

Utbildningens mellanrum

Anneli Frelin

THE IN-BETWEENS OF EDUCATION. The in-between of education highlight the relational and spatial dimensions of education, which have been the focus of most of my research. Recognizing the relational nature of both educational and research undertakings, I begin by developing a stance in the field of *Didaktik*, also known as curriculum studies. Having initially studied teachers' relational professionalism, my present research interest is educational environments. These have been analyzed using aspects of physical, conceived and social space, and from the perspective of schools as dynamic and open ecosystems. Here, a selection of contributions to the growing research field of learning environments is introduced, including theoretical and empirically grounded concepts. In the final section, I outline some of the emerging tendencies in the field and give examples of ongoing collaborations and research.

Keywords: curriculum studies, educational environment, learning environment, professionalism, relationship.

Då möter nu

Det kan upplevas något ovant att börja i utbildningens mellanrum. Den begreppsapparat som används för att tala om utbildning bortser lätt från dem när aktörerna står i fokus: Läraren. Eleven. Stoffet. Mitt huvudfokus har legat på mellanrummen – rummen emellan – inte som tomrum, rum för överföring, kulisser, eller förgivettagna rum utan, mer grundläggande, som de rum som gör utbildning möjlig. Med en bakgrund som lärare i grundskolans mellanstadium i över tio år bär jag den förkroppsligade erfarenheten att utbildning kan du helt enkelt inte åstadkomma själv, den uppstår i relationen till elever. Eller som utbildningsfilosofen Gert Biesta vid ett seminarium så enkelt uttryckte det: "The teacher teaches, the student studies, and education is what happens in-between". Ytterligare en erfarenhet som jag bär med mig

är möten med lärarkollegor som Inger, och andra lyhörda lärare, lärare som hade kunskaper om de interpersonella mellanrummen i utbildning som jag i min avhandling senare beskrev som *relationell professionalitet* (Frelin 2010, 2012).

I avhandlingsarbetet var utgångspunkten lärares beskrivningar av vad de gjorde i praktiken och även anledningarna till att de gjorde just så, och med det empiriska underlaget arbetades utbildningsvetenskapliga begrepp fram kring lärarnas praktik och professionalitet, från förskolan till gymnasiet. Beskrivningarna kom att handla mycket om relationer till och mellan elever. Det finns mycket forskning om interaktion och samspel, men genom att fokusera på relation blir dels den temporala dimensionen tydlig – en relation är interaktion över tid – dels de icke-kausala och komplexa egenskaperna hos utbildning (se Frelin 2010; Frelin & Grannäs 2017; Osberg & Biesta 2010). Det som erfarna lärare har erfarenheter av, är att det handlar inte bara om *vad* du som lärare säger och gör, utan även sådant som med *vem, när, var, hur*, med *vilka* närvarande, vad som har hänt tidigare under dagen och året. Det handlar således om hur relationerna mellan de inblandade gestaltar sig, såväl i situationen som över tid. Allt detta tar professionella lärare med i sina beslut om hur de ska handla, och fokus ligger på att skapa sådana mellanrum som gör utbildning möjlig. För det är inte självklart att de finns där. Har läraren lyckats förhandla en *undervisningsrelation* till eleven, och gestalta en *utbildningsgemenskap* mellan eleverna? (se vidare Frelin 2010, 2012). I avhandlingen beskrevs lärares relationsarbete som en viktig men underskattad dimension av lärarprofessionalitet.

Forskningsmiljöer

Även om det är individerna som forskar vilka synliggörs genom de referenser som används i publikationerna som forskning resulterar i, så är en forskargärning beroende av relationerna både till dem som kom före en själv och deras verk, och dem som man arbetar vid sidan av och tillsammans med. I mitt fall var det relationerna i Carl Anders Säfströms (CAS) forskargrupp SIDES som inledningsvis formade mig. Den ingick i en läroplansteoretisk tradition (t ex Englund 1986, 2000) där demokrati och pragmatism var en utgångspunkt (Dewey 1916), där den didaktiska frågan varför, och filosofiska och etiska frågor (t ex Säfström 2003, 2005), stod i centrum för vitala diskussioner. Relationerna som skapades där har på många sätt varit avgörande för de fortsatta riktningarna i min forskning. En som har gjort stort avtryck och har färgat en betydande del av det jag har skrivit är den

till Gert Biesta, som gästade SIDES vid ett antal tillfällen och som jag gästade i Stirling under slutskrivandet av avhandlingen. Relationerna till två av mina doktorandkollegor som grundlades under den tiden har blivit särskilt betydelsefulla för min forskning, Silvia Edling och Jan Grannäs. Tillsammans med Johan Liljestrand bildade vi tre forskargruppen STORIES, och på senare tid har jag och Jan Grannäs bildat och leder nu forskargruppen ROLE vid Högskolan i Gävle. Ett antal andra relationer och samarbeten har varit betydelsefulla, ingen nämnd och ingen glömd, och det urval som har gjorts i denna text handlar om att försöka konstruera en heldragen linje som sträcker sig såväl bakåt som framåt utifrån den utkikspunkt som är nu.

Texten nedan är strukturerad enligt följande: en didaktisk ram skisseras och följs av ett avsnitt om professionalitet. Därefter följer en kort diskussion kring utbildningsmiljöbegreppet och den fysiska miljöns betydelse i relation till utbildningens syften och analyser av utbildning. En kort presentation görs av studier där empirigrundade teoretiska begrepp utvecklats när rumslik teori förs samman med didaktisk och läroplansteoretisk forskning. Avslutningsvis spåras tendenser beträffande diskussioner av utbildningsmiljöer idag, och pågående samarbeten samt forskning i fältet exemplifieras.

Didaktik

Inom didaktik är en av de centrala figurerna den didaktiska triangeln. Ett fokus på utbildningens mellanrum innebär att rikta om blicken, och inte se hörnen utan *sidorna* som det huvudsakliga. Med ett relationellt perspektiv ses *sidorna* också som relationer: "Läraren har en relation till innehållet och eleven har en annan relation till detsamma. Lärarens uppgift är att förändra elevens relation till innehållet så att den vidgas, stärks och fördjupas och det åstadkoms genom lärar-elevrelationen" (Frelin & Grannäs 2017, s 199). Den senare ses som basen i triangeln. Samtidigt skulle den inte vara en lärar-elevrelation utan innehållet så detta ger lärar-elevrelationen *riktning*, det vill säga, det går att se triangeln som en pil också. Det tredje i lärar-elevrelationen är något som står "under visning", vilket kan vara så väl kunskapsinnehåll som socialisationsinnehåll (Englund 1986, 1990, 1997). Men inom didaktiken finns medvetenheten om utbildningens syften, innehåll och metoder, ofta fångade i de vanligaste didaktiska frågorna *varför*, *vad* och *hur*.

Syftesfrågan, alltså varför något ska läras, ställs på olika nivåer, såväl när den enskilda läraren planerar en lektion som när en nationell läroplan konstrueras. Eftersom det inte är rimligt att lära alla allt,

vilket Comenius utlovade i sitt verk *Didactica Magna* (Comenius 1657/2002), behöver ett urval göras, och i den didaktiktradition jag tillhör ses urvalet inte som något neutralt utan det kommer med moraliska och politiska konsekvenser. För att öka förståelsen kring, och även kritiskt kunna granska, utbildningens syften har Biesta (t ex 2009) utvecklat ett teoretiskt ramverk som beskriver utbildningens funktioner. Medan syften beskriver det som är tänkt att åstadkommas beskriver funktioner det som faktiskt åstadkoms. Han beskriver tre viktiga funktioner: kvalifikation, socialisation och subjektifikation, men menar samtidigt att dessa inte är de enda.

Kvalifikation är enligt Biesta (2009) en viktig funktion som innebär att eleven tillägnar sig olika färdigheter, kunskaper, förståelser och förhållningssätt såväl som omdömesförmågor vilka behövs för att eleverna ska kunna utföra olika saker. Det kan till exempel vara generella kunskaper som att kunna läsa, skriva och räkna, men även specifika kunskaper såsom att upprätta en balansräkning eller montera ett tvättställ, vilket förbereder eleven för olika yrken i samhället. Ofta är den funktionen kopplad till ekonomiska argument, en förberedelse av arbetskraft, men även till skapandet av ett fungerande samhälle i stort. En annan funktion som Biesta benämner *socialisation* är, på gott och ont, och vare sig den är avsedd eller inte, att utbildning gör eleverna till medlemmar av olika sociala, kulturella och politiska ordningar i samhället. Till exempel ska den svenska skolan bidra till fostrandet av demokratiska medborgare, men inte allt som sker i skolan bidrar till det syftet. Om socialisation syftar till att knyta eleven till existerande ordningar så är den tredje funktionen, *subjektifikation*, enligt Biesta snarare motsatsen: att göra eleven mer autonom och självständig i sina tankar och handlingar i relation till dessa (se t ex Biesta 2020). Olika sätt att bedriva utbildning ger upphov till olika typer av subjektifikation och det kräver en medvetenhet kring hur utbildningen som helhet verkar för att bidra till denna funktion.

Syften kan liksom funktioner harmoniera med varandra, men de kan även ligga i spänning eller motverka varandra, något som jag har benämnt *syfteskomplexitet* vilket har betydelse för lärares arbete och professionalitet (Frelin 2013). En förståelse för hur utbildningens funktioner är sammanflätade och ibland samverkande, ibland i spänning, är, menar Biesta (2009) en egenskap hos god utbildning, och kan jag tillägga, så även hos lärarprofessionalitet.

Professionalitet

Mitt fortsatta fokus på lärarprofessionalitet har handlat en hel del om arbete för att bidra till en begreppsapparat där relationella dimensioner

av lärares arbete och professionalitet kan lyftas upp och diskuteras, såväl i skolor som inom forskning. Professionalitet, i den mening jag undersöker det, handlar om kvaliteter i handlingar hos den enskilda utövaren av en profession, och är knutet till praktiken i sig, men behöver även ses i relation till den kontext i vilken läraren verkar, vilken kan underlätta eller försvåra möjligheterna till ett agerande i linje med professionalism (se vidare Frelin 2013). Ett av flera skäl till valet att använda begreppet *professionalitet* i stället för det ofta använda *kompetens* är utifrån Biestas utvecklade argument kring kompetensbegreppet, vilket han menar inte fångar det som lärare har att hantera: "To put it bluntly: a teacher who possesses all the competences teachers need but who is unable to judge which competence needs to be deployed when, is a useless teacher." (Biesta 2012, s 15). Det går att uttrycka lite förenklat som att kompetens plus omdöme är lika med professionalitet.

Denna fråga om judgment, *omdöme*, aktualiserades i en artikel där den temporala dimensionen av lärarprofessionalitet diskuterades i syfte att bidra till teoretiseringen av lärares omdöme med fokus på nuet (Frelin 2014). Lärares fällande av omdömen görs i stökiga situationer med ofta otillräcklig information och väldigt lite tid till reflektion (jfr Schön 1983) men med potentiellt stora konsekvenser, vilket aktualiserar diskussioner om lärares ansvar. Frågan om professionellt ansvar och den etiska dimensionen av lärarprofessionalitet utforskades vidare tillsammans med Silvia Edling, vilket bland annat handlade om frågor som omdöme, öppenhet inför eleven och en osäkerhet inför de konsekvenser som omdömena innebär (Edling & Frelin 2016) samt om lärares *upplevda* och *ålagda* ansvar, och de möjliga diskrepanserna däremellan (Edling & Frelin 2013) som ett ökat tryck utifrån kan innebära.

En kritik av New Public Management och dess grundantaganden står som en fond för arbetena kring lärarprofessionalism då den får konsekvenser i lärares arbete, och för relationerna till eleverna i vardagen, även om kritiken under åren har förändrats beträffande språkdräkt och fokus (detta återkommer jag till). Även här kommer viktig inspiration från Biesta. I en artikel med den briljanta om än något tungvrickande huvudtiteln *Why 'What Works' Won't Work* (2007) diskuterar Biesta skillnaden mellan vetenskaplig och demokratisk kontroll över utbildning. Biesta hävdar att begränsningar i lärares rätt att fälla omdömen kring vad som är det bästa i den unika situationen inte endast innebär en de-professionalisering utan även kan innebära ett demokratiskt underskott. Detta är en följd av att tillämpningar av evidens-basering inom utbildning reducerar mänskligt handlande till något mätbart. Här finns anledning att

peka på distinktionen mellan begreppen professionellt ansvar och redovisningsskyldighet (professional responsibility och professional accountability) (Englund & Solbrekke 2015) där det första bygger på professionella situerade bedömningar medan det andra handlar om att möta externt producerade och mätbara indikatorer. Det förtroende som en profession har att förvalta genom professionalism inom en kår och professionalitet hos den enskilda läraren innebär även en kollektivt förtjänad men enskilt utövad autonomi beträffande att fälla omdömen angående vad som utgör bra utbildning, inte bara vad som är effektiv utbildning (se t ex Biesta 2015; Englund & Solbrekke 2015; Frelin 2013).

En annan tematik som är kopplad till lärares ansvar och som utforskades i VR-projektet *Väg-skäl* handlar om lärares *commitment*, ett svåröversatt ord som här benämns engagemang. I ett material från Kalmars lärarutbildning följdes en kohort lärare över flera decennier, och tillsammans med Göran Fransson undersöktes vad som var gemensamt för de lärare som lyckats hålla ett genomgående högt engagemang. I den modell som vi vidareutvecklade framstod relationerna med eleverna i undervisningen som centrala för detta hållbara engagemang (Fransson & Frelin 2016), vilka även är centrala i den didaktiska triangeln. I en senare artikel (Frelin & Fransson 2017) introducerades en relationell och temporal cykel för lärarens hållbara engagemang i sina elever. Denna inleds i möten med eleverna som väcker en moralisk kallelse, vilken genom lärarens kunskap och självförtroende stöder handlingar för elevens bästa. Resultaten av dessa handlingar ger en inre belöning som stärker självkänslan, och cykeln av dessa fyra sammanlänkade komponenter kan stärka engagemanget, eller, när det finns brister, försvaga det. Tanken är att kunna bidra till en fördjupad förståelse av engagemang och även för vad som behöver åtgärdas när det brister.

Relation möter rum

Det forsknings-samarbete som jag bedrivit i över ett decennium med en utgångspunkt i spatiala eller rumsliga relationella perspektiv är fokus för forskargruppen ROLE – Research On Learning Environments. Gruppen har kommit till som del av det växande fältet *learning environment research*, vilket på svenska har översatts till lärmiljöer eller lärandemiljöer (det senare har använts mest inom högre utbildning).

Användningen av begreppet utbildningsmiljö, (se vidare Grannäs & Frelin 2017), har rötter i Deweys tankar om *educational environments*.

Dewey menar att undervisning aldrig sker direkt utan endast indirekt, genom utbildningsmiljön (jfr Hansen 2001):

The only way in which adults consciously control the kind of education which the immature get is by controlling the environment in which they act, and hence think and feel. *We never educate directly, but indirectly by means of the environment.* Thus, an environment that is designed for education differs from a chance environment. However, one can never design an environment and then claim that it is educational – all it can do is create conditions that enable interactions that can become educational by focusing on the common good of a democratic society (Dewey 1916, s 22, min kursivering).

Alla miljöer har potential för lärande, även det Dewey kallar för *chance environment*. Men utbildning, vilket innefattar systematik och syfte, och därmed utbildningsmiljöer, har en specifik innebörd som går utöver lärande. Dewey menar att inte allt lärande som sker är önskvärt, att visst lärande utgör *mis-learning*, och fokuserar i citatet ovan på utbildning syftande till ett demokratiskt samhälle, ett syfte vars aktualitet har ökat under senare tid såväl här i Sverige som i andra länder. Biesta har i ett antal kritiska artiklar gällande lärande-begreppet lyft frågan om värdet av diskussioner beträffande utbildningens syften (t ex Biesta 2006, 2009, 2011, 2015), alltså att engagera sig i den didaktiska frågan varför. En parallell kan dras till den tyska didaktiktraditionen där Hopmann (2007) menar att även om målet med utbildning är elevens bildning eller *Bildung*, kan innehållet i den aldrig helt låsas fast i förväg.

Då syftesfrågan kan sägas ha en betydligt mer framträdande roll inom den skandinaviska och tyska didaktiktraditionen än i den anglo-saxiska curriculumtraditionen (se t ex Doyle 2017; Westbury 1998) kan detta ses som en av anledningarna till att det internationella forskningsfältet som beforskar utbildningsmiljöer, varav den största massan för närvarande finns i Australien, använder begreppet *learning environment*. Eftersom detta är det internationella forskningsfältets val används även begreppet lärmiljöer fortsättningsvis, med förbehållet att detta även kan ha en varierande och ibland mer generell användning i olika sammanhang, vilken ibland även innefattar de aspekter som vi reserverar för begreppet utbildningsmiljöer (för vidare diskussion se Frelin & Grannäs, kommande).

Rumsliga aspekter

På ett mer konkret plan har vi i andra sammanhang gjort en annan distinktion mellan lärmiljöer och utbildningsmiljöer: den mellan de rum som är designade för lärande i första hand, såsom klassrum och hemvister, och de andra rum som finns i skolan för att lärande ska kunna arrangeras, såsom korridorer och matsalar. I den meningen ses utbildningsmiljöer som ett mer allomfattande helhetsbegrepp på skolor medan lärmiljöer är mer begränsade till specifika utrymmen inom dessa (se t ex de Laval, Frelin & Grannäs 2019; Frelin & Grannäs 2017). Självklart kan lärande ske överallt, men vissa rum i en skola är mer specifikt planerade för det syftet än andra. På samma sätt är vissa relationer i skolan mer direkt kopplade till lärande medan andra är mer perifera, även om de alla bidrar till att göra utbildning möjlig (Frelin & Grannäs 2015).

Med en bakgrund i rumslig teoribildning (Rönnlund & Tollefsen 2016) där bland annat Lefebvre (2014) arbetar med aspekter av rum har en teoriram tillämpats där *fysiskt*, *föreställt* och *socialt* rum blir verksamma i analyserna (se t ex Frelin & Grannäs 2014 2017; Grannäs & Frelin 2017b). Inte alla som använder begreppet lärmiljöer engagerar sig i samtliga dessa aspekter, det finns till exempel lärmiljöbeskrivningar som inte alls uppmärksammar det fysiska rummet. I socio-materiella teoribildningar (Fenwick, Edwards & Sawchuk 2012) ges fysiska aspekter såsom rum och artefakter betydelser som aktörer, och fokus i analyserna ligger på relationerna mellan människor och saker och hur dessa är och blir intrasslade med varandra. Inom utbildning har sådana analyser bidragit till att förstå hur kunskapande och förändring sker inom utbildning (se t ex Mulcahy, Cleveland, & Aberton 2015).

Ett ekologiskt perspektiv

Att studera skolor som ekosystem är en approach som utvecklades under det första gemensamma forskningsprojektet, *Skolans mellanrum*, där de relationella och rumsliga perspektiv som vi hade med oss in både fördjupades och utmanades i mötet med en högstadieskolas verksamhet. Bakgrunden till projektet var en gemensam artikel i *Journal of Curriculum Studies* (Frelin & Grannäs 2010) där vi jämfört empiri från lärare och elever vilken pekade på de fysiska mellanrummens betydelse för lärar-elevrelationer och för utbildning. I forskningsprojektet var ingången att studera lärar-elevrelationer utanför klassrummet, med fokus på hur relationsarbete kunde bidra till en tryggare skola. Under den ettåriga fallstudien rörde vi oss i och kring skolan men gick aldrig in i något klassrum. Det blev ganska snart uppenbart

att det fokus vi hade, på lärare och elever, var för snävt för det syfte projektet hade. Innan projektets slut hade vi intervjuat representanter för varenda yrkesgrupp på skolan, för att förstå hur skolan som helhet arbetade för att öka tryggheten, samtidigt som personalen behöll ett fokus på elevers resultat. Här använde vi aspekterna fysiska, föreställda och sociala rum i analyserna.

Ett begrepp som har varit verksamt för att beskriva såväl relationell professionalitet som utbildningsmiljöer är *uppdragsuppfattning* (Kelchtermans 1993, 2007). En uppdragsuppfattning handlar om utövarens avgränsning för vad ens arbete går ut på och vad det innebär att göra detta arbete på ett bra sätt. Olika professioners uppdragsuppfattningar får betydelse för vilka ramar som problem konstrueras inom, vad som utgör lämpliga åtgärder och även hur ansvaret för dessa åtgärder fördelas. Med hjälp av en ekologisk approach synliggörs hur olika professioners uppdragsuppfattningar påverkar hur väl en skola fungerar och idealiskt skapar personalen ett nät som täcker hela kunskaps- och socialisationsuppdraget (jfr Englund 1990) och fångar upp alla elever så att de inte faller mellan maskorna (Frelin & Grannäs 2015).

Territorier och gränsland

Utifrån begreppet uppdragsuppfattning och analyser av inte bara lärares utan alla skolans professioners uppdragsuppfattningar, och genom att tillföra de tre rumsliga aspekterna fysiskt, föreställt och socialt 'space' framträdde begreppet *professionella territorier* som ett empiriskt grundat teoretiskt begrepp.

Their task perceptions thus delineate a certain *professional territory*, a task perception that is taking place, so to speak. This territory is physical, in that it determines where and when professionals operate, for example, in their offices, in corridors or in classrooms, during breaks, during class or after school. It is also conceived in terms of what they believe comes under their professional jurisdiction and what should be done by another profession. It is social in terms of who the professional interacts with in order to achieve what s/he sets out to achieve (Grannäs & Frelin 2017b, s 138).

Rum begränsar och möjliggör men det uppstår även handlingsmöjligheter eller *agens* när de olika människorna i skolan befolkar och interagerar med rummen, och andra inom dem, vilken gör stor skillnad för vad som kan åstadkommas. I artikeln som citerades ovan

illustrerades hur två olika medlemmar av samma profession, med ungefär samma lokalmässiga förutsättningar, antingen begränsade eller utökade sina fysiska professionella territorier utifrån en utgångspunkt i olika föreställda professionella territorier. Det påverkade i sig vilka mellanmänskliga relationer de skapade för sitt uppdrag, det vill säga de sociala professionella territorierna de rörde sig i.

De intrasslade relationerna mellan olika rumsliga aspekter beskrevs även i termer av nyttillkomna gränsländ i utbildningsmiljön efter en ombyggnad: *fysiska gränsländ* som understödjer elevernas lärande genom att vara något utöver klassrum och transporttytor, där även stödpersonal vistas. Dessa interagerar med *föreställda gränsländ* mellan professioner som i sin uppdragsuppfattning agerar flexibelt för elevers bästa, och slutligen även med *sociala gränsländ* där relationella processer verkar i interaktion mellan personal och elever, samt mellan elever, vilket bidrar till att sådana mellanrum som möjliggör utbildning uppstår (Frelin & Grannäs 2014).

Läroplansteoretiska kopplingar

Att se skolor som ekosystem, som öppna system inbäddade i större sådana, diskuteras även inom systemteori (Bateson 1973) och kaos- och komplexitetsteori (Osberg & Biesta 2010). Inom den läroplansteoretiska traditionen har uppmärksamheten legat på hur aktörer på olika nivåer påverkar varandra och på senare tid beskrivet av Ball och hans kollegor i termer av *policy enactments* (för exempel på hur beslut hanteras på den lokala nivån se Ball, Maguire & Braun 2012). I våra studier har vi genom de beskrivningar av hur krafter som skolor och kommuner har begränsad kontroll över, men lämnas att hantera konsekvenser av, tillfört en rumslig komponent (Frelin & Grannäs 2013; Grannäs & Frelin 2020). Reformen som får till innebörd att skolor öppnas och stängs, elever flyttar eller blir kvar, lärare får eller förlorar sin anställning, innebär stora omställningar som påverkar skolan i sin helhet och tar eller får plats även rent fysiskt.

Här återkommer den kritik av New Public Management som jag nämnde ovan men utifrån en rumslig relationell begreppsapparat, där det rumsliga perspektivet på skolor som ekosystem synliggör sätt på vilka mekanismer, utifrån ett atomistiskt synsätt, reducerar komplexitet inom utbildning på sätt som gör att de mål som åtgärderna är tänkta att åstadkomma blir svåra att nå, eller till och med kontraproduktiva (se Frelin & Grannäs 2013; Grannäs & Frelin 2017a). Utifrån tanken om att relationer *tar tid* att bygga, både i termer av faktisk tid för interaktion och över tid, och att relationer äger rum

i båda bemärkelserna av begreppet, blir till exempel *kontinuitet* betydelsefullt (se även Frelin & Grannäs 2010). I våra studier har även distinktionen mellan *funktion* och *relation* lyfts fram, där funktioner går att ändra betydligt snabbare än mellanmänskliga relationer, vilka vi menar fyller viktiga funktioner i skolans ekosystem. En hållbar utbildning har hållbara utbildningsmiljöer, och därför behöver också ekosystemen vara robusta, såväl beträffande fysiska, föreställda som sociala aspekter.

Lärnmiljöer möter framtiden

Jag spårar två tendenser när det gäller synen på skolbyggnaders och fysisk skolmiljös betydelse för utbildning. Den första kan sägas underskatta det fysiska rummets betydelse och den andra överskatta den. Som ett exempel på den första: på senare tid och inte minst under våren 2020 har fokus på det fysiska rummet för utbildning fått träda tillbaka för det digitala, vilket har synliggjort såväl möjligheter som begränsningar för utbildning när den enbart sker online. Uppgifter om att närvaron har ökat i gymnasieskolor när eleverna kan sköta sin undervisning hemifrån väcker frågor så som: Behövs ens skolbyggnader i framtiden? Bland dem som svarar nej på den frågan finns de som likställer förändring med förbättring och som inte sällan talar om optimering och effektivisering av ett generellt (men individuellt) lärande som det ultimata målet, vilket utgör en ganska snäv syn på utbildningens syften. Ett problem med diskussionen är att den lätt hamnar i dikotoma positioner såsom traditionell mot nyskapande, katederundervisning mot learning lab, bakåtsträvare mot framåtsträvare, när verkligheten är betydligt mer komplicerad än så.

Utifrån ett didaktiskt perspektiv kan diskussionen snarare inledas med frågan varför, det vill säga, vad en utbildning eller uppgift syftar till, och när den frågan aktualiserats kan även frågor om olika sätt på vilka syften kan uppnås, och huruvida det är viktigt att elever befinner sig på samma fysiska plats, diskuteras. Om utbildningens funktioner innefattar kvalifikation, socialisation och subjektifikation (jfr Biesta 2009), vilka möjligheter ger då olika typer av rumsligheter? Vilken betydelse för fostran och utbildning har det att elever stöts och blöts på samma plats? Även en mängd andra didaktiska frågor behöver ställas, såsom frågan vem som ska lära sig något, med vilka, och var detta kan ske. Som ett exempel: händelserna under våren 2020 har gjort tydligt att för barn i förskolan och grundskolans tidigare år har skolan även funktioner som omsorg och tillsyn vilka inte kan skötas på distans. Andra frågor relaterade till utbildning och plats aktualiseras

vid nybyggen av skolor, med miljöer som ofta är mer komplicerade än i äldre skolor, och då blir kraven på lärarnas didaktiska övernägnanden också mer avancerade (Frelin & Grannäs, inskickad). Detta behöver de förberedas för: Gislason (2018) föreslår till exempel en utvecklingsperiod på två till tre år innan lärare börjar arbeta i nya typer av skolmiljöer.

Den andra tendensen, det vill säga att överskatta rummets betydelse, kommer till exempel till uttryck i olika försök till skolutveckling genom om- eller nybyggnation där förändringar i skolors utseende och layout är tänkta att på egen hand förverkliga visioner om en skola för framtidens behov. Detta utgår i sig från en tanke om att miljöer i sig har en essens, att en miljö kan designas och benämnas som innovativ, interaktiv, aktivitetsbaserad, flexibel eller öppen och då leda till en sådan praktik (jfr Mulcahy, Cleveland & Aberton 2015). Detta atomistiska synsätt underskattar skolpraktikens komplexitet och intrasslingen mellan människor och saker: att bygga innovativa lärmiljöer leder inte automatiskt till förändrad pedagogik (se t ex Byers, Imms & Hartnell-Young, 2014). Gislason (2018) lyfter betydelsen av en god matchning mellan den fysiska miljön, organisationen och det pedagogiska programmet för att skolan ska kunna fungera som tänkt (se även t ex Woolner, Thomas & Tiplady 2018). En uppenbar risk är att lärare får bära huvuddelen av skulden för icke-fungerande relationer mellan de olika aspekterna. Oavsett om det handlar om att undvika fingerpekande, eller förenkling, så finns inom utbildningsvetenskaplig forskning en uppgift att bidra med kunskap som kan möjliggöra och förbättra utbildningspraktiker i detta hänseende. De problem som en didaktiskt inriktad utbildningsmiljöforskning skulle kunna hantera kan sägas handla om mellanrummen, de rumsliga och relationella praktiker som gör utbildningen möjlig. Den tar den komplicerade utbildningspraktiken på allvar och tillhandahåller även begrepp och modeller som bidrar till att hantera dess komplexitet och dynamik.

Riktningar framåt

Såväl nationellt som internationellt efterfrågas mer forskning om skolmiljöer, särskilt med utbildningsvetenskaplig inriktning. Vid Högskolan i Gävle sker nu en satsning för att med tvärvetenskaplig forskning gripa sig an framtidsutmaningar. Jag medverkar i ledningen av ett av fyra strategiska forskningsområden inom vilket forskningsprogrammet *Morgondagens lärmiljöer* ingår, där en bas byggs för ett akademiskt kunskapsnav med denna inriktning. En nordisk grupp forskare har i arbetet med ett nordiskt VR-finansierat nätverk arbetat

fram ett temanummer, *Transitions in Nordic school environments* som är på väg att publiceras i tidskriften *Education Inquiry*. Denna grupp ingår i det tvärdisciplinära europeiska nätverk DRAPES – Design Research And Practice in Educational Spaces, vars medlemmar från Sverige, Danmark, Norge, Island, Storbritannien, Portugal och Italien har haft ett samarbete i olika typer av projekt.

I pågående och påbörjad forskning inom ROLE studeras till exempel vad som händer när högstadielärare börjar arbeta i en nyskapande, större och mer varierad typ av lärmiljö som de inte är vana vid (Frelin & Grannäs, inskickad). Två nya skolor studeras med fokus på hur lärmiljöer kan designas och byggas för att stödja skolornas vision, organisation och arbetssätt. Det senaste europeiska projektet CoReD, Collaborative ReDesign with schools, testar olika metoder för praktiker i skolor för att utvärdera sina utbildningsmiljöer. Vi studerar även hur olika verksamheter såsom förskola, skola och vård- och äldreboende planerar att använda en gemensam yta i samma hus, och hur personal i olika skolor uppfattar sin nuvarande utbildningsmiljö inför flytt till nya lokaler.

Avslutningsvis ser jag stora möjligheter till kunskapstillskott i den ekologiska approach som utvecklats utifrån de didaktiska och läroplansteoretiska rötterna. Forskningsområdet har ett stort behov av såväl empirisk, metodologisk och teoretisk utveckling, och det känns inspirerande att befinna sig i ett läge där mycket återstår att göra. I mellanrummen mellan människor och mellan människor och saker, i verksamheter som syftar till utbildning och lärande, kan min och andras forskning bidra till nya insikter om hur morgondagens utbildning kan ta plats.

Noter

1. För ett utvecklat resonemang, se t. ex. Biesta (2009b, 2010).
2. För olika sätt att diskutera den didaktiska triangeln, se till exempel Hopmann (2007).
3. Med reservation för att det svenska begreppet rum inte täcker betydelsen av det engelska begreppet space.
4. <https://hig.se/role>.
5. Biestas kritik går bland annat ut på att begreppet lärande är individuellt medan utbildning implicerar en relation, samt att lärandebegreppet är tomt på innehåll och syfte och bara pekar mot processen – vad elever lär sig och varför behöver lyftas upp till diskussion och kritik (Biesta 2009).
6. För en mer samhällsinriktad kritisk diskussion se t. ex. Klafki (1998).
7. <https://www.researchgate.net/project/DRAPES-Design-Research-and-Practice-in-Educational-Spaces>.
8. <https://www.ncl.ac.uk/cored/>.

Referenser

- Ball, Stephen J.; Maguire, Meg & Braun, Annette (2012): *How Schools Do Policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Bateson, Gregory (1973): *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine.
- Biesta, Gert (2006): *Beyond Learning: Democratic education for a human future. Interventions*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert (2007): Why “What works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1) 1–22.
- Biesta, Gert (2009): Good education in an age of measurement. On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1) 33–46.
- Biesta, Gert (2010): Learner, student, speaker: Why it matters how we call those we teach. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5–6) 540–552.
- Biesta, Gert (2011): From learning cultures to educational cultures: Values and judgments in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3) 199–210.
- Biesta, Gert (2012): The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1) 8–21.
- Biesta, Gert (2015): What is education for? On good education, teacher judgment, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1) 75–87.
- Biesta, Gert (2020): Can the prevailing description of educational reality be considered complete? On the Parks-Eichmann paradox, spooky action at a distance and a missing dimension in the theory of education. *Policy Futures in Education*. <https://doi.org/10.1177/1478210320910312>
- Byers, Terry; Imms, Wes & Hartnell-Young, Elizabeth (2014): Making the case for space: The effect of learning spaces on teaching and learning. *Curriculum and Teaching*, 29(1) 5–9.
- Comenius, Johann A., & Kroksmark, Tomas (1657/2002): *Didactica magna. Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
- de Laval, Suzanne; Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (2019): *Skolmiljöer. Utvärdering och erfarenhetsåterföring i fysisk skolmiljö*. Ifous: Stockholm.

- Dewey, John (1916): *Democracy and Education*. New York: Macmillan. Hämtad 20-06-01 från <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.274992>
- Doyle, Walter (2017): The didaktik/curriculum dialogue: What did we learn? I Michael Uljens & Rose M. Ylimäki, red: *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik*, s 219–227. Champaign, Ill. Boulder, Colo.: Springer.
- Edling, Silvia & Frelin, Anneli (2013): Doing good? Interpreting teachers given and felt responsibilities for pupils' well-being in an age of measurement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4) 419–432.
- Edling, Silvia & Frelin, Anneli (2016): Sensing as an ethical dimension of teacher professionalism. *Journal of Moral Education*, 45(1) 46–58.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem: Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Uppsala Studies in Education, 25. Diss. Uppsala, Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1990): På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning*, 17(1) 19–35.
- Englund, Tomas (1997): Towards a dynamic analysis of the content of schooling: Narrow and broad didactics in Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3) 267–288.
- Englund, Tomas (2000): Rethinking democracy and education: Towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2) 305–313.
- Englund, Tomas & Solbrenke, Tone Dyrdal (2015): Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(3–4) 168–194.
- Fenwick, Tara; Edwards, Richard & Sawchuk, Peter (2012): *Emerging Approaches to Educational Research. Tracing the socio-material*. London: Routledge.
- Fransson, Göran, & Frelin, Anneli (2016): Highly committed teachers: What makes them tick? A study of sustained commitment. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 22(8), 896–912.
- Frelin, Anneli (2010): *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. Diss. Uppsala: Institutionen för didaktik, Uppsala universitet.
- Frelin, Anneli (2012): *Lyhörda lärare - professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Frelin, Anneli (2013): Att hantera läraryrkets komplexitet(er) – en grund för professionalitet? *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 22(1) 7–27.

- Frelin, Anneli (2014): Professionally present – highlighting the temporal aspect of teachers’ professional judgment. *Teacher Development*, 18(2) 264–273.
- Frelin, Anneli & Fransson, Göran (2017): Four components that sustain teachers’ commitment to students - a relational and temporal model. *Reflective Practice*, 18(5), 641–654
- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (inskickad): Teachers’ pre-occupancy evaluation of affordances in a multi-zone flexible learning environment – introducing an analytical model. *Pedagogy, Culture & Society*.
- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (kommande): Researching educational environments – an ecological approach. I Deborah Corrigan & Joanne Deppeler, red: *Education Futures – Learning Spaces* (arbetstitel). Dordrecht: Springer.
- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (2010): Negotiations left behind: In-between spaces of teacher-student negotiation and their significance for education. *Journal of Curriculum Studies*, 42(3) 353–369.
- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (2013): The production of present and absent presences in education. *Journal of Pedagogy*, 4(2) 139–161.
- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (2014): Studying relational spaces in secondary school: Applying a spatial framework for the study of borderlands and relational work in school improvement processes. *Improving Schools*, 17(2) 135–147.
- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (2015): Direct and indirect educational relationships: Developing a typology for the contribution of different categories of school staff in relation to students’ educational experiences. *Improving Schools*, 18(1) 56–68.
- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (2017): Skolans mellanrum: Ett relationellt och rumsligt perspektiv på utbildningsmiljöer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3–4) 198–214.
- Gislason, Neil (2018): The whole school: planning and evaluating innovative middle and secondary schools. I Scott Alterator & Craig Deed, red: *School Space and its Occupation: Conceptualising and evaluating innovative learning environments*, s 187–201. Leiden; Boston: Brill Sense.
- Grannäs, Jan & Frelin, Anneli (2017a): Highlighting education support professionals’ indirect contributions to the educational environment. *Nordic Studies in Education*, 37(3–4) 217–230.

- Grannäs, Jan & Frelin, Anneli (2017b): Spaces of student support – Comparing educational environments from two time periods. *Improving Schools*, 20(2) 127–142.
- Grannäs, Jan & Frelin, Anneli (2020): Weathering the perfect policy storm: a case study of municipal responses to educational reform surges in Sweden. *Pedagogy, Culture and Society*.
- Hansen, David (2001): *Exploring the Moral Heart of Teaching: Toward a teacher's creed*. New York: Teachers College Press.
- Hopmann, Stefan (2007): Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2) 109–124.
- Kelchtermans, Geert (1993): Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5–6) 443–456.
- Kelchtermans, Geert (2007): Macropolitics caught up in micropolitics. The case of the policy on quality control in Flanders (Belgium). *Journal of Education Policy*, 22(4) 471–491.
- Klafki, Wolfgang (1998): Characteristics of critical-constructive didaktik. I Stefan Hopmann & Bjorg. B. Gundem, red: *Didaktik and/or Curriculum: An international dialogue*, s 307–330. New York: Peter Lang.
- Lefebvre, Henri (2014): The production of space. I Jen Jack Giesecking; William Mangold; Cindi Katz; Setha Low & Susan Saegert, red: *The People, Place, and Space Reader*, s 289–293. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge
- Mulcahy, Dianne; Cleveland, Ben & Aberton, Helen (2015): Learning spaces and pedagogic change: Envisioned, enacted and experienced. *Pedagogy, Culture and Society*, 23(4) 575–595.
- Osberg, Deborah & Biesta, Gert (2010): *Complexity Theory and the Politics of Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rönnlund, Maria & Tollefsen, Aina (2016): *Rum: Samhällsvetenskapliga perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Säfström, Carl Anders (2003): Teaching otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1) 19–29.
- Säfström, Carl Anders (2005): *Skilnadens pedagogik. Nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Westbury, Ian (1998): Didaktik and Curriculum Studies. I Stefan Hopmann & Bjorg. B. Gundem red: *Didaktik and/or Curriculum: An international dialogue*, s 47–78. New York: Peter Lang.

Woolner, Pamela; Thomas, Ulrike & Tiplady, Lucy (2018):
Structural change from physical foundations: The role of the
environment in enacting school change. *Journal of Educational
Change*, 19(2) 223–242.