i att använda lesson study för att utveckla lärarstudenters förmåga att fokusera på elevers lärande (Munthe, 2017).

Forskning från Norge har även haft stor betydelse för att utveckla kunskap om skolutveckling, praktiknära forskning och lärarprofessionens villkor. En central inriktning i denna forskning är hur lärares professionella lärande kan främjas genom systematiska och deltagarstyrda utvecklingsprocesser, där lärare inte betraktas som mottagare av forskning utan som aktiva aktörer i kunskapsproduktionen. I denna tradition betonas betydelsen av forsknings- och utvecklingsarbete (FoU) där forskare och lärare samverkar i så kallade forskande partnerskap. Skolutveckling bör enligt denna modell inte vara ett resultat av top-down-reformer, utan växa fram genom långsiktigt FoU-arbete i skolans kontext (Postholm, 2022). För att sådant arbete ska bli verkningsfullt krävs gemensamt ansvarstagande, tillit, kontinuitet och organisatoriskt stöd.

Samtidigt framhålls vissa återkommande utmaningar med försöksverksamheter inom skolan. Det har påpekats att dessa insatser ofta riskerar att bli avgränsade i tid, beroende av enskilda eldsjälar samt vara sbristfälligt institutionellt förankrade. För att försöksverksamheter ska få reell betydelse för skolans kunskapsutveckling krävs därför både strukturella och kulturella förändringar i såväl skola som akademi. Det handlar om att skapa hållbara modeller där lärarprofessionens erfarenhetsbaserade kunskap erkänns som likvärdig forskarens, samt att ge utrymme för forskningsanknutet utvecklingsarbete som är långsiktigt integrerat i skolans praktik (Postholm, 2022).

Learning study utvecklades i Hongkong och Sverige, och skiljer sig från *lesson study* genom att den utgår från en lärandeteori i analysen av elevers lärande, se exempelvis Ling (2014), Marton (2015) och Holmqvist (2011, 2017). Denna modell utvecklades i början av 2000-talet och kombinerade den japanska modellen för kollegialt lärande med variationsteorin (Marton & Tsui, 2004). *Learning study* har sedan dess blivit ett internationellt uppmärksammat exempel på hur undervisningsutveckling kan förankras i teori och praktik på ett systematiskt sätt (Carlgren, 2012). Sverige har bidragit till att sätta fokus på den vetenskapliga grunden för undervisningsutveckling, samtidigt som den svenska modellen har inspirerat andra länder att pröva liknande arbetssätt (Holmqvist, 2011). Denna syn på undervisningsutveckling har fått internationellt genomslag, särskilt i länder som Storbritannien, Australien och Singapore, där svenska forskare varit aktiva i både utbildning och forskning kring *learning study* (Lo & Marton, 2012). År 2005 bildades *World Association of Lesson Studies* (WALS), som sedan 2007 har genomfört årliga WALS-konferenser globalt, och 2011 etablerade tidskriften *International Journal for Lesson and Learning Studies*.

I en amerikansk kontext finner vi fler forskningsområden som ligger nära beprövad erfarenhet. Hit hör bland annat Wengers teorier om, och studier av, *communities of practice*, där beprövad erfarenhet i olika miljöer består av en grupp likasinnade som tillsammans skapar ny kunskap genom att testa, utveckla, upprepa och dokumentera (Wenger, 1998). Detta liknar den beskrivning av beprövad erfarenhet som Minten

(2017) ger (se ovan). Tillsammans med Lave (1991) har Wenger bedrivit forskning om situerat lärande, där kunskap utvecklas genom deltagande i sociala och praktiska sammanhang, vilket även knyter an till begreppet tyst kunskap, som internationellt benämns *tacit knowledge*.

Tacit knowledge innefattar den kunskap som kan vara svår att uttrycka explicit, och som snarare är intuitiv och ofta personlig. Detta skiljer sig dock från den beprövade erfarenheten, där erfarenheten ska vara kommunicerad och förmedlad mellan flera individer (Polanyi, 1966). *Tacit knowledge* ligger nära det som lärare själva upplever som beprövad erfarenhet – där erfarenheten så att säga ”sitter i kroppen” och framkallas i ett sammanhang. *Tacit knowledge* kan ses som den initiala fasen av beprövad erfarenhet, det vill säga den kunskap som lärare har, och som genom systematiskt arbete ska bli explicit och så småningom delbar med andra. Att explicitgöra lärares kunskap innebär att omvandla *tacit knowledge* till beprövad erfarenhet, vilket man till exempel gör genom lesson study eller learning study. Forskning om situerat lärande och *tacit knowledge* har även bedrivits rörande lärande och social interaktion (Collins, Brown & Newman, 1989).

3 Teoretiska utgångspunkter: språk, diskurs och makt

Föreliggande avhandling är placerad i ett sociokulturellt perspektiv, vilket innebär att vi förstår omgivningen genom språk och den kulturella kontext vi lever i. Inom den sociokulturella ansatsen förstås lärande som en process som är bunden till det sammanhang där det sker, det vill säga lärandet är situerat. Det betyder att hur vi lär oss är starkt påverkat av den miljö vi befinner oss i, vilka människor vi samarbetar med och vilka kulturella och sociala resurser som finns tillgängliga. Lärandet är också intersubjektivt, vilket innebär att det sker i utbyte och samspel mellan människor; vi skapar förståelse tillsammans med andra. Utgångspunkten är att en individs tänkande och förståelse inte uppstår isolerat, utan utvecklas genom att delta i aktiviteter som är kulturellt och socialt organiserade, där språket, social interaktion och olika kulturella redskap har en avgörande roll. I denna tradition, med rötter i Vygotskijs (1978) kulturhistoriska teori, betraktas mänsklig kognitiv utveckling som en i grunden social och kulturellt medierad process. Centralt i denna tradition är förståelsen av att individens tänkande inte utvecklas i ett vakuum, utan formas genom interaktion med omgivningen, där artefakter spelar en avgörande roll. Dessa artefakter – vilka kan vara både materiella, såsom verktyg och teknologier, och immateriella, såsom språk, symboler och normsystem – fungerar som medierande redskap mellan individen och omvärlden. Genom användningen av sådana kulturellt formade hjälpmedel internaliserar individen samhälleliga och historiska erfarenheter, vilket i sin tur möjliggör utvecklingen av högre mentala funktioner. I detta perspektiv är alltså lärande och utveckling nära sammanflätade med de kulturella och sociala kontexter i vilka individen befinner sig, och artefakterna utgör den bro genom vilken utveckling sker.

I denna avhandling betraktas språk inte enbart som ett kommunikationsmedel, utan som en medierande artefakt genom vilken kunskap, identitet och verklighet konstrueras. Språk utgör grunden för diskurser, då diskurs kan förstås som ett sätt att tala om och förstå världen, ett sätt som både speglar och formar sociala praktiker. Diskurser består av språkbruk kopplat till maktrelationer och ideologier, och de påverkar hur människor uppfattar verkligheten och agerar i den (Fairclough, 2006). Diskurser formar vår förståelse av världen och är därmed centrala i de maktrelationer

som påverkar vad som ses som legitim kunskap, vilka subjekt som blir möjliga att tänka och vilka handlingsutrymmen som öppnas respektive stängs.

För att analysera dessa processer tillämpas ett diskursteoretiskt ramverk som kombinerar flera teoretiska perspektiv. Utgångspunkten ligger i Faircloughs förståelse av diskurs och kritisk diskursanalys, i kombination med Ernesto Laclau och Chantal Mouffes förståelse av hur diskurser skapas, samt Carol Bacchis WPR-ansats (*What's the Problem Represented to be?*). Dessa teoribildningar erbjuder olika, men kompletterande, analytiska verktyg för att undersöka hur makt, ideologi och problemformuleringar konstrueras, reproduceras och utmanas i diskursiva praktiker. Genom att integrera dessa ansatser blir det möjligt att belysa både språkets roll i social förändring, de hegemoniska kampernas betydelse för diskursiv stabilisering – det vill säga hur vissa sätt att tala om och förstå världen blir dominerande, etablerade och tas för självklara – och de implicita antaganden som präglar policy och andra styrformer.

Genom språklig och materiell mediering blir individens handlingar en del av ett kulturellt sammanhang där mening kontinuerligt omförhandlas och ny kunskap konstitueras (Wertsch, 1991). Så som vi väljer att prata om något speglar hur vi förstår detta något och hur vi vill att det ska förstås av andra. Genom språket, som en medierande artefakt, konstrueras kunskap i ett socialt sammanhang där individens förståelse formas och omformas genom interaktion med andra och med kulturella redskap. Språket fungerar därmed inte enbart som ett verktyg för kommunikation, utan som ett system som strukturerar tänkande, kategoriserar erfarenheter och skapar de diskurser genom vilka verkligheten förstås och ges mening. Dessa diskurser formar vad som uppfattas som legitim kunskap, vilka perspektiv som görs hörda och vilka som tystas. Det innebär att språk både möjliggör och begränsar handlingsutrymmet inom ett givet sammanhang.

Faircloughs (2006) kritiska diskursanalys, som har använts i denna avhandling för att analysera språkliga diskurser, erbjuder ett teoretiskt och metodologiskt ramverk för att undersöka hur språkliga praktiker är kopplade till sociala strukturer och maktrelationer. Fairclough betonar att diskurser inte bara speglar verkligheten, utan aktivt bidrar till att forma och förändra den. Genom att analysera texter på olika nivåer kan det synliggöras hur specifika diskurser reproducerar eller utmanar rådande normer, ideologier och maktstrukturer. På så sätt blir det möjligt att identifiera hur språket används för att konstruera subjekspositioner, definiera vad som räknas som legitim kunskap samt vilka röster som ges auktoritet i olika sammanhang, exempelvis i: utbildningspolicyer, beslutsdokument eller intervjuer.

Språket är ett verktyg som både speglar och formar vår verklighet. Men språket är inte neutralt, utan villkoras av den samhällseliga kontext det verkar i. Språk behöver därför

kontextualiseras och analyseras utifrån mer än vad som sägs. I det sammanhanget blir det viktigt att även studera varför, hur, av vem och var yttrandet uttryckts. Genom att synliggöra vad som skapas eller förmedlas genom språket framträder olika diskurser (Fairclough, 1992). I denna avhandling är kunskapsobjektet hur beprövad erfarenhet konstitueras i skolsammanhang. Genom att analysera de diskurser som framträder i relationen mellan skolan och forskningen om skola och undervisning kan dess konstituering tydliggöras.

För att ytterligare fördjupa förståelsen för hur diskursiva formationer konstrueras och stabiliseras integreras Laclau och Mouffes (1985) diskursteori i det teoretiska ramverket. De betonar att betydelser aldrig är slutgiltigt fixerade, utan ständigt omförhandlas i en kamp om hegemoni. Diskurser ses som tillfälliga fixeringar av mening, där vissa tolkningar görs dominerande medan andra marginaliseras. Enligt Laclau och Mouffe är en diskurs inte en neutral spegling av verkligheten, utan snarare ett resultat av artikulationer – det vill säga den process genom vilken olika begrepp och idéer länkas samman och får en sammanhängande betydelse. I det praktisknära forskningsfältet kan vi se denna process i hur begrepp som beprövad erfarenhet, lärares professionella lärande och utvecklingsinsatser artikuleras på ett sätt som ger dem särskilda betydelser och gör dem centrala i diskursen om forskning och skola.

Diskursiva formationer inom detta forskningsfält kan ses som tillfälliga och dynamiska system av betydelser, där begrepp som relevans, samverkan och forskningsbaserad praktik blir hegemoniska, det vill säga dominerande, inom skolans politik och praktik (Foucault, 1972; Laclau & Mouffe, 2001). Dessa betydelser har blivit stabiliserade genom olika maktprocesser och förhandlingar, där vissa sätt att tala om och förstå forskning i skolan framstår som naturliga eller självklara (Ball, 2012). Samtidigt finns det andra diskurser som marginaliseras eller osynliggörs. Detta sker genom att specifika begrepp och idéer laddas med betydelse på ett sätt som stöder en viss syn på skolan och dess utveckling (Bacchi, 2009). Enligt Laclau och Mouffe (2001) är betydelser i diskurser alltid öppna för omförhandling och förändring. Flytande signifikanter, såsom kvalitet eller professionalisering, är begrepp som bär på positiva värden, men vars exakta innebörd är omtvistad och beroende av vilken diskurs de ingår i (Glynos & Howarth, 2007). I den praktisknära forskningen kan dessa begrepp tolkas som något som stärker lärarnas professionella utveckling och samarbete mellan akademi och praktik (Englund & Hjelmér, 2022). Samma begrepp kan emellertid, i andra diskurser, till exempel de som fokuserar på mätbarhet och effektivitet, få en helt annan innebörd (Ball, 2012). Genom att studera dessa flytande signifikanter och deras artikulationer i olika sammanhang kan vi förstå hur kunskap om skolan konstrueras och hur makt utövas i skapandet av legitima forskningspraktiker (Trowler, 2012).

Diskursiva formationer är dessutom inte statiska eftersom de alltid är föremål för antagonism, det vill säga motstånd från andra diskurser (Laclau & Mouffe, 2001). Inom det praktikinära forskningsfältet finns en pågående kamp om vad som ska anses som giltig kunskap och vem som får definiera vad som räknas som bra forskning (Biesta, 2007; Englund & Hjelmér, 2022). Traditionell akademisk forskning, som betonar teoretisk analys och avstånd från praktiken, kan ses som en antagonist till den praktikinära forskning som värdesätter användbarhet och relevans för lärarnas dagliga arbete (Zeichner, 2010). På så sätt skapas en diskursiv kamp om hegemoni, där vissa sätt att tala om och förstå forskning vinner dominans (Ball, 2012). Genom att analysera de diskursiva krafterna kan vi få en djupare förståelse för hur forskning i och om skolan konstrueras, och hur maktrelationer påverkar vad som anses vara giltig och legitim kunskap (Trowler, 2012; Foucault, 1980).

Bacchis (2009) WPR-ansats, *What's the Problem Represented to be?* används som ett verktyg för att analysera hur problem konstrueras i policy och styrdokument. I denna avhandling är det problem som adresseras uppkomsten av och skillnader i diskurser om begreppen vetenskaplig grund och lärares beprövade erfarenhet i olika kontexter. Bacchi utgår från att policy inte bara handlar om att lösa problem, utan att själva problemformuleringen är en diskursiv handling som formar vad som anses vara ett problem, vilka lösningar som är tänkbara och vilka subjekt som konstrueras i processen. Denna ansats synliggör de underliggande antaganden och normer som präglar utbildningspolitiska texter, och tydliggör hur vissa perspektiv och erfarenheter privilegieras, medan andra osynliggörs. Det innebär att WPR-ansatsen främst använts för att studera den problembeskrivning som lett till att begreppsparet vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet etablerats.

Tillsammans utgör dessa teoretiska perspektiv en kritisk diskursiv ansats, där språk och makt ses som oupplösligt sammanvävda. Det möjliggör en analys av hur utbildningsrelaterade texter inte bara speglar verkligheten, utan är aktivt medskapande i konstruktionen av den. Konstruktionen sker genom att subjekt formas, kunskap definieras och avgränsas av vad som framstår som möjligt, önskvärt eller problematiskt inom ett visst fält. Det handlar om att undersöka hur språk både speglar och konstruerar sociala relationer, samt hur det kan användas för att legitimera vissa perspektiv medan andra marginaliseras. Maktförhållanden blir därmed synliga genom analys av hur olika aktörer utövar kontroll över kommunikativa sammanhang, exempelvis genom att välja specifika textgenrer, anpassa språkliga register eller bestämma formerna för hur en text sprids och tolkas i olika sammanhang (Bacchi, 2009).

3.1 Språkets betydelse i det sociokulturella fältet

Det övergripande sociokulturella perspektivet på lärande bygger på Lev Vygotskijs kulturhistoriska teori, där han betonar hur människans utveckling sker i samspel med den omgivande miljön. Enligt Vygotskij (1978) lär vi oss genom interaktion med andra, framför allt genom språket. Genom att delta i sociala sammanhang, till exempel samtal eller gemensamma aktiviteter, utvecklar individen gradvis ett inre språk och mer avancerade kognitiva förmågor. Språket fungerar, med andra ord, både som ett redskap för kommunikation och som en förutsättning för att utveckla vår förståelse och vårt medvetande. Kunskap uppstår inte enbart i individen, utan skapas tillsammans med andra i konkreta sammanhang. Det betyder att kunskapsutveckling alltid måste förstås i relation till miljön och de sociala praktiker där det sker (Säljö, 2010). Vi människor deltar aktivt i olika kulturella aktiviteter där kunskap byggs upp gemensamt, genom interaktion och samspel.

Lave och Wenger (1991) utvecklar dessa tankar och menar att lärande inte bara handlar om att ta till sig fakta, utan om att bli en del av en så kallad praktikgemenskap, till exempel att växa in i en yrkesroll eller en kulturell tradition. Genom att delta i autentiska situationer, där kunskap används i praktiken, utvecklar individen både förståelse och färdigheter.

Wertsch (1998) betonar att lärande och förståelse är socialt förankrade och sker genom deltagande i gemensamma praktiker där kulturella redskap brukas. Inom det sociokulturella perspektivet avser begreppet kulturella redskap de symboliska och materiella resurser som människor använder för att tänka, kommunicera och agera i världen. Dessa formar samtidigt hur vi uppfattar och förstår våra erfarenheter. Redskapen är inte medfödda, utan utvecklas historiskt i mänskliga samhällen och tillägnas genom socialt samspel. Centralt i denna förståelse, menar Säljö (2015), är att tänkande och lärande inte sker i ett tomrum, utan alltid är medierat genom kulturella redskap skapade av människor, till exempel genom språk, skrift, symbolsystem, berättelser, regler och institutionella strukturer. Språket utgör det mest grundläggande kulturella redskapet, eftersom det inte bara möjliggör kommunikation, utan också strukturerar vårt tänkande och vårt sätt att tolka världen.

Hos Vygotskij (1978) framställs kulturella redskap som aktiva medieringsformer av mänsklig kognition. Genom internalisering av sådana redskap, i synnerhet språket, utvecklar individen förmågan till reflekterande och avancerat tänkande. Säljö (2005) menar vidare att lärande består i att tillägna sig och använda kulturella redskap i meningsfulla och socialt situerade praktiker. Det innebär att kunskap inte primärt är något individen har, utan något som konstrueras i handling. Genom användningen av

redskap i samspel med andra konstitueras gemensam kunskap. De kulturella redskapen utgör därmed både medel och villkor för tänkande, lärande och meningsskapande, och är fundamentala för att förstå hur människor utvecklas och agerar i sina respektive kulturella världar.

Inom skolans kontext får begreppet *kulturella redskap* en särskilt central betydelse, eftersom undervisning och lärande i grunden handlar om att introducera elever i etablerade sätt att tänka, tala och agera inom olika kunskapsområden. Undervisning kan, inom ett sociokulturellt perspektiv, därför förstås som en form av kulturell mediering, där läraren fungerar som en mer erfaren deltagare som introducerar eleverna till hur man använder olika redskap på ett funktionellt sätt inom olika kunskapspraktiker (Vygotskij, 1978). Lärarens beprövade erfarenhet, i sin tur, formas och konstitueras genom ett kollektivt och historiskt ackumulerat kunnande, där lärarens praktiska kunskaper och handlingar bygger på tidigare erfarenheter och kontinuerligt utvecklas i samspel med andra såsom kollegor, forskning och inte minst elever. Ur ett sociokulturellt perspektiv blir beprövad erfarenhet något som växer fram i samspelet mellan dessa redskap och de sammanhang där de används, till exempel styrdokument, förordningar och lagar.

Vygotskij (2001) menar att kulturella redskap spelar en central roll i hur vi uppfattar och agerar i världen. Språket är därmed inte en neutral förmedlare av information, utan ett aktivt formande av vår förståelse och våra handlingar. Genom språket tolkar vi våra erfarenheter, delar dem med andra och tillskriver dem mening. Det fungerar inte enbart som ett uttrycksmedel, utan påverkar i grunden vårt sätt att tänka och orientera oss i omvärlden. Genom att benämna, kategorisera och tolka det vi möter skapas också vår uppfattning om verkligheten. Som Fairclough (2006) understryker speglar språk inte bara samhället, utan bidrar också till att forma det.

Detta innebär att förståelse inte enbart kan betraktas som en individuell kognitiv process, utan måste analyseras i relation till de diskurser, verktyg och normer som råder inom det sociala sammanhang där lärandet sker. Kunskap konstrueras i ett ömsesidigt samspel mellan individ och kontext, där kulturella redskap medierar både handling och förståelse (Vygotskij, 1978; Wertsch, 1991). Exempelvis formas lärarrollen inte bara genom personliga egenskaper, utan genom deltagande i skolans sociala och kulturella praktiker, där vissa sätt att tala, tänka och agera premieras. Dessa praktiker påverkar i sin tur vilka perspektiv som framstår som legitima, vilka frågor som anses relevanta och vilka handlingsalternativ som uppfattas som möjliga (Bacchi, 2006). Språket formar således inte bara vår förståelse, utan påverkas också av våra erfarenheter, vår bakgrund och de samhälleliga villkor vi verkar inom. Detta gör att kunskap inte är statisk, utan en föränderlig konstruktion som ständigt förhandlas och omformas (Fairclough, 2006). Genom språkliga praktiker – exempelvis hur vi talar om utbildningsbehov, forskning

eller beprövad erfarenhet – reproduceras eller utmanas etablerade normer och strukturer. Språket fungerar därmed både som ett medel för social kontroll och som ett redskap för förändring.

Fairclough (1992) framhåller att all kommunikation är ideologisk, eftersom den alltid uttrycker vissa värderingar och perspektiv. När vi använder språket påverkar vi därmed inte bara hur vi själva tolkar verkligheten, utan också hur andra uppfattar den. I linje med detta argumenterar Bacchi (2006) för att den som har inflytande över språkbruket också har makt att forma vad som räknas som giltig kunskap eller sanning. På så vis är språk och makt oupplösligt sammanlänkade.

Ur ett sociokulturellt perspektiv får detta implikationer för hur vi förstår både erfarenhet och kunskapsutveckling. Om språket begränsar och möjliggör vad som kan tänkas, sägas och förstås, blir det avgörande att synliggöra vilka diskurser som dominerar, vilka röster som hörs och vilka som marginaliseras. Språket är därmed inte bara ett redskap för individuell inläring, utan också en politisk och social kraft som både kan upprätthålla och utmana rådande maktstrukturer. I detta ljus framträder språket som en performativ kraft som inte enbart utgör en beskrivning av verkligheten, utan som ett sätt att skapa den. Enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) innebär detta att språket konstituerar sociala verkligheter genom sina diskursiva praktiker. Fairclough (1992) beskriver därför språk som en form av social praktik, där meningsskapande inte är passivt, utan aktivt konstruerande. Språkanvändning i exempelvis politiska dokument fungerar därmed inte bara informativt, utan även normerande och styrande (Bacchi & Goodwin, 2016). Hur problem och identiteter formuleras i sådana texter är en del av den maktutövning som sker genom språket. I denna avhandling har dessa antaganden använts för att skapa förståelse av hur lärares professionella lärande kan förstås i spänningsfältet mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

3.2 Diskurs

I föreliggande avhandling utgår definitionen av diskurs från Fairclough (2006), som beskriver diskurs som ett sätt att tala om och förstå världen som både speglar och formar sociala praktiker. Detta överensstämmer med Laclau och Mouffes (2001) definition, som betonar att diskurser byggs upp genom kampen om betydelser och etablerandet av hegemoniska artikulationer. Diskursen lever inte av sig själv, utan har en högst operativ funktion för att precisera makt genom uttryck, social praktik och språk. Det innebär

att det man talar om och det man föreskriver har normerande kraft och fyller en maktfunktion (Foucault, 2002).

Diskurs kan förstås som en struktur, uppbyggd av tidigare kunskap, som formar vår fortsatta förståelse och som vi knyter till olika objekt och subjekt omkring oss. Diskurser utgör system av praktiker, enheter och sekvenser som formar vår upplevelse av omvärlden, men som också avgränsar och definierar vår förståelse (Foucault, 1972). Laclau och Mouffe (2001) menar vidare att dessa praktiker, enheter och sekvenser formas genom motsättningar och motsatspar, vilka konstrueras i relation till varandra. En definition av ett fenomen innebär samtidigt en gränsdragning mot vad det inte är, det vill säga betydelse uppstår i spänningsfältet mellan vad något är och vad det inte är. Dessa gränsdragningar är avgörande för hur vi förstår och tillskriver mening åt företeelser i vår omvärld. På så vis är definition och avgränsning ömsesidigt beroende av varandra i meningsskapandet. Vidare leder denna process till att olika hierarkier och värdeföreställningar etableras, vilket innebär att meningsskapande inte enbart handlar om förståelse, utan också om makt och positionering i ett diskursivt fält. Motsättningar eller motsatspar placeras direkt eller indirekt i värderationer till varandra, där det ena anses vara bättre än det andra. Beroende på kontext kan det skifta vad som värderas högst, och detta värde är därmed inte fast utan snarare ett resultat av relationen till den omkringliggande sociala kontexten. I takt med att vår uppfattning om världen byggs upp tillkommer allt fler motpoler och värderingar kring dessa. Även mellanrummen mellan motpolerna fylls successivt ut. Tillsammans skapas enheter, sekvenser och praktiker, en struktur uppbyggd av tidigare, pågående och framtida kunskap om omvärlden (Laclau & Mouffe, 2001). Fairclough (1992) beskriver på liknande sätt att när ord och begrepp ställs i kontrast till andra uppstår en skillnad, och det är i denna skillnad som mening uppstår. Det som då skapas är diskurser.

Bacchi (2009) menar att diskurser får sin kraft genom upprepning. När ett visst sätt att tala om ett fenomen, en företeelse eller egenskap återkommer frekvent, särskilt över tid, tenderar det att framstå som självklart och sant i det offentliga samtalet. Bacchi (2009) benämner denna process som *normalisering*, ett tillstånd där specifika idéer och förståelser upphöjs till det allmängiltiga eller neutrala, samtidigt som deras ideologiska innehåll förblir dolt. I detta sammanhang kan man lyfta fram hur begreppsparet vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet etablerats och normaliserats i svensk skolkontext.

Inom en diskurs finns särskilda begrepp som fungerar som fixeringspunkter, det vill säga centrala begrepp som andra begrepp organiseras kring och ges mening i relation till. Fairclough (1992) benämner detta som diskursiva centrum med fixerande punkter. Dessa punkter kan dock förändras över tid och utmanas av konkurrerande diskurser. Fixeringspunkter fungerar som ett nav kring vilket diskursen struktureras och tolkas.

Fairclough (1992) menar att dessa punkters betydelse uppstår ur intensiva konflikter, där olika aktörer för en kamp om definition och värdeladdning. De som vinner denna kamp är också de som, åtminstone temporärt, innehar makt. Fixeringspunkterna är avgörande för att definiera vad som är möjligt att tänka, säga och göra inom en viss diskursiv ordning. Bacchi (2009) beskriver liknande funktioner hos dessa begrepp, de agerar som meningsbärande kärnor som stabiliserar ett annars öppet och mångtydigt språkligt landskap. Eftersom språklig betydelse aldrig är helt fixerad krävs begrepp som tillfälligt binder mening i ett specifikt sammanhang. Dessa fixeringspunkter strukturerar förståelsen av samhällsproblem och påverkar hur sådana formuleras i exempelvis policy eller offentlig debatt. De är därför centrala för att förstå hur diskurser formar uppfattningar om vad som är problematiskt, vad som orsakar problemen och vilka lösningar som framstår som möjliga.

I diskussionen om skola och forskning framträder begrepp som vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet, skolrelevans och samverkan som centrala fixeringspunkter. Dessa begrepp fungerar inte enbart som målsättningar eller riktlinjer, utan också som normerande filter som avgör vilka perspektiv som får utrymme och vilka behov som anses legitima. Bacchi (2009) visar hur sådana begrepp, när de laddas med positivt värde och får en självklar position i diskursen, riktar uppmärksamheten mot vissa kunskapsformer och samverkansmodeller. Samtidigt riskerar andra, såsom lärares erfarenhetsbaserade kunskap eller kritiska perspektiv på skolans styrning, att marginaliseras. På så vis formar dessa begrepp inte bara idealen inom praktisk forskning, utan också vilka problem som artikuleras, vilka aktörer som inkluderas i kunskapsproduktionen och vilka lösningar som framstår som trovärdiga.

Makt utövas därmed genom språk – inte bara genom vad som sägs, utan genom hur centrala begrepp och fixeringspunkter laddas med särskilda tolkningar och värden. Språket avslöjar också vem som tilldelats definitionsmakten, det vill säga vilka aktörer som har tolkningsföreträde. Fairclough (1992) betonar dock att diskurs inte kan reduceras till språkliga strukturer, hela den sociala och institutionella kontexten måste beaktas i analysen. Det räcker därför inte att studera vad som sägs eller skrivs, utan man måste också analysera vem som får komma till tals, i vilket sammanhang yttranden sker och vilka villkor som omger kommunikationen. Bacchi (2009) utvecklar detta genom att påpeka vikten av att även uppmärksamma det som inte sägs, det som undviks och det som marginaliseras. Det innebär att språk, handlingar och objekt ska förstås som sammanvävda uttryck.

Fairclough (1992) definierar inte diskurs som något enhetligt, utan betonar att det alltid finns en mångfald av betydelser. Han lyfter även fram interdiskursivitet, det vill säga att diskurser blandas, påverkar varandra och skapar nya tolkningar i den politiska och sociala verkligheten. Diskurser existerar inte i isolat utan överlappar, samverkar och

utmanar varandra. Detta understryker språkets dynamik och dess potential att både reproducera och förändra sociala strukturer över tid. Diskurser är därmed inte statiska, utan utgör arenor för kontinuerlig kamp, där makt, normer och ideologier ständigt omförhandlas. Det är i detta utrymme som nya diskurser kan växa fram och utmana etablerade förståelser.

Enligt Fairclough (1995) är varje diskurs alltid situerad i ett specifikt socialt, kulturellt och historiskt sammanhang. Det innebär att diskurser måste analyseras i relation till de maktförhållanden och institutionella strukturer som de både speglar och bidrar till att forma. Föreliggande avhandling redogör därför för den historiska kontexten, vilket möjliggör en kontextuell förståelse av den utveckling som föregick framväxten av ULF-initieringen som studieobjekt. Diskurser är inte neutrala eftersom de konstruerar verkligheter genom att definiera vad som är möjligt att säga, tänka och göra i ett givet sammanhang. Vissa sätt att tala om världen får därigenom en dominerande position och framstår som naturliga, normala eller till och med sanna, medan andra perspektiv marginaliseras, osynliggörs eller avfärdas som avvikande. Denna diskursiva makt att forma vad som anses vara legitim kunskap är central inom Faircloughs kritiska diskursanalys.

En kritisk diskursanalys fokuserar inte enbart på vad som sägs, utan också på vad som utelämnas, vilka röster som ges utrymme och vilka som tystas. En sådan analys gör det möjligt att identifiera dolda maktstrukturer och att ifrågasätta de sanningar som tas för givna inom olika samhälleliga praktiker (Fairclough, 1995; Wodak, 2007). I linje med Fairclough betonar även Bacchi (2009) vikten av att synliggöra maktens roll. Hon menar att politiska och administrativa beslut alltid bygger på underliggande diskursiva antaganden om vad som betraktas som ett problem, och därmed vad som anses kräva åtgärder. Även Wodak (2007) understryker att språk och makt är oupplösligt sammanflätade. Hon framhåller att diskurser kan användas för att upprätthålla sociala hierarkier, normalisera ojämlikhet och reproducera ideologier som gynnar vissa grupper på andras bekostnad.

Diskurser är således inte bara beskrivningar av verkligheten – de är också handlingar som har materiella och politiska konsekvenser. De formar människors identiteter, definierar vad som är önskvärt eller icke önskvärt beteende, och påverkar tillgång till resurser, rättigheter och erkännande. Att analysera diskurser är därför inte endast ett sätt att förstå språkbruk, utan också ett sätt att utmana rådande maktordningar (Bacchi, 2009; Fairclough, 1995; Wodak, 2007). Diskurser skapar med andra ord vår omvärld, men samtidigt är de inte fixerade eller förutbestämda, utan skapade av människan. Det innebär att vi både är skapade av och samtidigt skapar de diskurser vi lever i. Ball (2006) förklarar det som att:

Discourses are about what can be said, and thought, but also about who can speak, when, where and with what authority. Discourses embody the meaning and use of prepositions and words. Thus, certain possibilities of thought are constructed. [...] We do not speak a discourse, it speaks us. We are the subjectivities, the voices, the knowledge, the power relations that discourse constructs and allows (Ball, 2006, s. 48).

3.2.1 Kritisk diskursanalys

Den kritiska diskursanalysen (CDA) utmärks främst av sin kritiska ansats, vilket innebär att syftet inte enbart är att beskriva språkets användning, utan även att synliggöra och analysera de maktförhållanden, ideologier och ojämlikheter som uttrycks och reproduceras genom språket (Fairclough, 1995). Trots detta existerar ingen enhetlig eller strikt avgränsad teoretisk modell för kritisk diskursanalys, ingen "uniform theory formation" (Wodak, 2009, s. 34). Kritisk diskursanalys är således inte en homogen teori, utan en tvärvetenskaplig ansats där olika teoretiska perspektiv och metodologiska verktyg används beroende på analysens syfte och det samhälleliga eller kommunikativa fält som undersöks. Wodak (2007) förklarar att det kritiska förhållningssättet innebär att ta ett analytiskt avstånd till materialet, att förankra analysen i sociala sammanhang, att inta en tydlig politisk position samt att reflektera över forskarens roll i kunskapsproduktionen: "[...] 'critical' could be understood as having distance to the data, embedding the data in the social, making the respective political stance explicit, and having a focus on self-reflection as scholars undertaking research" (Wodak, 2007, s. 9).

En kritisk diskursanalys är därmed inte neutral, utan vilar på antagandet att det inom det studerade fältet finns strukturella maktpositioner som påverkar vad och vem som får definiera vad som är ett problem, vad som är rätt eller fel, och vilka lösningar som anses möjliga. Analysens fokus ligger främst på hur språket används i ett visst sammanhang, snarare än vilka ord som används. Språket måste också relateras till sociala och institutionella strukturer. Fairclough betonar att kritisk diskursanalys alltid behöver anknytas till relevanta samhällsteorier utifrån forskningsobjektet (Fairclough, 1995). I detta fall är ULF ett resultat av både professionsdrivna initiativ och politiska beslut, vilket gör en policyinriktad analys särskilt relevant.

Bacchi (2009) menar att politiska satsningar inte enbart adresserar redan existerande behov eller problem, utan samtidigt konstruerar och definierar vad som räknas som ett problem, och för vem. Genom att analysera dessa problemrepresentationer blir det möjligt att förstå hur ramar sätts för diskussion, åtgärder och kunskapsbildning. Forskarskolor, liksom ULF-satsningen, initierades som svar på en föreställning om att undervisningen inte var tillräckligt forskningsförankrad. I fallet med forskarskolorna

betonades att lärare saknade möjlighet att antas till forskarutbildning direkt efter lärarexamen, samt att doktorander hade svårt att nå examen. Dessutom ansågs den ordinarie forskarutbildningen vara alltför snäv för att möta arbetsmarknadens behov (Högskoleverket, 2004). Däremot var det inte tydligt definierat vilken forskning som efterfrågades, eller vem som skulle ges tolkningsföreträde för att identifiera forskningsbehovet.

ULF-initieringen syftade till att överbrygga det glapp som identifierades som problematiskt mellan skola och akademi. Det fanns en förväntan på att lärare skulle genomföra forskningsbaserade förändringar, trots att forskningen ofta inte var förankrad i skolans praktik eller kontextualiserad utifrån dess utmaningar. Problem är dock alltid uttryck för en viss tolkning av verkligheten, styrt av vem som har tolkningsföreträde. ULF strävade efter att förlägga denna problemformulering till skolans egna aktörer. Bland annat visade utvärderingar att många lärare uppfattade den befintliga forskningen som svagt förankrad i deras praktik (se exempelvis resultaten i TALIS) (OECD 2019), vilket belyser att olika diskurser är verksamma inom skilda sociala kontexter och som kan leda både till konflikt och överlappning.

Skolpolitiska satsningar och forskningsinitieringar förstås därför som tätt sammanlänkade med makt (Bacchi, 2009). Enligt Bacchi (1999) ligger analysens fokus inte i att identifiera problem i sig, utan i att undersöka hur något konstrueras som ett problem. Det handlar om att förstå hur språkbruk producerar en viss bild av verkligheten. Denna representation är aldrig neutral eftersom den formar både problemet, de subjekt som omfattas och de lösningar som framstår som legitima. "[T]he ways in which issues are problematised – how they are thought about as 'problems' – are central to governing processes. In effect, we are governed through problematisations rather than through policies" (Bacchi, 2009, s. xi).

Problem och behov formas genom våra föreställningar om omvärlden och påverkar därigenom hur skolpolitik utformas och motiveras. Skolpolitiska initiativ kan därför förstås som uttryck för maktutövning på flera nivåer. Inte enbart genom de beslut som formellt fattas, där makten är mer direkt spårbar, utan också genom konstruktionen av föreställningar om skola, kunskap, lärare, elever och utbildningens syfte (Bacchi, 2009).

För att tränga bakom maktens yta och identifiera dess ursprung behöver vi analysera motsättningar och friktioner. Dessa spänningar visar sig inte bara i det som uppnås politiskt, utan i hög grad i det som aldrig förverkligas. Bacchi (2009) menar att den ouppnådda makten bör uppmärksammas lika mycket som den realiserade. Det ouppnådda blottlägger i ännu högre grad de underliggande diskurser och samtida föreställningar som formar vad som framstår som möjligt, legitimt eller önskvärt. Det

som har uppnåtts vittnar ofta om ett försök att fixera diskursen, vilket givet verklighetens föränderlighet aldrig kan ske.

Bacchi (2009) använder begreppen insida och utsida för att synliggöra hur vissa idéer, identiteter och perspektiv inkluderas eller exkluderas i politiska diskurser. Dessa gränser visar att problemformuleringar aldrig är neutrala, utan bygger på underliggande antaganden om vad som betraktas som normalt, eftersträvarsvärt eller avvikande (Bacchi, 2009). Det som positioneras som normalt eller önskvärt hamnar på diskursens insida, medan det som konstrueras som problematiskt eller avvikande förpassas till utsidan. På så vis konstrueras gränser för vilka subjekt som erkänns som värdefulla, och vilka som framställs som problem.

Bacchi (2012) framhåller att dessa gränsdragningar inte enbart påverkar hur vi uppfattar samhällets problem, utan också vilka lösningar som framstår som rimliga eller överhuvudtaget möjliga. Problemrepresentationer innebär alltid en form av tystnad, där vissa perspektiv och erfarenheter utelämnas helt. Det som inte inryms i problemformuleringen placeras inte bara på utsidan i betydelsen ”avvikande”, utan tystas genom att det inte erkänns i den politiska diskursen. På så sätt synliggörs hur makt verkar genom språket, via de subjektspositioner och egenskaper som skapas, erkänns eller osynliggörs i processer av inkludering och exkludering (Bacchi, 2009).

3.2.2 Makt

Makt är ett begrepp som de flesta intuitivt förstår och ofta använder, men dess definitioner är många och varierade. I denna avhandling används begreppet i en grundläggande bemärkelse med fokus på förmågan att åstadkomma avsedda förändringar, det vill säga: ”en individuell eller kollektiv aktörs förmåga att framkalla, förändra och hindra handlanden och uppnå avsedda konsekvenser” (Persson, 2014, s. 30). Centrala dimensioner i denna definition är vem (aktörer), vad (åsikter och beslut) och var (geografisk eller ideologisk kontext).

Kritisk diskursanalys utgår från en förståelse där historia, ideologi och makt samverkar i skapandet och tolkningen av diskurser. Historien förankrar och förklarar samtids objekt och skeenden, och utgör därmed en tolkningsram för hur samtida fenomen förstås. Tidigare maktstrukturer gör sig påmind i det som betraktats som betydelsefullt i samhället, och avslöjar vem som haft tolkningsföreträde. Genom att analysera historiska tolkningsföreträderna kan vi också bättre förstå dagens. Det innebär att objekt och sociala praktiker inte kan förstås frikopplade från sin historiska kontext eller utan att sättas i relation till andra företeelser.

Historia är ingen statisk kategori utan kan analyseras utifrån olika perspektiv, ges olika innebörd och omfatta skiftande periodiseringar. Diskurser är därmed inte fixerade, utan kännetecknas av öppenhet för omförhandling (Foucault, 1972). Den historiska kontexten behandlas i kapitel två, där relationen mellan skola, lärarutbildning och akademi kartläggs utifrån hur möjligheten att utveckla beprövad erfarenhet har formats från mitten av 1900-talet och framåt. Denna historiska beskrivning är nära sammanlänkad med frågor om ideologi och makt. Fairclough definierar ideologi som:

[...] significations/constructions of reality (the physical world, social relations, social identities) which are built into various dimensions of the forms/meanings of discursive practices, and which contribute to the production, reproduction or transformation of relations of domination. (Fairclough, 1992, s. 87)

Ideologier är idéer, värderingar och föreställningar som speglar, legitimerar och upprätthåller maktrelationer i samhället. De är inte bara tankemönster, utan de uttrycks och reproduceras genom språket och diskursen i såväl vardagliga som institutionella och mediala sammanhang. Fairclough (1992) menar vidare att ideologier utgör en del av den diskursordning (order of discourse) som råder inom ett visst socialt fält, exempelvis forskning, politik eller utbildning, och att dessa ideologier kan vara föremål för både kamp och förändring.

I en skolforskningskontext avser Faircloughs begrepp diskursordning de strukturer genom vilka olika sätt att tala om skola, utbildning, elever och lärare organiseras, samexisterar och konkurrerar inom skolans institutionella ramar. Skolan är en social praktik där flera diskurser verkar parallellt, exempelvis pedagogiska, administrativa, politiska och marknadsinriktade. Tillsammans formar dessa skolans diskursordning. Fairclough (1995) menar att varje institution, såsom både skola och akademi, har sin specifika diskursordning som definierar vilka diskurser som ges legitimitet, vilka som dominerar och hur de får kombineras. Ideologier är ofta osynliga och kan tas för givna i vardagliga diskurser, vilket gör att de rådande förhållandena reproduceras relativt obemärkt. Ideologier verkar i det fördolda, vilket gör dem svåra att identifiera och utmana. Därför är ett centralt mål inom kritisk diskursanalys att synliggöra hur ideologier är förankrade i språket och hur de upprätthålls eller ifrågasätts i texter och samtal. Ideologi kan förstås som ett sätt att befästa en viss tolkning av världen, där maktrelationer formar, begränsar och i vissa fall förtrycker både grupper och individer (Fairclough, 2000). Att ha tillgång till att forma det offentliga språkbruket, till exempel som författare av propositioner, utvärderingar, styrdokument eller andra politiska texter, innebär ett betydande utövande av diskursiv makt (Bacchi, 2009). Genom att kontrollera hur frågor formuleras, vilka begrepp som används och vilka perspektiv som

lyfts fram, påverkas hur verkligheten uppfattas och vilka lösningar som framstår som legitima eller möjliga.

Inom utbildning och skola är relationen till makt och styrning central och utgör en viktig nyckel för förståelse och analys (Lindblad & Lundahl, 2015). Det är ett komplext område, där makt och styrning verkar på flera nivåer och i olika former. Utbildning kan förstås som bestående av två autonoma men samverkande delar, vilka manifesteras i relation till varandra: kunskap som vilar på vetenskaplig grund respektive på beprövad erfarenhet. Dessa två kunskapsformer framställs inom skolpolitiken som om de vore naturligt integrerade (SFS 2010:800, 1 kap. 5 §; SFS 1992:1434, 1 kap. 5 §), men relationen mellan dem har historiskt präglats av spänningar, och i mötet mellan dem har det uppstått sår i skarvarna.

I den tidigare presentationen av Foucaults (1973) användning av begreppet *symbolon* (två från början självständiga delar som fogas samman för att bilda en helhet). Delarna behåller samtidigt spår av sin ursprungliga separation. Sammanfogningen av olika aktörer, institutioner eller kunskapsformer kan därför också ses som en indikator på maktens struktur. När den ena parten i en sådan sammansättning är mer ekonomiskt resursstark, institutionellt etablerad och epistemologiskt förankrad i en dominerande diskurs, eller mindre beroende av den andra parten, uppstår en relation som utåt sett kan framstå som jämlik men i praktiken döljer asymmetriska villkor. Den starkare parten sätter ofta de diskursiva ramarna för vad som betraktas som relevant, legitim och giltig kunskap (Foucault, 1980; Ball, 2012). Denna maktstruktur yttrar sig inte enbart i själva fogningen, utan också i de villkor som möjliggör eller begränsar dess uppkomst, samt i vilka intressen som ges företräde (Foucault, 1980). Det innebär att även processer som på ytan framstår som samarbetsinriktade kan bära på en dold hierarki, där den starkare parten definierar begreppen, sätter agendan och avgör vad som räknas som kunskap eller relevant praktik (Ball, 2012). I utbildningssammanhang innebär detta att innebörden av vetenskaplig grund respektive beprövad erfarenhet ofta formas genom diskursiva praktiker, vilka i sin tur definierar vad som är tänkbart, mätbart eller möjligt att implementera inom en viss policykontext. Det är genom dessa diskursiva gränsdragningar som vissa kunskapsformer normaliseras och får legitimitet, medan andra marginaliseras eller osynliggörs. På så vis är relationen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet inte bara en fråga om innehåll eller metod, utan en diskursiv plats där maktens struktur blir synlig.

4 Material och analys

Kritisk diskursanalys (CDA) utgör i denna studie inte en enhetlig metod, utan snarare ett övergripande forskningsperspektiv och ett analytiskt förhållningssätt, präglad av reflexivitet och en medvetet kritisk hållning gentemot det empiriska materialet (Fairclough, 1995). Kritisk diskursanalys syftar till att synliggöra och problematisera hur språkbruk är inbäddat i och reproducerar, sociala maktrelationer, ideologier och historiska kontexter. Det kritiska momentet ligger således inte i ett specifikt tekniskt tillvägagångssätt, utan i en strävan att blottlägga de ofta naturaliserade diskurser som formar vår förståelse av samhälleliga praktiker och institutioner (Wodak & Meyer, 2016). "CDA must not be understood as a single method but rather as an approach, which constitutes itself at different levels – and at each level a number of selections have to be made" (Meyer, 2001, s. 14). Meyer menar att kritisk diskursanalys (CDA) inte är en enskild, strikt metod som man bara kan följa steg för steg. I stället beskriver han kritisk diskursanalys som ett övergripande angreppssätt eller perspektiv, som kan ta sig olika uttryck beroende på forskarens fokus. Den kritiska granskningen av makt, ideologi och historiska kontexter är därmed inte ett separat analyssteg utan en genomgående princip som genomsyrar hela forskningsprocessen.

4.1 Material

I föreliggande avhandling används tre former av material: intervjuer med lärare, policy- och projektdata. Intervjuerna med lärare utgör en central källa för att få syn på diskurser om praktikförankrad kunskap som inte tydliggörs i policytexter och projektredovisningar. Genom lärarnas egna utsagor synliggörs dels vilka behov de själva identifierar i sin yrkesutövning, dels hur de erfar och positionerar sig i relation till forskningen om skola och undervisning. På textnivå ger intervjuerna uttryck för de språkliga och begreppsliga resurser som lärare använder för att formulera sina erfarenheter och perspektiv. På nivån för diskursiv praktik visar de hur dessa utsagor formas i interaktionen mellan professionella praktiker och diskurser om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. På nivån för social praktik bidrar intervjumaterialet till att synliggöra de maktrelationer och strukturella villkor som påverkar möjligheterna till

meningsfull samverkan mellan skola och akademi. Intervjuerna möjliggör därmed en kritisk granskning av hur policyformulerade ideal om samverkan faktiskt tas emot, omskapas eller ifrågasätts i professionell praktik.

Policydata används i studien för att tydliggöra hur diskurser tar form genom språkliga val, normerande formuleringar och reglerande ramar. Dessa texter är centrala för att förstå hur beprövad erfarenhet artikuleras i policykontexter och hur detta knyts till maktförhållanden, styrning och ideologiska föreställningar. De dokument som ligger till grund för avhandlingen har delats in i två olika kategorier, beroende på vilken del av processen de författades i: (1) dokument med initiativtagande innehåll och (2) dokument med utvärderande innehåll. Dokumenten är kronologiskt presenterade. Först behandlas de dokument som varit betydande för framskrivningen av ULF, följt av mer utvärderande dokument. Kronologin skapar en överblick och synliggör spänningar, tryck och eventuella förskjutningar i diskursen om både ULF och skolan.

Projektdata från genomförda ULF-projekt under försöksperioden ger insyn i hur begreppsparet vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet operationaliseras i konkreta sammanhang. Dessa data möjliggör en analys av diskursens materiella uttryck och effekter i praktiken, samt hur beprövad erfarenhet används som en styrningsresurs i olika organisatoriska kontexter. Den projektbaserade empirin omfattar dels kvantitativa uppgifter i form av frekvenser, det vill säga antal genomförda projekt, dels kvalitativa uppgifter rörande de tematiska fokusområden som projekten har behandlat. Data över bedrivna projekt visar vad som har finansierats genom ULF, var projekten har bedrivits och inom vilket ämne eller område. Intervjuer, dokument och projekt möjliggör tillsammans en övergripande förståelse för ULF:s genomförande.

4.1.1 Intervjuer

Totalt genomfördes intervjuer med 15 lärare. Tre av dessa intervjuer genomfördes i par, vilket innebär att studien omfattar 13 separata intervjutillfällen. Anledningen till att några intervjuer bedrevs i par var att några av respondenterna var osäkra på vad de kunde bidra med och därför ville ha en kollega med. Lärarna arbetar på olika skolor som varierar både geografiskt och socioekonomiskt samt i skolform och pedagogisk inriktning (se tabell 2). Även lärarna själva representerar en bredd vad gäller ålder, kön, ämnesinriktning och antal år av yrkeserfarenhet. Fyra av de intervjuade lärarna arbetade på skolor där det hade bedrivits eller bedrevs ULF-projekt. Majoriteten av Sveriges lärare har inte deltagit i ULF, vilket återspeglas i urvalet av respondenter.

Även om ULF-insatsen utgör det empiriska fallet i föreliggande studie, har urvalet av informanter inte begränsats till lärare som deltagit i ULF-projekt. Detta val motiveras

av att studiens fokus inte ligger på ULF som praktik, utan som ett exempel på hur beprövad erfarenhet konstitueras diskursivt inom och omkring denna reformsats. Beprövad erfarenhet gäller hela lärarkåren och cirkulerar i styrdokument, professionssamtal och skolutvecklingsinitiativ, oberoende av formell medverkan i ULF-samarbeten. För att kunna analysera diskursens räckvidd, spänningsfält och tolkningsföreträden har det därför bedömts som angeläget att inkludera lärare som inte varit direkt engagerade i ULF-verksamhet och därmed inte påverkade av en diskurs som utvecklats inom ramen för insatsen. Studien syftar inte till att utvärdera erfarenheter av ULF-deltagande, utan till att analysera hur diskurser om beprövad erfarenhet konstitueras, sprids och får betydelse i det professionella fältet.

Vidare möjliggör detta en kontrasterande analys av hur begreppet beprövad erfarenhet artikuleras inom olika organisatoriska kontexter. Lärare utanför ULF kan bidra med perspektiv som annars riskerar att förbli osynliga i en reformcentrerad analys, särskilt vad gäller erfarenheter av kunskapsutveckling i skolvardagen utan akademisk medverkan. Genom att inkludera dessa röster kan studien synliggöra hur ULF som diskursiv struktur påverkar professionens självförståelse även utanför sina formella ramar. I enlighet med den kritiska diskursanalysens ambition att undersöka hur makt och kunskap artikuleras inkluderas därmed både deltagande och icke-deltagande aktörer i analysen av begreppet beprövad erfarenhet.

Urvalet av respondenter har skett dels genom snöbollsmetoden, där en kontakt leder vidare till en annan (Bryman, 2011), dels genom direkta utskick via mejl till olika skolor. Fördelen med att använda snöbollsmetoden är att den snabbt kan förmedla kontakter till en annars svårtillgänglig grupp. Snöbollsmetoden innebär dock vissa utmaningar som behöver beaktas. Om respondenterna känner varandra eller är medvetna om varandras deltagande, kan detta påverka graden av anonymitet. Bekantskapen kan också bidra till att ett begränsat perspektiv dominerar, exempelvis utifrån gemensam ämnestillhörighet eller undervisningsnivå, vilket i sin tur kan påverka analysens validitet (Cohen, Manion & Morrison, 2011). För att minska risken för dessa begränsningar, skydda deltagarnas anonymitet och samtidigt säkerställa ett så varierat urval som möjligt, har vissa lärare endast fungerat som kontaktpersoner som förmedlat vidare till andra informanter. Respondenterna presenteras i enlighet med nedanstående kategorier, där uppgifter om yrkeserfarenhet har avrundats till närmaste fem- eller tiotal år.

Tabell 2. Sammanställning av respondenterna.

Respondent	Kön	Ämne	Årskurs	Yrkeseffaren-het i år	ULF- erfarenhet
K.Sv.H	Kvinna	Svenska/ Svenska A	Högstadiet	25	
K.So/Sv.L	Kvinna	Samhällsorienterande ämnen /Svenska	Lägstadiet Mellanstadiet	15	
K.Spec.H	Kvinna	Engelska/ Samhällskunskap Speciallärare	Högstadiet	20	X
K.Spec.Gy	Kvinna	Engelska/Svenska Specialpedagog.	Introduktions- programmet	35	X
K.No(1).Gy	Kvinna	Naturkunskap Biologi	Gymnasiet	20	
K.No(2).Gy	Kvinna	Naturkunskap Kemi	Gymnasiet	20	
M.Fi/Sv.Gy	Man	Filosofi Svenska	Gymnasiet	20	
M.SH.Gy	Man	Samhällskunskap Geografi	Gymnasiet	20	
K.Re/Sh.Gy	Kvinna	Religionskunskap Samhällskunskap	Gymnasiet	30	X
M.J.Gy	Man	Juridik	Gymnasiet	5	
K.S.Gy	Kvinna	Sociologi	Introduktions Programmet	20	X
K.Fö	Kvinna	Förskola	Förskolan	5	
M.Fri(1)	Man	Fritidshem	Fritidshem	5	
M.Fri(2)	Man	Fritidshem	Fritidshem	20	
M.Re.Spec	Man	Religionskunskap	Specialskola	10	

Fokus för intervjuerna har varit att synliggöra vilka diskurser som framkommer i talet om lärares yrkesutövning och relationen mellan skola och forskning om skola och undervisning kopplat till behov. Följande guide utgjorde grund för intervjuerna:

1. Vad efterfrågar respondenterna för forskning?
2. Vad är tillämpbar forskning enligt respondenterna själva utifrån den situation de arbetar i?
3. Vilket samarbete mellan skola och universitet efterfrågar respondenterna?
4. Vad skulle kunna möjliggöra eller försvåra (a) sådan forskning eller (b) sådant samarbete enligt respondenterna?
5. Vilka behov finns, som respondenterna upplever att skolan kan tillgodose väl?
6. Hur ser respondenterna på skolans förankring till vetenskaplig grund?
7. Hur ställer sig respondenterna till samarbete med universitet som en karriärmöjlighet?
8. Vad behövs för att undervisningen bättre ska kunna möta de samhällsbehov som efterfrågas?

9. Vad behövs för att kunna nå högre måluppfyllelse?
10. Hur arbetar respondenternas skolor med lärares erfarenhet?

Intervjuerna genomfördes i semistrukturerad form. Fördelen med denna intervjuform är att frågorna kan ställas i valfri ordning, beroende på hur samtalet utvecklas, samt att följdfrågor kan ställas vid behov (Bryman, 2011). Intervjuerna spelades in och anteckningar om mina egna reflektioner fördes under intervjuens gång. Därefter transkriberades intervjuerna ordagrant i sin helhet utifrån ljudinspelningarna.

4.1.2 Dokument med initiativtagande innehåll

Det finns en stor mängd dokument med initiativtagande innehåll, såsom artiklar, rapporter och debattinlägg, som behandlar behovet av praktisk forskning och hur en försöksverksamhet kring sådan forskning bör utformas. Detta har krävt ett urval, där både antalet dokument och de aktörer som representeras har begränsats. Eftersom mitt intresse är att synliggöra diskurser har urvalet främst fokuserats på utbildningspolitiska texter. Det är i dessa texter som maktens konstitutiva utsida kan identifieras, liksom de idealbilder som utgör den önskade insidan. Dokument från andra centrala aktörer, såsom Skolforskningsinstitutet och de lärosäten som senare kom att fungera som ULF-noder, har inkluderats i materialet utifrån deras tematiska relevans och med hänsyn till att dessa aktörer varit direkt involverade i initieringsfasen av försöksverksamheten. Dessa dokument bidrar därmed med viktiga perspektiv på hur satsningen formulerats, motiverats och organiserats i ett tidigt skede. En konsekvens av detta är att inga dokument från skolans företrädare finns med, då dessa aktörer visserligen deltog i samråd (LUK, 2016) men inte aktivt författade några initiativtagande dokument. Exempelvis skrivs det i avsiktsförklaringen: "Avsiktsförklaringen har förankrats hos och stöds av Skolhuvudmännen genom Sveriges Kommuner och Landsting och Friskolornas Riksförbund" (Göteborg, Karlstad, Umeå och Uppsala universitet, Avsiktsförklaring för uppdrag om försöksverksamhet med praktisk forskning, 2017, s. 1), vilket indikerar ett stöd även om detta inte kommer direkt från lärare eller skolledare. Analysen är även avgränsad till att utgå från de textavsnitt som berör forskningsbehov eller ULF-satsningen i skolverksamhet specifikt. Textavsnitt som exempelvis berör mer övergripande förändringar av regler för friskolor eller skolfinansiering har exkluderats. Dokumenten presenteras i kronologisk ordning (se tabell 3), vilket bidrar till en översiktlig förståelse för diskursens utveckling över tid.

Tabell 3. Urval av dokument med initierande innehåll.

Dokument	Beskrivning
Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitets ansökan till regeringen om ett nationellt skolforskningsavtal, 2015.	Skrivelse från Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitet till regeringen om ansökan om att starta upp en försöksverksamhet för praktiktäna forskning. Ansökan lyfter fram de ALF-avtal som finns inom sjukvården och önskar efterlikna dessa. En försöksverksamhet motiveras utifrån ett ökat antal forskarutbildade lärare samt skolagens krav på vetenskaplig grund.
Skolforskningsinstitutet (2015), <i>Behovet av praktiktäna forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet.</i>	Skrivelse från Skolforskningsinstitutet till Utbildningsdepartementet med syfte att förklara och redogöra för anslag och fördelade medel till forskning. Skolforskningsinstitutet lyfter behovet av mer medel till utbildningsvetenskaplig forskning och i synnerhet till praktiktäna forskning. Skolforskningsinstitutet är en statlig myndighet vars uppgift är att skapa förutsättningar för skolväsendet att bedriva undervisning på vetenskaplig grund.
SOU 2017:35: Slutbetänkande av 2015 års skolkommission.	Gustav Fridolin, dåvarande utbildningsminister, tillsatte en skolkommission med uppdrag att ta fram förslag för att förbättra undervisning samt öka kunskapsresultat och likvärdighet i svensk skola. Kommissionen bestod av flertalet olika aktörer: politiker, skolforskare, representanter från skolvärlden, olika fackförbund, elevråd och svenskt näringsliv. Slutbetänkandet är ett 360 sidor långt dokument som beskriver vad kommissionen kom fram till, med ytterligare 107 sidor bestående av bilagor och referenser. Relevansen av praktiktäna forskning lyfts fram och det uppmannas till en nationell organisation för att främja samarbete mellan skola och universitet. Kommissionen tillsattes i april 2015 och lämnade in sitt betänkande två år senare i april 2017.
Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitet, <i>Återkoppling till regeringen</i> , 2017.	Svar på regeringens uppdragsbeskrivning där förslag på uppdragets utformning presenteras av Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitet. Dokumentet redogör för upplägg, förutsättningar och att universiteten anser sig rustade för att möta detta uppdrag. Återkopplingen innehåller även kompletterande förslag till tidigare presenterade förslag.
Regeringens beslut (2017-03-09). U2015/03573/UH och U2017/01129/UH: Uppdrag om försöksverksamhet med praktiktäna forskning.	Regeringens beslut om att starta upp en försöksverksamhet: ULF, daterat 2017-03-09. Dokumentet är på fyra sidor och uppdelat i tre avsnitt: (1) Regeringens beslut, (2) Skälen för regeringens beslut och (3) Närmare om uppdraget. Skickat till: Uppsala, Göteborgs, Umeå och Karlstads universitet med kopia till Finansdepartementet. Dokumentet är direkt initiativtagande och ger universitet i uppdrag att genomföra en försöksverksamhet med syfte att skapa långsiktiga samverkansmodeller inom praktiktäna skolforskning mellan universitet och huvudmän inom skolväsendet.
Göteborgs, Uppsala, Karlstads och Umeå universitet (2017), <i>Avsiktsförklaring om uppdrag om försöksverksamhet med praktiktäna forskning.</i>	Universiteten enades om en gemensam strategi för ULF-försöket, med tydlig organisation, finansiering och uppföljning. Målsättningen var att skapa hållbara modeller för skolnära forskning, där lärare och forskare samarbetar i syfte att stärka vetenskaplig förankring i skolan och förbättra utbildningspraktik nationellt.
SOU 2018:18 <i>Forska Tillsammans – samverkan för lärande och förbättring.</i>	Betänkande av Utredningen om praktiktäna skolforskning i samverkan.

Urvalet av dokument med initiativtagande innehåll börjar med regeringens beslut att inleda försöksverksamheten ULF. Detta beslut kan ses som den avslutande länken i en lång intertextuell kedja, där tidigare skrivelser från flera aktörer har skapat en förhistoria som kan visa vilka dokument som haft betydelse för framskrivningen. En fördel med att utgå från skolpolitiska dokument är just denna intertextualitet, eftersom texterna ofta hänvisar till varandra för att legitimera beslut eller policyförslag. Inom skolpolitiken kan man ofta identifiera en monumentaltext, det vill säga en överordnad

text eller idé som löper som en röd tråd genom flera dokument. Monumentaltexten i sammanhanget, Skollagen (2010:800), är särskilt intressant eftersom den illustrerar ett starkt politiskt tryck och ges ett tolkningsföretäde (Bergström & Boréus, 2012).

4.1.3 Dokument med utvärderande innehåll

Den andra kategorin dokument berör ULF under och efter det att försöksverksamheten inletts. I likhet med vad som gäller för de initiativtagande dokumenten finns det ett flertal dokument som på olika sätt utvärderar eller ger ett utlåtande om ULF. Exempelvis har nästan varje kommun som ingått i ett ULF-projekt författat rapporter, lärosäten har uttalat sig, forskare har skrivit debattartiklar och regeringen har beställt del- och slutrapporter över försöksverksamheten. Mitt urval av utvärderande dokument har, precis som för de initiativtagande dokumenten, genomgått en omfattande avgränsning. Jag började även här med ett regeringsbeslut, Prop. 2020/21:60, där det fastslås att ULF ska permanentas. Detta regeringsbeslut inledde en intertextuell kedja som resulterade i ytterligare utvärderande dokument, rapporter och inspel.

I de utvärderande dokumenten förekommer en större variation av aktörer, vilket också möjliggjorde att fler röster har kunnat komma till uttryck. Urvalet har dock begränsats till dokument från aktörer som varit direkt involverade i beslut och som haft betydelse för arbetet med försöksverksamheten. Exempelvis finns det rapporter och artiklar om specifika projekt eller satsningar, skrivna av lärare tillsammans med involverade forskare. Även om dessa är både intressanta och relevanta, ger de inte en övergripande bild, utan fokuserar snarare på enskilda projekt och har därför valts bort.

Tabell 4. Urval av dokument med utvärderande innehåll.

Dokument	Beskrivning
Lärarnas Riksförbund (2019), Viktiga (skol)forskningsfrågor för LR.	Sammanställning av ställningstagande till regeringens satsningar på skolforskning och frågor inom skolforskning. Dokumentet sammanställer LR:s centrala utgångspunkter samt kommentarer på de forskningssatsningar som gjorts, vilket inkluderar ULF. Publicerad den 28 augusti 2022 på regeringens hemsida.
Forskning, frihet och framtid – kunskap och innovation för Sverige: Prop. 2020/21:60.	Forskning, frihet och framtid – kunskap och innovation för Sverige: Prop. 2020/21:60 är en proposition där regeringen presenterar forskningspolitiken för 2021–2024. Här ingår forskning inom högre utbildning och praktisknära forskning inom skolan. Publicerades den 17 december 2020.
ULF:s Nationella Samordningsgrupp: Slutredovisning av försöksverksamhet med praktisknära forskning (ULF) 2017–2021.	Slutredovisning till regeringen av uppdraget med försöksverksamheten ULF. Har sammanställts av den nationella samordningsgruppen för ULF där representanter från de fyra huvudmännen ingår.
Prøitz et al. (2022): Utbildning, Lärande, Forskning. Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet. Horten Universitetet i Sørøst-Norge. Skriftserie nr. 87.	Slutrapport som presenterar resultaten från en forskningsbaserad uppföljande utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet. Studien har bedrivits på uppdrag av de fyra huvudmännen och täcker tidsperioden 2018–2022, och har föregåtts av tre delrapporter. Bakom studien står ett forskarteam vid Universitetet i Sørøst-Norge.

4.1.4 Projektdata

Data som samlats in består av all tillgänglig dokumentation om försöksverksamhetens projekt som kunde förmedlas via noderna, det vill säga alla projekt som bedrevs innan ULF blev en permanent verksamhet. Inledningsvis var ambitionen att samtliga ansökningar till ULF-projekt skulle sammanställas och kategoriseras för att ge en bild av vad som valts och vad som valts bort – det vill säga vad som ansetts mer viktigt och genomförbart jämfört med annat, eller om det fanns andra mönster som kunde urskiljas. Detta har dock inte varit möjligt, då de nodansvariga universitet som kontaktades inte hade arkiverat eller på annat sätt dokumenterat alla ansökningar. Personalomsättning, bristande intresse eller avsaknad av rutiner angavs som orsaker. Ett universitet hade diariefört vissa ansökningar men inte alla. Inga universitet hade samlat protokoll där ansökningar diskuterats, eller uppgav att protokoll fanns, men att de inte var tillgängliga eller att man inte visste var de fanns. Två universitet hade arkiverat ansökningar från det första året men inte från de efterföljande. I vissa fall förekom skattningsskalor där ansökningar rankades utifrån kriterier som forskningsrelevans och forskarens meriter. I flera fall fanns dock inget formellt förfarande för att ansöka om finansiering, utan lärosätena valde själva vilka befintliga eller nya projekt som skulle finansieras genom ULF. Metoder för arkivering och finansiering skilde sig åt både inom och mellan noder och universitet. Sammantaget vittnar detta om att det inte fanns något enhetligt tillvägagångssätt, eller att det var oklart om ett sådant existerade. Ansökningarna har därmed inte blivit tillräckligt dokumenterade, vilket har omöjliggjort en fullständig analys av de ansökta projekten.

I brist på tillgång till ansökningshandlingar har i stället beviljad projektfinansiering undersökts. Även detta har medfört vissa svårigheter, eftersom universiteten inledningsvis fördelat finansiering utifrån olika principer. Vissa finansierade redan befintliga projekt, andra använde en skattningsskala för att välja bland ansökta projekt (nämnd ovan), och i vissa fall förekom externa granskare av ansökningarna. Det fanns därmed en stor variation mellan universiteten när det gäller hur ULF-medel fördelades, vilket försvårat analysen. Dokumentationen av hur stor finansiering varje projekt erhållit, av vem, samt i vilken omfattning skolor bidragit med eller mottagit finansiering är också bristfällig. De projekt som finansierats visar dock att dessa projekt prioriterats framför andra, och därmed ansetts möta identifierade skolbehov utifrån ULF-insatsens intentioner.

4.2 Analysenheter och modeller

Studiens analysenheter – intervjuer, policy och projektdata – kräver olika metodologiska angreppssätt för att kunna analyseras på ett meningsfullt sätt. För att identifiera hur beprövad erfarenhet konstitueras utifrån relationen mellan skola och forskning om skola och undervisning har intervjuer med yrkesverksamma lärare utgjort den första analysenheten, som en bakgrund till förståelsen av ULF-insatsen. Här har fokus legat på lärares syn på skolans behov samt relationen till forskning och forskningsbehov. De perspektiv och upplevelser som deltagarna delar bidrar med en bild av hur yrkesverksamma själva formar och förstår sina erfarenheter inom ramen för både skolans praktik och i relation till forskning om skola och undervisning. Av den anledningen har en tematisk analys enligt Braun & Clarke (2006, 2013) genomförts, vilket möjliggör en djupare förståelse för individers subjektiva upplevelser och meningsskapande.

Erfarenhet konstitueras inte enbart i de individuella berättelserna från intervjuerna, utan även i hur dessa berättelser förhåller sig till större samhälleliga och institutionella diskurser. Därför utgör policy- och styrdokument nästa analysenhet. Dessa erbjuder en inblick i de institutionella och normativa ramar som styr praktiker och diskurser på ett mer strukturellt plan. I analysen av dessa dokument utgör Faircloughs tredimensionella modell (1992, 1995) en viktig metodologisk utgångspunkt. Den tredimensionella modellen lyfter fram hur olika samhällsteoretiska förklaringsmodeller kan vara hjälpsamma vid analysen. I denna studie har Bacchis teoretiska ansats om problem och behov använts som en sådan samhällsteoretisk modell. Den möjliggör en flernivåanalys där språkliga detaljer kopplas till institutionella maktstrukturer och de diskursiva gränser som kommuniceras genom dessa texter.

Den tredje analysenheten utgörs av data som samlats in från de ULF-projekt som genomförts, i syfte att identifiera vilka projekt som prioriterats. En deskriptiv analys är särskilt ändamålsenlig i detta sammanhang, då den möjliggör en kartläggning och sammanställning av beskrivande information för att identifiera mönster och trender. En deskriptiv frekvensanalys har därför använts för att synliggöra var ULF-projekt geografiskt har genomförts, vilka som har genomfört dem och vad de behandlat. De insamlade uppgifterna omfattar information om ämnen, årskurser, skolformer och geografiska platser där projekten ägt rum. Projektdata ger därigenom tillgång till den konkreta implementeringen av diskursiva praktiker inom specifika kontexter. Denna data bidrar till förståelse av hur diskurser påverkas av och formas i relation till initierade projekt och de behov som finns inom skolväsendet.

Urvalet av data har påverkats av specifika isolerande positioner kopplade till historia, makt och ideologi – det vill säga vilka aktörer som varit involverade (vem), vilket innehåll som behandlats (vad), samt i vilken geografisk eller ideologisk kontext projekten har genomförts (var). Övergripande har kritisk diskursanalys använts som analysansats, där varje analysenhet har analyserats utifrån dess textuella egenskaper, dess användning i specifika kontexter och dess relation till samhällsliga maktordningar. Det innebär att erfarenhet inte bara konstitueras genom individens berättelser, utan även genom hur dessa erfarenheter diskursivt samspelar med bredare institutionella och samhällsliga strukturer. Genom denna flernivåanalys blir det möjligt att förstå hur erfarenhet inte bara är något som människor bär med sig, utan något som ständigt konstitueras, omformas och förmedlas genom diskurser på individuell och kollektiv nivå.

4.2.1 Analys av lärarintervjuer

För att besvara den första forskningsfrågan kring vilka diskurser om beprövad erfarenhet som framkommer i lärares tal om behov av forskningsbaserat professionellt lärande har intervjuer genomförts, som analyserats i flera steg. Steg ett innebar att intervjuerna först lyssnades igenom, transkriberades och därefter lästes igenom samt jämfördes med de anteckningar som gjorts i samband med intervjuerna. Denna initiala genomgång syftade till att etablera en djupare förståelse för materialet samt identifiera eventuella mönster eller framträdande intryck.

I det andra steget påbörjades en systematisk kodning, där innehållet grovsorterades i ett Excel-dokument med hjälp av färgkodning utifrån: 1) uttryckta behov, 2) samverkan med universitet, 3) relationen till forskning och forskningsinitiativ, samt 4) övrigt som kunde identifieras. Grovsorteringen följdes upp av flera genomläsningar för att skapa teman om sedan kategoriserats utifrån lärarnas skolform. Även här har färgkodning använts. Teman är kopplade till intervjufrågorna som grupperats utifrån dessa teman.

I steg tre differentierades innehållet i varje tema, såsom likartade tankar, uttryck eller idéer – exempelvis huvudmans inverkan, handledning, samtal/samarbete med kollegor. De preliminära undergrupperna kopplades samman med lärarnas skolform (till exempel förskola, grundskola, gymnasium). Färgkodningen användes även här för att visualisera samband och strukturera innehållet. I samband med avslutningen av steg tre lyftes texten från Excel till en whiteboard för att i analysarbetet kunna överblicka helheten i materialet visuellt, vilket underlättade det tematiska arbetet med att urskilja likheter, skillnader och överlapp mellan teman och undergrupper.

I steg fyra jämfördes teman och undergrupper i relation till varandra, men också till materialet i stort. Vissa teman slogs ihop, delades upp eller togs bort. Exempelvis lades

temat "relevant fortbildning utifrån den egna verksamheten" ihop med "kompetensutveckling av den egna verksamheten" och "samarbete med utgångspunkt i den egna verksamheten". Mönstret som band dem samman var: "med utgångspunkt i den egna verksamheten".

I det femte steget omformulerades temana så att de blev mer specifika och analytiskt meningsfulla. Dessa tematiska rubriker presenterades i analysen med stöd av citat och kontextuella exempel från deltagarna. Det tidigare nämnda exemplet samlades under temat: "Praktikutveckling i den egna verksamheten". I detta skede analyserades också variationer inom varje tema för att tydliggöra likheter och skillnader mellan respondenterna, vilket även här visualiserades med färgmarkering.

Steg sex i Braun & Clarkes (2006, 2013) metod innebär att kategoriseringen sammanställs i text, utifrån de teman som framkommit, vilket presenteras i resultatkapitlet (kapitel 5).

Därefter har Faircloughs ansats använts för att analysera intervjudata utifrån tre olika dimensioner: 1) textdimension, 2) dimension av diskursiv praktik och 3) dimension av social praktik. De olika dimensionerna har en dialektisk samverkan som väver samman beskrivning, tolkning och förklaring av en text. Tillsammans kan de synliggöra och analysera den diskurs som dominerar, vilka gränser som manifesteras och hur de tar sig uttryck. Nedan redogörs kort för dimensionerna i den ordning Fairclough själv presenterar dem, med en betoning på att de tre dimensionerna inte är så självständiga och avgränsade som de först kan verka. Det finns gränser och bryggor mellan dem (Fairclough, 1995).

Genom att göra en beskrivande textanalys beaktas intervjusvarens textdimension. Här undersöks individuella ord, grammatik och hur ord och meningar sätts samman och organiseras, liksom underliggande antaganden, värderingar och ideologiska uttryck. Data har här genomgått en närläsning med fokus på betydelsebärande språkbruk. De fixeringspunkter som bygger upp diskursen och som övrig text kretsar kring, i form av återkommande beskrivningar av yrkeserfarenhet, skola, forskning, motiveringar till ULF samt återkommande ord eller begrepp, identifieras. Fixeringspunkter, andra centrala begrepp och symboler som fungerar som flytande signifikanter identifieras och dess betydelse kartläggs. Dessa jämförs med varandra för att se om likartade begrepp förekommer och om dessa är artikulerade, definierade och värderade på liknande sätt. Det undersöks också vilka begrepp som upprepas, normaliseras respektive marginaliseras. I detta sammanhang framträder ett antal binära oppositioner, såsom teori/praktik, forskning/undervisning eller skola/universitet, vilka strukturerar diskursens meningsfält. Motsatsparen analyseras utifrån hur de konstrueras, vilka egenskaper och värden som tillskrivs respektive pol, samt hur de bidrar till att forma

subjektspositioner och institutionella roller. Dessa oppositioner möjliggör en kategorisering där aktörer positioneras som subjekt (handlande) eller objekt (påverkade), ofta i relation till specifika företeelser eller policyprocesser. En sådan dekonstruktion bidrar till att synliggöra de makt- och kunskapsrelationer som upprätthålls eller utmanas inom ramen för ULF-diskursen. Även textens interdiskursivitet studeras, det vill säga om olika diskurser samexisterar (Fairclough, 1992). Textdimensionen kräver också en inblick i den sociala dimensionen i form av närliggande förklaringsmodeller och samhällsteorier. Det krävs en förståelse för vad som hör ihop och vad som kan ha betydelse i kontexten för att kunna identifiera vilka ord och begrepp som är avgörande i diskursens konstituering. Samtidigt är det viktigt att vara observant på det som avviker, är nytt eller konstitueras genom diskursen.

Den diskursiva praktikens dimension i Faircloughs kritiska diskursanalys betonar hur språkbruk i text och tal formas, sprids och tolkas inom specifika institutionella och sociala kontexter. Denna dimension studerar och tolkar vilka artikulationer som sker, hur olika diskurser länkas samman till en sammanhängande helhet. Faktorer runt intervjuutsagorna lyfts fram, såsom hur utsagan sprids, vem som är utsagans ursprung och till vem den riktas. Även hur interaktionen mellan olika aktörer kan utläsas och vem som kommer med vilka inspel samt hur dessa motiveras studeras (Bergström & Boréus, 2012).

Fairclough menar vidare att textdimensionen och den diskursiva dimensionen behöver analyseras tillsammans i en mer övergripande dimension som belyser och förklarar sociala, politiska, ekonomiska och hegemoniska sammanhang. Språket behöver tolkas inom en social struktur. Fairclough tillhandahåller inga specifika analysverktyg för denna tredje dimension, den sociala dimensionen, utan hänvisar till de samhällsteorier som ligger nära forskningsområdet och undersökningsobjektet. I denna fas undersöks hur vissa flytande signifikanter stabiliseras genom hegemoniska artikulationer, vilket bidrar till att upprätthålla, eller utmana, maktrelationer i samhället.

4.2.2 Analys av policy

För att besvara den andra forskningsfrågan, om vilka diskurser om lärares beprövade erfarenhet som kan identifieras i dokument som beskriver ULF:s försöksverksamhet, har policyer för ULF-insatsen analyserats med stöd i Bacchis (2009) WPR-ansats ("What's the Problem Represented to be?"). I denna analys har fokus legat på att identifiera vilka problem som ULF-insatsens styrdokument implicerar att den ska lösa, snarare än att undersöka hur väl insatsen svarar på ett externt definierat problem.

1. Vad framställs som problemet i denna policy?
Här analyseras vilka problemen är, samt varför och hur problemen konstitueras i relation till ULF-insatsen.
2. Vilka antaganden ligger till grund för denna problemrepresentation?
De presenterade problemen studeras utifrån problembeskrivningens argumentation.
3. Hur har denna problemrepresentation uppstått?
Här undersöktes historiska och politiska kontexter, inklusive tidigare reformer och policytrender, som banat väg för ULF-insatsens logik.
4. Vilka är de möjliga effekterna av denna problemrepresentation?
Analysen lyfter fram vilka förhoppningar och lösningar som insatsen förväntas infria och leda till.
5. Vilka perspektiv eller alternativa problemformuleringar tystas eller exkluderas?
Här analyseras hur vissa perspektiv ges företräde medan andra marginaliseras och hamnar i bakgrunden.
6. Hur kan problemrepresentationen ifrågasättas eller rekonstrueras?
Här öppnas för en kritisk diskussion om alternativa sätt att förstå samverkansproblematik och vilken typ av kunskapsproduktion som värderas inom utbildningsfältet.

Genom att använda WPR-ansatsen synliggör analysen de normativa och ideologiska grunderna för ULF-insatsens policyutformning, vilket möjliggör en djupare förståelse för de styrande logiker som formar dagens utbildningspolitik. Att identifiera diskursiva mönster i detta sammanhang är inte enbart ett sätt att blottlägga maktrelationer och exkluderande strukturer, utan bidrar även till att synliggöra vilka föreställningar om kunskap, praktik och professionell utveckling som ges legitimitet. I detta mönster framkommer hur lärares beprövade erfarenhet värderas i relation till akademisk kunskap och vilken roll denna erfarenhet tilldelas i konstruktionen av evidens och professionell kompetens. Genom att granska vad som ska göras (exempelvis samverkan mellan akademi och skola), vem som ska göra det (såsom lärare, forskare eller skolledare) och var det ska göras (inom ramen för universitet, skolor eller särskilda försöksarenor), tydliggörs hur policyformuleringen fördelar ansvar och handlingsutrymme. Dessa dimensioner avslöjar de underliggande maktpositioner som formar villkoren för hur utbildningspraktiker organiseras och förstås.

4.2.3 Analys av genomförda projekt

Den tredje forskningsfrågan fokuserar på vilka diskurser om lärares beprövade erfarenhet som framkommer i projekt som initierats genom ULF:s försöksverksamhet. För att kunna besvara denna har kompletterande information krävts för att beskriva hur ULF-projekt initierats. Utifrån insamlade data om beviljade och genomförda projekt har frekvensanalyser genomförts som lyfter fram geografisk spridning av projekt, antalet forskarutbildade lärare som arbetar i skolan och som därmed kan medverka i ULF-projektet, var de befinner sig geografiskt, samt inom vilken årskurs och skolform de arbetar. Sådan information har tidigare inte funnits tillgänglig. Data har erhållits från Statistiska centralbyrån (SCB, 2024), presenterad i Excel-ark med kunnokoder och uppgifter om antal anställda lärare samt lärarnas olika tillhörigheter, utbildningsbakgrund och anställning. Frekvensanalyser visualiserade i kartor, diagram och tabeller är skapade i programmet Adobe Illustrator (Adobe Inc.). Resultaten av frekvensanalyserna har därefter analyserats utifrån Faircloughs antaganden (se avsnitt 4.1.1).

Detta steg i analysen har bidragit till att identifiera och analysera vilka typer av projekt som prioriterats inom ramen för försöksverksamheten, i relation till respondenternas syn på samarbete samt de riktlinjer som de policyen vittnar om. Projektdata har bidragit till att synliggöra variationer och mönster som senare kan fördjupas i relation till analyser av övrigt material. I detta sammanhang lämpar sig en deskriptiv analys väl, eftersom den möjliggör en systematisk kartläggning av förekommande mönster och tendenser samt utgör en viktig grund för vidare fördjupning och teoretisering av samtligt material (Cohen, Manion och Morrison, 2018). Förutom data från SCB har även data över försöksverksamheten sammanställts utifrån den information om projekten som finns att tillgå på ULF:s hemsida och på respektive nods hemsida. Informationen har i första hand kategoriserats och tematiserats deskriptivt utifrån gemensamma variabler, såsom ämnesområde, skolform, årskurs, geografiskt område, nod och universitetstillhörighet. För innehåll som inte kunnat kopplas till specifika ämnesområden har kategorin 'övrigt' skapats.

4.2.4 Syntes

Den sista forskningsfrågan belyser hur lärares beprövade erfarenhet konstituerats genom initieringen av ULF. För att besvara denna fråga har en övergripande metaanalys genomförts, med syfte att syntetisera resultaten från de tidigare frågeställningarna. Dessa resultat har framkommit från intervjuer med lärare (analyserade med kritisk diskursanalys enligt Fairclough, 1992, 2001), samt policytexter (analyserade med WPR-ansatsen;

Bacchi, 2009),. Den avslutande analysen syftar till att integrera dessa resultat för att identifiera hur diskurser om beprövad erfarenhet formas, reproduceras och omförhandlas i ljuset av ULF-insatsens olika uttryck från olika perspektiv. Metaanalysen har genomförts i tre steg:

1. *Diskursöversikt och tematisering*

Först kartlades och kategoriserades de diskurser som identifierats i tidigare analyser, avseende lärares beprövade erfarenhet. Detta inkluderade till exempel akademisk diskurs, professionell diskurs och institutionell diskurs. Varje diskurs analyserades utifrån sin relation till begreppet beprövad erfarenhet och dess funktion i respektive material.

2. *Koppling till ULF-insatsens strukturer och syften*

Därefter analyserades hur dessa diskurser kopplas till beprövad erfarenhet som specifika aspekter av ULF. Analysen fokuserar på hur olika konfigurationer av ULF konstituerar, förstärker eller omformar förståelser av beprövad erfarenhet i skolpraktiken.

3. *Kritisk syntes och teoretisk tolkning*

I det sista steget syntetiserades resultaten i ljuset av ett kritiskt diskursteoretiskt perspektiv. Här studerades hur maktrelationer, institutionella logiker och policykrav interagerar med lärares professionella erfarenheter och hur dessa tillsammans formar en diskursiv konstruktion av beprövad erfarenhet i relation till ULF. Genom denna metaanalytiska ansats har det blivit möjligt att svara på forskningsfrågan inte enbart genom att summera tidigare resultat, utan genom att skapa en teoretiskt förankrad förståelse för hur beprövad erfarenhet formas i ett förändrat utbildningspolitiskt landskap, där ULF utgör en viktig verksamhet för både kunskapsproduktion och professionell identitet.

Tabell 5. Översikt över forskningsfrågor, material och analysmetod.

Forskningsfråga	Data	Respondent/Källa	Antal	Analysmodell
1. Vilka diskurser om beprövad erfarenhet framkommer i lärares tal om behov av forskningsbaserat professionellt lärande?	Transkriberad text; Intervjuer	Speciallärare (2) Specialpedagog (2) Lärare (8) Socionom (1) Förskolepedagog (1) Fritidspedagog (2)	16	Tematisk analys
2. Vilka diskurser om lärares beprövade erfarenhet kan identifieras i dokument som beskriver ULF:s försöksverksamhet?	Dokument med initiativtagande och utvärderande innehåll	Lärarnas Riksförbund, Regeringen, Nationella samordningsgruppen för ULF, Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitet, Skolforskningsinstitutet, Regeringens offentliga utredning, Universitetet i Sørøst-Norge	13	Kritisk diskursanalys
3. Vilka diskurser om lärares beprövade erfarenhet framkommer i projekt som initierats genom ULF:s försöksverksamhet?	Projektdata	ULF och enskilda lärosäten	166	Deskriptiv analys
4. Vilka eventuella motsättningar kommer till uttryck i de identifierade diskurserna?	Dokument med initiativtagande och utvärderande innehåll, Projektdata, Transkriberad text; Intervjuer	Samtliga källor	13, 166, 16	Kritisk diskursanalys
5. Hur har lärares beprövade erfarenhet konstituerats genom initieringen av ULF-insatsen?	Initiativtagande och utvärderande dokument, Projektdata, Transkriberad text; Intervjuer	Samtliga källor	13, 166, 16	Metaanalys i tre steg baserat på tidigare analyser

4.3 Metodologiska begränsningar

En risk med att använda Faircloughs (1992, 1995) modell är att individers egen agens och upplevelse försvinner eller inte lyfts fram tillräckligt. Synliga och osynliga motsättningar och motstånd från respondenternas sida är svåra att utläsa utifrån en kritisk diskursanalys, där fokus ligger på att lyfta fram en övergripande bild. De enskilda individerna, som måste förhålla sig till diskursen, försvinner i analysen, och deras syn, upplevelse och förhållningssätt till diskursen blir osynliga. Det finns därmed en risk att individers eventuella motstånd eller hantering av diskursen också blir osynlig. I sin tur innebär det att den övergripande bilden inte blir tillräckligt nyanserad (Bergström & Boréus, 2012). Slitningar, spänningar och tryck kan därmed bara avläsas till viss del. I föreliggande avhandling tas hänsyn till detta utan att göra avkall på teori och metod. Genom att inkludera Bacchis (2009) syn på ouppnådd makt och ta hänsyn till tidigare forskning om lärares syn på skolforskning kan delar av denna brist undvikas.

En andra aspekt är den kritik som riktats mot kritisk diskursanalys avseende bristande metodologisk klarhet. Diskursanalysen är, som tidigare presenterats, tämligen fri i sin utformning och nyttjas på olika sätt. Trots att Fairclough har en modell som forskare kan förhålla sig till, är den fortfarande ostrukturerad. Denna brist i metodologi kan motverkas genom ett transparent förhållningssätt och en tydlig redogörelse för vilket material som hanterats på vilket sätt, samt genom återkommande exemplifieringar och kopplingar mellan teoretiska begrepp och empiri (Bergström & Boréus, 2012).

Ytterligare betänkligheter som behöver hållas i åtanke är det fokus på makt som en diskursanalys har (Wreder, 2007). Det är egentligen en form av rundgång att diskutera maktens betydelse som en försvårande omständighet, då diskursanalysen till stor del bygger på makt. Maktstrukturer måste hanteras på ett nyanserat sätt i den mån det är möjligt. En kritisk diskursanalys är på förhand inte neutral utan kritisk. Det ger anledning till självreflektion. Det går inte att förbise att forskare också ingår i ett sammanhang som är med och producerar kunskap. Vad som väljs att forska om, vilka frågor som ställs och vem forskaren väljer att ge företräde till i form av urval av material bör medvetandegöras, likaså vem som inte får utrymme i avhandlingen.

För att hantera denna problematik krävs en djupgående problematisering av metodologiska val, en reflexivitet som går bortom att enbart vara nyanserad eller medvetandegöra sin egen position som forskare i förhållande till forskningsområdet. Det krävs en reflexivitet som, utöver nyanser och självmedvetande, innefattar en insikt i och ett ifrågasättande av att överhuvudtaget ha ett forskningsperspektiv. Det innebär också att utgå från att det kan finnas konflikter mellan diskurs och praxis, och att det finns risk för översättningsproblematik dem emellan (Järvinen, 1998). Till exempel kanske det som sägs i en organisation om samarbete inte alltid överensstämmer med hur arbetet faktiskt utförs i praktiken, vilket kan leda till missförstånd eller spänningar mellan teori och handling. I mer konkreta termer innebär det att ställa motfrågor till både arbete och material. Forskaren måste hela tiden ta ett steg tillbaka och ifrågasätta sin roll som observerande subjekt i förhållande till forskningsobjektet.

4.4 Etiska ställningstaganden

Ingen etikprövning har föregått avhandlingsarbetet då materialet, i enlighet med Lagen om etikprövning (SFS 2003:460), inte innehåller känsliga uppgifter eller inneburit en förhöjd risk vare sig socialt, psykiskt eller fysiskt för informanterna. Det finns däremot andra etiska ställningstaganden som jag har tagit hänsyn till i avhandlingsarbetet och som berör god forskningssed på olika sätt. Följande avsnitt har för avsikt att beskriva

de etiska ställningstaganden och avvägningar som har präglat avhandlingsarbetet. Ställningstagandena utgår från svensk lagstiftning och grundar sig på de rekommendationer som beskrivs i *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2024) och *Den europeiska kodexen för forskningens integritet* (ALLEA, 2018).

Först och främst handlar det om att hantera möjligheten till identifiering av mina respondenter och att avgöra om de har fått information om hur avidentifiering av data sker. De intervjuer som genomförts har föregåtts av att deltagarna fått fylla i en samtyckesblankett (se bilaga 1), där det framgår att informanten har rätt till avidentifiering samt information om hur jag som forskare kan garantera att respondenterna inte kan identifieras. Här finns även information om hur den inspelade intervjun förvaras och hanteras. Samtliga intervjuer spelades in, och filerna förvaras i ett låst skåp vid Utbildningsvetenskapliga institutionen, Lunds universitet. Även samtyckesblanketter förvaras vid Utbildningsvetenskapliga institutionen, oåtkomliga för andra än den administrativa personal som har nycklar till skåpet. Blanketter och intervjuer förvaras inte på samma plats. För att ytterligare försvåra sammankoppling mellan respondent och intervju är intervjuerna kodade, och koderna förvaras på en tredje plats, i mitt förvar. Samtyckesblanketten innehåller även information om hur det material respondenterna bidrar med analyseras, det vill säga hur jag som forskare kommer att använda materialet och i vilket syfte.

En annan etisk aspekt är hur jag har valt att hantera brist på visst material. Initialt var tanken att materialet skulle inkludera ansökningar till universiteten avseende finansiering för ULF-projekt. Efter samtal med olika representanter framkom att få ansökningar hade sparats. Motiveringen till detta var ofta formulerad i någon form av skuldbeläggande av en annan part, något som jag upplevde som utelämnande. Enligt *God forskningssed* (2024) ska personlig integritet föregå vetenskapliga intressen, vilket jag anser är tillämpligt här. Av den anledningen har jag valt att inte nämna vilka universitet eller noder det rör sig om.

Etiska ställningstaganden rör också hur jag som forskare förhåller mig till material, analys och slutsatser. Det finns alltid en risk att forskare förbiser material, väljer bort något som hade kunnat vara relevant eller på annat sätt ångrar sina val. Avhandlingsarbetet har i stor utsträckning präglats av reflektion och ifrågasättande av mina val, ställningstaganden och en öppenhet inför möjligheten att mina anspråk kan tolkas annorlunda av någon annan. Mina etiska överväganden har med andra ord inte endast styrts av regler och rekommendationer, utan även av hur jag konkret har förstått och hanterat hela forskningsprocessen.

5 Resultat

5.1 Lärarintervjuer

Resultatet av intervjuerna struktureras i enlighet med Faircloughs tredimensionella modell för kritisk diskursanalys: (1) textdimensionen, (2) dimensionen av diskursiv praktik och (3) dimensionen av social praktik. Inom textdimensionen identifieras och presenteras de huvudsakliga teman som framträder i respondenternas utsagor, med fokus på återkommande begrepp, uttryck och meningsmönster. Dessa teman utgör därefter utgångspunkt för analysen inom de två efterföljande nivåerna, där de sätts i relation till de diskursiva praktiker som formar, sprider och positionerar lärares tal, samt till de bredare samhälleliga och institutionella villkor som omgärdar professionellt lärande. Denna analysdel syftar till att besvara forskningsfrågan: Vilka diskurser om beprövad erfarenhet framträder i lärares tal om behovet av forskningsbaserat professionellt lärande? Citat hämtade från intervjuerna används som illustration för de teman som framkommer. Respondenternas koder är uppbyggda för att ge informationen kön, ämne och årskurs. Exempelvis betyder K.Sh.H att utsagan kommer från en kvinna som undervisar i samhällskunskap på högstadiet medan koden M.J.Gy visar att utsagan kommer från en man som undervisar i juridik på gymnasienivå.

5.1.1 Textdimensionen

De teman som identifierats i intervjumaterialet har vuxit fram genom en analys på textnivå, där fokus legat på hur språket används för att formulera, förstärka och positionera specifika betydelser inom professionella praktiker. Genom att undersöka språkliga mönster såsom återkommande begrepp, värdeladdade uttryck och modala formuleringar, synliggörs hur respondenterna artikulerar sin förståelse av beprövad erfarenhet. De fyra temana är inte bara innehållsliga kategorier, utan språkligt formade meningsbärare som visar hur verkligheten konstrueras i text.

Temana bildar tillsammans en förståelse för hur lärare uppfattar beprövad erfarenhet. De fyra teman som identifierats genom analysen av intervjutranskriptionernas språkliga mönster är följande:

1. Kollegial kunskapsdelning – där lärare delar sin beprövade erfarenhet och utvecklas kollegialt.
2. Praktikutveckling i verksamheten – som markerar betydelsen av utvecklingsinsatser utifrån praktikens behov.
3. Att tillvarata befintlig kompetens – så att lärares beprövade erfarenhet får ett erkännande i deras eget professionella lärande.
4. Måluppfyllelse och vetenskaplig grund – som beskriver en diskursiv spänning mellan krav ovanifrån och det som uttrycks som beprövad erfarenhet i form av professionsnära kunskap.

Genom dessa tematiseringar blir det tydligt hur texten fungerar som en plats där betydelser förhandlas, och där begreppens innehåll inte är givet utan produceras i och genom språket med fokus på lärares beprövade erfarenhet.’

Kollegial kunskapsdelning

”Det borde vara en självklarhet att vi får tid att utvecklas tillsammans, det är ju så vi lär oss bäst”, säger respondenten K.Sv.H. K.Sv.H sammanfattar flera av respondenternas tal om kollegial kunskapsdelning. Samtliga respondenter artikulerade återkommande kollegial kunskapsdelning genom beskrivande mönster av behovsformuleringar, bristbeskrivningar och normativt laddade uttryck. I dessa utsagor positioneras kollegial samverkan som en nödvändig förutsättning för att kunna bygga och pröva professionell kunskap, vilket i förlängningen bidrar till en diskursiv konstitution av beprövad erfarenhet som något kollektivt, situerat och kontinuerligt förhandlat i praktiken. Genom att kunskap formas, delas och omförhandlas i kollektiva praktiker framträder en förståelse av beprövad erfarenhet som något som inte ägs av individen, utan som uppstår i samspel.

Respondenterna uttryckte ett starkt behov av mer tid för kollegiala samtal, i varierande konstellationer och med olika fokusområden. Dessa samtal kunde anta flera former och fylla olika syften. Som exempel nämndes organiserade möten kring elevärenden, klasskonferenser, ämnes- och arbetslagsmöten samt informella diskussioner i exempelvis fikarummet. Önskan om såväl formella som informella mötesformer antyder att kollegial kunskapsdelning betraktas som en självklar och integrerad del av läraryrkets vardagspraktik, trots att syften och behov varierar mellan respondenterna. Denna praktik tillskrivs inte bara ett professionellt egenvärde, utan fungerar även som en plats för kunskapsvalidering där erfarenheter testas, omformas och ges legitimitet i

kollektiva samtal. Detta förstärker förståelsen av beprövad erfarenhet som något som konstrueras genom dialog snarare än genom individuella handlingar.

Bland gymnasielärarna fanns främst ett behov av att samtala och samarbeta kring ämnesdidaktik i ämneslagen. Här kunde de tillsammans ta upp frågor eller forskningsartiklar att diskutera utifrån eget urval och intresse. K.No(1).Gy och K.No(2).Gy nämnde att deras ämneslag tillsammans hade diskuterat, valt ut och testat olika didaktiska metoder. Arbetslagsmöten hade också hållits för att ge lärarna möjlighet att dela sina erfarenheter under arbetets gång och eventuellt omarbete vissa didaktiska delar. Den kollektiva bearbetningen av undervisningsinnehåll kan tolkas som en praktik som inte enbart bygger på individuell erfarenhet, utan som institutionaliserar en kollektiv process för kunskapsprövning och därmed konkretiserar beprövad erfarenhet i en lokal mikrodiskurs. Både K.No(1).Gy och K.No(2).Gy upplevde att mer tid borde avsättas för liknande arbete i ämneslagen. De önskade också mer tid för att utvärdera hur de olika metoderna egentligen fallit ut, exempelvis genom att jämföra prov mellan olika klasser och läsår. De upplevde att det inte fanns tid för en sådan noggrann utvärdering, eller att ledningen inte gav utrymme för sådant arbete. Här blir tid en symbol för styrningsmakt och prioritering där avsaknaden av utvärderingsutrymme signalerar ett glapp mellan styrande ambitioner och praktikens villkor. Att lärarna själva lyfter värdet i ämneslagsdiskussioner antyder inte bara ett pedagogiskt engagemang, utan också en kritik mot rådande tidsstrukturer, där utrymmet för kollegialt lärande ses som otillräckligt. K.No(1).Gy och K.No(2).Gy efterfrågade extern hjälp med utvärderingarna, såsom en doktorand eller forskare som själv eller i samarbete med en lärare hade kunnat gå igenom statistik över provresultat och se huruvida metodutvecklingen i undervisningen hade gett resultat på sikt. Samtidigt sågs sådana samarbeten som svåra att genomföra, eftersom det kunde finnas motstånd från ledningen att lyfta in folk utifrån och skolans personal saknar möjligheter att genomföra ett sådant arbete. Motståndet, resonerade respondenterna, kunde bero på ovilja att visa upp verksamheten för universitetet och att situationsbunden forskning inte prioriterades. K.No(1).Gy, som själv är disputerad, menade att forskning i tjänsten inte får det stöd som hade behövts.

Jag tror det finns en övertro till att skolans huvudmän vill satsa på skolforskning och prioritera resurser dit. Många som börjat i forskningsprojekt får för lite resurser i tid eller lön för att det ska vara värt besväret. (K.No(1).Gy)

Uttalandet illustrerar en klyfta mellan skolans offentligt uttryckta forskningsambitioner och det praktiska stöd som faktiskt erbjuds lärare. Liknande erfarenheter återfanns hos M.Sh.Gy, M.Fi/Sv.Gy och K.Re/Sh.Gy. Trots stort intresse för att ta del av kollegors forskning och dess möjliga tillämpningar i ämneslagen, saknades erkännande från

skolledningens sida. Disputerade kollegor ombads inte att dela med sig av sin kunskap, och fick inga förbättrade karriärmöjligheter eller lönevillkor. Detta synliggör hur akademisk meritering inte automatiskt översätts till ökad symbolisk eller materiell status inom skolans hierarkier. Här blir det tydligt att även vetenskapligt grundad kunskap kräver en diskursiv legitimering inom det kollegiala sammanhanget. En sådan process är beroende av både organisatoriskt erkännande och professionell acceptans. Förstelärartjänster gick ofta till icke-disputerade lärare, och lektorstjänster upplevdes som både få och svåråtkomliga. K.Re/Sh.Gy efterlyste även mer utrymme för forskningsanknutna samtal i ämneslagen, och menade att ledningens styrning mot skolans prioriterade mål ofta begränsade detta. Forskning nämndes sällan uttryckligen i dessa mål, vilket bidrog till att ämneslagen fokuserade på andra frågor. Detta kan i sin tur förstås som en diskursiv effekt där ett visst sätt att tala om och organisera skolan har blivit hegemoniskt, där mätbarhet och effektivitet trumfar kritiskt kunskapsökande och professionsfördjupning. Forskningens marginalisering i ämneslagens prioriterade mål och i skolans vardagssamtal förstärker därmed den rådande diskursen, där utveckling reduceras till förbättring av nyckeltal snarare än ny förståelse. I en sådan styrlogik prioriteras det som kan kvantifieras och redovisas, medan former av långsiktig, forskningsanknuten kunskapsfördjupning riskerar att framstå som mindre relevanta. Därmed konstitueras inte bara vad som ska uppnås, utan även vilka kunskapsformer som ges legitimitet i det dagliga arbetet.

M.J.Gy, den enda juridikläraren på sin skola, lyfte också betydelsen av att ha ett ämneslag att samtala med. Hans avsaknad av ämneskollegor ledde till att han, tillsammans med juridiklärare från andra skolor, påbörjade ett arbete med att bygga upp ett nätverk för kunskapsutbyte. Arbetet fick dock inget stöd från skolledningen, utan bedrevs utanför arbetstid. Här blir den institutionella tystnaden ett uttryck för hur visst professionellt engagemang osynliggörs i den organisatoriska praktiken. När sådana initiativ marginaliseras riskerar även formerna för kollektiv prövning att försvagas, vilket påverkar vilka erfarenheter som får möjlighet att bli beprövade i egentlig mening.

Bland lärare i andra skolformer fanns en tydlig önskan att få samtala med kollegor om erfarenheter av specifika elever och situationer, särskilt relaterat till elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF). Av respondenterna var det endast M.Fri(1) och M.Fri(2) som upplevde att det fanns utrymme för kollegial kunskapsdelning. De lyfte fram arbetsformen som ett sätt att möjliggöra kollegial kunskapsförmedling, och menade att de arbetade så nära tillsammans att samtalet kom naturligt. Den varierande mängden elever på fritids innebar också att utrymme för små samtalsstunder kunde skapas vid behov, även om mer planerad och strukturerad tid för samtal och planering efterfrågades.

Respondenterna betonade vikten av att utbyta erfarenheter om hur olika situationer kunde hanteras i klassrum, förskola och fritidsverksamhet. Situationerna som diskuterades kunde ge upphov till reflektion och förståelse och tillhandahöll verktyg för framtida lektionsplanering eller handlingsplaner. Detta pekar mot en förståelse av kollegial samverkan som emotionellt, etiskt och praktiskt stöd snarare än enbart en teknik för kunskapsöverföring. Samtliga respondenter uttryckte, med varierad betoning, en form av stödjande funktion som samtalet kunde innebära. När de kände sig osäkra kunde de prata enskilt med kollegor, och när de hade det svårt med en klass lyftes klasskonferenser fram. Bollplank var betydelsefullt, och det efterfrågades mer tid för att få dryfta tankar, frågor, idéer och problem med andra lärare. Detta kollegiala meningsskapande fungerar samtidigt som en epistemologisk praktik, där erfarenhet ges giltighet genom gemensam tolkning och därigenom konstitueras som beprövad. Hur tid för detta skulle avsättas eller organiseras var inte självklart, men mer oreglerad tid tillsammans efterfrågades, såsom mer tid för arbetslaget att själva bestämma område att diskutera eller tid för naturliga samtal. K.Sv.H, K.Spec.H, M.J.Gy och K.Re/Sh.Gy uttryckte även en önskan om att få samtala med kollegor från andra skolor. De upplevde att det sällan prioriterades eller fanns utrymme för sådant samarbete. När de väl mötte kollegor från olika skolor var det främst i syfte att kommunen skulle samordna föreläsningar och inte för att fördjupa sig i ämnesdidaktiska samarbeten eller diskussioner. Samtliga gymnasielärare utom M.J.Gy menade att de fick möjlighet att samarbeta med andra skolor i sina ämneslag, men att dessa tillfällen var få och ofta dåligt planerade.

När respondenterna beskriver ett behov av kollegial kunskapsdelning artikuleras inte bara ett behov av kollegialt informationsutbyte, utan även en specifik förståelse av vad som räknas som relevant skolutveckling och yrkeskunskap, samt hur organisatoriska villkor påverkar möjligheten till fördjupad pedagogisk reflektion. Det synliggör samtidigt en underliggande spänning mellan lärarnas professionella intentioner och de strukturella ramar som sätter gränser för vad som faktiskt möjliggörs i praktiken. Det som framträder antyder en bred samsyn om att kollegial samverkan inte enbart är önskvärd, utan också grundläggande för professionell utveckling i vardagspraktiken.

Praktikutveckling i verksamheten

Samtliga lärare i studien betonade behovet av kompetensutveckling som utgår från deras specifika yrkeskontext och som är direkt relevant för deras undervisningspraktik. Trots detta uppgav nio av femton respondenter att den fortbildning som erbjuds sällan är anpassad till deras verksamhetsförutsättningar. Flera uttryckte kritik mot den kompetensutveckling de hittills tagit del av och beskrev den som alltför styrd av tillfälliga trender och populära profiler inom skolans fortbildningsinsatser.

Fortbildningen uppfattas som externt påförd, vilket skapar en distans mellan profession och styrsystem. Språkligt konstrueras kompetensutvecklingen som något externt styrt och otillräckligt. Respondenternas ordval signalerar både frustration och ett ifrågasättande av legitimiteten i innehållet i fortbildningen. I denna kritik artikuleras samtidigt en alternativ norm för vad som bör räknas som giltig och relevant kunskap i skolans praktik. Genom att avfärda fortbildning som saknar kontextuell förankring framträder beprövad erfarenhet som en motposition, en kunskapsform som legitimeras inifrån professionens egna behov och erfarenheter.

Helt plötsligt skulle alla prata om Bo Hejlskov. Jag har inget emot honom, han är säkert bra, men plötsligt handlade allt om hans metoder. Sen var det hon Timperley, eller kanske tvärtom. Nästa termin var det någon annan (M.Re.Spec).

Citatet ovan kan förstås som en form av diskursivt motstånd, där fortbildningens temporära karaktär och beroende av enskilda profiler framträder genom upprepade uttryck och vaga referenser. I sin tur signalerar det en begränsad tilltro till dess långsiktiga relevans och legitimitet. Även K.S.Gy uttryckte frustration över fortbildningens bristande relevans i relation till hennes undervisningsvardag. Hon menade att den ämnesdidaktiska fortbildning som erbjöds inte mötte de akuta utmaningar hon stod inför:

Svenskdidaktik hjälper inte mig när de [eleverna] inte kommer. Och om de kommer måste vi hantera diverse andra saker innan vi kan börja med skolarbetet. Mina elever är liksom inte ens här, och är de här behöver jag veta hur jag ska få dem att öppna boken, lyssna och sånt. Lära sig hur man gör när man går i skolan. (K.S.Gy)

Genom direkt tilltal, negationer och konkreta exempel markerar K.S.Gy en skillnad mellan den kunskap som erbjuds och den som upplevs som relevant i praktiken. Den tydliga användningen av modala uttryck (måste, behöver, ska) stärker intrycket av läraren som trygg i sin professionella bedömning och förankrad i den lokala kontexten. På så vis framträder en subjeksposition där praktisk erfarenhet ges företräde framför mer generellt utformad fortbildning. Samtidigt antyder citatet att läraren verkar inom en diskurs där verksamhetens behov riskerar att hamna i skuggan av överordnade fortbildningsideal.

Genom de ord och uttryck som används i citaten framträder en tydlig lexikal värdeladdning som signalerar frustration över återkommande externa styrningar och en upplevd diskrepans mellan teoretiska kunskapsideal och praktiska behov. I M.Re.Specs utsaga används ord som *plötsligt* och *handlade allt om*, vilka förmedlar ett intryck av hastighet, överdriven trendstyrning och brist på långsiktighet. Namn på forskare nämns med en lätt ironisk distans, vilket tillsammans med uttrycket *eller kanske tvärtom*

förstärker känslan av att fortbildningsinnehållet saknar relevans för lärarens kontext. På liknande sätt artikulerar K.S.Gy en kritik mot det abstrakta i svenskdidaktiken genom att lyfta elevfrånvaro och relationsbyggande som mer akuta utmaningar än ämnesteoretiska modeller. Ordval som *hjälp inte mig, är liksom inte ens här* och *öppna boken, lyssna och sånt* skapar ett informellt men kraftfullt språkbruk där den egna praktiken ställs i kontrast till det som erbjuds utifrån. I båda citaten fungerar ordvalen som ett verktyg för att artikulera distans, ifrågasätta legitimitet och samtidigt positionera det professionella omdömet som överordnat de externa kunskapsmodellerna.

Tre återkommande teman i lärarnas önskemål om kompetensutveckling var undervisning och bemötande av elever med neuropsykiatriska funktions-nedsättningar (NPF), didaktisk utveckling och elevers skärmvanor. Flera respondenter, däribland M.Fri(2), K.Spec.H, K.Re/Sh.Gy, K.Spec.Gy och K.S.Gy, efterfrågade särskilt kompetensutveckling kring bemötande av elever med NPF-diagnoser. Här betonades inte endast det individuella behovet, utan snarare ett organisatoriskt behov, där hela skolpersonalens kompetens inom området behövde stärkas. Denna kollektivisering uttrycks inte bara genom innehållet utan också genom grammatiska strukturer, där pluralformer eller kollektiva substantiv: *vi behöver* (K.Re/Sh.Gy), *hela personalen* (M.Fri.2), *stöd genom handlednings-insatser* (M.Re.Spec), används konsekvent för att förstärka en gemensam problemformulering.

Även K.Sv.H, M.Fi/Sv.Gy, M.Sh.Gy och K.So/Sv.L uttryckte liknande behov. De beskrev klasser som i ökande grad kännetecknas av stora variationer i elevers förutsättningar och behov, vilket aktualiserade önskemål om både handledning kring enskilda elever och utbildning om neuropsykiatriska diagnoser i allmänhet. Denna kollektivisering av behov lyfter fram fortbildning som en gemensam angelägenhet snarare än ett individuellt ansvar. Modaliteten i dessa utsagor är ofta stark. Uttrycken präglas av nutidsform och behovsbetonade formuleringar, vilket inte bara signalerar en önskan utan också uttrycker krav och ett brådskande behov av förändring. Genom dessa språkliga val positionerar sig lärarna som handlingskraftiga men strukturellt begränsade, vilket implicerar en maktordning där professionens röster synliggör en underförsörjd praktik och bristande organisatoriska förutsättningar. Därigenom artikuleras inte bara ett behov, utan även en kritik mot en styrningsstruktur där professionens villkor osynliggörs.

Gymnasielärarna önskade mer ämnesspecifik kompetensutveckling, gärna i form av samarbete med universitet och högskolor. M.J.Gy, som var relativt ny i yrket, upplevde att han hade god kännedom om pedagogisk forskning från sin lärarutbildning, men saknade fördjupning inom sitt ämnesområde. Det fanns ett tydligt intresse för att ta del av ämnesdidaktisk forskning, exempelvis genom att forskare besökte skolorna för att

föreläsa eller handleda. Här skapas en textuell föreställning om den ideala fortbildningen som dialogisk, verksamhetsanknuten och forskningsförankrad. M.Fi/Sv.Gy och M.Sh.Gy lyfte att det fanns disputerade kollegor på deras skolor som de gärna hade lyssnat till, men upplevde att skolledningen visade ett svalt intresse för att möjliggöra sådana initiativ. Fortbildningens utformning framställs därmed inte bara som otillräcklig, utan som aktivt begränsad av organisatorisk styrning. Detta är ett uttryck som förstärks genom återkommande formuleringar om ledningens ointresse. Bland respondenterna från andra skolformer än gymnasiet fanns däremot inga tydligt uttryckta önskemål om mer ämnesspecifik fortbildning.

Ett annat område som många lärare lyfte som angeläget var elevernas skärmvanor. Tio av femton respondenter nämnde skärmanvändning som en växande utmaning i undervisningen. Flera uttryckte behov av att få stöd genom handledningsinsatser och forskning för att kunna hantera skärmanvändningens närvaro i skolan. Det fanns även önskemål om att samarbeta med universitet, exempelvis genom att forskare observerade undervisningen och därefter bidrog med handledning baserad både på konkreta klassrumssituationer och aktuell forskning. Önskemålen och de formulerade behoven av stöd från akademien visar att samarbete är efterfrågat i vissa former.

Skärmanvändningen uppfattades inte enbart som ett pedagogiskt problem i klassrummet, utan också som en större samhällsfråga med potentiella konsekvenser för barns och ungas utveckling. M.Re.Spec efterfrågade forskning kring ett möjligt samband mellan ökad skärmtid och ökningen av NPF-diagnoser i samhället. Han ställde sig också frågande till huruvida skolans arbetssätt kunde inverka negativt på vissa elevers inlärning och utveckling, och uttryckte en önskan om att få undersöka detta i någon form av samarbete med universitet. Här formuleras en förståelse av kunskapsbehov som är tydligt förankrad i den praktiska kontexten. Beprövad erfarenhet och forskning ses inte som separata eller hierarkiskt ordnade domäner, utan som ömsesidigt beroende kunskapskällor som kompletterar och förstärker varandra. Denna samverkan möjliggör en mer dynamisk och situationsanpassad kunskapsutveckling i skolans vardag.

Tillvarata befintlig kompetens

Respondenterna uttryckte ett tydligt behov av kompetensutveckling som är förankrad i deras specifika yrkeskontext och undervisningspraktik. Det som uttrycks handlar inte om en allmän brist på kunskap, utan om behovet av stöd som är förankrat i den konkreta praktiken där teori och praktik vävs samman på ett meningsfullt sätt. Fokus ligger inte i första hand på att få tillgång till ny pedagogisk forskning, utan snarare på att ges möjlighet till handledning, kollegialt utbyte och dialog med kunniga aktörer som kan bidra till att fördjupa och förankra det professionella lärandet.

Åtta av femton respondenter uttryckte en önskan om att få ta del av kollegors kompetens, särskilt från disputerade eller licentierade lärare som fanns på den egna skolan men som sällan togs i anspråk i det systematiska utvecklingsarbetet (M.Sh.Gy, M.Fi/Sv.Gy, K.Re/Sh.Gy, K.Spec.Gy). Genom val av uttryck som "finns på skolan" (K.Re/Sh.Gy) och "outnyttjad" (M.Fi/Sv.Gy) artikuleras ett outnyttjat kunskapskapital, vilket i sig belyser en textuell spänning mellan närvaro av expertis och brist på strukturell aktivering. Detta skapar en diskursiv föreställning om att relevant kunskap redan existerar inom professionen men inte erkänns eller aktiveras inom de rådande organisatoriska strukturerna. Detta bidrar till en föreställning där beprövad erfarenhet konstitueras som latent, verksamhetsnära och professionellt förankrad.

Även om forskning betraktades som viktig betonade flera respondenter att det verkliga behovet låg i att kunna översätta denna forskning till praktiskt användbara metoder, anpassade efter den egna skolmiljön, elevgruppernas sammansättning och undervisningens konkreta villkor. Åtta av femton lärare betonade att det fanns en överdrivet stark tilltro till att ny forskning skulle vara det bästa för en skola. De upplevde en viss skepsis mot att hela tiden uppfinna hjulet, det vill säga olika metoder för undervisning, nya rön som ska appliceras eller forskningscirklar som kommunen startar upp. I stället efterfrågades hållbar och väl förankrad forskning som stått sig över tid och fungerat på olika skolor. Här artikuleras beprövad erfarenhet inte som ett motsatsförhållande till vetenskaplig grund, utan som ett villkor för vetenskaplig grund där värdet av forskningsbaserad kunskap mäts i dess förmåga att omsättas i verksamhetens kontext.

Det respondenterna gav uttryck för var ett tal om vetenskapligt beprövad erfarenhet som grund för lärares professionella utveckling, det vill säga en kombination där vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet har förenats i en integrerad kunskapspraktik. K.So/Sv.L menade att det var viktigt att forskning var väl förankrad i skolans praktik och problematik, eftersom det ofta finns barnsjukdomar vid implementeringen av ny forskning. Hon exemplifierar detta genom att beskriva hur John Hatties forskning, när den var särskilt framträdande i skoldebatten, ofta förenklades och fränkopplades från sin ursprungliga kontext.

I skolans diskursiva praktik lyfts enskilda forskningsresultat selektivt som sedan används för att normera och utvärdera lärares arbete, snarare än för att stödja professionell utveckling. Det är en form av diskursiv appropriering, där forskning tas upp i ett nytt ideologiskt ramverk och används för att upprätthålla en viss maktordning. I denna approprieringsprocess förskjuts forskningen från att vara en möjlig kunskapsresurs till att fungera som ett styrningsinstrument, vilket i sin tur marginaliserar beprövad erfarenhet som alternativt tolkningsföreträde. I detta fall innebar det att läraren upplevde att hennes professionella omdöme underminerades. "Som det här att

storleken på en klass inte betyder något enligt Hattie, det sa alla rektorer, men så enkelt var det ju inte” (K.So/Sv.L). Citatet synliggör en konflikt mellan policyretorik och yrkeserfarenhet, där forskningsresultat, även satta i fel kontext, ges en auktoritativ funktion som marginaliserar lärarens röst.

K.So/Sv.L tyckte att lärare i större utsträckning borde försöka förvalta sin och andras erfarenheter och använda sig av undervisningsmetoder eller idéer som redan har visat sig fungera, och som kan utvecklas genom samarbete mellan lärare och/eller skolor. Det behövde inte uteslutande vara lärares erfarenheter, utan kunde lika väl vara forskning som genomgått en ”pedagogisk mangling av skolpersonalen” (K.So/Sv.L) och därigenom visat sig fruktsam. Denna formulering skapar en hybridtext där gränsen mellan praktik och forskning luckras upp. Ordet ”mangling” fungerar som metafor för kollegial bearbetning, vilket ger praktiken tolkningsföreträde.

Ny forskning, nja, kan man inte använda sig av sånt som man redan vet fungerar. Som man vet att andra skolor kan rekommendera. Inte uppfinna hjulet hela tiden, det finns kanske redan och så kanske man får ändra lite efter klassen och så om man har andra förutsättningar och andra elever. Man kan ju prata med varandra om vad som fungerar och tweaka till det så det passar en själv och klassen. (K.So/Sv.L)

Genom formuleringar som *sånt som man redan vet fungerar* och *andra skolor kan rekommendera* uttrycks en tydlig värdering av kontinuitet, tillförlitlighet och kollektiva prövningar över tid. Dessa uttryck positionerar långsiktig praktikerfarenhet som ett epistemologiskt värde, inte bara som ett komplement till vetenskaplig kunskap, utan som en kunskapsform med egen auktoritet, grundad i upprepade och verifierbara erfarenheter i skolans vardag. Det implicerar en syn på beprövad erfarenhet som något som genererar legitimitet genom sin hållbarhet i olika kontexter och genom sitt erkännande inom det professionella kollektivet. Samtidigt artikuleras ett motstånd mot föränderliga eller trendkänsliga initiativ, vilket ytterligare förstärker värdet av det som prövats över tid.

Tio lärare lyfte vikten av att förvalta och vidareutveckla redan existerande kompetens framför att införa nya initiativ. K.Spec.Gy påpekade att det som ofta lanseras som ny forskning i praktiken är sådant lärare redan arbetar med, men utan att det tidigare benämnts som en metod, exempelvis formativ bedömning. Denna typ av språkbruk illustrerar hur erfarenhetsbaserad kunskap ibland får ny auktoritet först efter att ha namngivits genom forskningsspråk, vilket blottlägger hur begreppsbyggande formar vad som erkänns som kunskap. Den diskursiva praktik som därmed synliggörs placerar erfarenhetens värde i ett språkligt och institutionellt landskap där erkännandet av kunskap styrs av hur den benämns snarare än hur den fungerar i praktiken.

Andra respondenter, som K.Spec.H, beskrev kompetensutvecklingens fragmentariska karaktär där nya prioriterade områden och föreläsare ständigt introduceras utan reflektion eller tid för implementering:

Det blir som popcorn som man förväntas fånga och sätta ihop till någon ny helhet. Det går ju inte. Kan man inte bara få lära sig något ordentligt innan XX hittar något nytt viktigt som man ska utveckla. (K.Spec.H)

Metaforen popcorn tjänar som en textuell figur som kodar fortbildningens uppbrutna och slumpmässiga karaktär. Det skapar en bild av fragmentisering och förlust av helhet, vilket förstärker lärarens önskan om hållbarhet. K.Spec.H beskriver en önskan om att stanna i något och få förvalta den kompetens som redan finns. Precis som M.Re.Spec menar hon att nya föreläsare och prioriterade områden dyker upp hela tiden utan eftertanke från ledningen. Hon betonar att det inte är forskning eller kompetensutveckling i sig hon är emot, utan skolans bristande sätt att förhålla sig till kontinuitet, förankring och sammanhang i skolans kompetensutvecklingskultur. Den diskursiva spänningen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet artikuleras här som en konflikt mellan skolpraktik och skolstyrning.

K.Spec.H lyfter fram komplexiteten kring att bara ta del av ny forskning utan att arbeta in det i vardagen och sätta det i relation till omkringliggande faktorer och den erfarenhet som finns på skolan. Den diskursiva spänningen synliggörs i relation till skollagens formulering om utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, som enligt flera respondenter tolkas instrumentellt, som om det räcker att hänvisa till forskning utan att ta hänsyn till det vetenskapliga förhållningssättet. Ledningens tolkning av ramlagen om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet blir tydlig i respondenternas utsagor och bekräftar farhågor om en instrumentell användning av begreppet vetenskaplig grund, där man hänvisar till forskning utan ett vetenskapligt förhållningssätt. Vetenskaplig grund framstår snarare som ett styrningsverktyg än som en reflektiv praktik, vilket antyder en diskrepans mellan policy och profession. Respondenternas utsagor antyder att begreppet ges olika laddningar och funktioner beroende på talarposition, från en normerande legitimitetsmarkör i ledningens styrningspraktik till ett öppet, prövande förhållningssätt i lärarnas professionella förståelse. Denna betydelseglidning är inte enbart semantisk, utan pekar mot skolans diskursiva maktförhållanden, där tolkningsföreträdet över vad som räknas som vetenskapligt förankrat ofta ligger utanför lärarkollegiet.

Ytterligare åtta respondenter pekade på en bristande förståelse för skolans verkliga behov hos både beslutsfattare och universitet. K.Spec.Gy och K.S.Gy menade att många som utformar skolpolitik eller forskningsinsatser inte har insyn i den komplexa elevsammansättning som dagens skola präglas av. Besluten riskerar att gynna de elever

som redan fungerar väl inom skolsystemet, medan elever med större svårigheter osynliggörs. K.Sv.H efterlyste därför mer praktisknära forskning, och flera informanter uttryckte önskemål om att forskare borde tillbringa tid i skolmiljön innan de formulerar åtgärdsförslag eller anspråk på vad som fungerar. Som K.Spec.Gy sammanfattade: "Alla tror att de vet något om skolan för att de själva gått i den, men de som beslutar har inte upplevt våra elevers svårigheter." Här aktualiseras betydelsen av erfarenhet kontra föreställning. Ordval som *inte upplevt våra elevers svårigheter* och *tror att de vet* positionerar praktiken som autentisk och legitimerad genom erfarenhet, medan det externa konstrueras som naivt och avskuret från vardagsverkligheten. Denna artikulation placerar beprövad erfarenhet som en auktoritativ kunskapskälla i egen rätt, en kunskap som formas i relation till skolans komplexitet och som inte utan vidare kan ersättas av externa modeller.

Måluppfyllelse och vetenskaplig grund

Synen på skolans arbete utifrån en vetenskaplig grund varierade mellan respondenterna. Endast ett fåtal respondenter – K.Re/Sh.Gy, K.No(1).Gy och K.No(2).Gy – ansåg att det fanns en tydlig brist i detta avseende. K.Sv.H var ambivalent och menade att även om skolläringen kunde ha nytta av att ta del av mer forskningslitteratur, så arbetade hon och hennes kollegor i praktiken utifrån en vetenskaplig grund. Även andra respondenter, exempelvis K.Fö och K.So/Sv.L, ansåg att en professionell hållning, förvärvat genom lärarutbildningen, i sig utgjorde en tillräcklig vetenskaplig bas.

Formuleringar som *vi jobbar redan utifrån det här* (K.So/Sv.L) och *det där har vi gjort i flera år* (K.Fö) visar hur lärarnas språkbruk bidrar till att etablera ett tolkningsföreträde för beprövad erfarenhet som en legitim del av det vetenskapliga kunskapsfältet. Dessa uttryck kan analyseras på textnivå som språkliga markörer för professionalitet och kontinuitet, samtidigt som de på nivån för diskursiv praktik konstituerar ett sätt att positionera lärarkåren som bärare av en redan internaliserad vetenskaplig grund. Det sker en diskursiv förhandling där lärares erfarenhet ges auktoritet inom ramen för det som annars definieras genom akademisk forskning.

Samtidigt efterfrågades strukturella förbättringar för att underlätta tillgången till forskning. M.Sh.Gy och M.Fi/Sv.Gy menade däremot att det är svårt att arbeta i skolan utan att redan befinna sig i ett forskningsbaserat förhållningssätt, och att forskningsdiskussioner är integrerade i deras vardagliga praktik. Detta speglar en diskursiv positionering där forskningsanknytning framstår som en naturlig del av det professionella arbetet. I dessa utsagor blir det tydligt att den vetenskapliga grunden inte nödvändigtvis kräver extern påfyllnad, utan även kan bygga på den kompetens som utvecklats i lärarutbildning och det dagliga yrkesutövandet. En sådan form av vetenskaplig grund växer fram i mötet mellan reflekterad praktik och kollegial dialog.

På nivån för social praktik synliggör detta hur institutionella villkor och kollegiala kulturer samspelar i konstruktionen av vad som räknas som vetenskapligt relevant.

Även om övriga respondenter var positiva till att ta till sig mer forskning, upplevde de inte detta som en brist. K.Fö menade att hon och hennes kollegor har gått en högskoleutbildning och borde fått med sig den vetenskapliga grund som krävs för yrket. K.So/Sv.L lyfte också betydelsen av utbildningen och framhöll att det är självklart att hon och hennes kollegor intar ett vetenskapligt förhållningssätt. Samtidigt lyfte K.Spec.Gy och K.Sv.H fram att ledningen hade behövt satsa på att göra forskning lättillgänglig för lärare, såsom genom att förse lärare med prenumerationer på olika tidskrifter eller köpa in mer litteratur i utbildningssyfte. K.Spec.Gy nämnde att hon och nio andra i kommunen delade en licens till Special Nest, en nättidskrift med neuropsykiatri i fokus. Flera i personalstyrkan hade bett om en delad licens men fått avslag på grund av en kostnad på några hundralappar per år.

Här beskrivs hinder för forskningens tillgänglighet som både ekonomiska och demokratiska, där resursfördelningen ges en tydlig diskursiv betydelse. Detta pekar mot en bredare samhällelig praktik där vetenskaplig kunskap inte är jämlikt fördelad, vilket i sig utgör en aspekt av social praktik inom utbildningsfältet. Denna betydelseförskjutning flyttar fokus från individens motivation till de strukturella förutsättningarna för tillgång, och synliggör att strävan efter en verksamhet som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet inte enbart handlar om innehåll eller intention, utan i hög grad om de organisatoriska villkor som krävs för att erfarenhetsbaserad kunskap och forskning ska kunna mötas och integreras i praktiken.

K.Spec.Gy menade att det inte saknas en vetenskaplig grund i skolan, men lyfte samtidigt att det kunde vara svårt för lärare att få tillgång till den vetenskapliga grund de faktiskt efterfrågade. Tillgång till vetenskaplig kunskap är inte enbart en praktisk fråga, utan speglar också makt i den diskursiva praktiken, det vill säga vem som har rätt att definiera vad som räknas som giltig kunskap eller vad pengar till fortbildning ska läggas på. Respondenternas inställning till forskning varierar påtagligt beroende på dess upplevda relevans, huvudmännens prioriteringar och den skolform där respondenten var verksam. Bland gymnasielärare och lärare i fritidshem rädde en relativt samstämmig uppfattning om att forskning kan bidra till förbättrade resultat. Här artikuleras forskning som ett praktiskt verktyg för resultatförbättring.

Däremot uttrycker lärare i andra skolformer än gymnasiet en mer skeptisk hållning. Flera av dessa betonade i stället andra faktorer som mer avgörande för elevers lärande, såsom god elevkontakt, rimliga krav på elever och personal samt en fungerande dialog med vårdnadshavare. Genom denna betoning artikuleras beprövad erfarenhet som situerad expertis, en kunskap som utvecklats i nära relation till elevernas behov och som

i praktiken utgör skolans bärande fundament. På diskursiv nivå visar detta hur vardagsnära erfarenhet lyfts fram som motvikt till standardiserad evidens. I dessa utsagor förstärks bilden av att skolans utveckling måste bygga vidare på det som redan fungerar och på den erfarenhet som finns i personalgruppen, snarare än att enbart introducera ny forskning.

K.Spec.Gy illustrerade denna hållning genom att återge ett samtal med en elev som deltagit i ett ULF-projekt. Eleven beskrev sin upplevelse med viss förvirring och reducerade projektet till att ”en lärare fick feeling och nu ska vi läsa en extra bok”, vilket väckte frågor hos läraren om forskningens förankring i elevernas verklighet och behov. Elevens informella uttryck och upplevda brist på sammanhang fungerar här som en spegling av diskursiv fränkoppling mellan forskningsinitiativ och elevens skolvardag. På textnivå fungerar detta citat som en kritik mot bristande legitimering av vetenskapligt initierade förändringar i praktiken, där elevers kunskapsutveckling inte är i fokus för insatserna. K.Spec.Gy uttryckte därmed en oro för att forskningsinitiativen ibland drivs utifrån lärarens eller skolledningens intressen snarare än elevens behov.

Lärarna M.Fri(1) och M.Fri(2) framhöll i stället att måluppfyllelse för dem i fritidshemmet handlar om att väcka barns nyfikenhet på lärande och omvärld. De menade att forskning kan bidra till detta, men att resultaten är svåra att mäta. Formuleringar om att väcka nyfikenhet återkommer i flera utsagor (K.Fö och K.So/Sv.L) och fungerar som en kontrast till den instrumentella förståelsen av måluppfyllelse som mätbara resultat. Liknande tankar uttrycktes av K.Fö, som betonade betydelsen av tid, resurser och kollegialt samarbete i förskolan. Hon hänvisade till ett framgångsrikt dramaprojekt där framgången förklarades med att lärarna haft tid för planering, utgått från barnens egna önskemål och arbetat inkluderande. All nödvändig kunskap fanns redan, men tid för gemensam reflektion och planering möjliggjorde en ökad måluppfyllelse. K.Fö artikulerar beprövad erfarenhet inte bara som individuell praktik utan som en kollektiv kunskapsprocess, vilket språkligt manifesteras genom pluralformer och gemensam agens: *vi planerade, vi utgick från barnen, vi gjorde det tillsammans*. Dessa uttryck kodar en kollektiv epistemologi där kunskap inte betraktas som något individuellt ackumulerat, utan som något som växer fram i mellanrummet mellan samarbete, erfarenhetsutbyte och gemensam kontextuell förståelse. Denna kunskapssyn förskjuter fokus från den enskilda lärarens subjektiva erfarenhet till en gemensamt prövad och socialt förankrad kunskapsproduktion, där legitimitet skapas genom kollegial dialog, upprepning över tid och lokal förankring. Det är just i denna process som beprövad erfarenhet diskursivt konstitueras, inte som en motpol till vetenskaplig kunskap, utan som en epistemologisk praktik som vilar på kollektiv prövning, delaktighet och kontinuerlig omförhandling i den professionella gemenskapen. Eftersom förskolan har en tradition av att lärare gemensamt arbetar i

samma grupp av barn, finns en skillnad mellan deras erfarenheter och hur lärare i andra skolformer upplever att de får möjlighet till kollegialt arbete.

I talet om relationen till forskning om skola och undervisning blottläggs en diskursiv spänning mellan idealet om vetenskaplig grund och praktikhäna forskning, samt skolans organisatoriska och sociala realiteter. Forskning uppfattas som värdefull om den är kontextualiserad, relevant och förenlig med professionens erfarenheter och verksamhetens faktiska förutsättningar. Genom att forskning måste omvandlas, inte bara överföras, artikuleras beprövat erfarenhet som en prövande, situerad och professionsburen kunskapsform. Spänningen mellan det normativa och det praktiska synliggör hur talet om skolans relation till forskning både reproducerar och samtidigt utmanar etablerade institutionella föreställningar om vad som räknas som vetenskaplig grund.

Språkligt synliggörs detta i hur respondenter pendlar mellan begrepp som: *förankrad, användbar, verklighetsnära*, i kontrast till. *styrd uppifrån* eller *utan sammanhang*, vilket illustrerar en diskursiv kamp om vad vetenskaplig grund i praktiken ska innebära. Denna kamp är samtidigt ett uttryck för hur beprövat erfarenhet konstitueras som ett alternativt epistemologiskt centrum, där legitimitet inte hämtas från externa auktoriteter utan från praktikens egen logik och de sociala praktiker där denna logik värderas, reproduceras och omförhandlas.

5.1.2 Diskursiv dimension

Den diskursiva dimensionen i Faircloughs kritiska diskursanalys betonar hur språkbruk i text och tal formas, sprids och tolkas inom specifika institutionella och sociala kontexter. I materialet framträder begrepp som forskning, verksamhetsnära och samverkan som fixerande punkter, vars innehåll förändras beroende på vem som använder dem och i vilket sammanhang. På textnivå fungerar dessa begrepp som språkliga resurser som respondenterna mobiliserar för att artikulera ståndpunkter, försvara positioner eller skapa legitimitet. I detta meningsskapande framträder beprövat erfarenhet inte som ett enhetligt eller statiskt begrepp, utan som något som ges olika innebörd beroende på hur det länkas till andra begrepp i diskursen, exempelvis som motsats till forskningsstyrning, som förutsättning för relevans, eller som praktikens tolkningsföreträdare.

Centralt är hur diskurser sammankopplas, vilka röster som ges tolkningsföreträdare och hur maktrelationer konstrueras genom språkliga praktiker. På nivån för diskursiv praktik synliggörs hur olika diskurser cirkulerar mellan profession, policy och praktik, och hur vissa uttryck omformas när de flyttas mellan kontexter. Analysen inbegriper också hur interdiskursivitet fungerar. Det blir tydligt när lärares beprövade erfarenhet

uttrycks med termer hämtade från policy- eller forskningsspråk för att göra dem legitima i en viss organisatorisk logik. Ett tydligt exempel är när en respondent, K.So/Sv.L, beskrev hur lärarnas egna initiativ till kollegialt lärande ofta måste översättas till termer som forskningsanknytning för att få gehör hos skolledningen. Trots att innehållet i arbetet var detsamma, behövde det paketeras i ett språk som stämde överens med policyformuleringar. På så vis kopplades professionens vardagsspråk samman med styrdokumentens retorik, där lärares beprövade erfarenhet kan hamna i bakgrunden och forskning i förgrunden. Denna översättning pekar på hur diskursiva praktiker reglerar tillgång till legitimitet, där professionell kunskap måste kodas om i policytermer för att ges erkännande. Denna omskrivning av värdeladdade diskurser visar hur beprövad erfarenhet underordnas andra diskursiva system.

Intervjuerna utgör ett centralt underlag för att förstå hur språket används för att definiera, förhandla om och ibland utmana etablerade betydelser. Respondenterna använder språket för att beskriva centrala begrepp, positionera sig i relation till andra aktörer och påverka hur skolans utveckling bör bedrivas. Dessa begrepp bär inte på en fast innebörd, utan fungerar som flytande signifikanter. De fylls med innehåll beroende på kontext, aktör och syfte. De används strategiskt för att formulera behov, försvara ståndpunkter eller ifrågasätta beslut. Till exempel berättade K.So/Sv.L att skolledningen ofta hänvisade till vetenskaplig grund för att motivera nya arbetssätt, trots att lärarna själva redan upplevde att de arbetade reflekterat och med vetenskaplig grund. Här framträder en tydlig diskursiv spänning mellan professionell självförståelse och organisatorisk styrning. På diskursiv nivå artikuleras en motdiskurs där beprövad erfarenhet ges auktoritet som intern kunskapskälla, vars giltighet inte är beroende av extern verifiering utan av direkt relevans och kollegial förankring.

Forskning fungerar i skolans diskursiva praktik som ett legitimeringsverktyg som aktörer hänvisar till för att motivera sina ståndpunkter. För lärare innebär forskning ofta praktiskt stöd för undervisningen, medan det för ledning och policyaktörer signalerar efterlevnad av styrdokument. Samma begrepp artikuleras alltså olika, beroende på vilken position talaren har. Denna betydelseförskjutning tydliggör hur språkbruket inte bara formar förståelsen av begrepp, utan också fördelar tolkningsföreträde och speglar underliggande maktpositioner i den diskursiva ordningen. K.Sv.H noterade att forskning ofta kopplas ihop med begreppet vetenskaplig grund och ibland används som efterhandskonstruktion för att rättfärdiga redan fattade beslut. Det illustrerar hur språket inte bara beskriver verkligheten, utan också används för att forma den. På social praktik-nivå blir detta ett exempel på hur diskursiva resurser cirkulerar inom en institutionell logik som prioriterar vissa kunskapsformer framför andra. Detta understryker hur beprövad erfarenhet kan marginaliseras i det ögonblick den inte artikuleras genom rätt diskursiv kod.

Epistemologisk status är inte inneboende i erfarenheten, utan uppstår i hur den språkligt positioneras.

Två motsatta perspektiv som blivit synliga är ett kollegialt, erfarenhetsbaserat professionsideal och ett målstyrt, policyorienterat synsätt. Lärarnas motdiskurs handlar inte om att avvisa forskning, utan om att efterlysa relevans och kontextförankring. K.Spec.H uttryckte frustration över att man ofta "förväntas kasta sig över något nytt innan man hunnit förstå det förra". Här konstrueras beprövad erfarenhet som ett långsamt kunskapsarbete, som kräver tid för förståelse, återkoppling och förankring. Detta står i direkt kontrast till den snabbbrörliga logik som ofta präglar policyinitierad utveckling. Sådana utsagor synliggör en alternativ diskursiv praktik som prioriterar kontinuitet, reflektion och erfarenhetsbaserad utveckling.

Samverkan uppfattas av många som något positivt, men fylls med olika innehåll. För lärarna innebär det ofta önskan om dialog, gemensam reflektion och lokal förankring. I stället för att ta emot färdiga modeller, efterfrågar de utrymme att samtala om faktiska behov i den egna praktiken, så som artikuleras av K.No(1).Gy och K.No(2).Gy. En motdiskurs artikuleras, där samverkan förstås som en del av yrkets inre logik, inte som en extern påлага. Samtidigt används samverkan som centralt begrepp i såväl policy- som professionssammanhang. Begreppet kan därför förstås som interdiskursivt, där det samtidigt bär olika betydelser beroende på vem som använder det och i vilken kontext. Samverkan används strategiskt från ledningshåll för att etablera samsyn kring skolutvecklingsmål och för att synliggöra skolans samarbete med akademi och externa aktörer.

Genom att referera till samverkan som ett kvalitetskriterium i styrdokument kan skolledare skapa legitimitet för utvecklingsinsatser, särskilt sådana som bygger på forskningsbaserade modeller. I denna bemärkelse blir samverkan ett redskap för att positionera skolan som en aktör i en större kunskapsstruktur där yttre krav och inre professionella ambitioner kan länkas samman. Respondenternas beskrivningar visar att dessa ord används för att definiera gränser mellan olika kunskapstraditioner, yrkeserfarenheter och forskningsresultat. På diskursiv praktik-nivå tydliggörs hur samverkan också blir en arena för maktförhandling, där vissa resurser, såsom disputerade kollegors kunskap, kan marginaliseras beroende på ledningens tolkningsföretade. Exempel på detta är när M.Fi/Sv.Gy noterade att denna kompetens inte togs tillvara. Samverkan formuleras i många utsagor som ett sätt att värna professionell autonomi. Den beskrivs som en möjlig plats för meningsskapande, men också som ett begrepp vars innebörd ofta förloras när det används alltför generellt. Respondenterna betonar vikten av konkreta insatser såsom handledning och föreläsningar kopplade till faktiska utmaningar. Samverkan blir därmed inte enbart ett organisatoriskt samlarbetsformat, utan en diskursiv arena där olika aktörers värderingar,

förväntningar och kunskapssyn möts, krockar och omförhandlas. På denna arena synliggörs inte bara vad som uppfattas som legitim kunskap, utan också vilka röster som ges inflytande och vilka perspektiv som marginaliseras.

Verksamhetsnära återkommer som ett centralt begrepp i respondenternas utsagor. K.Fö berättade om ett dramaprojekt som lyckades just för att lärarna fick styra innehållet själva: "Vi visste vad som fungerade, vi behövde bara få tid att göra det." Här markeras en tydlig gräns mellan det som upplevs som relevant och det som uppfattas som styrt, abstrakt eller irrelevant. Det verksamhetsnära laddas med värden som praktiknytta, kontextförståelse och handlingsutrymme. På textnivå artikuleras begreppet i nära relation till konkreta erfarenheter, medan det på diskursiv praktik-nivå används för att positionera yrkeskunskap i relation till akademisk kunskap. Som K.Fö uttryckte det: "Vi hade redan kunskapen. Men det var tiden för reflektion som gjorde att det hände något." Sådana uttalanden placerar inte det verksamhetsnära som teoretiskt förankrat, utan som en konkret organisatorisk förutsättning. Det blir också ett sätt att markera professionell identitet, och att avgränsa den från yttre styrlogiker. Verksamhetsnära används diskursivt både som kritik mot akademisk distans och som en öppning för samarbete så länge det utgår från skolans verklighet. Det används som ett positioneringsverktyg för att formulera yrkets villkor, avvisa det som upplevs irrelevant och samtidigt bjuda in till samverkan på egna villkor. På så sätt fungerar begreppet som mer än en beskrivning. Det blir en del av den diskursiva kampen om vad som ska räknas som värdefull kunskap i skolan.

5.1.3 Social dimension

Diskurserna om lärares beprövade erfarenhet formas inom ramarna för bredare samhälleliga strukturer, där utbildningspolitik, styrdokumentslogik och professionella identiteter samverkar. Detta visar hur det som sägs inte bara är individuella yttranden, utan återspeglar större institutionella eller politiska logiker. De diskursiva mönstren uttrycker en djupare social praktik där konkurrensen om begrepp som forskning och vetenskaplig grund speglar en kamp om kunskapens status i utbildningssystemet i kontrast till lärares beprövade erfarenhet. Dessa begrepp fungerar inte enbart som språkliga konstruktioner, utan är förankrade i konkreta maktrelationer som reglerar vilka kunskapsformer som ges legitimitet. Här blir det tydligt hur språket deltar i reproduktion eller förändring av sociala praktiker. Respondenternas kritik mot att skolutveckling styrs av externa aktörer blottlägger en vertikal maktstruktur där lärarnas autonomi undermineras, och där deras beprövade erfarenhet inte får tillräckligt erkännande.

Lärarnas utsagor visar hur professionell erfarenhet och verksamhetsnära behov ofta marginaliseras till förmån för en mer top-down-orienterad styrning av skolan. Genom att peka på bristande stödstrukturer såsom otillräcklig tid, resurser och tillgång till material, artikulerar respondenterna en kritik mot de villkor under vilka forskningen erbjuds. Det synliggör hur den sociala praktiken i skolans kunskapsproduktion formas av institutionella ramar som begränsar möjligheterna till lokal kontroll och kontextanpassning. Språkets förbindelse med samhälleliga och institutionella strukturer framträder särskilt tydligt i dessa utsagor. Det är också en tydlig signal om att social praktik inte bara handlar om idéer och ideal, utan om organisatoriska och institutionella förutsättningar.

I intervjumaterialet träder flera diskurser fram som tillsammans formar ett komplext och delvis motsägelsefullt landskap, där olika aktörer positionerar sig utifrån skilda föreställningar om kunskap, utveckling och styrning. Mest framträdande är en hierarkisk diskurs, inom vilken externa aktörer såsom skolledningar och myndigheter tillskrivs auktoritet att definiera vad som utgör relevant fortbildning, relevant kunskap och giltig vetenskaplig grund. Diskursen präglas av en top-down-logik, där forskningsanknytning och skolutveckling styrs av övergripande ledningsbeslut snarare än av professionens egna behov och erfarenhetsbaserade kunskaper. Här reduceras professionen till mottagare, vilket reproducerar en social praktik som underordnar lärarkårens egen epistemologiska kapacitet.

Inom denna ram konstrueras lärarna främst som mottagare av expertkunskap, snarare än som aktiva kunskapsproducenter med en egen beprövad erfarenhetsgrund att bidra med. Likaså visar flera utsagor hur skolans organisering tenderar att fragmentera det professionella lärandet. I stället för långsiktiga, integrerade satsningar, beskrivs fortbildningen ofta som lösryckt, trendstyrd och svagt kontextualiserad. Detta framkommer exempelvis i M.Re.Specs kritiska utsaga om fortbildningsmodenycker: "Helt plötsligt skulle alla prata om Bo Hejlskov. Sen var det hon Timperley." Utsagan exemplifierar hur lärare uppfattar att fortbildning styrs av externt initierade trender snarare än av lokal behovsinventering, vilket speglar en samhällelig praktik där skolans utveckling i hög grad drivs av kortsiktiga styrlogiker och marknadsmekanismer. Lärarnas vittnesmål om bristande tillgång till forskning illustrerar vidare hur kunskap i skolan inte distribueras jämlikt. Att tio personer delar på en licens till Special Nest, eller att prenumerationer nekas på grund av mindre kostnader, visar hur tillgång till populärvetenskaplig kunskap också är en fråga om ekonomisk makt. I ett sådant system tenderar makten över vad som räknas som legitim kunskap att centraliseras till ledning eller policyorgan, medan professionens egna erfarenheter riskerar att marginaliseras.

I kontrast till detta framträder en motståndsdiskurs, en kollegial samverkansdiskurs, där lärarnas egna erfarenheter och professionella samtal lyfts som bärande för lokal

kunskapsbildning. Lärare försöker omformulera vad som räknas som relevant kunskap i skolans utvecklingsarbete, och det kollegiala samtalet och erfarenhetsutbytet blir inte bara en metod för lärande utan också en form av professionell identitetsskapande. Diskurser som denna visar hur aktörer kan utmana etablerade maktordningar och omförhandla sociala praktiker. Det synliggör en social praktik där lärarkåren söker återta sin epistemologiska auktoritet. Denna diskurs utgår från ett inifrånperspektiv, där kollektiv kompetens och gemensam praktik utgör grunden för skolutveckling, i motsats till expertstyrda initiativ. Här formuleras även behovet av tid och organisatoriska strukturer för kollegialt lärande som en nödvändig förutsättning för att vetenskaplig grund ska kunna bli både verksamhetsnära och meningsfull. I detta sammanhang aktualiseras även värdet av lärares beprövade erfarenhet som en kunskapsform som inte står i motsats till forskning, utan i samverkan. Verksamhetsnära forskning inkluderas som en naturlig del i denna diskurs, och respondenterna uttrycker en vilja att fördjupa sig i kontextspecifika områden. Att M.J.Gy med andra kollegor skapar kollegiala nätverk indikerar en stark kollegial samverkansdiskurs som överskrider arbetstiden och utövas på fritiden. Professionella gemenskaper utvecklas trots organisatoriska begränsningar, vilket förstärker lärarnas roll som aktiva aktörer i den sociala praktiken.

Parallellt identifieras en vetenskaplig diskurs som präglas av en inre ambivalens. Å ena sidan betonas betydelsen av vetenskaplig grund som en kvalitetsmarkör i undervisningen, å andra sidan problematiseras hur denna grund tar sig uttryck i praktiken. Vetenskaplig grund upplevs inte som frånvarande, men som svåråtkomlig eller otillräckligt relevant för lärarnas vardag. Den forskning som görs tillgänglig är ofta inte anpassad till skolans kontext, och resurser för implementering saknas. K.S.Gy betonar att svensksdidaktik inte hjälper om eleverna inte är där, vilket hon menar visar hur vetenskaplig grund inte kan vara frikopplad från skolans verklighet. Denna diskurs blottlägger därmed också hur begreppet vetenskaplig grund har formaliserats på ett sätt som förskjuter dess innebörd bort från professionell autonomi, och från den praktisknära kunskap som utvecklas genom lärares kollektiva och beprövade erfarenheter. Liknande mönster återfinns avseende samverkan med akademien, där lärarnas utsagor visar att samverkan ofta sker på skolledningens eller akademiens villkor. Den sker i schemalagda former, anses sakna förankring i lokal praktik och upplevs ibland som symbolisk. Detta illustrerar hur samverkan som social praktik blir styrd av organisatoriska ramar snarare än av ömsesidiga behov. När respondenter efterfrågar forskare som besöker skolor och deltar i praktisk undervisning eller handledning, pekar de på en form av samverkan som är socialt situerad, dialogisk och jämställd. Detta efterfrågas inte som ett tillägg, utan som en omförhandling av hur samverkan kan organiseras bort från symbolik, mot faktisk delaktighet. Den sociala dimensionen

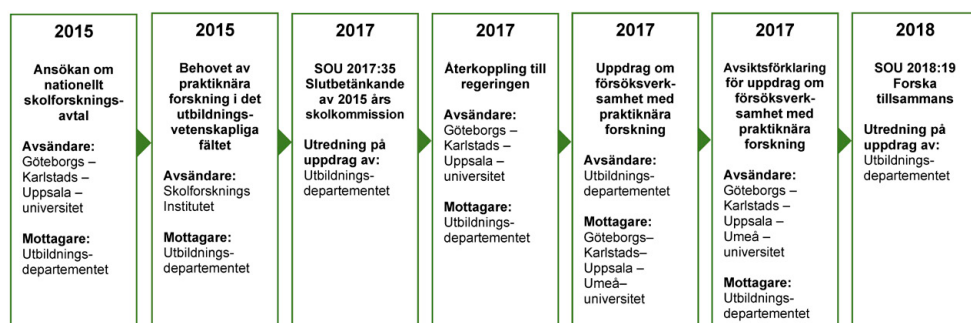
synliggör hur organisatoriska och institutionella ramar styr formerna för samverkan och därmed också vilka kunskaper som erkänns och utvecklas. Lärarnas utsagor reflekterar en strävan efter kunskapsproduktion som utgår från, och återförs till, den pedagogiska praktiken. Därmed pekar analysen av den sociala dimensionen på en strukturell ambivalens - å ena sidan finns det en vilja till utveckling, samarbete och forskningsanknytning; å andra sidan hindras denna vilja av organisatoriska, ekonomiska och politiska faktorer.

5.2 Policy

I följande avsnitt analyseras avhandlingens andra forskningsfråga, avseende vilka diskurser om lärares beprövade erfarenhet som kan identifieras i de dokument som beskriver ULF:s försöksverksamhet. Inledningsvis görs en deskriptiv genomgång av vilka dokument som utgör analysenheten. Efter denna inledning har Bacchis WPR-ansats använts för analysen, vilken beskrivits mer utförligt i metodkapitlet. Det innebär att fokus i analysen har varit på hur problem konstrueras i policydokumenten, i sex steg. Dessa har haft fokus på: 1) vad som framställs som problemet i policyn, 2) vilka antaganden som ligger till grund för problemrepresentationen, 3) hur problemrepresentationen har uppstått, 4) möjliga effekter av problemrepresentationen, 5) alternativa problemrepresentationer som tystats eller exkluderats och 6) hur problemrepresentationen kan ifrågasättas eller rekonstrueras. Resultatredovisningen följer dessa sex steg, och i varje steg beskrivs resultatet från såväl initiativtagande som utvärderande dokument för att lyfta fram likheter och skillnader i dessa. För att kunna svara på frågorna kring genomförande av insatsen har deskriptiva statistiska analyser genomförts, vilka tydliggör diskursernas effekt på ULF-initiativets genomförande.

5.2.1 Dokument med initiativtagande innehåll

För att presentera den initiala processen av ULF-initiativet har dokument med initiativtagande innehåll utgjort en analysenhet. Den deskriptiva analysen har följt en kronologisk ordning utifrån när de författades. Dokumenten och vilka aktörer som har varit involverade presenteras i ett flödesschema (figur 1). Flödesschemats kronologiska ordning och de involverade aktörerna ger en bild av vem som initierat vad, i vilket skede, samt vem som fått vara med och bestämma kring olika delar av initieringen.



Figur 1. Flödesschema av de initierande dokumenten.

2015 lämnade Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitet in en gemensam ansökan till regeringen om att etablera ett nationellt skolforskningsavtal, med hänvisning till ALF-avtalen inom sjukvården. Samma år publicerade Skolforskningsinstitutet (2015) en skrivelse till Utbildningsdepartementet där man efterlyste ökade resurser till praktiktäna forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet.

2017 publicerade Skolkommisionen sitt slutbetänkande, SOU 2017:35, där praktiktäna forskning lyfts fram som ett medel för att stärka undervisningens kvalitet. Betänkandet föreslog en nationell organisation för samverkan mellan skola och universitet. I direkt anslutning till detta inkom Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitet med en återkoppling till regeringen (2017), där konkreta förslag till försöksverksamhetens utformning presenterades.

Den 9 mars 2017 beslutade regeringen, genom dokumenten U2015/03573/UH och U2017/01129/UH, att ge Uppsala, Göteborgs, Karlstads och Umeå universitet i uppdrag att genomföra en försöksverksamhet inom ramen för ULF, med syfte att utveckla långsiktiga samverkansmodeller. Kort därefter undertecknade de fyra universiteten en avsiktsförklaring (2017), som fastställde strategi, organisation och mål för försöket.

2018 publicerades utredningsbetänkandet SOU 2018:18, *Forska tillsammans*, som ytterligare tydliggjorde behovet av praktiktäna forskning och betonade samverkan som en bärande princip i skolans forskningsanknytning.

Vad framställs som problemet?

De diskurser om lärares beprövade erfarenhet som artikuleras i policy- och initiativtagande dokument är nära förbundna med ULF-avtalets formulerade syften. Syftesformuleringarna fungerar inte enbart som beskrivningar av målsättningar, utan utgör grunden för själva problemrepresentationen, det vill säga de konstruerar en viss

förståelse av vad problemet är, då de implicerar vad som anses saknas i nuvarande skolpraktik, varför det betraktas som ett problem och vilka lösningar som därmed framstår som rimliga. Först beskrivs de motiv som angetts, därefter följer en analys av hur problemframställningen formats.

Behovet av en ökad vetenskaplig grund i skolan

Det främsta motivet bakom initierandet av ULF:s försöksverksamhet är behovet av att stärka skolans och lärarutbildningens vetenskapliga grund. Samtliga initiativtagande dokument lyfter detta behov och hänvisar återkommande till skollagens formulering att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800, 5 §). I *Ansökan om ett nationellt skolforskningsavtal* (2015) inleds argumentationen med att trycket på att förverkliga detta lagstadgade krav har ökat, och att ett sätt att möta detta är genom att skapa förutsättningar för praktikinära forskning: "Kraven på att förskola och skola bedrivs på vetenskaplig grund har förstärkts i och med skollagen 2011. Ett sätt att utveckla den vetenskapliga grunden är att utveckla förutsättningar för praktikinära forskning" (s. 1).

I *Återkoppling till regeringen* (Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitet, 2017) framhålls vetenskaplig grund inte bara som ett mål i sig, utan som ett bärande principantagande som genomsyrar övriga målsättningar. Här uttrycks särskilt vikten av att skolväsendet samt lärar- och förskollärarytbildningarna vilar på en stark och relevant vetenskaplig grund.

Men tre av argumenten för förslaget vill vi särskilt påminna om utifrån ett grundantagande om betydelsen av att skolan, förskolan och lärares och förskollärares utbildningar vilar på en stark och relevant vetenskaplig grund (Göteborgs, Uppsala, och Karlstads universitet, Återkoppling till regeringen, 2017. s. 2).

Liknande argument återkommer i regeringens beslut, *Uppdrag om försöksverksamhet med praktikinära forskning* (2017), där behovet av att stärka utbildningens vetenskapliga grund uttryckligen anges som en central utgångspunkt för satsningen (s. 2). I Universitetsnodernas avsiktsförklaring betonas också den vetenskapliga grunden som ett motiv för försöksverksamheten: "Försöksverksamheten ska bidra till en starkt vetenskaplig grund i lärar- och förskollärarytbildningarna och i skolväsendet" (Göteborgs, Uppsala, Umeå och Karlstads universitet, 2017, *Avsiktsförklaring för uppdrag om försöksverksamhet med praktikinära forskning*, s. 1).

Skolforskningsinstitutets skrivelse *Behovet av praktikinära forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet* (2015) ger en mer nyanserad problembeskrivning, där den bristande vetenskapliga grunden i skolan kopplas till lärarutbildningens svaga

förankring i vetenskap, särskilt i relation till professionens kärnfrågor. Denna brist bedöms påverka lärarstudenternas övergång till yrkeslivet, vilket i förlängningen bidrar till en fortsatt svag vetenskaplig förankring i skolans praktik och till yrkets professionsutveckling.

I skrivelsen understryks att: ”Lärarytbildningen och dess vetenskapliga bas måste ses som den enskilt viktigaste faktorn i detta sammanhang, den bro där akademi/forskning och skola/profession kan mötas och utvecklas tillsammans” (s. 8). Skolforskningsinstitutets skrivelse (2015) pekar på att en stärkt kunskapsbas via vetenskaplig grund möjliggör en förbättrad undervisningskvalitet, högre måluppfyllelse samt utvecklad samverkan mellan akademi och skolväsen.

Trots det centrala temat om vetenskaplig grund är motiveringarna i de flesta dokument relativt kortfattade och saknar djupare kontextualisering. Behovet anges ofta som ett svar på skollagens formulering, utan närmare analys av varför detta behov har uppstått eller varför det inte redan har tillgodosetts. I SOU 2017:35 beskrivs inte vetenskaplig grund som ett direkt syfte för utökad praktikinära forskning, utan som en del i ett större projekt att stärka utbildningssystemet på flera nivåer. Även här nämns lärarytbildningen.

Utbildningen inom skolväsendet ska enligt skollagen vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (1 kap. 5 §). Regeringen konstaterar i forskningspropositionen Kunskap i samverkan – för samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft (prop. 2016/17:50) att samverkan mellan utbildning, praktik och forskning därför är av avgörande betydelse för såväl skolväsendet som för lärarytbildningarna. Det handlar dels om att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt och främja kunskap om effektiva undervisningsmetoder i skolan, dels om att stärka den vetenskapliga grunden i lärarytbildningarna. (SOU 2017:35, s. 166)

I alla dokument nämns beprövad erfarenhet, men i regel utan närmare problemformulering eller fördjupad diskussion. Begreppet återfinns främst i direkt anslutning till skollagens formulering och behandlas sällan som en egen kunskapsform med särskilda villkor eller förutsättningar. Ett exempel är *Forska tillsammans* (SOU 2018:19), där vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet skrivs tillsammans som ett begreppspär, samtidigt som vetenskaplig grund tilldelas ett eget kapitel (s. 21), vilket markerar dess särskilda betydelse och självständiga epistemologiska status. Beprövad erfarenhet behandlas däremot under en underrubrik (s. 27), vilket antyder en viss differentiering i hur dessa kunskapsformer presenteras. Det är dock värt att notera att beprövad erfarenhet ofta förekommer i nära anslutning till, eller i samspel med, benämmandet av den vetenskapliga grunden. Det gör att relationen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i dokumenten framstår som asymmetrisk och beskrivs

utifrån ett dikotomt perspektiv. Fokus ligger tydligt på att stärka den vetenskapliga grunden, medan den beprövade erfarenheten i större utsträckning lämnas odefinierad och oproblematiserad.

Behovet av ökad och ömsesidig samverkan

Ökad samverkan är, parallellt med vetenskaplig grund, en röd tråd i syftet med initieringen av ULF, och inkluderas som motivering i samtliga dokument med initiativtagande innehåll. I *Ansökan om ett nationellt skolforskningsavtal* (2015) står det inledningsvis att: "För att svara mot skolans behov behöver samverkan utvecklas, framför allt vad gäller den praktisknära forskningen" (s. 1), och i Universitetsnodernas *Äsiktsförklaring för uppdrag om försöksverksamhet med praktisknära forskning* presenteras uppdraget som att "utveckla och pröva olika modeller för samverkan [...] kring praktisknära forskning" (2017, s. 1). I SOU 2017:35 lyfts samarbete fram som syftet med en försöksverksamhet inom praktisknära forskning: "Syftet med försöksverksamheten är att pröva och utveckla modeller för samverkan om praktisknära forskning mellan skolhuvudmän och lärosäten" (s. 168). Inledningsvis i *Forska tillsammans* (SOU 2018:19) skrivs att syftet med utredningen, och i sin tur också försöksverksamheten, är samverkan för att öka den vetenskapliga grunden.

Regeringen beslutade den 9 mars 2017 att uppdraga åt en särskild utredare att föreslå hur universitet och högskolor som bedriver lärar- och förskollärarytbildningar och huvudmän inom skolväsendet kan skapa långsiktig samverkan kring praktisknära forskning för att stärka den vetenskapliga grund som utbildning enligt skollagen (2010:800) ska vila på. (*Forska tillsammans*, SOU 2018:19, s. 3)

Regeringens beslut om Uppdrag om försöksverksamhet med praktisknära forskning (2017) inleds likartat:

Regeringen uppdragar åt Uppsala universitet, Göteborgs universitet, Umeå universitet och Karlstads universitet att planera och genomföra en försöksverksamhet i syfte att utveckla och pröva olika modeller för långsiktig samverkan mellan universitet och högskolor och huvudmän inom skolväsendet kring praktisknära forskning. (s. 1)

I Uppsala, Göteborgs och Karlstads universitets *Återkoppling till regeringen* (2017) anges samverkan som ett av de tre prioriterade syftena med en försöksverksamhet inom praktisknära forskning: "att kunskapsutvecklingen utvecklas i en ömsesidig samverkan mellan skolområdet och akademien" (s. 2). Samverkan presenteras också i Skolforskningsinstitutets skrivelse som avgörande för att en verksamhet med fokus på praktisknära forskning ska kunna bedrivas:

En sådan uppbyggnad kommer också vara helt avhängig ett nära samarbete med alla de aktörer som finns på skolområdet, inte minst huvudmännen, för att säkerställa både kvalitet och relevans. (Skolforskningsinstitutet, *Behovet av praktikinära forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet*, s. 14)

En grundläggande princip i dessa dokument är samverkan mellan akademi och skola, ett ömsesidigt samarbete där både universitetens och skolans behov ska erkännas, artikuleras och integreras. Behovsdriven forskning framställs därmed som central, och forskningsfrågorna förväntas utgå från skolans och lärarnas erfarenheter och önskemål. I denna diskurs ges samverkan en dubbel funktion, dels som ett organisatoriskt och kommunikativt ramverk för gemensam kunskapsproduktion, dels som ett sätt att säkerställa att forskningen svarar mot skolans faktiska behov.

I dokumenten med initiativtagande innehåll lyfts det fram att forskningsfrågorna inte enbart ska genereras inom akademien, utan utvecklas i dialog med professionen (SOU 2018:19), vilket innebär att skolans aktörer erkänns som medproducenter av kunskap. Genomgående i dokumenten konstrueras bilden av praktikinära forskning som ett verktyg för att förankra forskningsprocessen i skolans verklighet, där relevans, delaktighet och professionens röst lyfts fram som grundläggande förutsättningar. Huruvida forskningsresultaten i sin tur ska bidra till lärares beprövade erfarenhet artikuleras inte lika explicit, det vill säga vem som får användning för de resultat som denna samverkan genererar. Bland annat anges att resultaten kan bidra till forskningsanknytning inom lärarutbildningen.

De satsningar som aviserats är, som nämnts ovan i delavsnittet Ökad samverkan och vetenskaplig grund, en försöksverksamhet för att genom ökad samverkan mellan lärosäten och skolhuvudmän, få en starkare vetenskaplig grund i skolan samt en satsning på forskarskolor för att stärka forskningsanknytningen inom lärarutbildningarna. (SOU 2017:35, s. 170.)

Samverkan artikuleras i de initierande dokumenten som en bärande princip för ULF:s legitimitet. Den konstrueras som en nödvändig och produktiv relation där forskningsprocessen förankras i praktikens villkor, samtidigt som den ges en normativ dimension genom att en skola på vetenskaplig grund endast kan utvecklas genom nära och jämbördig samverkan mellan akademi och profession. I denna förståelse av samverkan finns även en underförstådd närvaro av lärares beprövade erfarenhet, då samverkan förutsätter att professionens perspektiv tas tillvara. Även om begreppet sällan lyfts fram i egen rätt, bygger idén om praktikens medverkan i forskningsprocessen på att lärare bidrar med erfarenhetsbaserad kunskap om skolans vardag och undervisningens villkor. Beprövad erfarenhet fungerar därmed som en tyst kunskapskälla i den diskursiva konstruktionen av samverkan på vetenskaplig grund.

Kunskap som är tänkt att ge forskningen relevans, men som inte till lika stor del förklarar på vilka sätt resultaten av samverkan rent konkret ska bidra till elevers måluppfyllelse i skolan. Detta speglar ett förgivettagande om att en stärkt vetenskaplig grund i lärarkåren automatiskt leder till ökad måluppfyllelse hos elever, utan att närmare precisera vilken typ av forskningsresultat som efterfrågas, eller hur dessa faktiskt omsätts i undervisnings praktik. Genom att framställa samverkan som lösningen på skolans utmaningar skapas en konsensusorienterad bild där konflikter, intressekonflikter eller strukturella hinder marginaliseras. Här finns alltså en risk att samverkan blir ett tyst styrinstrument; medan den på ytan signalerar öppenhet och gemensamt ansvar, kan den i praktiken upprätthålla rådande maktstrukturer och flytta ansvar för skolutveckling från staten till enskilda aktörer inom skola och akademi.

Behovet av att initiera från skolan önskvärd och relevant forskning

Initieringen av ULF, likt övrig praktikinära forskning, grundar sig på ett ömsesidigt samarbete där skolans och akademins behov samspekar och är tänkta att generera en skolpraktik som kan relatera till de behov som skolan har. I Skolforskningsinstitutets skrivelse lyfts skolan och lärarprofessionens behov av att själva få vara en del i att besluta om skolforskningens riktning fram som en grundläggande faktor för att bedriva undervisning på ett professionellt sätt. I skrivelsen presenteras en bild av skolutveckling och lärares kompetensutveckling som styrd av reformer och politiska beslut, något som har bidragit till skolans roll som konsument i stället för producent.

Istället bör fokus riktas mer mot på barns och elevers utveckling och lärande i undervisningssammanhanget, och därmed utvecklingen av den vetenskapligt grundade kunskapsbas som behövs för att bedriva undervisningen på ett professionellt sätt. I arbetet med att utveckla denna kunskapsbas bör lärare involveras så långt möjligt, vilket i sin tur också som en konsekvens skulle leda till en utveckling av lärarens kompetens. (Skolforskningsinstitutet, *Behovet av praktikinära forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet*, s. 10)

Skrivelsen lyfter även fram betydelsen av att tillvarata lärarens kunskaper inom området, och dess betydelse för skolforskning:

Genom att involvera professionen i forskningsprojekten utnyttjar man och integrerar man professionens egen "tysta kunskap" och beprövade erfarenhet, som på så vis med tiden kan utvecklas till en mer forskningsbaserad kunskap. (Skolforskningsinstitutet, *Behovet av praktikinära forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet*, s. 4)

I SOU 2017:35 lyfts relevans fram i samband med beskrivningen av en nationell försöksverksamhet avseende praktikinära forskning: "Spridningen av forskning måste

utvecklas så att relevant forskning i ökad utsträckning kan göras tillgänglig för skolledare, lärare och andra yrkesgrupper som är verksamma i skolan för att därmed bidra till skol- och undervisningsutveckling” (SOU 2017:35, s. 18). I rapporten presenteras också ett likhetstecken mellan praktikinära forskning och relevans, vilket de menar staten ska hållas ansvarig för:

Staten bör alltså se till att innehållet i kompetensutvecklingen svarar mot de lokala och regionala behoven. Med en utökning av den praktikinära forskningen (se kapitel 5) förbättras tillgången till relevant innehåll. Genom sin närvaro kommer staten också att utöva det tryck, i form av höga förväntningar och krav på resultat, som krävs för att ett fungerade kompetensutvecklingsarbete ska komma till stånd. (s. 109)

I *Forska tillsammans* (SOU 2018:19) anses en av de främsta punkterna för en praktikinära forskningssatsning vara att lyssna på och utgå från professionens behov och från dem som forskningen berör: ”Förbättringsarbetet i skolsystemet måste i första hand utgå från de huvudaktörer som ska gynnas av förändringen, dvs. barnen, eleverna, studenterna och lärarna” (s. 25). I regeringens beslut *Uppdrag om försöksverksamhet med praktikinära forskning* (2017) betonas forskningens relevans för skolan i första hand: ”Forskningsfrågor formuleras utifrån professionens behov av kunskap om lärande och undervisning i ett visst ämne eller ämnesområde” (s. 2).

I universitetens avsiktsförklaring anges forskning som är relevant för skolan mer indirekt i former av: ”har som mål att lösa problem, och utnyttja potentialer, inom undervisningen/utbildningen eller att identifiera faktorer som leder till förbättrade elevresultat inom läroplanernas samtliga områden” (Göteborgs, Karlstads, Umeå och Uppsala universitet, *Avsiktsförklaring för uppdrag om försöksverksamhet med praktikinära forskning*, 2017, s. 2). Det nämns inte uttryckligen att det är skolan som avgör relevansen, inte heller i *Ansökan om ett nationellt skolforskningsavtal* (2015) preciseras detta. I Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitets *Återkoppling till regeringen* (2017) anges relevansen för skolor i former av delaktighet och ömsesidig samverkan (s. 2), samt att representanter från fackliga organisationer som representerar lärare, skolledare och friskolor bör vara involverade i den nationella utredningsgruppen (s. 3), vilket indikerar att skolans intressen beaktas.

I detta sammanhang blir lärares beprövade erfarenhet en central referenspunkt, även om den sällan diskuteras utförligt i dokumenten. Beprövad erfarenhet fungerar därmed som ett slags tyst premiss i dokumentens resonemang om relevans och problemformulering, utan att nödvändigtvis benämnas och förklaras explicit. Det gör att betydelsen av lärares yrkesbaserade kunskaper finns närvarande i diskursen, men att de inte alltid får en tydligt definierad eller synliggjord roll i policydokumenten.

Att praktiktäna skolforskning tolkas som något som ska utgå från verksamhetens behov säger också något om hur marginaliserad lärares beprövat erfarenhet anses ha varit tidigare. Om normalfallet hade varit att skolforskning utgått från skolans behov, hade behovet av ett ULF-initiativ minskat eller till och med ansetts obefogat. Att starkt lyfta fram denna brist tjänar därför som ett argument för att initiera satsningen, och som bevis för att den befintliga praktiktäna skolforskningen inte ansetts ha haft skolans behov i tillräckligt fokus. Detta trots att all lärarutbildning vilar på vetenskaplig grund.

Behovet av ökad undervisningskvalitet och måluppfyllelse i skolan och i lärarutbildningen

Ökad kvalitet och måluppfyllelse i skolan och lärarutbildningen lyfts fram som centrala syften i sex av sju av de initierande dokumenten bakom ULF. Endast *Återkoppling till regeringen* (Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitet, 2017) utelämnar behovet av ökad undervisningskvalitet och/eller måluppfyllelse. Ökad undervisningskvalitet och måluppfyllelse framställs som möjliga att uppnå genom, eller följa i kölvattnet av, en förstärkt vetenskaplig grund, men också genom att praktiktäna forskning förväntas bidra med behovsanpassat innehåll till både skola och lärarutbildning.

Det handlar om forskning som inte bara är vetenskapligt förankrad, utan också kontextuellt anpassad, det vill säga forskning som speglar och svarar mot de utmaningar och önskemål som professionen själv formulerar utifrån sin beprövat erfarenhet. I detta sammanhang lyfts förbättrade elevresultat, förbättrad undervisning och ”utvecklingen av lärarnas professionella kunskapsbas” (SOU 2018:19, s. 11) fram som exempel på de effekter som praktiktäna forskning kan ge upphov till.

I *Forska tillsammans* (SOU 2018:19) beskrivs praktiktäna forskning som direkt kopplad till behov och förbättring: ”Praktiktäna forskning är behovsmotiverad forskning. Användningen av resultaten är därför viktig – de ska både leda till en positiv effekt på elevers lärande och måluppfyllelse och driva förbättring inom skolan och lärarutbildningen” (s. 20). Regeringens beslut *Uppdrag om försöksverksamhet med praktiktäna forskning* (2017) presenterar förbättrad undervisning som den praktiktäna forskningens främsta prioritet: ”Syftet med praktiktäna forskning är ytterst att utveckla och förbättra undervisningen i skolväsendet” (s. 2). Även i lärosätenas gemensamma avsiktsförklaring formuleras liknande förväntningar:

Praktiktäna forskning (...) har som mål att lösa problem, och utnyttja potentialer, inom undervisningen/utbildningen eller att identifiera faktorer som leder till förbättrade elevresultat inom läroplanernas samtliga områden. (Göteborgs, Karlstads, Umeå och Uppsala universitet, *Avsiktsförklaring för uppdrag om försöksverksamhet med praktiktäna forskning*, 2017, s. 2)

SOU 2017:35 fördjupar detta resonemang genom att framhålla praktisknära forskning som ett strategiskt verktyg för att styra skolans kompetensutveckling mot ökad måloppfyllelse. Det betonas att forskningen inte bara ska möta befintliga behov, utan även bidra till att forma skolans långsiktiga inriktning. Staten ges därmed en dubbel roll, att möjliggöra tillgång till relevant och forskningsbaserat innehåll, och att upprätthålla höga förväntningar och krav på resultat.

Staten bör alltså se till att innehållet i kompetensutvecklingen svarar mot de lokala och regionala behoven. Med en utökning av den praktisknära forskningen [...] förbättras tillgången till relevant innehåll. Genom sin närvaro kommer staten också att utöva det tryck, i form av höga förväntningar och krav på resultat, som krävs för att ett fungerande kompetensutvecklingsarbete ska komma till stånd. (SOU 2017:35, s. 109)

I *Behovet av praktisknära forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet* (2015) beskrivs en problematik där lärarkåren inte anses ha de kunskaper som krävs för att skolan ska utvecklas i rätt riktning. För att utveckla dessa kunskaper anses praktisknära forskning vara avgörande. Liknelser dras till läarkåren och deras behov av praktisknära forskning.

Dagens styrdokument för skolan kan paradoxalt nog sägas förutsätta kunskaper hos lärarna som det ännu återstår för forskningen att utveckla. [...] Dessa nya kunskaper är naturligtvis helt nödvändiga inte bara för lärare i deras undervisning, utan också för både skolledare, huvudmän och i förlängningen även politiken i sina respektive roller för att ge förutsättningar att utveckla den svenska skolan i rätt riktning. Det är värt att reflektera över hur vi hade sett på en situation där den svenska läkarutbildningen och läarkåren hade saknat en gedigen vetenskaplig bas för sin kliniska verksamhet utan endast haft exempelvis den prekliniska forskningen att luta sig mot i utbildningen och patientarbetet. (Skolforskningsinstitutet, *Behovet av praktisknära forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet*, s. 9)

I *Ansökan om ett nationellt skolforskningsavtal* (Göteborgs, Karlstads och Uppsala universitet, 2015) framställs forskningsanknytning och beprövad erfarenhet som samverkande i en kvalitetsdiskurs som definierar vad som räknas som god utbildning: ”strävan efter att utveckla lärarprogrammets forskningsbas och beprövade kunskap drivs av arbetet med att höja utbildningskvaliteten” (s. 2). Genom dessa formuleringar konstrueras praktisknära forskning som ett centralt medel för att nå flera övergripande utbildningspolitiska mål, där vetenskaplig grund, måloppfyllelse och professionell utveckling sammanlänkas i en gemensam diskurs om skolans och lärarutbildningens förbättring. Däremot problematiseras inte att praktisknära forskning i sig inte garanterar praktikutveckling. Det är fullt möjligt att bedriva forskning i nära anslutning till praktiken utan att detta resulterar i förändring eller förbättring av densamma.

Beprövad erfarenhet nämns i periferin, utan att ges samma analytiska vikt i resonemangen. Även om praktikhäna forskning ofta sägs utgå från professionens behov, diskuteras sällan vad dessa behov vilar på eller hur beprövad erfarenhet konkret artikulerar och legitimerar forskningsfrågor i relation till sådana satsningar. Dokumenten antyder att lärares praktiska kunskap är viktig för att forskningen ska bli relevant, men denna erfarenhet ges inte en självständig roll i resonemangen. I en sådan diskurs ses läraren snarare som en informationskälla än en likvärdig part i den praktikhäna forskningen. I den diskurs som växer fram sammankopplas vetenskaplig grund och måluppfyllelse tydligt, medan kopplingen mellan beprövad erfarenhet och måluppfyllelse förblir svagare artikulerad.

Möta samhällsbehov

Att möta samhällsbehov står skrivet i fyra dokument, men det specificeras sällan vad dessa samhällsbehov konkret består av eller på vilket sätt praktikhäna forskning bidrar till att tillgodose dem. I stället framställs praktikhäna forskning i sig som en utbildningshöjande insats, vars långsiktiga effekter antas leda till att samhällsmedborgare utvecklas positivt och blir bättre rustade att möta framtidens krav.

God utbildning bidrar till ekonomisk tillväxt, färre sjukskrivningsdagar, längre deltagande i arbetslivet, kortare arbetslöshetsperioder, ökat deltagande i kultur- och samhällslivet, osv. (Skolforskningsinstitutet, *Behovet av praktikhäna forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet*, 2015, s. 1–2)

Sambandet mellan god utbildning och ekonomisk tillväxt kopplas inte tydligt till varför just praktikhäna forskning skulle vara en nödvändig förutsättning för att säkerställa utbildningens kvalitet för eleverna. Vidare lyfts i flera dokument fram att samhällets krav har förändrats, bland annat genom ökade förväntningar på kunskaper inom digitalisering och internationalisering, vilket ställer nya krav på såväl skolan som lärarutbildningen (Skolforskningsinstitutet, 2015).

Även regeringens beslut *Uppdrag om försöksverksamhet med praktikhäna forskning* (2017) nämner att ett övergripande mål är ”att möta samhällsutmaningar genom ökad samverkan mellan högskolan och det omgivande samhället” (s. 2).

I *Forska tillsammans* (SOU 2018:19) anges inte samhällsbehov direkt, utan snarare att den praktikhäna forskningen kan bidra till att möta samhällsutvecklingen. Det hänvisas även till universitetens och högskolornas uppdrag att sprida sina kunskaper i samhället:

Genom en ändring i högskolelagen 2009 ska lärosätena verka för att forskningsresultat tillkomna vid högskolan ska komma samhället till nytta. I och med det tillkommer

ytterligare en dimension – samverkan mellan lärosäten och samhället förväntas nu bidra till samhällsutvecklingen. (s. 64)

Praktiknära forskning framstår i dessa dokument som en viktig länk mellan utbildning och samhällsutveckling, där dess värde ofta antas ligga i dess potential att bidra till breda samhällsmål snarare än i specifika, direkt definierade behov eller problem. Att lärares beprövade erfarenhet leder till samband mellan god utbildning och ekonomisk tillväxt lyfts inte fram. Det gör att sambandet mellan beprövad erfarenhet och samhällsutveckling förblir svagt artikulat, trots att en sådan koppling skulle kunna bidra till en mer förankrad förståelse av utbildningens roll i relation till förändrade samhällskrav.

I SOU 2017:35 beskrivs att de satsningar som föreslås, varav en försöksverksamhet för praktiknära forskning är en, ska bedrivas för att främja samhället i stort. Även om morgondagens samhällsutmaningar är okända i dag, behöver skolan ändå utvecklas i takt med samhällets förändringar (s. 94).

Karriärmöjligheter och yrkesattraktivitet för forskarutbildade lärare

Karriärmöjligheter för forskarutbildade lärare lyfts i flera dokument fram som något som praktiknära forskning, genom organiserad försöksverksamhet, kan bidra till. I dokumenten med initiativtagande innehåll framhålls möjligheten för skolor att erbjuda forskarutbildade lärare att delta i praktiknära projekt som en karriärväg. Detta ses som ett sätt att få dessa lärare att stanna kvar i skolan och därigenom behålla värdefull akademisk kompetens i skolan.

I universitetsnoderas återkoppling till regeringen (2017) nämns det dessutom som ett av de tre viktigaste argumenten för att starta ULF: ”att ge disputerade lärare i skola och förskola möjlighet att medverka i och bedriva forskning” (s. 2). I SOU 2017:35 betonas praktiknära forskningssatsningar som ett sätt att öka läraryrkets attraktivitet för forskarutbildade lärare.

I dag prioriterar forskarutbildade lärare många gånger anställning vid högskola eller universitet då goda möjligheter att fortsätta sin forskning sällan erbjuds i skolverksamheten. Vidare har lärarutbildningarna behov av forskning som genomförs av disputerade lärare i skolverksamheter, dels för att utveckla ny kunskap, dels för att sprida forskningsresultat inom skolområdet. (s. 167)

I regeringens beslut *Uppdrag om försöksverksamhet med praktiknära forskning* (2017) lyfts karriärmöjligheter för forskarutbildade lärare inte fram uttryckligen, utan snarare poängteras läraryrkets attraktivitet i förhållande till forskning vilket knyter an till ovanstående citat om läraryrkets attraktivitet: ”Att som lärare eller förskollärare få arbeta

med forskning i sin anställning kan även bidra till att göra lärar- och förskolläraryrket mer attraktivt” (s. 2).

I *Ansökan om ett nationellt skolforskningsavtal* (2015) presenteras det inte som en karriärväg utan mer som ett behov, både i koppling till forskarutbildade lärare och praktiktäna forskning: ”Det som saknas inom skolområdet, i förhållande till hälso- och sjukvårdsområdet är möjligheten till klinisk/praktiktäna forskning och kombinationstjänster för disputerad personal inom universitet/högskolor och förskolor/skolor” (s. 2). Även *Forska tillsammans* (SOU 2018:19) nämner forskarutbildade lärare, men inte att de i sig skulle gynnas av en satsning på praktiktäna forskning. Snarare rör det sig om att deras kompetens kan tillgodogöras, såsom i form av praktiktäna forskningsinsatser (s. 55).

Tabell 6 visar i vilken utsträckning olika styrdokument stödjer de sex övergripande syftena med praktiktäna forskning i skolan. Grön bock markerar att syftet behandlas i dokumentet på något sätt som ett identifierat syfte för försöksverksamheten.

Tabell 6. Identifierade syften i dokument med initierande innehåll.

Dokument	Veten- skaplig grund i skolan	Sam- verkan	Initiera för skolan relevant forsk-ning	Ökad målupp- fyllelse	Samhälls- behov	Karriär och yrkes attrak- tivitet
Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitet. Ansökan om ett nationellt skolforskningsavtal. 2015	✓	✓	✓	✓	✗	✓
Slutbetänkande av 2015 års skolkommission. SOU 2017:35	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Behovet av praktiktäna forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Skolforskningsinstitutet. 2015	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitet. Återkoppling till regeringen. 2017	✓	✓	✓	✗	✗	✓
Uppdrag om försöksverksamhet med praktiktäna forskning. (U2015/03573/UH; U2017/01129/UH). 2017	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Göteborgs, Umeå, Uppsala och Karlstads universitet. Avsiktsförklaring för uppdrag om försöksverksamhet med praktiktäna forskning. 2017	✓	✓	✓	✓	✗	✗
Forska Tillsammans. Samverkan för lärande och förbättring. SOU 2018:19	✓	✓	✓	✓	✓	✗

Skolans brist på vetenskaplig grund som problem

Det mest framträdande problemet som konstrueras i policydokumenten är att skolväsendet och lärarutbildningen framställs som otillräckligt vetenskapligt förankrade. Denna problemformulering återkommer i samtliga initiativtagande dokument och artikuleras som ett epistemologiskt underskott, vilket i sin tur förbinds med andra önskade policyutfall såsom förbättrade elevresultat och högre undervisningskvalitet. I stället för att problematisera organisatoriska eller strukturella villkor reduceras skolans utmaningar till ett kunskapsunderskott. Framför allt är det lärarnas kompetens som insatsen riktas mot, trots att lärarutbildning är en akademisk utbildning som vilar på vetenskaplig grund. I dokument med initiativtagande innehåll för ULF-försöksverksamheten framträder ett tydligt diskursivt mönster kring frågan om vad som ska göras, vilket i praktiken handlar om syftet med satsningen: att stärka skolans vetenskapliga grund, med relevant forskning, och öka samverkan med universiteten.

Samverkan mellan universitet och skolväsendet konstrueras återkommande både som ett medel för att stärka den vetenskapliga grunden i skolan och som ett mål i sig. Trots det är det inte explicit uttalat vad i den vetenskapliga grunden som brister. På ett diskursivt plan skapas därmed en ömsesidig förstärkning, där samverkan legitimerar vetenskaplighet och vetenskaplighet i sin tur legitimerar behovet av samverkan. Denna cirkulära logik bidrar till att befästa en specifik problemförståelse som självklar, vilket är en central effekt av hur styrning sker genom problemformulering, utan att innehållet i denna process synliggörs. Detta kan tolkas som en specifik problemrepresentation, där skolans verksamhet konstrueras som bristfällig just i relation till sin vetenskapliga förankring, utan att det anges exakt vilken vetenskaplig förankring som avses. Detta problemformuleringssätt bygger på en underliggande distinktion mellan två kunskapsformer, vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, där den förstnämnda systematiskt ges företräde i policytexten.

Ur ett WPR-perspektiv (Bacchi, 2009) synliggörs här en problemformulering. Vad som problematiseras är inte skolans praktik i allmänhet, utan den otillräckliga vetenskapliga grunden. Skillnaderna mellan universitet och skola tar sig också uttryck i de ekonomiska strukturer som reglerar samverkan. Genom hur resurser kanaliseras och ansvar fördelas blir det tydligt vilka som har förtroende för kunskapsproduktion och utvecklingskapacitet.

När medel först tilldelas noder och därefter fördelas av lärosätena upprätthålls en ordning där vissa aktörer ges tolkningsföreträde att avgöra vad som är finansiellt motiverat och vad som utgör relevant kunskap. I denna struktur fungerar ekonomin inte enbart som ett praktiskt fördelningsverktyg, utan också som en diskret normerande

kraft som signalerar vilka insatser som betraktas som värdefulla, vilka aktörer som uppfattas som legitima och vilka behov skolan förmodas ha. Detta kan i sig motverka att den forskning som ska bedrivas grundas i lärares primära behov, som i stället blir sekundära i relation till akademins och/eller skolhuvudmännens tolkning av vilka behov som är mest angelägna.

Vilka antaganden ligger till grund för denna problemrepresentation?

Utifrån ett WPR-perspektiv (Bacchi, 2009) kan flera underliggande antaganden identifieras i den policylogik som präglar ULF-dokumentet. Ett centralt antagande är att skolans kvalitetsutmaningar huvudsakligen bottenar i en brist på vetenskapligt förankrad kunskap, vilket legitimerar en styrning där vetenskaplig grund ges tolkningsföreträde. Praktisknära forskning framställs som en självklar lösning, inte bara på skolans problem, utan även på lärarutbildningens och samhällets bredare utvecklingsbehov samt elevers ökade måluppfyllelse. Här antas att praktisknära forskning automatiskt är kontextanpassad och behovsdriven, trots att forskningsagendor ofta formuleras inom akademien. Det implicita antagandet är således att det är forskare och akademiska institutioner, snarare än skolans egna aktörer, som bäst kan definiera och adressera utbildningssystemets behov. Denna logik förstärks ytterligare genom den diskursiva distinktionen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det handlar inte enbart om vilka kunskapsformer som prioriteras, utan också om vilka aktörer som ges legitimitet att formulera problem och föreslå lösningar. Aktörer som i första hand är forskare, och i andra hand forskarutbildade lärare, positioneras som mest lämpade att leda skolutvecklingen. Beprövad erfarenhet framstår däremot i dokumentet som odefinierad, underordnad och i vissa fall helt frånvarande, vilket pekar på en hierarkisk kunskapsordning där professionell erfarenhet inte ges samma epistemologiska status som vetenskaplig evidens.

Detta antyder en strukturell förskjutning i maktförhållandena, där skolans röster villkoras av akademisk validering och där professionens egna problem-formuleringar riskerar att marginaliseras. Tillsammans skapar dessa antaganden ett snävt tolkningsutrymme, där vissa lösningar framstår som självklara.

För att belysa denna obalans presenteras nedan en tabell som systematiskt redovisar förekomsten av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, såväl separat som i kombination, i de policydokument som ligger till grund för ULF-satsningen. Denna deskriptiva analys har genomförts för att åskådliggöra vilka begrepp som formar diskursen om praktisknära skolforskning.

Tabell 7. Förekomst av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Dokument	Vetenskaplig grund/ Vetenskaplig bas	Beprövad erfarenhet	Begreppspar
Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitet (2015): <i>Ansökan om ett nationellt skolforskningsavtal.</i>	11	5	5
Skolforskningsinstitutet (2015-11-04): <i>Behovet av praktisknära forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet.</i>	9	1	0
SOU 2017:35: <i>Slutbetänkande av 2015 års skolkommision.</i>	35	17	13
Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitet: <i>Återkoppling till regeringen, 2017.</i>	6	0	0
Regeringens beslut (2017-03-09) U2015/03573/UH, U2017/01129/UH: <i>Uppdrag om försöksverksamhet med praktisknära forskning.</i>	6	2	2
Göteborgs, Umeå, Uppsala och Karlstads universitet: <i>Avsiktsförklaring om försöksverksamhet med praktisknära forskning, 2017.</i>	1	0	0
SOU 2018:19: <i>Forska tillsammans</i> – samverkan för lärande och förbättring. Betänkande av utredningen om praktisknära skolforskning i samverkan.	77	47	28
Summa	145	72	48

Utifrån tabellen framträder det tydligt att beprövad erfarenhet omnämns dels som en del av begreppsparet ”beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund”, dels som ett självständigt begrepp. Vetenskaplig grund förekommer däremot i betydligt högre grad som ett enskilt och autonomt begrepp och betonas mer än dubbelt så ofta som beprövad erfarenhet.

Även i de fall där båda begreppen nämns tillsammans är det vetenskaplig grund som definieras och förklaras mer detaljerat, medan beprövad erfarenhet ofta lämnas odefinierad och därmed blir svagare positionerat i diskursen. Ett tydligt exempel på denna obalans återfinns i regeringens beslut att initiera ULF, där den vetenskapliga grunden lyfts fram som central, medan beprövad erfarenhet förblir konceptuellt vag och underordnad:

Utbildningen inom skolväsendet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (1 kap. 5 § skollagen [2010:800]). En vetenskaplig grund innebär att kritiskt granska, att pröva och att sätta enskilda faktakunskaper i ett sammanhang (Statens skolverk, Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, dnr 2012:1700), både när det gäller utbildningens innehåll och lärarens undervisning (prop. 2009/10:165). Genom praktisknära forskning kan sådan kunskap genereras som har direkt nytta och användbarhet i verksamheten och som bland annat kan bidra till att stärka utbildningens vetenskapliga grund. (Uppdrag om försöksverksamhet med praktisknära forskning, 2017, s. 2.)

Antagandet om att forskarutbildade lärare skulle vara mer lämpade att ingå i samarbetet bygger på den tidigare nämnda hierarkin, där kunskapsformen som värderas högst är

den akademiska kunskapen, och det är de med störst akademisk kunskap som har kunskap om vetenskapliga metoder och som därmed bäst anses kunna möta skolans behov. Erfarenheter från praktiken anses med andra ord mer legitima om det finns en tidigare koppling till akademien, till exempel forskarutbildning. Resultat genom systematiserad och underbyggd beprövad erfarenhet nämns inte.

Hur har denna problemrepresentation uppstått?

Att skolan inte vilar på en tillräckligt stark vetenskaplig grund har under lång tid formulerats som ett återkommande problem i svensk utbildningspolitik. Flera reformer och initiativ har försökt stärka kopplingen mellan forskning och skola, men upplevda brister i både relevans och tillgänglighet har kvarstått. ULF-satsningen ska i detta sammanhang förstås som ett försök att minska det glapp som ofta beskrivs mellan forskning och praktik, genom att skapa former för långsiktig samverkan som möjliggör mer relevant och praktikinära forskning för skolans behov.

Analysen visar att problemrepresentationen om skolans bristande vetenskapliga grund har vuxit fram genom en successiv policyutveckling, där olika aktörer; lärosäten, myndigheter och stat, har artikulerat problemet i relation till behovet av praktikinära forskning och stärkta samverkansstrukturer. Det handlar inte om ett diskursivt tolkningsarbete som över tid har definierat vad "vetenskaplig grund" ska innebära, utan snarare om en objektiv brist och otillräcklighet som kopplas till och motiveras av resultat och måluppfyllelse i den svenska skolan.

I ansökan från Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitet (2015), argumenterar man för att en försöksverksamhet bör inrättas för att möta skollagens krav på vetenskaplig grund och dra nytta av ökningen av forskarutbildade lärare. I dokumentet refereras till ALF-avtalen inom sjukvården som en inspirationsmodell, vilket visar att problemet från början knöts till avsaknaden av en hållbar samverkansstruktur mellan verksamma i skolan och forskare (Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitet, 2015). Samma år skickade Skolforskningsinstitutet en skrivelse till Utbildningsdepartementet där man understryker att det krävs mer resurser till praktikinära forskning om undervisningen ska kunna vila på vetenskaplig grund. Här förskjuts problemformuleringen mot bristande forskningsinfrastruktur inom skolområdet (Skolforskningsinstitutet, 2015).

I skolkommissionens slutbetänkande *Samling för skolan* (SOU 2017:35) ges ytterligare tyngd åt denna representation, genom att praktikinära forskning identifieras som en nyckelfaktor för ökad likvärdighet och förbättrade kunskapsresultat. Kommissionen föreslår att en nationell organisation för samverkan mellan universitet och skolhuvudmän bör etableras för att hantera dessa utmaningar (SOU 2017:35).

Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitets återkoppling till regeringen (2017) bekräftar denna linje: där uttrycks en vilja att få "möjlighet att utveckla den vetenskapliga grunden" och att denna ska vara både stark och relevant (s. 2). Återkopplingen innehåller även konkreta förslag på hur denna utveckling ska ske, vilket ytterligare konkretiserar problemet som en frånvaro av strukturerad, långsiktig samverkan (Göteborgs, Uppsala och Karlstads universitet, 2017). Denna förståelse institutionaliseras genom regeringens beslut att inleda försöksverksamheten ULF 2017. I beslutet tilldelas de tre initiativtagande universiteten: Göteborgs universitet, Uppsala universitet och Karlstads universitet, uppdraget att genomföra försöksverksamheten, men ytterligare ett lärosäte inkluderas: Umeå universitet. Detta markerar en utvidgning av uppdraget och pekar på regeringens intention att skapa en bredare institutionell förankring för samverkansmodellen (Regeringen, 2017). Kort därefter offentliggörs en gemensam avsiktsförklaring (2017), undertecknad av alla fyra lärosäten där man konkretiserar målsättningarna med försöksverksamheten (Göteborgs, Umeå, Uppsala och Karlstads universitet, 2017).

Att försöksverksamheten påbörjades innan den statliga utredningen *Forska tillsammans* (SOU 2018:19) färdigställdes är särskilt anmärkningsvärt. Det visar att problemet och dess lösning formulerades i förväg, snarare än som resultat av en sammanvägd behovsanalys. I betänkandet konstateras att även om vetenskaplig grund är ett krav, saknas ännu de strukturella och institutionella förutsättningarna för att uppfylla det. Utredningen argumenterar för att praktisk forskning bör vara praktikutvecklande, det vill säga bidra till förbättring och inte endast förändring.

Vilka är de möjliga effekterna av denna problemrepresentation?

När ökad vetenskaplig grund systematiskt lyfts fram som en lösning på skolans problem, riskerar beprövad erfarenhet att förstås som något sekundärt och underutvecklat. Genom att forskarutbildade lärare, som ofta anställs vid lärosäten efter sin examination, prioriteras i satsningen, blir effekten att projekt kan genomföras där dessa finns. I sin tur påverkar det var projekt genomförs geografiskt och i vilken årskurs eller skolform. Denna effekt är inte önskvärd enligt den diskurs som framträder i de policy som ligger till grund för ULF-försöksverksamheten. I dessa uttrycks en tydlig ambition om geografisk, skolforms- och årskursövergripande spridning (Utbildningsdepartementet, 2017). Därmed kvarstår utmaningar kopplade till en ojämn geografisk fördelning av lärosäten och forskarutbildade lärare.

Inledningsvis var det ett centralt villkor för deltagande att projekten ska genomföras i samarbete mellan lärosäten och skolor där forskarutbildade lärare är anställda. Denna förutsättning konstruerar ett implicit problem, där tillgång till forskarutbildade lärare framställs som ett neutralt kriterium, snarare än som en strukturellt betingad

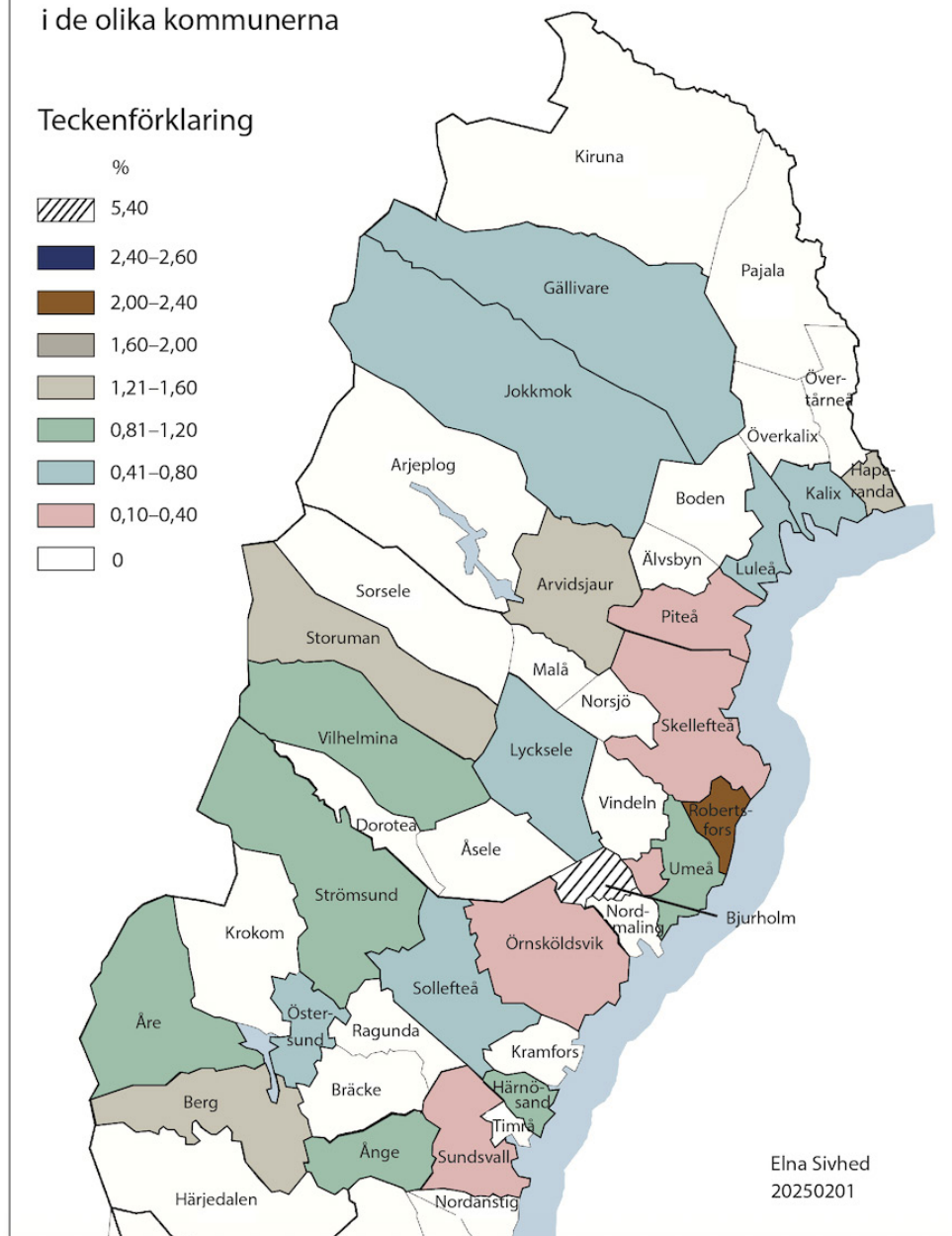
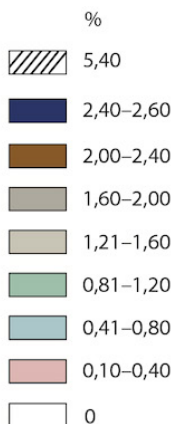
ojämlikhet. I *Uppdrag om försöksverksamhet med praktikinlärande forskning* (2017, s. 3) instrueras försöksverksamheten att bedriva geografisk inkludering, men utan att problematisera den ojämna fördelningen av forskarutbildade lärare. Denna problemformulering döljer i praktiken de hinder som uppstår för skolor och kommuner med begränsad närhet till universitet eller med låg tillgång till forskarutbildad personal. Sverige uppvisar stora regionala skillnader i tillgången till högre utbildning, vilket har direkt påverkan på var ULF-verksamhet kan bedrivas (SCB, 2023a). För att studera effekten av diskursen har en deskriptiv analys genomförts, som beskriver var det finns forskarutbildade lärare i Sverige.

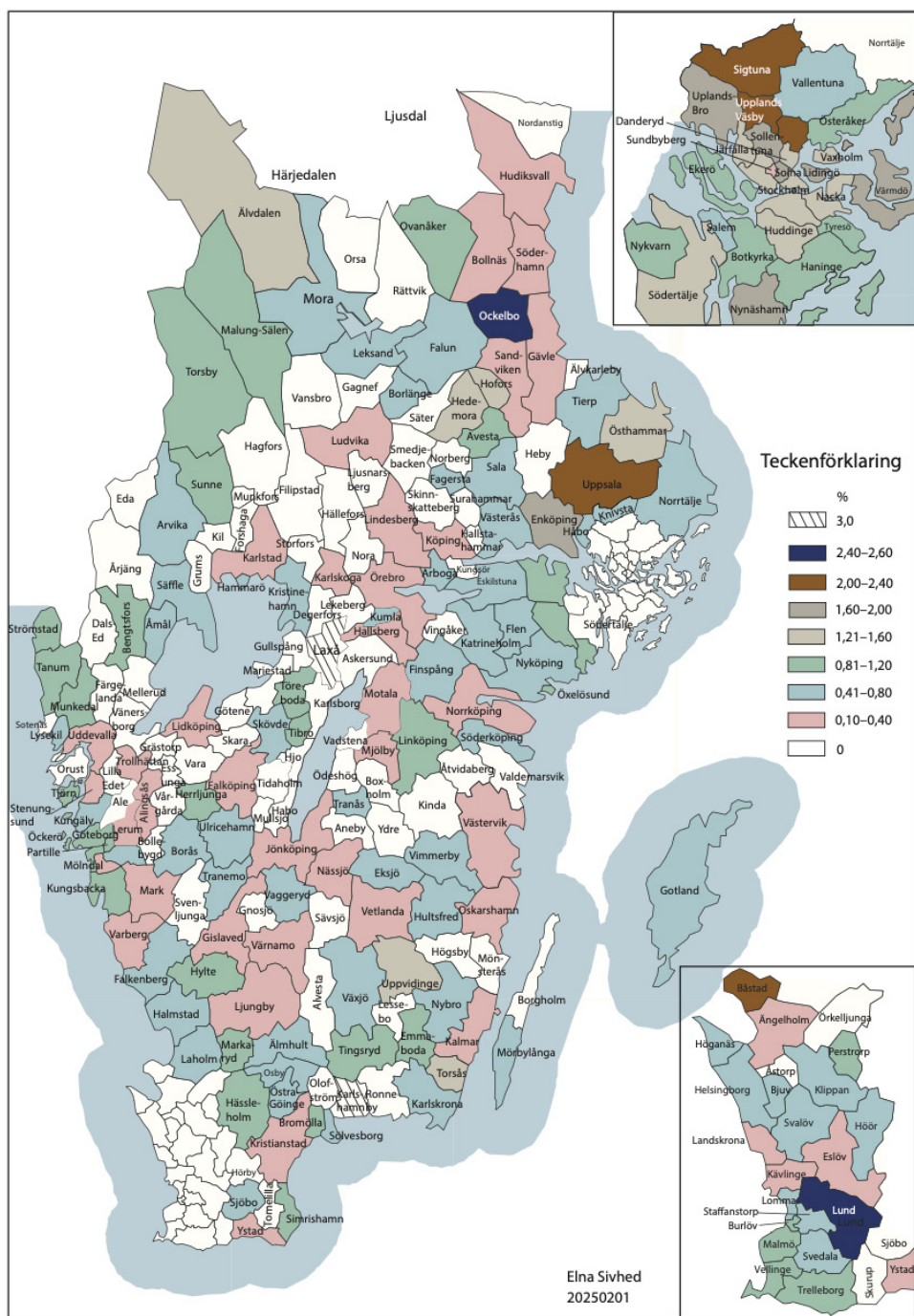
Kartan visar att två av tre kommuner har minst en forskarutbildad lärare anställd. Dessa kommuner är starkt koncentrerade till södra Sverige, särskilt universitetsstäder och deras närliggande kommuner. Kartläggningen över läsåret 2017/2018 bekräftar detta mönster, med särskilt hög koncentration i Stockholms, Västra Götalands och Skåne län, vilka tillsammans står för två tredjedelar av samtliga forskarutbildade lärare i landet. Även om enstaka mindre kommuner uppvisar en hög andel, är dessa att betrakta som undantag snarare än regel och ofta ett uttryck för en begränsad personalgrupp. Det faktum att både forskare och forskarutbildade lärare förväntas delta i ULF-försöksverksamheten påverkar därför i hög grad var denna verksamhet kan bedrivas, och diskursen om nationell spridning kan ifrågasättas. Sverige präglas av en betydande geografisk variation avseende närhet till universitet och lärosäten (SCB, 2023a).

Av de fyra initiala ULF-noderna är tre placerade i Mellansverige: Göteborg, Uppsala och Karlstad, vilket understryker en regional koncentration. I de initiativtagande policydokumenten uttrycks en ambition om geografisk och skolformsövergripande spridning av ULF-samarbetet (Utbildningsdepartementet, 2017). Samtidigt föreskrivs att projekten ska bedrivas i samarbete mellan lärosäten och skolor där forskarutbildade lärare finns anställda. Detta villkor begränsar möjligheterna till geografisk spridning, eftersom tillgången på forskarutbildade lärare är ojämnt fördelad över landet. De diskursiva och organisatoriska ramar som omger ULF-försöksverksamheten vilar på antaganden som inte överensstämmer med den geografiska verkligheten. Den uttalade ambitionen om jämlik och bred förankring reduceras till en symbolisk inkludering, då den faktiska utformningen av försöksverksamheten exkluderar stora delar av landet.

Procent disputerade lärare av lärarkåren i de olika kommunerna

Teckenförklaring





Figur 2. Karta över forskarutbildade lärare i respektive kommun.

Formuleringen om geografisk spridning får därmed en dubbel funktion: den signalerar politiska intentioner om rättvisa och tillgänglighet, samtidigt som den maskerar de faktorer som i praktiken omöjliggör sådan inkludering. Detta ger upphov till att vissa skolor och kommuner på förhand avgränsas från deltagande till följd av strukturella villkor kopplade till skolformstillhörighet och geografisk närhet till universitet och högskolor.

Vid starten av försöksverksamheten under läsåret 2017/2018 utgjorde forskarutbildade lärare endast 0,73 procent av lärarkåren, vilket motsvarade 1 235 individer anställda i 194 kommuner². I den policy som ligger till grund för ULF-satsningen betonas vikten av att projekten ska omfatta en bredd av skolformer (*Uppdrag om försöksverksamhet med praktikinära forskning*, 2017, s. 3). Mot denna bakgrund blir det relevant att undersöka de forskarutbildade lärarnas pedagogiska förankring. Tabell 8 redovisar antalet forskarutbildade lärare fördelade över olika skolformer och kommuner.

Tabell 8. Antal forskarutbildade lärare fördelat över skolform.

Skolform/ Pedagogisk tillhörighet	Antal forskarutbildade lärare	Procent	Fördelat över antal kommuner
Förskola	17	1,3 %	11
Fritidshem	19	0,7 %	9
Grundskola	440	33,4 %	128
Anpassad grundskola	7	0,5 %	7
Gymnasieskola	717	54,4 %	146
Anpassad gymnasieskola	4 (eller färre)	0,3 % (räknat på fyra individer)	4 (eller färre)
Komvux	92	6,95	59
SFI	28	2,3 %	22
Resursskola/ Specialskola	0	0 %	0

Den sammanställda statistiken (SCB, 2024) visar att majoriteten av de forskarutbildade lärarna var verksamma inom gymnasieskolan, följt av grundskolan. Andelen forskarutbildade med anställning inom förskola, fritidshem, särskola, specialskola eller SFI var däremot mycket låg. Detta förhållande utgör en strukturell begränsning av möjligheten att bedriva praktikinära forskning inom dessa skolformer, vilket i sin tur kan påverka den fördelningsmässiga jämlikheten i tillgången till forskningsbaserad skolutveckling.

² Samma lärare kan vara verksam i flera kommuner, så summan av lärare per kommun blir högre än antalet totalt på riksnivå.

Vilka perspektiv eller alternativa problemformuleringar tystas eller exkluderas?

Samverkan artikuleras i de initierande dokumenten som en bärande princip för ULF:s legitimitet. Den konstrueras som en nödvändig och produktiv relation där forskningsprocessen förankras i praktikens villkor, samtidigt som den ges en normativ dimension. En skola på vetenskaplig grund kan endast utvecklas genom nära och jämbördig samverkan mellan akademi och profession. Genom att framställa samverkan som lösningen på skolans utmaningar skapas en konsensusorienterad bild där konflikter, intressekonflikter eller strukturella hinder marginaliseras. Här finns alltså en risk att samverkan blir ett tyst styrinstrument. Även om den på ytan signalerar öppenhet och gemensamt ansvar, kan den i praktiken upprätthålla rådande maktstrukturer och flytta ansvar för skolutveckling från staten till enskilda aktörer inom skola och akademi. Exempelvis har skolledare och skolhuvudmän ett betydande inflytande över lärares möjligheter att ingå i ULF-projekt.

De mönster som identifieras i materialet framträder både genom direkt framskrivning och genom en selektiv betoning av vissa aspekter på bekostnad av andra. Vad som inkluderas eller utesluts i dessa formuleringar utgör inte enbart en fråga om innehåll, utan signalerar vilka föreställningar om skola, samverkan och kunskap som ges tolkningsföreträde. Exempelvis legitimeras vissa aktörer, särskilt forskarutbildade lärare, som centrala för skolans utveckling, medan andra perspektiv förblir marginaliserade eller helt frånvarande. Att samtliga skolans aktörer, det vill säga elever, lärare, skolledare med flera, exkluderas från policynivån kan förstås som ett delaktighetsproblem snarare än ett kunskapsproblem. Problemet blir då inte bristen på forskning, utan bristen på inkluderande strukturer. Genom att inte explicit problematisera strukturella villkor eller alternativa kunskapsformer tystas andra möjliga problemformuleringar. På så sätt fungerar problemrepresentationen som ett styrningsverktyg som formar policyutrymmet, begränsar handlingsalternativ och reproducerar maktrelationer mellan akademi och skolans praktik.

Ekonomiska strukturer spelar här en central roll. Att medel tilldelas via universitetens samverkansnoder och sedan distribueras vidare enligt akademiska prioriteringar förstärker en redan existerande kunskapshierarki. Denna fördelningsmodell positionerar lärosäten som kunskapscentrum som filtrerar både forskningsfrågor och medverkande aktörer genom akademiska logiker. Därigenom riskerar skolor utan etablerade lärosäteskontakter eller strategisk kapacitet att exkluderas från tillgång till resurser, trots att de kan ha ett stort behov av forskningsanknytning. I detta sammanhang kan man föreställa sig alternativa modeller för resursfördelning som utmanar den rådande ordningen. Om ekonomiska medel i stället tillföll skolor där forskarutbildade lärare är verksamma, snarare än att kanaliseras via skolledningar eller universitet, skulle dessa lärare kunna ges mandat att själva prioritera och initiera

forskningsprojekt. Under förutsättning att samarbete sker med valfria forskare, vilka lärarna själva bjuder in, skulle en sådan modell potentiellt bidra till en mer professionsstyrd forskningspraktik. Det skulle inte bara stärka lärares inflytande över kunskapsproduktionen, utan också skapa karriärmässiga incitament för forskarutbildade lärare att stanna kvar inom skolväsendet. Likt universitetslektorer skulle de ges reella möjligheter att bedriva forskning inom ramen för sin anställning, vilket i förlängningen skulle kunna bidra till en mer jämbördig kunskapsrelation mellan skola och akademi.

Hur kan problemrepresentationen ifrågasättas eller rekonstrueras?

Ett alternativt tolkningsspår skulle kunna rikta uppmärksamheten mot de strukturella villkor som påverkar möjligheterna att förverkliga en vetenskapligt grundad skolpraktik. I stället för att betrakta skolans problem som kunskapsrelaterade kan problemrepresentationen förstås som en effekt av ojämlika förutsättningar att faktiskt tillgodogöra sig, tillämpa och kollektivt bearbeta forskningsbaserad kunskap. Föreställningen att skolor inte är tillräckligt vetenskapligt förankrade kan därmed omformuleras som ett uttryck för att det saknas fungerande och jämlikt fördelade strukturer för implementering, översättning och kollegial bearbetning av forskningsresultat. Det kan även vara ett uttryck för att den praktisknära skolforskning som genereras inte har som syfte att höja elevernas måluppfyllelse eller åtgärda andra upplevda brister. Den cirkulära logik som beskrivs i policyintentioner, där vetenskaplighet legitimerar samverkan och vice versa, osynliggör i praktiken de villkor som krävs för att sådan samverkan ska bli meningsfull i skolans kontext. I stället för att skapa utrymme för lokalt initierad kunskapsutveckling tenderar policyn att förstärka en modell där universitetet behåller definitionsmakten och där skolor placeras i en mottagarposition.

Att krisbilden om skolans brist på vetenskaplig grund kvarstår trots decennier av satsningar, såsom en mer akademiserad lärarutbildning, inrättandet av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté, Skolforskningsinstitutet, forskarskolor för lärare och satsningar som Matematiklyftet och Läslyftet, visar att problembeskrivningen reproduceras oavsett faktiska insatser. Det antyder att det inte enbart har att göra med en faktisk brist, utan med en ihållande problemrepresentation som tjänar styrningsmässiga syften. Trots flera statliga reformer med uttalat mål att stärka forskningsanknytningen kvarstår berättelsen om skolans otillräcklighet som en diskursiv konstant, vilket framkommer i analysen av dokumenten med initiativtagande innehåll.

Ur detta perspektiv är det inte bristen på vetenskap i skolan som bör problematiseras, utan snarare vilken vetenskap som avses. Även bristen på förutsättningar att omsätta

forskningsresultat i pedagogisk praktik bör problematiseras. Detta inkluderar frånvaron av långsiktiga infrastrukturer för professionslärande, avgränsad tillgång till resurser för kollegial reflektion samt ojämlika möjligheter att delta i forskningssamarbeten, särskilt för skolor i mindre kommuner samt i förskolor, fritidshem eller socioekonomiskt utsatta områden. En sådan alternativ problemrepresentation ger en annan förståelse för varför skolors vetenskapliga grund upplevs som svag utan att vara en inneboende brist. I stället är det en följd av strukturellt ojämlika förutsättningar för implementering, kollegial förankring och deltagande i forskningsproduktion. Mot denna bakgrund framstår det som en outnyttjad möjlighet att i högre grad låta lärares beprövade erfarenhet informera både problemformulering och utformning av reformer, eller att låta forskarutbildade lärare i skolan ansvara för medel inom till exempel ULF-initiativet. En mer lyhörd policyutveckling, som tar sin utgångspunkt i den kunskap som redan finns i professionens praktik, hade kunnat bidra till mer träffsäkra insatser och ett ökat ansvarstagande på lokal nivå. En sådan tolkning skiftar fokus från vad skolan saknar till vad den behöver för att kunna bidra till och dra nytta av vetenskaplig kunskap på sina egna villkor.

5.2.2 Dokument med utvärderande innehåll

För att ge en översikt över dokument med utvärderande innehåll har ett flödesschema (figur 3) utarbetats. Genom den kronologiska strukturen och identifieringen av involverade aktörer synliggörs både vem som uttalar sig och i vilket skede detta sker.



Figur 3. Flödesschema över dokument med utvärderande innehåll.

De utvalda dokumenten bygger inte på varandra i samma omfattning som dokumenten med initiativtagande innehåll, men följer en informationsgång där innehållet är tänkt att bidra till planering av fortsatt arbete och utformning. Lärarnas Riksförbunds skrivelse om viktiga skolforskningsfrågor till regeringen publicerades när

försöksverksamheten befann sig ungefär halvvägs (2019), och gav uttryck för lärarkårens perspektiv på forskningssamverkan och professionsinflytande. Regeringens proposition 2020/21:60 lades fram i ett senare skede, strax innan övergången från försöksverksamhet till permanent struktur av ULF, och artikulerade en politisk viljeriktning för hur samverkansmodellen skulle implementeras nationellt. I verksamhetens slutskede publicerades en slutredovisning från den nationella samordningsgruppen för ULF samt Prøitz et al.:s oberoende slutrapport, båda 2021, vilka sammanfattade erfarenheter, identifierade utmaningar och föreslog utvecklingsvägar inför fortsatt organisering.

Vad framställs som problemet?

De diskurser som formuleras i de utvärderande dokumenten om lärares beprövade erfarenhet är sammanställda utifrån de motiv som lyfts fram för en fortsatt och permanent etablering av ULF-verksamheten. Genom dessa motiveringar konstrueras inte bara en efterhandsbedömning, utan också en föreställning om vad som har varit och fortsatt bör vara det eftersträfvansvärda. Det innebär att vissa aspekter av verksamheten framställs som särskilt betydelsefulla att beakta i en framtida permanent struktur. På så sätt fungerar de utvärderande dokumenten inte enbart som en summering av erfarenheter, utan också som ett sätt att formulera en riktning och definiera vad som bör göras framåt och varför. Att dokumenten färdigställdes innan försöksverksamheten formellt avslutades innebär att vissa tolkningar och prioriteringar har gjorts i ett skede då verksamheten fortfarande pågick. Det betyder att all information inte fanns tillgänglig, vilket kan ha påverkat vilka erfarenheter som ges tolkningsföreträde, vilka resultat som framhålls som relevanta och hur framtida behov artikuleras. Samtidigt ger dessa formuleringar en fingervisning om hur det förflutna och framtiden kopplas samman i en problemförståelse. Det som lyfts fram som motiverande för fortsatt arbete indikerar också vad som uppfattas ha varit ett problem i tidigare strukturer, och vad som därmed behöver rättas till. Först presenteras de motiv som angetts, därefter sammanställs dessa utifrån vad som sammantaget anges som ett problem i dokumenten.

För skolan relevant forskning

Det främsta syftet med att fortsätta utveckla ULF-verksamheten anges vara att tillgodose behovet av relevant forskning som skolor och lärare kan ta del av. Försöksverksamheten inom ULF har visserligen bedömts bidra till denna utveckling, men samtliga dokument påtalar att det finns strukturella begränsningar. De mest framträdande begränsningarna utgörs av svårigheten för lärare att få faktisk tillgång till relevant forskning. I *Slutredovisning av försöksverksamhet med praktikinära forskning*

(Nationella samordningsgruppen för ULF, 2022) konstateras att försöksverksamheten har "bidragit med att öppna dörrar mellan olika aktörer inom utbildningsområdet i Sverige" (s. 19), men det framhålls samtidigt att "Fler behöver ha tillgång till forskningsdatabaser och det finns ett stort behov av att fler forskningsöversikter görs, inte minst eftersom det utbildningsvetenskapliga är omfattande och att de yrkesverksamma har kunskapsbehov inom många olika områden" (s. 19)³. Även om viss infrastruktur har utvecklats kvarstår behovet, menar Nationella samordningsgruppen, inte minst vad gäller bredare åtkomst till forskningsdatabaser och en ökad produktion av forskningsöversikter. I deras slutredovisning lyfts fram att skolans behov inom ULF ska vara styrande.

Till detta kan läggas ULF-verksamhetens betoning på att forskningen inom ULF ska utgå från de yrkesverksammas uttalade behov. Definitionen av forskning inom ULF har utvecklats från avsiktsförklaringen till att nu lyda: Forskning vilken utgår från de yrkesverksammas uttalade behov av ny kunskap och där målet är att utveckla verksamheten och som utmärks av att forskare och yrkesverksamma samverkar i hela eller delar av forskningsprocessen, från initiering till genomförande och redovisning av resultat. Det som är specifikt med forskningen inom ULF är alltså både att den utgår från de yrkesverksammas frågeställningar och behov av ny kunskap för att förbättra och utveckla utbildningen och att den sker i samverkan. (Nationella samordningsgruppen för ULF, 2022, *Slutredovisning av försöksverksamhet med praktiktäna forskning*, s. 30).

Även Lärarnas Riksförbund (2019) understryker vikten av forskning som kan bidra till utvecklingen av metoder som är direkt användbara i undervisningen: "ULF-försöket är bra. Det är viktigt att den bl.a. bidrar till att utveckla metoder där forskningen verkligen kan stärka undervisningen 'på klassrumsnivå'. Skollagen talar ju till exempel om 'beprövad erfarenhet' – men vad vet om hur sådan utvecklas?" (s. 2)⁴. ULF lyfts fram som ett positivt initiativ, men även här konstateras att behovet av tillgänglig och praktiktäna forskning består, och att beprövad erfarenhet borde uppmärksammas i samma utsträckning som vetenskaplig grunden.

Universitetet i Sørøst-Norges slutrapport (Prøitz et al., 2022) pekar särskilt på tillgänglighet som en avgörande faktor för att forskningen ska komma till praktisk nytta i skolans verksamhet: "Slutligen förutsätter en skola på vetenskaplig grund att den forskningsbaserade kunskapen är tillgänglig och känd" (Prøitz et al., *Utbildning, lärande, forskning. Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet*,

³ Ett ord saknas i originaltexten, gissningsvis: forskningsfältet, "utbildningsvetenskapliga forskningsfältet är omfattande".

⁴ Ett ord saknas i originaltexten, gissningsvis: vi, "men vad vet vi om hur sådan utvecklas".

2022, s. 48). I Prop. 2020/21:60 betonas främst att forskningen motsvarar och möter de behov som skolan har (s. 112).

Vetenskaplig grund och vetenskaplig kvalitet

Ett fortsatt centralt syfte med ULF är att säkerställa en vetenskaplig grund. Nationella samordningsgruppen för ULF betonar att: "Behovet av vetenskaplig kunskap som fokuserar de yrkesverksammas kunskapsbehov är stort" (Nationella samordningsgruppen för ULF, *Slutredovisning av försöksverksamhet med praktisknära forskning (ULF) 2017–2021*, s. 31). En starkt vetenskaplig grund artikuleras som ett potentiellt utfall av samverkan: "Praktisknära forskning som stärker den vetenskapliga grunden i skolan kan ytterligare bidra till hög kvalitet inom lärarutbildningen samt till yrkesverksammas lärares utveckling" (Prop. 2020/21:60, s. 104). "Ett viktigt verktyg för att stärka den vetenskapliga grunden i skolan är genom praktisknära forskning" (Prop. 2020/21:60, s. 112).

I Prøitz et al. nämns att huvudmän upplevt att ULF bidragit med en vetenskaplig grund (s. 135), samtidigt som de betonar vikten av att få till en infrastruktur för att kunna "utveckla en skola 'på vetenskaplig grund'" (s. 122). Denna återkommande betoning på behovet av infrastruktur antyder att organisatoriska förutsättningar ännu inte är fullt utvecklade, vilket kan hämma samordningen och förankringen av den vetenskapliga arbetet i praktiken.

Även lärarutbildningens del i att utveckla den vetenskapliga grunden påtalas: "En viktig förutsättning för att stärka kvaliteten i skolväsendet genom en starkt vetenskaplig grund, är att lärarutbildningarna är forsknings- och forskarbaserade" (Prøitz et al., *Utbildning, Lärande, Forskning. Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet*, 2022, s. 132).

Parallellt med forskningens bidrag till ökad vetenskaplig grund i skolan framträder en diskursiv spänning kring frågan om forskningskvalitet. Även om skolforskning inte explicit beskrivs som ett område som anses ha lägre kvalitet, antyder formuleringar i utvärderingsdokumenten en viss osäkerhet avseende kvaliteten i praktisknära forskning. Att denna typ av forskning uttryckligen förväntas följa samma kvalitetskriterier som annan forskning signalerar att dess legitimitet måste försvaras genom anpassning till etablerade akademiska normer, snarare än att etablera en ny form av vetenskaplig forskning som syftar till att inte endast beskriva och tolka, utan även utveckla verksamheten. Detta synsätt artikuleras tydligt i formuleringen:

I ULF lades tonvikt på att praktisknära forskning skall ha samma kvalitetskrav som all annan forskning, samtidigt som forskningen skall ta utgångspunkt i yrkesområdets

behov. (Prøitz et al., *Utbildning, Lärande, Forskning. Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet*, 2022, s. 4).

Även i *Slutredovisning av försöksverksamhet med praktikinära forskning* (Nationella samordningsgruppen för ULF, 2022) framhålls kvalitet som något som måste nämnas i samband med satsningen: "Förslagen syftar till att säkerställa en långsiktig och hållbar infrastruktur i hela landet för praktikinära forskning av hög vetenskaplig kvalitet och relevans" (s. 5, 32), samt: "Genom den föreslagna strukturen med ULF-avtal och gemensamma ledningsgrupper på nationell, regional och lokal nivå tar lärosäten och huvudmän gemensamt ansvar för att stärka förutsättningarna för praktikinära forskning med hög kvalitet och relevans för verksamheten" (s. 29).

Här manifesteras ett försök att stabilisera den diskursiva ordningen genom att positionera praktikinära forskning inom ett hegemoniskt kunskapsparadigm där vetenskaplig kvalitet och yrkesrelevans samexisterar, men där det förra till synes ges tolkningsföreträde. Det innebär i sin tur att det är forskares tolkning av vad som är vetenskaplig kvalitet som får företräde, vilket också innebär att de forskarutbildade lärarnas kompetens som forskare kan anses ha lägre kompetens än forskare vid lärosäten. Detta förstärks genom att forskningen både ska uppnå internationell kvalitet och tillgodose utveckling av skolverksamhet i svensk kontext: "Vi rekommenderar att det nationella ULF-avtalet principiellt fokuserar på praktikinära forskning som håller hög internationell kvalitet" (Prøitz et al., *Utbildning, Lärande, Forskning. Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet*, 2022, s. 7). Verksamma lärare som är forskarutbildade har sämre förutsättningar att ägna den tid som krävs för att producera forskning som håller hög internationell kvalitet än vad forskare vid lärosäten har. Lärosäten har i uppdrag att bedriva forskning, medan det inte finns krav på lärare i skolverksamhet att forska.

Genom att knyta an till internationell kvalitet som normativt ideal reproduceras ett forskningsspråk där vetenskaplig legitimitet mäts i termer av globalt erkända standarder, snarare än i relation till lokalt förankrade behov eller erfarenhetsbaserad kunskap. Detta spänningssält förstärks ytterligare av att den organisatoriska ramen för ULF-samarbetet fortfarande befinner sig i utvecklingsstadiet, vilket gör att strukturen som ska bära upp forskningen inte fullt ut är på plats. Denna epistemologiska hierarki implicerar att forskningskvalitet är något som sätts i förgrunden och som fastställs utifrån externa kriterier, inte i termer av hur väl forskningen svarar mot lärarprofessionens behov. I förlängningen synliggörs därmed en gränsdragning mellan vad som betraktas som god grundforskning och vad som betecknas som tillämpad skolforskning, en gräns som reproducerar den långvariga spänningen mellan akademi och skola, mellan teori och praktik, mellan grundforskning och tillämpad kunskap. Det handlar således inte enbart

om en begreppslig distinktion, utan om en maktpositionering där vissa forskningspraktiker ges högre status än andra.

I motsats till ovanstående betoning på kvalitet lyfts praktikinära forskning fram i Prop. 2020/21:60 som en del i att säkerställa kvalitet på lärarutbildningen: ”Praktikinära forskning som stärker den vetenskapliga grunden i skolan kan ytterligare bidra till hög kvalitet inom lärarutbildningen samt till yrkesverksamma lärares utveckling” (s. 104).

Behovet av utökad samverkan

Betydelsen av en fördjupad och hållbar samverkan mellan skolväsendet och akademien har varit central i utformningen av ULF-försöksverksamheten. En viktig del i detta är att samverkan inte ses som ett enhetligt koncept utan som något som formas i dialog med lokala och regionala behov. I Prop. 2020/21:60 lyfts följande som en sammanfattande beskrivning av hur denna samverkan konkret har kommit till uttryck:

Samverkan har anpassats efter lokala och regionala behov och förutsättningar och omfattar forsknings- och utvecklingsverksamhet men också delade anställningar där lärare arbetar både i skolan och vid ett universitet eller högskola. Detta stärker metodiken inom lärarutbildningarna och forskningskompetensen i skolväsendet samt kopplingen mellan teori och praktik. Regeringen bedömer att satsningen har mött förväntningarna och har stora möjligheter att utvecklas varför den bör fortsätta samt tillföras ytterligare medel. Det innebär att fler skolhuvudmän kommer att kunna delta och att samarbetsavtalen mellan lärosäten och skolhuvudmän kan bli mer stabila och långsiktiga. (Prop. 2020/21:60, s. 112)

En sådan samverkan förutsätter inte enbart att forskning görs tillgänglig för skolan, utan även att lärares beprövade erfarenhet erkänns som en legitim kunskapskälla i kunskapsutbytet. Medan Lärarnas Riksförbunds skrivelse (2019) betonar kunskapsutveckling i skolan, lyfter Prop. 2020/21:60 fram samverkan som ett sätt att öka kunskapsnivån både i lärarutbildningen och i skolan. Nationella samordningsgruppen för ULF (2022) samt Universitetet i Sørøst-Norges slutrapport (Prøitz et al., 2022) riktar uppmärksamheten mot behovet av att utveckla samverkansformer som möjliggör långsiktig spridning av forskningsresultat. I dessa dokument framhålls särskilt vikten av att finna hållbara strukturer och att anpassa samverkan efter de olika behov och förutsättningar som finns. Detta inkluderar att utgå från de kunskapssystem och arbetsformer som redan är etablerade i skolpraktiken, där lärares beprövade erfarenhet kan fungera som en grund för både relevans och kontextualisering av forskningsresultat. En central utgångspunkt har varit att bygga vidare på befintliga, fungerande strukturer samt att skapa nya där sådana saknats. Som Nationella samordningsgruppen för ULF (2022) uttrycker det: ”Samordningsgruppen har regelbundet fört samtal med olika

intressenter för att i samverkan finna fungerande former för framtiden” (s. 9). Detta pekar på en strävan efter att forma ett partnerskap präglad av ömsesidighet och långsiktighet. Trots denna ambition lyfter Prøitz et al. (2022) fram betydande brister i samverkansarbetet, särskilt ur ett maktperspektiv. Här presenteras ekonomiska skillnader, såsom att universiteten är de som får tilldelade medel, medan flera involverade lärare vare sig får ersättning eller möjlighet att påverka hur medlen ska fördelas. Avsaknaden av tydliga strukturer för fördelning och inflytande riskerar därmed att underminera både samverkansidéerna och arbetets kvalitet. De ojämlika villkoren är något som medverkande lärosäten reagerat på och som lyfts fram av Prøitz et al. (2022):

Det finns även en rad respondenter som pekar på att samverkan kräver att huvudman prioriterar arbetet med ULF och den praktknära forskningen – men även att sådan prioritering hänger samman med fråga om medel till att säkerställa lärares deltagande. Detta verkar inte handla om att det finns en ovilja mot att samverka, men att förutsättningarna för att delta inte är tillräckligt bra. (Prøitz et al., *Utbildning, Lärande, Forskning. Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet*, 2022, s. 142)

Bland några av de respondenter som Prøitz et al. (2022) hänvisar till i sin slutrapport framkommer också hinder från huvudmännens sida, med exempel som att huvudmannen bestämmer problemformulering, har bristande förståelse eller inte avsätter tid för lärare att delta i projekt (s. 143, 144). Samtidigt anger de huvudmän som ingått i ULF-avtal att det största bidraget med ULF är samverkan (s. 145). Nationella samordningsgruppen för ULF (2022) lyfter dock hinder som uppstått kopplat till huvudmännens prioriteringar i *Slutredovisning av försöksverksamhet med praktknära forskning*: ”Samtidigt finns, som visats tidigare i rapporten svårigheter att, inte minst för huvudmännen, prioritera praktknära forskning” (s. 29). Sådana uttalanden illustrerar att samverkansambitioner i praktiken ofta kolliderar med de olika deltagande aktörernas behov och prioriteringar.

Behovet av att utveckla beprövad erfarenhet

Behovet av att utveckla den beprövade erfarenheten lyfts endast i Lärarnas Riksförbunds (2019) korta ställningstagande om ULF. Beprövad erfarenhet nämns här som ett självständigt begrepp, och inte i direkt relation till sitt ofta förekommande begreppspar, beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Denna åtskillnad tydliggör att beprövad erfarenhet i sig betraktas som en viktig komponent i skolans kunskapsutveckling och att den, liksom forskningen, behöver vidareutvecklas och stärkas. I dokumentet framhålls ULF-försöket som en positiv satsning, särskilt i relation till dess potential att

bidra till metodutveckling där forskningen kan komma till praktisk nytta i undervisningen på klassrumsnivå:

ULF-försöket är bra. Det är viktigt att den bl.a. bidrar till att utveckla metoder där forskningen verkligen kan stärka undervisningen ”på klassrumsnivå”. Skollagen talar ju till exempel om beprövad erfarenhet – men vad vet om hur sådan utvecklas? (Lärarnas Riksförbund, *Viktiga (skol)forskningsfrågor för LR*, 2019, s. 2)⁵

I *Utbildning, Lärande, Forskning. Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet* (Prøitz et al., 2022) lyfter författarna betydelsen av att inkludera forskarutbildade lärare i ULF-arbetet. Dessa aktörer anses ha en unik förståelse för både skolans praktiker och forskningens logik, vilket gör dem särskilt lämpade att verka i gränslandet mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Genom att uttryckligen nämna beprövad erfarenhet signalerar författarna dess relevans, men inte dess behov av utveckling. Att frågan om hur beprövad erfarenhet konkret kan stärkas inom ramen för samverkansstrukturer inte ges utrymme tyder på att det saknas tydliga former för hur denna kunskapsform ska förvaltas och ges vetenskapligt erkännande. Samtidigt framträder en underliggande föreställning om att denna typ av erfarenhetsbaserad kunskap endast tillmäts full legitimitet när den kanaliseras genom en forskarutbildad lärare, det vill säga någon som kan balansera och översätta mellan erfarenhet och vetenskap.

Till skillnad från Lärarnas Riksförbunds korta ställningstagande framstår beprövad erfarenhet inte som ett värdebärande kunskapsområde i egen rätt, utan som något som vinner giltighet först i kombination med vetenskaplig grund. Detta är en syn på beprövad erfarenhet som återspeglas i hur relationen mellan forskare och lärare beskrivs. Här betonas särskilt vikten av aktörer i mellanposition, såsom forskarutbildade lärare, som nyckelpersoner för samverkan, medan den icke forskarutbildade läraren inte synliggörs som en aktiv resurs i detta sammanhang.

Deras styrka är den kombinerade förståelsen för skolans och de yrkesverksammas vardag och deras kunskap om forskning och nätverk som gör att de kan samla aktörer tvärs övers organisationsgränser. En särskild styrka är även förmågan att erkänna betydelsen av yrkesområdets bidrag genom beprövad erfarenhet, liksom forskningens bidrag. (Prøitz et al., *Utbildning, Lärande, Forskning. Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet*, 2022, s. 170)

I *Slutredovisning av försöksverksamheten med praktikinära forskning (ULF) 2017–2021* framhålls lärarnas kunskaper i högre utsträckning än tidigare, bland annat genom att

⁵ Ett ord saknas i citatet, gissningsvis vi, det vill säga: vad vet *vi* om hur sådan utvecklas.

de tillskrivs en mer aktiv och beslutsfattande roll i frågor som rör val av forskningsinriktningar. Fokus riktas dock främst mot deras behov av ny kunskap, snarare än mot vidareutveckling eller erkännande av redan existerande kunskap. Lärarnas kontinuerliga professionella lärande på vetenskaplig grund, som initieras under lärarutbildningen, ses inte som en självklar resurs för att utveckla skolans vetenskapliga grund. Den erfarenhetsbaserade kunskapen får visst erkännande, huvudsakligen i funktion av att formulera eller identifiera behov i relation till ny forskning. Någon fördjupad problematisering av beprövad erfarenhet som en distinkt och självständig kunskapsform förekommer emellertid inte, vilket begränsar möjligheten att tolka dess förekomst i dokumentet som uttryck för ett eget kunskapsanspråk inom ramen för lärarprofessionens epistemologiska grund.

En översikt av de identifierade motiven och deras förekomst redovisas i tabell 9. Grön bokstava markerar att motivet behandlas i dokumentet på något sätt som ett identifierat motiv för fortsatt verksamhet.

Tabell 9. Identifierade motiv till att göra ULF permanent.

Dokument	För skolan relevant forskning	Vetenskaplig och kvalitetsmässig grund	Utökad samverkan	Beprövad erfarenhet – utan vetenskaplig grund.
<i>Viktiga (skol)forskningsfrågor för LR. Lärarnas Riksförbund, 2019.</i>	✓	✗	✗	✓
Prop. 2020/21:60, 2020.	✓	✓	✓	✗
<i>Slutredovisning av försöksverksamhet med praktisknära forskning (ULF 2017–2021). Nationella samordningsgruppen för ULF..</i>	✓	✓	✓	✗
<i>Utbildning, Lärande, Forskning. Slutrapport från en utvärderingsstudie av försöksverksamheten ULF. Universitetet Sørøst-Norge. 2022.</i>	✓	✓	✓	✗
Summa	4/4	3/4	3/4	1/4

Bristande struktur och vetenskaplig relevans som problem

Ett problem som flera pekar på är att finansieringsmodellen är svårbegriplig. ”Flera huvudmän och lärare menar att det inte har fått finansiering och att medfinansiering innebär att de arbetar inom sin vanliga tjänst och att fler bedriver ideellt ULF-arbete på fritiden” (Prøitz et al., 2022, s. 112), samt ”Respondenternas svar på frågor om tillgänglig tid och finansiering stödjer vida omkring dessa synpunkter och uppfattningar.” (Prøitz et al., 2022, s. 112)

Sådana arbetsvillkor riskerar att förminska det professionella bidrag som lärarna erbjuder genom sin beprövade erfarenhet, särskilt när deras insatser varken får ta tid i anspråk, erkänns ekonomiskt eller tillmäts lika värde i kunskapsproduktionen. Respondenter i utvärderingsstudien, både lärare, huvudmän och universitetsanställda, menar att universiteten i större utsträckning dragit nytta av finansieringen, medan skolor och lärare i liten eller ingen grad fått ta del av ekonomiska resurser (Prøitz et al., 2022). Genom att forskarutbildade lärare inte ges förtroendet att ta huvudansvar för projekt och fördela medel förminskas deras betydelse och makt att påverka vilken typ av forskning som ska.

Bristen på tydliga mekanismer för att erkänna och vidareutveckla beprövad erfarenhet som en självständig kunskapsform pekar också på en underliggande obalans i kunskapsrelationerna, där forskningslogikens krav tenderar att ges tolkningsföreträde. Utan en stabil organisatorisk grund riskerar de uttalade målen om ömsesidighet, kvalitet och relevans att förbli beroende av enskilda aktörers initiativ snarare än att utgöra en likvärdig och hållbar modell för professionsförankrad kunskapsutveckling. Även om samverkan mellan akademi och skola lyfts fram som central, saknas en fullt utvecklad struktur för hur denna samverkan ska organiseras på ett sätt som möjliggör långsiktig utveckling av och tillgång till forskning med vetenskapligt hög kvalitet som kan utveckla skolverksamhet.

Vilka antaganden ligger till grund för denna problemrepresentation?

Det problem som formuleras i dokumenten med utvärderande innehåll rör i första hand en bristande strukturell koppling mellan forskning och skolpraktik. Denna problemrepresentation artikuleras genom en uttalad oro för såväl forskningens relevans som dess kvalitet, samt för att forskningsresultat inte enbart ska produceras, utan också implementeras i skolans vardag. Det antagande som ligger till grund för en sådan uttolkning är att forskning är nyckeln till förbättrade skolresultat, utan att det görs en grundlig analys av vilken form av forskning och resultat som kan leda till förbättrade skolresultat. Även om betydelsen av relevant forskning betonas, definieras relevansen inte. Praktisk forskning måste i stället legitimera sig i relation till etablerade vetenskapstraditioner även om forskningsfrågan tar sin utgångspunkt och ska lösa problem i lokal skolkontext.

En underliggande maktobalans framträder vad gäller skolans förmåga att medverka i samverkan på jämlika villkor. Prøitz et al. (2022) lyfter fram ekonomiska och tidsmässiga förutsättningar som centrala faktorer som har skapat obalans i samarbetets struktur. Det framkommer att huvudmän och lärare varken har erhållit finansiering eller avsatt tid, utan att ULF-projekt ofta bedrivits oavlönat och utanför ordinarie arbetstid. Antagandet att forskning, som bedrivs av lärare på tid utanför arbetstid och

som inte erhåller ekonomiska resurser, ska kunna bidra till utveckling av skolan framstår inte som rimligt.

Hur har denna problemrepresentation uppstått?

I *Slutredovisning av försöksverksamhet med praktikinära forskning* (Nationella samordningsgruppen för ULF, 2022) framträder behovet av skolrelevant forskning som en bärande utgångspunkt i hur problemet representeras. Det handlar inte enbart om forskningens innehåll, utan även om dess tillgänglighet och användbarhet i praktiken. Där lyfts det fram att ULF öppnat dörrar för att underlätta spridning av forskning och gjort den mer tillgänglig men att det fortfarande är en lång bit kvar och skolors behov av tillgång till relevant forskning kvarstår. Denna formulering skapar en diskursiv ram där tillgång till forskning artikuleras som en primär brist och därmed också som ett problem som kräver policyåtgärder. Lärarnas Riksförbund (2019) understryker vikten av forskning som kan bidra till konkret metodutveckling på klassrumsnivå och betonar behovet av att forskningen ska vara tillämpbar, begriplig och tillgänglig för lärare.

Med tiden sker dock en gradvis förskjutning i problemrepresentationen, från tillgänglighet till forskningsinnehåll och kvalitet. I *Utbildning, Lärande, Forskning. Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamheten* (Prøitz et al., 2022) formuleras en förväntan på att praktikinära forskning ska uppfylla ”samma kvalitetskrav som all annan forskning” (s. 4). På liknande sätt som i *Slutredovisning av försöksverksamhet med praktikinära forskning* (Nationella samordningsgruppen för ULF, 2022) påtalas vikten av att hålla god kvalitet, vilket konstruerar ett kunskapshierarkiskt tolkningsläge där vetenskaplig kvalitet kodas enligt etablerade akademiska normer, snarare än utifrån hur väl forskningen svarar mot professionens behov. Kvalitet kan definieras på många skilda sätt beroende på vilken kontext som avses. Problemet blir därmed inte att skolpraktiken är otillräcklig i sig, utan att den måste disciplineras och kvalificeras genom externa vetenskapliga ideal. Kvalitetskriterier för forskning som inte kontextualiseras till den verksamhet resultaten riktas till riskerar att få validitetsproblem. Detta förstärks i formuleringen att det nationella ULF-avtalet bör fokusera på ”praktikinära forskning som håller hög internationell kvalitet” (Prøitz et al., 2022, s. 7), vilket skapar en gränsdragning mellan skolforskning och god forskning där hög kvalitet kontextualiseras till den internationella forskningsarenan snarare än till den kontext där resultaten ska implementeras.

I detta ljus bör även Prop. 2020/21:60 förstås, där tillgängliggörande av forskning och stärkt vetenskaplig grund lyfts fram som lösningar på skolans utvecklingsbehov. Samtidigt finns ett outtalat antagande om att problemet består i skolans begränsade kontakt med akademien, snarare än i de villkor under vilka samverkan sker. Detta förstärks i slutrapporten från Universitetet i Sørøst-Norge (Prøitz et al., 2022), där

forskningskvalitetens dominans över relevans artikuleras som en nödvändig anpassning till internationella normer, snarare än som en fråga om lokalt formad praktik.

En tredje dimension i problemrepresentationen rör behovet av utökad och hållbar samverkan. Även denna aspekt artikuleras som en brist där samverkan har inletts, som fortfarande är otillräcklig, fragmentarisk eller asymmetrisk. Enligt Nationella samordningsgruppen för ULF (2022) krävs strukturer som anpassar samverkan efter de olika behov och förutsättningar som finns, vilket indirekt signalerar att existerande modeller inte varit tillräckligt inkluderande. Även här blir problemformuleringen en projektion av vad som ännu inte fungerat, samtidigt som en framtida lösning redan antyds i form av bättre anpassade samverkansmodeller. Samverkan blir därmed inte bara ett medel för forskningsförankring, utan också ett sätt att organisera tillgången till legitimerad kunskap.

Dokumentet visar hur problemet med skolans relation till forskning konstrueras genom en sammansättning av flera olika brister i tillgång, legitimitet, kvalitet och samverkan. Att dessa aspekter inte formuleras som separata hinder, utan som delar i en större struktur, förstärker bilden av att det är en systemisk obalans som måste åtgärdas och där ULF presenteras som det huvudsakliga policyverktyget för att åstadkomma detta.

Det är också tydligt att denna problemrepresentation inte har uppstått i ett vakuum. I Lärarnas Riksförbunds ställningstagande (2019) uttrycks en förhoppning om att ULF ska stärka forskningens roll i klassrumsnära utveckling, medan senare dokument fokuserar alltmer på forskningssystemets inre logik. Problemet har därmed glidit från att handla om att lärare saknar tillgång till forskning, till att forskningen som finns inte håller tillräcklig kvalitet enligt akademiska mått, och slutligen till att förutsättningarna för att bedriva samverkan är otillräckliga eller ojämlika.

Vilka är de möjliga effekterna av denna problemrepresentation?

Den problemrepresentation som dominerar i de utvärderande ULF-dokumentet reducerar skolans roll till att vara mottagare av vetenskapligt förankrade lösningar, snarare än medproducent av kunskap. Detta synsätt förstärker akademins tolkningsföreträde och underminerar förutsättningarna för en ömsesidig och jämlik samverkan. En av de mest påtagliga effekterna av denna konstruktion är att beprövad erfarenhet riskerar att marginaliseras. Beprövad erfarenhet erkänns endast när den omvandlats till, eller validerats genom, akademins språk och normer. Det skapas en kunskapshierarki där akademiskt producerad forskning tilldelas högre legitimitet än erfarenhetsbaserad kunskap. När krav ställs på att praktisknära forskning ska "ha samma kvalitetskrav som all annan forskning" (Prøitz et al., 2022, s. 4), placeras den beprövade erfarenheten i en underordnad position. Detta utrymme förskjuts ytterligare genom att

vetenskaplig kvalitet kodas i termer av internationell standard, vilket förutsätter att lokala praktiker översätts till ett akademiskt format. Effekten blir att skolans professionella kunskap inte får verka på egna villkor, utan endast erkänns när den anpassats till externa, högt ställda kriterier i en internationell forskningskontext som kan hamna i konflikt med de lokala behoven. I stället för att betraktas som en självbärande kunskapskälla, underordnas den beprövade erfarenheten ett akademiskt paradigm som definierar vad som räknas som god kvalitet. Detta reproducerar en maktstruktur där lärosätenas kunskapsformer prioriteras och där skolan, trots retorik om samverkan, förblir i en beroendeposition. Beprövad erfarenhet riskerar här att förlora sin autonomi som kunskapskälla och reduceras till ett råmaterial som endast blir giltigt när det kanaliseras genom forskarutbildade aktörer.

De ojämlika villkoren för deltagande i ULF-satsningen, avseende tid och ekonomi, signalerar att den professionella kunskap som tillförs av lärarna inte värderas på samma sätt som den som kommer från akademien. Beprövad erfarenhet får därmed en dubbel underordning genom att den endast erkänns villkorat och tillförs under förutsättningar som inte möjliggör jämbördig samverkan. Samtidigt görs tillgänglighet till forskning till ett villkor för dess relevans. Men denna tillgänglighet konstrueras i dokumenten främst som en fråga om överföring – det vill säga att forskning ska nå lärarna – snarare än som en fråga om aktörskap eller delaktighet. Om strukturer i stället upprättas för att, från lärarnas perspektiv, låta efterfrågad forskning nå lärarna, skapas en möjlighet att stärka lärarnas ställning och beprövade erfarenhet. En sådan förskjutning skulle inte bara minska gapet mellan teori och praktik, utan även bidra till att återupprätta den beprövade erfarenheten som en legitim och likvärdig kunskapsform i utbildningssystemet. Ett annat alternativ är att forskarutbildade lärare i skolan är de som har ansvar för ULF och i stället bjuder in de forskare de vill samarbeta med i sina projekt.

Vilka perspektiv eller alternativa problemformuleringar tystas eller exkluderas?

Till skillnad från andra dimensioner inom ULF-försöksverksamheten, såsom kvalitetskriterier, deltagande roller och organisering, är frågan om var forskningen ska bedrivas betydligt mindre tydligt artikulerad. Varken Lärarnas Riksförbund (2019) eller Prop. 2020/21:60 förhåller sig explicit till denna rumsliga dimension, vilket lämnar platsen som oreglerad och därmed potentiellt exkluderande i diskursen. I *Slutredovisning av försöksverksamhet med praktikinära forskning (ULF)* (2022) och *Utbildning, Lärande, Forskning. Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet* (2022) framhålls visserligen att såväl den geografiska spridningen som variationen i projektinnehåll har varit omfattande, och att detta ansetts möta både behov och förväntningar. Dock förblir det oklart vems behov och vems förväntningar som avses.

Ett återkommande inslag i diskursen är behovet av en gemensam plats för samverkan som en symbolisk och epistemologisk konstruktion. Här introduceras begreppet tredje rum som både modell och metafor för hur interprofessionell samverkan bör organiseras. Det tredje rummet konstitueras genom ett möte mellan de skolverksammas (första rummet) och forskarnas (andra rummet) kompetenser, och definieras som en plats där "förståelsen för varandras kompetenser och uppdrag" (Nationella samordningsgruppen för ULF, 2022, s. 20) kan fördjupas. Denna modell implicerar en förväntan på ömsesidighet, där de olika aktörernas kunskaper och erfarenheter tillskrivs likvärdigt värde. I detta ramverk tillåts också diskurser mötas, kollidera och potentiellt omförhandlas. Genom att aktörer tvingas navigera olika epistemologiska och institutionella logiker kan det tredje rummet bidra till att synliggöra ojämlika villkor och maktordningar. Denna funktion beskrivs i slutrapporten som central för ULF:s utvecklingspotential:

Det mest centrala i detta tänkande i ULF-sammanhang är att "third space" kan innebära en rekonstruktion som definierar en ny, alternativ situations- och problemförståelse baserad på ömsesidig respekt för andras positioner, erfarenheter, kunskap och diskurser. (Prøitz et al., 2022, s. 53)

Trots detta inkluderande ideal framträder en problematisk tomhet i modellen då elevernas plats i det tredje rummet förblir oartikulerad. I stället reduceras elevperspektivet till ett frånvarande objekt, något som samverkans effekter antas nå, men som inte ges en aktiv eller agensbärande roll i konstruktionen av rummet. Här aktualiseras en tyst normalisering där det är de vuxna professionellas förståelse som formar rummet, medan elevens röst marginaliseras. Det tredje rummets potential som en jämlik plattform riskerar därmed att försvagas, i takt med att vissa positioner exkluderas från diskursens centrum. Elevens perspektiv utesluts därmed inte bara från det organisatoriska rummet, utan även från den kunskapsproduktion som utgör ULF:s kärna.

Försöksverksamheten reproducerar en kunskaps hierarki som i praktiken undergräver ambitionen om ömsesidighet. Forskarutbildade lärare positioneras som nyckelaktörer i brobygget mellan praktik och akademi. De tillskrivs särskild kompetens att artikulera skolans behov på ett sätt som är förenligt med akademins krav, och tilldelas därmed en privilegierad plats i det diskursiva fältet. I kontrast till detta osynliggörs röster från lärare utan forskarutbildning, liksom från skolläda re och elever, vilket resulterar i exkludering. Endast de aktörer i skolan som har tillgång till tid, resurser och akademiska nätverk ges möjlighet att artikulera sina erfarenheter och påverka diskursens innehåll. Denna ordning återskapar en hegemonisk logik där universitetet tilldelas tolkningsföreträde och där skolans och elevernas bidrag blir villkorade och sekundära. Vidare problematiseras inte lära res begränsade tid och ekonomiska förutsättningar att vara

närvarande i "tredje rummet" i jämförelse med de betydligt bättre betingelser för forskare vid lärosätena har, vilket leder till en obalans.

Hur kan problemrepresentationen ifrågasättas eller rekonstrueras?

En alternativ tolkning av det problem som formuleras i de utvärderande dokumenten kring ULF-satsningen vore att förstå problemet med bristande vetenskaplig grund som ett uttryck för otillräckliga strukturella och organisatoriska förutsättningar för jämlik samverkan. I stället för att fokusera på skolans förmodade kunskapsunderskott skulle en sådan tolkning rikta uppmärksamheten mot de ojämlika villkor som råder mellan akademi och skola vad gäller tid, finansiering, erkännande och tolkningsutrymme. Det handlar då inte om att skolan saknar förmåga att ta till sig forskning, utan om att det saknas en hållbar infrastruktur för ömsesidigt kunskapsutbyte och för att lärare ska få tillgång till den forskning de själva anser relevant. Det handlar också om att lärare saknar inflytande över medelstilldelning och val av projekt. I detta sammanhang bör även antagandet om att bättre vetenskaplig grund leder till förbättrade skolresultat problematiseras.

Ur detta perspektiv framstår problemet inte som att forskningen är otillgänglig eller att skolan är svagt förankrad i vetenskap, utan som att det saknas institutionella mekanismer för att erkänna och integrera lärarnas beprövade erfarenhet som en likvärdig kunskapsform. Det innebär också att kvalitet inte bör förstås enbart i termer av internationell publicering eller vetenskaplig stringens, utan i relation till kontextuell relevans och praktikens behov. Genom att utveckla nya kvalitetskriterier, eller utgå från befintliga kriterier inom tillämpad forskning, som utgår från skolans villkor och syften kan nya forskningsinriktningar utvecklas.

En annan aspekt av denna alternativa problemformulering är att identifiera hur den nuvarande samverkanslogiken tenderar att osynliggöra andra orsaker till skolans utmaningar. Den politiska styrningen, resursbrist, lärartidsbrist och organisatorisk fragmentering kan i denna läsning framträda som mer avgörande hinder för skolutveckling än den bristande närvaron av forskning. Genom att fokusera enbart på bristande vetenskaplig förankring, samtidigt som lärarutbildningen idealiseras som lösning, riskerar man att lägga hela ansvaret för skolans utveckling på lärarkollektivet, utan att ta hänsyn till de systematiska hinder som påverkar deras förutsättningar.

Vidare skulle ett sådant alternativt problemfokus betona vikten av att bredda representationen i samverkansstrukturer. I de aktuella dokumenten framställs forskarutbildade lärare som centrala aktörer i att överbrygga klyftan mellan praktik och akademi. Denna snäva rollfördelning tenderar att exkludera andra viktiga röster från lärare utan forskarutbildning, samt elever och skolledare, från möjligheten att definiera

vad som är relevant kunskap. Det får som effekt att vissa perspektiv på skolans kunskapsbehov ges legitimitet, medan andra marginaliseras. En mer inkluderande samverkan skulle i stället erkänna att dessa grupper bär på erfarenhetsbaserad kunskap som är nödvändig för att praktikinära forskning ska bli relevant och verkningsfull. Enligt Bacchis modell synliggörs därmed hur vissa förståelser av problemet får företräde framför andra, vilket i sin tur formar vilka lösningar som framstår som tänkbara och legitima.

5.2.3 Diskurser om lärares beprövade erfarenhet

Den diskurs som träder fram genom både de initierande och de utvärderande dokumenten kan benämnas som en diskurs om *villkorat erkännande*. *Villkorat erkännande-diskursen* kännetecknas av att beprövad erfarenhet erkänns som en potentiellt värdefull kunskapsform, men endast i den mån den låter sig översättas, struktureras eller legitimeras inom akademins ramar. Även när intentionerna är att främja ömsesidighet och professionsförankring, kvarstår ett underliggande antagande om att skolans praktik behöver förbättras utifrån forskningsbaserade normer. Detta innebär att lärares yrkeserfarenhet sällan tillmäts auktoritet på egna epistemologiska villkor, utan tillmäts tyngd först när den legitimeras genom forskarutbildning eller akademiskt erkännande. Diskursen framstår därmed som dubbelt riktad: å ena sidan öppnar den för en ökad förståelse av de strukturella villkor som påverkar skolans möjlighet att ta del av forskning, å andra sidan reproducerar den rådande maktordning mellan vetenskap och praktik. I denna kunskapsstruktur är det fortfarande vetenskaplig grund som bär normen, medan beprövad erfarenhet rör sig i dess skugga – erkänd, men aldrig helt frigjord.

Diskursen om villkorat erkännande växer fram genom en analys av hur beprövad erfarenhet behandlas i både de initierande och de utvärderande dokumenten om ULF-satsningen. I de inledande dokumenten konstrueras skolans problem huvudsakligen som diskursen om ett bristtillstånd i relation till vetenskaplig grund, medan beprövad erfarenhet förblir en svagt artikulerad kunskapsform. Den nämns i regel enbart i lagtextens begreppspar, utan att tilldelas en självständig definition, epistemologisk status eller analytisk tyngd. I diskursen tas inte i beaktande huruvida ett fokus på utveckling av beprövad erfarenhet utan vetenskaplig förankring, men på professionell grund, skulle kunna bidra till att lösa skolans identifierade behov. I de utvärderande dokumenten sker visserligen en förskjutning i problemrepresentationen där fokus flyttas från skolans brist på vetenskaplig grund till en mer nyanserad förståelse av den svaga kopplingen mellan forskning och praktik. Här framhålls strukturella hinder som brist på tid, finansiering, tillgång till forskarutbildade lärare och ojämlika

samverkansvillkor som reella problem. Det skapas därigenom en mer kontextkänslig diskussion om varför forskningsanknytning kan vara svår att realisera i praktiken. En uppenbar svårighet är vilka arbetsuppgifter som åvilar lärare respektive forskare inom ramen för deras tjänster. Samtidigt sker också ett tydligare erkännande av beprövad erfarenhet som en nödvändig del i forskningsprocessens relevansarbete, men detta erkännande är villkorat. Det är först när beprövad erfarenhet får fäste i forskningssammanhang som den tilldelas faktisk betydelse.

Det är också tydligt att detta mönster har historiska rötter. Sedan 1990-talet har en policylogik vuxit fram som systematiskt prioriterat extern forskningsproduktion framför professionsförankrad kunskapsutveckling. Trots en mer akademiserad lärarutbildning, statliga satsningar som forskarskolor, Skolforskningsinstitutet och kollegiala lärläroprogram kvarstår kursen om skolan som otillräckligt vetenskaplig. Det är alltså inte bara ett samtida policyuttryck, utan en reproduktion av en längre kunskapshierarkisk tradition.

Sammantaget legitimerar denna diskurs en selektiv inkludering av lärares erfarenheter, men på villkoret att de anpassas till forskningssystemets logik. Det språkliga skiftet i de utvärderande dokumenten med begrepp som "ömsesidighet", "samverkan" och "tredje rummet" indikerar en vilja till dialog, men det sker fortfarande inom en struktur där vetenskaplig kunskap fungerar som norm. Den beprövade erfarenheten erkänns därmed inte på egna epistemologiska villkor, utan som något som får giltighet först när det akademiskt auktoriseras. Det är i detta mönster som den mest framträdande kursen om villkorat erkännande framträder, en diskurs som öppnar för ett erkännande av praktikens kunskap, men samtidigt reproducerar den asymmetri den påstår sig vilja utmana.

5.3 Genomförda ULF-projekt

Följande avsnitt analyserar vilka diskurser om lärares beprövade erfarenhet som framträder i projekt initierade inom ramen för ULF:s försöksverksamhet. Analysen baseras på dokumentation från samtliga beviljade projekt under försöksperioden. Det insamlade materialet omfattar dels projektspecifikt innehåll, dels information om deltagande skolformer och geografisk spridning.

Samtliga projekt har kartlagts och sammanställts i en deskriptiv översikt för att synliggöra mönster och variationer i hur ULF realiserats i praktiken. Syftet med detta tillvägagångssätt har varit att undersöka hur diskurser om beprövad erfarenhet konkret materialiserats i projektens organisering och genomförande. Trots ambitionen om en

sammanhållen och systematiskt dokumenterad försöksverksamhet framträder flera omständigheter på projektnivå som försvårar analys och uppföljning, vilka behöver uppmärksammas. Dokumentationen över genomförda projekt är i många fall fragmentarisk eller helt frånvarande. Det gäller inte enbart den tidigare nämnda bristen på arkivering av ansökningar, utan även avsaknaden av systematisk dokumentation av projektens innehåll, genomförande och tidsramar.

Av de 25 lärosäten som deltagit i ULF-försöket har fem, fördelade över två olika nodregioner, inte kunnat uppge om sammanlagt 33 projekt faktiskt genomförts inom ramen för försöksverksamheten, eller om dessa eventuellt ägt rum före, under eller efter 2021. Dessa projekt har därför exkluderats från analysen. Upprepade försök har gjorts att inhämta kompletterande information från berörda lärosäten. I de fall svar inkommit har orsakerna till den bristande dokumentationen förklarats med organisatoriska faktorer, såsom personalomsättning och otydliga ansvarsstrukturer, att ansvaret har legat hos personer som inte längre är verksamma, eller så har rutiner för dokumentationshantering helt saknats.

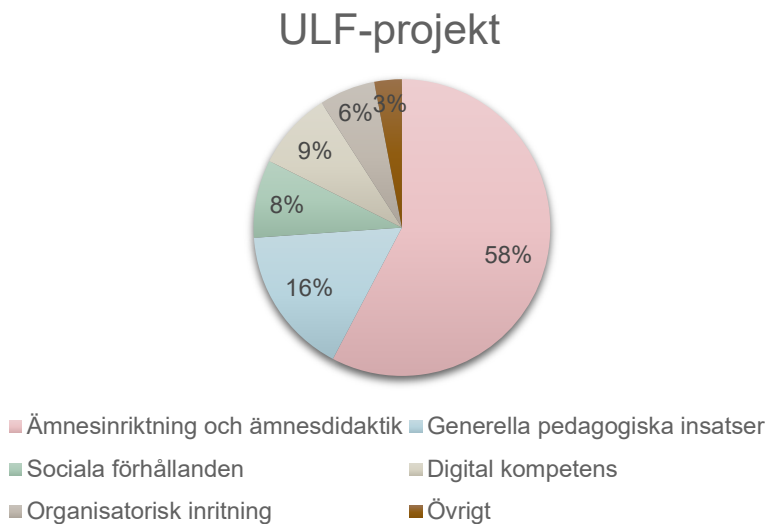
5.3.1 Innehåll i ULF-projekten

Baserat på projektens innehåll framträder vissa mönster som indikerar vilka områden inom skolforskning som bedömts som särskilt angelägna att utveckla, samt vilka typer av projekt som ansetts genomförbara. Dessa mönster har identifierats genom en tematiserande kategorisering där projekten sorterats utifrån återkommande innehållsliga fokus. I de flesta fall har projektinformationen varit begränsad men tillräckligt tydlig för att möjliggöra en sådan indelning. I vissa fall har det dock varit nödvändigt att kontakta projektansvariga för att erhålla mer detaljerad information om innehållet, medan det i ett fåtal fall inte har varit möjligt att få fram någon information alls. Sammanlagt har 166 projekt kunnat identifieras.

Sex olika kategorier har sammanställts:

- Ämnesinriktning och ämnesdidaktik (57,7 procent)
- Generella pedagogiska insatser (16,2 procent)
- Sociala förhållanden (8,5 procent)
- Digital kompetens (8,5 procent)
- Organisatorisk inriktning (6,1 procent)
- Övrigt (3 procent)

Projektens innehåll har visualiserats i ett cirkeldiagram som tydliggör vilka tematiska områden som är mer respektive mindre frekvent förekommande.



Figur 4. ULF-projektens innehåll.

Ämnesinriktning och ämnesdidaktik

Den mest framträdande kategorin är ämnesinriktning och ämnesdidaktik, som utgör 57,7 procent av de beviljade projekten. En fördjupad kategorisering visar att kärnämnen: språk, matematik samt natur- och teknikämnena dominerar inom denna grupp (tabell 10). Tillsammans utgör dessa tre ämnesområden 40,3 procent av projektens tematiska inriktning. Detta indikerar att projekt med fokus på språk, matematik samt natur- och teknikämnena har bedömts som särskilt angelägna av de instanser som ansvarat för urval och finansiering.

Tabell 10. Ämnesinriktning och ämnesdidaktisk inriktning.

Inriktning	Antal	Procent
Språk	39	23,5 %
Matematik	18	10,8 %
Natur/Teknik	10	6 %
Ämnesdidaktik ospecificerad	9	5,4 %
Estetiska ämnen	8	4,8 %
Idrott	6	3,6 %
Samhällsorienterade ämnen	3	1,8 %
Yrkesämnen	3	1,8 %
Summa	96	57,7 %

Generella pedagogiska insatser

Projekt som kan kategoriseras som generella pedagogiska insatser utgör 16,2 procent av det totala antalet. Denna kategori omfattar en stor variation av projekt och uppvisar ingen tydlig koncentration kring något specifikt pedagogiskt område (tabell 11). I stället samlar den övergripande påverkansprocesser för lärande och utbildning, där både lärare och elever kan ingå.

Tabell 11. ULF-projekt med inriktning mot generella pedagogiska insatser.

Inriktning	Antal	Procent
Ledarskap	8	4,8 %
Lärnmiljö	4	2,4 %
Kollegialt lärande	4	2,4 %
Bedömning	3	1,8 %
Fritidshemmets pedagogik	2	1,2 %
Motivation	2	1,2 %
Förskolepedagogik	2	1,2 %
Elevinflytande	1	0,6 %
Fjärrundervisning	1	0,6 %
Summa	27	16,2 %

Sociala förhållanden

Kategorin *sociala förhållanden* i och i anslutning till skola omfattar projekt som rör elevernas vardag på ett övergripande plan, där teman som kultur och normer, inkludering och delaktighet utgör huvuddelen av innehållet (tabell 12).

Tabell 12. ULF-projekt med inriktning mot sociala förhållanden.

Inriktning	Antal	Procent
Skolkultur/Normer	5	3 %
Inkludering/Delaktighet	4	2,5 %
Elevhälsa	2	1,2 %
Föräldrakontakt	1	0,6 %
Skolfrånvaro	1	0,6 %
Mobbning	1	0,6 %
Summa	14	8,5 %

Digital kompetens

Digital kompetens har avgränsats som en egen kategori, även om den är relativt liten (tabell 13). Det motiveras av att digital kompetens utgör det tredje största enskilda området efter språk och matematik. Kategorin omfattar projekt som rör bland annat digitala resurser, digitala miljöer och artificiell intelligens.

Tabell 13. ULF-projekt med inriktning mot digital kompetens.

Inriktning	Antal	Procent
Digital kompetens	14	8,5 %
Summa	14	8,5 %

Organisatorisk inriktning

Den organisatoriska inriktningen omfattar en mångfald av projektområden som förenas av en gemensam nämnare: deras koppling till faktorer som påverkar och samverkar med skolans organisatoriska struktur (tabell 14). Av samtliga projekt har 6,1 procent en tydligt identifierbar organisatorisk profil.

Tabell 14. ULF-projekt med organisatorisk inriktning.

Inriktning	Antal	Procent
Samverkan	4	2,5 %
Systematiskt kvalitetsarbete	3	1,8 %
Hållbar utveckling	3	1,8 %
Summa	10	6.1 %

Övrigt

Kategorin *övrigt* omfattar projekt som inte kunnat definieras, antingen på grund av otillräcklig information om innehåll eller oklarhet kring vilket område de berörde, med undantag för ett projekt rörande eget arbete i lärarutbildningen (tabell 15). Det har inte varit möjligt att klarlägga huruvida dessa projekt enbart initierades och därefter avbröts, eller om de faktiskt genomfördes. Det är även värt att notera att coronapandemin inleddes mitt under försöksverksamhetens genomförande, vilket sannolikt innebar försvårande omständigheter för flera projekt.

Tabell 15. ULF-projekt med övrigt innehåll.

Inriktning	Antal	Procent
Ej kategoriserade	4	2,4 %
Lärarutbildning – eget arbete	1	0,6 %
Summa	5	3 %

5.3.2 Mönster och riktningar

Analysen av de projekt som omfattas av denna studie visar på en relativt stor variation i inriktning, men med en tydlig dominans av ämnesspecifika projekt. Inom denna kategori framträder särskilt språk, med tonvikt på svenska, samt matematik som de

mest frekvent förekommande ämnesområdena. Även digital kompetens och naturvetenskap återkommer i flera fall, men i betydligt mindre omfattning. Samhällsvetenskapliga ämnen och yrkesämnena är mycket svagt representerade, med endast tre projekt vardera. Att flera olika ämnesområden inkluderas, om än i varierande omfattning, visar att samverkansprojekten i viss mån har lyckats fånga upp en bredd av pedagogiska behov. Den tydliga dominansen av språk- och matematikprojekt kan emellertid tolkas som ett uttryck för att just dessa områden anses ha särskilt stort behov av stärkt vetenskaplig grund, förbättrad måluppfyllelse, forskningsunderlag och samhällsrelevans. Satsningarna inom dessa ämnen kan vidare förstås som ett resultat av samstämmighet mellan skolans och forskarsamhällets prioriteringar, vilket stärker legitimiteten i samverkansprojekten och deras förankring i både utbildningspraktik och forskningspolitik.

Det faktum att språk och matematik tidigare varit föremål för nationella satsningar, såsom Matematiklyftet och Läsflyftet, kan i detta sammanhang förstås som både en orsak till och en konsekvens av den problemrepresentation som reproduceras inom projektlogiken. Dessa satsningar har inte enbart tillhandahållit ekonomiska resurser och metodstöd, utan också bidragit till att rama in vilka kunskapsområden som bör betraktas som mest angelägna för skolans utveckling. Att projekten i den aktuella studien i stor utsträckning följer detta mönster kan därmed ses som en form av institutionell återklang, det vill säga en förstärkning av redan etablerade problemformuleringar.

Mönstret pekar på en reproducerad och stabiliserad förståelse av vilka kunskapsområden som anses kräva insatser. Denna förståelse bygger inte nödvändigtvis på en jämn fördelning av behov, utan snarare på hur vissa problem har formulerats och uppmärksamrats över tid. Det är därmed de områden som redan har etablerats som utvecklingsrelevanta och som tenderar att fortsätta att stå i fokus, medan andra behov riskerar att förbli mindre synliga i planering och prioritering.

5.3.3 Skolformer för bedrivna projekt

En majoritet av de projekt som bedrivits inom ramen för ULF-verksamheten har varit inriktade mot grundskolan, följt av gymnasieskolan och därefter förskolan (tabell 16). Denna fördelning kan initialt förstås i relation till antalet elever och därmed även antalet lärare inom respektive skolform, där grundskolan utgör den största utbildningssektorn. Att grundskolan har flest projekt överensstämmer således med dess omfattning i elev- och lärarantal. En kvantitativ justering utifrån elevantal per skolform visar dock att gymnasieskolan relativt sett är överrepresenterad som arena för

projektgenomförande. En möjlig förklaring till denna fördelning är att antalet forskarutbildade lärare är högre inom gymnasieskolan, vilket i de initierande dokumenten framhålls som en betydande faktor för projektdeltagande.

Tabell 16. Antal projekt i respektive skolform.

Skolform	Antal projekt	Procent
Grundskola	92	44 %
Gymnasiet	54	26 %
Förskola/ Förskoleklass	36	17 %
SFI/Vux	7	3 %
Fritidshem	7	3 %
Alla skolformer	6	3 %
Läraryr utbildning	6	3 %
Skolledning	1	0,5 %
Kulturskolan	1	0,5 %
Summa	210 ⁶	100 %

Att flera projekt trots detta har genomförts i verksamheter där forskarutbildade lärare saknas, särskilt inom förskolan, tyder på att beprövad erfarenhet i vissa fall erkänts som utvecklingsbärande. Exempelvis fanns det enligt statistik från läsåret 2017/2018 endast 17 forskarutbildade lärare inom förskolan, vilket motsvarar 1,3 procent av det totala antalet forskarutbildade lärare i Sverige. Trots detta har 36 av 166 projekt (17 procent) genomförts i förskolan, vilket antyder att en stor andel av dessa projekt sannolikt har genomförts utan direkt inblandning av forskarutbildade förskollärare. Den höga projektnivån inom förskolan tyder därmed på ett starkt engagemang och en vilja till utveckling även i verksamheter med låg formell forskningsanknytning.

Inom Komvux och SFI syns en motsatt tendens. Inom dessa verksamheter var 124 av 1 235 forskarutbildade lärare (10 procent) verksamma, men endast 7 projekt (4,2 procent) har genomförts. Detta förhållande indikerar att närvaron av forskarutbildad personal inte har varit en avgörande förutsättning för projektens genomförande, vilket nyanserar bilden av vad som betraktas som legitim samverkan och forskningsanknytning inom ULF-ramen.

Det är samtidigt värt att notera att ULF-verksamheten inte har fastställt några formella riktlinjer avseende skolformsfördelning, annat än att det ska finnas en viss spridning. Den observerade snedfördelningen får därmed förstås som ett uttryck för praktiska och institutionella omständigheter snarare än som resultatet av explicita styr signaler.

⁶ Flera projekt har angett fler än en skolform vilket innebär att antalet projekt i denna tabell är fler än de som anges i tabellen för projektens innehåll.

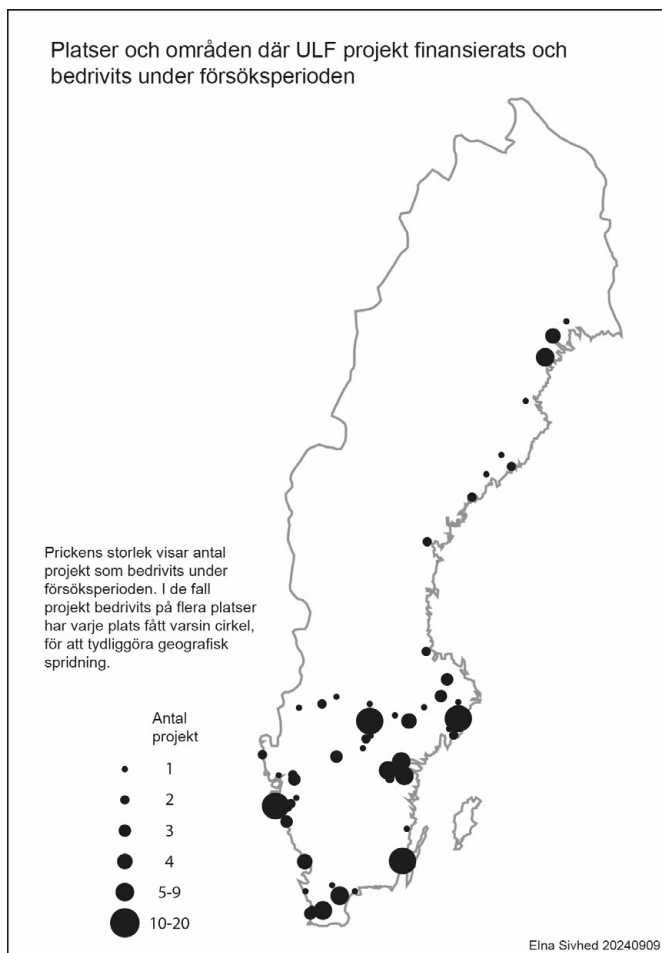
5.3.4 Geografisk spridning

En av de uttalade förväntningarna på ULF-försöksverksamheten var att den skulle präglas av geografisk spridning och omfatta skolor i hela landet. En genomgång av samtliga beviljade projekt visar dock att verksamheten till stor del koncentrerats till södra Sveriges universitetsstäder och angränsande kommuner (figur 5). Trots att en av ULF-noderna är lokaliserad i norra Sverige, återfinns endast en marginell andel av projekten norr om Uppsala. Denna fördelning speglar till viss del Sveriges allmänna befolkningsstruktur (SCB, 2023b), men innebär samtidigt en geografisk snedfördelning där glesbygd och perifera områden i låg utsträckning omfattas av forskningssamarbetet. Att projektverksamheten i hög grad har etablerats i närheten av större tätorter, särskilt universitetsorter, kan förstås både som en spegling av var akademiska resurser finns tillgängliga och som ett uttryck för hur universitetens geografiska placering påverkar var samverkansinitiativ realiserats. Det innebär att skolor med fysisk och institutionell närhet till universitet har haft betydligt större möjligheter att delta i ULF-projekt, vilket riskerar att förstärka existerande ojämlikheter i tillgång till forskningsresurser.

Vare sig ULF-initiativet eller de riktlinjer som styr verksamheten kräver uttryckligen en jämn geografisk fördelning baserad på demografiska eller territoriella hänsyn. I stället definieras ULF som en behovsorienterad försöksverksamhet, där lokal samverkan och kontextspecifika förutsättningar ska vägleda urvalet. Kartbilden över projektens geografiska placering indikerar att närheten till akademiska centrum har haft betydelse för var verksamheten etablerats, även om det inte går att fastställa alla bakomliggande orsaker. De utvärderande dokument som fastslår att ULF-verksamheten i stort sett levt upp till de initiala förväntningarna på geografisk spridning (Prop. 2020/21:60; Prøitz et al., 2022) riskerar därmed att reproducera och legitimera en normativ uppfattning om att skolor i universitetsnära miljöer är mest lämpade för forskningsbaserad skolutveckling. En sådan slutsats är problematisk, inte minst mot bakgrund av att ett centralt syfte med ULF är att stärka skolans vetenskapliga grund i hela landet (*Uppdrag om försöksverksamhet med praktikinära forskning*, 2017, s. 3).

Den ojämna fördelningen kan delvis förstås i relation till var forskarutbildade lärare är lokaliserade, då dessa i hög grad återfinns vid eller i närheten av universitet och högskolor. Samtidigt visar den samlade statistiken att flera projekt har genomförts utan direkt involvering av forskarutbildade lärare, vilket försvagar detta argument som huvudsaklig förklaring. Sammantaget tyder mönstret i projektens geografiska spridning på att andra faktorer än de som initialt angavs som vägledande, till exempel ambitionen att bredda tillgången till forskning och stärka skolans vetenskapliga grund i hela landet, har haft ett avgörande inflytande på vilka projekt som faktiskt genomförts. Även om nuvarande

struktur kan betraktas som ett första steg i en långsiktig utbyggnad, där initiala klusterbildningar kring universitet potentiellt banar väg för vidare spridning och fördjupning, kvarstår frågan om huruvida de kompensatoriska och likvärdighetsfrämjande ambitionerna inom ULF verkligen fått genomslag i praktiken.



Figur 5. Karta över var ULF-projekt har bedrivits utifrån skolans kommun⁷.

⁷ Ett projekt har sin hemvist i Norrlands inland, men då det inte framgår tydligare geografisk positionering redovisas det projektet utifrån sin nod: Umeå.

5.4 Motsättningar i identifierade diskurser

Den fjärde forskningsfrågan handlar om vilka eventuella motsättningar som kommer till uttryck i de identifierade diskurserna. Sådana skillnader framträder allra tydligast i jämförelse mellan vad som kommer till uttryck i diskurser som uttryckts i policy och vad som kommer till uttryck i diskurser som framträder vid analys av genomförda projekt. Genom att analysera hur ULF-projekten fördelats utifrån skolform och geografi framträder ett tydligt mönster av att vissa skolmiljöer och områden ges ett strukturellt företräde i det forskningsbaserade utvecklingsarbetet. En majoritet av projekten har varit inriktade mot grundskolan, följt av gymnasieskolan och därefter förskolan. Även om denna fördelning delvis speglar elev- och lärartätheten inom respektive skolform, visar en proportionell analys att gymnasieskolan är överrepresenterad i relation till elevantal. Samtidigt saknas formella riktlinjer som föreskriver någon specifik skolformsfördelning, utöver kravet på spridning.

Liknande mönster återfinns i den geografiska fördelningen. Trots att ett av direktiven för ULF-verksamheten var en bred regional spridning (*Uppdrag om försöksverksamhet med praktikinära forskning*, 2017, s. 3), visar genomgången att en stor andel av projekten koncentrerats till södra Sverige, särskilt till universitetsstäder och deras närliggande kommuner. Endast en marginell andel av projekten har genomförts norr om Uppsala, trots att en ULF-nod finns etablerad i norra Sverige. Även om detta delvis kan förklaras av befolkningsfördelningen (SCB, 2023b), framträder en tydlig geografisk snedfördelning där skolor i glesbygd och perifera områden i låg utsträckning inkluderas i forskningssamarbetet. Det framstår som paradoxalt att skolor som redan har tillgång till resurser såsom forskarnätverk, seminarieverksamhet och universitetsbibliotek tilldelas störst utrymme i en satsning som sägs vara behovsdriven och kompensatorisk till sin karaktär. En möjlig förklaring är tillgången till forskarutbildade lärare, som i hög grad är lokaliserade vid eller i närheten av universitet. Även om detta har viss bäring, visar materialet att flera projekt har genomförts utan direkt medverkan av forskarutbildad personal, vilket i stället tyder på att administrativa strukturer, befintliga samverkansnätverk och lärosätenas strategiska prioriteringar haft större betydelse för var projekten realiserats. På detta sätt får närheten till akademien ett avgörande inflytande över vilka skolor som inkluderas, oavsett faktiska behov eller pedagogisk potential. Eftersom medlen fördelas till lärosäten är det rimligt att anta att forskare vid dessa valt att samverka med skolor i dess närhet. Inom ramen för denna struktur blir förståelsen för beprövad erfarenhet snäv och avgränsad. Den erfarenhet som tillerkänns värde är i hög grad den som uttrycks inom miljöer som redan har koppling till akademiska strukturer och samverkansformer. Detta sker inte primärt utifrån innehåll, utan utifrån deras geografiska och institutionella positionering. Därigenom reduceras lärares

beprövade erfarenhet till en resurs vars värde avgörs utifrån dess översättbarhet till universitetets språk och strukturer.

Den lärosätescentrerade diskursen får därmed flera diskursiva konsekvenser. Dels reproducerar den ojämlik tillgång till forskningsresurser, dels omdefinierar den vad beprövad erfarenhet anses vara. När skolor i direkt närhet till universitet kontinuerligt inkluderas i projektverksamheten, medan perifera och resurssvaga skolor sällan gör det, formas en underförstådd norm om var professionell kunskap uppstår och vilka villkor som krävs för att den ska erkännas som giltig. Detta innebär i praktiken att erfarenheter som utvecklats i skolmiljöer långt från akademiska centrum, och utan formell samverkansstruktur, ges ett lägre erkännande, oavsett relevans eller kvalitet.

I förlängningen förskjuts förståelsen av beprövad erfarenhet från att vara något som växer fram i den vardagliga pedagogiska praktiken över tid till att vara något som förutsätter akademisk omtolkning för att uppfattas som legitim. Den professionella erfarenheten blir därmed inte en universellt erkänd del av lärarkårens kompetens, utan ett värdebärande objekt vars giltighet avgörs av dess närhet till akademins institutionella och diskursiva normer. Det som inte synliggörs genom samverkansprojekt riskerar samtidigt att osynliggöras i det kunskapsunderlag som utgör grunden för skolutveckling och politisk styrning.

5.5 Syntes

Den sista forskningsfrågan belyser hur lärares beprövade erfarenhet konstituerats genom initieringen av ULF. För att besvara denna fråga har en syntes av de identifierade diskurserna i delstudiernas analyser genomförts. Detta har skett i tre steg, som inleds med en diskursöversikt och tematisering. Därefter har materialet analyserats med avseende på hur dessa diskurser kopplas till beprövad erfarenhet som specifika aspekter av ULF. Slutligen har en kritisk syntes och teoretisk förankring genomförts.

5.5.1 Diskursöversikt och tematisering

Inledningsvis har diskurser kartlagts och kategoriserats från delstudiernas analyser, avseende lärares beprövade erfarenhet. Varje diskurs har analyserats utifrån sin relation till begreppet beprövad erfarenhet och dess funktion i respektive material, och sammanställs kort nedan. Analysen av de tre materialkategorierna intervjumaterial,

policymaterial och projektmaterial, visar att beprövad erfarenhet konstitueras på olika sätt beroende på diskursiv kontext.

I **intervjumaterialet** identifieras tre övergripande diskurser: *en hierarkisk diskurs*, *en kollegial samverkansdiskurs* och *en vetenskaplig diskurs*. Den hierarkiska diskursen kännetecknas av att skolutveckling uppfattas som något som i första hand styrs utifrån, ofta av externa aktörer med makt att definiera vad som räknas som legitim kunskap. Inom denna diskurs konstitueras beprövad erfarenhet som underordnad extern expertis. I kontrast till detta framträder en kollegial samverkansdiskurs, där det professionella lärandet sker genom kollegiala samtal och gemensam reflektion. Här stärks beprövad erfarenhet som kollektivt förankrad kunskap inom professionen. Den vetenskapliga diskurs som samtidigt blir synlig präglas av en ambivalens. Även om vetenskaplig grund betraktas som viktig, finns en osäkerhet kring dess tillämpning i praktiken. Detta leder till att beprövad erfarenhet omformas i relation till ett spänningsfält mellan formell legitimitet och praktisk relevans.

I det **policydokumentet** dominerar en *villkorat erkännande-diskurs*. Här framställs beprövad erfarenhet som något som endast erkänns om det kodas och legitimeras inom akademins ramar. Det innebär att professionell auktoritet underordnas vetenskaplig validering. Beprövad erfarenhet konstitueras således som sekundär kunskap beroende av forskarutbildning eller extern granskning och som reduceras till en epistemologisk position som först blir giltig genom akademisering. Denna diskurs förstärker en kunskapshierarki där praktisk erfarenhet inte erkänns på sina egna villkor.

I **projektmaterialet** identifieras en *lärosätescentrerad diskurs*, där erfarenhetsbaserad kunskap ges legitimitet i den mån den kan kopplas till akademiska miljöer. Projekt som genomförs i närhet till lärosäten ges företräde, medan skolor som befinner sig geografiskt och institutionellt längre bort riskerar att marginaliseras. I detta sammanhang konstitueras beprövad erfarenhet genom en rumslig och strukturell selektion, där närhet till akademiska institutioner avgör vad som räknas som utvecklingsbar praktik. Detta bidrar till att förstärka en ojämlig tillgång till forskningsresurser och definierar om villkoren för legitimitet i praktiken.

5.5.2 Koppling till ULF-insatsens strukturer och syften

Analysen av intervjumaterial, policyrelaterat material och projektredovisningar visar att förståelsen av beprövad erfarenhet i relation till ULF-insatsen inte är enhetlig eller neutral, utan formas genom olika diskursiva konfigurationer. Dessa diskurser artikulerar specifika föreställningar om vad *beprövad erfarenhet* är, hur den bör erkännas, och under vilka villkor den kan räknas som legitim kunskap. Genom att

analysera hur dessa diskurser manifesteras i olika typer av material blir det möjligt att synliggöra hur ULF:s struktur bidrar till att konstituera, förstärka eller omformulera *beprövad erfarenhet* i skolpraktiken.

Lärarintervjuer – Skolnivå

I intervjumaterialet identifieras tre övergripande diskurser: *hierarkisk diskurs*, *kollegial samverkansdiskurs* och *vetenskaplig diskurs*. Den *hierarkiska diskursen*, som dominerar stora delar av lärarnas vittnesmål, konstruerar en bild av skolutveckling som styrd av externa aktörer, exempelvis skolledning och myndigheter, som tillskrivs auktoritet att definiera relevant kunskap, legitima utvecklingsbehov och giltiga former för fortbildning. Forskare och lärosäten ingår inte bland dessa aktörer. Genom denna konfiguration konstitueras beprövad erfarenhet som en underordnad kunskapsform, vars värde uppstår först när det kan fogas in i externa prioriteringar. Detta ligger i linje med ULF-satsningens strukturella fokus på förbättrade resultat genom forskningsförankring, vilket riskerar att förskjuta initiativkraften från professionen till överordnade instanser.

Som en kontrapunkt till ovanstående återfinns i intervjumaterialet en stark *kollegial samverkansdiskurs*, där lärarnas egna erfarenheter, professionella samtal och gemensamma reflektioner lyfts som centrala för lokal kunskapsbildning. Inom denna diskurs artikuleras beprövad erfarenhet som en kollektiv, praktisknära och självorganiserad kunskapsform, vars värde inte är beroende av akademisk validering utan av förankring i den egna verksamheten. I detta tolkningsmönster får beprövad erfarenhet en självständig och skapande funktion i skolans utvecklingsarbete, vilket kan förstås som en alternativ operationalisering av ULF:s mål om samverkan, där initiativ och tolkning sker inom professionens egna ramar. Detta representerar ett försök att omförhandla rådande maktordningar och återta tolkningsföreträdet över vad som räknas som legitim skolkunskap.

Parallellt löper en *vetenskaplig diskurs* som präglas av ambivalens, vilket framträder i dokumentanalysen av ULF-initieringen. Den utmärks av en dubbel rörelse: å ena sidan betraktas vetenskaplig grund som en nödvändig kvalitetsmarkör i undervisning och skolutveckling, å andra sidan problematiseras hur denna vetenskapliga grund implementeras, tolkas och förhåller sig till skolans praktiska villkor. Diskursen intar därmed en mellanposition, där beprövad erfarenhet varken ges självklart tolkningsföreträde eller reduceras helt till ett implementeringsobjekt. Den *vetenskapliga diskursen* fungerar som en form av diskursiv länk mellan de två andra framträdande diskurserna i materialet: den *hierarkiska diskursen* och den *kollegiala samverkansdiskursen*.

Den *vetenskapliga diskursen* delar med den *hierarkiska diskursen* en normativ orientering mot extern legitimering. Flera lärare uttrycker att vetenskaplig grund fungerar som en extern referenspunkt som styr skolutvecklingen enligt övergripande principer och trender, ofta utan lokal förankring, där fortbildningsinsatser beskrivs som styrda av tillfälliga modenycker med forskningsetikett, men med svag koppling till det kollegiala sammanhanget eller praktiska behov. Sådana utsagor pekar på en upplevd instrumentalisering av forskning, där vetenskaplig grund används för att legitimera top-down-beslut snarare än som ett verktyg för professionellt lärande. Här förstärks en förståelse av beprövad erfarenhet som något som måste översättas till forskningslogikens språk för att kunna ingå i det ULF-strukturellt formulerade målet om vetenskaplig grund.

Samtidigt samverkar den *vetenskapliga diskursen* till viss del med den *kollegiala diskursen*. Flera respondenter beskriver hur de tillsammans med kollegor skapar fördjupade samtal, inte för att implementera forskning i traditionell mening, utan för att översätta vetenskapliga perspektiv till lokala utvecklingsbehov. Här artikuleras vetenskaplig grund inte som ett externt styrinstrument utan som en resurs att appropriera, tolka och integrera i den egna praktiken. I dessa praktiker ligger beprövad erfarenhet till grund för att möjliggöra forskningsanknytning och eventuell samverkan, vilket är i linje med ULF:s intentioner att närma akademi och skola till varandra genom ömsesidig kunskapsproduktion. Här synliggörs den diskursiva spänningen mellan formell vetenskaplig legitimitet och skolans materiella och sociala realitet, där vetenskaplig kunskap å ena sidan fungerar som ett medel för professionell legitimering, men å andra sidan måste omförhandlas och anpassas till skolans vardagsnära behov, tidsramar och kollektiva praktiker. Denna spänning visar hur vetenskaplig grund inte okritiskt kan överföras till skolpraktiken utan kräver aktiva översättningsprocesser och ett vetenskapligt förhållningssätt.

Den *vetenskapliga diskursen* öppnar för forskningsbaserad skolutveckling men sätter samtidigt villkor för hur forskning får mening i praktiken. Detta pekar på en vilja från lärarnas sida till en situationsbunden, dialogisk och jämställd form av samverkan. De aktörer som aktiveras eller positioneras inom denna diskurs spänner över flera fält. Lärare uttrycker både lojalitet med vetenskapens värde och frustration över dess otillgänglighet eller formalisering. Skolledningar och externa fortbildningsaktörer förstås som förmedlare eller grindvakter för vad som får plats inom skolans utvecklingspraktik, medan forskare framträder både som potentiella samarbetspartner och som representanter för ett akademiskt tolkningsföretäde. I relation till ULF-satsningen aktualiseras här frågor om rollfördelning och tolkningsmakt, där forskare i vissa fall ges en garantfunktion för vetenskaplig legitimitet, medan lärarnas uppgift blir att omformulera och förankra vetenskapliga begrepp i skolans specifika organisatoriska

och pedagogiska villkor. Detta innebär ett ansvar för att göra forskningen begriplig och användbar.

Genom denna diskursiva struktur får beprövad erfarenhet olika betydelser beroende på sammanhang. I de fall där vetenskaplig grund upplevs som otillgänglig eller irrelevant reduceras lärarnas erfarenheter till ett komplement snarare än ett fundament. Men där forskning integreras i kollegiala samtal och lokalt meningsskapande omformas beprövad erfarenhet till ett dynamiskt kunskapsfält som både förankras i praktik och öppnas mot teori. Den *vetenskapliga diskursen* blir därmed inte bara ett uttryck för hur forskning uppfattas, utan också för hur professionen förhandlar sin kunskapsteoretiska roll i skolans utvecklingsarbete, det vill säga hur lärare positionerar sig i relation till vad som räknas som legitim kunskap, vem som har tolkningsföreträde och hur den egna praktiken kan bidra till, snarare än bara påverkas av, forskningsanknytning.

Sammantaget fungerar den *vetenskapliga diskursen* som en nodalpunkt i kampen om kunskapens status i skolan. Den har förmågan att både förstärka hierarkier där vetenskaplig kunskap ges tolkningsföreträde och möjliggöra förhandlingar där professionell erfarenhet och forskningsanknytning integreras i nya konfigurationer. I denna förhandling blir ULF-satsningens struktur inte bara en organisatorisk modell, utan en diskursiv ram inom vilken beprövad erfarenhet ständigt formas, villkoras och omförhandlas.

Dokument – Policynivå

I de analyserade policytexterna dominerar en *villkorat erkännande-diskurs*, inom vilken beprövad erfarenhet endast ges legitimitet i den mån den låter sig översättas till och erkännas inom den akademiska kunskapsordningen. Det är först när lärares praktiska kunskaper kan kopplas till forskarutbildning, evidensbaserad eller formell metodologisk kodning som de tilldelas epistemologisk tyngd. Lärarnas yrkeserfarenhet erkänns alltså inte på sina egna professionella grunder, utan förutsätter validering enligt externa vetenskapliga kriterier. Denna logik synliggör en underliggande kunskapshierarki där vetenskaplig grund fungerar som den normativa kärnan i ULF-satsningen. Beprövad erfarenhet förblir i skymundan, men är återkommande omnämnd i begreppsparen i lagtext och styrdokument, dock utan operativt utrymme att definiera sina egna villkor för legitimitet.

Trots att vissa dokument uttrycker en vilja till ömsesidighet och samverkan mellan akademi och skola, samt lyfter begrepp som *tredje rummet* och *gemensamt kunskapsbygge*, kvarstår en struktur där tolkningsföreträdet över vad som räknas som relevant och utvecklingsbar kunskap koncentreras till den akademiska sfären. Detta begrepp har förankring i en sociokulturell diskurs utifrån Etienne Wengers teorier om

praktikgemenskaper, som betonar att lärande sker genom deltagande i sociala praktiker där medlemmar gradvis utvecklar en gemensam repertoar av begrepp, handlingar och förståelser. I policydokumenten konstrueras därmed ULF-satsningens samverkansmodell som villkorad i en specifik teoretisk diskurs. Det innebär att det kollektiva kunskapsskapandet ska ske, men inom ramen för en vetenskaplig logik där praktikens röst trots det måste omformas för att bli giltig. Detta får konsekvensen att beprövad erfarenhet ges en instrumentell och sekundär funktion, som kan inkluderas först när den delvis har underordnats och anpassats till forskningens teoretiska och institutionella ramar.

Kopplat till ULF:s övergripande mål om att stärka skolans vetenskapliga grund, öka samverkan och förbättra undervisningens kvalitet, medför denna diskursiva positionering att lärares beprövade erfarenhet integreras på ett sätt som bevarar rådande maktförhållanden snarare än utmanar dem. I stället för att utgöra en genuint tvåvägsorienterad samverkan där akademisk och professionell kunskap möts på jämställda villkor, reproduceras en modell där beprövad erfarenhet måste legitimeras externt för att kunna användas strategiskt inom ramen för ULF. Forskarutbildade lärare kan tillskrivas en *gränsroll*, enligt Etienne Wengers teoretiska ramverk, det vill säga att de är de personer som rör sig mellan olika gemenskaper (lärares och forskares). På så sätt blir det ULF beskriver som ett *gemensamt kunskapsprojekt* i praktiken ett system för selektiv inkludering, där professionell autonomi villkoras av dess anpassningsbarhet till akademins språk, strukturer och syften med hjälp av *gränsroller*.

Genomförda projekt – Verksamhetsnivå

I projektmaterialet framträder en lärosätescentrerad diskurs som artikulerar *beprövad erfarenhet* i relation till dess geografiska och institutionella närhet till akademien. Den erfarenhetsbaserade kunskap som utvecklas i skolor belägna i eller nära universitetsstäder ges högre epistemologisk status än den som utvecklas i perifera eller resurssvaga områden. Detta kan eventuellt förklaras av förekomsten av forskarutbildade lärare med gränsroller mellan skola och akademi, vilka tenderar att vara koncentrerade till lärosätesnära miljöer. På så vis blir konstitutionen av *beprövad erfarenhet* starkt beroende av den akademiska infrastrukturen, vilket innebär att legitimiteten inte vilar i praktikens innehåll eller kvalitet, utan i dess tillgång till universitetets premisser. Analysen av projektfördelningen visar att en stor andel av projekten genomförts i södra Sverige, särskilt i anslutning till universitet. Detta indikerar att *beprövad erfarenhet* inom denna diskurs omformas till ett villkorat kunskapsobjekt, vars erkännande inte är resultatet av professionell prövning utan av geografisk tillgänglighet och närhet till akademiska miljöer. Skolor i glesbygd, utan direkt samverkan eller tillgång till

forskarnätverk, synliggörs inte som aktiva kunskapsproducenter utan marginaliseras i den lärosätscentrerade diskursen.

I relation till ULF-satsningens mål om likvärdig tillgång till forskningsresurser och en stärkt vetenskaplig grund i hela skolväsendet blir detta särskilt problematiskt. Trots att samverkan i teorin ska möjliggöra ömsesidigt kunskapsutbyte mellan skola och akademi, tyder projektmaterialen på att vissa skolor ges strukturellt företräde. Det innebär att ULF:s ambition om kompensatorisk spridning i praktiken undergrävs av en organisering som prioriterar redan lärosätensnära miljöer. På detta sätt förstärker ULF, trots formulerade mål om bredd och tillgänglighet, en snäv definition av vad som räknas som utvecklingsbar praktik. *Beprövad erfarenhet* reduceras därmed till ett epistemologiskt kapital som ackumuleras genom närhet till akademiska maktcentrum och inte genom praktikens egen förmåga att bidra till förbättrad undervisning, relevans för elever eller kollegialt lärande. I förlängningen riskerar detta att skapa ett systematiskt utanförskap för de skolor vars erfarenheter inte matchar de strukturella krav som samverkanslogiken förutsätter. De geografiska och institutionella strukturerna i diskursen artikulerar således inte bara vad som räknas som giltig erfarenhet, utan också vem som får makten att definiera den.

5.5.3 Kritisk syntes

I det avslutande steget syntetiseras resultaten från policytexter, intervjumaterial och projektbeskrivningar till en sammanhållen förståelse för hur beprövad erfarenhet konstrueras diskursivt i relation till ULF. Utifrån Faircloughs tredimensionella modell analyseras hur språkliga praktiker på textnivå (intervjuer, policy och projektbeskrivningar) relaterar till diskursiva praktiker (hur texterna produceras, distribueras och tolkas) och till övergripande sociala praktiker (utbildningspolitiska mål, styrlogiker och kunskapshierarkier). Genom att tolka materialet med ett kritiskt diskursteoretiskt perspektiv där språk ses som konstitutivt för sociala praktiker och makt framträder hur olika aktörer, institutionella logiker och policykrav samverkar i kampen om vad som räknas som legitim kunskap i skolans utvecklingsarbete.

Analysen visar att beprövad erfarenhet inte utgör ett fast begrepp, utan artikuleras olika beroende på diskursiv kontext. I policytexterna dominerar en villkorat erkännande diskurs, där beprövad erfarenhet endast ges giltighet i den mån den kan kodas i akademiska termer, såsom forskarutbildning eller vetenskapliga samverkansformer. Denna diskurs reproducerar en asymmetrisk kunskapsstruktur där vetenskaplig grund fungerar som en normerande ram, medan beprövad erfarenhet förblir sekundär och beroende av akademins tolkningsföreträde. Detta är ett tydligt uttryck för hur diskursiva

gränsdragningar formar vad som inkluderas eller exkluderas som legitim kunskap, vilket är en central aspekt i kritisk diskursanalys där makt uttrycks genom inkludering, uteslutning och reifiering av begrepp. Konstruktionen speglar ULF:s struktur i den meningen att satsningen primärt är formulerad som ett sätt att stärka skolans vetenskapliga grund, men den förskjuter samtidigt beprövad erfarenhet till ett villkorat komplement snarare än en jämbördig kunskapsform. Detta motsvarar vad Bacchi (2009) beskriver som en problemrepresentation där problemet, i detta fall skolans brist på vetenskaplig grund, inte ifrågasätts utan tas för givet. Det innebär att en förståelse av beprövad erfarenhet normaliseras som något otillräckligt i sig och i behov av akademisk reparation.

I projektmaterialet förstärks denna tendens genom en lärosätescentrerad diskurs, där legitimiteten hos lärares erfarenhetsbaserade kunskap konstrueras i relation till dess geografiska och institutionella närhet till lärosäten, främst universitet. Beprövad erfarenhet får här högre status om den utvecklas i kontext där forskningsresurser, akademisk samverkan och institutionell närhet finns tillgänglig. Resultatet är en rumslig kunskapshierarki, där praktiker i glesbygd eller resurssvaga skolor marginaliseras som kunskapsproducenter. Detta illustrerar hur sociala praktiker i form av regional ojämlikhet och institutionell exkludering reproduceras genom diskursiva mönster, vilket enligt kritisk diskursanalys tydliggör språkets roll i att vidmakthålla strukturella maktskillnader. Trots att ULF formellt syftar till att bredda tillgången till praktikinära forskning och uppnå regional balans, visar denna diskurs att samverkan i praktiken riskerar att reproducera snarare än utmana befintliga ojämlikheter.

Samtidigt visar intervjumaterialet att denna hegemoniska ordning inte är oemotsagd. Här framträder tre delvis konkurrerande diskurser. Den dominerande hierarkiska diskursen uttrycker en upplevelse av att skolutveckling sker på externa aktörers villkor där lärare reduceras till mottagare och deras erfarenheter tappar epistemologisk status. Men mot denna position artikuleras också en kollegial samverkansdiskurs, där beprövad erfarenhet förstås som en kollektiv, verksamhetsnära och självorganiserad kunskapsform. Här positioneras lärarkåren som aktiva kunskapsproducenter, vars reflektioner och samverkan utgör en alternativ epistemologisk grund till akademins. Diskursiva strategier som återupprepad betoning av kollegialitet och lokal praktik kan här ses som en form av motmakt, där professionens röst artikuleras i kontrast till top-down-orienterade diskurser. Mellan dessa två poler löper en vetenskaplig diskurs som bär på ambivalens. Å ena sidan reproduceras vetenskaplig grund som en norm för kvalitet och legitimitet, men å andra sidan artikuleras en frustration över forskningens otillgänglighet, bristande kontextualisering och instrumentella användning i styrkedjor. Vetenskaplig grund blir i denna diskurs inte en neutral resurs, utan ett spänningsfält där professionen förhandlar sin roll. Det är också här som beprövad erfarenhet förskjuts

från att vara ett självständigt kunskapsfält till att bli en diskursiv arena där teori och praktik söker integreras. I termer av interdiskursivitet fungerar den vetenskapliga diskursen som en hybrid mellan policyretorik och professionsnärlighet, vilket enligt Fairclough speglar hur olika diskurser samexisterar och konkurrerar inom en och samma praktik.

Genom att sammanfoga dessa diskurser blir det tydligt att beprövad erfarenhet konstrueras i spänningsfältet mellan institutionellt erkännande och professionell autonomi. ULF:s struktur och syften att stärka vetenskaplig grund, främja samverkan och bidra till skolutveckling fungerar inte enbart som organisatoriska mål, utan också som diskursiva fixpunkter som formar hur beprövad erfarenhet får eller förlorar betydelse. Därmed visar analysen att förståelsen av beprövad erfarenhet inte kan reduceras till en statisk definition, utan bör ses som ett rörligt och förhandlat begrepp som konstitueras i relation till samtida utbildningspolitiska styrformer. Här aktualiseras den kritiska diskursanalysens fokus på hur diskurser produceras, konsumeras och distribueras, samt hur de får olika betydelse beroende på institutionell och ideologisk kontext. Den diskursiva konstruktionen av beprövad erfarenhet i relation till ULF kan förstås i ljuset av Laclau och Mouffes (2001) diskursteori, där betydelser inte är givna utan formas genom hegemoniska praktiker och artikulationer. Begreppet beprövad erfarenhet fungerar i detta sammanhang som en flytande signifikant, ett omstritt begrepp som olika aktörer försöker fixera i linje med sina intressen och positioner i det utbildningspolitiska fältet. I policytexterna knyts begreppet främst till akademisk validering, vilket innebär att det artikuleras inom en hegemonisk diskursordning där vetenskaplig grund ges tolkningsföreträde. Denna fixering återspeglar vad Fairclough (1992) kallar en kolonisering av diskurser, där dominerande institutionella logiker tränger undan alternativa kunskapsformer.

De intervjuade lärarnas utsagor visar dock att detta hegemoniska grepp inte är totaliserande. Genom den kollegiala samverkansdiskursen formuleras en motdiskurs där beprövad erfarenhet inte bara erkänns, utan ges en epistemologisk motvikt till vetenskaplig expertis. Den vetenskapliga grunden framställs här som vilande på beprövad erfarenhet, och lärares vetenskapliga grund inkluderar deras beprövade erfarenhet. Det kan förstås som ett uttryck för kampen mellan olika pedagogiska diskurser, där professionell kunskap söker autonomi gentemot den formellt reglerade kunskapsordningen. Kollegialitet och praktikinärlig erfarenhet blir här redskap för att omförhandla vad som räknas som legitim kunskap och vilka aktörer som får tolkningsföreträde.

Vidare visar analysen hur ULF:s samverkansmodell fungerar som ett diskursivt gränsland, där olika aktörer; lärare, skolledare, forskare och policymakare, positionerar sig i förhandlingar om kunskapens form, funktion och värde. Den vetenskapliga

diskursen som framträder i intervjumaterialet gestaltar just denna gränskonstruktion, och vetenskaplig grund framstår inte som något som antingen accepteras eller avvisas, utan som ett rörligt begrepp som måste översättas, approprieras och omformas i relation till skolans sociala verklighet. Det diskursiva landskapet som ULF medverkar till att skapa präglas därmed av ambivalens, makt och möjligheter. Å ena sidan förstärker ULF en institutionell logik där vissa former av kunskap, språk och geografisk närhet premieras. Å andra sidan öppnar samma struktur upp för alternativa artikulationer av beprövad erfarenhet som en kollektiv, kontextbunden och yrkesburen kunskapsform. Det är i denna spännvidd, mellan reproduktion och omförhandling, som ULF:s potential som diskursiv nod bör förstås. En mer lyhörd policyutveckling som utgår från den kunskap som redan existerar i professionens praktik skulle kunna möjliggöra mer träffsäkra insatser och främja ett ökat ansvarstagande på lokal nivå. Ett sådant perspektiv förskjuter fokus från skolans påstådda brister till de förutsättningar som krävs för att den ska kunna bidra till och dra nytta av vetenskaplig kunskap på sina egna villkor.

6 Diskussion och slutsatser

6.1 Inledning

Med utgångspunkt i analysen av material kopplat till ULF-verksamheten diskuteras i detta kapitel hur *beprövad erfarenhet* ges form, betydelse och legitimitet i olika diskursiva praktiker. ULF fungerar i detta sammanhang som ett undersökningsobjekt genom vilket relationen mellan praktik, vetenskap och policy kan analyseras i konkret och institutionellt förankrad form. Diskussionen utgår från förståelsen att *beprövad erfarenhet* inte utgör ett fastställt eller stabilt begrepp, utan artikuleras på skilda sätt beroende på kontext och aktörsposition. Detta ligger i linje med tidigare forskning, som visar att *beprövad erfarenhet* ofta tillskrivs olika betydelser beroende på om den formuleras inom professionen, i policy eller i forskningssammanhang (Bergmark & Hansson, 2021; Persson, 2020).

6.2 Tolkning av resultaten

Vilka diskurser om beprövad erfarenhet framkommer i lärares tal om behov av forskningsbaserat professionellt lärande?

I lärares tal om behov av forskningsbaserat professionellt lärande träder flera diskurser fram som tillsammans formar ett komplext och delvis motsägelsefullt landskap. Mest framträdande är en *hierarkisk diskurs*, inom vilken externa aktörer såsom skolledningar och myndigheter, tillskrivs auktoritet att definiera vad som utgör relevant fortbildning, relevant kunskap och giltig vetenskaplig grund. De önskar inte översätta kunskap enbart på basis av externa aktörers prioriteringar, utan eftersträvar reellt inflytande över vilka kunskaper som ska införlivas i skolutvecklingsarbetet. Skolledare och forskare kan, med olika typer av mandat, välja att prioritera andra områden än de som lärare själva uppfattar som mest angelägna. Parallellt identifieras en *vetenskaplig diskurs* som präglas av en inre ambivalens. Å ena sidan betonas betydelsen av vetenskaplig grund som en kvalitetsmarkör i undervisningen; å andra sidan problematiseras hur denna grund tar sig uttryck i praktiken då lärare upplever att deras roll som kunskapsöversättare ofta

begränsas av bristande tillgång till relevant forskning. Vetenskaplig grund upplevs inte som frånvarande, men som svåråtkomlig eller otillräckligt relevant för lärarnas vardag. Respondenter beskriver att forskningsanknytning innebär att lärare ses som konsumenter av forskning, snarare än att de deltar aktivt i forskningsprojekt som kan bidra till deras dagliga arbete. I kontrast till en *hierarkisk diskurs* framträder en motståndsdiskurs, en *kollegial samverkansdiskurs*, där lärarnas egna erfarenheter och professionella samtal lyfts som bärande för lokal kunskapsbildning. Att *beprövad erfarenhet* beskrivs som en kollektiv och systematiserad process förekommer även internationellt. Japanska *National Institute for Educational Policy Research* (NIER), som är direkt kopplat till utbildningsministeriet (MEXT), har genom sitt långsiktiga arbete med *lesson studies* visat hur lärares kollektiva, dokumenterade och reflekterade erfarenheter kan ges vetenskaplig tyngd i såväl undervisningsutveckling som policyarbete (NIER, 2024; Loewenberg Ball & Forzani, 2009). NIER:s arbete illustrerar hur praktikinära kunskap kan integreras i reformarbete utan att reduceras till kontextlös information, vilket ger stöd åt idén om *beprövad erfarenhet* som ett självständigt och lärarinitierat kunskapsfält.

Den *vetenskapliga diskursen* som löper genom intervjuerna präglas av ambivalens: *vetenskaplig grund* erkänns som en viktig norm, men också som något potentiellt instrumentellt och externt styrt. Det speglar forskningsläget, där begreppet *vetenskaplig grund* visat sig vara både normativt starkt och innehållsligt otydligt (Edling & Liljestrand, 2020; Skolverket, 2024). Resultaten visar att respondenterna inte ställer sig avvisande till *vetenskaplig grund*, men att denna måste ges en innebörd som möjliggör dialog med den egna praktiken. Att inte definiera vad denna vetenskapliga grund ska bestå av innebär en otydlighet. Lärare vill inte reduceras till passiva mottagare av forskning, utan ingå som medforskare och aktiva i forskningsprocessen i linje med Wengers (1998) tankar kring *communities of practice*.

Det som särskilt framstår som analytiskt betydelsefullt är dock att den vetenskapliga diskursen även fungerar som en potentiell brygga mellan övriga diskurser. I flera utsagor artikuleras *beprövad erfarenhet* inte som ett alternativ till *vetenskaplig grund*, utan som dess förutsättning. Beprövad erfarenhet är den plats där forskningen kan förankras, kontextualiseras och ges praktisk mening. Detta antyder en möjlig rörelse bort från dikotoma förståelser av teori och praktik, mot en mer integrerad och ömsesidigt formad syn på kunskapsproduktion i skolan. Därmed stärks analysens slutsats att *beprövad erfarenhet* inte är ett statiskt begrepp, utan en diskursiv arena där kunskapsanspråk förhandlas i relation till både styrlogiker och professionell autonomi. Samtidigt saknar *beprövad erfarenhet* en fungerande infrastruktur, vilket innebär att den inte ges likvärdigt epistemologiskt utrymme som *vetenskaplig grund*, trots att båda kunskapsformerna enligt skollagen (SFS 2010:800) ska betraktas som jämbördiga.

Vilka diskurser om lärares beprövade erfarenhet kan identifieras i dokument som beskriver ULF:s försöksverksamhet?

I dokument som beskriver ULF:s försöksverksamhet kan en *villkorat erkännande diskurs* identifieras, som kännetecknas av att beprövad erfarenhet erkänns som en potentiellt värdefull kunskapsform, men endast i den mån den låter sig översättas, struktureras eller legitimeras inom akademins ramar. I policynivåns *villkorat erkännande-diskurs* konstrueras *beprövad erfarenhet* som beroende av akademisk validering. Det är först när lärares kunskap kodas enligt vetenskapliga kriterier, exempelvis genom forskarutbildning eller metodologisk systematik, som den ges epistemologisk tyngd. Detta bekräftar tidigare forskning som visat att *vetenskaplig grund* i praktiken tenderar att ges större legitimitet än *beprövad erfarenhet*, trots att begreppen i skollagen formuleras som jämbördiga (Rönnerman, 2012; Skolverket, 2020). Det visar också på den tolkningsasymmetri som Jahnke (2022) identifierar, där *vetenskaplig grund* stöds av institutionella infrastrukturer, som exempelvis Skolforskningsinstitutet, medan motsvarande systematisering och spridning för *beprövad erfarenhet* i stort sett saknas. Som visades i dokumentanalysen förekommer *vetenskaplig grund* mer än dubbelt så ofta som *beprövad erfarenhet* i dokumentens text (tabell 7), vilket också antyder en underordning i den begreppsliga ordningen. *Beprövad erfarenhet* framstår som ett tyst villkor, det vill säga något som tas för givet men sällan utvecklas i termer av hur det ska stödjas eller värderas som kunskapsform. Det finns därmed en diskursiv exkludering av *beprövad erfarenhet* som självständig kategori, trots dess lagstadgade status. I ULF-dokumentet saknas tydliga strukturer för hur denna kunskap ska operationaliseras, vilket är en brist som både Skolforskningsinstitutet (2015) och Nationella samordningsgruppen (2022) lyfter fram som ett hinder för jämbördig samverkan.

Vilka diskurser om lärares beprövade erfarenhet framkommer i projekt som initierats genom ULF:s försöksverksamhet?

På verksamhetsnivå framkommer en *lärosätescentrerad diskurs*, där erfarenhetsbaserad kunskap prioriterar vid skolor med geografisk närhet till akademien. *Beprövad erfarenhet* inom denna diskurs omformas till ett villkorat kunskapsobjekt, vars erkännande inte är resultatet av professionell prövning utan av geografisk tillgänglighet och närhet till akademiska miljöer. Detta är ett viktigt tillägg till tidigare studier, där *beprövad erfarenhet* ofta analyserats som ett professionsinternt fenomen. Här visar resultaten att legitimiteten också villkoras av rumsliga faktorer, vilket förstärker den strukturella obalans som redan identifierats av exempelvis Popov (2021) och Irisdotter-Aldenmyr (2021), där forskningens tillgänglighet ses som ojämnt fördelad. Det oväntade är att

ULF, en reform som formellt syftar till att bredda tillgången till praktisk forskning, i vissa fall reproducerar snarare än utmanar denna ojämlikhet.

Intentionen med ULF-insatsen var initialt tydlig genom betoningen på samverkan samt att processen i hög grad drevs av lärarutbildare och forskare med tidigare erfarenhet från skolans praktik. När sådana initiativ genomförs med stöd av resurser reglerade genom statliga riktlinjer och förmedlade via akademiska instanser som inte präglar den praktik de är avsedda att gynna, uppstår en risk för att det snarare är dessa externa strukturer, logiker och prioriteringar som får genomslag. Detta gäller inte minst resursfördelning. Ett konkret exempel är hur långa resvägar för forskarutbildade lärare vid lärosäten kan leda till att samverkansprojekt förläggs nära lärosätet och inte utifrån skolans identifierade behov. Ur ett ekonomiskt perspektiv kan det vara enda möjligheten för att undvika att de begränsade medel som finns används för resekostnader. I linje med Ball (1993, 2006) kan detta förstås som ett uttryck för hur policy inte implementeras linjärt, utan översätts och förhandlas i mötet mellan olika institutionella logiker, där den lokala praktiken både formar och formas av policytextens diskursiva ramar.

Vilka eventuella motsättningar kommer till uttryck i de identifierade diskurserna?

De motsättningar som finns i de identifierade diskurserna blir tydligast i jämförelsen mellan policydokument och de projekt som genomförts. En framträdande diskurs är *lärosätescentrerad diskurs* där legitimiteten i lärares beprövade erfarenhet knyts starkt till dess närhet till lärosäte, vilka är koncentrerade till södra Sverige, medan norra Sverige och glesbygd lämnas utanför. Detta innebär att skolor i periferin sällan inkluderas vilket motsäger ambitionen om behov och spridning. Här uppstår en motsättning eftersom policyn betonar en behovsdriven verksamhet med geografisk spridning, medan praktiken visar en koncentration av projekt till universitetsstäder och resursstarka miljöer. Analysen visar även en fördelning av ULF-projekt där vissa skolformer och geografiska områden får förtur. Majoriteten av projekten riktas mot grundskolan följt av gymnasiet och i mindre grad förskolan men proportionellt sett är gymnasiet överrepresenterat. Förklaringen kan delvis ligga i tillgången till forskarutbildade lärare men analysen visar att administrativa strukturer och lärosätens strategiska val haft större betydelse. Därigenom skapas en motsättning mellan idé och praktik och konsekvensen blir att professionell kunskap definieras snävt och erfarenheter långt från akademien ges lägre legitimitet.

Hur har lärares beprövade erfarenhet konstituerats genom initieringen av ULF-insatsen?

Resultaten visar att ULF-insatsen fungerar som ett diskursivt gränsland, där olika kunskapsordningar och tolkningsföreträden möts, konkurrerar och omförhandlas. Det centrala fyndet är att *beprövad erfarenhet* inte artikuleras enhetligt, utan formas i ett spänningsfält mellan institutionellt erkännande och professionell autonomi. ULF:s struktur och syften att stärka vetenskaplig grund, främja samverkan och bidra till skolutveckling fungerar inte enbart som organisatoriska mål, utan också som diskursiva fixpunkter som formar hur beprövad erfarenhet får eller förlorar betydelse. Förståelsen av *beprövad erfarenhet* kan inte reduceras till en statisk definition, utan bör ses som ett rörligt och förhandlat begrepp som konstitueras i relation till samtida utbildningspolitiska styrformer.

Spänning kan förstås i ett historiskt ljus, där läraryrkets position som kunskapsproducerande profession länge varit omstridd. Efter en period under mitten av 1900-talet, då lärare betraktades som centrala aktörer i skolans forskningsutveckling (Carlgren, 2025), följde decennier av avprofessionalisering, där lärare reducerades till implementerare av centralt formulerad forskning (Florin, 2010; Lundahl, 2011). Det är mot denna bakgrund som ULF-insatsens diskursiva roll framträder, som ett försök att återintegrera lärarprofessionen i forskningsprocessen, men också som en struktur där gamla kunskapshierarkier riskerar att reproduceras. Samtidigt finns det exempel på hur alternativa samverkansformer mellan skola och akademi vuxit fram med andra institutionella förutsättningar. Ett sådant exempel är *Stockholm Teaching and Learning Studies* (STLS), som etablerades 2011 som ett samarbete mellan Stockholms universitet och Stockholms stad. I dag är STLS en permanent forskningsmiljö och ett nätverk med både nationella och internationella samarbeten. Denna typ av samverkan visar att det är möjligt att etablera långsiktiga, ämnesdidaktiskt orienterade forskningsmiljöer med en tydlig förankring i skolans praktik.

I ljuset av detta framstår det som särskilt relevant att framhålla att ULF lanserades som en försöksverksamhet, och att det är just försöksverksamheten som undersökt. En försöksverksamhet är en form som, enligt Haug (1992), förutsätter att en förändring ska kunna ske, men inom ramar som är möjliga att genomföra. Det innebär ofta en kompromiss mellan olika aktörers förväntningar, vilket kan leda till otydlighet kring mål, ansvar och metod. Kompromisser som riskerar att leda till att nödvändiga strukturella förutsättningar inte etableras, eller att tid och resurser inte räcker till för att realisera intentionerna. Detta bekräftas också av att många ULF-projekt saknar långsiktig finansiering och organisatorisk stabilitet. Att etablerade miljöer som STLS har kunnat skapa kontinuitet och ämnesdidaktisk fördjupning pekar samtidigt på vikten av stödjande institutionell infrastruktur. Det innebär att svårigheter som ojämlig tillgång, oklar rollfördelning och villkorat inflytande inte bör förstås som enbart

implementeringsproblem, utan också som inneboende drag i försöksverksamhetens utformning utifrån de villkor och resurser som tilldelats.

Resultaten visar att ULF-insatsen inte är en neutral struktur för samverkan, utan ett diskursivt fält där kampen om kunskapens form, värde och erkännande utspelar sig. Det är också här som lärares *beprövade erfarenhet* konstitueras och får sin fulla betydelse. Begreppet omförhandlas ständigt i skärningspunkten mellan skolpraktikens behov, forskningens krav och policyretorikens ambitioner. ULF:s dubbla roll blir i detta sammanhang tydlig: å ena sidan reproducerar satsningen rådande kunskapshierarkier, å andra sidan öppnar den möjligheter för professionen att artikulera alternativa kunskapsordningar genom kollektiva och kontextuella praktiker. I dokumentanalysen framträder denna dubbelhet särskilt tydligt. Å ena sidan betonas att forskarutbildade lärare i skolan är avgörande för att möjliggöra samverkan (Prøitz et al., 2022), men å andra sidan tilldelas inte dessa aktörer ett självständigt mandat att utforma forskningssamarbeten, eftersom medel allokeras genom lärosätesbaserade strukturer. Detta innebär att professionens inflytande förblir villkorat, även i de fall där dess betydelse erkänns. Den diskursiva konstruktionen av problemet, där bristen på *vetenskaplig grund* identifieras som det primära problemet, tenderar därmed att skymma andra möjliga förklaringar, såsom ojämlik resursfördelning, begränsade möjligheter till deltagande eller frånvaro av strukturer för kollegial kunskapsutveckling.

Där tidigare forskning har belyst osäkerheter kring hur *beprövad erfarenhet* kan förstås, dess historiska marginalisering i policy och dess svaga institutionella infrastruktur (Jahnke, 2022; Skolverket, 2012, 2020; Persson & Persson, 2017), visar denna studie att professionen inte förhåller sig passiv till detta tolkningsläge. Tvärtom framträder i lärarnas utsagor en vilja att formulera *beprövad erfarenhet* som ett epistemologiskt bärande fält – med egna former av legitimitet, granskning och kunskapsproduktion. Detta ger stöd åt forskningspositioner som argumenterar för ett breddat och professionsförankrat kunskapsbegrepp (Bergmark & Hansson, 2021), men visar också att ULF-insatsen utgör en diskursiv prövningspunkt för hur sådana begrepp får, förlorar eller omförhandlar sin mening i praktiken.

Beskrivningen av *beprövad erfarenhet* som kollegialt prövad och professionellt förankrad kunskap kan också förstås i ljuset av den kritik som formulerades i utredningen *Forska tillsammans* (SOU 2018:19). Att försöksverksamheten med ULF sjuöattes redan innan utredningen färdigställdts framstår som anmärkningsvärt eftersom utredningen kom att formulera flera av de mest centrala motiven för samskapande forskningspraktiker, professionsanknytning och en kunskapssyn där *beprövad erfarenhet* ges självständig legitimitet. *Forska tillsammans* (SOU 2018:19) framhåller att tidigare skolreformer ofta misslyckats med att ta hänsyn till skolans komplexitet och lärarnas möjligheter till

delaktighet i kunskapsproduktionen. I stället förespråkas ett forskningssamarbete där lärare inte enbart är mottagare av resultat, utan aktiva medskapare.

Mot denna bakgrund framstår det som centralt att framtida reformarbete inte enbart syftar till att stärka skolans *vetenskapliga grund*, utan även skapar utrymme för *beprövad erfarenhet* som en självständig kunskapsform med institutionellt erkännande, organisatoriskt stöd och resurser för kollegial utveckling, det vill säga en form av *vetenskapligt beprövad erfarenhet*. Ett sådant skifte skulle kräva att professionen ges reellt inflytande över både forskningsagendor och medelsfördelning, inte bara genom samverkansnoder vid lärosäten, utan genom förankrade strukturer i skolans praktik. Den nationella samordningen skulle, i stället för att skapa noder utifrån lärosäten och forskare, kunna organiseras via regionala noder bestående av forskarutbildade lärare verksamma inom förskola och skola. En sådan utveckling som tar sin utgångspunkt i den kunskap som redan existerar i professionens praktik skulle kunna bidra till mer valida insatser och ett ökat ansvarstagande på lokal nivå. Genom att arbeta enligt vetenskaplig systematik kan fokus skiftas från vad skolan *saknar* till vad som krävs för att utveckla forskning som svarar mot de behov som verksamma i skolan själva identifierar. En sådan verksamhet skulle också innebära ett brott med den etablerade problemrepresentationen, där bristen alltid antas ligga på skolans sida, och i stället öppna för ett perspektiv där styrning sker i dialog mellan ansvarstagande professionella aktörer i skolan som själva väljer vilka lärosäten och forskare de vill samverka med.

6.3 Teoridiskussion

Det teoretiska ramverket bidrar till att synliggöra den kamp om betydelsen av begreppet *beprövad erfarenhet* som analyserats i avhandlingen, samt till att fördjupa förståelsen av de begreppsliga spänningar som präglar materialet. Det sociokulturella perspektivet utgör här en grundläggande förståelse för hur lärande och kunskap konstitueras i samspel mellan språk, kontext och kollektiva erfarenheter. I ljuset av detta blir det tydligt att *beprövad erfarenhet*, som uttryck för lärares praktiskt situerade kunskap, inte uppstår i ett vakuum, utan formas genom deltagande i kulturellt och historiskt medierade praktiker (Vygotskij, 1978; Wertsch, 1991).

Den kollegiala samverkansdiskurs som identifierats i intervjumaterialet bekräftar denna förståelse. Lärarnas beskrivningar av gemensam reflektion, lokalt meningsskapande och praktikinära kunskapsutveckling illustrerar hur erfarenhet formas som ett kulturellt redskap. I detta sammanhang fungerar *beprövad erfarenhet* som en artefakt som medierar förståelse, handling och professionsutveckling i det lokala sammanhanget.

Samtidigt visar resultaten att denna artefakt är underkastad institutionella villkor som reglerar hur den får uttryckas, erkännas och integreras i skolutvecklingsarbete.

Detta har i föreliggande studie inneburit att den sociokulturella ansatsen har kompletterats med ett maktkritiskt perspektiv, realiserat genom ramverkets diskursteoretiska och kritiska ansatser. Med hjälp av Faircloughs kritiska diskursanalys blir det tydligt hur språket inte endast speglar lärares erfarenheter, utan också konstruerar och reglerar vilka erfarenheter som ges legitimitet. I policydokumentens villkorat erkännande-diskurs artikuleras *beprövad erfarenhet* som giltig endast när den kodas inom ramen för forskningslogik och akademisk terminologi. Lärarnas egna praktiker marginaliseras inte för att de saknar värde, utan för att de inte låter sig översättas till en akademiserad diskursordning. Här fungerar *vetenskaplig grund* som en fixeringspunkt, en nodalpunkt, vars värdeladdning inte är neutral, utan ideologiskt bestämd och institutionellt reglerad.

I linje med Laclau och Mouffe (2001) framstår *beprövad erfarenhet* i detta ljus som en *flytande signifikant*, det vill säga ett begrepp vars betydelse är under ständig förhandling. Diskurser ska därmed inte förstås som stabila utsagor, utan som resultat av *artikulation*; meningsskapande sammanlänknings av begrepp som bygger tillfälliga helheter. Diskursiv makt handlar således inte enbart om att uttrycka vissa idéer, utan om att etablera dessa som det naturliga eller självklara sättet att tala och tänka.

Inom ramen för ULF konstrueras flera försök att fixera denna signifikant: i projektmaterialen genom en lärosätesscentrerad diskurs där närhet till akademien tillskrivs epistemologisk status; i policydokument genom en villkorad erkännandestruktur; samt i intervjumaterialet genom en kollegial motdiskurs. Denna pluralitet speglar den *interdiskursivitet* som Fairclough lyfter fram som central för diskursiv analys: diskurser samexisterar, kolliderar och hybridiseras. De tre identifierade diskurserna i intervjumaterialet; den hierarkiska diskursen, den kollegiala samverkansdiskursen och den vetenskapliga diskursen, utgör tydliga exempel på detta.

Analysen visar dessutom hur diskursiva gränsdragningar upprätthålls genom motsattpar: forskning/erfarenhet, teori/praktik, kvalitetssäkrad/kontextanpassad och vetenskaplig/beprövad. Dessa binära oppositioner fungerar inte enbart som deskriptiva skiljelinjer utan bidrar, i Laclau och Mouffes (2001) mening, till att stabilisera diskurser genom att strukturera vad som framstår som möjligt att säga och tänka. Motsattparen skapar därmed antagonistiska gränser, inom vilka vissa kunskapsformer tilldelas legitimitet medan andra marginaliseras. Även om dessa begreppspår i teorin skulle kunna förstås som komplementära, tillskrivs de i praktiken olika värden och positioner i en hegemonisk diskursordning. Det är således inte lärarnas kollektiva kunskap i sig som diskvalificeras, utan dess brist på översättning till institutionellt erkända språk.

Därmed hålls den utanför de diskursiva centrum där meningsskapande och legitimering sker – en position som samtidigt skapar utrymme för motdiskurser där dessa motsatspar kan omförhandlas och ges ny betydelse. Här aktualiseras Laclau och Mouffes förståelse av hegemonisk kamp, där vissa begrepp, såsom *vetenskaplig grund*, laddas med positivt värde och etableras som nodalpunkter. Runt dessa organiseras andra betydelser, vilket bidrar till att forma en hegemonisk ordning som samtidigt tenderar att osynliggöra alternativa sätt att förstå, värdera och operationalisera kunskap i skolans praktik.

Bacchis WPR-ansats har bidragit till att synliggöra hur *beprövad erfarenhet* konstrueras som ett underliggande problem i policy texter. Ett problem behöver i detta sammanhang inte vara explicit uttryckt som ett sådant, men det förutsätts att skolans verksamhet är otillräcklig, underdefinierad och/eller möjlig att operationalisera utan akademisk förstärkning. Detta utgör ett tydligt exempel på Bacchis (2009) antagande att styrning sker genom problemformuleringar snarare än genom lösningar. Problemet med bristande vetenskaplig grund konstrueras här inte enbart som ett tillstånd att rätta till, utan som en ram inom vilken *beprövad erfarenhet* framstår som epistemologiskt otillräcklig. De föreslagna åtgärderna – såsom samverkan och användning av forskarutbildade lärare – pekar tillbaka på en representation där det professionella kunnandet betraktas som i behov av epistemologisk reparation. Dessa lösningar legitimeras inte utifrån vad lärare redan kan eller gör, utan utifrån en föreställning om vad som saknas – det vill säga vetenskapligt erkännande, metodologisk kodning och institutionell närhet till akademien.

WPR har även varit användbart i analysen för att förstå vilka röster som tystas i denna konstruktion. Det gäller framför allt de lärare som inte är del av universitetsnära miljöer, de skolor som saknar forskningsinfrastruktur och de erfarenheter som inte låter sig kodas i akademisk terminologi. Denna uppdelning kan förstås i termer av diskursens *insida* och *utsida* (Bacchi, 2009), där begrepp som vetenskaplig grund, evidens, forskningskvalitet och samverkan positioneras som självklart legitima, medan andra perspektiv – särskilt verksamhetsnära erfarenheter som inte kan översättas till akademisk terminologi – marginaliseras eller utesluts.

Detta utgör, med Bacchis begrepp, diskursens *utsida*, där vissa perspektiv inte enbart marginaliseras utan exkluderas från det diskursiva fältet. På *insidan* återfinns i stället de begrepp och aktörer som förstärker policylogiken, såsom evidens, forskningskvalitet och samverkan, vilka positioneras som självklart positiva värden. Denna uppdelning skapar en ram där det som framstår som giltigt eller önskvärt inte längre behöver försvaras, utan tas för givet, medan annat mer eller mindre förpassas till tystnad eller problematiseras. Den diskursiva konstruktionen av problemet med *beprövad erfarenhet* är aldrig värdeneutral, utan ett resultat av politiska, institutionella och ideologiska urval.

Avseende *beprövad erfarenhet* i relation till ULF-insatsen utgör det ett tydligt exempel på hur ett ideologiskt laddat och diskursivt omstritt begrepp kan komma till uttryck på olika sätt. Det konstrueras genom en rad konkurrerande och överlappande diskurser som artikulerar olika förståelser av kunskap, legitimitet och professionell autonomi. Det teoretiska ramverket möjliggör en djupgående analys av denna komplexitet och belyser språkets och maktens centrala roll i skolans utvecklingspraktik. I denna kontext kan relationen mellan *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* förstås med hjälp av Foucaults (1973) användning av begreppet *symbolon*. Ursprungligen avsåg *symbolon* ett föremål som brutits i två delar – där varje part bevarade sin hälft som ett tecken på tillhörighet eller avtal. När delarna återfördes och passade ihop, bekräftades relationen. Men i Foucaults tolkning pekar *symbolon* på mer än en passform: den blottlägger också skarven, och fogningen, som ett minne av att det som nu förenats en gång varit isär.

I utbildningskontexten fungerar *beprövad erfarenhet* ofta som den del som måste anpassas till vetenskapliga kriterier: den ska översättas, kodalas och valideras inom ramar som inte nödvändigtvis vuxit fram ur praktiken själv. Fogningen mellan *beprövad erfarenhet* och *vetenskaplig grund* bär därmed på en inneboende spänning: även när en till synes harmonisk helhet uppstår, kvarstår skarven som ett tyst vittne om asymmetri. Men denna skarv är inte enbart en brist, den öppnar också för rörelse. Det är i denna fog, i skavets punkt, som maktförhållanden blir synliga, och där också möjligheter till omförhandling växer fram. I lärarpraktiken uppstår ett mottryck, en strävan efter att formulera *beprövad erfarenhet* på egna villkor, genom kollektiva, kollegiala och kontextbundna praktiker. Det som tidigare placerats i diskursens periferi: lokal kunskap, tolkningsgemenskaper och tyst yrkeskunnande, rör sig mot centrum och blir en plats för epistemologisk kamp. Vad som i policy framstår som jämbördigt visar sig i praktiken vara villkorat av tillgång, språk och erkännande. Men just därför pågår också en kamp om vad som ska räknas som giltig kunskap, inte bara i text, utan i vardaglig praktik, där skolan själv blir platsen för epistemologisk förhandling.

Genom att använda dessa teoretiska perspektiv har det blivit möjligt att identifiera kampen om diskursens centrum och att begreppens värde, tillgång och funktion inte enbart avgörs på idéernas plan. De manifesteras också i konkreta praktiker, där *insida* och *utsida* konstrueras genom erkännande eller uteslutning. Samtidigt visar resultaten att ytterligare nyanser tillkommer genom att fördjupa förståelsen av rumslig ojämlikhet, känslomässiga dimensioner i professionella praktiker och diskursers materiella konsekvenser. I denna förhandling föreslås att vi, i stället för att tala om begreppsparet *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* som en helhet bestående av två delar, talar om *vetenskapligt beprövad grund*. Lärares professionella kunnande kan systematiseras och utvecklas enligt vetenskapliga metoder som belyser det som sker i skola och klassrum. Det innebär en omvändning då det är de behov och den problematik som identifieras i

praktiken som ska studeras systematiskt i sin kontext. Denna form av forskning är internationellt etablerad, och praktikutveckling som vilar på de kvalitetskriterier som *improvement science* utgår från, framstår som en framkomlig väg. Forskning som utgår från de kriterier som präglar grundforskning, ideologiskt orienterad eller psykometrisk forskning kan i detta sammanhang framstå som ett ouppnåeligt ideal. Om syftet är att bidra till skolutveckling och ökad måluppfyllelse för elever, bör kvalitet i stället bedömas utifrån hur väl forskningen genomförts i relation till dessa mål snarare än utifrån kriterier som utvecklats för andra forsknings-traditioner.

6.4 Metoddiskussion

De metodinsamlingar som tillämpats i denna studie är intervju, dokumentanalys och deskriptiv analys av projektdata, med utgångspunkt i studiens syfte att undersöka hur begreppet *beprövad erfarenhet* konstrueras i relation till ULF-insatsen.

Att studien inkluderar flera typer av empiriskt material såsom intervjuer med lärare, nationella policytexter samt projektbeskrivningar, bidrar till att öka den analytiska validiteten. Genom att begrepp och tolkningar prövas mot olika källor och kontexter skapas ett tvärgående tolkningsunderlag, där diskurser kan jämföras och relateras till varandra. Detta har i synnerhet möjliggjort en analys av hur *beprövad erfarenhet* artikuleras genom olika diskurser, och hur dessa formerar villkoren för dess legitimitet och funktion i relation till ULF. Metoden har därmed fungerat väl i relation till studiens syfte. Om fler röster från skolledare, forskare eller beslutsfattare hade inkluderats, hade det varit möjligt att ytterligare belysa de maktförhållanden som styr diskursens spridning och inflytande.

Samtidigt finns viktiga begränsningar att beakta. Endast projekt som dokumenterats och gjorts tillgängliga i skriftlig form har kunnat inkluderas, vilket innebär att erfarenheter från icke-dokumenterade projekt riskerar att förbises. Därmed är det diskursiva landskap som analyserats inte uttömmande, och vissa alternativa förståelser av *beprövad erfarenhet* kan ha gått förlorade. Även intervjumaterialet hade kunnat vinna på ett mer representativt urval av respondenter, då en större variation i exempelvis ämnesbakgrund och skolform sannolikt hade kunnat bidra till ytterligare nyansering. Det hade varit önskvärt att inkludera lärare med direkt erfarenhet av att ingå i ett ULF-projekt, även om det är en mycket liten grupp inom Sveriges lärarkår.

Metoden i sig rymmer också epistemologiska utmaningar. En återkommande kritik mot kritisk diskursanalys, särskilt i Faircloughs tappning, är att individers agens och subjektiva upplevelser riskerar att marginaliseras till förmån för strukturella tolkningar

och tongivande aktörer. Detta gäller särskilt i analyser där fokus ligger på övergripande diskursiva mönster, vilket kan medföra att subtila uttryck för motstånd, tvetydighet eller ambivalens i aktörers berättelser förbises. I föreliggande studie har detta hanterats genom att integrera Bacchis (2009) fokus på maktens frånvaro, det vill säga vad som inte sägs, inte erkänns, inte möjliggörs, samt genom att tolka respondenternas utsagor i ljuset av tidigare forskning om lärares erfarenheter av skolforskning och professionellt lärande. Den diskursanalytiska logiken har därmed kompletterats med en reflexiv hållning, där kritisk diskursanalys inte förstås enbart som en teknik, utan också som ett förhållningssätt. Trots detta kvarstår en metodologisk spänning mellan att belysa strukturer och att samtidigt ge utrymme åt aktörers komplexa positioner. Det är ett område som bör fördjupas i framtida studier, särskilt genom dialogbaserade metoder eller i kombination med narrativ analys.

Den strukturella öppenheten i kritisk diskursanalys medför dessutom ett metodologiskt ansvar vad gäller stringens och begreppslig tydlighet. Trots att Fairclough tillhandahåller en modell har diskursanalys som metod ofta kritiserats för att vara alltför fri i sin tillämpning, vilket kan försvåra jämförbarhet och reliabilitet. I denna studie har detta mötts genom ett transparent redovisat analysförfarande, där val av nivåer, begrepp och exempel tydligt har angivits och motiverats. Genom att kontinuerligt koppla analysen till såväl teoretiska ramverk som konkreta textutdrag har begreppslig konsekvens och analytisk spårbarhet eftersträvat.

Vad gäller reliabilitet är det, inom den kritiska diskursanalysens tolkningsorienterade ram, mer relevant att tala om trovärdighet och begreppslig konsekvens än om reproducerbarhet i strikt mening. Genom noggrann dokumentation av analysprocessen, och genom att öppna redovisa vilka delar av materialet som analyserats på vilket sätt, kan studien ändå uppnå en hög grad av metodologisk stringens (Bryman, 2011).

Avseende generaliserbarhet är det centralt att poängtera att studien inte syftar till att dra statistiskt representativa slutsatser. Resultaten är kontextbundna och relaterar till ett specifikt forskningsfält och en särskild policypraktik. Däremot är resultaten analytiskt generaliserbara i den mening att de visar på diskursiva logiker och styrningsformer som även kan förekomma i andra liknande sammanhang (Wodak & Meyer, 2016). De kan därmed bidra till teoretisk förståelse och vidare metodologisk diskussion kring hur professionell kunskap och erfarenhet ges betydelse utifrån en politisk skolforskningssatsning som ULF, präglad av styrning, legitimering och kunskapspolitiska gränsdragningar.

Framställningen av maktförhållanden, rumsliga ojämlikheter och institutionell asymmetri är förankrad i både empiriskt material och teoretiskt ramverk. Samtidigt

besvaras frågorna främst på en diskursiv och institutionell nivå. Elevers perspektiv, konkreta effekter på undervisningen samt informella former av kunskapsproduktion återstår till stor del att utforska. Det hade dessutom varit av värde att undersöka om, och i så fall hur *beprövad erfarenhet* cirkulerar mellan olika ULF-projekt, och i vilken utsträckning erfarenhetsbaserad kunskap omsätts eller omformas i nya kontexter, inte bara mellan olika skolmiljöer utan även hur *beprövad erfarenhet* på universitetsnivå kan ta form i lärarutbildningens kontext. Ett sådant perspektiv hade kunnat synliggöra om och hur *beprövad erfarenhet* ges epistemologisk status inom akademien, samt vilka gränsdragningar som görs mellan praktikinära och vetenskaplig kunskap i utbildningens utformning. En sådan analys skulle kunna tydliggöra hur kunskap förflyttas, transformeras och ges betydelse inom ramen för samverkansarens bredare struktur.

6.5 Implikationer

Resultaten av denna studie har flera implikationer för både praktik, policy och forskning, samt för hur undervisning organiseras och förstås i skolan. Implementeringen av samverkansmodeller som ULF riskerar att reproducera existerande kunskaphierarkier, om inte den professionella erfarenheten ges reellt tolkningsutrymme. För praktiken innebär detta ett behov av att utveckla kollektiva och kollegiala strukturer som inte enbart speglar akademiska krav, utan också erkänner praktikens egen logik som kunskapsbärande i linje med vad Jarl et al. (2024) och Postholm (2018, 2022) framhåller. Särskilt centralt blir detta i skolor utan närhet till lärosäten, där resultaten visar att tillgången till forskningssamarbete är begränsad, vilket i sin tur riskerar att förstärka geografiska ojämlikheter i lärares professions- och skolutveckling.

För policynivån signalerar resultaten ett behov av en mer nyanserad förståelse av hur begreppet *vetenskaplig grund* operationaliseras och specificeras i skolans praktik. Om ambitionen med ULF är att skapa en långsiktigt hållbar samverkan mellan forskning och skola, krävs en policyutveckling som inte enbart fokuserar på institutionella strukturer och formaliserade roller, utan som också aktivt inkluderar skolans aktörer i agendautformning, kunskapsvalidering och resursfördelning. Det handlar inte enbart om att stärka skolans vetenskaplighet i formell mening, utan om att möjliggöra ömsesidiga kunskapsflöden där lärares kollektiva erfarenheter ges erkännande.

I detta sammanhang blir det också tydligt att försöksverksamheter och andra skolpolitiska satsningar, såsom ULF, bör föregås av en mer lyhörd hantering av utredningsarbete. Det faktum att försöksverksamheten sjuksattes innan *Forska*

tillsammans (SOU 2018:19) färdigställts framstår i efterhand som problematiskt. Utredningen formulerade centrala insikter om behovet av långsiktighet, professionsförankring och jämlika samverkansvillkor. Dessa insikter adresserar även riskerna med ensidig styrning, ojämn resursfördelning mellan parterna, otillräcklig inkludering av professionen och avsaknad av infrastruktur för *beprövad erfarenhet*. Detta understryker vikten av att i framtiden invänta och tillvarata utredningars rekommendationer innan reformer genomförs i större skala. Ett reformarbete som negligerar denna typ av kunskapsunderlag riskerar att skapa strukturer som i högre grad befäster än bryter med existerande ojämlikheter.

6.6 Förslag till fortsatt forskning

De resultat som framkommit i denna studie väcker en rad nya frågor om hur kunskap konstrueras, erkänns och distribueras i relation till samverkan mellan skola och akademi. Ett centralt spår rör behovet av att fördjupa förståelsen av relationen mellan *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*. Trots att dessa kunskapsformer i skollagen (SFS 2010:800) anges som jämbördiga, visar resultaten att de i praktiken ofta artikuleras som separata och hierarkiskt ordnade. Att tala om *vetenskapligt beprövad grund* signalerar att det inte finns en dikotomi, utan att dessa delar är oskiljaktiga i lärares professionella kunnande. Att utveckla detta perspektiv i framtida forskning framstår som särskilt angeläget. För framtida studier är det därför betydelsefullt att undersöka hur detta skulle kunna motverka den befintliga dikotomin – inte genom att jämkla mellan två motsatta poler, utan genom att visa hur den vetenskapliga grunden, som skolpraktiken redan vilar på och formas genom, och lärares kollektiva, kontextbundna och professionellt förankrade erfarenheter kan ges större erkännande. Detta öppnar för en forskningsagenda som kritiskt granskar etablerade kunskapshierarkier och utvecklar nya sätt att förstå skolans epistemologiska landskap.

Ett andra område rör de geografiska och institutionella villkoren för professionsutveckling och forskningssamverkan. Studien visar att skolors möjlighet att delta i ULF-verksamheten påverkas av deras fysiska och organisatoriska närhet till akademiska miljöer och forskningsinfrastruktur. Denna snedfördelning innebär att glesbygdsskolor och andra resurssvaga enheter ofta saknar tillgång till systematiskt stöd för kunskapsutveckling, vilket i praktiken begränsar deras möjligheter att utveckla och legitimera sin praktik. Här väcks frågor om hur en mer jämlik kunskapsinfrastruktur kan utformas, där även skolor bortom storstadsregionerna ges reella förutsättningar att medverka. Det aktualiserar behovet av att pröva alternativa modeller såsom digitalt stödd samverkan, mobil forskning eller regionala kompetensnav, det vill säga lösningar som erkänner platsens betydelse men

samtidigt strävar efter att överbrygga strukturella hinder. Forskning som fokuserar på glesbygdens specifika kontext, inklusive skolledares och elevers perspektiv, är särskilt angelägen för att undvika fortsatt marginalisering. Genom att ge forskarutbildade lärare uppdraget att organisera ULF-insatser tillsammans med det nationella samordningskontoret, andra lärare i regionen och forskare vid lärosäten, skulle denna marginalisering kunna motverkas. Att studera hur en sådan modell skulle kunna utformas och genomföras framstår som ett angeläget forskningsområde.

Ett tredje område gäller frågan om elevsubjektets osynlighet. Framför allt är det avsaknaden av huruvida ULF projekten leder till elevers ökade lärande som skulle behöva beforskas. Trots att ULF-insatsen motiveras med ambitionen att stärka undervisningens kvalitet och relevans, lyser elevernas röster i stort med sin frånvaro – både i policyformuleringar och i den kunskapsproduktion som samverkan ger upphov till. Detta väcker frågor om hur elever kan göras delaktiga i forskningssamverkan – inte enbart som mottagare av evidensbaserade insatser, utan som aktiva kunskapsbärare med erfarenheter som kan integreras i professionell reflektion. Att undersöka i vilken utsträckning *vetenskapligt beprövad grund* också kan inrymma elevers perspektiv och bidra till ökad måluppfyllelse framstår som särskilt angeläget i en insats som säger sig ha detta som mål.

Slutligen pekar resultaten på behovet av att utveckla praktikutvecklande modeller för hur *vetenskapligt beprövad grund* kan spridas mellan lärare och skolor. Internationella exempel, såsom lesson study i Japan, visar att kollektiva, reflekterade och dokumenterade erfarenheter kan spridas och ges vetenskaplig status utan att förlora sin förankring, vare sig i forskningens eller praktikens villkor. Den svenska kontexten saknar ännu motsvarande etablerade modeller som utgår från *beprövad erfarenhet* som nav för forskningsbaserat utvecklingsarbete. En viktig forskningsuppgift framöver blir därför att undersöka hur sådana modeller kan utformas med hänsyn till lokala variationer, geografiska utmaningar och de institutionella ramar som styr skolors och lärosätens handlingsutrymme.

7 Summary

7.1 Background

Education is a cornerstone of societal development, with teachers' competence directly influencing students' learning and prospects. This, in turn, shapes a country's economic trajectory, as research indicates links between school performance and economic development (Heller-Sahlgren & Jordahl, 2024). Schools also serve as a central workplace with a significant socio-economic impact. In 2023, about 7.1 percent of Sweden's GDP was invested in education (SCB, 2025a), and schools accounted for 43 percent of municipal spending (Skolverket, 2024). Given this substantial public investment and societal importance, there is a pressing need for effective research to inform and improve government initiatives targeting teachers' professional learning, which is vital for educational and economic progress.

Currently, the teaching profession is supposed to be firmly grounded in a scientific basis and proven experience; the latter concept refers to knowledge established through practical outcomes and professional consensus. Prior studies indicate that teachers interpret this concept differently (Bergmark & Hansson, 2021). It may be construed as complementary to scientific knowledge or, conversely, as contrasting with it, situating the notion within the ongoing dialectic between academicization and professional expertise. Significant challenges persist despite substantial efforts to integrate research and practice in teacher education. Key studies reveal a persistent disconnect: research prioritized in course literature often lacks focus on instructional design and student learning (Alvunger & Wahlström, 2018), while student teachers and working teachers alike struggle to see the theoretical insights in relation to their professional practice (Holmqvist et al., 2021; TALIS, 2019). This research gap generates confusion about the essence of teachers' professional learning. Addressing this, the ULF initiative was launched in 2017 to foster partnerships between academia and schools.

This thesis investigates the constitution and interpretation of proven experience within contemporary educational settings. Although schools play a significant role in community development, few studies specifically address proven experience in modern school contexts. This gap contributes to ongoing ambiguity regarding the nature of

teachers' professional learning. By examining the ULF initiative, the thesis seeks to clarify the articulation of proven experience and enhance both scientific and experiential knowledge in teaching.

7.2 Aim and research questions

This dissertation analyzes how discourses of proven experience are constituted concerning the ULF initiative at the school, policy, and operational levels. This thesis has been limited to studying the ULF pilot organization from 2019 to 2021. The research questions examine which discourses are present within each arena, how these discourses diverge or intersect, and the processes by which proven experience is constituted.

- What discourses about proven experience emerge in teachers' discourses about the need for research-based professional learning?
- What discourses about teachers' proven experience can be identified in documents describing ULF's pilot organization?
- What discourses about teachers' proven experience emerge in projects initiated through ULF's pilot organization?
- What possible contradictions are expressed in the identified discourses?
- How has teachers' proven experience been constituted through the initiation of ULF?

7.3 Theoretical framework and method

The study is theoretically situated within discourse theory as developed by Laclau and Mouffe (2001), emphasizing the formation of meaning through discursive contestation and hegemonic articulation. Fairclough's (1995, 2006) critical discourse analysis (CDA) provides the analytic lens to explore how language contributes to the reproduction and reconfiguration of power and knowledge relations within educational policy contexts. Fairclough's three-dimensional model, text, discursive practice, and social practice, guides the analysis of how proven experience is articulated and rendered meaningful in policy and practice contexts. Additionally, analysis of policy texts is augmented using Carol Bacchi's (2009) "What's the Problem Represented to be?"

(WPR) approach, which facilitates critical interrogation of problem representations, the underlying assumptions, the subject positions, and possible actions thereby constructed or precluded.

The collection methods used are interviews, document analysis, and descriptive analysis of project data.

The empirical material comprises these three primary data sources: (1) teacher interviews (n=15) on research and professional learning; (2) ULF-related policy documents, both initiatory and evaluative; and (3) project data from ULF trial projects (n=15) conducted between 2019 and 2021. The analysis follows sequential phases: themes are identified in each data source, compared, and synthesized to clarify how proven experience is constructed and operationalized.

7.4 Results

The analysis reveals that the concept of proven experience is neither uniform nor stable; instead, it is constructed variably across contexts and among stakeholders. At the policy level, a *conditional recognition discourse* of proven experience is constructed as dependent on academic validation. Only when teachers' knowledge is coded according to scientific criteria, for example, through postgraduate training or methodological systematics, is it given epistemological weight. This confirms previous research that has shown that scientific basis in practice tends to be given greater legitimacy than proven experience, despite the concepts in the Education Act being formulated as equal (Rönnerman, 2012; Skolverket, 2020). It also highlights the interpretative asymmetry that Jahnke (2022) identifies, where the scientific basis is supported by institutional infrastructures, such as the Swedish National Institute for School Research, while the corresponding systematization and dissemination of proven experience are largely lacking. As shown in the document analysis, scientific basis occurs more than twice as often as proven experience in the text of the documents (Table 7), which also suggests a subordination in the conceptual order.

At the operational level, this inequality is reinforced by a *university-centered discourse*, where experience-based knowledge prioritizes schools with geographical proximity to academia. This is an important addition to previous studies, where proven experience has often been analyzed as a phenomenon within the profession. The results show that spatial factors also conditioned legitimacy, reinforcing the structural imbalance. What is unexpected is that ULF, a reform formally aiming to broaden access to practice-oriented research, sometimes reproduces rather than challenges this inequality.

Against this background, teachers' descriptions of collegially organized knowledge production emerge as a particularly significant finding, representing a clear counter-discourse. The *collegial collaborative* discourse positions proven experience as a collective, operationally-oriented, and self-organized form of knowledge. The teachers describe how experiences are tested, discussed, documented, and shared per the Swedish National Agency for Education's definition (2020), but with a stronger focus on local autonomy and professional interpretive primacy. This can be understood in relation to Minten's (2017) model, which describes the experience progressing through three stages: individual testing, peer testing, and ultimately systematic documentation. The teachers' statements indicate that this process does not necessarily require academic validation but gains legitimacy through collective professional anchoring, contrasting with the authorities' narrower definitions (Popov, 2021; Jahnke, 2022).

7.5 Conclusions

The ULF initiative operates as a discursive borderland, where different actors – including teachers, school leaders, researchers, and policymakers – position themselves in negotiations about knowledge's form, function, and value. The scientific discourse that emerges in the interview material embodies this very border construction, and the scientific basis does not appear as something that is either accepted or rejected, but as a concept that must be translated, appropriated, and transformed in relation to the social reality of the school. The discursive landscape that ULF helps to create is thus characterized by ambivalence, power, and opportunities.

Despite its ambition to promote mutuality, the ULF initiative tends to reproduce established knowledge hierarchies. The analysis reveals that a tension between professional autonomy and academic legitimacy shapes the discursive construction of proven experience. The dissertation also shows that proven experience is often constituted negatively, that is, in terms of what it is not: not scientific, not generalizable, not measurable, rather than through positive definitions. This creates epistemic uncertainty around the concept's practical application and institutional recognition, particularly in school development contexts where evidence and quantitative metrics are prioritized. This study advances understanding of the articulation, valuation, and governance of teachers' proven experience. The findings suggest a need for more equitable knowledge production that acknowledges professional experience as a legitimate source of knowledge. Structural changes are required in the organization and funding and evaluation of collaborative efforts. The dissertation further suggests that the relationship between proven experience and scientific foundations should be

reconsidered, moving beyond binary distinctions and instead being seen as scientific proven experience, where proven experience is methodologically grounded in scientific principles.

7.6 Limitations and further research

The study has limitations concerning ULF's status as a pilot organization and the influence asymmetries in policy and project documentation. However, by combining Critical Discourse Analysis with interviews and policy analysis, the dissertation enables a multi-dimensional understanding of how proven experience is discursively constructed within the contemporary educational landscape.

The results of this study raise several new questions about how knowledge is constructed, recognized, and distributed in relation to collaboration between schools and academia. A central theme concerns the need to deepen understanding of the relationship between scientific basis and proven experience. Although these forms of knowledge are stated as equal in the Education Act (SFS 2010:800), the results show that they are often articulated as separate and hierarchically arranged in practice. Discussing a scientifically proven experience suggests that there is no dichotomy but that these aspects are inseparable in teachers' professional knowledge. Developing this perspective in future research is particularly urgent. For future studies, it is therefore important to examine how this could counteract the existing dichotomy – not by reconciling two opposing poles, but by showing how the scientific foundation, on which school practice already rests and is shaped by, and teachers' collective, contextual, and professionally anchored experiences, can be given greater recognition. This opens up a research agenda that critically examines established hierarchies of knowledge and develops new ways of understanding the epistemological landscape of schools.

A second area concerns the geographical and institutional conditions for professional development and research collaboration. The study shows that their physical and organizational proximity to academic environments and research infrastructure affects schools' ability to participate in ULF activities. This skewed distribution means that rural schools and other resource-poor units often lack access to systematic support for knowledge development, which limits their opportunities to develop and legitimize their practice. This raises questions about how a more equal knowledge infrastructure can be designed, where schools beyond metropolitan regions are also given real opportunities to participate. This highlights the need to test alternative models, such as digitally supported collaboration, mobile research, or regional competence hubs –

solutions that recognize the importance of location while striving to overcome structural obstacles. Research that focuses on the specific context of sparsely populated areas, including the perspectives of school leaders and students, is fundamental to avoiding continued marginalization. This marginalization could be counteracted by assigning research-trained teachers to organize ULF initiatives, together with the national coordination office, other teachers in the region, and researchers at higher education institutions. Studying how such a model could be designed and implemented appears to be an important area of research.

A third area concerns the question of the student's invisibility. Above all, the lack of evidence on whether ULF projects lead to increased student learning necessitates further research. Although the ULF initiative is motivated by the ambition to strengthen the quality and relevance of teaching, students' voices are largely conspicuous by their absence – both in policy formulations and in the knowledge production that collaboration gives rise to. This raises questions about how students can be involved in research collaboration – not only as recipients of evidence-based initiatives, but as active knowledge carriers with experiences that can be integrated into professional reflection. Investigating the extent to which scientifically proven foundations can accommodate students' perspectives and contribute to increased goal achievement appears to be particularly urgent in an initiative that claims to have this as its goal. Finally, the results highlight the need to develop practice-based models for disseminating scientifically proven foundations to teachers and schools. An important future research task will be to investigate how such models can be designed, considering local variations, geographical challenges, and the institutional frameworks that govern the scope of action for schools and higher education institutions.

8 Referenser

- Adobe-Inc. (u.d.). Adobe Illustrator CS6. Version 16.0.3 (64-bit). Hämtdatum:
<https://adobe.com/products/illustrator>.
- Aas, M. (2020). School leadership and professional learning communities: Developing collegiality and collaboration. *Professional Development in Education*, 46(2), (s. 222–235). <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1609391>
- ALLEA. (2018). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. <https://allea.org/code-of-conduct/>
- Alvehus, J., Eklund, S., & Kastberg, G. (2019). Inhabiting institutions: Shaping the first teacher role in Swedish schools. *Journal of Professions and Organization*, 6(1), 33–48. <https://doi.org/10.1093/jpo/joy019>
- Alvunger, D., & Wahlström, N. (2018). *Den evidensbaserade skolan: svensk skola i skärningspunkten mellan forskning och praktik*. Natur & Kultur.res
- Andrée, M. & Eriksson, I. E. (2019). A research environment for teacher-driven research – some demands and possibilities. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(4), (s. 302–312). <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2019-0015>
- Augustinsson, S., Ericsson, U., & Rakar, F. (2018). *Organisation ur nya och gamla perspektiv: Ett kollage om livet i organisationer*. Studentlitteratur.
- Axelsson, T. (2021). Bemanningsföretagens intåg i skolan. skola, marknadisering och hyrlärare. *Utbildning & Demokrati 2021, vol 30, nr 2*, s. 85-109.
- Ball, S. J. (1993). *What is policy? Texts, trajectories and toolboxes*. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 13(2), 10–17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen Ball*. Routledge.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Bacchi, C. (1999). *Women, policy and politics: The construction of policy problems*. SAGE.
- Bacchi, C. (2006). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson Education.

- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson Education.
- Bacchi, C. (2012). Why study problem representations? An approach to policy analysis. *Open Journal of Political Science*, 2(1), s. 1–8.
- Bacchi, C. & Goodwin, S. (2016). *Poststructural policy analysis: A guide to practice*. Palgrave Macmillan.
- Berggren, J. & Carlgren, I. (2015). *Systematiskt undersöka undervisning: en forskningsöversikt över svensk praktikinära ämnesdidaktisk forskning*. Forskningsmiljön STLS, Stockholms universitet.
- Bergmark, U. (2010). *Forskarutbildade lärare – en väg till skolutveckling*.
En kartläggning av kommundoktorander inom förskolans och skolans verksamhet, gjord i samarbete mellan Lärarförbundet och Sveriges Kommuner och Landsting.
- Bergmark, U., & Hansson, K. (2021). Skola på vetenskaplig grund- att tolka och översätta uppdraget. i U. Bergmark, & K. Hansson, *Skola på vetenskaplig grund i praktiken-akademinseringen av lärares arbete* (s. 1-40). Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2012). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. 4 uppl., Studentlitteratur.
- Berntsson, P. (2001). Pedagogik som forskningsmiljö – en kritisk översikt. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(3), 206–217. ISSN 1401–6788.
- Bertilsson, E. (2011). Lärarutbildning. I E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria: En introduktion* (ss. 159–177). Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), s. 1–22.
- Biesta, G. (2010). Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Stud Philos Educ*, 29, s. 491–503.
- Brante, T., Johnsson, E., Olofsson, G., & Svensson, L. (2015). *Professionerna i kunskapssamhället: En jämförande studie av svenska professioner*. Liber.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–110.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. SAGE.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.

https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl., Liber.

Candy, L. (2006). *Practice based research: A guide*. University of Technology Sydney. https://www.researchgate.net/publication/257944497_Practice_Based_Research_A_Guide.

Carlgren, I. (2010). Lärarna i kunskapssamhället. *Lärarnas historia*.
https://lararnashistoria.se/wp-content/uploads/2020/08/Lärarna%20i%20kunskapssamhället_0.pdf

Carlgren, I. (2012). The Learning Study as an approach for research, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(2), 1–16.

Carlgren, I., & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Lärarförbundet förlag.

Carlgren, I. (2006). *Kunskapens fanbärare: En diskursanalys av skoldebatten* (s. 172–176). Göteborgs universitet.

Carlgren, I. (2012). The learning study as an approach for “clinical” subject matter didactic research. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(2), s. 126–139.

Carlgren, I. (2018). Redaktionell kommentar 2018: 1. *Forskning om undervisning och lärande*, 6(1), 3–5. <https://doi.org/10.61998/forskul.v6i1.27400>

Carlgren, I. (2020). Redaktionell kommentar 2020: 1. *Forskning om undervisning och lärande*, 8(1), 3–8. <https://doi.org/10.61998/forskul.v8i1.27193>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. 7 uppl., Routledge.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. 8 uppl., Routledge.

Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. I: Resnick, L. B. (red.) *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Lawrence Erlbaum Associates, s. 453–494.

Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp : komparativa mål- och processanalyser av skolsystem 1 /*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Dahlstedt, M. & Fejes, A. (2018). Skolan och marknaden & den entreprenöskapande skolan. i Dahlstedt, & Fejes, *Skolan, marknaden och framtiden*. (s. 15-31, s.131-149). Studentlitteratur.

- Dean, M. (2014). Power as "Sumbolon". Sovereignty, Governmentality and the International. *Biopolitics, governmentality, (security) dispositifs. Concepts for the study of the International?* (s. 13-14). Paris: CERI-Sciences Po.
- Ding, M. & Huang, R. (2024). Teaching research groups in China: Evolution and transformation. *Educational Review*, 76(2), s. 245–263.
- Dudley, P. (2015). *Lesson Study: Professional learning for our time*. Routledge.
- Dudley, P. (2023). *What Works Well: Evidence-based practice in teaching*.
<https://www.cam.ac.uk>
- Edling, S., & Liljestrand, J. (2020). Let`s talk about teacher education! Analysing the media debates in 2016-2017 on teacher education using Sweden as a case . *Asia-Pasific Journal of Teacher education*, 48:3, s. 251-266.
- Englund, T. & Hjelmér, C. (2022). Profession, praktik och politik: En kritik av forskningspolitiska föreställningar om praktknära forskning. *Utbildning & Demokrati*, 31(2), s. 23–44.
- Eriksson, I. (2018). Lärares medverkan i praktknära forskning: Förutsättningar och hinder. *Utbildning och lärande*. 12,(1), s. 27-40.
- Erlandsson, P., & Karlsson, M. R. (2018). Forskare: Reformen hotar göra lärare till ögontjänare. *Dagens Arena*. <https://www.dagensarena.se/opinion/forskare-reformer-hotar-gora-larare-till-ogontjanare/>
- Erixon Arreman, I. (2002). Pedagogiskt arbete – en social konstruktion för att fylla en social funktion. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 3–4, 39–58.
- Erixon Arreman, I. (2021). Akademisering som policyfråga nationellt och internationellt. i U. Bergmark, & K. Hansson, *Skola på vetenskaplig grund i praktiken- akademisering av lärarnas arbete* (s. 55-86). Studentlitteratur.
- Erixon, P.-O., Martín Bylund, A., & Cromdal, J. (2021). Ämnet som blev. *Tilde - skriftserie nummer tre – ämnet som blev*, s. 7-10.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (2000). *New labour, new language?* Routledge.
- Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. Routledge.
- Fernandez, C. & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fixsen, D. L. & Ogden T. (2015). *Implementation Science. Zeitschrift für Psychologie*, 222, 4–11. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000160>

- Florin, C. (2010). Lärarnas professionalisering. *Lärarnas Historia*. www.lararnashistoria.se.
Hämtdatum: 2024-10-09.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977*. Harvester Press.
- Foucault, M. (2000). *Power* (Vol. 3 of *The Essential Works of Michel Foucault*, P. Rabinow [General Ed.], J. D. Faubion [Vol. Ed.], pp. 1–297). New York, NY: The New Press.
- Foucault, M. (2002). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. Routledge.
- Foucault, M. (2012). *Du gouvernement des vivants: Cours au Collège de France, 1979–1980* (F. Gros, Red.). Paris: Gallimard/Seuil.
- FuFoS. (2025). *Tidskriften Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)*.
från <https://www.pitea.se/invanare/skola-forskola/forskning-och-utveckling/tidskriften-forskning-och-utveckling-i-forskola-och-skola-fufos/>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. 5 uppl., Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Gibbons, A., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. SAGE.
- Glynos, J. & Howarth, D. (2007). *Logics of critical explanation in social and political theory*. Routledge.
- Good, T., & Brophy, J. (2018). *Looking into classrooms*. Pearson Education.
- Göteborg, Karlstad och Uppsala universitet (2015). Ansökan om ett nationellt skolforskningsavtal.
<https://www.ulfavtal.se/download/18.4ae81edf18e5f70c02a470c5/1712306649782/ulf-ansokan-2015-alf-avtal--2-.pdf> Hämtat: 2025-07-09.
- Göteborg, Karlstad och Uppsala universitet (2017). *Återkoppling till regeringen*.
<https://www.ulfavtal.se/download/18.4ae81edf18e5f70c02a470c8/1712306664680/ulf-paminne-januari-2017.pdf>
- Göteborg, Karlstad, Uppsala, Umeå universitet (2017). *Avisksförklaring för uppdrag om försöksverksamhet med praktikinära forskning*.
https://www.ulfavtal.se/download/18.4ae81edf18e5f70c02a470c3/1712306607787/avsktsforklaring%20lärosäten%20ulf_underskriven.pdf
- Göteborgs universitet. (2025). CUL forskarskola. <https://www.gu.se/culf/forskarskolan-cul>

- Haug, P. (1992). *Educational Reform by Experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-year-olds (1986-1990) and the subsequent reform*. Diss. Stockholm: HLS.
- Heller-Sahlgren, G. & Jordahl, H. (2024). Test Scores and Economic Growth: Update and Extension. *Applied Economics Letters* 31(11), 1024–1027.
<https://doi.org/10.1080/13504851.2023.2168604>
- Hermansson, E. (1974). *Upplevelser och påverkan; jämförelsematerial för pedagogiskt intresserade*. Stockholm: Sveriges Lärarförbund.
- Holmqvist, M. (2011). Learning study: Teachers' professional development in teaching through variation. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), s. 63–76.
- Holmqvist, M. (2017). *Undervisning i teori och praktik: En introduktion i didaktik*. Studentlitteratur.
- Holmqvist, M., Johansson, R., & Strand, P. (2021, 17 februari). *Ögonblick: En vänbok till Anders Persson om människor och deras möten* (I. Bosseldal, J. Lundberg & M. Malmström, Red., s. 145–170). Lunds universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap. (*Lund Studies in Educational Sciences; Vol. 16*).
- Horden, J. (2021). Why close to practice is not enough: Neglecting practice in educational research. *British Educational Research Journal* 47(6), s. 1451–1465.
- Hultén, M. (2019). *Striden om den goda skolan: hur kunskapsfrågan enat, splittrat och förändrat svensk skoldebatt*. Nordic Academic Press.
- Hultman, G., & Martinsson, B.-G. (2018). Pedagogiskt arbete som tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsfält. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(5), 118–136. <https://doi.org/10.15626/pfs23.5.07>
- Högskolan i Halmstad. *ULF – Utbildning, lärande, forskning*.
<https://www.hh.se/forskning/var-forskning/forskning-vid-akademien-for-larande-humaniora-och-samhalle/ulf---utbildning-larande-forskning.html>
- Högskolelag (1992:1434). https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434
- Högskoleverket. (2004). *Uppföljning av 16 nationella forskarskolor – samverkan, rekrytering, handledning och kurser* (Högskoleverkets rapportserie 2004:18 R).
- Högskoleverket. (2008). *Utvärdering av 16 nationella forskarskolor* (Högskoleverkets rapportserie 2008:16 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Irisdotter-Aldenmyr, S. (2021). Pedagogiskt arbete och lärarprofessionens vetenskapliga grund. *Tilde - skriftserie nummer tre – ämnet som blev*, s. 11–21.

- Jahnke, A. (2019). *Utveckla utbildning. Vetenskaplig grund Beprövad erfarenhet Tyst kunskap*. Liber AB.
- Jahnke, A. (2022). *Beprövad erfarenhet i skolan – Att lita på ett undflyende begrepp*. Natur och Kultur.
- Jarl, M., Liljenberg, M., Andersson, K. & Taube, M. (2024). The importance of organizational capacities for collaborative research: Boundary crossings within a Swedish research–practice partnership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2369344>
- Jarl, M., Taube, M. & Björklund, C. (2024). Exploring roles in teacher–researcher collaboration: Examples from a Swedish research–practice partnership in education. *Education Inquiry*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2324518>
- Järvinen, M. (1998). *Diskurser och konstruktioner: En sorts metodbok*. Studentlitteratur.
- Karlsson-Vestman, O., & Andersson, I. M. (2007). *Pedagogisk utvärdering som styrning - en historia från präster till Pisa*. Stockholm: Forskning i Fokus nr 35.
- Kommedirektiv. Dir. 2017:27 – Ökad samverkan kring praktisknära forskning för stärkt vetenskaplig grund. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2017/03/dir.-201727>
- Kommunförbundet Skåne. (2011). *Avsiktsförklaring gällande ULF-försöksverksamhet med praktisknära forskning i Skåneregionen*. https://skaneskommuner.se/wp-content/uploads/2020/11/Avsiktsfoklaring_ULF.pdf
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. 2 uppl., Verso.
- Larsson, H. A. (2012). *Grundskolan 50 år, från folkskola till folkets skola*. Ekerlids Förlag
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och Existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Diss. Göteborgs Universitet.
- Lewis, C. (2000). *Lesson Study: The core of Japanese professional development*. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans.
- Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Research for Better Schools.

- Linné, A. (2010). *Lärarutbildning i historisk belysning*. www.Lärarnas historia.se. Hämtdatum: 2022-10-10.
- Liedman, S-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Albert Bonniers Förlag
- Lindberg. (2005). Vad är det för mening med lärarna? *Pedagogiska magasinet*, nr 1.
- Lindberg. (2006). Utbildningsvetenskap - europeiska nedslag. i B. Sandin, & R. Säljö, *Utbildningsvetenskap* (s. 126-152). Carlssons Bokförlag.
- Lindblad, S., & Lundahl, L. (1999). *Education, democracy and public knowledge: A European perspective*. *Curriculum Studies*, 7(3), 305–328. <https://doi.org/10.1080/14681369900200072>
- Ling, L. M. (2014). A theory of learning: The variation theory of learning. I: Lo, L. (red.) *Variation theory and the improvement of teaching and learning*. Routledge, s. 1–16.
- Lo, M. L. & Marton, F. (2012). Towards a science of the art of teaching: Using variation theory as a guiding principle of pedagogical design. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), s. 7–22.
- Loewenberg Ball, D., & Forzani, F. M. (2009). *The work of teaching and the challenge for teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497–511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>
- Lunddahl, C. (2011). Betyg och Bedömning. i E. Larsson, & J. Westberg, *Utbildningshistoria* (s. 387-400). Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P. (1979). *Frame factors and the teaching process: A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Almqvist & Wiksell International.
- Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i sverige*, Nr. 1, 31-41.
- Lärarnas Riksförbund. (2019, 28 augusti). *Viktiga (skol)forskningsfrågor för LR*. <https://www.regeringen.se/contentassets/a0eb9c4e65c04da8ac944fb790142460/saco-lararnas-riksforbund.pdf>
- Lärarstiftelsen (2025). *Forskning om undervisning och lärande (Forskul)*. <https://publicera.kb.se/forskul>
- Lärarutbildningskonventet. (2015). Minnesanteckningar. <https://www.lararutbildningskonventet.se/wp-content/uploads/2022/04/Minnesanteckningar-2015-02-03.pdf> Hämtat: 2025-06-09.
- Marklund, S. (1980). *Skolreformer och undervisningsförändringar: Den svenska grundskolans utveckling 1950–1980*. Liber.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.

- Marton, F. & Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mattsson, M., & Kemmis, S. (2007). Praxis-related research: Serving two masters? *Pedagogy, culture and society*, 15(2), s. 185–214.
- Meyer, M. (2001). Between Theory, Method, and Politics: Positioning of the Approaches of CDA. i R. Wodak, & M. Meyer, *Methods of Critical Discourse Analysis* (ss. 14–32). Sage Publications.
- Minten, S. (2017). Beprövad erfarenhet i lärarprofessionens praktik. I: *Vetenskap och beprövad erfarenhet – Skola*. VBE-programmet, Lunds universitet, s. 9–18.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. I: Hart, L. C., Alston, A. S. & Murata, A. (red.) *Lesson study research and practice in mathematics education*. Springer, s. 1–12.
- Munthe, E. (2017). Lesson Study i Norge: En översikt. I: Olin-Scheller, F. & Løkensgard Hoel, S. (red.) *Kollegialt lärande i teori och praktik*. Studentlitteratur, s. 99–112.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Områden och åtgärder som bör prioriteras i utvecklingsarbete inom utbildningsväsendet* (Rapport 2003:754). Myndigheten för skolutveckling.
- Mälardalens högskola. (2013). *Mälardalens kompetenscentrum för lärande (MKL)*. Hämtdatum: 7 juli 2025 <https://www.mdu.se/utbildning/kompetensutveckling/mkl-malardalens-kompetenscentrum-for-larande>
- Nationella samordningsgruppen för ULF (2022). Slutredovisning av en försöksverksamhet med praktikinära forskning 2017–2021. https://www.ulfavtal.se/download/18.4ae81edf18e5f70c02a43ba1/1712235332961/ulf_slutredovisning.pdf Hämtat: 2025-07-09
- NIER. (2025). National Institute for Educational Policy Research. <https://www.nier.go.jp/English/>
- NIER. (2024). National Institute for Educational Policy Research. (2024). *About us*. <https://www.nier.go.jp/English/staff/index.html>
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Persson, A. (2014). Makt. I: Holmberg, S. & Weibull, L. (red.) *Makt, medier och samhälle: En vänbok till Lennart Weibull*. Göteborgs universitet, s. 25–40.

- Persson, A., & Persson, J. (2017). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i högre utbildning och skola. i A. Persson, & J. Persson, *Vetenskap och beprövad erfarenhet - skola* (s. 39-48). Lund University.
- Persson, A. (2020). Dubbel närhet och distans behövs inom praktisk forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige, Vol 25 NR 2-3*, s.149-152.
- Pihlgren, A. S. (2022). Inledning. i A. S. Pihlgren, *Beprövad erfarenhet i skolverksamheten-vad det är och hur man gör det* (s. 19-33). Studentlitteratur.
- Polanyi, M. (1966/2009). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.
- Popov, O. (2019). Beprövad erfarenhet – ett mångtydigt begrepp. I: Burman, A. (red.) *Skola, utbildning och samhälle – en antologi om beprövad erfarenhet*. Studentlitteratur.
- Popov, O. (2019). *I jakten på beprövad erfarenhet*. Stockholm: Lärarutbildningens Högre seminarium, Södertörns högskola, 22 januari 2019.
- Postholm, M. B. (2018). *Kollektiv profesjonsutveckling i skolen: Lärares läring og samarbeid*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2022). *Skoleutvikling i teori og praksis: En helhetlig tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Prop. 1975/76:39 - Om skolans inre arbete. *Skolans inre arbete: Huvudbetänkande av 1968 års utbildningsutredning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/om-skolans-inre-arbete-m-m_fz0339/
- Prop. 1950:70. *Kungl. Maj:ts proposition nr 70 till riksdagen angående riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/kungl-majts-proposition-nr-70_cb3070b1/
- Prop. 1975:9. *Regeringens proposition om reformering av högskoleutbildningen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/regeringens-proposition-om-reformering-av_fy039/
- Prop. 1978/79:180. *Om vissa skolfrågor m.m.* https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/om-vissa-skolfragor-mm_G403180/
- Prop. 1989/90. *Regeringens proposition 1989/90:41 om forskning för kunskap och framsteg*. Regeringskansliet.
- Prop. 1996/97:112. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/utvecklingsplan-for-forskola-skola-och_GK03112/
- Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2000/05/prop.-19992000135>

- Prop. 2012/13:136. *Forskning och innovation – för ett hållbart samhälle*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/forskning-och-innovation---for-ett-hallbart_H003136/
- Prop. 2020/21:60. *Forskning, frihet, framtid – kunskap och innovation för Sverige*. <https://www.regeringen.se/contentassets/da8732af87a14b689658dadcfb2d3777/forskning-frihet-framtid--kunskap-och-innovation-for-sverige.pdf>
- Prøitz, T. S., Rye, E., Borgen, J. S., Barstad, K., Afdal, H., Mausestaden, S., & Aasen, P. (2022). *Utbildning, lärande, forskning: Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet* (Skriftserie nr. 87). Universitetet i Sørøst-Norge. <https://www.ulfavtal.se/download/18.4ae81edf18e5f70c02a43bbf/1712235557345/extern%20slututvardering-ulf.pdf>
- Rapley, J. & Komatsu, H. (2017). Lesson Study and International Research. I: Akiba, M. & LeTendre, G. (red.) *International handbook of teacher quality and policy*. Routledge, s. 255–272.
- Regeringskansliet. (2017) Ny satsning på skolforskning. [Press release].
- Ringarp, J. (2011). Skolans lärarkårer. i E. Larsson, & J. Westerberg, *Utbildningshistoria* (s. 357–371). Lund: Studentlitteratur.
- Rosengren, K.-E., & Öhngren, B. (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: Humanistiska-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? i Rönnerman, *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s. 21–40). Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2020). Praktisk forskning – en evig fråga? *Pedagogisk Forskning i Sverige Vol 25 No 4 (2020) ISSN 1401-6788*, s. 100–103.
- Rönnerman, & Langelotz. (2015). *Lärares frågeställningar genererade ur utbildningspraktiker*. Vetenskapsrådet.
- Schildkamp, K., Lai, M. K., & Earl, L. (2012). *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*. Springer.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., Luyten, H., & Ebbeler, J. (2014). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 242–260. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.817754>
- Schulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2 (1986), pp. 4–14.
- Selander, S. (1988). Kultur och utbildning: Om medier och utbildning i ett förändrat samhälle. Studentlitteratur.

- Serder, M., & Malmström, M. (2022). Vad talar vi om när vi talar om praktikhäna forskning? Pedagogisk Forskning i Sverige Vol. 25 No. 1, s. 106–109.
- SFS: 1997:702.). *Förordning om kvalitetsredovisning inom skolväsendet m.m.*
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-1997702-om-kvalitetsredovisning-inom_sfs-1997-702/
- SFS 2003:460. Lag om etikprövning av forskning som avser människor. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460
- SFS 2010:800. *Skollag*.https://www.riksdagen.se/sv/document-lagar/document/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- SFS 2011:35. *Om utbildning på forskarnivå för lärare och förskollärare*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-201135-om-utbildning-pa_sfs-2011-35/
- SFS 2016:100. *Om statsbidrag för praktikhäna forskning inom skolväsendet*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2016100-om-statsbidrag-for_sfs-2016-100/
- Sjölund, S. (2024). *Conceptualising the boundary infrastructure of research-practice partnerships*. Diss. Mälardalens universitet.
- Skolforskningsinstitutet. (2015). *Behovet av praktikhäna forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Skolforskningsinstitutet.
- Skolforskningsinstitutet. (2024). *Start Skolforskningsinstitutet*. <https://www.skolfi.se/>
- Skolinspektionen. (2019). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Föresättningar och arbetsformer i grundskolan. Tematisk kvalitetsgranskning*. Diarienn: 400-2017:10221.
- Skolverket. (2012). *Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*.
- Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet – vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2977>
- Skolverket. (2020). Att ställa frågor och söka svar. Skolverkets publikationsservice .
- Skolverket. (2024). *Det här är vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. <https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/vetenskaplig-grund-och-beprövad-erfarenhet/det-har-ar-vetenskaplig-grund-och-beprövad-erfarenhet>
- Skolverket. (2020). Att ställa frågor och söka svar- samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Erlanders Sverige.
- Skolverket. (2024). Kostnader för skolväsendet och annan pedagogisk verksamhet 2023. Diariennummer: 2024:1228.

- Skott, P. (2022). Utbildningspolitik och läroplanshistoria. I E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria och läroplansteori* (s. 325–256). Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande*. <https://lagen.nu/sou/1948:27>
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/1999/05/sou-199963/>
- SOU 2014:5. *Staten får inte abdikera: Om kommunaliseringen av den svenska skolan*. <https://data.riksdagen.se/fil/E51022AA-FC2C-468C-BE33-C974DC6188A0>
- SOU 2017:35. *Samverkansprogram för skola och lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2017/04/sou-201735/>
- SOU 2018:19. *Forska tillsammans: Samverkan för lärande och förbättring*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/03/forska-tillsammans--samverkan-for-larande-och-forbattning/>
- Statistiska centralbyrån. (2023a). *Specialbearbetning av statistik över lärosäten* [Opublicerat material, begärt den 13 februari 2023].
- Statistiska Centralbyrån. (2023b). https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/sveriges-befolkning/#lan_och_kommuner.
- Statistiska centralbyrån. (2024a). *Specialbearbetning av statistik över Forskarutbildade lärare, ämne, skolform och anställning i respektive kommun* [Opublicerat material, begärt den 8 augusti 2024].
- Statistiska centralbyrån. (2025a). *Kommunernas kostnader inom pedagogisk verksamhet år 2020–2024*.
- Statistiska centralbyrån. (2025b). Så mycket kostar skolan — kommunernas kostnader för skola och annan pedagogisk verksamhet 2023. <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/offentlig-ekonomi/finansier-for-den-kommunala-sektorn/rakenskapssammandrag-for-kommuner-och-regioner/pong/tabell-och-diagram/kommun--och-regionsektorn-2024/kommunernas-kostnader-inom-pedagogisk-verksamhet-ar-20202024/> Hämtat:2025-06-30
- Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemma En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö: Växjö University Press.
- Sundberg, D., & Adolfsson, C.-H. (2015). *Att forskningsbasera skolan: En analys av utbildningspolitiska frågeställningar och initiativ över en 20 års period, delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportet, 33.

- Sundberg, D. (2018). Pedagogik som vetenskap. i M. N. (Red.), *Pedagogik som vetenskap- en inbjudan* (ss. 11-26). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Sundberg, D., & Håkansson, J. (2015). *Utbildningsvetenskaplig forskning i utbildningspolitiken: en analys av olika modeller för mediering*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Svedberg, G., & Granstedt, L. (2022). Formeringen av ett ungt forskarutbildningsämne inom utbildningsvetenskap. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 29(3), 1–20. <https://doi.org/10.15626/pfs29.0304.03>
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). Artefacts mediating practices across time and space: Sociocultural studies of material conditions for learning and remembering. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4(4), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.09.003>
- TALIS. (2019). *En studie om lärares och rektorers arbete i grund- och gymnasieskolan*. Delrapport 1. Skolverkets publikationsservice. 482.
- Takahashi, A. & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: Maximizing the impact of lesson study. *ZDM*, 48(4), s. 513–526.
- Trowler, P. (2012). Wicked issues in situating theory in close-up research. *Higher Education Research & Development*, 31(3), s. 273–284.
- UNESCO. (2022). Global education monitoring report 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382299>
- Utbildningsdepartementet. (1996). *Lärarytelse i förändring* (Ds 1996:16). Regeringskansliet.
- Utbildningsdepartementet. (2017). *Uppdrag om försöksverksamhet med praktikinlärande forskning*. <https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2017/03/uppdrag-om-forsoksverksamhet-med-praktikinlara-forskning/>
- Utvärderings- och Forskningssekreteriet. (2013). *Hur kan ny kunskap komma till bättre användning i skolan. 2012:RFR 10*. Riksdagsförvaltningens utskottsavdelning.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijgaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American Educational Research Journal*, 51(4), 772–809. <https://doi.org/10.3102/0002831214531322>
- Vetenskapsrådet. (2023). *God forskningssed*. <https://www.vr.se>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Vygotskij, L. S. (1934/2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Wahlström, N. (2002). *Varför kommunaliserades skolan? – en argumentationsanalys* (s. 204–205). Göteborgs universitet.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.
- Wodak, R. (2009). *The discourse of politics in action: Politics as usual*. Palgrave Macmillan.
- Wodak, R. (2007). Pragmatics and Critical Discourse Analysis
Pragmatics & Cognition 15:1 (2007), 203–225.
- Wodak, R & M. Meyer (2016) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE.
- Wreder, M. (2007). *Den kommunala maktens centrala gestalter*. Umeå universitet.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. DOI:10.1177/002248710934767
- Östlund, S. (1996). *Skolutveckling i teori och praktik*. Gleerups.

9 Tabell och figurförteckning

Tabell 1. Finansiell sammanfattning av försöksverksamheten i MSEK. (Uppgifter från ULF:s nationella styrgrupp.)	38
Tabell 2. Sammanställning av respondenterna.....	68
Tabell 3. Urval av dokument med initierande innehåll.	70
Tabell 4. Urval av dokument med utvärderande innehåll.	71
Tabell 5. Översikt över forskningsfrågor, material och analysmetod.	80
Tabell 6. Identifierade syften i dokument med initierande innehåll.	115
Tabell 7. Förekomst av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.	118
Tabell 8. Antal forskarutbildade lärare fördelat över skolform.	124
Tabell 9. Identifierade motiv till att göra ULF permanent.	135
Tabell 10. Ämnesinriktning och ämnesdidaktisk inriktning.	145
Tabell 11. ULF-projekt med inriktning mot generella pedagogiska insatser.	146
Tabell 12. ULF-projekt med inriktning mot sociala förhållanden.....	146
Tabell 13. ULF-projekt med inriktning mot digital kompetens.	147
Tabell 14. ULF-projekt med organisatorisk inriktning.....	147
Tabell 15. ULF-projekt med övrigt innehåll.	147
Tabell 16. Antal projekt i respektive skolform.	149
 Figur 1. Flödesschema av de initierande dokumenten.	104
Figur 2. Karta över forskarutbildade lärare i respektive kommun.	123
Figur 3. Flödesschema över dokument med utvärderande innehåll.....	127
Figur 4. ULF-projektens innehåll.	145
Figur 5. Karta över var ULF-projekt har bedrivits utifrån skolans kommun.....	151

Bilaga 1

Informationsformulär för forskningsdeltagare

För deltagare i ett forskningsprojekt om ULF:s försöksverksamhet.

Detta formulär ska läsas, förstås och undertecknas av dig som deltagare i detta forskningsprojekt. Här informeras du om projektet och dess syfte, anonymitet och att du kan dra dig ur studien när som helst innan resultaten är redo att publiceras.

1. Vem utför forskningen?

Forskningsprojektet bedrivs på utbildningsvetenskapliga institutionen vid Lunds universitet. Doktoranden som ansvarar för att bedriva forskningen är Elna Sivhed (elna.sivhed@uvet.lu.se). Du kan alltid kontakta henne om du har några frågor.

2. Vad handlar studien om?

Utifrån regeringens initiativ och ekonomiska satsning på praktikinära forskning/ULF kommer forskningsprojektet undersöka hur praktikinära forskning genom ULF:s försöksverksamhet förhåller sig till skolors forskningsbehov. Skolor med olika kulturer undersöks, liksom beviljade projekt, initiativtagande dokument och verksamheters behovsbeskrivningar. Tillsammans ger detta en bild av vad skola är, vad skola behöver och hur det bemöts i förhållande till skolforskning.

3. Vilken är min roll som deltagare?

Du kommer att delta i en intervju på cirka 40 minuter. Intervjun kommer endast att spelas in om du samtycker. Intervjun är semistrukturerad och kommer att fokusera på tankar om ditt arbete och/eller din yrkesroll. Frågorna kommer att handla om forskningsbehov och skolans övriga behov. Eventuella personliga berättelser som du berättar kommer bara – om alls – att användas som anonyma exempel som inte kommer att kunna kopplas till dig som person. Information du ger i intervjuer kan komma att

anonymt citeras i forskningspublikationer. Ibland kan kompletterande frågor behöva ställas efter intervjun.

4. Risker och fördelar

Deltagande är en frivillig handling från deltagarens sida. Det finns inga kända risker för dig som deltagare. Om du känner dig obekvämt över ett ämne som tas upp kan du alltid välja att inte svara.

5. Anonymitet: Hur hanteras min personliga information?

Ditt namn kommer att anonymiseras i utskrifter, anteckningar och publikationer. Där ditt namn förekommer (i detta samtyckesformulär och i ett dokument för forskningsorganisatoriska ändamål) kommer att vara inlåsta i ett värdeskåp på Utbildningsvetenskapliga Institutionen vid Lunds universitet och ingen obehörig kan komma åt det. Materialet kan återanvändas av doktoranden för andra forskningsändamål, i vilket fall samma anonymitetsskydd kommer att gälla. Insamlade data (transkriberad text, anteckningar och ljudfiler) kommer att arkiveras av Lunds universitet. Intervjuinspelningar och anteckningar kommer också att förvaras i det låsta kassaskåpet, medan utskrifter och anteckningar kommer att förvaras på forskarens låsta hårddisk, som inte används på en dator med internet.

6. Hur kan jag få reda på resultaten av studien?

Du är alltid välkommen att kontakta forskaren om du vill få tillgång till dina uppgifter eller de publicerade arbeten som baseras på studien (avhandling, artiklar etc.).

7. Kan jag ångra deltagande?

Du kan alltid, innan resultaten publiceras, muntligt eller skriftligt meddela forskaren att du inte längre vill delta. All information som du lämnat kommer då att raderas. Du behöver inte meddela forskaren varför du inte vill delta längre.

8. Samtycke

Jag bekräftar härmed att jag har läst detta dokument, har haft möjlighet att ställa frågor och fått dem besvarade och jag samtycker till:

- Att bli intervjuad enligt syftet med denna studie ☐

- Att låta intervjun spelas in ☐

Namnteckning

Namnförtydligande

Datum