PEDAGOGISKT ARBETE
ENHET OCH MÅNGFALD

Red. Monika Vinterek & Anders Arnqvist

Pedagogiskt arbete i Sverige I

Högskolan Dalarna
791 88 Falun
www.du.se

Pedagogiskt arbete i Sverige 1
ISBN: 978-91-89020-98-6
© Författarna
Omslag och bild: Elina Oldhammer
Grafisk form: Universitetstryckeriet, Karlstad/Sara Persson
Tryck: Strålins, Falun, 2014

Innehåll

INLEDNING

Manifestation och konsolidering 5
Monika Vinterek

PLENARFÖRELÄSNINGAR

Arbetet i den marknadsutsatta gymnasieskolan 12
Lisbeth Lundahl

Forskning om de yngre barnens läs- och skrivlärande 21
Anders Arnqvist

FORSKNINGSARTIKLAR

Undervisning och kritiskt tänkande i praktiken 38
Simon Hjort

Lärares arbete med individanpassad undervisning i praktiken 55
Sofia Boo

Kollegialitet och professionalism – anspråk på gemenskap i lärares berättelser om sitt arbete 76
Håkan Löfgren

Svenska för invandrare – mellan samhällsdeltagande och anställningsbarhet 95
Jenny Rosén

Litterär socialisation i Sverige och Frankrike – en komparativ studie av hur gymnasieelever hanterar en skönlitterär text 113
Maritha Johansson

Spår av skrivdidaktisk kunskapsbildning hos lärarstudenter och gymnasielärare i svenska 129
Helen Winzell

Drama som metod för att samla in data om uppfattningar 148
Susanne Rosén

REFLEKTION & DEBATT

Pedagogiskt arbete som vetenskap – förytligande eller fördjupning? 169
Kennert Orlenius & Marianne Strömberg

Pågående tillblivelse av ämnet pedagogiskt arbete – reflektioner utifrån en forskarutbildningskurs 188
Eva Reimers

FÖRFATTARNA 209

Manifestation och konsolidering

Monika Vinterek

Den 16 maj 2013 strålade solen från en klarblå himmel och närmare 80 deltagare kunde välkomnas till den första nationella forskningskonferensen i pedagogiskt arbete. Högskolan Dalarna stod som värd och platsen var Falun. Idén till konferensen, som kommer att genomföras vart annat år på olika lärosäten i landet, föddes under en ämneskonferens vid Linköpings universitet 2012. Detta initiativ bidrog starkt till att ”Nationell konferens i pedagogiskt arbete” och skriftserien *Pedagogiskt arbete i Sverige* kom till stånd.

Det var med stor glädje som vi redan ett år efter träffen vid Linköpings universitet kunde presentera ett konferensprogram med ett stort antal presentationer av aktuell svensk forskning inom pedagogiskt arbete. Detta skedde tretton år efter att pedagogiskt arbete hade inrättats som forskarutbildningsämne i Sverige. Vid tiden för konferensen var antalet disputerade inom ämnet ungefär lika stort som antalet konferensdeltagare. Detta är en imponerande utveckling som måste ha varit svår att föreställa sig vid millennieskiftet.

Pedagogiskt arbete inrättades bland annat med ambitionen att fler lärare och fler lärarkategorier skulle ges möjlighet till forskarutbildning. En annan tanke var att stimulera till forskning med fokus på den pedagogiska praktiken med frågor som kunde upplevas vara av hög relevans för yrkesverksamma lärare. Viktigt var också att forskningen skulle kunna bidra till en förstärkt vetenskaplig bas för lärarutbildningarna. Med fler forskande lärare som själva varit verksamma inom skola och förskola skulle en sådan utveckling kunna främjas. Med facit i hand kan vi konstatera att detta var riktiga antaganden. Forskning inom det pedagogiska området bedrivs i dag av långt fler med

lärarutbildning och erfarenhet av yrket, och av fler med olika lärarbakgrund. Det genomförs även betydligt fler projekt med nära anknytning till skol- och förskolepraktiker. Den pådrivande kraft i denna riktning som tillkomsten av pedagogiskt arbete inneburit har säkerligen också stimulerat och bidragit till en ökning av praktiknära forskning även utanför ämnet.

Det var av särskild glädje att konferensens plenarföreläsare, Daniel Kallós, Lisbeth Lundahl och Anders Arnqvist, representerar en grupp forskare som på olika sätt varit involverade i denna utveckling på ett tidigt stadium.

Kallós föreläsning under rubriken ”Reflexioner kring lärarutbildning i allmänhet och pedagogiskt arbete i synnerhet” berörde ämnets relation till och roll för lärarutbildningarna i Sverige. Utifrån 1977 års högskolereform diskuterade Kallós lärarutbildningens förändring där han ägnade särskild uppmärksamhet åt resonemangen i departementspromemorian *Lärarutbildning i förändring* och betänkandet *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling.* Han pekade på att riksdagsbesluten i anslutning till denna utredning utgjorde en av de viktigaste förutsättningarna för framväxten av det nya forskarutbildningsämnet ”pedagogiskt arbete” som ett ämne i nära relation till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.

Lisbeth Lundahls och Anders Arnqvists föreläsningar speglade något av mångfalden och bredden i den forskning som bedrivs inom pedagogiskt arbete. Deras bidrag återfinns i antologin under sektionen Plenarföreläsningar. Lundahls presentation rör en skolform för äldre elever och vad som skulle kunna betecknas som praktiknära förutsättningar för undervisning och lärande, under det att Arnqvist presentation berör undervisning och lärande inom ett specifikt ämnesområde för de allra yngsta barnen i en helt annan skolform. Lundahls föreläsning, som behandlade ”Arbetet i den marknadsutsatta gymnasieskolan”, visar att införandet av det som kan rubriceras som kvasimarknader på skolans område inte bara handlar om skolsegregation, vinstuttag, elevprestationer och bristande likvärdighet på ett övergripande plan utan att dessa också påverkat vilka aktiviteter och beteenden som premieras hos lärare, elever och andra anställda inom skolan. I föreläsningen gavs även exempel på konflikter och dilemman som blir resultat av denna utveckling.

”Nationell konferens i pedagogiskt arbete” hade vid sitt första genomförande 26 anmälda paperpresentationer, av vilka några nu ges ut i det första numret i

skriftserien *Pedagogiskt arbete i Sverige*. De är bearbetade och refereegranskade för att kunna presenteras i denna volym och återfinns under sektionen Forskningsartiklar. Även dessa speglar såväl mångfald som enhet inom ämnet pedagogiskt arbete. Enheten visar sig i en närhet till den pedagogiska praktiken. Det är också lätt att se hur artiklarna på ett högst konkret sätt skulle kunna bidra till lärarutbildningarnas vetenskapliga bas och ge både tanke- och handlingsberedskap åt blivande och verksamma lärare. Mångfalden i artiklarna kommer till uttryck i att de behandlar allmändidaktiska såväl som ämnesdidaktiska aspekter av en utbildningspraktik, men också i att de spänner över frågor som rör ett flertal skolformer och berör verksamheter med barn såväl som vuxna. Metodologiska frågor finns också representerade.

Nedan följer kortare presentationer av artiklarna som övergripande belyser lite olika områden där de två första behandlar ämnen av allmändidaktisk karaktär. De berör frågor om vad kritiskt tänkande och individanpassad undervisning kan betyda i ett utbildningssammanhang, men också hur dessa områden kan utvecklas. I ett par därefter följande artiklar ställs frågor om relationer av betydelse för praktiken. Den ena studerar förhållandet mellan kollegialitet och professionalism bland lärare och den andra betydelsen av relationen mellan utbildningsdiskurser och utbildningsuppdrag, med utgångspunkt i utbildningsformen Svenska för invandrare. I ytterligare två artiklar lyfts ämnesdidaktiska frågor där den ena handlar om litterär socialisation och den andra om skrivdidaktisk kunskapsbildning. Den sista artikeln, som behandlar drama som metod, representerar forskning som fokuserar på hur vi skall kunna utveckla metoder för att fånga kunskap om undervisning och lärande i en viss praktik.

I ”Undervisning och kritiskt tänkande i praktiken” belyser Simon Hjort en fråga som kan sägas vara central för svensk utbildning. Från grundskola till högskola finns målet att elever och studenter ska utveckla förmåga till kritiskt tänkande. Genom deltagande observation och intervjuer har Hjort undersökt vad kritiskt tänkande kan handla om i konkreta undervisningssammanhang. Detta har han gjort i två elevgrupper i gymnasieskolan med olika lärare och i olika ämnen. Artikeln behandlar när och på vilka sätt kritiskt tänkande förekommer och hur lärare använder olika strategier för att stötta elevers utveckling av denna förmåga. Utöver att peka på möjligheter identifieras även ett antal didaktiska utmaningar som uppkommer i undervisningen. I Hjorts artikel blir

betydelsen av praktiknära studier tydlig med ett kunskapsbidrag som inte skulle ha varit möjligt utan denna ansats.

Sofia Boo presenterar i artikeln ”Lärares arbete med individanpassad undervisning i praktiken” en studie om hur sådant arbete bedrivs i en autentisk miljö i årskurserna 1 till 6. I artikeln problematiseras skillnader mellan en individanpassad undervisning och individuella arbetsformer där de senare inte visat sig framträdande i Boos observationer. I studien belyses också de utmaningar som uppkommer och hur lärare hanterar dessa. Undersökningen är etnografiskt inspirerad där Boo använt sig av observationer och intervjuer för att finna svar på sina frågor.

I Håkan Löfgrens artikel ”Kollegialitet och professionalism – anspråk på gemenskap i lärares berättelser om sitt arbete” ställs frågor om betydelsen av lärargemenskaper. I artikel problematiseras dikotomin individuell och kollektiv orientering i synen på läraryrkets karaktär. Genom analyser av lärares berättelser om sitt arbete i samma skola studeras hur deras professionella identiteter tar form i ett spänningsfält mellan olika diskurser.

Som titeln på Jenny Roséns artikel ”Svenska för invandrare – mellan samhällsdeltagande och anställningsbarhet” antyder, handlar texten om olika sätt att se på betydelsen av undervisning i svenska för denna specifika grupp elever inom utbildningsformen Svenska för invandrare. Hon undersöker detta genom att studera vilka diskurser som kommer till uttryck i olika policydokument under en längre tid och vilka förändringar i synsätt som framträder. Vidare berör hon konsekvenserna för den pedagogiska praktiken av förändrade sätt att se på målen med Svenska för invandrare.

Redan i titeln får vi veta en hel del om vad Maritha Johansson behandlar i sin artikel ”Litterär socialisation i Sverige och Frankrike: En komparativ studie av hur gymnasieelever hanterar en skönlitterär text.” Arbetet har en ämnesdidaktisk inriktning där syftet är att undersöka den litterära socialisation som sker genom undervisning. Det empiriska materialet består av elevernas kommentarer till en novell, vilka har samlats in vid flera olika gymnasieskolor i de båda länderna. Johansson intresserar sig för om elever använder sig av olika litterära strategier och hur dessa i sådana fall kan vara kopplade till påverkan från olika undervisningstraditioner.

Helen Winzells artikel ”Spår av skrivdidaktisk kunskapsbildning hos lärar-

studenter och gymnasielärare i svenska" är också den ämnesdidaktiskt inriktad med svenskämnet i fokus och med en komparativ ansats. Men denna gång jämförs hur lärarstudenters och gymnasielärares skrivdidaktiska utveckling kan ta sig uttryck. Syftet är att se en eventuell utveckling i förståelsen av textarbete under svensklärares tidiga bildningsbana. Undersökningen bygger på intervjuer med ett antal lärarstudenter och lärare under olika faser i denna process. Frågorna handlar om vilka kunskaper som de anser vara nödvändiga för att genomföra skrivundervisning inom ämnet svenska på gymnasiet. I artikeln problematiseras även lärarstudenters förutsättningar att integrera kunskaper i svenska som ämne med ämnesdidaktiska kunskaper.

Den sista texten under sektionen Forskningsartiklar, "Drama som metod för att samla in data om uppfattningar", är skriven av Susanne Rosén. Hon intresserar sig för hur lärande kan ske i en dramaprocess och vilka faktorer som möjliggör detta lärande samtidigt som hon arbetar med att utveckla metoder för att skapa dataunderlag för vidare tolkning. Att pedagogiskt arbete också bör rymma utveckling av vetenskapliga metoder behöver synliggöras och den här artikeln är ett bidrag i den riktningen. Rosén för med hjälp av en pilotstudie, där hon använt drama som en integrerad del i en gruppintervju med ungdomar, ett resonemang om vad samordningen med drama kan bidra med som inte låter sig göras om endast ett traditionellt intervjuförfarande används. Ansatsen vittnar om möjligheter att finna nya vägar att nå kunskap av betydelse i ett utbildningssammanhang.

Antologins artiklar visar att resultaten ofta är kopplade till vissa specifika ämnen och undervisningsmiljöer med olika åldersgrupper av elever. Samtidigt har resultaten ofta relevans långt utöver dessa ramar. Detta väcker frågor om var skiljelinjerna går mellan ämnesdidaktik i ett ämne och ämnesdidaktik i ett annat ämne respektive mellan ämnesdidaktik och allmändidaktik. Vi kan nog konstatera att dessa områden är långt mer sammanflätade än vad vårt språkbruk ofta ger uttryck för. Inom ramen för pedagogiskt arbete kan vi i alla fall konstatera att de ryms och att de inte nödvändigtvis behöver särskiljas. Förhoppningsvis kan ett sammanförande av studier med dessa olika kopplingar också bidra till vetenskapliga dialoger av det konstruktiva slaget.

I antologin finns även en sektion för Reflektion och debatt, med ytterligare ett par texter som har sitt ursprung i konferensen. Den ena är skriven av

Eva Reimers, ”Pågående tillblivelse av ämnet pedagogiskt arbete – reflektioner utifrån en forskarutbildningskurs”, och den andra av Kennert Orlenius och Marianne Strömberg, ”Pedagogiskt arbete som vetenskap: förytligande eller fördjupning?”. I sina texter reflekterar författarna över frågor om pedagogiskt arbete och diskuterar hur man kan se på ämnet. Trots att vissa olikheter kan skymtas så finns även bland dem en enhet i vad de ser som centralt för den forskning som rubriceras pedagogiskt arbete. Båda texterna lyfter fram pedagogisk yrkesverksamhet och utbildning i praktiknära belysning.

Antologins titel *Pedagogiskt arbete: Enhet och mångfald* vill peka på den pluralism som ryms inom pedagogiskt arbete med avseende på vad man forskar om och vad man vänder forskarblicken mot, men samtidigt den enhet som finns för vad som kan betraktas som dess gränser. Detta har låtit sig manifesteras i den konferens som legat till grund för denna antologi och nu i föreliggande volym. Genomförandet av ”Nationell konferens i pedagogiskt arbete” och skriftserien *Pedagogiskt arbete i Sverige* kan också uppfattas som en konsolidering av pedagogiskt arbete. Nästa år kan vi se fram emot en ny konferens som då kommer att hållas vid Karlstads universitet under augusti månad.

När jag så avslutar inledningen är det med förhoppning om att var och en som tar del av antologin skall finna att dess kunskapsbidrag är av relevans för pedagogers arbete.

Falun den 30 november 2014
Monika Vinterek

Arbetet i den marknadsutsatta gymnasieskolan

Lisbeth Lundahl

På 1990-talet beskrev Basil Bernstein en skola och pedagogisk identitet i ett decentraliserat, marknadsorienterat sammanhang (en variant han fortfarande inte sett i verkligheten utan härledde ur sin teoretiska modell) på följande vis:

> Föreställ er en utbildningsinstitution som har betydande självständighet i fråga om användningen av sin budget, organisationen av sin diskurs, hur den använder sin personal, antalet och slag av anställda, kurserna som den skapar, under förutsättning av att (1) den kan attrahera elever som kan välja institution, (2) den kan svara mot de yttre prestationskriterierna och (3) den kan optimera sin position i förhållande till liknande institutioner. Institutionens basenhet /…/ kan också självständigt påverka sin position på marknaden, det vill säga optimera sin ställning med avseende på bytesvärdet hos sina produkter, nämligen eleverna. Den pedagogiska praktiken kommer alltså att vara betingad av den marknad där identiteten ska realiseras (Bernstein 2000, s. 69, min översättning).

Idag har vi inga större svårigheter att känna igen oss i denna beskrivning; svenska skolor – kommunala såväl som friskolor – verkar till stor del på en marknad[1] och förväntas agera proaktivt, prestations- och konkurrensinriktat, som i citatet ovan.

Om vi återgår till Bernstein, antog han att aktörerna i den institution han talade om i citatet ovan – skolan, läraren, eleven, etcetera – skulle ha en stark inriktning på att optimera sitt bytesvärde på marknaden, på kortsiktiga framgångar snarare än långsiktiga, på yttre värden snarare än inre. Utifrån ett sådant

resonemang kan vi i den decentrerade, marknadsorienterade skolan förvänta ett fokus på:
- individens valfrihet,
- individuellt snarare än kollektivt aktörskap,
- beteenden och aktiviteter som kan stärka elevens och/eller skolans prestationer och konkurrenskraft,
- beteenden och aktiviteter som kan stärka skolans ekonomi och – i fråga om vinstdrivande friskolor - öka vinsten,
- "image management", dvs beteenden och aktiviteter som kan öka skolans och individens visibilitet och attraktivitet.

Jag går i det följande in på några av de resultat som kom fram i forskningsprojektet "Gymnasiet som marknad" som jag själv ledde[2] , och i aktuella studier. Jag diskuterar i vilken mån vi finner tecken på detta slags fokusering i skolarbetet – elevernas och de anställdas. Inledningsvis erinrar jag om gymnasieskolans snabba omstrukturering, främst sedan millennieskiftet, som en följd av skolvalsreformerna och det aktiva främjandet av en marknadssituation inom skolväsendet.

Gymnasieskolans marknadisering

De så kallade "valfrihetsreformerna" 1992-93 som initierades av den då sittande borgerliga regeringen syftade till att garantera föräldrar och barn "största möjliga frihet" att välja skola. De kommunala skolorna skulle utvecklas genom "stimulerande tävlan" och kostnadseffektiviteten öka (prop. 1991/92:95, prop. 1992/93:230).

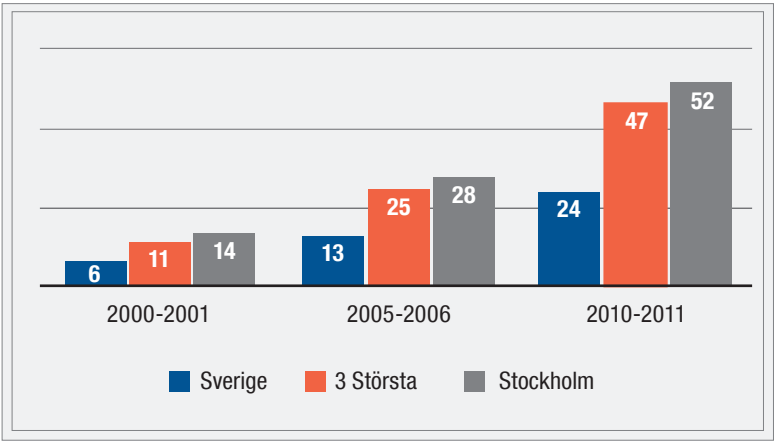
På 1990-talet skedde inga dramatiska förändringar, även om allt fler friskolor tillkom. Under 2000-talet har emellertid antalet friskolor ökat kraftigt, i synnerhet på gymnasienivån. Expansionsutrymmet var stort när de rekordstora barnkullarna, unga födda runt 1990, nådde gymnasieåldern. År 2013 gick 13 procent av landets grundskoleelever och var fjärde gymnasieelev i en friskola, att jämföra med millennieskiftet då det bara rörde sig om några enstaka procent. Friskole-

[1] Med marknad avses här en situation när flera producenter är med och konkurrerar om kommunala uppdrag och/eller att det utvecklas interna styrsystem som har marknaden och näringslivet som före¬bild (Montin 2006 sid 7). Det vore egentligen mer korrekt att använda begreppet kvasimarknad. Det finns flera förhållanden som skiljer skolmarknaden från en marknad i strikt mening, främst att staten styr etablering genom tillståndsgivning, reglerar och finansierar verksamheten och att skolorna inte kan konkurrera med hjälp av priset.

[2] I projektet medverkade även Inger Erixon Arreman, Ann-Sofie Holm och Ulf Lundström. Det finansierades av Vetenskapsrådet.

sektorn är särskilt omfattande i storstadsregionerna; i Malmö, Göteborg och Stockholm går runt hälften av gymnasieeleverna i någon friskola (Figur 1).

Figur 1. Andelen elever i fristående gymnasieskolor 2000/01 – 2010/11 (%)



Källa: Skolverket

Samtidigt har det skett en betydande omstrukturering av friskolesektorn. På 2000-talet gjorde de stora koncernerna och riskkapitalbolagen sitt intåg, och numera drivs nio av tio friskoleföretag i aktiebolagsform med möjlighet för ägarna att ta ut vinster – något som Sverige är tämligen ensamt om att tillåta. Om vi ser till gymnasiesektorn är det viktigt att notera att nästan alla kommunala och fristående gymnasieskolor konkurrerar om elever.

Konkurrensens följder

En rad senare studier tyder på att det fria skolvalet och konkurrensutsättningen späder på den sociala segregationen och spridningen i studieresultat (se t ex Skolverket 2012; Östh, Andersson & Malmberg 2012). Därtill – och det är den poängen jag vill göra här – påverkas skolans inre arbete och vad som fokuseras och värderas av lärare, rektorer och elever. Marknadsinslagen har sannolikt påverkat gymnasieutbildningen mer än någon annan skolform; på 2000-talet har konkurrens och marknadsföring blivit märkbara inslag i nästan alla gymnasieskolor. Marknadsorienteringen förändrar och påverkar de flesta aspekter av skolans liv: arbetsförhållanden, kunskapsuppfattning, former för inflytande

och betingelser för elevernas val (Beach & Dovemark 2011; Lundahl m fl 2013, 2014; Lundahl & Olson 2013). Det kom till synes inte minst i våra egna studier.

Inom ramen för projektet ”Gymnasiet som marknad” företog vi ett par enkätundersökningar i två regioner med ett sextiotal kommuner - en till skolchefer och en till rektorer och vägledare[4]. Samtliga typer av kommuner och skolmarknader (jfr Skolverket 2011) var representerade. Enkätundersökningarna visade bland annat att marknadsföring har blivit en framträdande arbetsuppgift på gymnasieskolorna; 85 procent av dem marknadsförde sig aktivt, och drygt hälften av de kommunala skolorna satsade enligt sin egen bedömning *betydande resurser* på detta, något lägre andel av friskolorna. Knappt en tredjedel anlitade reklambyråer, men den verkligt stora kostnaden var *den arbetstid* som skolans personal lade ner på att diskutera profilering och hur man bäst kunde nå ut till ungdomarna. Nästan alla aktörer vid skolan involverades – i synnerhet rektorerna, men i hög grad också lärarna och vägledarna. Eleverna användes ofta som elevambassadörer på öppna hus, mässor och andra rekryteringsarrangemang. Drygt hälften (60%) av de tillfrågade ansåg att konkurrenssituationen bidragit till viss skolutveckling, men bara en mindre del menade att elevernas prestation eller trivsel förbättrats. Många kommenterade enkätfrågorna ungefär som denna rektor på en kommunal skola: *Konkurrensen har tvingat skolorna att vässa klorna. Bra! Men det har tagit fokus från skolans viktigaste uppgift, och inneburit ett oerhört merarbete.* Drygt hälften menade att arbetsbördan ökat och planeringen försvårats.

Vi genomförde också en fördjupningsstudie i åtta gymnasieskolor i de båda regionerna. Lärare, elever, vägledare och rektorer intervjuades individuellt eller i grupp[5]. Skolorna valdes ut på grundval av befolkningstäthet, konkurrensutsättning (mätt som antalet kommunala och friskolor i kommunen och angränsande kommuner) och huvudman.

Sammanfattningsvis fann vi att konkurrensen var märkbar i samtliga åtta gymnasieskolor, men hur påtagligt den påverkade arbetssituationen varierade beroende på antalet konkurrerande skolor inom pendlingsavstånd och hur väl skolan lyckades i konkurrensen. Vi urskilde tre undergrupper: *Konkurrensen erkänns*

[3]Kommuner som endast anordnade det individuella programmet inkluderades inte i studien.

[4]Totalt besvarade 187 personer enkäterna: 36 skolchefer, 92 rektorer och 59 studie- och yrkesvägledare. Svarsfrekvensen var något lägre bland vägledarna (68%) än bland skolchefer och rektorer (77% i båda fallen).

[5] Totalt intervjuades 156 individer: 8 rektorer, 58 lärare, 77 elever och 13 vägledare vid de åtta fallskolorna.

men präglar inte verksamheten (2 kommunala skolor), *Konkurrensen är negativ och jobbig* (2 kommunala skolor) samt *Konkurrensen är påtaglig men utgör en möjlighet* (1 kommunal och 3 friskolor). Jag går dock inte vidare in på dessa grupper här, utan kommenterar några gemensamma drag i studien.

En djungel av skolor och utbildningar

Den formliga djungel av gymnasieskolor och utbildningar som vuxit fram under 2000-talet är en aspekt av konkurrensutsättning och skolval som är högst kännbar för eleverna under sista året i grundskolan. Efter införandet av så kallat frisök år 2008 är ungdomar betydligt friare att söka och antas till gymnasieutbildningar över hela landet, även om samma program finns i den egna kommunen. Det potentiellt intressanta utbudet är därmed mycket stort och brokigt. Till detta kommer svårigheterna för eleverna att överblicka och vaska i den flod av mer eller mindre saklig information och marknadsföring som sköljer över dem i årskurs nio inför gymnasievalet via en rad kanaler: prospekt, hemsidor, gymnasiemässor, öppna hus, buss- och tunnelbanereklam, och så vidare. I många fall upplevs marknadsföringen som osaklig och nästan desperat.

> Ja, när man slutar nian, jag fick brev hela tiden om fotbollsmatcher som jag skulle få gå på gratis, och filmer, och öppethuskvällar, och pennor, och nyckelband, och allt möjligt, bara för att jag skulle välja deras skola. (elev, kommunal skola)

> Jag tror att det är väldigt lätt idag att tycka att det är svårt. Alltså man fick hem hela tiden och alla framställde sig som den bästa liksom, som om de var perfekta. (elev, friskola)

Hur stort gymnasieutbudet i närregionen faktiskt är varierar kraftigt, och därmed elevernas valfrihet och valsituation. Idag är det därför högst relevant att analysera de ungas val relativt den lokala skolmarknaden (Skolverket 2013). Också studie- och yrkesvägledarna känner sig pressade av det svällande utbudet av skolor och utbildningar som de förväntas hålla sig informerade och kunna vägleda om.

> Och sen var det en dag för ungefär ett eller två år sedan som jag kände att ”neej, nu orkar jag inte mer. Nu orkar jag inte längre försöka ha en bild av vad som finns att välja mellan.” Och det tyckte jag var lite läskigt. (…) Det blev för mycket. Det påverkar att man kanske diskuterar skolval mer än programval. (vägledare, kommunal skola)

Att locka och behålla elever: ”ingen kommer undan”

Många anställda, i synnerhet lärare och vägledare, vittnar om att ansträngningarna att locka och behålla elever tar stor tid i anspråk – tid som hellre borde läggas på undervisningen.

> Men alltså just det här också, för annan personal, inte bara för oss, och framför allt för lärarna då, så är det ju klart att det har påverkat deras arbetssituation (---). Och eleverna ska utbildas i informationsteknik och ambassadörskap. Det används ju undervisningstid till att göra såna saker. Och det genomsyrar ju hela skolan, jag menar vaktmästeri, bibliotek, administrationen liksom. Alla måste jobba med det här, så att ingen kommer undan. (syv, kommunal skola).

Den ekonomiska nödvändigheten att behålla elever och därmed ytterst förutsättningen för den egna anställningen upplevs som problematisk; lärare kan känna sig tvingade att tillgodose elevers, föräldrars och rektorers kortsiktiga krav snarare än att göra sina egna professionella bedömningar.

> Eleverna har väldigt mycket inflytande att dom kan påverka tycker jag. (…) Dom är medvetna om sina rättigheter på något sätt. (…) det kan ju vara svårt att stå emot det då. (…) man kan välja själv… ska jag bli av med mitt arbete eller ska jag stå för det jag tycker som lärare, det är en balansgång där.” (lärare, friskola)

> Vi vill ha kvar eleverna till varje pris att vi ibland jobbar nästan för hårt för att eleverna ska stanna här. (…) För att en elev som försvinner kostar pengar och en konkurrensförmån. Det är våra chefer på oss väldigt mycket om. (…) platserna ska vara fyllda hela tiden”. (lärare, kommunal skola).

Flera studier tyder på betygsinflation i konkurrensutsatta skolor (se t ex Wikström & Wikström 2005; Vlachos 2011). Som Hansson, Henreksson & Vlachos (2011) påpekar, är problemet särskilt stort på gymnasienivå, eftersom konkurrensen är större, gymnasiebetygen viktigare och den yttre kontrollen svagare än i grundskolan. Wyndhamn (2013) ger ett exempel på en situation där lärarens betygsättning överprövas av rektorn.

> Anna berättar att hon häromdagen fick en ny påhälsning av sin rektor som ifrågasatte antalet satta IG:n i den aktuella klassen. Rektorn hade på en klasslista markerat fyra namn, vilka hon föreslog att Anna tillämpade PYS-paragrafen på. A-K (intervjuaren): Vad innebär paragrafen?/ Anna: Ja, det vågar jag knappt säga (Paus) Det är om eleven har långvariga problem med inlärning eller andra svårigheter som kraftigt försämrar hans eller hennes möjlighet att tillgodogöra

> sig av utbildningen. Det innebär med andra ord att vi ska sätta G på fyra elever av denna anledning. (Paus) Ja, jag blev helt chockad och visste inte vad jag skulle säga. Jag fick fråga min kollega om jag hört rätt. (---) man kan ju fundera över vad min kompetens och bedömning är värd när hon bara kan gå in och göra en helt annan bedömning. (Fältanteckningar Anna, C-skolan, den sjätte maj 2008).

Att befinna sig på en skolmarknad innebär att skolan måste visa upp ett tilltalande yttre. Att eleverna har (tillräckligt) goda resultat är emellertid inte tillräckligt. Skolans utmärkta prestationer måste aktivt synliggöras, och ”skitsnack” om den undvikas (Holm & Lundström 2011, Lundahl m fl 2014).

Elever investerar i lönsamt agerande

Beach och Dovemark (2011) som reanalyserat sina etnografiska studier i skolor över en tioårsperiod finner en allt tydligare tendens att en grupp av elever prioriterar sådana aktiviteter och beteenden som de tror kommer att vara lönsamma (i form av betyg), och att det lönar sig; lärarna tenderar att uppfatta dessa ungdomar som duktiga och framåt. De elever som inte gör sådana medvetna satsningar uppfattas omvänt som omotiverade och mindre intelligenta.

> Att göra rätt val är viktigt (och) man behöver … konkurrera om man ska komma vidare och lyckas. (…) Det hjälper om man har en bra attityd och tar initiativ (men) vad som krävs (mest) är en bra utdelning på ens arbete och intressen. (elev)
>
> Man försöker skapa en image … och få utdelning på sina investeringar (annan elev) (Beach & Dovemark, 2011, s. 316, min övers.).

“Vinsttänkandet” tycktes dominera i slutet av Beachs och Dovemarks undersökningsperiod, särskilt på de studieinriktade programmen. Hjelmér (2012) drog liknande slutsatser i sin etnografiska studie av elevers försök att utöva inflytande på två gymnasieprogram. Naturvetareleverna avstod från att uttrycka missnöje med undervisningen eftersom de trodde att det skulle påverka betyg och framtidsutsikter negativt, och menade också att lärarna var bäst ägnade att lära ut på det mest effektiva sättet. Individuella och kollektiva försök att påverka undervisningsinnehåll och arbetsmetoder gjordes bara om de uppfattades gagna studierna, och att delta i elevråd ansågs vara slöseri med tid.

Avslutningsvis

Det pedagogiska arbetet i dagens svenska gymnasieskolor, särskilt i regioner med ett stort skolutbud och därmed stark konkurrens, utvecklas tydligt i den riktning som Basil Bernstein skisserade i sin teori. Att agera på ett sätt som stärker skolans elevunderlag och därmed ekonomi är en ren överlevnadsfråga för åtskilliga skolor och anställda, och påverkar arbetet långt in i klassrummet. Tendenserna till betygsinflation är ett oroande exempel på detta. Profilering och marknadsföring har blivit en tidskrävande arbetsuppgift för många rektorer, lärare och vägledare men även för elever och en rad andra aktörer i och kring skolan. Det finns också tecken på att elevernas agerande omformas till att satsa på det lönsamma, att uppträda på ett sätt som ger belöning i form av betyg och uppskattning från läraren. "Image management", d.v.s. beteenden och aktiviteter som ökar skolans och individens dragningskraft och synlighet, förekommer med andra ord hos både skolor, anställda och elever. Allt detta kan inte skyllas på det fria skolvalet och omhuldandet av tanken att skolor ska fungera som konkurrerande firmor – men en hel del.

Referenser

Beach D & Dovemark M. (2011) Twelve years of upper-secondary education in Sweden: the begin-nings of a neo-liberal policy hegemony. *Educational Review* 63(3): 313–327.

Hansson, Ö., Henrekson, M. & Vlachos, J. (2011) "Godtyckliga betyg skadar skolan", *Axess* 3/2011.

Hjelmér, C. (2012). *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. (akad. avh.) Umeå: Inst. För tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet.

Holm, A.-S. and Lundström, U. (2011) Living with the market-forces. Principals' perceptions of market competition in the Swedish upper secondary school education. *Education Inquiry* 2(4): 601–617.

Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A.-S. & Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry,* 4(3): 497-517.

Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A.-S. & Lundström, U. (2014). *Gymnasiet som marknad*. Umeå: Boréa Bokförlag.

Lundahl, L. & Olson, M. (2013). Democracy lessons in market-oriented schools: The case of Swedish upper secondary education. *Education, Citizenship and Social Justice,* 8(2).

Montin, S. (2006). *Styrnings- och organisationsspåret - teoretiska perspektiv och empiriska illustrationer.* Arbetsrapport inom projektet Utvärdering av ny nämnd- och förvaltningsorganisation i Uppsala kommun. Örebro: Samhällsvetenskapliga institutionen, Örebro Universitet.

Prop. 1991/92:95. *Om valfrihet och fristående skolor.*

Prop. 1992/93:230. *Valfrihet i skolan.*

Skolverket (2012) *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid.* Rapport 374. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013). *Det svåra valet. Elevers val av utbildning på olika slags gymnasiemarknader.* Rap-port 394. Stockholm: Skolverket.

Wikström, C. & Wikström, M. (2005) "Grade inflation and school competition. An empirical analysis based on the Swedish upper secondary schools", *Economics and Education Review* 24: 309–322.

Vlachos, J. (2011) "Friskolor i förändring" i Hartman, Laura (red) *Konkurrensens konsekvenser. Vad händer med svensk välfärd?* Stockholm: SNS.

Wyndhamn, A-K., (2013) *Tänka fritt, tänka rätt: En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* (akad. avh.) Göteborg: Göteborgs universitet.

Östh, J., Andersson, E. & Malmberg, B. (2012) "School Choice and Increasing Performance Difference: A Counterfactual Approach". I *Urban Studies* published online 26 July 2012.

Forskning om de yngre barnens läs- och skrivlärande

Anders Arnqvist

Yngre barns läsande har nyligen uppmärksammats i medierna genom regeringens satsning på Läslyftet. En satsning som omfattar c:a 300 miljoner under de tre år som projektet skall löpa. Satsningen är enligt förra utbildningsministern Jan Björklund ett svar på de sjunkande resultaten för elevers läsprestationer i fram för allt grundskolan. Orsakerna till de sjunkande prestationerna när det gäller elevers läsförmåga är mångfacetterad och Skolverket har pekat på flera tänkbara orsaker där samhälleliga, sociala, ekonomiska och pedagogiska faktorer på olika sätt påverkar förutsättningarna för elevers möjligheter att utveckla en god läs och skrivkompetens.

Ett område som de senaste åren fått allt större utrymme är diskussionen om hur förskola och skola använder eller omsätter forskningsresultat i undervisningen. De nya skrivningarna i Skollagen om att undervisningen skall vila på vetenskaplig grund har ytterligare satt fokus på hur forskning kan komma förskolan och skolan till del. Jag ska i den här texten inte fördjupa mig i hur vi skall utveckla en förskola och skola där undervisningen vilar på vetenskaplig grund utan hålla mig till frågor om vilka vetenskapliga kunskapstillskott som skulle kunna användas som en grund för undervisningen i förskolan och grundskolans tidigare år. Ett flertal internationella studier visar att tidiga insatser underlättar barns tillägnade av en god läs- och skrivförmåga (Snow, Burns, Griffin, Burns, & Griffin, 1998). Ett flertal doktorsavhandlingar har också under de senaste åren uppmärksammat de yngre barnens läs- och skrivlärande. Det blir därför särskilt viktigt att närmare analysera dessa och vilket bidrag de kan tänkas ge till den pedagogiska yrkesverksamheten.

I den här texten kommer därför de senaste årens doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser inom det utbildningsvetenskapliga kunskapsområdet att analyseras för att utreda vilket vetenskapligt kunskapsbidrag som dessa kan utgöra för läs- och skrivundervisningen i förskola och skola. Analyserna av avhandlingarna har inspirerats av en artikel i *Handbook of Early Childhood Literacy (Larson & Marsh, 2012*). Artikeln med titeln "*Methodologies in Research on Young Children and Literacy"* författad av David Bloom, Louise Katz, Huili Hong, Patricia May Woods och Melissa Wilson (Bloom & Katz, 2003) gör en grundlig analys av underliggande antagande om barn och lärande samt, vilka definitioner man utgått ifrån vad gäller skriftspråk. Ett antagande är att dessa utgångspunkter på ett eller annat sätt påverkar och är sammanvävda med varandra och att det därmed också inverkar på val av metodologi, undersökningsdesign och resultatredovisning. Slutligen kan det tänkas att det också kommer att påverka hur vi skall tolka och förstå resultat från dessa undersökningar. I den ovan refererade artikeln ges många exempel från den anglo-saxiska forskningslitteraturen och få för att säga inget exempel från den nordiska eller skandinaviska horisonten. Jag skall i den här texten med utgångspunkt i antaganden om barn och lärande, definition av skriftspråk samt hur man beaktar de kontextuella förutsättningarna vad gäller skriftspråk och det lärande barnet.

Efter att ha gjort ett flertal sökningar i forskningsdatabaserna LIBRIS, DIVA, SwePub och GUPEA fann jag 22 avhandlingar och en licentiatuppsats som mötte följande kriterier:

- Avhandlingen/ licentiatuppsatsen publicerad mellan 1998 och 2013
- Avhandlingen / licentiatuppsatsen behandlar en eller flera aspekter av skriftspråk
- Avhandlingen / licentiatuppsatsen omfattar studier av barn i förskolan eller i grundskolans första år

Avhandlingarna och uppsatsen är alla publicerade vid svenska lärosäten och är till hälften monografier och till hälften sammanläggningsavhandlingar med två till fem artiklar. Samtliga avhandlingar är författade av kvinnor. Den övervägande majoriteten av avhandlingarna är publicerade inom ämnet pedagogik, 18 stycken. Övriga ämnen som förekommer är pedagogiskt arbete, psykologi, språkvetenskap samt socialt arbete. Flest avhandlingar med fokus på skriftspråklig kompetens är publicerade vid Göteborgs universitet och vid Stockholms universitet. Övriga avhandlingar och licentiatuppsatsen är jämnt fördelade vid

ytterligare åtta lärosäten i Sverige. I den fortsatta texten har jag valt att enbart använda begreppet avhandlingar för samtliga texter som ingår i datamaterialet.

Publiceringarna nådde en topp med nio avhandlingar under perioden 2006 till 2009, åren 2002 till 2005 publicerade sex avhandlingar och perioden 2010 till 2013 publicerades sju avhandlingar. ”Endast en avhandling mellan åren 1998 och 2001 uppfyllde de tre ovannämnda kriterierna” Endast en avhandling mellan åren 1998 och 2001 uppfyllde de tre ovannämnda kriterierna. Vid analyserna av avhandlingarna har tre frågor stått i centrum:

- Synsätt på det lärande barnet
- Definition av läs- och skrivfärdighet
-Kontextuell inramning och placering av barnet och skriftspråket

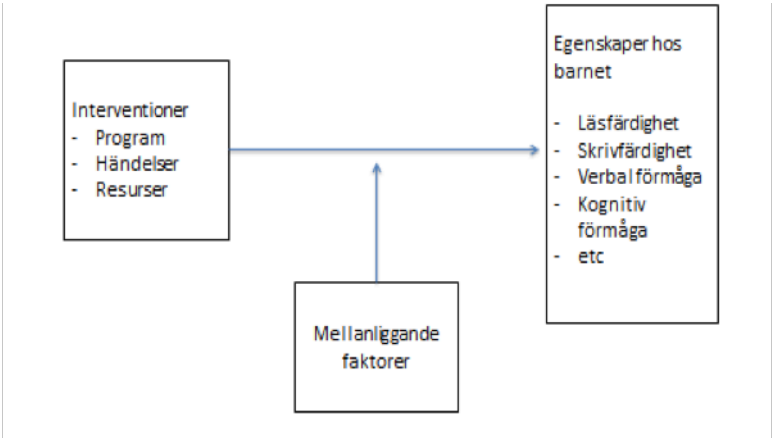
Vidare har analyserna också omfattat granskning av grundläggande metodologiska utgångspunkter (research models). Dessutom har en enklare analys av kunskapsbidraget gjorts samt vilket bidrag som explicit ges i avhandlingen vad gäller vetenskap och den pedagogiska verksamheten.

Synsätt på det lärande barnet

I huvudsak kan vi identifiera tre olika synsätt vad gäller det lärande barnet. Ett första synsätt är att man betraktar barnet som en individ med en uppsättning egenskaper som utvecklas över tid och som är beroende av påverkan från ett antal externa faktorer. Ett andra synsätt är att betrakta barnets utveckling som en interaktiv process mellan individuella egenskaper som utvecklas i interaktion med det omgivande samhället. Barnet påverkas av sina erfarenheter och dessa erfarenheter skapar förutsättningar för nya erfarenheter. Centralt i resonemanget är dock att det är barnets egenskaper som studeras och de effekter man kan observera utifrån de olika situationer barnet får erfarenheter från. I ett tredje sätt att se på barnet är utgångspunkten att barnet aktivt söker och skapar mening utifrån de situationer och interaktioner som barnet deltar i.

Utveckling av egenskaper hos barnet

Utgångspunkten i den här modellen är att barnet studeras utifrån en uppsättning egenskaper som utvecklas över tid och som är beroende av den påverkan eller undervisning de möter i olika situationer eller att barnet studeras utifrån särskilt definierade undervisningsmodeller eller interventioner. En schematisk bild visas i figur 1.



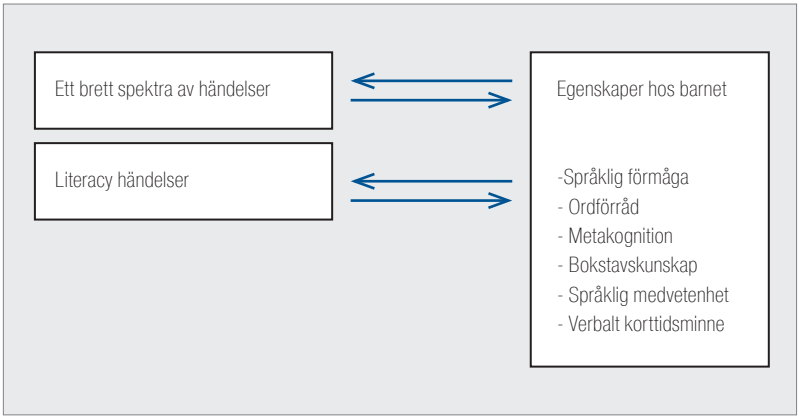
Figur 1. Schematisk bild över påverkansfaktorer och barns läs- och skrivutveckling

Av figuren framgår att det här synsättet tar sin utgångspunkt i det enskilda barnet och de kompetenser eller färdigheter varje enskilt barn utvecklar. Dessa färdigheter utgår från väl definierade begrepp och operationaliseras till mätbara variabler som blir egenskaper som kännetecknar det enskilda barnet. Dessa egenskaper kan barnet ha i mindre eller större omfattning och vad gäller läs- och skrivkompetens kan bedömning av egenskaper (kvantitativt eller kvalitativt) leda till att barnet bedöms som läs- och skrivkunnig eller icke läs- och skrivkunnig. Inom läs- och skrivforskning är det vanligt att man skiljer på ordavkodning och läsförståelse och på samma sätt gör man en uppdelning när det gäller förmåga att stava och att konstruera texter. Inom den nordiska forskningslitteraturen möte vi den här typen av utgångspunkter hos forskare som Arnqvist (1991), Lundberg, Frost, and Petersen (1988), Samuelsson et al. (2005) och Taube (1988) för att nämna några.

I studier med den här synen på barnet förekommer också att man söker relatera egenskaper till olika externa faktorer som undervisningsprogram eller annan intervention. Man kan också tänka sig att det finns medierande faktorer som på ett eller annat sätt påverkar barnets tillägnade av läs- och skrivfärdighet. Analysen av avhandlingarna visar att i materialet finns det ett antal studier som har den här utgångspunkten vad gäller synen på det lärande barnet. Fahlén (2002) studerade barn och hur de tänker kring skriftspråket samt hur denna

kompetens utvecklades från förskolan till de första åren i skolan. I sina analyser av barns ordavkodning visar Danielsson (2003) att faktorer utöver den sublexikala nivån påverkar förmågan att avkoda och läsa text och enskilda ord. Andra exempel på avhandlingar med fokus på det enskilda barnet och de egenskaper som barnet har eller utvecklar är Larsson (2008) och Krantz (2011) som båda studerade läs- och skrivrelaterade faktorer som påverkar barns utveckling av läs- och skrivfärdighet.

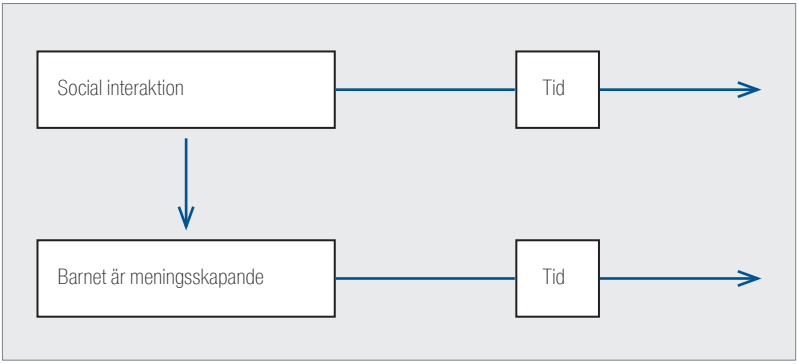
En utveckling av ovan beskrivna modell tar sin utgångspunkt i att barnet utvecklar sina läs- och skrivfärdigheter i ett komplext system av interaktioner mellan barnet och omgivningen. Barnets utveckling av läs- och skrivfärdighet kan bara förstås om man studerar hur egenskaperna utvecklas i relation till ett flertal situationer och händelser. Här intar studier som beaktar både förskole- och skolmiljö samt erfarenheter från hemmiljön goda exempel på den här utgångspunkten. Inkluderingen av variabler från flera olika miljöer leder till att man gärna beskriver utvecklingen av läs- och skrivfärdighet som en komplex interaktion mellan de olika externa och interna variablerna. Sambanden blir mer komplexa än i föregående modell och därmed behövs också mer avancerade statistiska beräkningar och analyser för att beskriva och förstå läs- och skrivfärdigheterna och deras utveckling. En grafisk framställning av den modellen kan ses i figur 2.



Figur 2. Schematisk bild över ett komplext samband mellan läs- och skrivutveckling i relationer till olika externa faktorer.

Damber (2010) och Frank (2009) är både exempel på avhandlingar där barnets egenskaper sätts i relation till påverkan från ett flertal olika externa variabler. Frank (2009) studerade hur faktorer som skolklimat, hem- och skolsamverkan och lärarkompetens påverkade 9- och 10-åringars läs och skrivutveckling. På liknande sätt studerade Damber (2010) klassrumsklimat, fritidsläsning och autentisk litteratur i undervisningen och hur det påverkade barnens läs- och skrivutveckling. Båda dessa avhandlingar visar hur man studerar ett antal variabler och egenskaper hos barnet och hur dessa är relaterade till observerade variabler i barnets omgivning vad gäller både i förskole- och skolmiljö men också i hemmiljön. För att analysera sina data använder författarna mer eller mindre avancerade statistiska modeller. Frank (2009) använder i sin studie strukturell ekvationsmodellering för att visa på samband mellan det variabler hon studerar.

I det tredje och annorlunda synsättet på barnet är utgångspunkten att barnet är aktivt i sin kunskapsprocess och därmed aktivt också söker kunskap och mening utifrån de situationer och händelser barnet är en del av. Utgångspunkten för dessa studier är att se på barnet och hur det genom sina handlingar, gester, yttranden etc. aktivt skapar mening utifrån de situationer som barnet i sin vardag är en del av. En schematisk bild av den modellen syns i figur 3.



Figur 3. Schematisk bild över barnet som meningsskapande och läs- och skrivutveckling

Under senare år har flera avhandlingar publicerats där man hämtar sina teoretiska utgångspunkter från den barndomssociologiska skolan (Sommer, Pramling Samuelsson, and Hundeide, (2009) eller från den sociokulturella skolan Heath

(1983) och Street (1995). I dessa teorier utgår man ifrån barnet som en aktiv och meningsskapande individ. Fast (2008) följde under tre år sju barn från förskoleåldern och till och med det första året i grundskolan. I sin avhandling visar hon hur barn utvecklas i ett flertal olika sociala praktiker där också skriftspråk utgör en väsentlig del. I dessa sociala praktiker formas deras skriftspråkliga kompetenser menar hon. Hennes resultat visar också att barn deltar aktivt i skriftspråkliga händelser långt innan de börjar den formella undervisningen i grundskolan. På likande sätt studerade Björklund (2008) hur de yngsta barnen i förskolan deltar i sociala praktiker där skriftspråket är en viktig del. Hennes studier fäster avseende vid hur barn skapar mening i skriftspråkliga aktiviteter som att berätta och att skriva.

Definition av skriftspråklig kompetens

I nästa steg skall vi närmare analysera hur man i de olika avhandlingarna definierat skriftspråklig kompetens eller hur man ser på skriftspråk. Street (1984, 1995) har i några klargörande texter utvecklat hur man kan se på skriftspråk och hur det kan förstås i de situationer där det förkommer. I sina texter gör Street en uppdelning i två typer av definitioner av skriftspråk och skriftspråklig kompetens. I den första definitionen ses skriftspråklig kompetens som en uppsättning väl definierade kognitiva, språkliga och perceptuella färdigheter som alla tillsammans konstituerar det vi avser med skriftspråklig kompetens. Dessa definitioner ingår enligt Street (1984, 1995) i autonoma modeller för skriftspråklig kompetens. Det skall förstås som kompetenser som bygger upp den skriftspråkliga förmågan och är till stor del oberoende av det sammanhang där den utvecklas. Det finns sålunda en färdig definition som utgör vad vi avser med att kunna läsa och skriva. I den andra definitionen sätts den skriftspråkliga kompetensen in i ett sammanhang och blir en del av en skriftspråklig praktik. Här kommer sociala, kulturella, ekonomiska och psykologiska faktorer att på olika sätt inverka och ge förutsättningar för den skriftspråkliga praktiken. Hur skriftspråklig kompetens visar sig är till stor del beroende av den sociala och kulturella kontexten där den praktiseras.

I de ideologiska modellerna är utgångspunkten hur skriftspråk länkas och blir en del av en kontext där historiska, ekonomiska, kulturella och sociala faktorer vävs samman. Internationellt känner vi Heaths (1983) forskning från 1980-talet

om skriftspråk i hemmet och i skolan, i städerna Roadville och Trackton. I sina studier visar hon hur de olika sociala miljöerna i dessa städer utvecklar barnens skriftspråkliga kompetens på ett högst varierat sätt. Ett annat exempel är Street (1995) som beskriver ett antal etnografiskt inspirerade studier om skriftspråk i icke västerländska kulturer. Istället för att ta sin utgångspunkt i ett västerländskt sätt att se på skriftspråk tar studierna sin utgångspunkt i den vardagliga praktiken och den skriftspråkliga praktik som utvecklas i dessa sociala och kulturella miljöer.

Den ideologiska modellen för skriftspråk tar sin utgångspunkt i att kritisera det förgivettagna och att utmana dessa utgångspunkter. Vanligen sker detta i mikroanalyser av praktiker där resultaten ställs mot etablerade föreställningar. En iakttagelse som stämmer väl med avhandlingar som vi analyserat i den här texten.

Av de avhandlingar som ingår i den här analysen är det 13 stycken som har kategoriserats som att de använder en definition på skriftspråk som är vad Street (1984, 1995) avser med en autonom modell för läs- och skrivfärdighet. Swalander (2006) studerade läsutveckling i relation till hemmiljö och självbild och använde i sin undersökning en definition av läs- och skrivfärdighet som kan sägas överensstämma med Streets definition av autonoma modeller. Definitionen av läsning som ett antal kognitiva färdigheter operationaliseras till väl definierade variabler och mätningar av både läsfärdighet och självbild. Andra exempel är Sandström Kjellin (2002) som studerade lingvistisk medvetenhet och barnets kognitiva, muntliga och skriftliga kompetenser. I sin undersökning operationaliserades variabler som lingvistisk medvetenhet och kognitiv förmåga till uppgifter som de undersökta barnen fick genomföra.

Underlaget som analyserats innehåller 10 avhandlingar som har kategoriserats utifrån att man utgår ifrån en ideologisk definition av skriftspråk. Här intar de tidigare nämnda avhandlingarna av Fast (2007) och Björklund(2008) två exempel på avhandlingar där skriftspråket ses i relation till en social och kulturell kontext. I dessa avhandlingar visas också hur olika sociala praktiker utvecklar barns skriftspråkliga kompetens på olika sätt. Andra avhandlingar i materialet som även utgår från en ideologisk modell för skriftspråk är Hermansson (2013) som studerade hur barn i förskoleklass och grundskolans första år är del av olika skriftspråkspraktiker och hur de utforskar skriftspråket med bland annat dator.

Kontextuell inramning och placering av barnet och skriftspråket

I de analyserade avhandlingarna placeras det lärande barnet och skriftspråket i olika sociala och kulturella kontexter. Dessa sammanhang är intimt sammanvävda med syn på barnet och syn på skriftspråket. Efter att ha granskat avhandlingarna kan vi identifiera ett antal olika modeller för var man lokaliserar barnet och skriftspråket. De undersökningsmodeller vi identifierat är dels en modell där man beskriver förutsättningar, processer och produkter och dels en modell som vi med referens till Bloom and Katz (2003) kallat en situerad undersökningsmodell.

I den första av de nämnda modellerna studeras vanligen ett antal bakgrundsfaktorer och hur dessa påverkar ett antal utfallsvariabler. Ett bra exempel där man haft fokus på bakgrundsfaktorer och ett antal variabler som mäter barn och ungas läs- och skrivkompetens är PISA och PIRLS. Dessa internationella jämförelser av elevprestationer undersöker i huvudsak så kallade input- och outputvariabler. Inom dessa studier förblir klassrummet och undervisningen en okänd faktor som inte kan ingå i tolkningen av resultaten. Endast andrahandsuppgifter om undervisningen ingår i dessa studier. Det kan handla om lärare- eller elevenkäter eller andra sätt att samla information om klassrumspraktiken. Men i dessa undersökningar förblir klassrumsprocessen inklusive undervisningen osynlig och måste därför beskrivas som att den utgör en "black box".

Bland de avhandlingar som ingår i kartläggningen finns flera studier som utgår från en forskningsmodell där input- och output-variabler utgör grunden för undersökningen. Sandström Kjellin (2002) undersökte faktorer i barnens hemmiljö och dess inverkade på läs- och skrivförmågan och Frank (2009) studerade hur samarbetet mellan hem och skola påverkar utfallet i barns läs- och skrivutveckling. Även Widebäck (1998) kan anses ligga inom den här undersökningsdesignen. Hon studerade förskolebarn som deltog i ett lässtimulerande program och hur de utvecklades fram till de första åren i grundskolan. I undersökningen ingår data från intervjuer och enkäter till lärare och föräldrar samt analyser av barns teckningar och deras första försök att skriva. En begränsning i dessa studier är att man inte närmare undersöker den konkreta undervisningen som barnet mött i förskolan eller skolan. Det blir därmed svårt att enkelt överföra resultaten till den pedagogiska verksamheten eftersom resultaten inte tar hänsyn till den komplexa och mångfacetterade miljön i ett klassrum.

Ett sätt att överbrygga de begränsningar som föregående typ av studie uppvisar där enbart input- och output-variabler ingår i undersökningsdesignen är att närmare studera de undervisningsprocesser som lärare och barn iscensätter i förskola och skola. I datamaterialet finns det få exempel som renodlat kan anses ha använt en forskningsdesign där man studerar konkreta undervisningssituationer och utifrån dessa undersökt effekten av undervisningen vad gäller barnens skriftspråkliga kompetens. Det betyder att datamaterialet i liten omfattning kan anses innehålla mer experimentellt designade undersökningar där särskilda program eller interventioner för läs- och skrivundervisning för de yngsta barnen granskats eller utvärderats. I materialet dominerar de studier där man utgått från lärares uppfattningar och attityder till olika undervisningsmodeller. Sammanlagt finns i materialet 12 avhandlingar som utgår från en modell där förutsättningar, processer och utfall ingår i undersökningsmodellen. Av dessa är majoriteten av avhandlingarna studier där man använder olika inputvariabler och ställer dessa i relation till ett antal outputvariabler. När det gäller input avser vi i den här analysen både de färdigheter de enskilda barnen har men också förutsättningar i form av lärares kompetens eller uppfattningar eller attityder till olika typer av undervisningssätt eller undervisningsmaterial.

Det andra synsättet tar sin utgångspunkt i de sociala praktiker där barn använder och utvecklar skriftspråklig kompetens. Dessa situationer kan vara i förskole- och/eller skolmiljö, i hemmiljö eller i andra situationer där skriftspråket kommer till användning. I huvudsak finns det två typer av ansatser där man använder en situerad modell för skriftspråksanvändning. I den första modellen studeras barnet och skriftspråket i flera olika situationer och i den andra studeras barnet och skriftspråk i flera situationer över tid. Givetvis finns det också kombinationer av dessa två ansatser vad gäller tid och situation.

Nyström (2002) studerade hur 12 barn lärde sig att läsa genom att följa dem under en treårsperiod. En etnografisk metod användes för att följa barnen och deras skriftspråkliga användning i en klassrumsmiljö. På likande sätt följer Jönsson (2007) undervisningen och barnens skriftspråkande i den egna skolklassen under en fyraårsperiod. I sin undersökning använder Jönsson en etnografisk metod där skriftspråket är situerat i klassrummet och där fokus är på barnens skriftspråkande vad gäller litteraturläsning, läsloggar och boksamtal. I ytterligare en undersökning av Thuresson (2013) där barns deltagande i sago-

boksläsning studeras används en etnografisk metod med videoinspelningar som underlag för analyser. I Thuressons undersökning utökas analyserna till gester, och andra icke verbala uttryck och det ges också ett multimodalt perspektiv på skriftspråket i hennes analyser. Thuresson kan sägas använda en ideologisk definition av skriftspråk och placerar också barnet och skriftspråket i en social praktik i förskolemiljö som möjliggör att hon får syn på andra aspekter av skriften än enbart bokstäver.

Den metodologiska väven för skriftspråksstudier

Utgångspunkten för analyserna i den här texten har varit att undersöka hur olika ställningstaganden och olika utgångspunkter vad gäller definitioner och metodologi på ett eller annat sätt är sammanvävda och inflätade i varandra. Låt oss därför börja med att se hur synen på det lärande barnet vävs samman med hur och på vilket sätt man definierar skriftspråket. Vi identifierade inledningsvis tre utgångspunkter vad gäller det lärande barnet och två tydliga definitioner av skriftspråk. I tabellen nedan visas hur definitioner av skriftspråk och syn på det lärande barnet vävs samman med varandra.

Tabell 2. Det lärande barnet och lokalisering av skriftspråket.

	Definition av skriftspråk	
Barnet	**Autonoma modeller**	**Ideologiska modeller**
Egenskaper/färdigheter	7	
Komplexa situationer	7	
Meningsskapande		9

Av tabell 1 framgår tydligt att i de undersökningar som utgår från barnet och de egenskaper/färdigheter som barnet utvecklar också är de undersökningar som använder autonoma definitioner för skriftspråk. De avhandlingar som framskriver ett barn som meningsskapande och aktivt i sin kunskapsprocess är undersökningar som i allt väsentligt använder en ideologisk definition av skriftspråk. Vi har tidigare nämnt Björklund (2008) och Fast (2007) som två avhandlingar där det här underliggande sambandet tydligt framgår. I materialet finns också avhandlingar av Jonsson (2006) och Roos (2004) som tydligt uppvisar hur syn på barnet är intimt sammanvävt med definitioner av skriftspråk.

Vidare har analyser gjorts av hur synen på barnet också kan ses i relation till

hur och på vilket sätt man lokaliserar skriftspråket. Relationen mellan dessa två aspekter visas i tabell 2.

Tabell 2. Det lärande barnet och lokalisering av skriftspråket.

	Lokalisering av skriftspråk	
Barnet	**Förutsättningar- processer- produkter**	**Situerat skriftspråk**
Egenskaper/färdigheter	7	
Komplexa situationer	5	1
Meningsskapande		10

Ett likande resultat som i föregående exempel visas i tabellen ovan. De avhandlingar som studerar barns läs- och skrivutveckling utifrån att man undersöker input- och outputvariabler verkar i allt väsentligt också utgå från en syn på barnet som en uppsättning egenskaper eller färdigheter som utvecklas. Det gäller också avhandlingar som utgår från att studera skriftspråket utifrån mer komplexa modeller där externa variabler som hemmiljö och fritidsläsning relateras till ordavkodning och/eller läsförståelse. Tabell 2 visar också att de avhandlingar där man utgår från en syn på barnet som meningsskapande också placerar skriftspråket i en social praktik. Dock visas i tabell 2 att det finns undantag vad gäller en tydlig koppling mellan syn på det lärande barnet och definition av skriftspråk. Det gäller avhandlingen av Nyström (2002) där synen på barnet kategoriserats som att egenskaper är beroende av ett komplext samband mellan barnet och miljön. Nyströms (2002) avhandling innehåller mer etnografiskt inspirerade observationer av undervisning för de yngre barnen men i avhandlingen ingår också ett flertal datamängder där barnets färdigheter har analyserats med tydlig koppling till barnet och dess egenskaper. Nyströms avhandling är därför en av de få ansatser där man sökt kombinera en modell där man studerat skriftspråket i en bestämd klassrumsmiljö och sökt förstå hur det manifesteras och utvecklas i den undervisningsmiljön.

Våra analyser har så här långt visat att det finns mer eller mindre tydliga relationer mellan synen på barnet, definition av skriftspråk samt var man placerar det lärande barnet och skriftspråket. Få undantag finns och få exempel på hur man söker kombinera undersökningar som utgår från att studera barns språkliga och kognitiva egenskaper och hur dessa är situerade i lokala praktiker som förskola, skola eller hem. Dessa iakttagelser gör att man vid analys av

resultaten bör fråga sig vilka de metodologiska utgångspunkterna är för en studie för att kunna förstå hur resultaten kan tillämpas i den pedagogiska verksamheten.

Tillskottet till vetenskap och pedagogisk yrkesverksamhet

Vi skall avslutningsvis sammanfatta vilken typ av resultat som våra analyser av avhandlingarna har generat. I de undersökningar som utgått från en autonom definition av skriftspråk redovisas resultat kring förskolebarns språkliga medvetenhet eller deras fonologiska medvetenhet. Dessa kompetenser sätts i relation till andra färdigheter som att läsa ord eller att stava ord. Undersökningarna kan också innehålla analyser där tidiga observationer av språklig medvetenhet sätts i relation till utveckling av läs- och skrivfärdighet i ett längre perspektiv vanligen två till tre år. Andra studier med en autonom definition av skriftspråk relaterar läs- och skrivutveckling till självbild, till begrepp som hemmets läroplan, fritidsläsning, klassrumsklimat.

Ett flertal av de analyserade avhandlingarna har utgått från ideologiska definitioner av skriftspråk och har därmed lokaliserat den skriftspråkliga kompetensen i ett socialt, kulturellt och samhälleligt sammanhang. I dessa avhandlingar har man vanligen utgått från barnet och de meningsskapande processerna i olika sociala praktiker. Dessa studier visar att även de yngsta barnen i förskolan utvecklar skriftspråkliga kompetenser. Andra studier visar att skriftspråk kan komma till uttryck i olika situationer och med olika kommunikativa resurser. Här kan Gustafsson and Mellgren (2005) utgöra ett exempel där man utökar de skriftspråkliga uttrycken utifrån ett multimedialt perspektiv. I undersökningen används ett så kallat vidgat textbegrepp som innebär att man utökar analyserna till att inkludera flera typer av symboler och tecken vid studier av läs- och skrivfärdigheter. Eftersom skriftspråket placeras i en social praktik ges också möjlighet i dessa studier att få syn på hur den pedagogiska praktiken kan möjliggöra eller hindra förutsättningar för att utveckla sin skriftspråkliga kompetens. Studierna visar också hur olika sociala praktiker innehåller olika uttryck av skriftspråk. Studier av skriftspråk i hemmiljö visar tydligt hur dessa kompetenser inte ges samma möjligheter i den formaliserade läs- och skrivundervisningen i förskola och skola. Undersökningar visar också hur restriktionerna när det gäller utveckling av skriftspråklig kompetens är mindre i förskolemiljöerna än i skolmiljöerna.

När det gäller bidraget till den pedagogiska yrkesverksamheten är det inte lika framträdande i alla avhandlingar. Endast i ett mindre antal avhandlingar formulerar författarna tydligt vilka implikationer resultaten har för den pedagogiska verksamheten i förskolan och skolan. I några av avhandlingarna diskuterar man några mer generella undervisningsprinciper. Dessa principer kan handla om vikten av att man i undervisningen knyter an till barnens livsvärld eller erfarenheter. Den typen av slutsatser bygger man på resultat som pekar på att barn utvecklar sin skriftspråkliga kompetens i en mängd olika situationer ofta utanför den mer formella undervisningen i förskolan och skolan. Det betyder att lärare ges uppmaningen att i större utsträckning knyta an till barnens livsvärld och att använda autentiska texter i den först läs- och skrivundervisningen.

En annan implikation som ges i avhandlingarna är betydelse av att lärare utgår från en vidgad syn på skriftspråk och alltså i större utsträckning använder det synsätt som Street (1995) betecknade som en ideologisk modell för skriftspråk. En snäv definition av skriftspråk leder till att läraren iscensätter en undervisning som inte beaktar alla olika uttryck för skriftspråk och särskilt små barns meningsskapande verkar hamna utanför vad som inkluderas i de autonoma definitionerna av skriftspråk. I några avhandlingar diskuteras behovet av att tidigt identifiera de barn som inte utvecklar läs- och skrivfärdighet i samma takt som majoriteten av barnen i förskole- eller skolklassen. Här är det uppenbart att man också utgår från en mer autonom definition av skriftspråk. Avslutningsvis pekar man i några av avhandlingarna på mer strukturella faktorer som samverkan mellan förskola och skola som viktiga för att bygga en undervisning som beaktar hela barnets utveckling och inte enbart några få väl definierade kompetenser som språklig medvetenhet och ordförståelse.

Avslutning

Genomgången av avhandlingarna har visat på några intressanta iakttagelser som bör beaktas när resultat från forskning kring barn och skriftspråklig kompetens skall tolkas och förstås. Först visar genomgången att val av metod och metodologiska utgångspunkter inklusive vilka definitioner man utgår ifrån kan relateras till vilken typ av resultat som presenteras. För det andra visar genomgången att det skett en förskjutning från studier med en utvecklingspsykologisk inriktning till studier med sociokulturella utgångspunkter. För det tredje visar

genomgången på underskott av avhandlingar som behandlar skriftspråk och då särskilt studier som behandlar de allra yngsta barnen i förskolan.

Våra analyser visar tydligt hur definitioner av skriftspråk är intimt sammanvävda med utgångspunkter om hur vi ser på det lärandet barnet. I några av studierna ligger fokus på utveckling av läs- och skrivkompetenser och detta hänger väl samman med definitioner av skriftspråk som autonomt i förhållande till sociala och kulturella faktorer. Skriftspråket ses därmed som oberoende av den sociala praktik där det utvecklas eller görs. I dessa studier förekommer mycket sällan att man söker lokalisera skriftspråk till olika sociala praktiker och därmed minskar kanske också möjligheten att se nya aspekter av skriftspråklig kompetens.

Många av de analyserade avhandlingarna har valt forskningsansatser där det meningsskapande barnet står i centrum. Denna utgångspunkt får i många fall effekten att man inte systematiskt analyserar de undervisningssituationer som barnet deltar i. Avhandlingarna följer barnet genom de olika sociala skriftspråkspraktikerna men här får undervisningen en mindre framträdande roll. Få studier undersöker hur lärare förhåller sig till barns olika erfarenheter eller livsvärldar och man analyserar därför inte den sociala praktik som utgörs av mötet mellan lärare och barn när det gäller skriftspråk. Dessa situationer hamnar ofta i bakgrunden och därmed tappar man den del av skriftspråkspraktiken som omfattar mötet mellan läraren och barnet. Det här får till följd att man inte kan se vilken del av undervisningen som leder till avsedd effekt och det blir också svårt att relatera utfallet till målskrivningar i läroplanerna mer än till allmänna konstateranden om betydelsen av att knyta an till barnets livsvärld.

Sammanfattningsvis har den här genomgången visat på en variation som finns vad gäller forskningsansatser i svenska avhandlingar och licentiatuppsatser som behandlar de yngre barnens läs- och skrivlärande. Genomgången visar också på en del av de områden som behöver ytterligare uppmärksamhet. Det gäller framför allt enligt min bedömning undersökningar där undervisningsprocessen står i centrum. Andra områden som också bör nämnas i det här sammanhanget är underskottet av större och mer deskriptiva och hypotestestande ansatser som medger generaliseringar till en större population. Kunskapen kring utbredning och förekomst av läs- och skrivstimulerande aktiviteter för de yngre barnen är fortfarande bristfällig. Sett i relation till de politiska ambitionerna vad gäller stöd till barn i de yngre skolåren är det viktigt att den typen av studier genomförs.

Referenser

Arnqvist, A. (1991). *Phonemic awareness in preschool children: Four studies on the relationship between phonemic awareness, reading ability and short-term memory.* (akad. avh.) Uppsala: Uppsala universitet.

Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet : Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. (akad. avh.) Göteborg: Göteborgs universitet. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-9284

Bloom, D., Katz, L., Hong, H., May-Woods, P. & Wilson, M. (2012). Methodologies in research on young children and literacy. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood lieracy* (Vol. ; 2, pp. 605-632). London: Sage Publications.

Damber, U. (2010). *Reading for life: three studies of Swedish students' literacy development.* (akad. avh.) Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

Danielsson, K. (2003). *Beginners read aloud: high versus low linguistic levels in Swedish beginners' oral reading.* (akad. avh.) Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Fahlén, R.-M. (2002). *Barns möten med skriftspråket: analys med utgångspunkt i Bruners teorier.* (akad. avh.) Linköping: Linköping University Electronic Press. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-62263

Fast, C. (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola* (Vol. 1. uppl). Lund: Studentlitteratur.

Frank, E. (2009). *Läsförmågan bland 9-10-åringar: betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* (akad. avh.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande : att bli en skrivande och läsande person*. (akad. avh.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Hermansson, C. (2013). *Nomadic writing : exploring processes of writing in early childhood education*. (akad. avh.) Karlstad: Faculty of Arts and Social Sciences, Educational Work, Karlstads universitet.

Jonsson, C. (2006). *Läsningens och skrivandets bilder: en analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling.* (akad. avh.) Umeå: Fakulteten för lärarutbildning, Umeå universitet.

Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. (akad. avh.) Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Krantz, H. (2011). *Barns tidiga läsutveckling : En studie av tidiga språkliga och kognitiva förmågor och senare läsutveckling.* (akad. avh.), Institutionen för nordiska språk, Stockholm. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-62840

Larson, J. & Marsh, J. (2012). The SAGE handbook of early childhood literacy. London:Sage.

Larsson, M. (2008). *Reading, spelling and silent speech: exploring literacy in children with severe speech and physical impairment.* (akad. avh.) Göteborg: Göteborgs universitet.

Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. L. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness i preschool children. *Reading Research Quarterly* (23): 263-284.

Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön: en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning.* (akad. avh.) Växjö: Växjö Univ. Press.

Roos, C. (2004). *Skriftspråkande döva barn : en studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola.* (akad. avh.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Samuelsson, S., Byrne, B., Quain, P., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C. & Olson, R. (2005). Environmental and Genetic Influences on Prereading Skills in Australia, Scandinavia, and the United States. *Journal of Educational Psychology Journal of Educational Psychology J1 - Journal of Educational Psychology, 97*(4): 705-722.

Sandström Kjellin, M. (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv: fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret.* (akad. avh.) Stockholm: Pedagogiska institutionen.

Snow, C., Burns, S., Griffin, P., Burns, S. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy PressSnow, C.

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2009). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice.* Dordrecht: Springer.

Street, B. V. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography, and education.* London: Longman.

Swalander, L. (2006). *Reading achievement: its relation to home literacy, self-regulation, academic self-concept, and goal orientation in children and adolescents.* (akad. avh.) Lund: Institutionen för psykologi, Lunds universitet.

Taube, K. (1988). *Reading acquisition and self-concept.* (akad. avh.) Umeå: Umeå universitet.

Thuresson, H. (2013). *Att läsa bilder med kroppen: en studie om yngre förskolebarns kommunicerande.* Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet.

Widebäck, B. (1998). *Förberedande läsning och skrivning i förskolan.* (akad. avh.) Stockholms universitet, Stockholm. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-62425

Undervisning och kritiskt tänkande i praktiken

Simon Hjort

I en värld med ett allt snabbare informationsflöde, allt fler beslut att ta ställning till för den enskilde och allt mer komplexa utmaningar för samhället, betonas genomgående vikten av ett utvecklat kritiskt tänkande i utbildningssammanhang. Det är exempelvis ett centralt mål för undervisningen i svensk skola att eleverna ska utveckla denna förmåga – från grundskolan upp till gymnasiet. Men trots den konsensus som finns kring värdet av kritiskt tänkande är den svenska forskningen inom fältet begränsad (jfr Larsson, 2013). Vad kritiskt tänkande egentligen handlar om i det konkreta undervisningssammanhanget är i stor utsträckning en outforskad fråga. Här presenteras en kvalitativ och explorativ studie där två gymnasielärares undervisning i två olika grupper har undersökts under ett par månaders tid. Eleverna läser samhällskunskap respektive filosofi, ämnen där kritisk förmåga skall spela en central roll enligt kursplanerna.

Studiens syfte har varit att förstå vad kritiskt tänkande kan sägas handla om i en undervisningspraktik. Tre relaterade områden har undersökts. Det första rör hur lärarna ser på kritiskt tänkande i förhållande till sin undervisning. Resultatet visar bland annat att lärarna ser det som avgörande att eleverna lär sig stanna upp och reflektera samt underbygga sina resonemang innan slutsatser dras. Det andra handlar om hur kritiskt tänkande manifesteras i klassrumsundervisningen. Resultatet visar att det främst är i klassrumsdiskussionen mellan lärare och elever detta sker och en analys görs av vad som kännetecknar dessa diskussioner. Det tredje området behandlar de didaktiska utmaningar som

uppkommer i undervisningen, utmaningar lärarna anser sig ställda inför givet deras strävan att utveckla elevernas kritiska tänkande. Fyra centrala utmaningar identifieras.

Perspektiv på kritiskt tänkande

Forskningsfältet rymmer en mängd olika definitioner av kritiskt tänkande, men de flesta av dessa delar gemensamma element (jfr Lipman, 2003). En återkommande definition som ofta refereras är följande: ”Critical thinking is reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do.” (Ennis 1987, s.10). I definitionen ligger ett rationellt granskande element tydligt inbyggt. Utifrån detta kan kritiskt tänkande sägas äga rum då vi på olika vis undersöker information, påståenden eller antaganden, må det vara våra egna eller andras. En utgångspunkt är alltså att reflekterande granskning av något slag står i centrum för det kritiska tänkandet (Hultén et al., 2007). Enligt detta synsätt bör en kritisk granskning baseras på ställningstaganden som bygger på underbyggda skäl, där den som granskar efter bästa förmåga strävar efter att ta reda på vad som är sant eller åtminstone rimligt. Hot mot en rimlig granskning blir då sådant som överdriven dogmatism, relativism eller godtrogenhet medan goda förutsättningarna för en granskning handlar om sådant som öppenhet kombinerad med en sund skepticism. Betoningen av rationell målmedveten reflektion löper som en röd tråd genom stora delar av fältet, även om detta ideal kan (och har) problematiseras på olika sätt (jfr Peters, 2009).

Den empiriska forskningen inom fältet är till stor del kvantitativt inriktad och fokuserar på att studera kritiskt tänkande utifrån tester på individnivå (jfr Larsson, 2013; för exempel på test se Watson och Glaser 2005). Testerna avser att fånga olika färdigheter, eller ”critical thinking skills” som de benämns i den anglosaxiska litteraturen. Dessa brukar exempelvis inkludera sådant som att kunna identifiera antaganden i ett resonemang, skilja fakta från värderingar, göra rimliga tolkningar, utföra korrekta härledningar eller kunna avgöra om slutsatser är försvarbara. Ett angränsade begrepp som återfinns i den högskolepedagogiska litteraturen är ”higher order thinking skills” eller kort och gott HOTS (se Hedin 2006, s.155-156 för exempel). Centrala frågor inom fältet har varit vad dessa olika färdigheter består i, vilka som bör fokuseras i undervisning och hur elever på bästa sätt ska kunna tillgodogöra sig dem. Två forskningsöversikter som

berör färdigheter kopplade till undervisning är Bhehar-Horenstein och Niu (2011) samt Beyer (2008). Det existerar också en mängd handböcker som syftar till att just utveckla denna typ av färdigheter i kritiskt tänkande hos den enskilde (se exempelvis Hughes & Laverys, 2004; Browne & Keeley, 2006).

Frågan om kritiskt tänkande är generiskt eller mer områdesspecifikt är något som har debatterats en hel del inom fältet, inte minst för att det tros ha betydelse för hur det ska läras ut (se exempelvis McPeck, 1990). Ett framväxande konsensus tycks ha blivit att båda sidor haft rätt på sitt sätt; att det existerar någon form av generella färdigheter i kritiskt tänkande som är tillämpliga i olika sammanhang samtidigt som specifika kunskaper inom ämnesområdet spelar en viktig roll för det kritiska tänkandet (Angeli & Valanides, 2009). Genom att i undervisningen explicit lära ut färdigheter systematiskt samt integrera dem med ämnesinnehållet kan det kritiska tänkandet utvecklas (Marin och Halpern, 2011; Beyer, 2008).

Det påpekades inledningsvis att den svenska forskningen kring kritiskt tänkande är tämligen begränsad. Av de studier som finns är kanske Eva Brodins *Critical Thinking in Scholarship. Meanings, Conditions and Development* (2007) den mest djuplodande. Den är fenomenologiskt inriktad och berör i första hand filosofers centrala verk. Brodin visar på hur olika synsätt på kritiskt tänkande sett ut historiskt och påpekar genomgående att begreppet är flytande till sin karaktär och svårt att definiera. Enligt Brodin är det först med John Deweys tidiga verk *How we think (*1910/2007) som begreppet ”kritiskt tänkande” börjar användas explicit. Brodin identifierar en spänning inom det samtida forskningsfältet mellan vad hon kallar ett absolut och ett relativt perspektiv. Utifrån det förra betraktas kritiskt tänkande som en rationell förmåga baserad i generella principer. Det senare synsättet motsätter sig detta och menar att kritiskt tänkande är kontextberoende samt mer än en rationell förmåga. Därför betonas inom detta synsätt även sådant som empati, fantasi, intuition och känslor.

Vid sidan av förmåga och kunskap brukar även attityd eller disposition framhållas som nödvändigt för att kritiskt tänkande ska praktiseras (Thayer-Bacon, 2000, s. 56-64). Ur detta perspektiv räcker det således inte att vara förmögen att tänka kritiskt; det krävs också att individen är disponerad att faktiskt göra det. Att exempelvis vara öppen för att ompröva sina ståndpunkter blir då en central del av att vara en kritiskt tänkande person. En del teoretiker har också velat ta

steget ifrån individnivån till att även betona det kritiskta tänkandets sociala aspekter. Stephen Brookfield (2012; 1987) betraktar exempelvis att lära sig att tänka kritiskt som en social inlärningsprocess. Genom interaktion med andra kan vi få syn på gränserna för våra tolkningsramar och få ett utifrånperspektiv på våra idéer. Betydelsefullt i denna process blir att tillsammans med andra lära sig att granska sina antaganden och pröva dem varefter man kan utveckla nya sätt att tänka och agera på i ljuset av detta.

Metod

Föreliggande studie är genomförd som en del av ett större avhandlingsprojekt som kan beskrivas som etnografiskt inspirerat, baserat på fältarbete och deltagande observation (Wolcott, 2008; Hammersley & Atkinson, 2007). Fältarbetet som är relevant för det här presenterade resultatet har pågått under två månaders tid och materialet som analyserats baseras på sexton observerade lektioner. I anslutning till dessa har samtal förts med de två lärarna med utgångspunkt i det som inträffat under lektionerna (jfr Hultman 2001, s. 10-14). Lärarna gavs möjlighet att förklara sina tankegångar utifrån konkreta episoder för att öka möjligheten att få specifika svar och en kontextuell förståelse (Emerson et al., 1995, s. 144). Merparten av intervjuutdragen som presenteras i resultatet bygger dock på mer strukturerade intervjuer med allmänt hållna frågor, vilka genomfördes i samband med att fältarbetet avslutades.

Analysen har varit en fortgående, interaktiv process, snarare än en avgränsad fas såsom det ofta är i kvalitativ forskning (Stake 2010). Kontinuerliga funderingar kring hur det kritiska tänkandet i undervisningen egentligen kan förstås utifrån fältanteckningar, intervjuer och samtal har präglat arbetet. Genom att kategorisera och ställa frågor till materialet utifrån studiens syfte, så har analysen successivt fortskridit (jfr. Hammersley & Atkinson, 2007). Angreppssättet i studien har varit explorativt. Detta innebär att någon på förhand given definiton av kritiskt tänkande inte har varit bestämmande, vid sidan av den allmänna utgångspunkten att kritiskt tänkande består i ett ”granskande tänkande” på det vis som beskrevs tidigare. Istället har fokus hamnat på att försöka förstå vad kritiskt tänkande kan sägas handla om i undervisningspraktiken. Utgångspunkten har varit att direkt erfarenhet, samtal med lärarna och reflektion är värdefullt för att nå en sådan förståelse.

Urvalet har skett mot bakgrund av en önskan om att kunna studera undervisning i olika ämnen med bäring på kritiskt tänkande. Genom kontakter inom skolan kunde jag finna två lärare med olika ämnesinriktning, samhällskunskap och filosofi, som sa sig vara intresserade av kritiskt tänkande och som ansåg det betydelsefullt i relation till hur de såg på målen för sin undervisning. Detta är inget som kan antas gälla för gymnasielärare i stort, även om det kanske inte tillhör ovanligheterna heller. Avsikten med urvalet vad gäller såväl lärare, skolform som ämnen, var således en förhoppning om att få möjlighet att studera undervisning med tydliga inslag av kritiskt tänkande. Det är sällan det typiska eller genomsnittliga fallet som är rikast på information och ofta kan det vara en klokare strategi att välja ett par tydliga fall (Flyvbjerg, 2006).

Efter att lärarna valts ut skedde urvalet av elevgrupper utifrån praktiska hänsyn tillsammans med lärarna. Det fanns även en önskan från min sida att få studera olika typer av grupper, vilket innebar att klasser från olika program och årskurser valdes ut. Klassen som samhällskunskapsläraren undervisade i hade vid fältstudiernas start påbörjat sina gymnasiestudier på ekonomiprogrammet en månad tidigare. De läste kursen samhällskunskap 1b, och hade undervisning ett par gånger i veckan. Momentet som studerades berörde demokrati och politiska system. Klassen som filosofiläraren undervisade i läste vid fältstudiernas början första terminen på det sista året på samhällsvetenskapsprogrammet. De läste kursen Filosofi A, hade undervisning ett par gånger i veckan och momentet som studerades under tiden min studie pågick handlade om kunskapsfilosofi. Det rör sig således om skilda ämnen och gymnasieprogram samt olika ålder på elevgrupperna. Detta innebär att kontexten och förutsättningarna i de olika grupperna skiljer sig åt. Avsikten med detta har varit en förhoppning om att kunna få en något mångsidigare bild, och bredare förståelse, än om ett mer likriktat urval gjorts.

Resultat

Lärarnas perspektiv på kritiskt tänkande

För lärarna är kritiskt tänkande något betydelsefullt som de medvetet säger sig vilja stimulera eleverna till på olika vis, något som de anser har en given plats i den egna undervisningen. De uttrycker viljan att forma eleverna till att bli mer kritiskt tänkande individer. Detta är något som de anser ligger i linje med hur undervisningen i deras ämnen, samhällskunskap och filosofi, bör bedrivas. Lärarna tolkar kursplanerna och kunskapskraven på så vis att förmågan att tänka

kritiskt är betydelsefull för att eleverna ska vara framgångsrika i deras ämnen. När jag frågar samhällskunskapsläraren om vad det betyder mer specifikt svarar han:

> […] att man har ett arbetssätt eller ett redskap, tankeverktyg eller vad man vill kalla det för. Ett jag är skeptisk, två jag kollar upp hur det faktiskt förhåller sig, tre jag drar en slutsats och slutsatsen är då, i det här fallet, att antingen så stämde det eller stämde inte, så det tycker jag egentligen är det viktigaste att ta med sig.

Läraren ger här uttryck för att han vill att eleverna ska få med sig ett arbetssätt som inbegriper mer än en förmåga eftersom eleverna dessutom bör har en viss attityd som han benämner som skeptisk. Det räcker alltså inte att söka upp fakta eller dra slutsatser, det är en fråga om inställning också, där undersökandet ersätter tyckandet. Det ska finnas skäl för en inställning om den ska återspegla ett kritiskt tänkande. Läraren betonar återkommande i samtalen vikten av att eleverna lär sig ställa ”varförfrågan”, det vill säga fråga sig varför något förhåller sig på ett visst sätt, vilka skälen eller orsakerna kan tänkas vara, snarare än att bara acceptera saker som de framställs. En annan, relaterad aspekt, som läraren understryker är betydelsen av att eleverna lär sig att se att det finns olika intressen i samhället och att olika aktörer kan ha skäl att förorda politiska eller ekonomiska lösningar som gynnar just deras intressen, ibland på bekostnad av andras. Att reflektera över maktförhållanden ses av denna lärare som en del av ett kritiskt förhållningssätt.

Filosofiläraren synsätt på kritiskt tänkande är inriktat mot att eleverna ska lära sig att kunna identifiera, tolka och värdera påståenden, argument och slutsatser. När jag frågar honom om vad han tycker är viktigast att eleverna lär sig svarar han:

> Jag tror att det som är det svåraste och det nyaste för eleverna generellt sätt, det är just tolkningsledet i det kritiska tänkandet, det är väldigt många elever som är vana vid att debattera och argumentera, men dom gör det ofta utan nån särskild tanke på begreppsutredning eller utifrån att tänka på argument, utifrån argumentens outtalade premisser och såna här saker, sånt som jag tycker ligger just i tolkningsledet, att stanna upp, betrakta ett argument och se vad det egentligen betyder, vad det står för innan man börjar värdera det.

Att tolka syftar på förmågan att kunna uttyda och precisera vad begrepp, påståenden och resonemang kan tänkas betyda i ett visst sammanhang. Att lära sig att tänka kritiskt blir enligt detta perspektiv delvis en fråga om att kunna hantera språket, att kunna definiera begrepp och fastslå olika tänkbara betydelser,

innan argumenten i en viss fråga värderas. En nyckelaspekt i sammanhanget handlar därmed om ”att stanna upp”, det vill säga att ställa sig frågor innan ett svar ges. Läraren pekar i citatet på betydelsen av en slags eftertänksamhet. Samhällskunskapsläraren betonar en liknande kvalité när han vill att eleverna ska kolla upp ”hur det förhåller sig”. Det är i båda fallen en rörelse bortom den förhastade slutsatsen eller bedömningen.

En annan aspekt av lärarnas perspektiv på kritiskt tänkande gäller vilket värde de tillmäter det, utöver betydelsen för deras ämnen som redan nämnts. Lärarna tar fasta på värdet av att kunna genomskåda propaganda och dåliga argument i olika sammanhang. Samhällskunskapsläraren knyter det kritiska tänkandet framförallt till ett makt- och demokratiperspektiv. Utan medborgare som ifrågasätter och tänker självständigt riskerar demokratin att urholkas, menar han. Filosofiläraren betonar att behärskandet av kritiskt tänkande kan bidra till den personliga utvecklingen, till ett lite rikare liv för den enskilde.

Kritiskt tänkande i klassrummet

I huvudsak visar analysen att kritiskt tänkande i klassrummet manifesteras i dialog mellan lärarna och eleverna, i vad som kan beskrivas som kritiska samtal eller diskussioner. Den grundläggande karakteristiska aspekten som framstår som nödvändig för att diskussionen ska bli kritisk är att den är granskande, dvs. att antaganden eller idéer undersöks. Detta kan innebära att såväl argument för- och emot något lyfts fram, att det blir belyst ur olika perspektiv, att det analyseras (bryts ner i mindre delar) eller att det problematiseras, utmanas eller ifrågasätts. Deltagarna försöker utvärdera något och förstå det bättre. Utan denna granskande aspekt saknar diskussionen eller utbytet en kvalité som kan sägas skilja den ifrån en ordinär, icke-kritisk diskussion. Vid en genomgång kan läraren få respons av eleverna genom att de ställer frågor, ifrågasätter eller vill ha mer utvecklande eller detaljerade svar. Detta kan ske spontant genom att eleverna bryter in eller räcker upp handen och får ordet. Det kan också initieras genom att läraren ställer problematiserande frågor till gruppen och på så vis ger inviter till diskussion eller att läraren presenterar en diskussionsfråga eller ett exempel som gruppen ska ta ställning till. Frågandet kan med andra ord påbörjas av såväl lärare som elever. På samma vis som kritiskt tänkande kan observeras i samspel mellan lärare och elev i helklass så kan det även ske när läraren går runt

och kommunicerar med enskilda elever eller med elever som arbetar i mindre grupper med olika slags uppgifter. Med detta sagt bör understrykas att elever naturligtvis också kan ha kritiska diskussioner med varandra, utan lärarens direkta inblandning.

En fundamental fråga i sammanhanget är vad som egentligen utmärker episoder i klassrummet där ett manifesterat kritiskt tänkande äger rum. Vad skiljer en kritisk från en icke-kritisk klassrumsdiskussion? Utöver det grundläggande granskande element som beskrevs ovan visar analysen att det finns tre andra aspekter vilka kan förstås som typiska för kritiska diskussioner, även om de inte är tillräckliga för att ensamma ge en sådan diskussion.

En första aspekt som framstod som karakteristisk för en kritisk diskussion är att den har ett tydligt *fokus,* vilket betyder att den är inriktad mot något, t.ex. ett påstående eller en fråga. Deltagarna i diskussionen talar om samma sak och deras inlägg kretsar kring samma punkt. Detta kan kontrasteras mot klassrumsdiskussioner där det saknas en klar inriktning, där deltagarna uttrycker sina åsikter om många olika frågor parallellt. Kritiskt tänkande sker med andra ord med avseende på något, riktat mot något. Att det finns ett fokus i diskussionen tycks vara en förutsättning för att en granskning överhuvudtaget ska komma tillstånd. En andra aspekt som tydligt går att koppla till den första är att diskussionen präglas av relevans, det vill säga att inläggen som framförs har med saken att göra och att det deltagarna säger är kopplat till eller anknyter till vad de andra har uttryckt. Om inläggen är irrelevanta för vad de andra deltagarna sagt äger ingen gemensam granskning rum; deltagarna talar förbi varandra. En tredje aspekt som utmärker den kritiska diskussionen är att den präglas av *precision* i det som sägs. Deltagarna försöker vara tydliga med vad de menar, de utvecklar sina resonemang, gör distinktioner och ber andra precisera eller förklara sina tankegångar. Oklarheter försvårar en granskning och påverkar både fokus och relevans i diskussionen.

Diskussionerna framstod som mer eller mindre fokuserade, bestod av mer eller mindre relevanta och precisa inlägg samt var mer eller mindre inriktade mot granskning. Det är alltså inte en enkel fråga om antingen eller, om kritiskt och okritiskt, utan det kan sägas existera en skala däremellan. De båda grupper som har observerats i denna studie har skiljts sig åt väsentligen när det gäller diskussionerna i klassrummet. Sådana har varit både mer frekventa och fram-

stått som mer kritiska i filosofigruppen. Nedan lyfts därför ett illustrativt exempel fram från denna grupp. Episoden som skildras var avsedd att introducera eleverna till området kunskapsfilosofi. Utgångspunkten för samtalet handlade om vad det egentligen betyder att veta något, att ha kunskap om något.

> Läraren skriver på whiteboardtavlan med stora bokstäver: TRO VETA och vänder sig sedan till klassen med en fråga. ”Vad skiljer begreppen åt? Ni ska få en ledtråd. Är det samma sak?”. Eleverna börjar diskutera frågan i mindre grupper. Jag sitter och lyssnar på gruppen bredvid mig som utgörs av tre elever. Killen i gruppen, Patrik, tycks vara inne på linjen att det inte finns någon större skillnad. Han säger: ”Man tror alltid att man vet, men man kan egentligen aldrig vara helt säker på något. Så vi tror alltid”. De två tjejerna som diskuterar tillsammans med Patrik är mindre säkra. Efter några minuter bryter läraren smågruppsdiskussionen och frågar klassen vad de har att säga. Karin räcker upp handen och får ordet. Hon hävdar att skillnaden ligger i att då vi vet något så har vi bevis för det. Läraren skriver ”Bevis” under VETA på tavlan. Patrik räcker upp handen och för fram sitt tidigare resonemang, om att det är samma sak att tro och att veta, för hela klassen. Läraren ritar ett likhetstecken på whiteboardtavlan: TRO = VETA. Diskussionen utvecklas och Patrik får mothugg ifrån några andra elever. När Patrik får ordet igen hävdar han att bevis också handlar om tro, så därför kan man inte säga att skillnaden mellan att tro och att veta ligger i att det finns bevis för det senare. Läraren tar över ordet och vänder sig till klassen: ”Kan det inte finnas en skillnad mellan bevis och tro?”. Läraren skriver på tavlan: 1) Karin tror att en gris är rosa, 2) Bevisa att: en gris är rosa. Läraren ställer sedan frågan till gruppen: ”Är inte detta olika saker?” Ytterligare några elever ger sig in i diskussionen och ifrågasätter vad ett bevis egentligen är och om det existerar bevis. Läraren är mycket aktiv i diskussionen, tackar för inläggen, ställer följdfrågor och omformulerar vad eleverna säger med andra ord innan han lämnar ordet vidare. I sina inlägg försöker läraren styra in eleverna mot relationen mellan att tro och att veta. Frågan om vad tro egentligen är förs fram i diskussionen av en elev. Läraren gör en distinktion mellan olika typer av tro. Det är skillnad på att tro på Gud, i meningen sätta sitt hopp till, och tro att en gris är rosa, i meningen att ana något förhåller sig på ett visst sätt, säger läraren. Sedan skriver han ”Ana” under på TRO på tavlan. Anna som tidigare varit aktiv i diskussionen räcker upp handen och argumenterar för att tro och att veta nog trots allt inte är samma sak. Läraren stryker då över likhetstecknet mellan TRO och VETA på tavlan. Nästa elev på tur är Cecilia som inte sagt mycket sedan diskussionens början. Hon ser fundersam ut och säger: ”Att tro det är som att det finns flera olika vägar, men att veta är som att det bara

> finns en". Läraren berömmer Cecilia genom att påpeka att inlägget är intressant och säger: "Det du säger öppnar upp för att bevisa genom uteslutningsmetoden, färre vägar återstår helt enkelt." (Fältanteckningar filosofilektion)

Episoden är på flera sätt illustrativ för de kritiska klassrumsdiskussioner som observerats. Ett grunddrag i diskussionen är att den utgör en granskning av vad som skiljer tro och vetande. Argument för olika ståndpunkter förfäktas, begrepp som "bevis" ifrågasätts och flera inlägg är problematiserande. Det finns ett tydligt fokus i diskussionen som inläggen kretsar kring. Detta understryks av att läraren skrivit begreppen TRO och VETA på tavlan. Inläggen är relevanta för huvudfrågan som diskuteras och anknyter till inlägg andra tidigare har kommit med. Genom att läraren ritar likhetstecknet och skriver nyckelbegrepp på tavlan, "bevis" och "ana", tydliggörs vad som sagts för eleverna. Diskussionen präglas också av precision. Patrik utvecklar exempelvis sitt resonemang om likheten mellan att tro och att veta, medan Cecilias fundering kring varför motsatsen kan vara riktig är distinkt.

Episoden är också belysande genom att den visar på hur lärarens agerande skapar förutsättningar för att få till en kritisk diskussion. Genom att inledningsvis skriva på tavlan och ge eleverna en konkret fråga att diskutera etableras fokus. Diskussionen underlättas genom att eleverna ges en tydlig ingång och får tillfälle att först diskutera i mindre grupper. Läraren omformulerar vad eleverna säger och ställer följdfrågor så att det tydligt framgår vad de menar och på vilket sätt det är relaterat till frågan som diskuteras. För att belysa centrala aspekter av det som sägs använder läraren tavlan aktivt när diskussionen framskrider. Läraren gör också distinktioner mellan begreppen tro och bevis med hjälp av ett enkelt exempel samt mellan olika sätt att använda begreppet tro. Detta bidrar till att skärpa precisionen i diskussionen. Läraren bidar därmed explicit till att stärka samtliga aspekter som lyftes fram tidigare, det vill säga till att ge diskussionen fokus, till relevansen genom att omformulera elevernas inlägg så att de tydliggörs samt till precisionen genom att bland annat göra distinktioner.

Samhällskunskapsläraren använder sig av ett delvis liknande sätt att agera i klassrumssituationen. Som nämndes tidigare har diskussionerna framstått som både mer kritiska och mer frekventa i filosofigruppen och förutsättningarna skiljde sig naturligtvis åt väsentligen. Eleverna i samhällskunskapsgruppen befann sig i början av sina gymnasiestudier medan filosofieleverna läste sitt sista

år. De meningsutbyten i helklass som observerats i samhällskunskapsgruppen har involverat några enstaka elever och läraren. Det rör sig om korta inlägg från eleverna, ofta bestående av en eller ett par meningar. Läraren styr samtalet aktivt och uppmuntrar elevernas inlägg. Han frågar frekvent efter för- och nackdelar. Det kan därmed sägas vara i huvudsak läraren som står för det manifesterade kritiska tänkandet i helklass. Läraren anser också att det i stor utsträckning är han själv som har fått stå för problematiserandet:

> För det mesta så fick jag intrycket att det är jag själv som har, som behövt knuffa eleverna eller puffat dem lite sådär liksom, men kolla nu, kolla nu hur det ser ut, har du något problem med det här? Till exempel utifrån diverse dokumentärer vi tittat på, olika texter vi som vi har läst och så där.

Läraren agerar genom att ställa frågor till eleverna, vilket antyds i citatet ovan: ”har du något problem med det här?”. Den bild läraren ger av det egna agerandet överensstämmer således med de observationer som genomförts. Min övergripande tolkning av dessa är att läraren strävar efter att utveckla förutsättningar för att eleverna ska kunna bli allt mer aktiva i helklassdiskussionen, men att de befinner sig början av en process.

En annan typ av kritiskt tänkande framträder också i observationerna. Där är endast läraren involverad i meningen att det inte sker någon direkt dialog med eleverna. Det handlar då om att läraren för ett kritiskt resonemang genom att föreläsa på ett sätt så att det sker en granskning av ett innehåll. Detta kan ske genom att läraren ”tänker högt” och till exempel ställer olika idéer, perspektiv och argument mot varandra i en presentation och därmed står för ett manifesterat kritiskt tänkande. En genomgång eller presentation kan framstå som mer eller mindre inriktad mot kritisk granskning. Det är skillnad att beskriva demokrati som styrelseskick och att, som samhällskunskapsläraren gjorde under en lektion, problematisera demokratin genom att lägga fram argument för och emot. På liknande vis är det skillnad på att beskriva representativ demokrati som den enda typen av demokrati eller att relatera dagens svenska system till andra tänkbara mer direktdemokratiska alternativ. Lärarens agerande kan förstås som ett slags modellerande, där han visar upp för eleverna hur ett kritiskt förhållningssätt skulle kunna praktiseras.

Didaktiska utmaningar

Lärarna har som redan beskrivits en strävan att utveckla elevernas kritiska tänkande. I samband med försöken att göra just detta anser de sig ställda inför didaktiska utmaningar. Nedan behandlas fyra sådana centrala utmaningar. Den första av dessa består i att elever som saknar adekvata förkunskaper eller förståelse inom ett område kan få svårt med granskning. Lärarna återkom flera gånger till att kritiskt tänkande underlättas av eller rent av kräver en viss förståelse eller kunskap. Så här säger samhällskunskapsläraren om vikten av förståelse:

> Så var de [eleverna] intresserade av att veta på vilket vis friskolor gör vinst. Då förklarade jag att skattemedel går till företag och så vidare, så var det en elev som brast ut: du menar alltså att friskolornas vinster genereras från våra skattemedel? Ja, precis så är det [skratt]. Där märker man ju liksom att eleverna plötsligt blev ställda, det för att igen poängtera att först måste eleverna lära sig hur saker och ting fungerar, och sen kan det kritiska tänkandet komma in, man kan inte ta det steget utan det första steget, det går inte liksom.

Läraren pekar här på att det är svårt att granska eller bedöma något som man vet mycket lite om. Samhällskunskapsläraren beskrev att det största hindret för kritiskt tänkande i gruppen var att många elever saknade grundläggande kunskaper i ämnet, att många fått med sig för lite ifrån grundskolan. Att lägga kraft på ett bygga upp sådana grundkunskaper var en förutsättning för att ett kritiskt tänkande skulle bli möjligt för eleverna, enligt läraren. Planeringen av undervisningen utgick ifrån denna tanke. Den följde ett tvåstegsmönster där läraren först sa sig sträva efter att bygga upp en kunskapsgrund inom ett område för att sedan i nästa steg problematisera eller granska denna grund på olika sätt. Filosofilärarens undervisning följde ett annorlunda mönster där läraren istället började med att ställa frågor till klassen utifrån någon filosofs idéer för att sedan resonera sig fram till en viss kunskapsteori. Nästa filosof behandlades på liknande vis och ställdes sedan emot föregående filosof. Genom att de olika filosofernas synsätt var reaktioner på de tidigares perspektiv nåddes ett slags dialektik i kursmomentet, där exempelvis rationalisten Descartes introducerades och fick svar på tal av empiristen Locke och så vidare. I planeringen av undervisningen gjordes därmed ett urval av idéer och av stoff som möjliggjorde att olika synsätt ställdes emot varandra. Förståelsens betydelse för kritiskt tänk-

ande pekar vidare mot skillnaden mellan kritiskt och kritiserande tänkande. Distinktionen kommer ifrån början från filosofiläraren som nedan ger sin bild av vad denna består i:

> Vissa elever är så ojämna i sitt kritiska tänkande att de ibland, är helt på rätt spår helt med i matchen och sen ibland är väldigt, nybörjarmässiga i sitt tänkande så att säga [...] Jag tänker särskilt på nån elev som väldigt ofta ger uttryck för något som jag nu skulle kalla för kritiserande tänkande snarare än kritiskt tänkande, i den meningen att hon helt och hållet hoppar över tolkningsledet och inför nästan varje ny, inför nästan allt nytt stoff som hon möter, innan hon ens har förstått vad det riktigt handlar om kastar hon sig in i värderingsmomentet och börjar kritisera på ett ganska okunnigt sätt.

Skillnaden som filosofiläraren framhåller i exemplet med eleven är den mellan att vara kritiserande, i meningen att invända mot något, och att vara kritisk, i meningen att granska något genom att undersöka och klargöra hur något förhåller sig. Eleven saknar i det här fallet således inte en disposition att ifrågasätta, men brister enligt läraren när det kommer till att underbygga sina resonemang i vissa frågor och betraktas därmed som ”ojämn” i sitt kritiska tänkande. Utifrån detta begreppspar, att vara kritisk och kritiserande, går det att sätta fingret på en andra utmaning: att få eleverna att klargöra vad som gäller, att tolka begrepp och argument, att undersöka fakta innan de drar sina slutsatser. I avsnittet som berörde lärarnas perspektiv på kritiskt tänkande visades också att just detta betraktas som avgörande av lärarna.

Lärarna ser det som betydelsefullt att eleverna får diskutera med varandra när det kommer till utvecklandet av kritiskt tänkande. En tredje utmaning för lärarna blir därmed att skapa förutsättningar för kritiska diskussioner. En svårighet filosofiläraren framhåller ligger i att undvika att diskussionerna får karaktären av debatt. Han önskar istället att de ska få vara mer av gemensamma intellektuella undersökningar, där problem vänds och vrids på och på så sätt granskas. Detta förutsätter en öppenhet, eller en vilja att ompröva ståndpunkter då motargumenten väger tungt, vilket de båda lärarna återkommer till. I samhällskunskapsgruppen förekom få längre meningsutbyten mellan elever i helklass, vilket enligt min bedömning åtminstone delvis hade att göra med att klassen relativt nyligen formerats. Detta pekar mot gruppdynamikens betydelse när det kommer till förutsättningarna för diskussioner. En metod som samhällskun-

skapsläraren återkommande använde sig av för att skapa goda betingelser för en konstruktiv gruppdynamik var att låta eleverna diskutera i små grupper, vilket han också menade var bra för det kritiska tänkandet.

> Varje människa har ju en helt egen unik uppväxt som har format en till stor del och då har man ju fått med sig vissa perspektiv och vissa, ja attityder och jag tror att om man, och nu får man liksom en klass här, och då måste man utgå ifrån att vi har trettiotvå människor med helt egna uppväxter, och på det sättet har det ju format dom och format deras världsåskådning eller världsbild och då kan man faktiskt hoppas på att det kan räcka för att de kan berika varandra. [---] Det kan ju också vara en ingång till kritiskt tänkande, alltså man kan säga varför är det så här? Ligger det något i det du säger kanske? Jag kanske har fel? Så att man stimuleras till eftertänksamhet

I citatet ger läraren uttryck för uppfattningen att eleverna kan påverka varandras tänkande genom att det visar för varandra att det finns olika perspektiv och möjliga infallsvinklar. Detta gör att man kan få syn på alternativ och därmed ”stimuleras till eftertänksamhet” menar läraren. Kritiskt tänkande blir på så vis inte endast en fråga om att kunna bedöma information och påståenden som kommer utifrån, utan blir också en fråga om att kunna granska det egna synsättet, den egna världsbilden och tänkandet. Lärarna framhåller att en central del av kritiskt tänkande är just självständighet, förmågan att bilda sig en egen uppfattning. En fjärde utmaning kan därmed sägas bestå i att försöka förmå eleverna att granska sina egna föreställningar och därmed skaffa sig välgrundade uppfattningar.

Diskussion

I studien har kritiskt tänkande utforskats med fokus på ett par lärares undervisning i gymnasiet. Utifrån resultatet framträder en sammansatt bild av vad kritiskt tänkande kan handla om i konkret undervisning. Det finns såväl likheter som skillnader mellan de båda fall som studerats. Lärarnas perspektiv skiljer sig åt, vilket kan förstås mot bakgrund av de två olika ämnen de undervisar i. Filosofiläraren betonar i större utsträckning begreppsutredning och tolkning, medan samhällskunskapsläraren lyfter fram betydelsen av att problematisera maktförhållanden och undersöka fakta. Samtidigt finns det gemensamma element. I grunden finns målet att eleverna lär sig att klargöra eller tolka vad saker betyder eller hur de förhåller sig innan en slutsats dras eller ett ställningstagande görs.

Det handlar om att stanna upp, om att reflektera och medvetet granska. En bild av ett undersökande tankesätt där argument och frågor spelar en avgörande roll framträder. På ett visst plan kan det kanske tyckas relativt grundläggande att ställa frågor, undersöka fakta och tolka innebörder innan vi bestämmer oss för vad vi ska anse eller göra. Men att på detta vis underbygga ställningstaganden tycks vara något avgörande som lärarna menar att eleverna helt enkelt behöver lära sig eller få öva i stor utsträckning för att utveckla sitt kritiska tänkande.

I tidigare forskning har betydelsen av färdigheter, kunskaper och dispositioner för det kritiska tänkandet betonats (jfr. Thayer-Bacon, 2000, s. 56-64; Angeli & Valanides 2009). Resultaten i den här studien kan relateras till dessa aspekter. Till förmågor som lyfts fram hör att kunna problematisera eller ifrågasätta egna och andras antaganden, att tolka och precisera betydelser, att se saker ur olika perspektiv, att värdera och att kunna ange genomtänkta skäl. Kunskap lyfts också fram av lärarna som något grundläggande i sammanhanget. Otillräckliga grundkunskaper inom ett område riskerar att bli ett hinder för kritiskt tänkande, då det är svårt att granska något man inte förstår eller kan tillräckligt om. Till de dispositioner som lyfts fram hör att vara skeptisk, att vilja problematisera, att förhålla sig självständigt samt att vara beredd att revidera sin uppfattning. Förmåga, kunskap och attityd framstår som betydelsefullt sammantaget. Distinktionen mellan att vara kritisk och kritiserande illusterar detta. Att endast ha en kritisk attityd i meningen att vilja ifrågasätta, utan att först förstå eller kunna något om det som granskas, leder till ett kritiserande snarare än kritiskt tänkande. På motsvarande vis kan en elev besitta såväl kunskap om något som analytisk förmåga utan att för den sakens skull vara disponerad att problematisera eller ställa granskade frågor.

Att förstå tänkande som en social praktik blir naturligt när fokus riktas mot klassrumsdiskussionen och undervisningsinteraktionen mellan lärare och elev (jfr Xu & Clarke, 2012). Detta synsätt leder tankarna åt ett delvis annat håll än vad ett fokus på individnivån gör. Gruppdynamiken och de möjligheter som lärarna ger eleverna att diskutera och interagera framstår som avgörande. På denna punkt skilde sig grupperna väsentligen åt. I filosofigruppen kände eleverna varandra bättre och klassrummet blev en arena för kritisk diskussion om filosofiska frågor. Lärarens agerande bidrog till att skapa en intersubjektiv grund för diskussionerna vilket framstod som avgörande i sammanhaget. I

samhällskunskapsgruppen vardet förstimindrekonstellationersomelevernabörjade diskutera med varandra i någon större utsträckning. Mitt intryck var att i den mindre gruppen kände sig eleverna helt enkelt tryggare och bekvämare, vilket blev avgörande för att de skulle kunna börja uttrycka och motivera sina åsikter. Med fokus på interaktionen i klassrummet ligger det därmed nära tillhands att förstå kritiskt tänkande som en social process och som kontextuellt i meningen att om eller hur det tar sig uttryck beror på sammanhanget (jfr Brookfield, 2012; 1987).

Inledningsvis refererade jag till Brodin (2007) som gör en uppdelning mellan ett absolut och ett relativt perspektiv på kritiskt tänkande. Med utgångspunkt i ett absolut perspektiv betraktas kritiskt tänkande som en rationell förmåga baserad i generella principer. Utifrån resultatet i denna studie framstår dock fenomenet som väsentligen mer komplext än vad detta perspektiv gör gällande. Ur ett undervisningsnära perspektiv blir aspekter som attityder, känslor, självförtroende, urval av ämnesinnehåll, gruppdynamik med mera avgörande för om något kritiskt tänkande manifesteras. Att exempelvis våga öppna sig för andra och fundera över sina egna åsikter och antaganden i olika frågor kan många gånger kännas som ett risktagande, vilket gör att det sociala sammanhaget blir betydelsefullt. Därmed blir det en komplex och mångbottnad process om man vill skapa förutsättningar för kritiskt tänkande i klassrummet.

Referenser

Angeli, Charoula & Valanides Nicos (2009). Instructional effects on critical thinking: Preformance on ill-defined issues. *Learning and Instruction,* nr 19, 322-334.

Behar-Horenstein, Linda & Niu, Lian (2011). Teaching Critical Thinking Skills In Higher Education: A Rewiew of The Litterature. *Journal of College Teaching & Learning,* 8(2), 25-41.

Beyer, Barry K. (2008). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies,* September/October, 223-232.

Brodin, Eva (2007). *Critical Thinking in Scholarship. Meanings, Conditions and Development.* Lund: Lund University. Department of Education. Media –Tryck, Sociologen.

Brookfield, Stephen D. (2012). *Teaching for Critical Thinking. Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions.* San Fransisco: Jossey-Bass.

Brookfield, Stephen D. (1987). *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting.* Milton Keynes: Open University Press.

Browne, Neil M.& Keeley, Stuart M. (2007). *Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking.* 8th Edition. Upper Saddle River: Bowling Green State University.

Dewey, John (1910/2007). *How we think*. New York: Cosimo.

Emerson, Robert. M; Fretz, Rachel. I. & Shaw, Linda. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. London: The University of Chicago Press.

Ennis, Robert H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I Baron, J. K.& Sternberg, R. J (red.) *Teaching thinking skills: theory and practice*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Flyvbjerg, Bengt (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, vol 12, nr 2, 219-245.

Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: principles in practice*. 3. ed. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

Hedin, Anna (2006). *Lärande på hög nivå. Idéer från studenter, lärare och pedagogisk forskning som stöd för utveckling av universitetsundervisning.* Uppsala: Uppsala universitet.

Hughes, William & Lavery, Jonathan (2004). C*ritical Thinking. An introduction to the basic skills*. Fourth Edition. Plymouth: Broadview press.

Hultén, Pernilla; Hultman, Jens & Eriksson, Lars Torsten (2007). *Kritiskt tänkande*. 1. uppl. Malmö: Liber

Hultman, Glenn (2001). *Intelligenta improvisationer. Lärares lärande och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Kristoffer (2013). *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap: en fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. (akad. avh) Göteborg: Göteborgs universitet.

Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*. 2nd Edition. Cambridge University Press: Cambridge.

Marin, Lisa M.& Halpern, Diane F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity,* nr 6, 1-13.

McPeck, John E (1990). T*eaching Critical Thinking: dialogue and dialectic*. New York: Routledge.

Peters, A. Michael (2009). Kinds of Thinking, Styles of Reasoning. I Mason, Mark (red.) *Critical Thinking and Learning.* Hoboken: Wiley-Blackwell.

Stake, Robert E. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. New York: The Guilford Press.

Thayer-Bacon, Barbara J. (2000). *Transforming Critical Thinking. Thinking Constructively*. New York: Teachers College Press.

Watson, Goodwin & Glaser, Edwin M. (2005). B*edömning av kritiskt tänkande*. Manual: svensk version. Hägersten: Psykologiförlaget.

Wolcott, Harry F. (2008). *Ethnography – a way of seeing.* London: AltaMira Press.

Xu, Lihua & Clarke, David (2012). What does distributed cognition tell us about students learning of science. *Res Sci Educ*, nr 42, 491-510.

Lärares arbete med individanpassad undervisning i praktiken

Sofia Boo

Verksamma lärare brottas med frågor om hur man i en klass på mellan 20-30 elever ska lyckas individanpassa undervisningen för att uppnå så goda resultat som möjligt för den enskilde eleven. I denna artikel fokuseras lärares hantering av individanpassad undervisning i autentiska klassrumskontexter. Syftet är att undersöka och beskriva vad som sker när klasslärare i årskurs 1-6 arbetar med att individanpassa undervisningen utifrån eleverna i gruppen. Avsikten är även att belysa de utmaningar som uppkommer samt hur lärarna hanterar dessa.

Individualisering/individanpassning

Det finns ingen klar definition av begreppen individualisering/individanpassning och dess innebörd kan även variera beroende på kontexten. Nedan sammanfattas en del av hur svensk och internationell forskning samt svenska läroplaner behandlat dessa begrepp under den senaste tjugoårsperioden.

En av läraryrkets centrala utmaningar är att se och möta den enskilde individen i en stor grupp av elever. De läroplaner och kursplaner som kom på 90-talet gav ett stort utrymme för lärares egna tolkningar om hur undervisning lämpligast ska genomföras (Skolverket, 2009). En intention var att undervisningen i högre grad skulle utformas utifrån elevernas erfarenheter, förutsättningar och behov. Förhoppningen var att detta skulle leda till en mångfald av arbetsformer och arbetssätt. Istället ökades individualiseringen i form av eget arbete där individuella arbetsformer har fått ta mycket tid i anspråk. Lärandet hos elever inom den svenska grundskolan blev något av ett individuellt projekt och den

bild som målas upp i forskningen är samstämmig (jfr Arnqvist, 2010; Carlgren, 2010; Giota, 2013; Skolverket, 2009; Vinterek, 2006; Österlind, 1998). Ökningen av individuella arbetsformer har skett på bekostnad av undervisning i helklass. Även förekomsten av grupparbeten har minskat och när sådana förekommer omvandlas gärna arbetet till individuella projekt. Läraren har fått en handledande roll som inneburit att elever i mindre omfattning får ta del av lärarens kompetens och specifika kunskaper. Det i sin tur har inneburit en förskjutning av ansvar från lärare till elev. Detta går även att se i upprättade åtgärdsprogram där problemen läggs på eleven som individ i stor utsträckning och mindre på skolan. Som ett resultat av ovanstående har stödet hemifrån ökat i betydelse där föräldrars utbildningsbakgrund och kulturella kapital spelar stor roll för den enskilde elevens prestationer (Giota, 2013; Skolverket, 2009). Heward och Cooper (1992) hävdar att en stor revolution inom skolans fält äger rum en gång vart tjugonde år. Varje generation av lärare lämnas att upptäcka nya tillvägagångssätt i sin undervisning och får ytterst lite hjälp av utbildningsforskningen att utveckla effektiva och tillförlitliga undervisningsmetoder. På 90-talet ledde detta till att nya lärare inte lärde ut färdigheter genom direkt undervisning utan att eleverna ”lämnades” att upptäcka dem på egen hand. Samtidigt ökade antalet elever med bristfälliga kunskaper och svårigheter som inte alls gynnades av det nya sättet att undervisa på. Även Hultman (2001) noterar ett skifte i perspektiv från klassen som grupp till den enskilde eleven i de svenska klassrummen. Han har sett hur läraren har mer en handledande roll än en föreläsande, samt att det för elevernas del är mera av eget arbete än av lyssnande. Eget arbete kan omfatta en mängd olika arbetsformer med det gemensamt att eleverna ansvarar för hur tiden ska disponeras (Arnqvist, 2010). Läraren erbjuder ofta ett urval av uppgifter som ska genomföras inom en bestämd tidsperiod. Sedan får varje elev själv bestämma när och på vilket sätt han eller hon vill ta sig an uppgiften. Till hjälp har ofta eleven någon form av planeringsbok/kalender. Men för många elever handlar det då bara om att genomföra en uppgift som måste klaras av och ses inte som ett lärtillfälle där nya kunskaper tillägnas.

Det är relativt få svenska studier som har tittat på vad/hur förändringar mot ökad individualisering påverkar elevers resultat (Skolverket, 2009). Den forskning som finns pekar på både positiva och negativa effekter av individualisering. Förändringar som innebär mer eget arbete gynnar inte elevers kunskaps-

utveckling. Det gör däremot individualisering i form av individanpassning som förutsätter en aktiv lärarroll, en lärare som har kännedom om elevens behov med förmåga och vilja att möta dessa behov, samt att det finns nära relationer mellan lärare och elev.

Myndigheten för skolutveckling konstaterar, i en studie från 2004 rörande individuell planering och dokumentation, att skolor blandar ihop arbetet med att sätta individuella mål för individen och de arbetsformer som används för att nå målen. Individuella mål behöver inte innebära individuella arbetsformer. Det krävs även kollektiva arbetsformer för att stödja den enskilde elevens kunskapsutveckling. Gruppens betydelse för elevers lärande måste tas tillvara. Arnqvist (2010) resonerar i sin artikel om det är möjligt att kombinera mer individinriktade undervisningsformer med mer kollektiva och gemensamma arbetssätt.

Den 1 januari 2006 infördes kravet på en individuell utvecklingsplan (IUP) för samtliga elever inom den svenska grundskolan. Drygt två år senare, sommaren 2008, infördes även skriftliga omdömen i samtliga årskurser och i varje ämne eleven undervisas i. De nya direktiven ställde stora krav på ett omfattande förändringsarbete ute på skolorna. Enligt de direktiv som finns ska läraren i en skriftlig individuell utvecklingsplan ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i relation till målen/kunskapskraven i varje ämne som eleven får undervisning i. Läraren ska även sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt. Den individuella utvecklingsplanen är således både tillbakablickande och framåtsyftande (Skolverket, 2010). Sedan föreliggande studie genomfördes har kraven på individuell utvecklingsplan (IUP) med omdömen avskaffats helt i årskurs 6-9 där eleverna får betyg och reducerats från en gång per termin till en gång per läsår i årskurs 1-5.

Att möta en grupp av individer

Som lärare i grundskolan förväntas man anpassa undervisningen efter varje elevs unika förutsättningar och behov. Elevens lärande och kunskapsutvecklingen i skolan ska utgå från dennes bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Varje enskild elev ska ges möjlighet att ”finna sin unika egenart” (Lgr 11). I allt större utsträckning har detta kommit att innebära att även elever med särskilda behov ska inkluderas i ”vanliga” klasser istället för att segregeras i separata grupper och skolor. Inkluderande undervisning handlar om att ut-

forma skolor som kan möta behoven hos alla elever (Flem et al, 2004). För att en lärare ska ha möjlighet att hantera alla elevers individuella förutsättningar och behov i en klass skapas olika strategier för att klara av detta. Hattie (2012) poängterar vikten av att lärare erbjuder differentiering för att se till att lärandet är meningsfullt och effektivt inriktat på att alla elever ska uppnå undervisningens syfte. Det är viktigt att läraren är skicklig på att både se likheterna och ta hänsyn till elevernas olikheter. Läraren måste känna till elevens startpunkt och vad nästa steg är på vägen mot målet. Han eller hon behöver veta vad som bäst motiverar den enskilde eleven, hur denne bearbetar information, formulerar mål, utvecklar strategier, vilka tidigare kunskaper som finns att bygga vidare på m.m. Alla elever i klassen är olika men det gäller att hitta det som förenar i mångfalden. Eleverna kan lära sig mycket av varandra när de jobbar tillsammans men även missuppfattningar kan utvecklas (Nuthall, 2005; Hultman, 2001). Att skapa heterogena grupper av elever som befinner sig i olika steg i sitt lärande hjälper dem att utvecklas då de diskuterar och arbetar tillsammans och på så vis får se världen genom andra elevers ögon. Däremot är det ett misstag att tro att lärande sker bara för att eleverna sitter i grupper. Läraren måste ha en medveten strategi för att det ska ske någon differentiering (Hattie, 2012).

En annan viktig hörnsten är den skicklighet i relationsbygge som utmärker lärares yrkeskunnande som också kan ses som nära sammanknutet med hur man arbetar med individanpassad undervisning. Läraryrkets relationella karaktär framgår tydligt i tidigare forskning (Eraut, 2002; Freund, 2009; Hattie, 2012; Hultman, 2001 och 2008; Lindqvist, 2010; Wedin, 2007). Wedins studie (2007) visar på att etablerandet och upprätthållandet av relationer med eleverna är ett dominerande inslag i lärares vardagliga arbete. Det pågår hela tiden och överallt och det krävs en medveten insats från läraren för att goda relationer ska komma till stånd. Relationer ska skapas både till grupper av elever och till var och en av dem. Lämplig undervisning går inte att genomföra innan dessa relationer är fastställda. Relationerna används sedan inom skolans vardag i flera sammanhang. De får betydelse för förarbete, genomförande och efterarbete av lektioner där läraren anpassar sin undervisning till gruppen.

Eraut (2002) menar att när en lärare ska undervisa uppemot 30 elever med olika kunskaper, intressen och motivation måste vägar utvecklas för att klara av klassen som en helhet. Nuthall (2005) för fram det omöjliga i att fokusera det

individuella lärandet hos varje elev längre än väldigt korta stunder. Läraren får väldigt få bevis för det individuella lärandet när de rusar runt i klassrummet och tar snabba beslut i stunden. Wedin (2007) beskriver lärararbetet som omedelbart, oförutsägbart, intensivt och handlingsorienterat. Liknande beskrivning ges av Hultman (2008) som ser klassrummet som en levande organism där det inte går att förutsäga vad som ska inträffa.

Vinterek (2006) har granskat begreppet individualisering i styrdokument, utredningar och forskning under flera årtionden. Hon pekar på att den pedagogiska litteraturen och forskning som knyter an till sociokulturella teorier uttrycker en önskan om att öka interaktionen mellan elever i skolan, men att praktiken pekat i motsatt riktning. Håller det nu på att ske förändringar och börjar dessa bli synliga i klassrummet? Vinterek betonar det intressanta och önskvärda i om en sådan utveckling kan följas upp inom olika forskningsprojekt.

Metod och genomförande

I min studie använder jag mig av begreppet individanpassad undervisning för att undvika en syn på ett skolarbete som försöker anpassa undervisningen utifrån varje elev som liktydigt med att elever arbetar enskilt. Forskning visar även att individanpassning kan påverka elevers resultat positivt beroende på hur den utformas (se ovan). Studien är etnografiskt inspirerad (jfr Bryman, 2011; Emerson et al, 2011; Kullberg, 2004; Wolcott, 2008) och utgör en del av arbetet med en pågående licentiatavhandling. Denna text är ett nedslag i arbetsprocessen och allt datamaterial har inte bearbetats här. Tidigare forskning har funnits med som ett raster i bakgrunden men min ambition har varit att se bortom den. Min tanke var att det kunde finnas former av individanpassning som ännu inte uppmärksammats och det var av vikt att dessa i så fall skulle få möjlighet att träda fram i materialet. Som forskare har jag studerat lärarna i deras naturliga miljö och genomfört observationer av hur deltagarna i denna miljö beter sig. På så vis gavs möjlighet att observera interaktion och händelser i klassrummet som bidrog till förståelse av fenomenet individanpassning. Jag lyssnade på och deltog i samtal av olika slag. De deltagande lärarna intervjuades om företeelser som inte går att observera direkt eller där det fanns ett behov av tydligare förklaringar. Skriftliga källor så som individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen, pedagogiska planeringar och bedömningsmatriser samlades in och jag förde

samtal med informanterna om dessa. Dokumenten har ännu inte analyserats. Fältanteckningar producerades kontinuerligt. De resultat som presenteras i denna text grundar sig i de fortlöpande analyser och tolkningar som genomförts av fältanteckningarna och de transkriberade intervjuerna. Data har närlästs, kodats, teoretiska memos har skapats och några argument och huvudteman har framträtt med möjlighet att skapa en sammanhållen etnografisk berättelse.

Urval och datainsamlingsmetoder

När ledande skolchefer i den aktuella kommunen informerats om studien kontaktades rektorer via telefon eller e-post på grundskolor i innerstaden, i villaområden och på landsbygden. Med en spridning av skolor var förhoppningen att maximera variationen i urvalet. Rektorerna var positiva till studien men deras lärare upplevde en tung arbetsbörda och många avböjde därför. Till sist tackade fem klasslärare för åk 1-6 ja och dessa var verksamma på skolor i fyra olika delar av kommunen. Två av dessa lärare undervisade även i andra klasser än dem de var klasslärare i vilket innebar att totalt sju klasser deltog. Under den första delen av studien, som genomfördes hösten 2011, besöktes de fem lärarna. Deras arbete i klassrummen observerades under en dag var och följdes av en djupintervju i slutet av dagen. Elevunderlaget i de olika skolorna kom till övervägande del från villabebyggelse med en klar majoritet av elever med svenska som modersmål. Klasserna bestod av ett elevantal mellan 18 till 28 i årskurserna 1, 3, 5 och 6. En liten landsbygdsskola utmärkte sig med enbart 8 elever i klassen och var en åldersblandad årskurs 4-6. Hösten 2012 fördjupades studien och min önskan var då att återvända till en av ovanstående lärare för att följa dennes arbete med individanpassning från ”start till mål” inom ett specifikt arbetsområde. Valet föll på lärare H då det i hennes arbete med individanpassning fanns aspekter som jag var nyfiken på att få reda på mer om och på grund av praktiska aspekter som gällde kommunikationsmöjligheter. När H tillfrågades och jag delgav min önskan att få vara med från början till slut inom ett specifikt arbetsområde föreslog hon ämnet samhällskunskap som hon skulle ägna alla so-timmar åt i sina båda sexor från skolstart i augusti och fram till höstlovet. Under en period om sju veckor observerades 24 lektioner i samhällskunskap. Jag deltog även som observatör under den ena klassens IUP-lektioner som ägde rum under 60 minuter varje vecka då eleverna på olika sätt arbetade

med utvecklingsområden i sina individuella utvecklingsplaner.

I klassrummen var min roll som observatör öppen. Jag deltog inte aktivt i de skeenden som utspelade sig utan iakttog, förde kontinuerliga anteckningar samt gjorde enstaka ljudupptagningar. Vid vissa tillfällen, när min uppfattning var att det inte störde verksamheten, gick jag fram till läraren, en elev eller en grupp elever för att ställa frågor om något jag funderade på. Fältanteckningarna kom därför att anta en kontextuell karaktär.

Djupintervjuer genomfördes med lärarna. Till dessa djupintervjuer följde en intervjuguide med öppna frågor. Intervjuerna kom dock att avvika från intervjuguiden i varierad grad då intervjuerna även styrdes av det som inträffat under föregående observation. Hultman (2001) påpekar vikten av att inte använda intervjun för att mata hem svar utan istället försöka skapa ett samtal. Båda parter kan då ges möjlighet att hänvisa till sådant som hänt tidigare under de observerade lektionerna (så kallade observjuer, Hultman, 2004). Även Emerson et al (2011) anser att om frågorna är orienterade kring något du just observerat eller hört någon säga är det troligare att du ställer frågor som är meningsfulla, intressanta och relevanta i vardagen för dem som deltagit i studien. De öppna frågorna bidrog till att informanterna kunde svara genom att använda sitt eget språk, begrepp och familjära uttryck. Djupintervjuerna spelades in.

Informella samtal med både lärare och elever genomfördes spontant om tillfälle bjöds under lektionstid samt på raster, över en fika eller på lunchen. Frågorna i dessa samtal styrdes av min nyfikenhet (relaterat till frågeställningarna) kring saker som ägde rum på lektionerna, sådant som rörde den aktuella skolan samt de fenomen och händelser som lärarna kände ett behov av att prata om. Samtalen spelades inte in men information som framkom skrevs ner i fältanteckningarna så snart det var möjligt.

Studiens resultat

Lärarna anger många olika faktorer som de tar hänsyn till i sin strävan att individanpassa undervisningen. De har utarbetat medvetna strategier, men observationerna visar också att en del av den individanpassning som äger rum utgörs av små insatser påkomna i stunden och hur lärarna hanterar dessa. Man kan därför säga att den individanpassade undervisningen sker dels med hjälp av planerade strategier och dels på ett situationsbundet plan där lärarens skicklighet att läsa

av händelser och elevbeteenden i stunden, identifiera möjligheter och hinder samt handla därefter får betydelse. Viktigt i sammanhanget när det gäller vilka faktorer som styr lärarnas ambitioner att individanpassa är de fordringar som ställs utifrån, där det vid studiens genomförande fanns krav på att använda individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen. Nedan görs en tematisk redovisning över studiens resultat.

Med siktet inställt på goda resultat

Arbetet med att bedriva en individanpassad undervisning i klassrummet hanteras av lärarna som ett medel för att nå goda resultat snarare än ett mål i sig. Lärarna berättar att detta sikte på goda resultat handlar dels om kunskapskrav som ska nås och dels om mål kring trygghet samt arbetsmiljö i klassrummet. För att alla elever ska ges möjlighet att nå bra resultat behöver lärarna ta hänsyn till individerna i klassen och de utmaningar och möjligheter som de för med sig. När alla elever ska ges möjlighet att tillgodogöra sig kunskapsinnehållet gäller det att som lärare ha goda kunskaper om undervisningsämnet men också om elevernas förkunskaper, behov och individuella förutsättningar för att kunna möta eleverna på lämplig nivå menar lärarna i studien. De är medvetna om att det troligen finns flera elever i en klass som redan kan en hel del av det innehåll som ska behandlas samtidigt som andra har mycket begränsade förkunskaper, en möjlighet och en svårighet i undervisningen. En viktig del i det arbetet är att det måste vara synligt för varje enskild elev vart han eller hon är på väg, vilka nya kunskaper som ska tillägnas och hur de ska bedömas i slutändan. Att det finns en röd tråd genom planering, genomförande och bedömning som både lärare och elever känner till framhålls som betydelsefullt. Lärarna berättar att de redan i planeringsfasen tar tag i kunskapskraven och medvetandegör vad de sedan ska bedöma i slutfasen. Målet är att även eleverna ska vara medvetna om det. Ett sätt är att visa eleverna den pedagogiska planeringen vid starten av ett nytt område. Då anser lärarna att kunskapskraven bör lyftas fram samt vad som ska bedömas i slutet och hur eleverna kan visa att de tillgodogjort sig undervisningen och behärskar kunskapskraven. Att lyfta fram målen/kunskapskraven på det sätt man gör idag blev nytt sedan kommunens fortbildning kring kunskap och bedömning påbörjades enligt lärarna. För de yngsta eleverna upplever man dock att det är svårt att konkretisera så mycket att eleverna verkligen för-

står. Under intervjuerna ges känslan av att en del som lärarna berättar om här handlar om deras ambitioner och visioner och att den röda tråden från planering till bedömning kanske inte alltid är så synlig för deras elever i praktiken. Lärarna siktar högt och har stora visioner, men visar samtidigt en medvetenhet och viss frustration över svårigheterna att nå hela vägen fram i klassrummet.

Lärarna för fram flera strategier för att ta reda på gruppens och individernas förkunskaper, förutsättningar och behov. Det genomförs en hel del kartläggningar, tester och prov. Resultaten används i planeringen av den fortsatta undervisningen. Flera lärare pekar på att det förekommer fler tester nu sedan skriftliga omdömen i samtliga ämnen kom in i bilden. Omdömena ska inte bara vara testbelagda men för att göra säkrare bedömningar krävs fler diagnoser och prov menar lärarna, samtidigt som de inte ser helt positivt på den utvecklingen. De lärare som tar emot sina elever på mellanstadiet påpekar dock vinsterna med att det redan då finns individuella utvecklingsplaner (IUP) med skriftliga omdömen för varje elev vilket underlättar deras arbete. Lärarna tror också mycket på att gå runt, titta och lyssna när eleverna jobbar både i grupp och enskilt, då får de värdefull kunskap om behov på grupp- och individnivå. I en till en mötet med eleverna förklarar lärarna hur de använder sig av sina kunskaper i undervisningen bland annat när de gäller elevernas intressen. Vet de att någon rider på fritiden kan den kunskapen till exempel används inom matematiken för att räkna ut hur långt hon/han rider. Vikten av att lära känna eleverna och skapa goda relationer till dem både som grupp och individ framhålls av samtliga lärare. Deras kännedom om elevernas kunskapsmässiga läge samt hur de är och fungerar som människor har lärarna stor nytta av när de planerar och genomför sin undervisning. Lärare P som arbetar i åk 1 ger ett exempel på hur det är möjligt att anpassa krav och utmaningar utifrån individen genom att ha kännedom om var varje elev befinner sig i sin kunskapsutveckling:

> Om jag vet att någon har svårt med finmotoriken och har svårt att skriva bokstäver och så, så kräver jag ju olika av barnen. En elevs E kanske inte alls ser ut som en annans elevs E, den som har svårt får massor av beröm när han har gjort sitt bästa. Någon som uppenbarligen har slarvat kanske jag ber att anstränga sig mer när han gör nästa bokstav, jag försöker att aldrig be dem sudda.[…] Jag försöker ha koll på vad jag kan kräva av barnen, om jag vet hur långt de har kommit i sin läsutveckling så vet jag ju vad jag kan kräva när vi läser och vilken svårighetsgrad jag kan lägga mig på i texter.

Som klasslärare tillbringar man mycket tid med eleverna. Lärare K tar under intervjun upp att de relationer man som klasslärare har möjlighet att skapa är unika. Hon poängterar att det är människor och personligheter det handlar om. Skulle hon bara träffa dem vid ett par lektioner i veckan skulle hon inte hinna lära känna dem på samma sätt och det skulle vara svårare att individanpassa undervisningen. Att ha goda och nära relationer med eleverna ses av lärarna som en förutsättning för att kunna individanpassa undervisningen.

Vid ett tillfälle berättar lärare H att hon brukar skanna av sina elevers förkunskaper när hon ska börja med något nytt. Inför att klassen ska påbörja ett arbetsområde inom samhällskunskap som ska handla om *individer och gemenskaper* låter hon eleverna i smågrupper diskutera tre frågor: *Hur blir en människa som den blir? Vad påverkar oss? Vad fostrar och formar oss?* Eleverna får resonera tillsammans medan lärare H går runt och lyssnar. Efter några minuter lyfter hon diskussionen till helklass och skriver upp det som eleverna kommit fram till på tavlan. Här får hon kunskap om vilka begrepp eleverna använder, vad de får syn på och fångar upp, sådant som hon kan dra nytta av i den fortsatta undervisningen. När det finns individer som inte bidrar till helklassdiskussionen uttrycker H att hon inte kan vara säker på deras förkunskaper. I min analys ser jag dock att när det är många individer som lyfter flera olika saker och när gruppens elever tar del av varandras förkunskaper finns förutsättningar att kunskapen blir allas, den görs till gemensam kunskap.

Det går inte att fullt ut planera för den individanpassning som äger rum. En del är situationsbundet och uppkommer under ett ögonblick mitt i en lektion. Det kan handla om en fråga som en elev ställer eller en specifik händelse där lärarens bemötande och hanterande vid det aktuella tillfället avgör om det blir någon individanpassning. Vid ett tillfälle under observationerna av lärare H:s undervisning jobbar klassen med demokrati och de gör jämförelser med diktaturer. Läraren ber eleverna att i sina bordsgrupper diskutera frågan: *Varför finns det diktaturer kvar i världen?* Efter att eleverna diskuterat med varandra under tre minuter lyfter läraren diskussionen till helklass. Under detta moment kommer någon elev in på Kadaffi. En pojke räcker upp handen och berättar att hans morfar träffat Kadaffi under sitt arbete som veterinär. Egentligen har kanske inte detta så mycket att göra med det aktuella arbetsområdet men lärare H stannar upp och ställer frågor om det och pojken förklarar vad han vet och vad hans

morfar har berättat. Även klasskompisarna ställer frågor. Det pojken berättar om är engagerande och spännande och eleverna är nyfika och uppmärksamma. När lektionen är slut och jag och lärare H promenerar genom korridoren konstaterar hon hur roligt det var att just den här pojken ville delge sina erfarenheter från släktens upplevelser. Den här pojken brukar inte komma med några inlägg, så att just han delade med sig var extra roligt och något hon stannade upp vid för att uppmuntra. Troligen kände han sig också uppmuntrad och stärkt av lärarens och klasskompisarnas intresserade bemötande. Detta kan tolkas som ett individanpassat hanterande uppkommet ur en specifik situation och därmed omöjlig att planera i förväg.

Varierad och gemensam undervisning bidrar till individanpassning

Lärarna berättar om hur de tror på att variera arbetsformer i klassrummet för att det ska passa alla barn. En variationsorienterad individanpassning där lärarna strävar efter att variera undervisningen för att den ska passa samtliga individer. Det kan handla om att variera arbetsformer i klassrummet, variera sättet att presentera, konkretisera och anpassa undervisningens innehåll samt variera elevers placering i klassrummet och sammansättningen av grupper och par. Lärare H säger:

> Det här med individanpassning får komma i klassrumsarbetet när alla jobbar tillsammans men att man tillsammans får jobba på olika sätt så att det i alla fall passar alla.

Under observationerna visas prov på många olika arbetsformer där lärarna leder arbetet men bollar med eleverna så att interaktion förekommer. De ställer många frågor till elevgruppen av öppen karaktär och styr den kommunikation som äger rum. De låter också, om än inte lika ofta, eleverna ställa frågorna och lyssnar och tar tillvara den information de då får reda på. Det förekom även pararbeten, mer omfattande grupparbeten samt enskilt arbete. När jag frågar lärare P om det jag varit med om är representativt för hur hon brukar jobba svarar hon:

> Ja det är det. Jag brukar jobba varierat och sedan har jag lärt mig att de här små inte klarar att sitta och jobba enskilt hur länge som helst, då kan det spåra ut och då är det bättre att de jobbar två och två. Så det försöker jag nog göra nästan varje dag /.../ Jag hör och ser också när de sitter och jobbar tillsammans att de lär sig av varandra. Ibland hör jag ju också att en säger att där ska det vara två och där ska det vara tre men det kanske är något där emellan också och de lär sig att samarbeta och se hur andra tänker. Så jag tror att det kommer mest gott utav

att de får jobba ihop, men sen så klart behöver de ju jobba själva ibland också.

Det är svårt för lärarna att förklara hur de får bevis för att det äger rum ett lärande när eleverna jobbar tillsammans. Det tycks framför allt vara en upplevd känsla hos dem. Just pararbetet användes flitigt i sex av de sju klasserna som observerats i studien. Lärarna upplever att ett lärande äger rum i mötet och samtalet mellan två elever. Pararbetets form gör också att alla elever får möjlighet att berätta för någon hur de tänkt och resonerat. Lärarna pekar på risken att det i stor grupp annars alltid är samma som räcker upp handen och dominerar talutrymmet. Även i ett par kan en elev vara dominant och ha svårt att känna av eller ge utrymme för den andre att prata. Då poängterar lärare P att det är viktigt att man som lärare går runt och styr lite samt betonar att uppgiften är att båda ska prata. Fruktbara grupparbeten är inget som kommer av sig själv bara man ger eleverna möjlighet att få arbeta tillsammans. Vad det innebär att samarbeta och diskutera behöver eleverna få undervisning i och det är lärarnas uppgift att ge dem verktygen hävdar flera av lärarna i studien.

När lärare H och jag under en intervju samtalar om undervisningsmetoder kommer resonemanget in på om det är möjligt att som lärare tänka lika för alla elever eller om olika individer kräver olika sätt att arbeta på. Nedan följer ett utdrag av H:s resonemang:

> Då är det ju det där med att man är en person och de är 26. Då får jag ju... ja kanske inte att den där behöver jobba på det där sättet utan det blir mer att vi jobbar på många olika sätt så att det passar alla på en gång. Det kan ju vara att jag berättar och vi skriver stödord tillsammans eller att vi gör en tankekarta tillsammans. Eller så läser några i boken och ska ta reda på något speciellt eller har fått några frågor. Sedan kan det vara att nu kan ni mycket om det här och mycket om det här, nu ska vi jämföra det och då jobbar vi två och två med diskussionsfrågor. Om en förmåga är att kunna resonera så måste de ju få chansen att göra det och hjälpa varandra i det. Om jag bara resonerar med mig själv så kommer ju bara mitt sätt att tänka fram, pratar jag med flera så får jag ju flera idéer och kan spinna vidare på dem. Så jag försöker tänka olika.

Lärare H menar att en individanpassad undervisning inte behöver innebära individuella arbetsformer. Min tolkning är att lärarna anser att det för deras del är viktigt att reflektera över vilka former av gemensam undervisning som berikar alla elever i klassrummet.

Lärarna för fram att de vill ge eleverna en gemensam grund att stå på, därefter kan det skilja mer från individ till individ. De ger många exempel på hur de individanpassar innehåll, stoff och material i undervisningen. När de har läsgrupper i klassen utifrån antologier eller böcker man har klassuppsättningar av kan svaga läsare lyssna på texterna på Daisyspelare (en liten bärbar CD-spelare). Skönlitteratur upplevs ofta lätt att nivåanpassa, men även faktatexter kan ges i olika svårighetsgrader. Svaga elever får extra stöd utifrån sina förutsättningar av assistenter och/eller speciallärare/specialpedagog. Läxor nivåanpassas i varierad grad. Lärarna framhåller vikten av att även ge de duktiga eleverna utmaningar och individanpassa utifrån deras behov. De hävdar att bäst förutsättningar att individanpassa undervisningen ges om man som lärare har god framförhållning och planering. Lärarna lämnar också utrymme för en individanpassning styrd av elevgruppen. De anser att det är viktigt att lyssna till eleverna och ta tillvara deras förslag när det är möjligt i vardagen. När de arbetar i mindre grupper gör elevernas kunskaper om varandra att de själva individanpassar arbetet utan inblandning från läraren, något som både får positiva och negativa konsekvenser.

Flera av lärarna visar på en ökad medvetenhet om vikten av interaktion i grupp för elever i klassrummet, något som framkommit under de senaste åren. De är medvetna om att det förespråkas i forskningen samt den kritik som riktats mot eget arbete som arbetsform. Eget arbete var mycket populärt som en av flera arbetsformer för några år sedan för flera lärare fram. När lärarna tittar i backspegeln ges känslan av att de följde med den rådande trend som eget arbete var, utan att själva vara övertygade om att det var en form av individanpassning som ledde fram till goda resultat. Samtidigt var eget arbete bara en av flera arbetsformer som användes vid några tillfällen i veckan. Arbete i helklass och grupp förekom också då. De förändringar som ägt rum de senaste åren tycks bli synliga för lärarna själva först när man frågar dem specifikt om eget arbete som arbetsform. Lärarna menar att en ökning av interaktion i grupp har varit nödvändig för att uppnå alla de förmågor som eftersträvas i läroplanen. De har blivit mer medvetna om varför det är viktigt att samtala och diskutera i ökad utsträckning. Lärarna visar prov på olika strategier när kommunikativa arbetssätt tillämpas. Min analys visar att i vissa fall handlar det om att skapa olika former av interaktion för att passa olika elever och dessa former kan då ses som individanpassade. I andra fall handlar det mer om att skapa former av interaktion som

gynnar gruppen som helhet. Det framkommer att även grupparbeten kan vara ett sätt att individanpassa för att individen lär sig mer av att lära av någon annan.

Under observationerna ses få spår av det arbetssätt som kommit att betecknas eget arbete där en mängd olika arbetsuppgifter förekom och eleverna i en klass ofta arbetade enskilt med olika saker utefter egna planeringar. Istället observeras en variation av arbetsformer där läraren har en stark styrning och håller ihop gruppen. Till övervägande del arbetar alla i klassen med samma uppgifter som dock kan vara öppna till sin karaktär och lämna utrymme för individuella tolkningar. Undantaget är IUP-lektionerna där individuellt arbete förekommer i högre grad under nära samplanering med läraren.

Återkoppling, dokumentation och krav på individanpassad undervisning

När observationerna genomfördes hösten 2012 var det helt nytt med betyg i år 6 i Sverige och lärare H stod inför att för första gången betygsätta sina elever. Som observatör under lektionerna i samhällskunskap fick jag känslan av att det avslutande kvittot på elevernas kunskaper, bokstavsbetyget, var ständigt närvarande i undervisningen. Eleverna presenterades för olika bedömningsmatriser under perioden. Dessa var indelade i tre nivåer i linje med hur kunskapskraven presenteras i läroplanen. De följde eleverna från ett tidigt skede av undervisningen och när det var dags att genomföra muntliga diskussionsuppgifter eller skriftliga individuella uppgifter fick eleverna ha dem framför sig för att hela tiden vara medvetna om vad som bedömdes och vad de var tvungna att visa att de kunde. Efter några lektioner om reklam där eleverna bland annat arbetat praktiskt i grupper med att göra reklamsketcher, sett på filmer, läst och diskuterat var det dags för en individuell skrivuppgift: *Vad finns det för* ***fördelar*** *respektive* ***nackdelar*** *med reklam?* En öppen frågeställning som lämnade stora möjligheter till individuella skillnader när det gällde att ta sig an uppgiften. I förväg hade läraren gått igenom bedömningsmatrisen där det handlade om att kunna beskriva samband/sambandskedjor på ett enkelt sätt i den första betygsnivån (E) till ett förhållandevis komplext sätt på andra nivån (C) och komplext sätt på den högsta nivån (A). Det handlade också om att kunna använda samhällsvetenskapliga begrepp. Eleverna uppmuntrades att ta hjälp av sina anteckningar från lektionerna samt de diskussioner de haft i klassen. Efter att de skrivit på uppgifterna en första lektion samlade läraren in uppgifterna och läste igenom

vad de skrivit fram till dess. I den perfekta världen, meddelade lärare H mig, hade hon velat ge varje elev individuell skriftlig återkoppling så de fått något med sig till nästa gång de började skriva. Nu handlade det om runt 50 elever och uppgifter som de skulle arbeta vidare med nästa dag. Det blev omöjligt för läraren att hinna ge skriftlig återkoppling till alla. Istället valde hon att skumma igenom uppgifterna och göra en kollektiv återkoppling och ge allmänna råd till klasserna. Nedan följer ett utdrag från fältanteckningarna.

> Lärare H: ”Ni har fått till uppgift att skriva fördelar och nackdelar med reklam. Jag har läst vad ni skrivit hittills och kan då se olika nivåer på hur ni kan se samband och förklara lite mer detaljerat. Jag kommer nu ge er lite tips om ni vill komma längre och utveckla er text till nästa nivå. Det jag läst hittills återfinns i nivå 1 och 2.” Sedan berättar hon vidare om vad hon sett av sambandskedjor i elevernas texter. ”Det har handlat om a som leder till b men för att komma vidare behövs ett a som leder till b som leder till c och kanske även till d.” Lärare H förklarar vad hon menar genom att dra ett exempel på stereotypa könsroller i reklam. Sedan får eleverna 30 minuter på sig att färdigställa sina uppgifter. Läraren tipsar om att planera skrivandet så de hinner med både för- och nackdelar.

När väl eleverna fortsätter att skriva går H runt och hjälper dem individuellt. Mot slutet av skrivtiden vill flera elever att hon ska läsa deras texter och ge tips på hur de kan komma ett steg till. H är mån om att alla ska förstå hur de ska gå tillväga och få möjlighet att lyckas nå dit de vill. Alla som vill ha hjälp får det. Ett exempel på hur den individuella återkopplingen kan låta följer:

Nu har du ju skrivit vilka fördelar och nackdelar den här typen av reklam kan få för dig personligen och din familj. Ett steg till kan vara att skriva om vilka nackdelar de kan få för samhället och stora grupper av människor. (Lärare H)

När jag genomför slutintervjun med H håller hon som bäst på att skriva skriftliga omdömen till eleverna i samhällskunskap. Det är ett komplicerat arbete. Lärare H resonerar:

> Nu sitter jag ju och skriver omdömen och då försöker jag ju skriva kommentarer som att du var ju nära nästa nivå och för att komma upp i den vill jag ju tala om vad de ska göra. Men det är ju det som är skitsvårt att sätta ord på, att vad är det som krävs för att kunna utveckla ett resonemang, vad ska du då göra? Det är ju jättesvårt.

Jag vill veta mer om hur H:s tankegångar går i den individuella bedömningen.

Väger hon in några tidigare kunskaper om eleven och vad kan det vara för fördelar och nackdelar med det? H menar att det är svårt att bedöma sina egna elevers uppgifter, elever som man träffar varje dag, har följt i med- och motgångar under flera år och har en nära relation till. Vet hon att en elev har kämpat hårt med en uppgift och verkligen gjort sitt allra bästa vill hon ju att det ska visa sig i bedömningen, egentligen ska ju inte det väga in utan det ska vara det faktiska resultatet. Lärare H har fått bevis för att mer känslomässiga aspekter ges betydelse i bedömningen när hon träffat andra lärare i sina nyckelpersonsträffar (lärare som fungerar som nyckelpersoner i kommunens arbete med att implementera den nya läroplanen). Dessa lärare hade med sig elevtexter och gjorde bedömningar av varandras elever. En text som lärare H ansåg att en av hennes elever lyckats riktigt bra med bedömdes av en annan lärare enbart innehålla enkla resonemang. H skulle önska mer sambedömning ihop med sina kollegor på den egna skolan samt att de även skulle starta ämnesgrupper.

Ett verktyg i arbetet med individanpassning när det gäller återkoppling är de individuella utvecklingsplanerna (IUP) som upprättas för varje enskild individ. Samtliga lärare har som målsättning att dessa individuella planer ska vara levande dokument i undervisningen och att varje elev ska vara medveten om sina starka sidor och utvecklingsbehov. Arbetet med dessa IUP är en ständigt pågående process och dokumenten revideras fortlöpande i lärarlagen. Flera skolor har infört särskilda IUP-lektioner för att säkerställa att dokumenten verkligen används i undervisningen. Elevens delaktighet i upprättandet av sin IUP framhålls som särskilt betydelsefullt. Lärarna för fram många vinster som de individuella utvecklingsplanerna tillsammans med de skriftliga omdömena fört med sig. Varje elevs starka sidor och utvecklingsbehov har blivit tydligare för lärarna, för eleverna själva och deras föräldrar. IUP-arbetet innebär att varje elev jobbar med de förmågor som just han eller hon behöver utveckla. Dokumentation tar tid men förhoppningen finns hos lärarna att dokumenten ska bli en sådan naturlig del i arbetet att de inte längre upplevs lika betungande.

Krav på att lärarna ska bedriva en individanpassad undervisning kommer från många olika håll såsom politiker, Skolverket, läroplan, skolledning, föräldrar samt den press man som lärare lägger på sig själv. Ofta känner sig lärarna nedtyngda av de krav som ställs på dem. Just problemet med avsaknad av tid för att genomföra en dokumentation av god kvalité är något som ständigt återkommer

i lärarnas berättelser. Det upplevs inte heller så roligt att denna dokumentation ständigt kritiseras utifrån för dess många brister, inte minst från Skolverket trots allt det arbete som lärarna lägger ned. Lärarna i studien upplever en enormt hög arbetsbelastning. Lärare H uttrycker sin frustration med orden ”det är ju nära undergång snart så det måste bli bättre”. Trots alla de krav som ställs så är en individanpassad undervisning nödvändig menar lärarna. De ser vinster med att alla barn har en individuell utvecklingsplan, men utan alla de direktiv och riktlinjer som finns är de tveksamma till att de skulle dokumentera så mycket som de gör idag. Det hindrar dem från att få tid till att planera en bra och varierad undervisning. En känsla som skapas i analysen av materialet är att lärarna har en idealbild om hur den optimala individanpassningen borde gå till. De berättar om hur de skulle vilja individanpassa om de hade mer tid, färre elever m.m. Nu undervisar de i en komplex verklighet och får nöja sig med en tids- och effektivitetsstyrd individanpassning.

Avslutande diskussion

Arbetsformer i förändring

I inledningen av studien var jag nyfiken på hur dagens lärare hanterar individanpassning i grundskolans klassrum. Är det fortfarande så att individuella arbetsformer dominerar på det sätt som tidigare forskning visar (Arnqvist, 2010; Carlgren, 2010; Skolverket, 2009; Vinterek, 2006)? Lärarna som varit informanter i denna studie visar att individuella arbetsformer förekommer men att de långt ifrån dominerar arbetet i klassrummen. I stället varieras arbetsformer och undervisning så att eleverna ges möjlighet att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Är det möjligt att pendeln har svängt och att arbetsformer som bidrar till kommunikation och interaktion idag värdesätts och skapas av lärarna i klassrummen i högre utsträckning än vad som tidigare framkommit? Vad beror det då på att den arbetsform som kommit att betecknas eget arbete i stort sett inte alls är synlig längre i dessa lärares klassrum? Lärarna håller med om att det var populärt för några år sedan, men att de redan då var tveksamma till om det var effektivt och ledde fram till bra resultat. Det var något av en rådande trend, något som man förväntades använda sig av som ett sätt att individualisera undervisningen. Lärarna själva märkte dess fallgropar och gick ifrån arbetssättet mer och mer för att helt släppa det när forskningsresultaten började

synliggöra deras egna misstankar. Spelet mellan påbjudna reformer och hur de tas emot och hanteras i praktiken är tänkvärd. Detta blir också mycket intressant i ljuset av att vi nu ser ut att gå in i en ny trend där allt större fokus läggs på dokumentation, något lärare ägnar mer och mer av sin arbetstid åt. Lärarna för redan nu fram riskerna med att dokumentationsarbetet äter upp möjligheten att planera och genomföra en kvalitativ undervisning där man har tydliga mål, bygger vidare på elevernas förkunskaper, lägger sig på en nivå som vågar utmana eleverna samt visar att man har höga förväntningar på dem. Sådana faktorer som forskningen visat vara framgångsfaktorer.

I Skolverkets (2011) utvärdering rörande laborativ matematik, konkretiserande undervisning och matematikverkstäder visas att de nya reformerna med nytt betygssystem och nya direktiv för att skriva IUP med skriftliga omdömen tar så mycket tid att lärare helt enkelt inte hinner förbereda undervisningen i den utsträckning de önskar. Detta är alarmerande då reformerna som ska bidra till förbättrade resultat för eleverna istället riskerar att få motsatt effekt. Dessutom riskerar den höga arbetsbelastningen att slita för mycket på lärarna som i sin ambition att bedriva kvalitativ undervisning jobbar ännu fler av dygnets timmar. Studiens lärare är mycket trötta och balanserar många gånger på gränsen till vad de orkar med. Regeringen tycks delvis vara medvetna om detta och aviserade i början av februari 2013 lagändringar för att minska lärarnas administrativa börda (Utbildningsdepartementets hemsida, 6 februari 2013). Kraven på individuell utvecklingsplan (IUP) med omdömen har nu avskaffats helt i årskurs 6-9 där eleverna får betyg och reducerats från en gång per termin till en gång per läsår i årskurs 1-5.

Individanpassning genom dokumentation

Arbetet med bedömning och dokumentation av den enskilde elevens prestationer är ständigt närvarande och tycks få stort utrymme när det gäller att individanpassa undervisningen. Den individuella utvecklingsplanen utgör grunden i lärarnas dokumentation av den enskilde elevens kunskapsutveckling. Majoriteten av lärarna har utformat en särskild IUP-pärm för varje elev där blanketter, kartläggningar, avprickningsscheman, matriser, pedagogiska planeringar, skriftliga omdömen m.m. samlas. Under tiden på fältet har jag tittat i några IUP-pärmar men inte granskat dem ingående. Det är samtalen om IUP-arbetet

med skriftliga omdömen som legat till grund för analysen. Vid fem observerade tillfällen har jag sett exempel på hur arbetet med den individuella utvecklingsplanen kan gå till i praktiken. Lärarna i studien är måna om att den individuella utvecklingsplanen ska vara ett levande dokument i undervisningen. Flera skolor har därför infört särskilda IUP-lektioner, där eleverna jobbar med sina identifierade svagheter. Utifrån lärarnas berättelser om dessa IUP-lektioner samt de tillfällen som observerats, synliggörs vissa likheter med eget arbete. Återigen tillåts det enskilda arbetet att dominera när lärarna erbjuder ett urval av uppgifter och material där deras egen roll återgår till att vara handledande. Utifrån IUP:n samplaneras arbetet mellan läraren och den enskilde eleven. Eleven får hjälp med att identifiera vilka utvecklingsområden som ska fokuseras under den aktuella lektionen, på vilket sätt han/hon ska arbeta med dessa och vilket material som ska användas. Ett problem som observerades under studien var att den enskilde eleven ägnar mycket tid åt att vänta på att läraren ska ha tid att handleda honom/henne individuellt och elevens arbetstid används därför inte effektivt. IUP-lektionen på de observerade skolorna har dock en stark begränsning i tid då den enbart förekommer 30-60 minuter i veckan. Kanske faller den då inom ramen för den variation av arbetsformer som eftersträvas? Lärarna vittnar dessutom även om andra sätt att bedriva IUP-arbetet.

Goda relationer – en förutsättning för individanpassning

Lärarna uttrycker uppfattningar som överensstämmer med forskarna (Eraut, 2002; Freund, 2009; Hultman, 2001 och 2008; Lindqvist, 2010; Wedin, 2007) om att det krävs goda relationer till eleverna som grupp och enskilt för att få ett önskvärt lärande att äga rum. Det krävs tid och en medveten insats från lärarnas sida för att dessa relationer ska komma till stånd. När de är etablerade får de betydelse för planering, genomförande och efterarbete av undervisningen. Kunskap om elevernas intressen och förkunskaper tas in och utnyttjas i undervisningen på olika sätt. Att eleverna känner sig sedda är viktigt för lärarna. När lärarna i studien misslyckas med detta tar de det personligt. Här förs problemet med många elever fram tillsammans med det faktum att man ofta är ensam lärare i klassrummet.

Gruppens betydelse för individanpassning

Majoriteten av lärarna i denna studie är eniga om att det just är i interaktion mellan människor som kunskaper och färdigheter skapas. De hänvisar till Vygotskijs idéer när de förklarar hur de tänker. Lärarna i denna studie lägger stor vikt vid samarbetet mellan lärare och elev samt mellan elev och elev. Lärarnas känsla är att det sker ett lärande i mötet och samtalet mellan personer. För att få till dessa möten används pararbetet flitigt hos fyra av de fem lärarna. Det finns många aspekter att ta hänsyn till när grupper ska sättas ihop vittnar lärarna om, men ledordet tycks vara variation; variera kön, variera kunskapsnivåer m.m. för att på bästa sätt utnyttja de möjligheter som skapas av elevers likheter och olikheter. Detta blir en form av individanpassning. Här går det att dra paralleller till Hatties (2012) beskrivning av differentiering.

När nu en variation av arbetsformer med fokus på interaktion verkar ha blivit populärt i klassrummen kan man fråga sig om formen kommer att överordnas lektionernas innehåll och mål. Skolverket (2011) anser att arbetsformer, arbetssätt och material enbart är medel för att nå ett mål. Mitt intryck från studien är att lärarna till övervägande del förespråkar och även genomför en variation i sättet att presentera, anpassa och konkretisera undervisningens innehåll och mål.

Referenser

Arnqvist, A. (2010). Arbetsformer i grundskolan – från helklassundervisning till eget arbete. *Forskning om undervisning och lärande*. Nr 4.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder.* Malmö: Liber Ekonomi.

Carlgren, I. (2010). Varför sjunker resultaten i den svenska skolan? *Skola och Samhälle*. Nr 3.

Einarsson, C. & Hammar Chiriac, E. (2002). *Gruppobsevationer Teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. London: The University of Chicago Press.

Eraut, M. (2002). Menues for Choosy Diners. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 8, No 3/4: 371-379.

Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 19, No 1.

Freund, M. (2009). The classroom as an arena of teachers´ work. In Saha & Dworkin (red.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 305-318.

Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – En forskningsöversikt.* Stockholm: Vetenskapsrådet

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers – maximizing impact on learning.* London, New York: Routledge.

Heward, W.L. & Cooper, J.O. (1992). Radical behaviorism: A productive and needed philosophy for education. *Journal of Behavioral Education*, 2(4): 345-365.

Hultman, G. (2001). *Intelligenta improvisationer. Lärares lärande och kunskapsbildning i vardagen.* Lund: Studentlitteratur.

Hultman, G. (2004). *Anställda i förändring. Flämtande lågor, ambitioner och vardagsarbete.* Linköping: Skapande vetande.

Hultman, G. (2008). Ambiguity as Work. Teachers` Knowledge Creation in Classrooms. *New Zeeland Z Journal of Teachers´ Work.* Vol. 5, Issue 1: 21-35.

Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet.* Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Stockholm, Skolverket.

Lindqvist, P. (2010). Ödmjuk orubblighet En avgörande kvalitet i lärares yrkeskunnande. *Didaktisk tidskrift,* Vol 19, No 1.

Myndigheten för skolutveckling (2004). *Individuell planering och dokumentation i grundskolan*. (Dnr 2003:251)Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.,

Nuthall, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning? *Teachers College Records* Vol 107, No. 5: 895-934.

Skolverket (2008). *Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen.* Allmänna råd och kommentarer. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys. Stockholm:* Skolverket.

Skolverket (2010). *Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner. En uppföljning och utvärdering av skolornas arbete ett år efter reformen*.Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Laborativ matematik, konkretiserande undervisning och matematikverkstäder – en utvärdering av Matematiksatsningen.* Rapport 366. Stockholm: Skolverket.

Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang.* (Forskning i fokus, Nr. 31). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Wedin, A-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping: Linköpings universitet.

Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography – a way of seeing.* London: AltaMira Press.

Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete.* Uppsala: Uppsala universitet.

Kollegialitet och professionalism – anspråk på gemenskap i lärares berättelser om sitt arbete

Håkan Löfgren

Det övergripande intresseområdet i denna artikel handlar om lärares professionalism vilket här studeras genom analyser av hur lärares professionella identiteter tar form i ett spänningsfält mellan olika diskurser. Analysen tar sin utgångspunkt i antaganden om lärares professionalism. Utgångspunkten är att det är problematiskt att beskriva yrket som antingen individuellt eller kollektivt om man ska beskriva hur lärares professionalism formas.

Alltsedan Lorties (1975) studie har yrket beskrivits som individuellt vilket betraktats som ett problem för lärares professionalism (Hargreaves, 2006). Om lärares arbete beskrivs som i huvudsak individuellt leder det lätt vidare till resonemang om att de inte genererar professionell kunskap eftersom varje lärare gör sina erfarenheter på egen hand (jfr Lortie, 1975). Sådana beskrivningar för även tankarna till lärare som ”offer” som förlorar professionell status eftersom de inte kan generera gemensamt motstånd mot kraven på kontroll, insyn och byråkratisering (Alvehus, 2012, s. 29). Lärares kollektiva arbete har däremot beskrivits som en väg ut ur isoleringen och har sagts gynna till exempel effektivitet och skolutveckling. En ensidig betoning av lärares samarbete riskerar dock att bidra till förenklade bilder av samarbete och kollegialitet som en ”quick-fix” som löser det mesta (Kelchtermans, 2006, s. 223). Det finns till exempel en tendens att överdriva fördelarna med samarbete som en väg till effektiv skolutveckling (Clement & Vandenberghe, 2000) och till ökad professionell utveckling hos lärare (Shah, 2012). Dessa dikotomiserande beskrivningar av lärares profession som antingen individualiserad eller kollektiv har väckt en önskan om mera

balanserade beskrivningar av hur kollegialitet tar form och ges olika innehåll (Little, 1990; Kelchtermans, 2006). Jag ställer mig bakom ett sådan önskan och argumenterar i den här artikeln för att bilden av lärares arbete och professionalism behöver nyanseras genom studier av lärares samarbete i termer av kollegialitet som något meningsskapande, normativt och baserat på konsensus, men samtidigt betingat av olika intressen och (mikro-) politiska agendor (Kelchtermans, 2006, s. 232). De mikropolitiska intressena bär spår av implementering, styrning och organisatorisk makt (Hargreaves, 1994, s. 190).

Åtskilligt har skrivits om huruvida läraryrket bör betraktas som en profession och om lärarnas behov av professionalisering (se t. ex. Lortie, 1975; Hargreaves, 2006 och Carlgren & Klette, 2008). I min studie ansluter jag mig till ett synsätt där läraryrket betraktas som en profession i betydelsen en avgränsad yrkesgrupp med ett särskilt uppdrag som kräver specifika kunskaper, en viss grad av kontroll över sina arbetsvillkor och över hur arbetet ska genomföras (Gewirtz, Mahony, Hextall & Cribb, 2009, s. 3). Uppmärksamheten riktas här mot lärare som professionell grupp med avsikt att studera hur lärares professionalism tar sig uttryck i lärares berättelser och formas genom såväl omgivningens krav som deras egna anspråk. En hel del forskning har visat att styrningen och kontrollen av skolan och i förlängningen även av läraryrket har kommit att domineras av tankar från New public management med till exempel målstyrning, konkurrens, krav på genomskinlighet och kvalitetsredovisningar (Svensson & Evetts, 2010, s. 15-23; Rönnberg, 2011). Två diskurser lyfts här fram som betydelsefulla då lärares professionalism formas. Dessa präglas å ena sidan av extern styrning och kontroll av lärares arbete och å andra sidan av lärares kollegiala anspråk på gemenskap och samarbete. Den organisationsorienterade formen av professionalism (OFP) (Evetts, 2009, s. 23) präglas av styrning och kontroll från politiker, marknadsaktörer, medier et cetera, det vill säga intressen utanför skolan. Den yrkesorienterade formen av professionalism (YFP) (Ibid.) präglas av lärarnas kollegiala auktoritet, etik och själv-kontroll, det är den som särskilt uppmärksammas i denna artikel. OFP betraktas som en dominerande och ganska väl studerad form av professionalism även om andra begrepp använts (se t ex Lundahl, 2005; Goodson & Lindblad, 2011, s. 3). Däremot framstår det som angeläget att ytterligare studera lärarnas anspråk på professionalism och därmed ställs frågan om lärares ensamarbete kontra samarbete på sin spets (Lortie, 1975; Hargreaves, 1994, s. 182).

Syftet med artikeln är att diskutera lärares professionalism genom att visa hur lärare i sina livsberättelser gör anspråk på att tillhöra olika kollegiala gemenskaper när de berättar om sitt arbete. Genom narrativa analyser av olika lärares berättelser om sitt arbete i samma skola visar jag hur de gör anspråk på att tillhöra skilda kollegiala gemenskaper som står för olika värden. Detta möjliggör beskrivningar av lärares meningsskapande, i termer av professionella identiteter. I analysen uppmärksammas hur konsensus om gemensamma värden konstrueras och hur skilda synsätt på läraryrket med olika mikropolitiska inslag framträder. De specificerade frågeställningar som studien söker besvara är:

- Vilka anspråk på kollegial gemenskap framträder i lärarnas berättelser och vilka betydelser tillskrivs dessa? Hur går det till när anspråken formas?
- Hur kan denna studie om lärarkollegialitet på en skola bidra till diskussionen om hur lärarprofessionalism framträder i spänningsfältet mellan en organisationsorienterad och en yrkesorienterad professionsdiskurs?

Organisationsorienterad- och yrkesorienterad professionalism

Lärarprofession definieras här som en yrkesgrupp med specialiserade kunskaper och en viss grad av kontroll över sina arbetsvillkor och hur deras arbete ska genomföras (Gewirtz et al., 2009, s. 3-4; Freidson, 2001; Carlgren & Klette, 2008). En profession anses även ha en legitimitet i det om-givande samhället och får sitt förtroende genom att tillämpa den expertis som krävs för att genomföra sitt samhällsuppdrag. Forskning om lärarprofession är ofta nära kopplad till begreppet professionalism och därmed till lärares olika förmågor gällande till exempel undervisningstekniker, arbetsrutiner och etiska normer (Gewirtz, et al., 2009, s. 3; Colnerud, 2010).

Lärarprofessionalism kan beskrivas som något dualistiskt som formas ”utifrån”, genom till exempel politiska beslut, föräldrars skolval eller mediers rapportering, men samtidigt även ”inifrån” genom lärares anspråk på att vara professionella såväl individuellt som kollektivt. Det råder alltså ett konkurrensförhållande med spänningar mellan lärarnas förmåga att hävda sin specialistkompetens i det sociala samspelet och marknadens och byråkratins krav på dem att vara professionella (Gewirtz, 2009, s. 4). Flera studier har pekat på lärarnas speciella situation i detta spänningsfält. Vincent och Ball (2012, s. 134) beskriver hur lärare känner sig sårbara i relation till föräldrar som inte betraktar dem

som professionella och som ifrågasätter deras förmågor att ta hand om barn. Osgood (2012) pekar på hur förskollärare har kommit att bli ”the front-line service provider” (s. 18) när en förskolemarknad skapades och hur de därmed gjordes ansvariga inför kunderna, arbetsgivaren och samhället i bred bemärkelse. Lärarnas professionella identiteter blev därmed beroende av hur de lyckades i förhandlingar med aktörer i de lokala kontexterna (se även Löfgren, 2013).

Evetts (2009) belyser dualismen genom att föreslå att professionalismen formas genom inflytande från de två konkurrerande diskurser som nämndes i inledningen. Den yrkesorienterade formen av professionalism baseras på en kollegial auktoritet som formas inom yrkesgruppen. Typiskt för denna diskurs är att professionalismen bygger på ömsesidigt förtroende mellan de professionella och såväl arbetsgivare som klienter/kunder. Den baseras på att de professionella gör väl avvägda bedömningar och att de själva övervakar och utvärderar komplexa ”fall” i sin verksamhet (Evetts, 2009, s. 23). Denna form av profession är beroende av formell yrkesspecifik utbildning och, enligt Evetts, även av utvecklandet av en gemensam kultur och starka yrkesidentiteter. Den organisationsorienterade formen av professionalism är däremot styrd av influenser utifrån.[1] Det handlar här om rationella legala former för beslut som fattas i hierarkiska ansvars- och beslutsstrukturer. OFP innebär vidare ökade inslag av standardisering av arbetsrutiner och praktiker, samt hierarkiska styrnings- och kontrollsystem (Evetts, 2009, s. 23). Ansvar utkrävs genom externa kvalitetskontroller i relation till uppsatta mål. Svensson (2011, s. 307) har genom en distinktion mellan engelskans ”responsible” och ”accountable” pekat på en förskjutning i hur lärare blivit ansvariga i meningen tillräkneliga, redovisningsskyldiga istället för ansvariga i mer allmän mening när skolan börjat styras enligt tankar hämtade från New Public Management. Enligt Evetts dominerar OFP i utbildningssammanhang vilket får konsekvenser för lärares arbete då de tvingas till tidsödande pappersarbete istället för att ägna tid åt sina elever och sin undervisning. I detta paper används de båda idealtyperna främst för att få syn på aspekter av YFP i lärarnas berättelser och för att diskutera betydelsen av dessa då lärares professionalism formas.
Ett flertal nya forskningsrapporter inom fältet lärares professionella utveckling

[1] Begreppen har definierats av Evetts (2009) som studerar professionalism hos flera yrkesgrupper såsom (huvud-) lärare, ingenjörer, socialarbetare och journalister. På engelska benämner hon dem ”organizational-” respektive ”occupational professionalism”, översättningen ovan är min egen.

har relevans för intresset för YFP i denna artikel. Intresset riktas bland annat mot lärares lärande (Postholm, 2012), lärares samarbete, lärares villkor och lärares effektivitet (Avalos, 2011). Av särskilt intresse här är studierna om lärares samarbete och villkor. I en studie av Sato and Kleinsasser (2004) beskrivs lärarnas arbete på en japansk skola som balkaniserat (se även Hargreaves, 1994, s. 212), det vill säga att lärare samarbetade inom institutioner på skolan men inte mellan institutionerna, samarbetet mellan lärarna bidrog till reproducerande av vissa arbetssätt. Lärarna betraktade sin undervisning som en privatsak och tonade ner sina egna erfarenheter när de talade med sina kollegor. Ingen kritisk diskussion om metoder fördes mellan kollegor och den professionella utvecklingen beskrivs som svag. En studie av Jurasaite–Harbison och Rex (2010) visar hur villkoren i olika länder och i olika skolor får betydelse för lärares professionella utveckling. De visar hur nationella skolsystem och reformer bidrar till att starka eller svaga skolkulturer utvecklas på olika skolor och bilden de ger är att få skolor lyckas skapa en miljö som gynnar en professionell utveckling hos lärarna. Avslutningsvis beskriver Craig (2013) hur en gemenskap byggd på lärarnas erfarenheter och kunskaper på en skola raseras då en formell agenda med professionella lärande-gemenskaper baserade på extern kontroll introduceras. Dessa studier är exempel på hur svårt det verkar vara för lärare att utveckla samarbeten som bidrar till en professionell utveckling. Studierna menar jag även visar hur svårt det är för forskare att beskriva lärares arbete på ett sätt som kan bidra till diskussionen om lärares professionalism ur ett perspektiv som ligger nära lärarnas egna beskrivningar.

Kollegialitet och professionella identiteter

Kollegialitet är inte bara ett beskrivande begrepp utan har även normativa dimensioner. Kelchtermans (2006) beskriver det som "the quality of the relationships among staff members in a school" (s. 221). Att kollegialitet handlar om relationer i institutioner, för lärares del i specifika skolkontexter, ligger i linje med tidigare forskning (se t ex. Nias, Southworth & Yeomans, 1989; Hargreaves, 1994; Clement & Vandensberghe, 2000).

Ända sedan Loties (1975) studie har lärares individuella, ibland benämnt isolerade (Hargreaves, 1994), arbete och deras brist på samarbete beskrivits som ett problem för lärares professionella utveckling (Hargreaves, 2006). Lortie slog

fast att ”teachers see little of one another’s work and prefer to keep themselves free of collegial surveillance” (Ibid., p.238). Forskning om lärares arbete före 1990 betonade samarbete och i synnerhet kollegialitet på skolor som viktiga positiva faktorer som bidrog till såväl professionell utveckling som skolutveckling (Clement & Vandenberghe, 2000, s. 81). Begreppet kollegialitet kopplas fortfarande till lärares anspråk på en ”god” gemenskap som skapar engagemang och ger energi till samarbete (Hargreaves, 2001).

Senare har denna förenklade bild av nackdelarna med lärares enskilda arbete och fördelarna med samarbete och kollegialitet i skolor blivit ifrågasatt. Ett bra exempel på detta är den i sammanhanget ofta citerade artikeln av Little (1990) där bilden nyanseras genom beskrivningar av lärares berättande som en form av kollegial relation där lärare utbyter information och idéer, men aldrig talar om sin egen klassrumspraktik. Annan forskning som lyfter fram problematiska sidor med kollegialitet kopplar den till lojaliteter mellan lärare som ställs emot elevernas intressen, till exempel då en kollega kränkt eller agerat nedsättande mot en elev och inga kollegor reagerar (Colnerud, 1995: 2010). Det har även poängterats att kollegialitet riskerar att leda till att likasinnade dras till varandra vilket kan leda lärarna till en artig försiktighet där alla är försiktiga med att kritisera eller rent av till en ”kollegial limbo” där kontroverser undviks (Hargreaves, 2001, s. 523). Kelchtermans (2006) drar i sin översiktsartikel om lärares samarbete och kollegialitet följande slutsats:

> […] collaboration is not to be valued positively per se. One also has to include in the evaluation its content and impact and those are influenced and mediated by processes of sense-making. (Kelchtermans, 2006, s. 231)

I denna artikel ansluter jag mig till Kelchtermans synsätt att kollegialitet inte per definition behöver vara något som gynnar läraryrkets professionella utveckling, men jag argumenterar för att det definitivt är en viktig aspekt att studera då lärares professionella identiteter och professionalism diskuteras. Jag vill särskilt understryka behovet av att fokusera på innehållet i, och de betydelser som lärare tillskriver gemenskaper på en skola.

Kelchtermans (2006) påpekar att kollegialitet är ett mynt med två sidor. Å ena sidan är kollegialitet en fråga om gemensamt meningsskapande där det är viktigt att komma överens om gemensamma värden och därför betonas likheter.

Å andra sidan, ur ett mikropolitiskt perspektiv, handlar lärares samarbete och kollegialitet även om att förena olika intressen, maktförhållanden och agendor menar han. Kelchterman föreslår att forskning om kollegialitet bör belysa båda dessa perspektiv såsom de tar form i specifika skolkontexter. I denna studie om lärarkollegialitet adresseras frågor om både konsensus och konflikt i gemenskapen på skolan genom en analys av de professionella identiteter som framträder i lärarnas berättelser. Då identiteter tar form i enskilda lärares berättelser görs ibland anspråk på tillhörighet i gemenskaper där det råder enighet, eller konsensus, om centrala värden. I sådana berättelser kan betydelser och värden som enskilda lärare tillskriver gemenskapen studeras. Genom att beskriva hur olika identiteter framträder när olika lärare talar om samma gemenskap blir det möjligt att även studera de olika mikropolitiska intressen som tillskrivs gemenskapen. Kopplingen mellan identitetskonstruktioner i berättelserna och lärarnas anspråk på att tillhöra gemenskaper som görs i analysen gör det möjligt att lyfta fram gemensamma värden men även att peka på skillnader och variationer mellan olika versioner av gemenskapen på skolan.

Lärares professionella identitetsformering betraktas som en pågående process där individer konstruerar sina idéer om vilka de är eller vill vara, vad de gör som lärare och hur de förstår sitt arbete och sin position i relation till det omgivande samhället och till varandra (Sachs, 2005; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Formandet av identiteterna, som studeras i lärarnas berättelser, betraktas som dynamiskt, pågående, fragmentariskt och något där både individen och omgivningen är inblandat. Jag ansluter mig alltså till ett synsätt där identitetsformering betraktas som en interpersonell process där identiteter uttrycks och definieras; ”[…] through the ways we position ourselves vis-a-vis others along the several dimensions that constitute our networks of relationships” (Mishler, 1999, s.16). De identiteter som skrivs fram här betraktas därmed som en del i en argumentation för olika sätt att vara lärare (MacLure, 1993). Lärarnas berättelser betraktas som identitetsframträdanden och socialt situerade handlingar (Mishler, 1999, s. 18; Löfgren, 2012). Berättelsernas form och innehåll smälter samman när lärarna berättar, argumenterar och förhandlar med varandra och i detta fall med mig om vad som var viktigt med de gemenskaper de gör anspråk på att ha tillhört. Vi får genom dessa berättelser ögonblicksbilder av processen där de formar sina professionella identiteter.

Underlaget för analysen i denna text baseras på femton livsberättelseintervjuer som genomfördes åren 2007-2009 med åtta högstadielärare i samband med mitt avhandlingsarbete. Av särskilt intresse för denna text är att samtliga lärare som deltog i studien arbetade på samma skola under en period av sitt yrkesliv. Den benämns här Sjöskolan, I avhandlingen gjordes inga analyser av de anspråk på kollegial gemenskap som lärarna ofta uttryckte i sina berättelser om sitt arbete på skolan och jag studerade inte heller specifikt lärarprofessionalism i det sammanhanget vilket är min ambition i denna artikel. För en närmare beskrivning av insamlad data se Löfgren (2012, s. 85).

Resultat – Anspråk på kollegial gemenskap och formandet av professionella identiteter

I detta avsnitt lyfter jag fram exempel på hur fyra olika anspråk på kollegial gemenskap tar form i lärarnas berättelser. Varje exempel börjar med en innehållsbeskrivning som besvarar frågan: vilken betydelse tillskriver läraren den gemenskap han/hon gör anspråk på att tillhöra? Därefter följer ett citat med en efterföljande analys av hur lärarna intar positioner (Bamberg, 2010) och gör sina anspråk. Avslutningsvis görs en sammanfattning av det individuella meningsskapandet genom en beskrivning av de professionella identiteter som formats samt en koppling till hur professionalismen kan förstås utifrån varje exempel. I många berättelser framstår det som att det rådde konsensus bland kollegorna om vad gemenskapen innebar, men jag lyfter här fram hur olika berättelser om gemenskapen tillskrivs olika betydelser av olika berättare. Detta gör jag för att åskådliggöra de mikropolitiska aspekterna.

Kollegor som trivs ihop och pratar om allt

Berättelser om öppenhet om problem som något typiskt för den kollegiala gemenskapen på skolan är vanliga och öppnar för att lärarna på olika sätt framträder som trygga och uppbackade av stödjande kollegor. Ett tydligt exempel på denna typ av framträdanden är när Erik berättar om ett möte med en kollega när han för flera årtionden sedan började jobba på skolan. I följande citat gör han anspråk på att tillhöra en gemenskap där lärarna alltid pratar om sina problem och tar itu med dem tillsammans. Beskrivningen av gemenskapen karaktäriseras av en avsaknad av prestige bland lärarna där de kunde berätta om både problem och framgångar utan att bli ifrågasatta av någon. Denna anda präglade

enligt Erik gemenskapen på skolan under mycket lång tid.

Transkript 1 Erik.[2]

Hon sa ska du veta är det några problem säg till mig. Och så är det alltså, vi är. Är det jobbigt, det är ingen kan jag säga, så har det inte varit för mig i alla fall, som kryper under stol med detta, man talar om det här är jobbigt. Och det kan man säga i lärarrummet utan att nån ser ner på en, vi delar med oss av bekymmer och glädje det sitter i väggarna på något sätt tycker jag. Ja från fö, det glömmer jag aldrig på en information det måste ha varit -78 hon sa du kom ihåg det sa hon så är det så här va att säg till om det är problem och så. Jag försöker även jag, att verka i samma anda kommer det vikarier jag försöker att hjälpa till, det är klart man ställer upp. (2007-05-04)

I följande analys av transkript 1 visar jag hur anspråket på gemenskap tar form genom de olika positioner (Bamberg, 2010) som läraren tar i berättelsen. För det första gör han sig till talesman för kollegorna på skolan genom att använda begreppen "vi" och "man" samt genom att använda en metafor. När han talar om vad vi är och hur vi gör så gör han anspråk på att ha tillhört en gemenskap av lärare på skolan och han talar som ett ögonvittne som har sett hur kollegorna gör och hört hur de pratar. Hans position som talesman förstärks ytterligare genom hans sätt att använda ordet "man". När han säger "man talar om det här är jobbigt" eller "klart man ställer upp" så inkluderar han såväl sig själv som sina kollegor i ett normativt uttalande - om att lärarna inte dömer varandra men delar både glädje och sorg – och han gör därmed anspråk på att tillhöra en lärargemenskap som levde efter denna norm.

En annan position han intar i denna berättelse är den som en arvtagare med mandat att avgöra hur lärarna på skolan bör göra och vara. Genom att referera en specifik konversation med en kollega år 1978, för över 30 år sedan, introducerar han tid som en faktor som gör honom till en person som sannolikt vet vad som var viktigt för hans kollegor. Den positionen gör honom till en länk mellan hur det var förr och hur det är nu när han säger att han försöker verka

[2] Transkriptionsnyckel:

Paus 2 -5 sekunder	...	Citat	'XXX'
Paus längre än 5 sekunder	... ...	Återgivning av röst	kursiverat
Kort paus	,	Hög röst, stark betoning	fet stil
Avslutad mening	.	Uteslutna ord	[...]
		Uteslutna meningar	[---]

i samma anda när det kommer nya kollegor. Han markerar tydligt att detta var en viktig konversation genom genom att ”imitera” kollegans röst och säga “hon sa” vid upprepade tillfällen vilket förstärker intrycket av att han valdes ut och upptogs i en kollegial gemenskap där han förväntades vara lojal med kollegorna. Genom metaforen ”det sitter i väggarna” förstärks sedan Eriks position som en talesman som kan tolka hur arbetsplatsen upplevdes och vad som var viktigt för lärarna på Sjöskolan. Han lägger fast att det var en plats där man hade trevligt och ställde upp på varandra.

Genom Eriks anspråk på att tillhöra en lärargemenskap som varat under en lång tid framträder en professionell identitet där han framstår som ärlig, rättfram och lojal, det vill säga som en lärare som passar bra in i gemenskapen på skolan. Eriks anspråk på gemenskap antyder också att lärarna gemensamt och självständigt formade professionella kunskaper och rutiner (jämför Evetts, 2009) om hur problem skulle hanteras.

En socialt engagerad och problemlösande gemenskap

Socialt engagemang och patos är ett centralt tema i många av Olofs berättelser om sitt arbete som lärare. Precis som i föregående exempel så framstår en öppenhet om problem bland kollegorna som något viktigt för honom. Han beskriver öppenheten som en konsekvens av skolans elevunderlag som enligt honom ställde stora krav på läraranas förmåga att ge stöd och hjälp. Han gör anspråk på att tillhöra en gemenskap som var nära sammansvetsad genom att de hade så tuffa elevgrupper med stora socialt betingade problem. Typiskt för gemenskapen, så som han talar om den, var att lärarna var djupt engagerade i eleverna och i de sociala problem de hade. Han säger även att lärarna stöttade varandra och att de hade roligt tillsammans, men nyttoaspekten, att de var duktiga på att hjälpa elever, framstår som helt central.

Transkript 2 Olof

En tät gemenskap och förutsättningen för det var att vi var tvungna till det. För att fixa bitvis tuffa elevgrupper eller enskilda elever. Och när man gör det i sin goda form så kan man komma samman. Och bli sammansvetsade. I att lösa problem och i att avlasta varandra, att stötta varandra. [Jag ber honom konkretisera, berätta hur det gick till i praktiken. Då svarar han:] Två saker som kommer upp. Ett att komma in i personalrummen, rummet och kunna berätta hur det är! Så naket, så rakt, så

> … job-bigt. som det är. Och inte, det får va så. Och bli stöttad som det är. Det är ju en kon-kret sak. Och det andra är, i personalrummet när man möter en kollega, i matsalen el-ler på konferenser att diskutera elever tillsammans. Alltså det första var att kunna få ur sig, avlastning… jag upplevde inget av att man stänger sin dörr och så stänger man inne problemen, där. Och att de stannar där utan att man har en öppenhet… Och att det var mycket roligt tillsammans.(2008-11-28)

Olofs position i den här berättelsen formas genom en blandning av form och innehåll. Denna blandning ger honom en position som en insider som samtidigt förhåller sig till mig som utomstående som behöver förklaringar och till eleverna som tvingade honom och hans kollegor till ett nära samarbete. Berättelsen har formen av en rapport från en tuff verklighet i vilken han och hans kollegor befunnit sig. Genom sina berättelser om informella möten och konferenser öppnar han symboliskt dörrar och synliggör metaforiskt hur lärarna i sin vardag diskuterar och tar itu med problem och på så vis blir sammansvetsade kollegor. Hans erfarenhet var inte ”att man stänger sin dörr och så stänger man inne problemen” och precis som i det tidigare exemplet formas en norm om hur ”man” gör som lärare på Sjöskolan.

Innehållet i berättelsen handlar om vikten av samarbete för att lärare ska orka arbeta och dessutom göra ett bra jobb när de sociala villkoren för skolans elever är tuffa. Han talar om öppenheten i den kollegiala gemenskapen som en avlastning och ett stöd. I likhet med det förra exemplet betonar han betydelsen av att prata med kollegor, ”så naket, så rakt”, för att få stöd av dem i arbetet med eleverna. Nyttoaspekten är tydlig, men det handlar inte här om formaliserade möten och rutiner utan snarare om vikten av att reflektera, bearbeta och vända och vrida på de elevrelaterade problemen, att tänka tillsammans. I den här berättelsen skapas ett ”vi” där Olof tar en position som en lärare som är stolt över att arbeta på en skola där lärarna är socialt engagerade. Den professionella identitet som tar form i berättelsen handlar om en lärare som är socialt engagerad, öppenhjärtlig men även lyssnande och problemlösande. Inslaget av YFP är påtagligt i detta exempel, lärarna har utvecklat egna informella rutiner för sitt samarbete och de är starkt beroende av kollegornas kunskaper och förtroende i sitt arbete. Genom det ständigt pågående samtalet om eleverna har de format en rutin som både avlastar enskilda lärare och bidrar till att problem blir lösta.

En avslappnad och lärande gemenskap

Även i Fredriks berättelser om arbetet på Sjöskolan skapas en bild av en lärargemenskap som präglades av ett engagemang för eleverna. Han gör anspråk på att tillhöra en gemenskap som präglades av en avslappnad attityd mellan kollegor som ville ha roligt tillsammans och som arbetade seriöst för att alla elever skulle lyckas i skolan, även de ”svaga”. I följande citat framgår det hur han stegvis förändrar sin berättarposition från att tala om sig själv i singular till det mer normativa ”man”, för att mot slutet landa i ett ”vi” – en personal som har gemensamma kunskaper.

Transkript 3 Fredrik

Men jag tror att, att det här med de svagare eleverna som fanns där till stor del, är nog en stor anledning till att, att trivseln var så pass stor. För att det gjorde att man, dels var man tvungen att va seriös och duktig och ta tag i saker, och så måste man ha den här humorsidan också. Och avslappnade attityden till… till varann eller vad man ska säga. För att, att överleva (skratt) Att, det fanns en stor professionalism, som jag tror beror på de här tuffa eleverna. Jag har jobbat på andra skolor där man har haft mycket, mycket smidigare elevunderlag. Och då blir det ofta tyvärr tror jag […]. Man lär sig inte lika mycket som lärare då. Man, man, det blir en helt annan typ av utveckling i alla fall. Då kan, kan jag tänka mig blir mer ämnesutveckling så, men det här kring eleverna. Jobba med elever och stöttar och hjälper och maximerar alla elever. Tror jag. Det lär man sig mer på en skola som Sjöskolan. Helt klart. Men det konstaterade vi flera gånger att vi, att det är mycket som fungerar mycket som, som är bra där. Men lärarna, det beror nog mycket på att de är vana att ha de här tuffa eleverna. De var tvungna och göra så. De var tvungna och ta tag i saker och va seriösa som jag sa, och samtidigt kunna slappna av också. Personalen vet. (2009-06-02)

När Fredrik gradvis går från att tala i jagform till att använda ”vi” ger det honom en position som en deltagare i gemenskapen på skolan. I början av citatet noterar han att de tuffa eleverna gav honom en utmaning där han fick använda sina talanger, sin beslutsamhet och sin humor och att det gav honom arbetstillfredsställelse. Mot slutet av citatet talar han istället om lärarna på den här skolan och drar slutsatsen att de, vilket inkluderar honom själv, har erfarenheter av dessa elever och att det är de som vet vad som fungerar. Han gör med andra ord anspråk på att tillhöra en lärande gemenskap där viktiga professionella förmågor utvecklas och detta anspråk fungerar som ett sätt att ge

tyngd åt argumentet att en skola med ett blandat elevunderlag ger lärarna specifika lokalt utvecklade professionella kunskaper (jämför Craig, 2013). Fredrik tar ytterligare en position i detta citat. Han positionerar sig som en erfaren lärare när han säger att han jobbat på skolor med ett smidigare elevunderlag och därför kan göra jämförelser med hur (lite) lärare på dessa lär sig. Denna dikotomisering mellan vi-på-den-här-skolan och de-på-skolor-utan-problem förstärker intrycket av att lärandegemenskapen bland lärarna på Sjöskolan var särskilt stark och kunskaperna särskilt viktiga.

Den professionella identitet som framträder här handlar om lärare som tillsammans utvecklar värdefull professionell kunskap om hur man undervisar och stöttar olika kategorier av elever utan att försumma någon, samt inser betydelsen av att kunna slappna av tillsammans. Ett mikropolitiskt intresse för att se till att ingen blir underkänd som ligger i linje med rådande styrdokument kan anas i Fredriks berättelser och indikerar ett inflytande från OFP. En tolkning i linje med detta kan vara att ett yttre socialt krav på lärarna har tvingat fram ett gemensamt agerande eller förändrat handlingsmönster för att hantera villkoren på den lokala skolmarknaden.

Samtidigt ger den starka betoningen på lärare som lär sig om sitt yrke genom sitt gemensamma arbete med eleverna en indikation på ett starkt inflytande från YFP i Fredriks berättelse. Återigen betonas den lokalt utvecklade kunskapen som central och i det här fallet ställs den till och med i motsatsställning till kunskaper som utvecklas i andra lokala kontexter.

Stränga kollegor i det förflutna

I detta sista exempel gör Hedvig anspråk på att tillhöra en gemenskap som inte längre fanns kvar på skolan. Denna gemenskap, såsom hon berättar om den, präglades av en stränghet i relationen till eleverna och ett starkt fokus på läraren som ledare i klassrummet. I följande citat berättar Hedvig om hur stränga manliga kollegor fungerade som ett stöd för henne när hon började som lärare på Sjöskolan och hur viktigt det var för henne att kollegorna delade hennes synsätt på hur klassrumsarbetet skulle gå till.

Transkript 4 Hedvig

När det gällde vad jag själv ville uppnå och försökte med. Det var ju det här med att det skulle va ordning och reda i klassrummet va och det var läraren som bestämde

> villkoren för hur man skulle sitta och hur det skulle va och vad som skulle göras och så, det var lärarens jobb att göra det. Och […] de här männen var ju stränga. [---] den här klicken av starka, mer eller mindre handplockade män till skolan som fick ord-ning på saker och ting. Och då är det ju inte så tokigt och komma in i ett sånt säll-skap om man själv tycker att man har ungefär samma bekymmer. [---] Jag tyckte att de var ett stöd för mig då som kom där. Liten och obetydlig och ung och… ja. Inte hade så många års erfarenhet bakom mig. (2008-09-22)

Sätten som den här läraren positionerar sig i sin berättelse skiljer sig i flera avseenden från de tidigare exemplen. För det första så gör hon anspråk på att tillhöra en specifik grupp av lärare som inte längre finns kvar på skolan. Detta ”sällskap” omfattade alltså inte alla lärare på skolan utan en specifik grupp och det framgår av flera lärares berättelser att inte alla gavs tillträde till den gemenskapen vilket ger henne en position som en outsider i relation till gemenskaper som uppstått senare på skolan. Denna position ger henne stort utrymme att formulera vad hon ser som viktigt med yrket och ta stöd i gemenskapen, men ändå inte behöva ta hänsyn till vad nuvarande kollegor anser. Detta exempel är också intressant eftersom läraren, trots att hon vid intervjutillfället hade ca fyrtio års lärarerfarenhet, tar en position som novis. Denna position skapas genom att hon beskriver sig själv som ”liten och obetydlig” och oerfaren. Dessa positioner gör det möjligt för henne att luta sig mot auktoriteten hos ”starka” och ”handplockade” manliga lärare när hon beskriver hur hon vill ha det.

Den professionella identitet som tar form i denna berättelse betonar att läraren ska vara en stark ledare i klassrummet och ha noggrann kontroll över sina elever och över vad som händer. Intressant i detta exempel är även att den starka betoningen på ordning och reda och läraren som en stark ledare ligger väl i linje med den aktuella skolpolitiska diskursen och neo-konservativa ideal om ordning och reda. Detta indikerar att inslaget av OFP, där lärares professionalism regleras och kontrolleras utifrån eller uppifrån, är ett påtagligt mikropolitiskt inslag i detta fall. Samtidigt står det klart att den professionella identiteten som tar form här hämtar sina argument i hur en grupp lärarkollegor på skolan jobbade för bortåt trettio år sedan, vilket gör det möjligt att tolka kraven på klassrumsdisciplin som ett uttryck för hur de lärarna utövade självkontroll. En sådan tolkning länkas snarast till YFP, de båda professionsdiskurserna möts därmed i hennes berättelse.

Avslutande diskussion

I denna artikel har jag lyft fram exempel på hur lärare i sina berättelser om sitt arbete på Sjöskolan gjort anspråk på att tillhöra olika kollegiala gemenskaper. Betydelser och värden som lärare tillskriver de gemenskaper de gör anspråk på att tillhöra sammanfaller i hög grad med vad de enskilda lärarna beskriver som viktigt i yrket, det vill säga med de professionella identiteter som framträder. Olika berättelser om hur lärare bör vara och göra ges status av att ha formats i konsensus bland kollegorna och legitimerar därmed den berättande lärarens synsätt. Däremot skiljer sig betydelserna som olika lärare tillskriver gemenskapen åt. De är inte överens om vad de gemensamt står för. Inslag av både konsensus och konflikt mellan olika mikropolitiska intressen framträder i berättelserna. I detta avseende är alltså anspråken på gemenskap och på gemensamma arbetssätt och värden individualiserade och erfarenhetsbaserade. Kunskapen som dessa berättelser ger uttryck för kan därmed betraktas som individuell och icke-professionell (jämför Lortie,1975, s. 80). Denna studie stödjer därmed de undersökningar som visar att lärare har svårt att dra nytta av sina kollegor för att utvecklas professionellt (Craig, 2013; Sato & Kleinsasser, 2004; Clement & Vandenberghe, 2000). Lärarnas professionalism kan ifrågasättas och yrket kan beskrivas som individualiserat, personligt och möjligen som konservativt eftersom det de berättar snarare handlar om hur de har gjort än om hur de vill förändra. Denna beskrivning kan tolkas som att det behövs ett starkare inflytande av den organisationsorienterade formen av professionalism. Detta skulle i sin tur kunna legitimera krav på mer extern styrning med starkare förväntningar på lärarna att komma bättre överens om en gemensam syn på den verksamhet de bedriver. I linje med ett sådant här resonemang krävs fler reformer som gör lärare mer ansvariga i termer av tillräkneliga och redovisningsskyldiga (jämför Svensson, 2011, s. 307; Hargreaves, 1994, s. 164).

En tolkning och slutsats utifrån mina data som leder till resonemang om starkare extern styrning är dock alltför enkel eftersom ”påtvingat samarbete” [3] (Hargreaves, 1994, s. 195) sällan leder till vare sig skolutveckling eller ökad professionalism (Craig, 2013). Anspråken på gemenskap och de betydelser den tillskrivs är inte tillfälliga och ytliga uttryck. De är förankrade i enskilda skolors

[3] Författarens översättning av "contrived collegiality".

uppsättningar av berättelser om vilka ”vi” är och vad ”vi” står för – variationen av versioner till trots. Jag menar att dessa i hög grad lokalt kontextualiserade berättelser med sin normativa karaktär svarar mot viktiga aspekter i det som Evetts (2009) beskriver som YFP. De bygger på en kollegial auktoritet inom den professionella gruppen om än inte på en hel nationell kår av lärare. De innehåller etiska riktlinjer om hur lärarna bör agera, det finns inslag av (social) kontroll av lärarna själva och betoningen på ett gemensamt uppbyggt förtroende gentemot kunder/klienter är stark. ”Vi” talar om och löser problem, ”vi” jobbar i en trevlig och rolig anda och ”vi” håller ordning i klassrummet och så vidare. Om vi bejakar de komplexiteter som uppstår när lärares professionalism studeras som något relationellt som formas på olika sätt i olika kontexter så är det lätt att se att den inte bara formas av den organisationsorienterade formen av professionalism även om den diskursen är ständigt närvarande. Poängen med en närsynt granskning av berättelser om kollegiala gemenskaper i lokala kontexter för att få syn på spår av en yrkesorienterad form av professionalism är att professionalismen på så vis kan beskrivas som en mångfald av professionella ambitioner och anspråk. I förlängningen menar jag att sådana beskrivningar, om de blir många och artikulerade, kan förändra synen på läraryrket som en utsatt semi-profession som inte hävdar sin yrkeskunskap. Sådana beskrivningar kan utgöra en viktig utgångspunkt för en diskussion om hur kunskaper om lokala förhållanden och om kollegors synsätt kan bidra till professionell utveckling bland lärare utan förenklade och generella anspråk. Om kunskap och kompetens baserad på kollegialt beprövad erfarenhet utgör en viktig grund för professionell legitimitet (Svensson, 2011, s. 306) så hävdar jag att beskrivningar av lärares enskilda och gemensamma arbete i specifika skolor har en viktig plats att fylla i diskussionen om lärares professionalism.

Flera av de klassiska kriterierna för en profession uppfylls helt eller delvis för läraryrkets del. Det finns professionella organisationer som hävdar yrket på ett nationellt plan, och en auktorisation i form av legitimation håller på att införas och yrkesetiska riktlinjer har utformats även om de inte vunnit en allmängiltig status (Colnerud & Granström, 2002, s. 16). Men när det handlar om de expertkunskaper som professionella ska kunna hävda så är läraryrket olikt andra yrken. Lärarnas kunskaper är generella och specialiserade i flera avseenden (ämne, läro-

plan etc), men för att lärare ska vinna legitimitet hos elever, föräldrar, arbetsgivare och i samhället så behöver de även specifika kunskaper om sin skola, sina elever och sitt område (se även Osgood, 2012, s. 18). Jag menar att den här studien visar att lärare kan hävda sin professionalism även om deras expertkunskaper inte alltid har en generell karaktär utan även baseras på specifika och lokala erfarenheter. Diskussionen om lärares professionalism behöver kompletteras med och berikas av lärares berättelser om sina lokalt förankrade kunskaper.

Referenser

Alvehus, J. (2012). *4 myter om professionella organisationer.* Lund: Studentlitteratur AB.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in. I *Teaching and teacher education* over ten years. *Teaching and Teacher Education,* 27, 10-20.

Bamberg, M. (2010). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1), 1–22

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education,* 39(2), 175-189.

Beijaard, D.; Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education,* 20(2), 107-128.

Carlgren, I. & Klette, K. (2008). Reconstructions of Nordic teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 2(52), 117-133.

Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teaching Education,* 16, 81-101.

Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket: En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan.* Stockholm: HLS Förlag.

Colnerud, G. (2010). Tillåts läraryrket bli en profession? *Vägval i skolans historia,* 10(2), 10-13.

Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik.* Stockholm: Stockholms Universitets Förlag.

Craig, C. J. (2013). Coming to know in the 'eye of the storm': A beginning teacher's introduction to different versions of teacher community. *Teaching and Teacher Education* (29), 25-38.

Evetts, J. (2009). The management of professionalism: A contemporary paradox. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (red.), *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward.* New York, NY: Routledge.

Freidson, E (2001). *Professionalism: The third logic.* London: Polity Press.

Gewirtz, S.; Mahony, P.; Hextall, I. & Cribb, A. (2009). *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward*. New York, NY: Routledge.

Goodson, I. F. & Lindblad, S. (red.) (2011). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers changing times. Tachers' work and culture in the postmodern age*. London: Casell.

Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with collegues. *International Journal of Educational Research,* 4(35) 503-527.

Hargreaves, A. (2006). Four ages of professionalism and professional learning. In H. Lauder, P Brown, J-A. Dillabough & A. H. Halsey (red.), *Education, globalization & social change* (ss. 673-691). New York, NY: Oxford University Press.

Jurasaite–Harbison, E. & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education* (26), 267-277.

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace-conditions. A review. *Zeitschrift fur Pädagogik* 2(52), 220-237.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers professional relations. *Teachers' College Record*, 91, 509-536.

Lortie, D. (1975). *The schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Lundahl, L. (2005). A matter of selfgovernance and control: The reconstruction of Swedish education policy: 1980-2003. *European Education,* 1(37), 10-25.

Löfgren, H. (2012). *Det sitter inte i väggarna*: Yrkesidentiteter i lärares berättelser om skola och arbete (akad. avh) Karlstad: Karlstad University Press.

Löfgren, H. (2013). Teachers' Work with Documentation in Preschool: Shaping a Profession in the Performing of Professional Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research.* Publicerad online 27 oktober 2014. [DO11:10.1080/00313831.2014.965791]

MacLure, M. (1993). Arguing for self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lifes. *Brittish Educational Research Journal,* 19(4), 311-322.

Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. Harvard: Harvard University Press.

Nias, J.; Southworth, G. & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school. A study of organizational cultures*. London: Casell.

Osgood, J. (2012). *Narratives form the nursery: Negotiating professional identities in early childhood*. London: Routledge.

Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research,* 54(4), 405-429

Rönnberg, L. (2011). Exploring the Intersection of Marketisation and Central State Constol through Swedish National School Inspection. *Education Inquiry,* 2(4), 689-707.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities.* Oxford: Routledge.

Sato, K & Kleinsasser, R. C. (2004). Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education* (20), 797-816.

Svensson, L. G. (2011). Profession, organisation, kollegialitet och ansvar. *Socialvetenskaplig Tidskrift*, 4.

Svensson, L. G. (2010). Professions, organizations, collegiality and accountability. In I. G. Svensson & J. Evetts (red.) *Sociology of professions: Continental and Anglo-Saxon traditions.* Göteborg: Daidalos.

Svensson L. G. & Evetts, J (red.) (2010) *Sociology of professions: Continental and Anglo-Saxon traditions.* Göteborg: Daidalos.

Vincent, C. & Ball, S. J. (2006). *Childcare, choice and class practices.* London: Taylor and Frances.

Svenska för invandrare – mellan samhällsdeltagande och anställningsbarhet

Jenny Rosén

> Språket är en språngbräda till samhället, men tyvärr tvingas vi konstatera att svenskundervisningen för invandrare inte fungerar tillräckligt bra. Det handlar inte om bristande engagemang hos dem som undervisar, utan om att undervisningen inte är tillräckligt anpassad efter eleven och alltför sällan är anpassad till yrkeslivets krav. […] Kunskaper i svenska är avgörande för att kunna komma in i det svenska samhället. Vi ser tyvärr att alldeles för många som har kommit till Sverige har för dåliga kunskaper i svenska, mycket på grund av att sfi inte har fungerat tillräckligt bra. Vi vill därför i grunden förändra svenskundervisningen för invandrare. Individanpassningen måste öka kraftigt och kopplingen till jobb bli tydligare. (Björklund, Arnholm & Ullenhag 2013)

I det inledande citatet beskriver utbildningsminister Jan Björklund, jämställdhetsminister Maria Arnholm och integrationsminister Erik Ullenhag i en debattartikel i Dagens Nyheter sin uppfattning om situationen inom utbildningsformen Svenska för invandrare (Sfi). Den bild som målas upp i debattartikeln är av en misslyckad utbildning genom beskrivning såsom ”svenskundervisningen för invandrare inte fungerar tillräckligt bra” och ” undervisningen inte är tillräckligt anpassad efter eleven och alltför sällan är anpassad till yrkeslivets krav”. Debattörerna vill därför reformera utbildningen i grunden och hänvisar till den utredning som tillsats av regeringen i detta syfte. Att utbildningsformen Sfi framställs som misslyckad och i behov av reform är, som kommer att lyftas fram i föreliggande text, dock en beskrivning som kännetecknat talet om utbildningen sedan dess start i mitten av 1960-talet. Syftet med föreliggande

studie är således att analysera hur utbildningens syfte och mål förändrats under perioden 1971-2011samt urskilja de diskurser som dominerat i talet om utbildningen. Det empiriska materialet består av policydokument för utbildningen såsom läroplaner, kursplaner, statliga utredningar, propositioner och nationella utvärderingar och granskningar. Genom en analys av policydokument för utbildningen synliggörs därmed de diskurser inom vilka utbildning formats. Därmed utmanas förenklade föreställningar om Sfi-utbildningen såsom bland annat uttrycks av ministrarna i den citerade debattartikeln ovan. Rubriken när den publicerades löd: ”Historiskt har tankegången varit att människor som flyr till Sverige först ska lära sig svenska och sedan söka jobb. Nu förändrar vi perspektivet” (Björklund, Arnholm & Ullenhag 2013).

Att Sfi-utbildningen ofta fått utstå ogrundad kritik har lyfts fram av ett flertal forskare (Hyltenstam & Milani 2012; Lindberg 1996; Lindberg & Sandwall 2007; 2012; Rosén 2013). En förklaring till denna kritik är att utbildningen anses befinna sig i skärningspunkten mellan olika politiska mål vad gäller utbildning, integration, migration, ekonomi, socialt, kultur och språk (Carlson 2003; Lindberg & Sandwall 2007; 2012; Skolverket 1997; Utbildningsdepartementet 2003). Dahlström (2004) menar dock att Sfi-utbildningen trots den omfattande kritiken i grunden inte förändrats även om den invandrarpolitiska retoriken ändrats. Föreliggande studie riktar dock blicken mot vilka förändringar som skett i talet om Sfi, dess syfte och dess studerande (se även Rosén 2013; Rosén & Bagga-Gupta 2013).

Teoretiska utgångspunkter

Studien tar avstamp i ett sociokulturellt och poststrukturellt perspektiv på lärande och språk där språk uppmärksammas som historiskt genererade redskap genom vilka individer skapar mening om och i världen (se t.ex. Linell 1998; 2009; Säljö 2000; Wertsch 1998). De språk vi använder för att skapa mening om omvärlden är alltid dialogiska både i den specifika interaktionskontexten och i förhållande till de sociokulturella praktiker de har sina rötter i (Bakhtin 1981; Linell 1998; 2009). Språk liksom diskurs förstås således som det som gör världen kulturellt och socialt meningsfull för oss (Blommaert 2005: Gee 2005). Diskurs kan därmed förstå som ett raster, genom vilket vi skapar mening om vår omvärld. Det är i människors språkande (både i tal och i skrift) som diskurser

skapas, reproduceras men också förhandlas, motsätts och förändras. Utifrån en bred förståelse av diskurs, i form av diskursiva ramverk inom vilka människor förstår och talar om omvärlden, använder jag begreppet för att synliggöra hur vissa sätt att tala om Sfi (diskurs) dominerat under olika perioder. Det empiriska materialet som analyserats består av policydokument såsom läroplaner, kursplaner, statliga utredning, propositioner och nationella granskningar av Sfi-utbildningen. Analysen av det empiriska materialet presenteras här kronologiskt och en rad diskursiva skiften kommer att belysas i talet om utbildningen. Dessa diskursiva skiften ska dock inte ses som åtskilda och linjärt påföljande varandra över tid utan snarare som överlappande samt i vissa fall samverkande och i andra fall motstridiga.

Framväxten av en ny utbildningsform

Utbildning i svenska språket för människor som av olika anledningar migrerat till Sverige har sedan mitten av 1960-talets vuxit fram inom Grundvux och Sfi.[1] Utbildningsformen Sfi började utvecklas under 1960-talet i Sverige och framväxten av utbildningen/utbildningarna skedde parallellt med att ”utlänningen” som kategori började uppmärksammas och en diskurs kring invandring som en social och politisk fråga utvecklades.[2] Migrationen till Sverige hade tidigare under 1930-talet ändrat sin karaktär genom att antalet immigranter då börjat överstiga antalet emigranter. Sveriges migrationspolitik präglades av relativt stängda gränser under andra världskriget och först 1944 ändrades reglerna för immigration, vilket resulterade i en ökad migration av flyktingar till Sverige. Många av dessa flyktingar introducerades snabbt på arbetsmarknaden inom områden där arbetsbristen var stor, trots att de saknade eller hade begränsade kunskaper i det svenska språket (se t.ex. Olsson 1995). En viss undervisning i svenska för de immigranter som kom till Sverige under 1940-50 talen anordnades oftast på flyktingförläggningarna (Skolöverstyrelsen 1976).

Den ökande immigrationen till Sverige kan ses som en direkt orsak till framväxten av särskilda verksamheter såsom andraspråkundervisning, tolkservice och modersmålsundervisning vilket också resulterat i särskilda yrkesgrupper

[1] Svenska för invandrare har under årens lopp haft olika benämningar men benämns i denna text som Sfi.

[2] Detta kan illustreras i antalet frågor i riksdagen (interpellationer, motioner och enkla frågor) rörande invandring eller minoriteters situation. Under perioden 1960-1964 väcktes 25 frågor medan det under perioden 1965-1969 väcktes 120 frågor, och perioden 1970-1973 162 frågor (Arbetsmarknadsdepartementet1974:46).

såsom andraspråkslärare, modersmålslärare, tvåspråkiga lärare, tolkar etc. (se t.ex. Hyltenstam & Milani 2012). Ett självklart samband mellan immigration och behov av särskilda insatser för människor som kategoriseras som invandrare ärdock, såsom belyses i följande studie, inte självklart och likaså inte heller vem dessa insatser skall rikta sig mot och hur de ska organiseras (se även Rosén & Bagga-Gupta 2013; Rosén 2013). Med en växande immigration till Sverige kom dock ”utlänningen” att synliggöras både socialt och politiskt och i den statliga utredning som tillsatts för att utreda utlänningsfrågan uppmärksammades att många av de ”utlänningar” som kommit till Sverige under 1960-talet kom från länder som var mycket olika Sverige i fråga om språk, religion och kultur (Utlänningsutredningen 1967).[3] Olikheterna framställdes som centrala orsaker till ”utlänningarnas anpassningsproblem” (Utlänningsutredningen 1967:165). Många av de personer som invandrade till Sverige under 1960-talet var verksamma inom industrin och ett flertal svenska företag organiserade även resor till specifika länder med syfte att locka och anställa arbetskraft. Fackliga organisationer och arbetsgivarorganisationen SAF utgjorde därför viktiga aktörer i skapandet av en Sfi undervisning.[4]

1965 fattade riksdagen beslut om att ställa medel till förfogande för avgiftsfri undervisning i svenska för invandrare.[5] Skolöverstyrelsen fick tillsammans med studieförbunden i uppdrag att utforma försöksverksamhet med svenskundervisning. Utbildningen riktade sig till utländska medborgare som hade uppehållstillstånd eller var kyrkobokförda i Sverige (Prop. 1972:100). Åren 1965/66 deltog ca 30 000 ”utlänningar” i någon form av undervisning i svenska (Utlänningsutredningen 1967:166). Syftet med utbildningen var att de skulle lära sig svenska och därmed ”anpassa” sig till det svenska samhället så snabbt som möjligt.

[3] Detta speglas också i det statligt tillsatta utredningarna under perioden Utlänningsutredningen som presenterade sitt betänkande 1967 och den omfattande Invandrarutredningen som presenterade sina betänkande i två delbetänkanden (1971 och 1972) och slutbetänkande (1974). Vidare skapades 1969 också Statens invandrarverk (SIV) som skulle vara en central förvaltningsmyndighet för utlännings-, invandrar- och medborgarfrågor (Arbetsmarknadsdepartementet 1974).

[4] Se Yalcin 2010 för en analys av diskussionen mellan LO och SAF kring Sfi-utbildningens utformning,

[5] 1967/68 lades grunden för en ”allmän” vuxenutbildning i form av lokala gymnasiala vuxenutbildningar (Prop. 1980/81:203).

1970-talet

Under 1970-talet var inflytandet från arbetsgivarorganisationen SAF och olika fackliga organisationer (ofta delar av LO) stort vad gäller Sfi-utbildningens organisation. Fackförbundens inflytande över undervisningens innehåll var även omfattande då denna organiserades av olika folkbildningsorganisationer, där ABF hade en framträdande roll och stod för 95 % av undervisningen (Nelhans 1975). Syftet med utbildningen var att de så kallade utlänningarna skulle lära sig svenska och därmed ”anpassa” sig till det svenska samhället så snabbt som möjligt. Samtidigt som försöksverksamhet med svenskundervisning pågick i studieförbundens regi, utreddes även frågan om invandrares utbildningssituation inom ramen för den statliga Invandrarutredningen (Inrikesdepartementet 1971). I invandrarutredningens betänkande formulerades en explicit svensk invandrarpolitik[6] som skulle bygga på jämlikhet, valfrihet och samverkan (Arbetsmarknadsdepartementet 1974). I utredningen framhölls även att bristande kunskaper i svenska och om hur det svenska samhället fungerar utgjorde ett hinder för invandrare att bli jämlika med befolkningen i övrigt, vilket därmed legitimerade behovet av en specifik utbildning för personer som kategoriseras som invandrare.

Under 1971 utvecklade Skolöverstyrelsen tillsammans med studieförbunden en läroplan för undervisningen i Sfi (Skolöverstyrelsen 1971) vilken innehöll en allmän del samt en supplementdel med tre häften; i) studieplan för vuxna invandrare med minst fem års utbildning, ii) studieplan för vuxna med ringa eller ingen utbildning, iii) studieplan för fördjupad utbildning i svenska för vuxna invandrare. Den allmänna delen av läroplanen inleds med ett avsnitt om *”Samhällets ansvar för invandraren”*. I detta avsnitt finner vi följande skrivning (Skolöverstyrelsen 1971:6):

[6] Invandrarpolitiken innefattar åtgärder som syftar till att påverkar kategorin invandrares deltagande och integration i samhället. Detta kan skiljas från invandringspolitik som syftar till att reglera migrationen till Sverige.

> Vid sin ankomst till Sverige möter invandraren svårigheter av olika slag: han kan inte språket, han har bristande kunskaper om det omgivande samhället, han saknar information om vilka rättigheter och skyldigheter han har och om vilka möjligheter till information, råd och hjälp som står till buds. Han behöver hjälp, stöd och uppmuntran för att finna sig till rätta i det främmande landet.

I detta stycke framställs svårigheterna ligga i själva mötet med Sverige och inte hos invandraren själv. Problem som personer som kategoriseras som invandrare möter, läggs således inte på honom eller henne utan det är i mötet med Sverige som problemen ses uppstå. Detta är en skillnad i jämförelse med uttryck som ”invandringen skapar problem” eller ”utlänningarnas anpassningsproblem” som återfanns i Utlänningsutredningen (1967). Det blir också tydligt i avsnittets fortsatta text att ansvaret för att hantera svårigheterna ansågs ligga på samhället, inte på den enskilde individen. Detta kan tolkas som en omsorgsdiskurs där samhället har ansvar för omsorgen om personer kategoriserade som invandrare vilken är särskilt framträdande i den sista meningen i stycket ovan. Detta uttrycks bland annat genom verbet ge som ofta används i texten i form av att samhället eller utbildningen ger invandraren. Läraren skulle enligt läroplanen också visa respekt och omsorg för att det finns saker som stör och oroar invandraren i det nya landet. Det huvudsakliga målet med utbildningen var enligt läroplanen att ”att ge invandraren sådana språkliga färdigheter och sådan information att han kan leva och fungera i det svenska samhället” (Skolöverstyrelsen 1971:7). Läroplanen och de kompletterande studieplanerna skulle fungera som en grund för den fortsatta undervisningen inom studieförbunden. Inom denna omsorgsdiskurs skulle således personer kategoriserade som invandrare ges stöd från samhället generellt och från Sfi-läraren specifikt.

Invandrarutredningens betänkande låg till grund för regeringens proposition om riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken m. m (Prop. 1975:26) där riktlinjer för en mer pluralistisk hållning där alla befintliga kulturer i samhället skulle ha rätt att överleva, leva tillsammans och berika varandra. Mot bakgrund av invandrarpolitikens nya mål samt en förändring i synen på undervisningens innehåll och arbetsformer påbörjades arbetet med en ny läroplan för Sfi (Skolöverstyrelsen 1976; 1978). Den nya läroplanen utgick från invandrarpolitikens tre övergripande mål och skiljde sig därmed på flera punkter från den tidigare läroplanen. Undervisningen i svenska framställdes som en förutsätt-

ning för att uppnå invandrarpolitikens mål och således kom målen för undervisningen i svenska inte att fokusera på språket i sig utan istället sågs språket som ett medel för invandraren att bli en aktiv medlem i det svenska samhället t.ex. politiskt, fackligt, socialt och kulturellt. I läroplanen skrevs att utbildningen ska ”ge invandrarna sådana kunskaper i svenska språket så att de språkliga hindren för invandrarens möjligheter att bli en aktiv medlem i det svenska samhället undanröjs” (Skolöverstyelsen 1978:5). I jämförelse med den tidigare läroplanen där person kategoriserade som invandrare skulle ges kunskaper för att ” fungera i det svenska samhället” betonas således att målet för utbildningen är att invandraren ska bli en aktiv medlem i olika sfärer av det svenska samhället. Målen för utbildningen utgjordes således inte enbart av språket i sig utan istället framställdes språket som ett medel för att invandraren skulle kunna bli en aktiv medlem i det svenska samhället exempelvis politiskt, fackligt, socialt och kulturellt.

I läroplanens mål skrivs inte enbart omsorg om invandraren fram såsom i tidigare dokument utan undervisningen ska enligt denna ge invandraren verktyg för att stärkas i sin position som invandrare och deltagare i det svenska samhället och därmed kunna hävda sina rättigheter. Samtidigt framställs en bild av invandraren som på grund av språkliga hinder inte kan delta aktiv i samhället och att hon eller han inte själv fullt ut kan hantera situationen i Sverige. Exempel på denna diskurs synliggörs även i hur undervisningens innehåll formuleras i kursplanen. Undervisningen skulle förutom språkkunskaper även ge invandraren möjlighet att förmedla egna erfarenheter, intryck och åsikter, särskilt i egenskap av att vara invandrare (Skolöverstyrelsen 1978). Därmed förväntades deltagarna genom sin tillhörighet i kategorin invandrare ha vissa erfarenheter, intryck och åsikter. Denna diskurs är delvis en annan än den omsorgsdiskurs som beskrevs tidigare, där samhällets ansvar och omsorg om invandraren stod i centrum. I 1978 års läroplan liksom i den dåtida debatten kring Sfi började kunskapen och invandrarnas sociala, ekonomiska och kulturella situation såväl i Sverige som i utvandringslandet att uppmärksammas allt mer (Skolöverstyrelsen 1978). I läroplanen belystes även invandrarens utsatta situation orsakad av invandring och kulturella konflikter. Medan invandrarnas problem i 1971 års läroplan beskrevs i termer av anpassning och hårt arbete kom invandrarens situation att psykologiseras och kulturiseras då förflyttningen mellan kulturer ansågs innebära konflikter och svårigheter. Sammanfattningsvis sker under 1970-talet en

förändring i syftet för utbildningen från att ge personer kategoriserade som invandrare, kunskaper i svenska språket för att fungera i det svenska samhället till att ge deltagarna kunskaper för att bli aktiva medlemmar i samhället.

1980-talet

Från statligt håll togs under slutet av 1970-talet flera initiativ till att utvärdera den svenskundervisning som bedrevs i; i) studieförbunden, ii) genom AMS arbetsmarknadskurser och iii) inom folkhögskolorna. Bland annat tillsatte regeringen 1978 en parlamentarisk kommitté, *Sfi-kommittén,* för att se över den samlade svenskundervisningen för vuxna invandrare (Arbetsmarknadsdepartementet 1981a; 1981b). Ett centralt problem som lyftes fram av kommittén var den bristande måluppfyllelsen eller med andra ord avsaknaden av specifika mål för hela verksamheten.[7] Målbeskrivningarna för Sfi återfanns både i de övergripande invandrarpolitiska målen om jämlikhet, valfrihet och samverkan och i Skolöverstyrelsens läroplan men också i de olika anordnarnas målbeskrivningar. Kommittén pekade därför på behovet av ett av statsmakten fastställt övergripande mål för Sfi-utbildningen kombinerat med mer preciserade mål i läroplanen för att skapa en för alla invandrare likvärdig och enhetlig grundläggande Sfi-utbildning (Arbetsmarknadsdepartementet 1981a).

Delar av Sfi- kommitténs förslag kom att realiseras genom Sfi-reformen 1986 som innebar ett statligt ramansvar för hela utbildningen. Den nya läroplanen (Skolöverstyrelsen 1986) blev således den första läroplanen för Sfi som inte enbart var en rekommendation utan ett styrdokument för verksamheten. Syftet med reformen var att försöka skapa en likvärdig utbildning för alla invandrare i Sverige. I linje med de förändringar som gjordes i 1978-års läroplan är målen i 1986-års läroplan framförallt inriktade mot deltagande i samhällets olika sfärer. Medan Sfi tidigare betraktades som en utbildning för invandrare som till viss del genom t.ex. yrkesarbete redan deltog i det svenska samhällslivet ser vi under 1980-talet en förändring i talet om Sfi som en del av mottagandet av invandraren och då före t.ex. anställning. I propositionen om svenskundervisning för

[7] Ett problem som lyftes fram i fråga om studieförbundens verksamhet var motsättningen mellan den pedagogiska andan som präglade folkbildningsförbunden i form av öppenhet, frihet och frivillighet och de krav som ställs på Sfi-utbildningen i form av läroplaner, statliga direktiv etc. I och med att Sfi-kommittén föreslog en hårdare statlig styrning både av organisationen av och innehållet i Sfi-undervisningen förstärktes denna motsättning ytterligare (se t.ex. Arbetsmarknadsdepartementet 1981; Prop 1983/84:199).

invandrare skrivs att ”grund-Sfi helst bör ges i nära anslutning till bosättningen i Sverige och före anställning” samt att ”grundläggande svenskundervisning bör betraktas som en mottagningsanordning vid sidan av övriga sådana anordningar för invandrare” (Prop. 1983/84:199 s.10).

Den omsorgsdiskurs som beskrivits tidigare, där samhällets liksom Sfi-lärarens omsorg och ansvar för invandrares välmående betonas, återfinns även i dokumenten under 1980-talet. Ett exempel på detta är att syftet med utbildningen är enligt läroplanen att ”ge invandrarna sådana kunskaper i svenska språket samt om det svenska samhället och arbetslivet att invandraren kan ta vara på sina rättigheter och påverka sin situation samt fullgöra de krav och skyldigheter som det dagliga livet bjuder” samt att den ska ”bidra till att invandrarens ställning på till exempel arbetsmarknaden stärks, att invandraren kan medverka i det kulturella, sociala, fackliga och politiska livet” (Skolöverstyrelsen 1986:8).

I likhet med den föregående läroplanen betonas språkets betydelse för invandrares deltagande i det svenska samhället. Genom utbildningen skulle personer kategoriserade som invandrare ges kunskaper för att kunna inte enbart delta i samhället utan även ”ta vara på sina rättigheter och skyldigheter” samt ”medverka” i olika delar av samhället. Utbildningen kan i dessa dokument förstås som ett medel för att deltagarna genom kunskaper i det svenska språket ska kunna verka i det svenska samhället snarare än en utbildning i det svenska språket i sig. Samtidigt återfinns i läroplanen även en psykologisering och kulturalisering. I läroplanen skrivs (Skolöverstyrelsen 1986:10):

> Att komma som invandrare till ett nytt land innebär ofta stora omställningssvårigheter. Man har brutit upp från sitt hemland och bosatt sig i ett främmande land där man tvingas anpassa sig till ett nytt språk, en ny miljö och ett annorlunda levnadssätt.

Medan talet om omsorg och ansvar för invandraren tidigare grundade sig på invandrarens praktiska svårigheter i Sverige har nu problemet flyttats till invandraren själv, eller rättare sagt invandrarens upplevelse av migration – uppbrottet och mötet med det främmande. Det svenska tillskrivs rollen som främmande för invandraren och att levnadssättet, miljön och språket antas vara nytt för honom eller henne. Invandrarens erfarenheter i hemlandet och det svenska samhället framställs som skilda världar. I efterföljande stycke i läroplanen ges följande beskrivning av de så kallade omställningssvårigheterna

> Många inlärda kommunikations- och beteendemönster, grundade på den egna kulturens gemensamma normer och värderingar, fungerar inte längre. Upptäckten av detta kan leda till att invandraren känner sin identitet hotad och är i många fall orsak till den frustration invandraren kan uppleva i den nya kulturen. (Skolöverstyrelsen 1986:10):

Omställningsproblematiken framställdes här som ett möte/krock mellan två kulturer – invandrarens och det svenska. Invandrarens kulturella särart ansågs skapa alienation, rädsla och frustration hos invandraren. Att lära sig ett nytt språk förstods inom denna diskurs inte enbart som tillägnandet en ny språklig kod som kunde användas för olika funktioner utan språkinlärningen ansågs även innebära en förändring av kultur och identitet. Människors beteenden kopplades samman med deras språk och därmed blir Sfi-utbildningen inte enbart en språkutbildning utan en utbildning där deltagarna förväntas förändras som individer. Detta gäller även den ”förvirring” som mötet med det nya landet skapat då ”tidigare inlärda kommunikations- och beteendemönster inte fungerar skapas förvirring och frustration hos invandraren” (Skolöverstyrelsen 1989:16). Likaså ansågs ”värdekonflikter” uppstå i mötet med det annorlunda. Denna situation förväntades påverka Sfi-undervisningen eftersom det kunde skapas en känslomässig distans både till Sverige och till det svenska språket hos invandraren (Skolöverstyrelsen 1989:17). Skillnaderna mellan invandrarnas erfarenheter från hemlandet och det svenska gjordes även till en del av undervisningen. Läraren skulle till exempel ge kursdeltagarna möjlighet att göra jämförelser mellan förhållandena och livet i hemlandet och förhållandena och livet i Sverige (Skolöverstyrelsen 1989:80).

1990-talet

Den utbildningsreform av Sfi som genomfördes 1986 betraktades snart som ineffektiv där ett stort problem ansågs vara den allt längre tidsperioden från att personer kategoriserade som invandrare kom till Sverige till dess att hon eller han kom ut i lönearbete eller reguljära studier (Riksrevisionsverket 1989). Därmed kom undervisningen återigen att reformeras genom en ny organisation och en ny läroplan, Lsfi 91. Reformen syftade till ”ett utvidgat kommunalt ansvar, ett höjt mål för Sfi samt differentiering, individualisering och flexibilitet i undervisningen” (Statens invandrarverk 1996:6). Läroplanen upphörde dock

redan 1994 då Sfi, inte längre omfattades av en egen läroplan utan av de grundläggande värdena i läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94). Förutom de grundläggande värdena i Lpf 94 styrdes undervisningen av en kursplan. Den nya förordningen innebar även ökad centralstyrning av verksamheten genom införandet av betyg och nationellt fastställda prov. Detta avspeglas även i den detaljerade beskrivningen av de fastställda målen i kursplanen (Skolverket 1994). Kritik mot Sfi riktades under 1990-talet från flera håll och kan delvis förklaras av en förändring i förståelsen av relationen mellan språk, arbete och integration. Medan 1980-talet framförallt präglades av en omsorgsdiskurs där Sfi-utbildningen syftade till att vägleda nya medlemmar i det svenska samhället och förstärka deras position på ett flertal områden, förskjuts denna diskurs under 1990-talet mot en bristdiskurs där invandrarnas brister i förhållande till en svensk norm betonades. Invandrarnas brister, särskilt bristande kunskaper i det svenska språket, ansågs förklara invandrarnas problem och integrationsproblem i samhället generellt. Exempel på denna bristdiskurs återfinns i regeringens proposition om svenskundervisningen (Prop. 1993/94:126 s. 9):

> God färdighet i svenska och kunskaper om det svenska samhället har avgörande betydelse för den enskilde invandrarens integrering i Sverige. Det finns alarmerande tecken på bristande kunskaper i svenska bland invandrare. […] Konkurrensen på dagens arbetsmarknad accentuerar ytterligare kravet på goda kunskaper i svenska och om svenska förhållanden.

Inom denna bristdiskurs förlades de problem som invandrare mötte i samhället, t.ex. arbetslöshet, till invandrar själva eftersom de ansågs sakna de kompetenser som krävdes. Således uteslöts andra förklaringsmöjligheter till invandrarnas situation till exempel diskriminering eller rasism. Då det var invandrarna som ansågs ha bristande kunskaper som behövde ”rättas till” innan han eller hon skulle kunna delta i det svenska samhället innebar det att vissa åtgärder blev möjliga inom ramen för denna diskurs. Kunskaper i det svenska språket framställdes ofta som den nyckel vilken skulle öppna upp samhället för invandraren.

2000-talet

Trots flera reformer av Sfi-utbildningen under 1990-talet fortsatte kritiken mot utbildningens effektivitet och organisation under 2000-talet (Utbildningsdepartementet 2001; Statskontoret 2000). Organisationen av utbildningen ändrades

2002/03 genom etablerandet av en skiktad utbildning bestående av tre studievägar och fyra kurser istället för en sammanhållen utbildning. Kursplanen för Sfi ändrades sedan ytterligare 2006 och 2009. I de två senare återfinns en förändring i synen på Sfi-utbildningen från att Sfi framställts som en utbildning för nya medlemmar i det svenska samhället till en mer renodlad språkutbildning. Angående utbildningens syfte skrivs i kursplanen: ”Sfi är först och främst en kvalificerad språkutbildning, där kommunikation i vid bemärkelse är det centrala” (Skolverket 2006), vilket kan jämföras med kursplanen från 1991 där det skrivs att ”Sfi syftar till att ge invandrare sådana kunskaper i svenska språket och om det svenska samhället att de kan ta tillvara sina rättigheter, påverka sin situation och fullgöra de krav och skyldigheter som det dagliga livet medför” (Skolöverstyrelsen 1991:7). En förändring från vad som kan beskrivas som en medborgarutbildning till en språkfokuserad utbildning återfinns redan i 1994 års kursplan där språkliga kunskaper står i fokus men där det Sfi som beskrivs var ”förutom en källa till språkkunskap och språkutveckling, också en brygga till livet i Sverige” (Skolverket 1994).

Den diskursiva förändring som sker i talet om Sfi under 2000-talet kan tolkas som en ökad betoning på språket i sig och som en ökad betoning på arbete och marknad. I den utredning av utbildningen som presenterades 2003 betonades relationen mellan kunskaper i svenska och deltagande i arbetslivet (Utbildningsdepartementet 2003:83):

> Det är viktigt att öppna arbetslivet så att människor inte stängs ute på grund av orimliga krav på språkkunskaper och svensk utbildning. Många hinner tappa motivationen att lära sig svenska om vägen till etablering är för lång och full av hinder. Därför är det positivt att man redan under den första tiden och under Sfi utbildningen tar sikte mot arbetslivet och bygger på den yrkeskompetens som individen har med sig.

Betoningen på arbetslivet lyftes även fram i kursplanen från 2006 där det skrivs (Skolverket 2006):

> Det är mycket viktigt att eleven ges alla möjligheter att öva det svenska språket i arbetslivet och att Sfi kan kombineras med andra aktiviteter, t.ex. arbetslivsorientering, validering, praktik eller annan utbildning. Att Sfi kan kombineras med förvärvsarbete är vidare ofta en förutsättning för att en person skall kunna delta i utbildningen.

Således kan Sfi ses som en utbildning i det svenska språket där ”eleverna” ska utveckla ett funktionellt språk snarare än en utbildning för nya medlemmar i det svenska samhället. Förändringen utgör en del av den marknadsdiskurs som kommit att dominera talet om och i Sfi under 2000-talet (Rosén & Bagga-Gupta 2013; Sandwall 2013). Denna marknadsdiskurs tar sig flera uttryck; dels genom att Sfi-utbildningen blivit en del av en utbildningsmarknad där kvalitet, effektivitet och konkurrens är ledord dels genom en marknadsanpassning av innehållet i utbildningen med fokus mot yrkessvenska och snabb arbetsintroduktion. I linje med en generell arbetslinje (Junestav 2004; Schierup & Dahlstedt 2007) och en förändrad integrationspolitik (Prop.2009/10:60) har deltagande i lönearbete kommit att betonas som ett mått på integration i samhället. Inom denna marknadsdiskurs finner vi begrepp som arbetsmarknadsetablering, stimulansåtgärd, prestationsbaserad stimulansersättning, effektivisering, etableringslots, instegsjobb, och egenansvar i talet om Sfi och dess målgrupp.

I de diskurser som präglade Sfi-utbildning från 1980-talet till 2000 framställdes det svenska språket ofta som nyckeln till arbetsmarknaden och det svenska samhället. Det svenska språket sågs som ett enhetligt system som antigen behärskades eller inte och färdigheter i svenska språket betraktades som allmängiltiga för samhällets samtliga sfärer. I talet om Sfi ges det svenska språket även under 2000-talet stor vikt men här återfinns en förändring både vad gäller var och hur det svenska språket ska läras liksom vilken språklig varietet som invandrare ska lära sig. Att lära sig svenska är således inte endast något inom ramen för Sfi, utan lärande bör enligt den nu gällande diskursen istället ske i nära anknytning till arbete.

De språkkunskaper som den studerande kan tillägna sig genom deltagande i arbetslivet framställs ofta som likvärdiga med de kunskaper som går att tillägna sig i klassrummet. I den marknadsdiskurs som genereras under 2000-talet blir språkkunskaperna i Sfi snarast ett medel för att kunna bli anställd och för att kunna etablera sig på arbetsmarknaden än för att medverka som medborgare i samhället. Språkkunskaper som räcker för att vara anställningsbar eller få ett arbete blir därmed tillräckliga. Inom ramen för denna diskurs har det vuxit fram en rad olika former av Sfi-utbildningar kopplade till arbete, praktik och yrkesutbildning på olika sätt (Statskontoret 2009). I denna diskurs återfinns även föreställningar om invandraren som omotiverad och i behov av yttre krav

eller stimulans. Invandraren framställs som ovillig att lära sig svenska och att arbeta vilket föranleder ett behov av krav och regler för att disciplinera och motverka detta. Detta är också ett grundantagande i den Sfi-bonus som infördes 2009 vilken syftar till ”införande av incitament i form av en prestationsbaserad stimulansersättning inom svenskundervisning för invandrare (Sfi), en så kallad Sfi-bonus, för att fler invandrare snabbare ska påbörja och slutföra sina studier i svenska språket och därmed påskynda etableringen i Sverige” (Arbetsmarknadsdepartementet 2008:7). I talet om arbete och anställningsbarhet som mått på integration i det svenska samhället hamnar dock individens deltagande som medborgare i samhället i skymundan. Den studerande formas och disciplineras i första hand för att få en anställning och bli självförsörjande medan deltagande i samhällets andra sfärer kommer i andra hand.

Slutord

Även om Sfi-utbildningen som en integrationspolitisk insats varit intakt under den undersökta perioden visar analysen ovan att målen för den skiftat. Som analysen av Sfi-utbildningens läro- och kursplaner pekat på har syftet med utbildningen förändrats och ett antal dominerande diskurser kan urskiljas i textmaterialet där betoningen på omsorg, språk, arbete, kultur, samhällsdeltagande skiftat men där betydelsen av dessa begrepp också ändrat i betydelse. Ett exempel på detta är betydelsen av arbete, vilket är ett ledord både under de tidiga åren av utbildningen och under 2000-talet. Medan 1970-talets fokus var på den studerande som arbetare och dennes rättigheter, skyldigheter och deltagande i arbetsliv och samhälle görs den studerande sedan slutet av 1990-talet snarare till ett objekt som ska formas till anställningsbarhet enligt dominerande normer. Deltagande i Sfi framställs som ett medel för att förbättra möjligheterna för anställning och därmed knyts även innehållet i undervisningen till individens framtida arbete.

Artikeln har uppmärksammat att det finns olika synsätt på vad som utgör utbildningens mål: omsorg, förstärkning, integration, delaktighet, snabbt inträde på arbetsmarknaden och tillägnandet av språket inom ramen för en kvalificerad språkutbildning. Inom ramen för en dominerande marknadsdiskurs flätas dessa mål samman och en anställning går alltid före deltagande i Sfi. Så snart man blivit anställningsbar oavsett kunskaper i svenska så krävs eller uppmuntras

inte individer till ytterligare studier. Man har rätt att delta men möjligeten att kombinera ofta flera och osäkra anställningar med Sfi kan bli svårt och studier i svenska kanske då väljs bort. Den förändring som lyfts fram i artikelns titel ”från samhällsdeltagande till anställningsbarhet” skulle också ha kunnat uttryckas ”samhällsdeltagande genom anställningsbarhet”.

Referenser

Arbetsmarknadsdepartementet (1974): *Invandrarutredningen 3. Invandrarna och minoriteterna. Huvudbetänkande av invandrarutredningen*. SOU 1974:69. Stockholm: LiberFörlag/Allmänna förl.

Arbetsmarknadsdepartementet (1981): *Svenskundervisning för vuxna invandrare. Del 1. Betänkande av SFI-kommittén*. SOU 1981:86. Stockholm.

Arbetsmarknadsdepartementet (2008): *Sfi-bonusstimulans för nyanlända invandrare att snabbare lära sig svenska*. http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/101770

Bakhtin, Michail (1981): *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin and London: University of Texas Press.

Björklund, Jan; Arnholm, Maria & Ullenhag (2013): Svenska för invandrare måste förändras i grunden. *Dagens Nyheter* 2013-01-31 http://www.dn.se/debatt/svenska-for-invandrare-maste-forandras-i-grunden (2013-02-22)

Blommaert, Jan (2005): *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carlson, Marie (2003): *Svenska för invandrare-brygga eller gräns: syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.

Dahlström, Carl (2004): *Nästan välkomna. Invandrarpolitikens retorik och praktik*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen.

Gee, James Paul (2005): *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. New York: Routledge.

Hyltenstam, Kenneth & Milani, Tommaso M. (2012): Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I Kenneth Hyltenstam; Monica Axelsson & Inger Lindberg (red), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Inrikesdepartementet (1971): *Invandrarutredningen. 1, Invandrarnas utbildningssituation. Förslag om grundutbildning i svenska för vuxna invandrare*. Stockholm: Liber Förlag/Allmänna förl.

Junestav, Malin (2004): *Arbetslinjer i svensk socialpolitisk debatt och lagstiftning 1930-2001*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Lindberg, Inger (1996): Svenskundervisning för vuxna invandrare (sfi). I Kenneth Hyltenstam (red) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (2007): Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective. *Prospect*. Vol. 22, No.3, 79–95.

Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (2012): Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I Kenneth Hyltenstam; Monica Axelsson & Inger Lindberg (red), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Linell, Per (1998): *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamin.

Linell, Per (2009): *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically. Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making.* Charlotte, NC: Information Age Publ.

Nelhans, Bertil (1975): *Lagstadgad undervisning i svenska för invandrare. En sociologisk utredning om lagen om rätt till ledighet och lön vid deltagande i svenskundervisning för invandrare.* Göteborg: Göteborgs universitet, Språkpedagogiskt centrum.

Olsson, Lars (1995): *På tröskeln till folkhemmet. Baltiska flyktingar och polska koncentrationslägerfångar som reservarbetskraft i skånsk jordbruksbygd under och efter andra världskriget.* Lund: Morgonrodnad.

Proposition 1972:100 *Kungl. Maj:ts proposition med förslag till lag om rätt till ledighet och lön vid deltagande i svenskundervisning för invandrare*. http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=37&doktyp=prop&dok_id=FV03100&rm=1972&bet=100 (2011-05-14)

Proposition 1975:26 *Regeringens proposition om riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken m.m.* http://www.riksdagen.se/Webbnav/index.aspx?nid=37&dok_id=FY0326 (2011-05-14)

Proposition 1980/81:203 *Om läroplan för den kommunala vuxenutbildningen*. http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/om-laroplan-for-den-kommunala-_G403203/?text=true (2012-12-18)

Proposition 1983/84:199 *Om svenskundervisning för vuxna invandrare*. http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=37&doktyp=prop&dok_id=G703199&rm=1983/84&bet=199

Proposition 1997/98:16 *Sverige, framtiden och mångfalden – från invandrarpolitik till integrationspolitik.* http://www.sweden.gov.se/content/1/c4/22/71/bbd15e5a.pdf (2011-05-19)

Proposition 2009/10:60 *Nyanlända invandrares arbetsmarknadsetablering - egenansvar med professionellt stöd.* http://www.regeringen.se/sb/d/12163/a/135998 (2013-05-02)

Riksrevisionsverket (1989): *Svenska för invandrare: regeringsuppdrag.* Stockholm: Riksrevisionsverket.

Rosén, Jenny & Bagga-Gupta, Sangeeta (2013): Shifting identity positions in the development of language education for immigrants: an analysis of discourses associated with 'Swedish for immigrants'. *Language, Culture and Curriculum.* Vol. 26, Issue 1: 68-88.

Rosén, Jenny (2013): *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare*. Örebro Studies in Education. Örebro: Örebro universitet.

Sandwall, Karin (2013): *Att hantera praktiken: om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser.* Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.

Schierup, Carl-Ulrik & Dahlstedt, Magnus (2007): Svensk välfärdsstat i omvandling: Medborgarskap, arbete, utbildning. Bortom den svenska modellen? I Magnus Dahlstedt; Fredrik Hertzberg; Susanne Urban & Alexandra Ålund (red), *Utbildning, arbete, medborgarskap*. Umeå: Boréa.

Skolverket (1994): SKOLFS 1994:28. *Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 1994:28) om kursplan för svenskundervisning för invandrare*; http://www.skolverket.se/skolfs?id=1054

Skolverket (1997): *Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisningen för invandre en utbildning mellan två stolar.* Skolverkets rapport nr 131.

Skolverket (2002): *SKOLFS 2002:19. Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 1994:28) om kursplan för svenskundervisning för invandrare.* http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/2.3134/2.5007?_xurl_=p%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2pub%2Fws%2Fskolfs%2Fw-pubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D1054

Skolverket (2006): *SKOLFS 2006:28. Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare.* http://www.skolverket.se/skolfs?id=1263

Skolverket (2009): *SKOLFS 2009:2 Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare.* http://www.skolverket.se/skolfs?id=1491

Skolöverstyrelsen (1971a): *Läroplan i svenska för vuxna invandrare. Allmän del.* Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber.

Skolöverstyrelsen (1971b): *Läroplan i svenska för vuxna invandrare II Supplement 1. Studieplan för vuxna invandrare med minst 5 års grundutbildning.* Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber.

Skolöverstyrelsen (1972): *Läroplan i svenska för vuxna invandrare II Supplement 2. Studieplan för vuxna invandrare med ringa eller ingen utbildning.* Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber.

Skolöverstyrelsen (1976): *Allmänna mål och riktlinjer för undervisningen i svenska för vuxna invandrare: förslag.* Stockholm: Skolöverstyr.

Skolöverstyrelsen (1978): *Svenska för vuxna invandrare: allmänna mål och riktlinjer för undervisningen*. Stockholm: Liber.

Skolöverstyrelsen (1986): *Lgrund-sfi-86. Allmän del. Läroplaner. 1986:11*. Stockholm: Liber, 1986.

Skolöverstyrelsen (1989): *Att undervisa i Grund-sfi. Planering, metoder, arbetsformer, innehåll. Kommentarmaterial*.

Statskontoret (2000): *Svenskundervisning för invandrare (sfi) – egen skolform eller del av komvux?* Statskontoret 2000:27.

Statskontoret (2009): *Sfi – resultat, genomförande och lärarkompetens. En utvärdering av svenska för invandrare*. http://www.statskontoret.se/upload/publikatiner/2009/200902.pdf

Staten invandrarverk (1996): *Situationsbeskrivning. Vuxna invandrares kunskaper i svenska och svenskundervisning för invandrare*. Norrköping: Statens invandrarverk.

Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Utbildningsdepartementet (2001): *Proposition 2000/01:72 Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*. http://regeringen.se/sb/d/108/a/2579

Utbildningsdepartementet (2003): *Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv*. SOU 2003:77. http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/925

Utlänningsutredningen (1967): *Invandringen: problematik och handläggning: Utlänningsutredningens betänkande 2*. Statens offentliga utredningar, Stockholm.

Wertsch, James, V. (1998): *Mind as Action*. New York Oxford: Oxford University Press.

Yalcin, Zeki (2010): *Facklig gränspolitik. Landsorganisationens invandrings- och invandrarpolitik 1946-2009*. Örebro: Örebro universitet.

Litterär socialisation i Sverige och Frankrike -en komparativ studie av hur gymnasieelever hanterar en skönlitterär text

Maritha Johansson

Hur olika personer läser skönlitterära texter påverkas av flera faktorer. Läsvanor, fritidsintressen och hemmiljön spelar in, men en viktig faktor är skolundervisningen och hur man genom denna skolas in i olika sätt att hantera den skönlitterära texten. Ytterligare en viktig faktor är den nationella kontexten, av vilken skolsystemet också utgör en del. I denna artikel presenteras ett delresultat av ett pågående avhandlingsprojekt, där svenska och franska gymnasieelevers läsning av skönlitterär text står i fokus. Ett övergripande intresse för studien är att undersöka hur elever från olika nationer och skolsystem tar sig an en skönlitterär text. Vad lägger de fokus på om man ber dem beskriva sina iakttagelser i en bestämd text? Hur presenteras dessa iakttagelser? I artikeln diskuteras likheter och skillnader mellan de olika elevgrupperna som ett utslag av olika former av litterär socialisation.

Syftet med det som presenteras i denna artikel är att förstå vilka övergripande strategier som tillämpas i skriftliga elevkommentarer till en skönlitterär text. Strategi ska i sammanhanget inte förstås som en kognitiv process eller som en lässtrategi, utan som olika inriktningar på vad som kommenteras i en skönlitterär text i en given situation. I artikeln diskuteras också vilka parametrar som kan vara avgörande för val av strategi. En övergripande analys av elevers skriftliga kommentarer till en skönlitterär text utgör huvuddelen av artikeln. Denna analys ska förstås utifrån att den är just övergripande, vilket innebär att det är en till viss del grov indelning av materialet. Den ger dock en bild av vilka mönster som är dominerande. Analysen relateras vidare till begreppet litterär socialisation.

Litterär socialisation

Den litterära socialisationen kan studeras ur olika aspekter. Elevernas utveckling till litteraturläsare betraktas i artikeln i analogi med det sociokulturella perspektivet som något som sker i samspel med andra och som sker under påverkan från olika institutionella villkor: ”Att socialiseras är […] inte att lära sig en serie explicita regler som man sedan följer till punkt och pricka. Snarare har det att göra med att individen skaffar sig en komplicerad insikt i var och när olika regler är tillämpliga” (Säljö 2010:130). Den holländske forskaren Gerbert Kraaykamp (2003) har undersökt vilken påverkan tidiga läsfrämjande insatser har i ett långsiktigt perspektiv. I undersökningen ingår både hemmet, biblioteket och skolan. Kraaykamp definierar litterär socialisation på följande sätt: “Literary socialization means that both cognitive and motivational resources are strengthened by concrete activities or circumstances in social interaction, which foster children’s cultural development” (Kraaykamp 2003:235-236). Han kommer fram till att alla de undersökta faktorerna har stor betydelse för om barnen i vuxen ålder blir litteraturkonsumenter eller inte, men att den kulturella utbildningen i skolan har allra störst betydelse. Det innebär att skolan till viss del kan kompensera för avsaknad av litteraturmöten i hemmet. Örjan Torells et al (2002) undersökning kommer fram till att ”*Skolkulturens* ambitioner och strategier är minst lika avgörande för individens studieresultat som *individens egna inlärningsstrategier*, eftersom dessa i hög grad är betingade av skolkulturens ’ramstrategier’” (Torell 2002:37).

I den undersökning som ligger till grund för artikeln betraktas den nationella skolkontexten som en socialiserande omgivning, men ett intresse är också att undersöka om det finns andra kontexter som påverkar. I Sverige undersöker Gun Malmgren (1992) litteraturundervisningen på både studie- och yrkesförberedande program och kommer fram till att både undervisning och material ser olika ut, liksom elevernas inställning till ämnet svenska och lärarnas inställning till de olika elevgrupperna. Lotta Bergman (2007) och Christina Olin-Scheller (2006) har även de med en komparativ aspekt i sina avhandlingar, vilka visar att olika delar av svenskämnet dominerar och att en avgörande faktor tycks vara vilket program man går. Det är så stora skillnader att Bergman talar om att det är helt olika svenskämnen som kommer till uttryck. Det talas inom svenskämnesdidaktisk forskning om faran med ett ”högre” bildningsämne

för de studieförberedande programmen och ett ”lägre” färdighetsämne för de yrkesförberedande. Denna problematik borde kunna avspeglas i resultaten av min undersökning. I Frankrike har man olika kursplaner för olika programtyper, men oavsett programtyp betonas vikten av ett analytiskt förhållningssätt och målet med undervisningen är, bland annat, att man ska bli en kompetent och kritisk läsare. Den franska litteraturdidaktiken befinner sig också i ett skede där gamla traditioner, både när det gäller urvalet och metoderna, mer och mer ifrågasätts och där en mer läsarfokuserad inställning intresserar allt fler (Rouxel 1996, Laudet 2011). Forskningen på området är sprungen ur en krisdiskurs, som har sin början redan på 1970-talet, och som, även om perspektiven har skiftat, fortsätter än idag (Daunay 2007:139-140). Huvudfokus i artikeln ligger dock på den nationella komparationen, medan de övriga faktorerna kommer att behandlas mer utförligt i den kommande avhandlingen.

Metod och material

Det empiriska material som ligger till grund för den undersökning som presenteras i denna artikel består av 181 skriftliga kommentarer till en novell, *Bansheen* av Joyce Carol Oates.[1] Texterna samlades in i sammanlagt fyra svenska och tre franska gymnasieskolor på två olika orter i varje land från och med höstterminen 2011 till och med vårterminen 2013. Eleverna kom ifrån både studie- och yrkesförberedande program och samtliga befann sig i slutet av gymnasiets litteraturundervisning.[2]

Vid undersökningstillfället lästes novellen högt, varefter möjlighet till tyst omläsning fanns, innan eleverna skrev sina kommentarer.[3] Totalt hade eleverna 60 minuter till förfogande för läsning och skrivande. Instruktionen till eleverna var formulerad enligt följande: ”Redogör utförligt för minst tre exempel på vad du som läsare lade märke till i texten”. På franska löd den ”Donnez au moins trois exemples de ce que vous, en tant que lecteur, avez remarqué dans le texte.

[1] Novellen ingår i novellsamlingen *Vredens änglar (*2008), originaltitel *The Female of the Species* (2005), på franska *Les femelles* (2007). Den valdes utifrån ett antal kriterier, bland annat att förutsättningarna skulle vara så likvärdiga som möjligt i de båda nationella kontexterna. Novellen hade anonymiserats och ingen av klasserna hade arbetat med den i skolsammanhang tidigare.

[2] För de svenska elevernas del innebär det att de gick i årskurs 3 på gymnasiet. De läste samtliga svenska B enligt kursplanerna från 2000. De franska eleverna gick i årskurs 2, och var följaktligen något yngre. Det är dock under detta skolår som litteraturstudierna avslutas.

[3] Högläsningen kan diskuteras, inte minst utifrån aspekten att det inte kan anses vara samma sak att lyssna på en text som att läsa den själv. Metoden valdes i samråd med undervisande lärare för att eliminera risken att en del elever inte skulle hinna läsa klart hela texten.

Présentez-les en détail”.[4] Instruktionen har hämtat inspiration från två andra studier. Örjan Torell och hans kollegor bad i sin undersökning av blivande modersmålslärare i olika länder informanterna att besvara frågan ”Vad skulle du vilja att dina elever såg i denna text?” (Torell red. 2002:20). Gunnar Hansson undersökte i sin avhandling diktupplevelser och bad sina informanter att nämna allt som de ansåg vara av intresse när det gällde upplevelsen av dikten (Hansson 1959:72). I båda fallen är instruktionen öppen, vilket också var avsikten i min undersökning. Framför allt var avsikten att undvika någon form av normerande styrning av vad eleverna lade märke till.

Formuleringen ”minst tre” är tänkt som en vägledning till eleverna vad det gäller omfånget på deras texter. Valet av ”du som läsare” torde vara så neutralt att alla elever kan identifiera sig med det. Att istället exempelvis välja ”du som elev” hade riskerat att leda till en mer förhörsliknande situation.

Elevtexterna skiljer sig åt vad gäller formalia – en del är relativt långa och utförliga, skrivna i löpande text, under det att andra är mycket kortfattade och i punktform. En del har strikt hållit sig till tre exempel, medan andra tagit fasta på att det skulle vara *minst* tre exempel och skrivit ner betydligt fler. Därtill varierar naturligtvis förmågan och förmodligen viljan att uttrycka sig i skrift. Även om huvudfokus för min studie inte är elevernas förmåga att uttrycka sig i skrift, måste i någon mån hänsyn tas till att ett resonemangs djup kan påverkas av hur mycket utrymme det får ta. Textexemplen nedan består antingen av texten i dess helhet eller av citat ur den.[5] Vid transkriberingen har såväl stavfel som grammatiska felaktigheter och det som kan tolkas som rena slarvfel bevarats. Då det är svårt, om inte omöjligt, att på ett rättvisande sätt föra över de språkliga felaktigheter som förekommer i de franska texterna, har dessa översatts till ett mer neutralt svenskt skriftspråk. Undantag har gjorts där exempelvis en felaktig meningsbyggnad av typen satsradning relativ enkelt har kunnat föras över till svenska, det vill säga där det handlar om samma typ av grammatiska fel. Sådant som inkorrekta tempusväxlingar har också bevarats. Detta riskerar möjligen att ge en skev bild av de franska elevernas språkliga uttrycksförmåga

[4] Översättningen är gjord i samråd med en person med franska som modersmål, vilken också har mycket goda kunskaper i svenska språket.

[5] Kodning av elever som ingår i undersökningen: FR Frankrike, SE Sverige, L Landsbygd, S Stad, St Studieförberedande program, Y Yrkesförberedande program, P Pojke, F Flicka

SELStP:1 betyder alltså en svensk pojke från ett studieförberedande program på en landsbygdsskola, löpnummer 1.

i relation till de svenska elevernas, men eftersom det inte är elevens språkliga uttrycksförmåga som analyseras har detta ansetts vara den rimligaste lösningen, i kombination med att det franska originalet också alltid presenteras.[6]

Det analysarbete som genomförts med de elevtexter som ingår i undersökningen kan närmast beskrivas som abduktivt. Utgångspunkten var en förutsättningslös genomgång av materialet, med det övergripande syftet att försöka identifiera återkommande mönster. I det första skedet togs ingen hänsyn till yttre faktorer, utan alla elevtexter behandlades utifrån samma förutsättningar. Denna förutsättningslösa analys resulterade i att texterna placerades i tre olika kategorier, vilka definieras av den dominerande strategi som kommer till uttryck i texten. Dessa tre benämns innehållsrelaterad, utomtextuell och metalitterär strategi. Att kategorisera elevtexterna på detta sätt är en övergripande indelning som kommer att kompletteras av andra mer detaljerade analyser. Det ger dock en tydlig översiktlig bild av generella mönster, vilka kan diskuteras i relation till begreppet litterär socialisation. Ett fåtal texter har inte kunnat fördelas, vilket beror på att eleverna antingen skriver explicit att de inte förstår novellen eller att kommentaren är så kortfattad att det blir svårt att överhuvudtaget klassificera den.

Den skönlitterära textens förutsättningar

I studien har eleverna läst en skönlitterär text, i vilken det finns vissa förutsättningar för interaktion med läsaren. Wolfgang Iser (1978) talar om textens appellstruktur, vilket kan förstås som de strukturer i texten som innebär ett slags inbjudan till läsaren in i texten. Appellstrukturen kan exempelvis vara ett utvecklat bildspråk som påverkar läsarens reaktioner i viss riktning. Ett annat inomtextuellt fenomen benämner Iser tomrum i texten, vilka kan sägas uppmana läsaren till tolkning, och vilka måste fyllas för att texten ska fungera (Iser 1978:163 f.f.). Det går inte att bortse ifrån att valet av skönlitterär text till viss del påverkar resultatet av undersökningen när det gäller vilka förutsättningar man har att lägga märke till saker. Relationen mellan läsaren och texten kommer att analyseras närmare i andra delstudier och i den delstudie som presenteras i denna artikel fördjupas inte den problematiken, även om den finns med som en bakgrundsfaktor.

[6] Det är till exempel inte självklart hur man ska ge rättvisa åt ett felaktigt böjt verb i franskan. I exemplet *ils parlent* (korrekt) – ils parle (inkorrekt) uttalas verbet likadant. Felet kan betraktas både som ett stavfel och som ett grammatiskt fel och oavsett vilken lösning man skulle välja i översättningen, riskerar det att ge fel intryck av texten.

Resultat

I denna artikel presenteras en kvalitativ analys av texterna som helheter. I tabellform presenteras också hur eleverna från olika kontexter fördelar sig över de olika kategorierna. En kortfattad beskrivning av strategierna finns i figur 1.

Figur 1 Beskrivning av de identifierade strategierna

Typ av strategi	**Beskrivning**
Innehållsrelaterad strategi	Fokus på innehållet. Neutralt referat av handlingen, i stort sett korrekt återgiven. Känslomässiga reaktioner på *innehållet* (karaktärer eller händelser) Identifiering av ett (tydligt) bärande tema i texten.
Utomtextuell strategi	Fokus på annat än den litterära texten. Kopplingar till egna erfarenheter eller omvärldsfenomen. Jaget som utgångspunkt för observationerna.
Metalitterär strategi	Distans till läsupplevelsen. Identifiering och diskussion av stilistiska drag i texten. Försök till tolkning av texten.

En analys av elevtexterna som helhet visar att de allra flesta utgår ifrån innehållet på ett eller annat sätt. Utifrån detta innehåll tar man sedan olika vägar – antingen tillbaka in i själva texten – *den metalitterära strategin* – eller bort ifrån densamma – *den utomtextuella strategin*. Det finns dock i materialet också ett relativt stort antal texter som enbart uppehåller sig vid handlingen – *den innehållsrelaterade strategin*.

Den innehållsrelaterade strategin

Huvudsyftet inom den innehållsrelaterade strategin verkar vara att förstå den skönlitterära texten och en naturlig utgångspunkt är att gripa sig an texten på ett innehållsligt plan. Inom den innehållsrelaterade strategin finns elevtexter som består av innehållsreferat i vilka en personlig åsikt inte är skönjbar, men också sådana där referatet kompletteras med en beskrivning av personliga reaktioner på handlingen. Det som kan betecknas som neutrala kommentarer är i princip rena innehållsreferat, där några innehållsliga aspekter lyfts fram och återges. I de flesta fall

är handlingen i stort sett korrekt återgiven, med fokus på de delar som den enskilda eleven lagt märke till:

> Det var en stor fest på Hedge Island.
>
> Det var en väldigt fin ö med en 3-vånings villa och torn. Där hon hoppades att få se sin pappa bland mängder av främmande folk.
>
> Hon fick ett småsyskon som hon genast vart lite svartsjuk på då föräldrarna visade så mkt kärlek till lillen. Hon hade alltid varit bebisen i familjen så hon kände sig lite utstött nu. Hon ville att mamman skulle lämna tillbaka lillen i affären igen.
>
> Hon tog upp lillen upp till tornet och bar henne i famnen trappa efter trappa. Det blev bara tyngre och tyngre så hon fick byta grepp och stödja lillen mot räcket flera gånger. Men tillslut var dom uppe i tornet men beslutade sig för att klättra upp på taket för att synas bättre. (SESYP:2)

Elevtexten ovan, som är återgiven i sin helhet, går igenom handlingen i novellen, kortfattat, och följer den disposition som finns i novellen. Då det också i denna förekommer en uppbruten kronologi, kan detta kortfattade sätt att beskriva handlingen dock förefalla något förvirrande för den som inte själv har läst novellen. Vi placeras i novellen in medias res, det vill säga mitt i ett skeende, i detta fall mitt i den pågående festen, och genom tillbakablickar och flickans tankar får vi kännedom om den separation och nya familjebildning som föregått. Dessa tillbakablickar finns i ovanstående elevtext insprängda som ett exempel på vad man lagt märke till. Man kan betrakta denna text som tre punkter vilka var och en utgör ett exempel (det fanns i instruktionen inga krav på att eleverna skulle skriva i löpande text), och då blir det inte lika problematiskt, men eftersom dispositionen följer novellens, kan det säga något om elevens förståelse av novellen.

I den innehållsrelaterade strategin finns också exempel på elevtexter som inte är neutrala i relation till innehållet. Utöver ett referat beskrivs också en känslomässig reaktion på den aktuella passagen. Överlag är det mammans agerande som väckt reaktioner. I nedanstående text finns ett antal värdemarkörer (”inte tillräckligt”, ”för mycket”) som antyder en personlig åsikt om mamman, parallellt med explicita kommentarer om henne:

> Jag lade märke till att flickans mamma inte brydde sig om sina barn tillräckligt mycket. Hon gav inte den kärlek till sina barn som de behövde. Hon gav till exempel flickan stryk ibland och sade att det var rätt åt henne eftersom hon var bortskämd och tjurig.
>
> Hon gav också för mycket krav på flickan och förväntade sig att hon skulle ta hand om bebisen (lillen). Jag la också märke till att mamman ofta var ute och seglade och inte umgicks så mycket med sina barn och förväntade sig att de skulle klara sig själva.
>
> Jag såg henne inte som en bra mamma på grund av att hon ofta struntade i dem och var väldigt självupptagen. Jag lade märke till att de verkade ha ganska mycket pengar eftersom de bodde på en ö med ett fint hus och att hon shoppade ofta saker.
>
> Jag lade märke till att flickan ville ha uppmärksamhet och utgjorde fara för både sig själv och lillen när hon klev upp på taket med honom i famnen.
>
> Hennes pappa brydde sig mer om henne och gav henne mer beröm än hennes mamma men även han var väldig sällan där.
>
> Jag tyckte också att hennes mamma brydde sig ganska mycket om sitt utséende eftersom hennes naglar var nästan perfekta med rött nagellack och även väldigt fina kläder. Visserligen var det ju någon slags fest men jag tycker ändå det verkade som det.
>
> Jag lade även märke till att flickan igentligen var höjdrädd men ”tvingade” sig själv att gå upp med lillen på taket för att få uppmärksamhet.
>
> Det verkade även som gästerna betydde mer än mammans egna barn för henne. (SELYP:9)

Utdraget skiljer sig från de neutrala kommentarer som redovisats ovan genom att en egen åsikt om det som sker på novellens handlingsplan framträder istället för enbart en neutral redogörelse för händelserna. Oftast är tonen, trots den känslomässiga reaktionen på innehållet, ganska distanserad, men det förekommer också mer upprörda utbrott över framför allt mamman.

Den utomtextuella strategin

Den utomtextuella strategin ligger till viss del ganska nära den innehållsrelaterade, åtminstone när det gäller de känslomässiga kommentarerna. Det som skiljer dem åt är att i elevtexterna inom den utomtextuella strategin lämnas den skönlitterära texten åt sidan och fokus läggs på andra saker. De är således inte alls textnära. Här finns inga spår av ett ömsesidigt förhållande mellan läsaren och texten eller tankar om ett samspel mellan dessa komponenter. Texten blir

enbart ett avstamp som leder tankarna åt olika håll. Också inom den utomtextuella strategin finns undergrupper – en jagrelaterad och en omvärldsrelaterad. I den första återfinns de texter som har som sin övergripande strategi att tala om egna erfarenheter av den typ av händelser eller relationer som beskrivs i novellen, men också de som på ett tydligt sätt relaterar novellens estetiska aspekter till sina egna preferenser.

> Jag förstår flickans förvirring. Jag blev själv storasyster när jag var åtta år och det är svårt att vara liten men ändå inte minst. Man, eller åtminstone jag som alltid hade varit ensam och fått all uppmärksamhet, blev i början svartsjuk och tyckte att min lillebror Theo gjorde att jag hamnade i skymundan. (SESStF:8)

Denna hänvisning till egna erfarenheter, där associationerna går till något utanför texten, saknas helt i det franska materialet, men förekommer relativt frekvent i det svenska. Det kan vara en medveten strategi om man inte har förstått en text att istället tala om egna erfarenheter och egna åsikter. Det kan också tyda på en vana vid att behandla skönlitterära texter på detta sätt, varför blicken riktas mot sådant i texten som har likheter med ens egen värld.

En annan typ av jagrelaterad kommentar handlar om att utifrån novellen skriva om sig själv som läsare:

> Jag hade ganska svårt för att hänga med i början, kanske för att jag var okoncentrerad eller kanske för att en sån här början av text inte brukar intressera eller passa mig. För att jag ska bli intresserad av en bok, en text av något slag, krävs det att början är intressant och man kommer direkt in i handlingen. Jag gillar inte när det första som beskrivs är platsen, jag finner det oftast intressantare när man får komma in direkt i en händelse eller en personbeskrivning. (SELStP:10)

Denna kommentar antyder att en viss läsvana kan göra att man utvecklar vissa preferenser när det gäller hur skönlitterära texter ska vara utformade för att väcka intresse. Det finns i texten reflektioner omkring en författare som skapare av det skönlitterära verket och omkring vilka effekter vissa stilgrepp kan få. På ett lite trevande sätt förs ett kortfattat resonemang omkring språkliga och stilistiska aspekter, men detta kan snarast betraktas som en inledning till huvudfokus, vilket utgörs av det egna jaget.

Det sista textutdraget utgör exempel på en text där fokus inte i första hand pekar mot egna erfarenheter, i alla fall inte explicit, utan snarare mot mer generella utomtextuella fenomen:

> Cette petite fille n'a plus son papa, il ne vit plus auprès d'elle et sa mère. C'est surement pour cela qu'elle est jalouse elle a peur que sa mère ne s'occupe plus d'elle à présent mais seulement du bébé. Comme je pense tous les enfants ayant un petit frère/sœur qui est là depuis peu.
>
> Den här lilla flickan har inte längre sin pappa, han lever inte längre med henne och hennes mamma. Det är säkert därför hon är svartsjuk hon är rädd för att hennes mamma inte ska bry sig om henne längre nu men bara om bebisen. Som tror jag alla barn som har en liten bror/syster som inte har funnits så länge. (FRLStF:30)

I texten lyfts fenomenet med ett nytt barn i familjen till ett mer generellt plan och paralleller dras till hur skribenten tror att det är för alla som får ett nytt syskon. Det finns inom den utomtextuella strategin alltså vissa skillnader, men det texterna har gemensamt är att de inte i första hand är intresserade av den skönlitterära texten som sådan, utan av fenomen utanför texten som man associerar till under läsningen.

Den metalitterära strategin

I materialet förekommer texter som huvudsakligen kan föras till det som här har betecknats som en metalitterär strategi. Det innebär att novellen i dessa texter kommenteras i dess egenskap av litterär text, men också att det finns en distans till den personliga läsupplevelsen i kommentarerna. Berättarperspektivet tillsammans med de upprepningar av enskilda ord som förekommer i novellen utgör en mycket stor del av de elevtexter som finns inom den metalitterära strategin:

> Man får en bra bild av miljön. Det är var en sak som jag verkligen la märke till. Saker & ting beskrivs utförligt. Så som vad folk har på sig, vad för typ av folk det är, vad de äter osv. Ex "Bloody Mary och höga glas med vitt vin, champinjoner med krabbfyllning, rysk kaviar uts-metad på mörkt bröd som marmelad, rökt lax och tunna gurkskivor på svenska kex" sidan 43. Allt förklaras nogrant vilket skapar en bra bild av stället. Dock får man ingen vidare bra uppfattning om vem egentligen flickan är, bara att pappan är försvunnen, men man vet inte vart. Att hennes mamma har en ny man & en son men inte mer än så. (SESStF:3)

I ovanstående exempel lyfts de detaljerade beskrivningarna fram, liksom vilken effekt detta får. Även i nedanstående elevtext är beskrivningarna i fokus. I denna syns en strävan efter att använda vissa litteraturvetenskapliga begrepp:

> On peut également constater que la description est présente partout dans le texte. En effet chaque lieux et chaques objets est décris minicieusements « rose corail », « satiné », le temps dominant est donc l'imparfait. Nous pouvons donc en dire que ce texte est du genre naturaliste du à sa lourde description mais aussi par certains termes utilisés bien précis (voir scienti-fique) comme par exemple avec le mot « chintz » ou encore « Banshee ».

> Man kan också konstatera att beskrivning är närvarande överallt i texten. Faktiskt beskrivs varje plats och varje föremål mycket noggrant ”korallrosa”, ”siden”, det dominerande tempuset är alltså imparfait. Vi kan alltså därav säga att den här texten är naturalistisk beroende på dess tunga beskrivning men också på grund av vissa termer som används mycket precist (det vill säga vetenskapligt) som till exempel ordet ”chintz” eller ”Banshee”. (FRLStF:7)

De stilistiska dragen i novellen beskrivs således ibland med hjälp av litteraturvetenskapliga begrepp och ibland utan relevant terminologi. Här är det återigen valet av strategi som avgör var elevtexten har placerats och inte i första hand vilka begrepp som används eller om de används på ett korrekt sätt. Det finns tydligare mönster i vilka begrepp som används i de franska texterna, medan det i de svenska texterna är något större variation, men också en större tveksamhet när det gäller användningen av de litterära begreppen.

Strategier fördelade på nation

En uppställning i tabellform ger en tydligare översiktsbild över hur de olika strategityperna fördelar sig. Tabell 1 visar fördelningen av strategityperna i hela det analyserade materialet.

Tabell 1 Fördelning av elevtexter inom de tre strategityperna

Strategityp	Antal texter	Andel texter (%)
Innehållsrelaterad	81	45
Utomtextuell	22	12
Metalitterär	73	40
Övrig	5	3
Totalt	181	100

Som framgår av tabellen är den innehållsrelaterade och den metalitterära strategin ungefär lika stora. Omkring 40 % av det totala antalet texter har

placerats inom respektive strategi. Den utomtextuella strategin används i betydligt färre elevtexter, 12 %. Vid en jämförelse mellan nationerna framträder tydliga skillnader, vilket illustreras av tabell 2.

Tabell 2 Procentuell fördelning av elevtexter från de två nationerna inom respektive strategityp

Strategityp	Nation Sverige		Frankrike	
Innehållsrelaterad	61	(60)	26	(21)
Utomtextuell	18	(18)	5	(4)
Metalitterär	20	(20)	64	(53)
Övrig	1	(1)	5	(4)
Summa (antal)	100	(99)	100	(82)

I det svenska materialet är den innehållsrelaterade strategin den mest dominerande (61 % av elevtexterna), medan den utomtextuella och den metalitterära strategin är ungefär lika vanligt förekommande (omkring 20 %). Vad det gäller de franska texterna är istället den metalitterära strategin den dominerande (64% av elevtexterna), medan den utomtextuella utgör en liten andel (5%). Fördelningen mellan den innehållsrelaterade och den metalitterära strategin är nästan den omvända om man jämför Sverige och Frankrike. Dominansen av svenska texter inom den utomtextuella strategin bör också noteras. Det som i hela materialet ser ut att vara en ganska jämn fördelning mellan den innehållsrelaterade och den metalitterära strategin visar sig vid en jämförelse av nationerna innehålla stora skillnader.

Avslutande kommentarer

Den övergripande analysen av elevtexterna utifrån de strategier som har kunnat identifieras tyder på att det finns tydliga skillnader mellan nationerna. Min undersökning har hittills visat att man kan beskriva elevtexternas fokus som ett resultat av en socialiseringsprocess, även om det finns enskilda undantag. Det sker således inte enbart en påverkan när det gäller att man läser, vilket Kraaykamp (2003) visat, utan också hur man läser.

Tidigare forskning (se t.ex. Tengberg 2011:197) visar att man i litteraturundervisningen i Sverige ofta låter handling dominera när man behandlar texter. I det svenska materialet överlag är den innehållsrelaterade strategin den dominerande.

Utan att lägga någon värdering i detta, kan man fråga sig om ett starkt handlingsinriktat fokus gör att andra delar av litteraturläsningen trängs undan? Den litteraturundervisning som bedrivs riskerar då att få karaktären av en läsfärdighetsträning där syftet är att träna sådant som läshastighet och avkodning (jfr. Bergman 2007, Ullström 2010). De flesta texterna i materialet verkar utgå ifrån handlingen, men det finns alltså ett stort antal som stannar vid denna och inte går vidare.

Ett tydligt resultat är också att i de svenska elevtexterna i betydligt högre grad än de franska sätts egna åsikter och erfarenheter i centrum. Detta resultat bekräftar vad tidigare forskning konstaterat, nämligen att man i svenska klassrum använder skönlitteraturen som ett avstamp utifrån vilket man sedan talar om allmängiltiga ämnen med nära relation till elevens vardag. Att detta är ett vanligt förhållningssätt har bland andra Anette Årheim (2007) och Örjan Torell (2002) visat, medan andra, till exempel Birgitta Bommarco (2006) efterlyser fler sådana perspektiv i litteraturundervisningen. Det kan också tyda på att svenska elever inom ramen för litteraturundervisningen uppmanas att tycka något och att deras åsikt betraktas som viktig. De franska elevtexterna däremot är försiktiga med att uttrycka en personlig åsikt. Det skymtar fram i några texter, men utgör inte huvuddelen och oftast är man angelägen om att hitta ”bevis” för sin tes direkt i den litterära texten. Denna försiktighet är på ett sätt förvånande med tanke på att argumentationsteknik är något som betonas väldigt starkt i kursplanerna i den franska gymnasieskolan, både för yrkes- och studieförberedande program. Möjligen beror avsaknaden av tydliga åsikter här på att man är angelägen om att just kunna belägga sina påståenden. Om man inte är säker på att man kan det väljer man kanske att avstå.

Att den metalitterära strategin är dominerande i det franska textmaterialet är egentligen inte så förvånande, med tanke på hur litteraturundervisningen bedrivs och med tanke på hur mycket den verkar styras av att gymnasiestudierna avslutas med en studentexamen, i vilken eleverna bland annat förväntas göra en ”explication de texte” (litterär textkommentar). Detta stöds också av Boel Englunds (1997) analyser av franska läromedel och de uppgifter som föreläggs eleverna där:

> Men den huvudsakliga kunskap som ges är en mycket nära förtrogenhet med en korpus av inhemska texter, en kännedom om språk och språkliga effekter och nyanser vid återgivandet av det som speglas i språket, en förmåga att uppdela en textväv i dess beståndsdelar och att tala över textvävar (Englund 1997:158).

Den litterära socialisationen i Frankrike verkar leda till att eleverna automatiskt försöker göra en litterär analys, även när de föreläggs en öppet formulerad uppgift. Det finns också i materialet enstaka franska texter där eleverna inte verkar ha kunnat skapa någon mening i helheten, men ändå gör litterära analyser av delar av novellen. Å andra sidan finns det också fler franska elever som kan förhålla sig till både innehåll och litteraritet, samtidigt som de förmedlar en känsloupplevelse relaterad till texten, jämfört med de svenska. För svensk del är risken att man enbart fokuserar på ett innehåll, men att detta innehåll också överges till förmån för utomlitterära intressen. Kanske leder den franska undervisningen till en socialisation som uppmanar till att man, med Roger Säljös (2010) ord (jfr. ovan) faktiskt följer en uppsättning regler till punkt och pricka, medan den svenska till viss del verkar sakna regler att utgå ifrån. Samtidigt befinner man sig i både Frankrike och Sverige i perioder av ifrågasättande och omprövning av litteraturundervisningens traditioner. I den pågående diskussionen kan man möjligen se ett närmande mellan de båda länderna, genom att man i Frankrike mer börjar intressera sig för läsarens roll och för en läsning som inte utesluter känslomässiga aspekter även inom skolan (se t.ex. Laudet 2011), samtidigt som man i de nya ämnesplanerna inom GY11 i Sverige på ett tydligare sätt än tidigare lyfter fram litteraturvetenskapliga aspekter.

Det övergripande målet för litteraturundervisningen, oavsett kulturell kontext, torde vara att skapa litteraturläsare som kan samspela med den skönlitterära texten på flera plan och som kan utnyttja textens appellstruktur för sin förståelse. Efter 2006 års PIRLS-undersökning gjorde Caroline Liberg, på uppdrag av Skolverket, en fördjupad analys av resultaten. Där problematiserar hon förhållandet mellan ren avkodning och det hon väljer att kalla läsfärdighet och menar att vi i Sverige har en hel del kunskap om just läsinlärningen, men inte fullt lika mycket när det gäller mer avancerad läsförståelse (Liberg 2008:12). Resultaten av undersökningen från 2006 visar att det är antalet starka eller mycket starka läsare som har minskat. Liberg säger: ”Det gäller bland annat att kunna dra avancerade slutsatser, läsa mellan raderna, jämföra och värdera för att komma fram till olika ståndpunkter och förstå mer avancerat språkbruk som finns i metaforer och bildspråk” (Liberg 2008:13). Libergs ståndpunkt är att ju mer avancerad läsfärdighet man har, desto större förmåga att tolka och förstå en text har man. Även om analysen handlar om en yngre åldersgrupp än vad som

är fokus i denna studie, menar jag att den är av relevans även när det gäller äldre åldersgrupper, inte minst eftersom det man lär sig i tidiga år lär påverka läsförmågan senare i livet. Det bör betonas att den utomtextuella strategin är ungefär lika vanligt förekommande som den metalitterära i det svenska materialet och att det är den innehållsrelaterade som dominerar, vilket kan tyda på att man kanske fokuserar på handlingen på bekostnad av den fördjupade läsförståelse som Liberg efterfrågar. För att nå dit räcker det inte med att förstå handlingen på ett ytplan, men det är inte heller tillräckligt att enbart identifiera stilistiska verkningsmedel eller att tala om annat än den skönlitterära texten. För att samspelet ska bli så fruktbart som möjligt för läsaren, krävs en ständigt pågående växelverkan mellan alla dessa beståndsdelar. Utifrån en grundläggande förståelse av innehållet kan man låta arbetet med texten underbygga elevens känslomässiga upplevelse, men också föra tillbaka till texten så att man, i skolsituationen, inte tappar bort det som är specifikt litterärt med den litterära texten med dess verkningsmedel. Detta är något som betonas både av svenska och franska litteraturdidaktiker. Annie Rouxel anser att man även inom ramen för skolans litteraturundervisning måste lämna plats åt elevernas känslomässiga reaktioner på en text, men att detta tenderar att tappas bort i franska gymnasieskolor (Rouxel 1996:53). Magnus Persson (2007) pläderar för begreppet ”kreativ läsning”, vilket, mycket kortfattat är detta växelspel mellan ”naiv” och ”kritisk” läsning. Ett sådant synsätt kan bidra till att de litterära strategierna inte mynnar ut i en statisk färdighetsträning, även om det till viss del inom dem kan finnas sådana element. I denna balansgång mellan nytta och nöje ligger kanske litteraturundervisningens största utmaning.

Referenser

Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser.* Malmö: Malmö högskola.

Bommarco, Birgitta (2006). Texter i dialog. *En studie i gymnasieelevers litteraturläsning.* Lund: Lunds universitet, Malmö.

Daunay, Bertrand (2007). ”État des recherches en didactique de la littérature”. *Revue française de pédagogie*, nr 159.

Englund, Boel (1997). *Skolans tal om litteratur: om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande med utgångspunkt i en jämförelse av texter för litteraturundervisning i Sverige och Frankrike.* Stockholm: HLS Förlag.

Hansson, Gunnar (1959). *Dikten och läsaren: studier över diktupplevelsen*. Stockholm: Bonnier.

Iser, Wolfgang (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge & Kegan Paul.

Kraaykamp, Gerbert (2003). "Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library and the school." *Poetics* no 31 2003.

Laudet, Patrick (2011). "Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier". *Ressources pour le lycée général et technologique*. (http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceeGT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf).

Liberg, Caroline (2008). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse:[fördjupad analys av PIRLS 2006.]* Stockholm: Skolverket.

Malmgren, Gun (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur.* Lund: Lunds universitet

Oates, Joyce Carol (2008). "Bansheen". *Vredens änglar.* Stockholm: Bonnier.

Oates, Joyce Carol (2007). "Banshee". *Les femelles*. Paris: Éditions Philippe Rey.

Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar.* Karlstad: Karlstads universitet.

Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

Rouxel, Annie (1996). *Enseigner la lecture littéraire.* Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Säljö, Roger (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Norstedts.

Tengberg Michael (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan.* Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Torell, Örjan (red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland: rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Institutionen för humaniora.

Ullström, Sten-Olof (2009). *"Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan"* i *Läsa bör man? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (red. Lena Kåreland). Stockholm: Liber.

Årheim, Annette (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna" historier och unga läsares tolkningsstrategier.* Växjö: Växjö: University Press.

Spår av skrivdidaktisk kunskapsbildning hos lärarstudenter och gymnasielärare i svenska

Helen Winzell

Elevers skrivande har länge varit föremål för forskning. Jag kommer i denna artikel att betrakta skolskrivandet utifrån en annan aspekt, nämligen den tidiga skrivdidaktiska kunskapsbildningen hos gymnasielärare i svenska.

Forskning visar att en förutsättning för god skrivundervisning är svensklärare med en gedigen kunskapsbas, som utöver metakunskaper om språk, text och skrivande också omfattar didaktisk kunskap (Bergman 2007; Bommarco & Parmenius Swärd 2012; Dysthe 1996). Enligt Dysthe (1996:217) är det just kunskaper i skrivpedagogik som är avgörande för lärarnas förmåga att hjälpa eleven i skrivutveckling och textarbete. Följaktligen får lärarutbildningen en nyckelroll i att grundlägga den skrivdidaktiska kunskap som krävs för att undervisa i svenska på gymnasiet.

Det finns olika sätt att beskriva lärares kunskapsbildning. Shulman (1987) beskriver den speciella ämnesdidaktiska lärarkunskapen, ”pedagogical content knowledge”, som ett ”amalgam” (1987:8) i vilket de ämnesteoretiska och pedagogiska kunskaperna smälter samman. Denna beskrivning anser Martinsson (2012) vara alltför statisk, och han menar att den måste kompletteras för att visa en dynamisk ämnesdidaktisk utveckling hos de blivande lärarna. Också i ett sociokulturellt perspektiv blir det problematisk att betrakta lärares bildning som en helhet sprungen ur isolerade kunskaper och färdigheter. Lärarkunskapen ses istället som något som utvecklas i en specifik praktik i vilken lärarutbildningen är en del och undervisningspraktiken en annan (Säljö 2000:12,

Knutas 2008:71). Detta skulle innebära att ämnesdidaktiska kunskaper svårligen kan utvecklas till fullo inom lärarutbildningen. Dessutom finns det risk för att lärarstudenters ringa undervisningserfarenhet kan leda till att bärande delar av lärarutbildningen går dem förbi, eftersom de inte ser relevansen i viss ämnesteori (Claesson 2007:108; Korthagen 2010:671).

Inom skrivforskning och skrivpedagogik finns olika perspektiv på vad skrivande är (Blåsjö 2006/2010). Ett sätt att närma sig talet om textarbete och skrivande är att likt Hoel (2001) betrakta texters delaspekter från detalj till helhet och, kopplat till detta, skrivandets skiftande kognitiva delprocesser. Enligt Hoel (2001:27-30) bygger skrivande på processer på olika kognitiva plan beroende på vilken aspekt av texten som bearbetas. Textarbete på detaljnivå (lokal nivå) omfattar konkreta aspekter som rättstavning och användning av skiljetecken medan den övergripande (globala) nivån spänner över abstrakta företeelser som syfte och texttyp. Skribenters erfarenhetsbaserade utveckling går, enligt Hoel, från detaljfokus till ett mer övergripande textarbete där alla delaspekter kan hanteras samtidigt, och därför leder osäkerhet i exempelvis stavning, syntaktiska strukturer och stilfigurer till att mycket kraft måste läggas på dessa mer lokala nivåer. Okunskap om genrestrukturer, textbindning, disposition och vikten av mottagaranpassning gör också att dessa mer globala nivåer inte bara blir komplicerade att behärska. De kanske även är osynliga. Detta ger vid handen att svensklärare behöver goda kunskaper om textarbetets olika delaspekter. Mot denna bakgrund är det värdefullt att veta mer om den skrivdidaktiska kunskapsbildningen under och efter lärarutbildningen. Jag är intresserad av hur förståelsen av den skrivdidaktiska kunskapen förändras under och efter lärarutbildningen samt vilka delar av lärarutbildningen som blivande och verksamma lärare uppfattar som särskilt värdefulla för skrivundervisningen. Syftet med denna artikel är därför att undersöka hur blivande och verksamma svensklärare beskriver och förhåller sig till den skrivdidaktiska kunskap som de anser är nödvändig för att undervisa i skrivande på gymnasiet samt hur de uppfattar att svensklärarutbildningen förbereder för skrivundervisning. Dessutom problematiseras möjligheten att under och efter svensklärarutbildningen utveckla skrivdidaktisk kunskap.

Material och metod

Jag har genomfört semistrukturerade djupintervjuer med blivande och verksamma gymnasielärare i svenska. Intervjuerna handlar huvudsakligen om tre områden: Vilka kunskaper om och i skrivande behöver eleverna? Vilken skrivdidaktisk kunskap är nödvändig för svensklärarен? Hur och var har denna skrivdidaktiska kunskap utvecklats? I slutet av varje intervju, eller när intervjupersonerna har visat svårigheter att identifiera och formulera skrivdidaktisk kunskap som de anser vara nödvändig för svensklärarен, har de fått läsa ett utdrag ur kunskapskraven för betyget A i Svenska 1 och Svenska 2 i gymnasieskolan.

Då min avsikt är att närma mig en förståelse av vilka skrivdidaktiska kunskaper svensklärare utvecklar i sin tidiga bildningsbana och hur en eventuell progression kan komma till uttryck, ingår individer från tre olika faser av svensklärares tidiga bildningsbana i studien. Det gemensamma för faserna är praxisnärheten. Därför omfattar den första fasen svensklärarstudenter som har läst svenska som sitt första ämne och som precis före intervjun har genomgått den första ämnesinriktade verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). I den andra fasen ingår svensklärarstudenter som är i slutet av sin utbildning och som just har avslutat sin sista VFU, och i den tredje fasen ingår relativt nyutbildade men verksamma gymnasielärare i svenska. Lärarna har undervisat mellan ett och tre år och befinner sig i en fas som kan betraktas som en förlängning av lärarutbildningen (SOU 2008:109). Skillnaden i undervisningserfarenhet gör denna grupp heterogen, och även lärarstudenter kan ha olika erfarenheter, bildningsgång och bakgrund.

Fem individer har intervjuats i varje fas.[1] Alla femton intervjuer har ännu inte analyserats, och vissa delar av materialet har hunnit genomgå en djupare analysprocess än andra delar. Denna presentation behandlar totalt 13 av dessa intervjuer. De tre verksamma lärarna har valts utifrån att de har genomgått sin utbildning på samma lärosäte som lärarstudenterna. En av lärarna har läst fristående kurser och sedan genomgått det så kallade korta lärarprogrammet. Denna studieform innebär att ämnesstudier kompletteras med en pedagogisk utbildning. De övriga två har genomgått det ordinarie lärarprogrammet.

[1] Från den första kontakten med intervjupersonerna och genomgående i studien har jag beaktat Vetenskapsrådets riktlinjer för forskningsetik (http://codex.vr.se) vad gäller informationskravet, konfidentialitetskravet, nyttjandekravet och samtyckeskravet med möjlighet att när som helst avbryta medverkan i studien.

De fem lärarstudenter som ingår i fas 1 har själva angett intresse för att delta i studien efter en förfrågan vid ett undervisningstillfälle strax före den första ämnesinriktade VFU:n. Mitt specifika önskemål var studenter som skulle leda någon form av skrivande under VFU:n. Samtliga studenter i fas 1 bemötte detta önskemål. Samma grundtanke fanns i sökandet efter intervjupersoner i fas 2, där studenterna tillfrågades före den sista VFU:n. Dessa kontaktades via e-post eller telefon utifrån en grupplista. Tre av de fem intervjuade studenterna i fas 2 fick tillfälle att undervisa i svenska under sin sista VFU. De två som inte fick denna möjlighet (Viggo och Malin) arbetade däremot med skrivande i engelska respektive samhällskunskap. Detta framkom under intervjuerna. Eftersom de ändå under sin utbildning har fått erfarenhet från skrivundervisning i svenskämnet under andra VFU-perioder och dessutom strax därefter skulle kunna arbeta som verksamma lärare, betraktade jag dem ändå som intressanta.

I analysen av intervjuerna betraktar jag innehållet i utsagorna, alltså vad som sägs, och jag har i materialet sett ett mönster som skulle kunna ge en bild av en skrivdidaktisk kunskapsbildning och förutsättningar för densamma.[2] Artikeln börjar med en presentation av den kunskap som identifieras och beskrivs som nödvändig för skrivundervisning i respektive fas, inklusive studenternas och lärarnas resonemang efter genomläsningen av kunskapskraven. Därefter problematiseras förutsättningarna för en skrivdidaktisk kunskapsbildning utifrån vad lärarstudenterna och de verksamma lärarna talar om när de beskriver sin skrivdidaktiska bildningsbana. Jag använder Hoels (2001) modell för att beskriva det sätt på vilket lärarstudenter och verksamma svensklärare talar om skrivande och textarbete.

Från språkdetalj till textfunktion

Det finns ett mönster i materialet som indikerar att en skrivdidaktisk kunskapsbildning tar sin början i fokus kring textdetaljer och övergår till en mer övergripande textsyn. Lärarstudenterna i fas 1 resonerar i väsentligt större omfattning än de övriga kring kunskaper om texters lokala nivå, bland annat interpunktion,

[2] Jag studerar den eventuella förändring som sker under den skrivdidaktiska bildningsbanan vad gäller förmågan att formulera sin kunskap. I denna artikel har jag därför valt att reducera hummanden, upprepningar och omtagningar i intervjupersonernas utsagor, eftersom jag inte gör någon analys av dessa aspekter, och samtidigt blir citaten mer lättillgängliga för läsaren. Jag är emellertid medveten om att olika tecken på tvekan kan vara intressanta att beakta i en fortsatt analys av materialet. I transkriptionen har ord som får extra emfas kursiverats, och kortare pauser markeras med tre punkter. Uteslutna ord och passager markeras med […], enligt vad som föreskrivs i Svenska skrivregler (2008).

språkriktighet och syntax. Ett exempel på detta är Stefan som flera gånger återkommer till grammatiken som ett centralt kunskapsområde i skrivundervisningen. Han har under VFU:n upptäckt att eleverna har problem med meningsbyggnaden. Det är också grammatik han anger som grundläggande när vi samtalar om argumenterande skrivande:

I: Men om du tänker att du har en elevgrupp framför dig. Vad tror du att de behöver veta? Vad behöver de för skrivundervisning för att de ska klara av att skriva argumenterande på ett bra sätt?

Stefan: Grammatik, känns det nästan som.

Också lärarstudenten Charlotte anger grammatik som centralt. Hon ser grammatikkursen som en av de få delar av lärarutbildningen som hon kan tillämpa i sin skrivundervisning. Kunskaper om hur man bygger en mening och en text har sin källa där, menar hon, och lärdomar från grammatikkursen gjorde det möjligt för henne att identifiera ett syntaktiskt problem i en elevtext under VFU:n. Konkreta och tillämpbara kunskapsverktyg av det slaget är vad hon efterfrågar i utbildningen.

Emellertid rör sig inte lärarstudenternas resonemang endast mot de lokala textnivåerna i fas 1. Kunskaper om texters globala nivå kan skönjas också i deras beskrivningar. Den som tydligast ger prov på detta är Maria:

> Men jag tänker… dels också kring att man har ju olika kognitiva förutsättningar också att kunna skriva sammanhängande, kunna skriva kanske begripligt. Det har ju inte bara med att kunna skriva att göra utan det handlar ju om liksom vad du kan hålla i huvet samtidigt och… vilka processer du kan få att stämma, liksom. Högt och lågt. Att du liksom måste kunna tänka på flera saker samtidigt. (Maria, lärarstudent, fas 1)

Här reflekterar hon kring den kognitiva förmåga som krävs för att klara de simultana processer som mer avancerat skrivarbete innebär, och resonemanget visar att hon närmar sig en bredare syn på skrivande.

Samtalen med lärarstudenter i fas 2 rör sig i olika utsträckning mot globala och mellanliggande nivåer men ger även prov på detaljfokus som exempelvis grammatik. Fanny, som just har avslutat sin sista VFU, anger mottagaranpassning och genreförståelse som viktiga delar i elevers skrivande. Dessa aspekter berör textarbetets globala nivå. När hon beskriver sin bild av nödvändig skrivunder-

visning anger hon förutom vikten av att ”få prova på olika typer av skrivande” även grammatik och ordkunskap, aspekter som ligger på detaljnivå. Helheten i hennes resonemang blir dock haltande, då hon i talet om skrivande och den uppgift hon genomför visar medvetenhet om texters strukturer och att detta är viktig skrivkunskap men i bedömningen fokuserar på faktainnehåll och språk och därför inte längre rör sig inom globala textnivåer (utan möjligen mellanliggande nivåer som tangerar innehåll och genre). Den aspekt av genreanpassning hon beaktar är dock endast den språkliga:

> Och sen när jag bedömde det så gjorde jag så att jag gick ju mest alltså vilka kunskaper de hade med […]. Och sen nåt kriterium var ju med om språket också, om man säger. Hur väl anpassat det var efter just den genren de skulle skriva efter och, ja, vad de använde för ord och språk i generellt så. (Fanny, lärarstudent, fas 2)

Det finns alltså en ambition att arbeta med textens globala nivåer, men i den praktiska undervisningssituationen når Fanny inte riktigt ända fram.

Att ovana skribenter ofta stannar på den nivå där de befinner sig för ögonblicket är något som lärarstudenten Viggo har upptäckt. Hans uppfattning är att många elever ser texter som ”en lång, jobbig harang av ord”. När de skriver koncentrerar de sig på en mening i taget och ser meningarna isolerade från varandra och inte som delar av en helhet. Viggo lägger därför stor vikt vid elevernas förståelse av texters uppbyggnad och struktur, och han ställer sig samtidigt väldigt kritisk till elevernas förutsättningar för skrivande i skolan:

> Jag tycker att när jag har varit ute på praktik och så tidigare så tycker jag ofta att man pratar om texter såhär att man bara ska läsa texter och sen så ska man bara skriva texter. Det är väldigt såhär att man förväntas skriva för att man har läst. Alltså det är bara såhär läsa texter, skriva texter. Det är väldigt lite prat om struktur och uppbyggnad och såna saker. Och det känner jag liksom att det känns viktigt. Alltså om det hade varit min klass så hade jag gjort det här för länge sen, redan i början, att prata om hur en typisk berättelse ser ut. Och att det känns som att bygga upp nån form av liksom begreppsbas känns viktigt, tycker jag, för att överhuvudtaget kunna prata om det. (Viggo, lärarstudent, fas 2)

Här syns Viggos ambition att hos eleverna bygga upp metakunskaper om skrivande och text, och genom hela intervjun talar han främst om berättelsemönster och textstruktur. Eleven måste vara trygg i hur texter fungerar och är uppbyggda, menar Viggo. Det är en förutsättning för att elevens skrivande ska utvecklas:

> Ja, jag tror i alla fall att man behöver känna nån sorts självsäkerhet. Självsäkerhet med texter, självsäkerhet med hur texter och berättelser är ser ut och vilka mönster de följer. Vilka genrer de följer, eller vad man ska säga. Det tror jag. (Viggo, lärarstudent, fas 2)

Viggo vill göra de osynliga textstrukturerna synliga för eleverna för att de ska kunna utveckla sitt skrivande från att vara den endimensionella ”harang av ord” som han anser kännetecknar elevtext.

De verksamma lärarna anger som central skrivdidaktisk kunskap övergripande kompetensområden, nämligen förmåga att skapa kommunikationssituationer och att lägga upp en undervisning som stärker elevernas metaspråkliga medvetenhet. De betonar också behovet av att själva skriva väl inom de genrer som de ska undervisa om samt att ha en känsla för vad som är en välskriven och funktionell text. Då läraren dessutom ska kunna undervisa i exempelvis skriftlig argumentation, måste han förutom att behärska såväl språk som textstrukturer och mottagaranpassning även följa med i samhällsdebatten, menar de. Deras utsagor griper över skrivandets mer omfattande och komplexa aspekter (exempelvis sammanhang och genre) som kräver större abstraktionsförmåga (Hoel 2001). Vi kan se på ett exempel hur en av lärarna talar om värdet av att som lärare kunna röra sig på flera plan i en text:

> Ja, jag behöver ju själv ha en väldigt metaspråklig förmåga. Att kunna liksom läsa en text och sen… ganska snabbt kunna flytta upp mig en nivå och se vad är det som händer här egentligen. (William, lärare)

Genomgående i intervjun talar han om metaspråklig förmåga, även när han talar om metakunskaper på andra nivåer än den språkliga. Den förmåga han hänvisar till här, det vill säga att identifiera vad som händer bortom den språkliga nivån i en text, utvecklas med tiden, menar William. Han tillskriver erfarenheten stor del i utvecklingen. Ju fler argumenterande elevtexter man bedömer, desto snabbare tycks man kunna identifiera och bedöma argument. William beskriver sin utveckling som ett fokusskifte från detalj till helhet. Första året koncentrerade han sig på elevernas språk och kommenterade särskrivningar och stavfel. Idag ger han respons på elevernas texter på en mer övergripande nivå i syfte att föra eleverna framåt, eftersom han har märkt att elevernas skrivglädje försvinner när koncentrationen ligger på språkdetaljer. Han har till och med

inlett ett försöksprojekt med en dyslektisk elev, vars texter han inte längre korrigerar på detaljnivå av denna anledning.

Sammantaget visar alltså materialet ett generellt mönster där fokus under och efter lärarutbildningen övergår från språkdetalj till textfunktion men att lärarstudenternas förmåga att identifiera kunskapsområden som är centrala för skrivdidaktik varierar. Denna förenklade skildring av en skrivdidaktisk bildningsbana grundas på vad intervjupersonernas säger, men även det som inte sägs kan ge nyanser åt beskrivningen. Det visar sig nämligen att studenterna – och i vissa fall även lärarna – har svårt att identifiera och beskriva den kunskap läraren behöver för att undervisa i skrivande, vilket vi ska titta lite närmare på.

På väg mot en artikulerad skrivdidaktisk kunskap

Samtliga intervjuade har utifrån följande utdrag ur kunskapskraven för betyget A i kurserna Svenska 1 och Svenska 2 fått beskriva de kunskaper som krävs för att undervisa i skrivande:

> Eleven kan skriva argumenterande texter och andra typer av texter, som är sammanhängande, begripliga och väldisponerade samt anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Dispositionen i den skriftliga framställningen är tydligt urskiljbar. Eleven ska i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, och språket är varierat och innehåller goda formulringar. (Skolverket 2011)

> Språket är träffsäkert, klart och varierat och innehåller goda formuleringar. (Skolverket 2011)

Trots denna konkreta ingång tycks det vara svårt att beskriva vilka kunskaper läraren måste behärska för att kunna bedriva skrivundervisning. Samtliga studenter i fas 1 uppvisar svårigheter när de ska identifiera och formulera nödvändig skrivdidaktisk kunskap, vilket illustreras av följande citat:

> Ja, jag har svårt att sätta ord på sakerna. Läraren ska kunna det som står här. (Stefan, lärarstudent, fas 1)

> Det är svårt att sätta ord på vad jag på vad jag tänker nu. (Karl, lärarstudent, fas 1)

Detta visar att de ännu inte har utvecklat en begreppsapparat som tillåter dem att uttrycka de insikter de har om skrivdidaktik. Snarare än att tala om nödvändig kunskap, talar de om uppgifter som de har fått i lärarutbildningen eller hur man kan undervisa om skrivande. Två av dem uttrycker behovet av breda

ämneskunskaper men har svårt att identifiera delarna i denna bredd. Ett exempel är Karin, som visserligen har svårt att ange särskilda kunskapsområden men pekar på vikten av omfattande kunskaper:

> Alltså nu har vi ju lärt oss… mycket didaktik i teori och praktik hur man ska även lite skrivandeprocesser och vi skriver själva… Men för att få allt det där måste vi ha kunskap om… språkhistoria och… alltså vi behöver väldigt breda kunskaper om ämnet svenska för att kunna…. Sen så behöver vi en väldigt bred bas av bokläsning, tror jag. (Karin, lärarstudent, fas 1)

Samma iakttagelse om behovet av breda kunskaper gör lärarstudenten Maria som först blir tyst när hon har läst kunskapskraven och sedan lite uppgivet utbrister: ”Ja… Du behöver… allt!”. Vi återkommer till hur detta ”allt” urskiljs och sammanförs till en helhet under och efter lärarutbildningen.

Lärarstudenterna i fas 2 lyckas olika väl beskriva vilka kunskaper de anser att svensklärarен behöver i sin skrivundervisning. Viggo menar att kunskapskraven sammanstrålar i det han har talat om under hela intervjun, dvs. förståelse för hur texter är uppbyggda:

> Men jag tycker att vad som framkommer är om vi kollar här Svenska 1, till exempel, det är att man som lärare då ska ha en väldigt god förståelse för textkomposition. Eller hur? Och det är egentligen… det enda som står där, alltså, och vad för specifika saker det kräver. (Viggo, lärarstudent, fas 2)

Han förmår att tyda delaspekterna som uttrycks i kunskapskravet som aspekter av den övergripande helheten ”god förståelse för textkomposition”.

Lärarstudenten Hannas svar är mer uppdelat i olika språkliga och text-analytiska aspekter. Hon anser att det som svensklärare är viktigt att ha riktigt goda kunskaper om formalia, disposition och olika typer av texter. Dessutom är det viktigt att själv ha ett rikt och varierat språk, menar hon. Hanna anger alltså kunskapsområden som berör texters globala och mellanliggande nivå men har inga problem att identifiera nödvändig kunskap utifrån kunskapskraven.

En lärarstudent som sticker ut lite i detta sammanhang är Malin. Hon beskriver vad som behövs för att kunna hantera kunskapskraven och talar om vikten av att kunna tolka kraven och reflektera över dem utifrån teorier. Här talar hon dock om annan teoretisk kunskap än ämnesteoretisk kunskap:

> Då behöver man ju den här teoretiska bakgrunden till liksom hur man tolkar det här. Alltså vad säger läroplanen, vad säger forskningen, liksom? Vad kan jag

> förvänta mig liksom att eleven ska kunna klara? Vad ska jag ha för krav på dem när det gäller det här? Man måste ju kunna… ja, reflektera… själv… och kunna även uttrycka det till, ja, både elever och sen alltså kollegialt också. (Malin, lärarstudent, fas 2)

Malin anger också förmågan att hjälpa eleverna att förstå kunskapskraven som nödvändig kunskap men nämner ingenting om specifikt svenskämnesanknutna kunskaper. Däremot finns det ingen tvekan i hennes svar, och genomgående i intervjun talar hon om teori som är starkare knuten till didaktik, lärande och styrdokument än sådan som är kopplad till ämnet svenska.

Lärarna kan med större lätthet formulera nödvändig skrivdidaktisk kunskap utifrån kunskapskravet, men också de hamnar stundtals i tankegångar om vad eleven behöver göra och hur de behöver undervisa snarare än resonemang om vad läraren behöver kunna. Vi kan se spår av det i slutet av följande citat, där en av de verksamma lärarna efter ett resonemang kring kunskapskravens högt ställda mål sammanfattar vilka kunskaper han anser sig behöva i rollen som skrivdidaktiker:

> Men du frågar vad behöver jag kunna? Och då… räknar jag upp då alltså jag behöver kunna argumentation, disposition, språkriktighet och stil. Så bryter jag ner det. Och det är ju metaspråkliga verksamheter allting. […] Så jag måste ge en grundläggande metaspråklig medvetenhet… till eleverna. Att kunna ta ett steg bakåt och se vad språket är för nånting. Och det här måste jag ge dem dels genom att de får kunskaper om språket men sen också att de får massor av övningar för att praktiskt göra rätt. (William, lärare)

Detta citat visar spår av en helhetssyn på kommunikation, text och skrivande. Argumentation och stil inbegriper såväl syfte som situations- och mottagaranpassning, och William förmår att med generella termer uttrycka något av sin skrivdidaktiska kunskap.

Mellan fas 1 och fas 3 händer något med förmågan att identifiera och formulera nödvändig skrivdidaktisk kunskap. Lärarstudenterna i fas 1 har märkbara svårigheter när de ombeds beskriva vilka kunskaper som behövs, medan de verksamma lärarna har betydligt lättare. I intervjuerna finns indikationer på att detta hör samman med förmågan att identifiera och värdera lärarutbildningen olika delar. Låt oss därför betrakta det närmare.

Förutsättningar för skrivdidaktisk kunskapsbildning under och efter lärarutbildningen

Lärarstudenterna och lärarna talar på olika sätt om förutsättningar för skrivdidaktisk kunskapsbildning under och efter lärarutbildningen. Studenter i både fas 1 och 2 berör i sina resonemang olika faktorer som kan ha inverkan på den skrivdidaktiska bildningsbanan: förmågan att identifiera och värdera lärarutbildningens olika delar, det egna intresset för språk och skrivande samt lärarutbildningens uppbyggnad (speciellt vad gäller balansen mellan ämnesteori och ämnesdidaktik).

En delförutsättning för att utveckla en holistisk förståelse för skrivande och skrivundervisning är att blivande svensklärare, när de exponeras för olika kunskapsområden, är i stånd att sammanföra delarna till den sammansatta kunskap som krävs för en framtida skrivundervisning. Kan det vara så att skrivundervisningens komplexitet går vissa förbi? En av lärarstudenterna sätter fingret på detta problem:

> Alltså, jag känner väl kanske inte att jag såhär konkret just om skrivundervisning har lärt mig såhär… jättemycket. För att jag tycker att allt blandas samman på nåt sätt. Och att man får göra sina egna avvägningar i slutet av dagen. Men självklart liksom de här… de här texterna som vi har skrivit inom olika genrer, det är klart att de har varit för att utveckla vårt eget skrivande. Det är ju väldigt konkret, liksom. Man kan peka på sen såhär är det. Och sen såklart så har vi läst… ja, vi har läst Dysthe… flerstämmiga klassrummet… och det är ju väldigt inriktat på skrivande. Man följer ju tre lärare där som jobbar på olika sätt som med skrivande. Och sen såklart olika… texter om processorienterad skrivundervisning och så. Så det är klart att man har läst om det och kanske portfölj… metodik och såna saker. Men jag tycker att allt går liksom lite in i varandra. Och jag kan liksom se det lite som att om vi gör textanalysen, till exempel, så läser vi olika litteratur och analyserar den. Man själv måste så koppla det kanske till skrivandet. Alltså det blir ändå på nåt sätt att du utvecklar din genrekompetens och din… du vidgar din syn på text… och då får du en hjälp i… din skrivundervisning. (Maria, lärarstudent, fas 1)

Lärarstudenterna uppvisar dock skillnader i förståelse för hur olika kursdelar bygger upp skrivdidaktisk kunskap samt hur de kan appliceras i en framtida undervisning. Detta kan ha sin grund i deras förförståelse av skrivande och skrivundervisning, eftersom det personliga intresset tycks spela en roll i tillägnandet

av utbildningen. Detta intresse kan ha såväl positiv som negativ inverkan på lärandet. Dess positiva inverkan beskrivs av bland annat lärarstudenten Viggo, som upplever lärarutbildningen som oumbärlig i svenskundervisningen:

> Ja, alltså helt klart har man fått mycket från utbildningen, tror jag. Jag tror att jag har fått mest från litteraturvetenskapen. […] Samtidigt så är det ju det man är intresserad av man tar till sig mest. Jag är ingen hejare på grammatik. Jag har bra betyg i alla grammatikkurser, men det bara, swosch, flög igenom så. Så att det är inte nån… det är ingen höjdare. Så att det handlar ju myck-et om personligt intresse. […] Det handlar ju mycket om personligt intresse, alltså. Det gör ju det. Och är man är man intresserad av grammatik och så kanske man kan… ha en personlig relation till det och göra intressanta lektioner utifrån det på nåt sätt. Nej, det är så svårt, alltså. Men ja, det är ju en stor kittel med allting känner jag. När jag är där, när jag har lektion, då är det ju ändå det som jag kommer att tänka på… som blir… lektionen. Och det är ju då både utbildningen, kanske till stor del utbildningen, 60% kanske. Litteraturvetenskapen och utbildningen och så… när vi pratar om till exempel berättelseanalys eller berättelsestruktur och så. Är det skrivande i allmänhet? Jag vet inte vad. Så att en stor bit kommer därifrån. Jag kan nog inte säga att jag hade kunnat stå där och improvisera om de ämnena om jag inte hade haft nån lärarutbildning. Det hade inte varit möjligt. Men däremot så kommer nog en jättestor bit av mitt per-sonliga intresse. (Viggo, lärarstudent, fas 2)

Viggo lägger stor vikt vid lärarutbildningen och ger uttryck för att en gedigen kunskapsbas ger möjlighet att fånga olika tillfällen i undervisningen men att denna kunskapsbas, som utgör en blandning av många delar, ”en kittel med allting”, till större del bestäms av lärarstudentens personliga intressen. De delar som är intressanta kommer att utvecklas mest och senare bli tongivande i den egna undervisningen, menar han. Lärarstudenten Oskar (fas 2) har erfarit en annan betydelse av det personliga intresset. Han tror att den kunskap och erfarenhet man som lärarstudent har med sig in i lärarutbildningens olika delar påverkar förmågan att uppmärksamma och minnas kursinnehållet negativt. När man arbetar inom ett intresseområde som skrivande där man redan har erfarenheter behöver man inte anstränga sig lika mycket som i kurser där nya begrepp och teorier introduceras, anser Oskar. Detta är hans förklaring till att många blivande svensklärare kan tala om de synliga och teoretiskt krävande områdena grammatik och litteraturhistoria men att de inte kan kommunicera sin kunskap om skrivande och nödvändig skrivdidaktisk kunskap.

Huruvida svensklärarstudenter får teori kring skrivande och skrivundervisning synliggjord för sig eller ej är dock bara en sida av saken. Insikten om ämnesteorins bärighet i skrivande och textarbete är en annan, vilket framkommer när jag ber lärarstudenten Stefan (fas 1) berätta om delar i lärarutbildningen som han ser som värdefulla i en framtida skrivundervisning:

> Vi arbetar väldigt mycket med textanalys av någon anledning. Det känner jag är lite… ovidkommande i vissa avseenden. Mikro- och makroteman och allt vad det heter. Lite såna saker. Och det… ärligt talat. Jag hade inte hört talas om det innan jag kom till universitetet och lär nog aldrig använda det efter. (Stefan, lärarstudent, fas 1)

Här visar sig oförmågan att förena textanalyskursens teori med en framtida skrivundervisning. Stefan ger också prov på en begränsad bild av skrivundervisning då jag frågar om han har sett något skrivande under sin VFU:

> Ja… men inte skrivundervisning på det sättet att… inte grammatik och såna saker. Men det har ändå kretsat kring… Ja, jag gav mina elever… recensionsuppgift, så det är väl lite skriva där… men jag har ändå inte haft… Nej, det har mer varit former för olika texter, alltså. (Stefan, lärarstudent, fas 1)

Dessa två citat indikerar att lärarstudenter inte tillägnar sig lärarutbildningen på ett medvetet sätt eller saknar förmågan att uttrycka vad de har lärt sig, då de saknar förmågan att värdera och härleda kursdelar och delkunskaper till en framtida undervisning.

Hur ser då studenterna på balansen mellan ämnesteoretisk och ämnesdidaktisk kunskap? Vi börjar med lärarstudenterna som befinner sig i slutet av sin utbildning (fas 2), där studenterna alltmer tycks identifiera sig med lärarrollen. När lärarstudenten Hanna ska berätta om delar av lärarutbildningen som uppfattas som speciellt nyttiga inför skrivundervisningen tar även hon upp värdet av att kunna uttrycka sina kunskaper om språket:

> Jag tyckte svenska skrivregler-kursen var jättebra. Inte kanske för att man inte kunde… hur det skulle va, men man fick liksom mer ord för det. Och lika samma sak med grammatiken och… och fonetiken också. Att man… får ett språk om språket… Och det behöver man för att kunna förklara språket för andra. Så det tror jag […] alltså, det räcker inte med att kunna… hur, utan man måste veta varför det är som det är så att man har ett metaspråk eller vad man ska säga. (Hanna, lärarstudent, fas 2)

Hanna upplever att hon och hennes kurskamrater ”är ganska bra rustade… ändå” men saknar den praktiska didaktiska tillämpningen av teorierna:

> Jag vet hur det ska vara och jag kan grammatiken och så, men hur översätter man det i praktiken, alltså? Hur bemöter man egentligen en elev som tycker att det är jättesvårt? Det känner jag att jag skulle ha mer. Vad finns det för tricks som man kan ta till? (Hanna, lärarstudent, fas 2)

Också enligt lärarstudenten Oskar har lärarutbildningen haft för lite fokus på didaktik. Han konstaterar emellertid att delar av utbildningen har fallit i glömska, och han minns i stort sett ingenting av svenskdidaktiken. Oskars kurskamrat Malin talar inte uttryckligen så mycket om balansen mellan ämnesteori och didaktik men beskriver övergripande hur olika teorier till slut blandas samman och ger en grund för lärarens praktik:

> Grunden ligger ju ändå i teorin man har fått med sig härifrån… dels om hur lärande går till, ja forskning över huvud taget. Och man har stött och blött liksom litteratur att den ena tycker så och den andra tycker så, och vissa teorier visar det. Alltså man har ju fått en massa perspektiv som den här. Man kokar ju ner dem sen… på nåt sätt som mynnar ut i en… teoretiskt grundad praktik på nåt sätt. Men alltså, det ena fungerar ju inte utan det andra, känner man ju. (Malin, lärarstudent, fas 2)

Malin menar också att de didaktiska aspekterna är avgörande för undervisningen:

> Man kan va en hur duktig som helst i ett ämne, alltså rent ämneskompetens kan man ju ha, men har man inte de andra förmågorna så blir det ingenting av det, eller det blir inte bra, helt enkelt. (Malin, lärarstudent, fas 2)

Malin betraktar alltså goda ämneskunskaper som en otillräcklig grund för undervisning. Det krävs också en förmåga att angripa ämnet, menar hon.

Lärarstudenterna i fas 1 anger olika syn på balansen mellan ämnesteori och didaktik. Detta kan ha sin grund i att de genomgår olika lärarutbildningar. De två lärarstudenter som sticker ut är Charlotte och Karl, som går det nya lärarprogrammet där de första studenterna antogs 2011. Båda berättar att de till viss del fått hantera undervisningen under VFU:n med hjälp av kunskaper från sin egen gymnasieutbildning. De upplever nämligen att den ämnesteori de har fått sig till del före VFU:n varit alltför knapphändig för att utgöra grund i skrivundervisning. Charlotte anser att den didaktiska delen av utbildningen tar

för stor plats och kommer för tidigt samt att didaktikkunskaperna saknar värde när ämneskunskaperna inte finns:

> Jag tror att vi behöver få mer undervisning i skrivande. Jag kan tycka att det hittills har varit ganska mycket fokus på didaktik. Och självklart så behövs det didaktik när man ska bli lärare. Men det spelar ingen roll ifall man är duktig på att lära ut om man inte har någonting att lära ut. (Charlotte, lärarstudent, fas 1)

Upplevelsen av bristfälliga ämneskunskaper innebär dock inte nödvändigtvis att lärarutbildningen inte erbjuder ämneskunskaper, och här är det viktigt att ha studenternas svårigheter att identifiera nödvändig skrivdidaktisk kunskap i åtanke. Däremot är det intressant att ta del av lärarstudenten Viggos (fas 2) erfarenheter, eftersom han för ett par år lämnade lärarprogrammet för att istället läsa fristående kurs i engelska innan han återvände till lärarprogrammet igen. Orsaken till detta byte var att han ville gå djupare in i ämnet:

> Ja, jag tyckte med att jag lärde mig väldigt mycket… alltså mer, jag lärde mig mycket mer ämneskunskaper om man ska säga eller vad man ska kalla det när jag läste fristående kurser. För att det var mer… ja det känns mer fokuserat på en sak. Lärarprogrammet är ju väldigt… så. Det hoppar mellan olika saker hela tiden. Det vill va så mycket, känns det som. Och när det vill det, så blir det så lite. Tyvärr. (Viggo, lärarstudent, fas 2)

Den avgörande skillnaden som Viggo anger är att de fristående kurserna ger möjlighet att helt fokusera på ämnet innan de didaktiska aspekterna införs. Denna mer renodlade studieform blir en kontrast till lärarprogrammets ”stor[a] kittel med allting”. Kan det vara så att Viggo har fått en mer gedigen ämneskunskapsbas genom de fristående kurserna? Är det hans erfarenheter och ämneskunskaper från svenskstudierna inom lärarprogrammet som har hjälpt honom att lättare tillgodogöra sig dessa ämneskunskaper i engelska? Eller är det bara möjligheten av att få fokusera på en aspekt i taget som gör att han föredrar den studieformen?

I lärarintervjuerna framgår att mötet med klassrumsverkligheten leder till en ny ofrånkomlig studieperiod i egen regi, eftersom de nyutbildade lärarna upplever att deras ämneskunskaper är ofullständiga. Därför kan den första tiden i läraryrket ses som en viktig förlängning av lärarutbildningen. Anna ser ännu efter tre års undervisning brister i sina ämneskunskaper och påtalar behovet av teoretisk fortbildning. Detta problemområde tycks upptäckas när den

första ”praktikchocken” har lagt sig. Noel, som har undervisat kortast tid av de tre lärarna, uttrycker explicit att lärarutbildningen ger en otillräcklig grund för svenskundervisning:

> På två år på universitetet så fick man ju inte med sig allt som man behöver undervisa i. Så är det ju verkligen. (Noel, lärare)

Men det är inte bara ämneskunskaperna som upplevs otillfredsställande för de nya lärarna. Ett specifikt problemområde som lärarna i min studie erfarit är konsten att hitta begrepp för att beskriva ett undervisningsinnehåll. I detta avseende anser Noel att den didaktiska förmågan är avgörande i undervisningen:

> Jaa, sen de andra färdigheterna som man alltid behöver, att kunna förmedla det man själv kan så att det blir greppbart för eleverna. Det är ju ändå där, det är ju det som är svårt. (Noel, lärare)

> Du måste ju ha begrepp för att förklara det. Inte bara säga att det här är fel. (Noel, lärare)

Lärarna uppger att det krävs rutin för att hitta begrepp, uttryck och former som fungerar, och de reflekterar mycket över undervisningens didaktiska sida. Hur ger man en bra respons? Hur övar man upp en snabbhet i bedömningen? I detta sammanhang framhålls erfarenhet som en framgångsfaktor; efter ett antal lektioner med samma innehåll anser de att det blir lättare att hitta uttryckssätt. I sökandet efter arbetssätt och förklaringsmodeller anges även fortbildning, kollegial hjälp och läromedel som viktiga faktorer. Detta antyder att den direkta undervisningspraktiken är avgörande för en viss aspekt av den konkreta skrivundervisningsförmågan. Det är först i skrivundervisningspraktiken som rutinen kan förvärvas till skillnad från den kunskap som kan utvecklas inför undervisningspraktiken. Vad innebär detta för skrivdidaktisk kunskapsbildning inom lärarutbildningen?

Sammanfattningsvis kan jag i mitt material se att en skrivdidaktisk kunskapsbildning tycks förutsätta balans mellan ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kunskap, där den senare till stor del grundas i erfarenhet från en skrivundervisningspraktik och även omfattar förmågan att förklara och beskriva olika aspekter av språk och skrivande. Lärarstudenters skrivdidaktiska kunskapsbildning kan också tänkas vara beroende av förmågan att i lärarutbildningen identifiera och

sammanföra delaspekter av skrivande och skrivundervisning till en helhet. I denna process kan det personliga intresset för skrivande vara såväl ett hinder som en förutsättning, och här krävs tillräckligt mycket praktisk undervisningserfarenhet för att teorin inom lärarutbildningen ska kunna värdesättas (Korthagen 2010). Den kunskap som de verksamma lärarna beskriver som nödvändig är till sin natur en blandning av olika teoretiska och erfarenhetsgrundade kunskaper, och just den praktiska undervisningserfarenheten beskrivs som tungt vägande i den skrivdidaktiska kunskapsbildningen.

Diskussion

Det är möjligt att se skillnader i hur blivande och verksamma lärare talar om kunskap som är nödvändig för skrivundervisningen. Delar av den förändring som tycks ske mellan den första studietiden och den första tiden i läraryrket uppvisar drag av den utveckling mot ett avancerade skrivande som skildras av Hoel (2001). Lärarstudenternas utsagor indikerar att de endast till viss del ha tillskansat sig den mer globala syn på skrivande som de verksamma lärarna har, och i den mån lärarstudenterna greppar över helheten har det att göra med hur de urskiljer och värdesätter olika delar av utbildningen i relation till en framtida skrivundervisning och till sin tidigare erfarenhet, vilket stämmer överens med den teori som bland annat Korthagen (2010) refererar till. Det ter sig emellertid troligt att delar av den skrivdidaktiska kunskap som behövs för en funktionell undervisning behöver utvecklas i olika praktiker, bland annat i tiden som undervisande lärare efter lärarutbildningen.

I tolkningen av lärarstudenternas och lärarnas utsagor är det emellertid viktigt att förstå skillnaden mellan de olika faserna. Det troliga är att individerna i respektive fas fokuserar på olika aspekter av skrivundervisning beroende på i vilket skede av bildningsbanan de befinner sig. Detta kan vara en delförklaring till varför de talar om skilda aspekter när de ombeds att beskriva nödvändig skrivdidaktisk kunskap. Studenterna i fas 1 har ringa praktisk erfarenhet och har troligtvis sin identitet i svenskämnet, eftersom det är vad de hittills främst har studerat. Detta kan vara en förklaring till att grammatiken, en av de mer tongivande kurserna i svenskämnet, är vad flera ställer i förgrunden. Studenterna i fas 2 har fler VFU-tillfällen bakom sig och talar om sig själva som blivande svensklärare. Utöver svenska har de studerat ytterligare ett ämne, och deras

studier i svenska är avlägsna i tid. Dessutom har de skrivit längre uppsatser, vilket skulle kunna förklara den större fokuseringen på övergripande textstruktur snarare än smalare språkliga aspekter som grammatik. Lärarna (i fas 3) befinner sig i ett skede där vardagen består av att hantera undervisningens innehåll och praktiska genomförande som en helhet. Detta reser frågan om vilket skrivdidaktiskt lärande som kan ske i de skilda praktikerna, i teoretisk lärarutbildning, VFU och tidigt läraryrke. Kan lärarutbildningen ses som en förberedelsepraktik inför målpraktiken undervisning? I så fall kan skrivdidaktisk kunskap endast till fullo bildas i en undervisningspraxis. Detta skulle kunna förklara förutsättningarna för den speciella sammansmälta lärarkunskap som Shulman (1987) talar om.

Vad gäller balansen mellan ämnesteori och ämnesdidaktik kan idag enligt Ongstad (2006:48) en didaktiseringstrend skönjas i lärarutbildningen. Utvecklingen går, enligt Ongstad, mot en lärarutbildning med större andel ämnesdidaktik utan erforderlig diskussion. Intressant ur denna aspekt är att William, den ende i studien som enbart har läst fristående kurser och därefter byggt på med en lärarutbildning, samt Viggo, som lämnade lärarprogrammet för att läsa engelska som fristående kurs, känner sig väldigt trygga i sina ämneskunskaper. Frågan är om de har fått den ämnesfördjupning som efterfrågas av andra lärarstudenter i studien. Eller är det så enkelt som att ämneskunskap bäst tillgodogörs i en studiepraktik (som möjliggör teoretisk förkovran), medan ämnesdidaktisk kunskap framför allt utvecklas i anslutning till en undervisningspraktik?

Referenser

Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen*. Malmö: Malmö högskola.

Bommarco, Birgitta & Parmenius Swärd, Suzanne (2012). *Läsning, skrivande, samtal. Textarbete i svenska på gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.

Blåsjö, Mona (2006/2010). *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.

Claesson, Silwa (2002/2007). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Hoel Løkensgard, Torlaug (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Knutas, Edmund (2008). *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnena och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen* 1994. Umeå: Umeå universitet.

Korthagen, Fred A. J. (2010). The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education. I Baker, E., McGaw, B. & Peterson, P. (red.) *International Encyclopedia of Education*. Vol 7. Ox-ford: Elsevier.

Martinsson, Bengt-Göran (2012). Litteraturundervisning som motståndets estetik. Om förhållandet universitetsämne, ämnesdidaktik och skolämne. I Sigmund Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt och fag.* Oslo: Novus forlag.

Ongstad, Sigmund (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.

Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review.* 57 (1) 1-22.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola* 2011. Stockholm: Fritzes.

SOU 2008:109 *En hållbar utbildning.* Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07). Stockholm: Fritzes.

Svenska Skrivregler (2008). Språkrådets skrifter 8. Stockholm: Liber.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.

Vetenskapsrådet. *Codex – regler och riktlinjer för forskning* (http://codex.vr.se)

Drama som metod för att samla in data om uppfattningar

Susanne Rosén

I denna artikel argumenteras för användande av drama som metod för insamlande av data och då som en integrerad del i kvalitativa gruppintervjuer. Datainsamlingssättet diskuteras utifrån ett konkret exempel från en pilotstudie som genomfördes hösten 2012. Syftet med denna pilotstudie var att undersöka hur dramabaserad forskningsmetod kan användas som integrerad del av gruppintervju för insamlande av data om deltagarnas uppfattningar. Ett ytterligare syfte var att få kunskap om deltagande ungdomars uppfattningar om hur lärande eventuellt kan ske med hjälp av drama. I den här artikeln ligger dock fokus på drama som metod för datainsamling.

Pilotstudien genomfördes inom ramen för mitt avhandlingsarbete där de övergripande forskningsfrågorna handlar om hur lärande kan ske i drama inom organiserad undervisning. För att få veta vilka uppfattningar informanter ger uttryck för valdes kvalitativa forskningsintervjuer och då bland annat gruppintervjuer. Samtidigt väcktes tanken att använda drama som metod för att samla in data om hur ungdomar ser på användande av drama som resurs för lärande. Skulle detta kunna bidra till en fördjupad reflektionsprocess i gruppintervjuer och därmed till information om uppfattningar om olika aspekter av det område som undersöks? Nämnda pilotstudie syftade till att praktiskt utforska vad ett sådant tillvägagångssätt skulle kunna innebära.

Dramabaserad forskning (Dramabased research, DBR) ryms inom paraply-

begreppet artbased research.[1] DBR kan definieras som ”a way of knowing, highlighting embodied inquiry and communication (Bresler 2011, s. 322). DBR har använts av tidigare forskare, men då i form av aktionsforskning relaterat till egna yrkespraktiker samt som ett sätt att presentera forskningsdata (Bresler, 2011, Rasmussen, 2013). Den enda dramaforskare som jag hittills kunnat hitta, som använder DBR som sätt att samla data är Gallagher (2008).[2] Hon beskriver ett forskningsprojekt där forskare och ungdomar deltog i improviserat drama vilket ledde till delad erfarenhet och delat vokabulär (Gallagher, 2008, s. 73). Där bearbetades transkriberade intervjuer genom att deltagande ungdomar, i improviserat drama, gjorde tolkningar av materialet. Enligt beskrivningen bidrog den gemensamma referenspunkten till en förskjutning i maktrelationen. Intervjufrågor kunde ställas om den gemensamma upplevelsen vilket ledde till ett gemensamt samtal mer än en intervjuare-informantroll. Gallagher drar slutsatsen att skapandet av en kontext tillsammans med deltagarna öppnar upp för nya möjligheter till förståelse och tolkning. Hennes redogörelse gav stöd i mitt utformande av upplägg för datainsamling i och med att den indikerade att drama som metod skulle kunna bidra till att deltagare ges möjlighet till gemensam reflektion i ord och handling om det område som undersöks.

I pilotstudien utgick jag från två frågor för dokumentation och analys av data. En fråga var på vilka olika sätt som de deltagande ungdomar uttryckte sina uppfattningar under gruppintervjun. Den andra frågan var vilka olika uppfattningar deltagande ungdomar uttryckte gällande hur lärande kan ske med hjälp av drama. Endast den förstnämnda frågan kommer dock att behandlas i denna text. Utgångspunkt för analys är synen att kvalitativ intervju är en aktiv process där kunskap konstrueras kontextuellt samt att kommunikativa handlingar alltid sker både verbalt och kroppsligt. Som teoretisk ram används ett dialogiskt perspektiv samt ett vidgat språkbegrepp och dessa synsätt kommer att beskrivas i artikeln. Först kommer dock en beskrivning att ges av den syn på drama som används här.

[1] Artbased research är ett metodologiskt forskningsfält som expanderat under de senaste decennierna. Inom fältet inbegrips metoder för att utforska praktiken (t.ex. i form av aktionsforskning), datainsamlingsmetoder, metoder för att analysera data samt resultatpresentation. Sådana metoder tillämpas såväl inom det konstnärliga området som utanför.

[2] Med DBR åsyftas är ett medvetet användande av dramakonventioner integrerat i en forskningsprocess. Rollspel har också använts som undersökningsmetod inom olika forskningsområden, och för olika syften. (Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). (6 uppl.) Research Methods in Education. London and New York: Routledge.)

En inkluderande syn på drama

Drama är ett processinriktat ämnesområde där en utgångspunkt är interaktion i grupp. Den konstnärliga uttrycksformen inom drama är teater, vilket innebär att det är ett konstämne. I drama kopplas tanke, känsla och handling samman. Handling kan ses på olika sätt, både som kroppslig och som intersubjektiv i och utanför roll. I dramatisering är handlingen samtidigt både fiktiv och verklig. Genom att gestalta något i roll så utför individen en faktisk handling i interaktion med andra och på en reell plats. Samtidigt agerar individen i roll, alltså som någon annan i en fiktiv situation och på en fiktiv plats, tillsammans med andra som också agerar i roll. Genom att individen kan betrakta både sig själv och sina medaktörer både i handlingen och i roll så skapas möjlighet till distansering och till reflektion. Den beskrivning som formulerats av Sternudd (2000) används här som en sammanfattande definition av drama: [3]

> I dramapedagogisk verksamhet används fantasi och konstnärliga symboler när människor tillsammans skapar fiktiva situationer av verkligheten (...) Deltagarna upplever situationen med sina kroppar, känslor och intellekt, både som medskapare av situationen och som betraktare av situationen. I bearbetningen (...) möjliggörs en reflexionsprocess vars innehåll påverkas av syftet med verksamheten. (Sternudd, 2000, s.16)

Agering i roll, kommunikation och reflektion är centrala aspekter i drama. Agering i roll innebär en handling som samtidigt pågår här och nu och som fiktiv handling. Detta innebär möjlighet till reflektion i handling här och nu samt reflektion både i roll och om roll, eller med andra ord *en dubbel medvetenhet*. Reflektion kan också ske som bearbetning av dramatisering och dess innehåll, reflektion om handling. Detta kan ske genom att stanna upp i dramaförloppet och reflektera över det, vilket bland annat kan handla om att gå ut ur handlingen och reflektera över det som skett och vad som kan bli nästa steg i handling. Det kan också handla om reflektion i efterhand med syfte att utvärdera erfarenheten eller få en ökad medvetenhet och förståelse av det som skett. Därigenom möjliggörs distansering vilket bland annat kan innebära att se på företeelser utifrån olika perspektiv och att utforska nya handlingsalternativ (Eriksson, 2009, s. 138). I drama sker symbolskapande avseende tid, rum, roll och handling. Olika

[3] I citaten används (…) för att markera att enstaka ord utelämnats. Tre punkter utan parantes markerar paus i eller direkt efter ett uttalande.

meningsskapande tecken, *modes*[4] används simultant vilket innebär att interaktionen och kommunikationsprocessen är multimodal (Østern, 2011, s. 62). Olika kroppsliga uttryck, t ex gester, miner, blickar och rumslig position används. I drama kan det alltså ske ett parallellt användande och utforskande av bland annat kroppsspråk (kroppsliga och rumsliga aspekter) och olika aspekter av kommunikation mellan människor (social interaktion).

Drama ses här som något som kan vara både en konstnärlig uttrycksform och en metod. Det innebär ett inkluderande synsätt, att drama omfattar en mångfald av yttringar (Fleming, 1999, s. 97-99). Fokus kan ligga olika mycket på form, innehåll och sociala aspekter. De olika aspekterna finns alltid närvarande men kan vara mer eller mindre i förgrunden eller bakgrunden beroende på verksamhetens syfte. Resonemanget utgår från Wittgensteins (1953/1992, s. 43) term *familjelikheter,* som han använder för att beskriva att det finns gemensamma karaktäristika hos ett begrepp trots att det finns skillnader i hur det används i olika situationer. Fleming (2012) beskriver detta som att ”concepts do not have clearly defined boundaries but relate through a process of ’family resemblances” (Fleming, 2012, s. 35). Endast i relation till specifika sammanhang kan en mer precis beskrivning av ordet ges (Johannessen, 1999, s. 22). En enda definition som är tillämpbar i alla sammanhang är inte möjlig att ge men samtidigt kan begreppet inte betyda vad som helst utan det finns ett släktskap mellan de företeelser som benämns med samma ord. Ett sådant inkluderande synsätt är användbart för att belysa hur olika aspekter av drama kan komma i förgrunden beroende på syfte, sammanhang och olika sätt att se på drama. I pilotstudien, som behandlas i denna artikel, utgör drama både ett ämnesområde som fokuseras i undersökningen och en metod för datainsamling.

I denna text riktas intresset främst mot dramas användningsmöjligheter som metod för datainsamling. En bakomliggande fråga är om olika perspektiv kan belysas genom agering i roll, tillämpande av olika dramakonventioner[5] och reflektion tillsammans i grupp och i så fall hur. Fokus ligger på den utforskande processen och den mening som utvecklas i samskapande interaktion. Drama ses som en dialogisk praktik (Edmiston & Enciso, 2002, s. 868). Som teoretisk

[4] Den engelska benämningen modes (Kress, 2010) används här eftersom det inte finns någon enhetlig översättning på svenska.

[5] Dramakonventioner är de tekniker som används för att bygga upp ett dramaförlopp.

utgångspunkt för val av datainsamlingssätt och analys av data används här ett dialogiskt perspektiv, utifrån Bakhtins (1981, 1984) syn på dialog. Bakhtins tankar om dialogicitet har tolkats och vidareutvecklats av bl. a. Holquist (2002) och Linell (2002). Synsättet kan relateras till drama i och med att fokus förläggs på interaktionen mellan individer. I det följande beskriver jag synsättet samt kopplar det till användande av ett vidgat språkbegrepp.[6] Ett vidgat språkbegrepp har relevans då både kropp, röst och ord används som redskap i drama.

Ett dialogiskt perspektiv

En grundläggande tanke i Bakthin's (1984) dialogbegrepp är att hela människans existens är en dialog. "To live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth. In this dialogue a person participates wholly, and throughout his whole life: with his eyes, lips, hands, soul, spirit, with his whole body and deeds." (Bakhtin, 1984, s. 293.) All mänsklig kommunikation innebär interaktion eller med andra ord dialogisk relation, med andra, enligt Bakhtin. Jaget skapas i relation med den andre (Holquist, 2002). Jag och den andre existerar samtidigt men på olika utrymme och därför uppfattar vi varandra från olika perspektiv. Samtidigt finns en strävan mot intersubjektivitet och för att det ska finnas kommunikation måste det finnas någon grad av intersubjektivitet (Linell, 2002).

Eftersom vi kommunicerar både i tal och med kroppspråk så tillämpar jag här ett vidgat språkbegrepp. Det kan kopplas till ett dialogiskt perspektiv utifrån synen att språket inkluderar förkroppsligad handling (Linell, 2002, Linell & Marková, 1993). Det vidgade språkbegreppet innefattar gester, miner, kroppshållningar, situationsbestämda handlingssätt etc. (Wittgenstein, 1953/1992). Detta språkbegrepp innefattar en mängd medel som tillsammans utgör bruksituationen för verbalspråket. Utsagor kan betyda helt olika saker beroende på situation. Utifrån detta vida språkbegrepp kan ett *yttrand*e utvidgas till att gälla intentionella, kommunikativa handlingar av olika slag. En kommunikativ handling ses då som ett angränsat led som relaterar till annan kommunikativ handling, och både då som svar på ett yttrande och som riktad mot någon.

[6] En svaghet hos det dialogiska perspektivet är att det finns kroppsliga aspekter av kommunikation och kunskapande, som inte fångas in. Denna teoretiska ram kommer i avhandlingsarbetet att även relateras till Merleau-Ponty's teori om kroppens fenomenologi (Merleau-Ponty, M. (1945/1997). *Kroppens fenomenologi.* Göteborg: Daidalos.) Av utrymmesskäl tas detta dock inte med i denna text.

Handlingen kan bestå av både ord, gester och fysisk positionering i rummet.

Enligt ett dialogiskt synsätt formas det som kommuniceras och får sin mening i samspelet med andra. Beroende på situation lyfter vi fram olika aspekter. Vi bär med oss röster eller spår från röster från andra yttranden och dessa återspeglas i våra talhandlingar. Det kan uttryckas med Bakhtin's (1981) ord, att "language, for the individual consciouness, lies on the borderline between oneself and the other" (s. 293). Ordet blir individens först när denne approprierar det med sina egna språkliga och expressiva intentioner. Appropriering innebär att göra något till sitt eget. Wertsch (1997) beskriver det som en process "of taking something that belongs to others and making it one's own (s. 53). Appropriering innebär inte ett direkt övertagande utan kan ses som aktiv anpassning. Alla våra yttranden är svar på tidigare yttranden och kan ske som motsägelse, bekräftelse, komplement eller vidareutveckling (Linell & Marková, 1993). Men individen tillför också något nytt genom sitt yttrande. Därför finns alltid ett kreativt inslag i dialogen.

Vi riktar oss också alltid mot någon. Dialogen är riktad mot 'den andre'[7]. Den inrymmer både strävan mot intersubjektivitet och en inneboende spänning i och med den andres olikhet. Den andre för in andra erfarenheter, behov och åsikter i relationen. Även om kommunikationen är orienterad mot intersubjektivitet så finns där alltid olikheter. Kunskap konstruerar och förhandlas i samspel med den andre. Detta att vi aldrig kan uppnå fullständig enighet gör att dialogen ständigt är meningsfull (Linell, 2002). Därför är kommunikationen dynamisk. Den inrymmer förändringar, spänningar och möjligheter.

Det vi gör i kommunikationen handlar inte bara om innehåll utan om hur det kommuniceras och i relation till vad. Bakhtin (1981) menar att meningspotentialen i ett yttrande är kontextberoende. Det innebär att meningen skapas och återskapas i dialogen i ett specifikt sammanhang. Deltagare i kommunikativa handlingar positionerar sig och positionerar andra genom sina yttranden och handlingar. (Davies & Harré, 1990). 'Positionering' kan definieras som hur någon inom en diskurs i en bestämd roll. Positionering är inget statiskt utan sker som pågående aktivitet, " (…) the concept of position is thus not seen as static given (a reified product) but as something ongoing" (Aronsson, 1998, s. 80). Vi ger inte uttryck för allt utan lyfter fram vissa aspekter, beroende på sammanhang och vad vi vill förmedla. Individen både förhandlar och omförhandlar tolkningar

[7] Linell (2002) använder den engelska termen *other-oriented.*

och meningsskapande i social interaktion.

Som tidigare nämnts så kan ovan beskrivna synsätt relateras till drama i och med att ett fokus ligger på interaktion i en utforskande process. Det kan också relateras till kvalitativ forskningsintervju vilket tas upp nedan.

Dramabaserad forskningsmetod som integrerad del av gruppintervju

Den kvalitativa forskningsintervjun syftar här till att få kunskap om informanters uppfattningar. Den kunskap som efterfrågas är inte något som finns och väntar på att bli upptäckt (Kvale & Brinkmann, 2009). Detta sätt att se på kvalitativ intervju innebär inte i sig något nytt utan är ett sätt att se på intervju som belyser hur ny förståelse kan utvecklas i situationen och som har likheter med dramaprocesser. I en tidigare text (Rosén, 2012) diskuterades möjligheten att använda dramabaserade forskningsmetoder som integrerad del av gruppintervju för insamlande av data. Då kopplades resonemang om kvalitativ intervju samman med teori om drama som utforskande arbetssätt. Det kommer nedan att sammanfattas mycket kort för att ge en bakgrund till valet att använda dramabaserade forskningsmetoder.

En intervju ses som en aktiv process där kunskap konstrueras kontextuellt och språkligt. En samtalsintervju inbegriper både det som sägs i ord och handling samt hur det sägs, liksom tystnad etc. Det handlar också om det som inte sägs. Information kan utelämnas medvetet av olika skäl. Annat kan vara svårt att uttrycka i ord. Allt kan inte förmedlas över olika kontexter och *modes*. Jag stödjer detta resonemang på tankar från Kress, (2010, s. 124-131) och Kvale och Brinkmann (2009, s. 71). Olika *modes* innehåller och uttrycker olika sätt att skapa mening. Det innebär att allt inte direkt kan överföras från ett *mode* till ett annat. Det kan till exempel vara svårt att överföra en erfarenhet till en muntlig redogörelse om denna erfarenhet. Detta synsätt gäller även för gruppintervju, även om man där får annan kunskap än i enskilda intervjuer. Deltagarna i gruppen bygger upp berättandet i samspel med varandra. Olika sätt att se på en fråga kan diskuteras. Olika deltagares olika sätt att förstå ett fenomen eller en företeelse möts i situationen och kan leda till fördjupning, förskjutning eller förändring av individers förståelse.

Det som sker i en grupprocess i gruppintervju, mellan gruppdeltagare och mellan deltagare och forskare samt det samskapande av kunskap som sker i in-

teraktionen har flera paralleller med dramaprocesser (Gallagher, 2011, Somers, 2002). Det handlar t ex om ett undersökande tillsammans med en forskare/ledare. Den förståelse som efterfrågas handlar inte om färdigpaketerade svar. Som tidigare nämnts, används olika modes simultant i drama. Det sker en översättning mellan olika *modes* vilket innebär att en förändring sker av vad som kommuniceras. Både i en intervjusituation och i en dramaprocess kan reflektion möjliggöras, både individuellt och tillsammans i mötet, både om temat och om interaktionen i situationen. Detta pekar på att användandet av drama i en gruppintervju kan innebära olika slags reflektion och att gemensam reflektion i handling och ord kan innebära att olika aspekter av det undersökta området synliggörs.

I alla forskningsintervjuer finns en maktasymmetri och i intervjuer med barn och unga är denna särskilt tydlig (Kvale & Brinkmann, 2009). Att därtill som forskare vara den enda som kan de dramakonventioner som används skulle leda till att denna maktobalans förstärks. För att detta inte ska ske, menar jag att det är viktigt att drama inte är något nytt för deltagarna vid tillfället för datainsamling utan att deltagarna då har någon erfarenhet av de dramakonventioner som används. Det måste också finnas möjlighet för informanterna att inte vara tvungna att använda drama för att delta i intervju. Det är en grundläggande etisk aspekt att deltagarna ska känna sig bekväma i intervjusituationen. Jag har därför valt att använda drama som en integrerad metod i gruppintervjuer och att kombinera denna med samtal. En pilotstudie genomfördes för att undersöka vad ett sådant tillvägagångssätt för att samla indata skulle kunna innebära i praktiken.

Pilotstudiens genomförande

Syftet med den pilotstudie som bildar empiri för den diskussion som kommer att föras här var att undersöka hur dramabaserade forskningsmetoder kan användas som integrerad del av gruppintervju för insamlande av data om deltagares uppfattningar om hur lärande kan ske med hjälp av drama.

Pilotstudien genomfördes med en grupp på sju ungdomar i åldrarna 16-19. De ingick i en skara av totalt ett tjugotal personer, som under en avgränsad period var anställda inom ett kommunalt projekt vilket syftade till att ge deltagarna fördjupad kännedom om innehållet i FN:s *konvention om barnets rättigheter,* ofta kallad ”Barnkonventionen”. Tanken var att de därefter skulle kunna sprida information om denna till yngre barn. Drama användes som ett sätt för

ungdomarna att sätta sig in i ”Barnkonventionens” innehåll samt också som ett sätt att förmedla dess budskap. Det förutsattes inte att deltagarna skulle ha någon förkunskap om drama för att få anställning inom projektet. En av ledarna var utbildad dramapedagog. Jag fick kännedom om detta när jag hörde mig för bland dramapedagogkollegor om möjliga ställen för en pilotstudie. Den här gruppen valdes ut eftersom deltagare var ungdomar och att undervisning i drama ingick som en del i projektet och att innehållsligt fokus var tydligt avgränsat. Det innebar att urvalet var målinriktat, det vill säga skedde utifrån att informanter hade erfarenheter av relevans för pilotstudiens syfte (Bryman, 2013). Efter att ansvariga gett sitt samtycke till deltagande i pilotstudien tillfrågades samtliga ungdomar och sju av dem ville delta. Deras tidigare erfarenheter av dramaverksamhet var mycket varierade, från ingen alls till att ha det som fritidsintresse. Jag fick inte möjlighet att träffa ungdomarna före gruppintervjun. En nackdel med det var att information om pilotstudien endast gavs genom informationsbrev. En annan nackdel är att det kan finnas information som deltagare inte vill ta upp med en helt främmande person. (Kvale och Brinkmann, 2009.) Det kan å andra sidan ha inneburit en fördel i det att jag som forskare inte hade någon förutfattad uppfattning om vad som kunde tänkas tas upp under intervjun. Jag valde att inte i förväg ta reda på av dramapedagogen vad de exakt gjort i dramaundervisningen inom projektet. Jag ville ge ungdomarna möjlighet att vara de som först berättade om vad de gjort. Detta var ett etiskt ställningstagande. Det fanns ändå en maktobalans i och med att jag var betydligt äldre än dem samt är både dramapedagog och dramaforskare (Kvale och Brinkmann, 2009). Jag hade förberett halvstrukturerade frågor vilka handlade om erfarenheter och upplevelser av att delta i drama inom det aktuella arbetet samt om uppfattningar om lärande och drama. Att intervjufrågorna var halvstrukturerade innebär att fokus fanns på ett visst tema men att informanterna har frihet att svara på olika sätt (Bryman, 2013, Kvale och Brinkmann, 2009). Jag skissade också på ett antal möjliga dramakonventioner som eventuellt skulle kunna användas under intervjun[8]. Både intervjufrågor och förslag på dramakonventioner samlades i en intervjuguide. Men eftersom jag inte visste vilka dramakonventioner ungdomarna kände till och var bekväma med så hade jag endast en vag föreställning

[8] De dramakonventioner som jag i förväg funderat på var bland annat olika former av statyer/ stillbilder, mini-drama, forumspel och tankebubblor.

om hur gruppintervjun skulle komma att gestalta sig. Mina förberedelser inbegrep både mer konventionella datainsamlingsmetoder och dramabaserade metoder. Jag kom så att säga förberedd på att utforska både metod och frågor tillsammans med ungdomarna. Samtidigt hade jag i förväg beslutat att prova att integrera drama som en del i gruppintervju och jag hade formulerat frågor vilket påverkade roller och interaktion under intervjun.

Genomförandet av gruppintervjun kom att få det dramaturgiska upplägget att den inleddes med samtal sittandes i ring, därefter användes dramakonventioner och samtal växelvis eller samtidigt och avslutades med samtal sittandes i ring. Förloppet var inte i detalj planerat i förväg utan utformades under intervjusituationen. Ovan nämnda intervjuguide användes som ett stöd för minnet samtidigt som jag som intervjuare kunde anknyta till det som informanterna tog upp under intervjuns gång (Bryman, 2013). Genomgående under intervjun var det jag som forskare som föreslog användande av samtal eller drama. Jag föreslog också de olika dramakonventioner som användes. I det inledande samtalet berättade ungdomarna om anledningen till att de sökt sig till detta arbete, om barnkonventionen och om sina tidigare erfarenheter av drama. Därefter genomfördes ett arbete i två mindre grupper där deltagarna gruppvis pratade om situationer där drama använts och som de minns som varit extra betydelsefulla och eller väckt känslor av olika slag. Utifrån detta gjordes gruppvis en staty eller scen som belyste något de ville delge oss andra. En grupp gestaltade då först ett skeende, därefter fick övriga deltagare möjlighet att verbalt delge sina tankar om den situation som gestaltats varefter gruppen som genomfört gestaltningen berättade om sina tankar. En av grupperna valde att göra en stillbild och den andra en dramatisering med repliker. Ungdomar från båda grupperna deltog sedan i ett gemensamt samtal och jag som forskare ställde ett antal frågor för att få en tydligare bild av vad som skett i de återgivna situationerna och vilka olika uppfattningar som fanns om att använda drama och vad de då lärt sig. Jag förde kontinuerligt anteckningar över vad som sades och gjordes utifrån mina frågor. De fick åter ställa sig i sina positioner i stillbilden och deltagare i den rörliga dramatiseringen fick ”frysa” i en position. Var och en fick där möjlighet att säga en tanke högt utifrån erfarenheten att delta i den situationen[9]. Som nästa steg erbjöds deltagarna att parvis, eller tre och tre, att samtala om vad de

[9] En sådan dramakonvention kallas för tankebubbla.

lärt sig i den situation som vi nu fokuserat på. De delade själva genast upp sig varefter de samtalade en kort stund. På mitt initiativ sammanfatta de sedan sina samtal i form av stillbilder som de visade oss andra. Efter ett kort gemensamt samtal om stillbilderna och reflektioner om innehållet så var det några deltagare som satte sig på stolar i ringen. Jag föreslog därför att vi alla skulle sätta oss ned. Därefter kom ett samtal igång, i vilket jag ställde olika frågor om begreppet ”lärande” samt om synen på vad och hur man kan lära sig genom att använda drama. Mot slutet av detta samtal började deltagare rikta blickar mot kamrater i en annan del av lokalen. Min tolkning var att det var dags att avsluta intervjun. Jag rundade av med att ge var och en möjlighet att säga ’ett sista ord’ om det vi samtalat om. Gruppintervjun tog ca 40 minuter.

Under gruppintervjun skrev jag ner allt som jag tolkade som uttryck för deras erfarenheter och upplevelser av att delta i drama inom det aktuella projektet samt om uppfattningar om vad och hur de har lärt sig genom att använda drama. Ungdomarnas utsagor och vad de gjorde när dramakonventioner användes antecknades kontinuerligt. Planen var att dokumentera data både genom ljudinspelning och skriftliga anteckningar. Inom ramen för denna pilotstudie fanns dock inte möjlighet att besöka lokalen i förväg för att undersöka förutsättningar för ljudupptagning. Det visade sig sedan vara svårt att spela in en gruppintervju i lokalen eftersom ljud från andra delar av lokalen togs upp och det fanns ingen dörr att stänga. Därför beslutades att enbart föra anteckningar istället för att också spela in. Direkt efter att gruppintervjun genomförts och jag lämnat platsen satte jag mig ner för att samla ihop mina intryck. Dessa reflektioner skrev jag då ner. I efterhand renskrevs både anteckningar från gruppintervjun och reflektionerna och jag läste igenom materialet upprepade gånger. Både det som kommunicerades kroppsligt gestaltat och verbalspråkligt utgjorde resultat. Med kroppsligt gestaltade utsagor menar jag här handlingar som jag tolkade att de uttrycktes medvetet för att berätta något. I mina data finns därför inte alla gester, mimik etcetera medtagna vilka visserligen alltid utgör delar av kommunikativa handlingar och som därmed skulle kunna innebära en begränsning av mina analysmöjligheter men jag menar dock att insamlade data utgjorde ett tillräckligt underlag för analys.

Analysen skedde som en tolkande process där jag gick emellan anteckningar och nedskrivna reflektioner och kan sägas vara en tematisk analys med inslag av

narrativ analys. Det var en tematisk analys i och med att olika teman eftersöktes i materialet (Bryman, 2013). Allt som jag tolkade som uttryck för uppfattningar om erfarande i drama markerades, både verbala och kroppsliga utsagor. Detta samlades under olika teman som efter hand urskiljdes. Teman utgjordes både av uppfattningar som återkom vid upprepade tillfällen och av skillnader mellan olika uppfattningar. Analysen hade inslag av narrativ analys i och med att ett fokus låg på hur deltagare skapar mening i de erfarenheter som delges (Bryman, 2013) samt på vilka olika sätt detta kommuniceras. Materialet sammanställdes sedan i form av en berättelse som ett nästa analyssteg. Skapandet av en sammanhängande berättelse definieras av Kvale och Brinkmann (2009) som en narrativ analys. Fördelen med en sådan är, i detta fall, att både det som kroppsligt kommunicerades och det som verbalt utsades, sammanställdes till en berättelse.

Att användande drama som metod

I den sammanhängande berättelsen presenterades de resultat som framkom under gruppintervjun avseende deltagande ungdomars uppfattning avseende lärande genom drama samt på vilka olika sätt detta kommunicerades. Här kommer ett exempel från berättelsen att ges. Exemplet är valt därför att det åskådliggör möjligheter för användande av drama som metod för att samla in data, vilket kommer att diskuteras i nästa avsnitt. Det är hämtat från den första delen av gruppintervjun och har sammanställts som en berättelse. Den är skriven i presens där ”forskaren” refereras till i tredje person för att tydliggöra att det är en konstruerad berättelse av mig som forskare.

> Forskaren presenterar ett förslag och poängterar att det är *ett* möjligt sätt att göra om deltagarna vill. Det som föreslås är att de i grupper ska prata om situationer som de minns särskilt eller som extra betydelsefulla från undervisningssituationer i drama. De kan utifrån detta göra en staty/scen eller annan dramakonvention som på något sätt belyser sådant de alla i lilla gruppen vill lyfta fram. Den dramakonvention de nu väljer behöver inte vara densamma som användes vid det tillfälle som de nu väljer att berätta om. En av deltagarna säger genast att de har arbetat med statyer så det kan de. Därefter grupperar de sig.
>
> När bägge grupperna signalerat att de är klara återsamlas alla. En av grupperna signalerar att de kan börja och formerar sig som en staty där de var och en utför olika saker i en övning som de hade gjort första dagen de träffades. De berättar muntligt att de representerar olika personligheter. Innehållet handlar om ”kaosteater”,

om att ta olika lappar på golvet och följa instruktionerna. De säger att dessa instruktioner var mycket kortfattade och innebar utrymme för improvisation. ”Varje lapp innehöll en mening att spela fram.” Var och en utför olika aktiviteter men parallellt i statyn som är formad med figurer på rad. En av dem tar en lapp, en står på knä, en sträcker ut armarna för att stoppa de andra från att ”gå i blomsterrabatten”[10] och en står och håller upp fingrarna som hållandes en revolver likt James Bond. Reaktionen från den andra gruppen blir både igenkännande och förvånade skratt. De har valt att gestalta samma situation och vill göra den innan vi bearbetar innehållet vidare. Grupp nummer två gör en dramatiserad gestaltning och har som de säger ”valt en lite annan inriktning”. De lyfter fram olika sätt att utföra övningen på. En ska föreställa blyg och gestaltar det med ett försiktigt kroppsspråk med små gester. En står med fötterna stadigt på golvet, har ett bestämt uttryck och iakttar allt de andra gör. Personen berättar muntligt att innebörden i positionen är att hindra de andra från att gå i rabatten. Den tredje springer omkring, tar tag i de andra, en i taget och ställer med desperat röst en fråga som är kopplad till instruktion som anges på en av lapparna i övningen.

Hittills har deltagarna i sitt muntliga berättande riktat sig till forskaren för att förklara och förtydliga. Men nu startar spontant ett samtal mellan deltagarna. De pratar om att de var blyga i början av arbetsperioden och att det de skulle göra upplevdes som pinsamt. Ordet pinsam återkommer i ett flertal utsagor. I improvisationsövningen med lappar fanns det sådana med ”instruktioner som var pinsamt att göra”. Flera av ungdomarna uttrycker att ”det var pinsamt, jättepinsamt”. Men ”några släppte loss jättemycket”. De berättar att de genom att fortsätta trots att det var svårt efter hand inte tyckte att det var lika pinsamt. ”Till slut tog man en lapp och brydde sig inte utan bara gjorde det som stod.” Ett par av ungdomarna börjar prata om scenskräck. Flera av de andra kommer in i samtalet och säger bland annat ”Nu vågar man ju vad som helst. Nu känner vi ju varandra.” ”Vi känner varandra nu och vågar göra vad som helst.” ”Då var man ju jätteblyg och vågade nästan inte ta på varandra …” Här berättar de om att det finns en skillnad mellan då när de inte vågade och nu när de känner varandra och vågar.

Efter en stunds samtal frågar forskaren den första gruppen om de återigen kan ställa sig i statyn för att tillsamman reflektera även utifrån den. De formerar sig i statyn och en i taget berättar de om vad de gör i statyn. Övriga deltagare uttrycker sina tankar och forskarens frågor kommer in som en del i samtalet. En av personerna står med armarna utsträckta för att stoppa de andra och säger: ”Man skulle hindra de andra. Då måste man våga ta på varandra … Man

[10] En av de lappar som deltagarna refererar till innehåller instruktion om att hindra andra från att gå i blomsterrabatten. Det innebär att personen som har lappen måste föreställa sig placeringen av och storleken på blomsterrabatten.

> klev innanför varandras … Man har ju liksom ett personligt område omkring sig … som man klev in i när man tog på varandra …" Forskaren säger: 'Menar du personligt revir?' Den unga deltagaren svarar: 'Ja. Man klev in i varandras personliga revir.' Här visar personen samtidigt med kroppsspråk och berättar muntligt. "Man kom nära varandra eftersom man var tvungen att ta på varandra. Man skulle uttrycka känslor." En av de andra ungdomarna berättar att de gjort detta första dagen och de var nya för varandra. Flera kommer in i samtalet. "Nu vågar man ju vad som helst. Nu känner vi ju varandra." "Vi känner varandra nu och vågar göra vad som helst." "Då var man ju jätteblyg och vågade nästan inte ta på varandra … (Visar genom att snabbt och mycket försiktigt nudda en kamrats axel.) … då var det ju bara försiktiga beröringar."

Exemplet visar på några aspekter som framträder i studiens resultat, nämligen former för kommunikation och teman som återkommer i utsagor. Enligt min tolkning visar exemplet på en vilja att delta aktivt i kommunikationen, vilket kan förstås som en strävan mot intersubjektivet (Linell, 2002). Ungdomarna uttrycker erfarenheter och uppfattningar i gestaltad och/eller verbalspråklig form. Det beskriver hur erfarenheter och uppfattningar uttrycks. Kroppsligt gestaltade och verbalspråkliga utsagor kompletterar ibland varandra, ibland förstärker de varandra och ibland används de var för sig. Detta förstås som ett vidgat språkanvändande (Wittgenstein, 1953/1992). Enligt vad som framkommer av mina data så kommuniceras inte motstridiga budskap genom olika *modes*. Men detta kan möjligen bero på bristfällig dokumentation. Ett exempel på att kroppsligt gestaltade och verbala utsagor kompletterar varandra är situationen när en av ungdomarna står med armarna utsträckta för att stoppa de andra. Personen berättar att uppgiften var att hindra de andra från att "gå i blomsterrabatten" och uttrycker samtidigt med olika fraser att då måste man våga ta på varandra. "Man klev innanför varandras … Man har ju liksom ett personligt område omkring sig … som man klev in i när man tog på varandra …" "Man kom nära varandra eftersom man var tvungen att ta på varandra." I statybilden sträcker personen ut armarna och håller händerna som ett stopptecken för att hindra att de vid sidan om kommer fram. Muntligt berättas att gränserna för andras personliga revir överskrids. Här används kroppsspråket för att uttrycka det som personen inte hittade ord för. Ord och handling visar olika aspekter som tillsammans bildade en helhet. Forskarens fråga om det handlade om 'personligt revir' leder till att deltagaren i nästa yttrande använder begreppet. Även senare

under intervjun använder personen detta begrepp. Det kan förstås som att personen gör begreppet till sitt genom att använda det, vilket kan förstås som appropriering (Wertsch, 1997, s. 53). Ibland förstärker kroppsliga uttryck och verbala utsagor varandra i och med att de uttrycker samma sak. Exempel på det är när en deltagare säger att: ”då var man ju jätteblyg och vågade nästan inte ta på varandra … då var det ju bara försiktiga beröringar” och samtidigt visar samma sak genom att snabbt och mycket försiktigt nudda en kamrats axel. Samtidigt som någon av dem visar på skillnaden då och nu stämmer andra in med att ge medhåll, genom att lägga till något i berättelsen om hur det var eller själv illustrera kroppsligt. Det kan tolkas som att berättelsen om skillnaden mellan då och nu skapas i interaktionen tillsammans. Återskapande av situationer i efterhand innebär att minnesbilder konstrueras på nytt, i ett nytt sammanhang. Minnesbilder kan därför inte ses som avbilder av händelser eftersom de har färgats av sådant som hänt efter det tillfälle som återskapas och även påverkas av interaktionen i det nya sammanhanget (Linell, 2002). Mina data anger dock inte om och hur alla är aktivt delaktiga i skapandet av den berättelse som framträder. Det kan exempelvis finnas deltagare som väljer att inte ge uttryck i ord eller handling för avvikande uppfattning men som inte heller håller med övriga.

Två av de teman som framträder i ungdomarnas utsagor framträder i exemplet. Det är temat ”Att våga”, vilket är sammanvävt med ett andra tema ’Skillnad då och nu’. Ett tredje tema är att ”Lära genom att göra och när det är kul”. Ett fjärde tema som återkommer är att ’Leva sig in i andras känslor’ och ett femte är ”Metafor och verkligt samtidigt”. I den här artikeln berörs endast de två förstnämnda temana och första delen av det tredje temat, ”Lära genom att göra”.)

En berättelse som konstruerades under intervjuns gång är berättelsen om att våga. Ungdomarna återkom flera gånger till detta att våga. De pratade om att flera var blyga i början och att det de skulle göra upplevdes som pinsamt. I improvisationsövningen med lappar fanns det sådana med instruktioner som var svåra att göra. De berättade om att de genom att fortsätta trots att det var genant efter hand inte tyckte att det var lika obehagligt. Detta kan tolkas som att praktisk erfarenhet vid upprepade tillfällen bidrar till att våga göra saker som innebär uppmärksamhet från andra deltagare. De berättar att det finns en skillnad mellan då när de inte vågade och nu när de känner varandra och vågar. Ordet ”pinsamt” används vid upprepade tillfällen för att beskriva detta. Senare under

gruppintervjun återkommer de till detta att det var läskigt och pinsamt då i början men att nu vågar de. ”Jag vågar.” ”De som riskerar att göra bort sig är de coola”. Detta kan tolkas som att reflektion görs om vad det innebär att våga göra nya saker trots att det kan innebära en risk att det inte blir som man tänkt, att man gör bort sig. Som svar på fråga om vad och hur lärande kan ske genom drama, svarar en av ungdomarna ”Lära sig att våga” och en annan svarar att ”vara, göra det man vill. En av ungdomarna säger att drama är ”bra för självförtroendet.” I exemplet ovan uttrycks lärande som innebär ”att våga” både i ord och handling och i verbala utsagor anges att detta lärande sker genom upprepade handlingar. Deltagare berättar att de vid arbetets början var nya för varandra men att de nu känner varandra. Det pekar på att det skett en social process. Den skillnad som beskrivs mellan ”då och nu” avser både att våga mer och att känna varandra bättre och tolkas som en kvalitativ förändring över tid. Tolkningen är att det lärande som beskrivs avser personlig utveckling och att läroprocessen sker genom upprepat deltagande i dramaövningar tillsammans i gruppen.
De frågor som berörs handlar om upplevelser av att använda drama och vad drama bidragit med för deltagarna. Innehållet för dramaverksamheten, ”Barnkonvention”, berörs inte. Fokus under intervjun ligger på socialt samspel, personlig utveckling och drama som uttrycksform. I exemplet som ges här fokuseras personlig utveckling. Samtidigt som ungdomar gör en gestaltning i drama berättar de om sådant de erfarit vid tidigare tillfälle. Gestaltning här och nu och det som berättas kan handla om olika saker.

De data som samlas in delges genom olika kommunikationssätt. De dramakonventioner som används är till övervägande delen olika former av stillbilder. Det finns därmed ingen stor variation av uttrycksformer och deltagarna agerade i roll endast korta stunder. Tidigare har nämnts att drama kan möjliggöra en ’dubbel medvetenhet’ (Sternudd, 2000), men det förutsätter att symbolskapande används avseende tid, rum, roll och/eller handling. Detta används i mycket liten omfattning här. Det innebär att deltagare inte getts möjlighet att utforska företeelser genom olika former och ur olika perspektiv. Samtidigt kan det ha inneburit en trygghet för deltagarna i och med att de har erfarenheter av att arbeta med stillbilder.

Insamlade data är ett multimodalt material och som sådant innehåller det olika dimensioner att analysera. I materialet finns dock inte information om i

vilken grad det finns deltagare som inte aktivt deltar i berättandet om skillnad över tid avseende att våga. Inte heller finns samtliga *modes* som använts i kommunikationen angivna. Metoden kommer nedan att diskuteras följt av ett resonemang om möjligheter för framtida användande av *multimodal analys* och som är ett begrepp som används av en del forskare som använder sig av samtalsanalys, men som inkluderar både förkroppsligad och verbal handling (exempelvis Aronsson, 2012).[11]

Diskussion

Här kommer jag att diskutera drama som metod för datainsamling samt val av metod för analysförfarande. Min tolkning är att användandet av drama som integrerad del i gruppintervju kan bidra till ett rikt och mångfasetterat datainsamlingsunderlag för vidare tolkning. Deltagares gestaltande och muntliga uttryck kan komplettera och förstärka varandra. Här användes ett begränsat antal dramakonventioner som var av likartad karaktär. Det gav inte utrymme för variation i uttryckssätt. För att få veta mer om deltagares uppfattningar tror jag också att det behövs en större öppenhet för *hur* (i vilken form) de skulle vilja uttrycka dessa.

Att enbart föra skriftliga anteckningar innebar en begränsning i bearbetningen av materialet. Det var inte möjligt att både hinna se och höra allt som skedde och samtidigt föra anteckningar. Den bristfälliga dokumentationen kan ha bidragit till att motstridiga budskap genom olika *modes* inte fångats upp. Genom transkribering av ljudinspelning skulle det ha funnits möjlighet att i efterhand upptäcka sådant som jag inte hann observera under själva intervjusituationen. Men nu hade jag enbart mina nedskrivna reflektioner och anteckningarna från själva gruppintervjun. Anteckningar visade dock på hur handling och muntliga utsagor kompletterade varandra men med videoinspelning kan mer av det som görs och sägs fångas och är därför att rekommendera.

Jag var som forskare styrande både vad gäller frågor och former att uttrycka sig på. Mina val under mötet med ungdomarna kan därmed i hög grad ha påverkat

[11] Samtalsanalys som metod utgår från synen att språket gör något i den sociala kontext där det används (Kvale & Brinkmann, 2009). Centralt i analysen är hur talturer/interaktionsordning konstrueras och fördelas. En taltur är den tid en av deltagarna sammanhängande talar. Namnet samtalsanalys och begreppet taltur ger intryck av att det är talhandlingar som avses. Men samtalsanalysen har alltmer kommit att handla om handling som bland annat förkroppsligad och verbal. Exempelvis Goodwin (2000) menar att ett flertal olika semiotiska resurser används i mellanmänsklig interaktion. Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interac-tion. *Journal of Pragmatics*, 32(2000): 1489-1522.

vilka data som genererades, vilket kan relateras till det Kvale och Brinkmann (2009) skriver om den vuxnes påverkan. Dessa val innebär en pågående handling av positionering både från min sida och från ungdomarnas, vilket kan jämföras med Aronssons (1998) resonemang att positioneringar pågår kontinuerligt. Det skapade både möjligheter och begränsningar avseende vad som berättades. Kanske också vilka röster som blev tongivande. Ett exempel som visar på svårigheten att veta i vilken grad avvikande uppfattningar bland deltagare uppmärksammats av mig som forskare, är följande: Flertalet av ungdomarna uttryckte att de nu var trygga med varandra. De visade både muntligt och kroppsligt att de var försiktiga och blyga i början. En skillnad mellan hur det var inledningsvis och hur det var senare synliggjordes. Samtidigt går det inte att utläsa av mina data om alla verkligen hade likartade uppfattningar eller om det fanns någon eller några som i detta sammanhang valde att inte ge uttryck för avvikande uppfattning. Det kan ha funnits deltagare som inte aktivt höll med eller som med enbart kroppspråk markerat annan uppfattning och som inte uppmärksammats av mig som forskare. Också olika positioner av till exempel osäkerhet, motstånd kan uttryckas i form av tystnad och gester. Ungdomarna positioneras/positionerar sig sinsemellan och i relation till mig som forskare. Vilka röster som får höras vid intervjutillfället, i insamlade data och i resultatpresentation är inte givet. Relationen mellan forskare och ungdomar är asymmetrisk. Det kan vara så att unga informanter ger svar som den tror att den vuxna vill ha, att de svarar utifrån en *relationell rationalitet* (Aronsson, 2012, s. 103). De ungdomar som deltog i min studie var inte i någon beroendeposition gentemot mig men ändå finns det en möjlighet av upplevd maktobalans. Jag kom som vuxen forskare och hade förberett sådant jag skulle vilja veta och dokumenterar sedan det jag får veta. Svaren som gavs, kan ha påverkats av ungdomarnas vana att göra som vuxna säger. Kanske tog de till exempel mitt första förslag som 'en given uppgift från en vuxen att utföra'. Idén att de skulle göra gemensamma bilder/scener kan ha inneburit att alla inte gavs möjlighet att lyfta fram sådant de skulle vilja, vilket kan ha resulterat i att vissa företeelser fick företräde. Samtidigt visar resultaten att flera ungdomar aktivt deltar i samtal i samband med arbete med gestaltningar.

Insamlade data bestod av olika kommunikationssätt och en parallell kan därför dras till Linells och Markovás (1993) resonemang om att språket inkluderar förkroppsligad handling. Det insamlade materialet skulle kunna beskrivas som

ett multimodalt material i och med att både verbalspråkliga och kroppsligt gestaltade utsagor utgjorde data, och som sådant innehöll det olika dimensioner att renskriva och tolka. Här användes tematisk analys med inslag av narrativ analys. Utsagor gällande uppfattningar om erfarande i drama och de kommunikationssätt som användes för att uttrycka detta, inkluderades i analysen. Men som nämnts ovan begränsades analysmöjligheterna av att videoinspelning inte användes som dokumentation i och med att till exempel mimik och en del gester inte fanns medtagna i det insamlade materialet. Det bidrog också till att interaktionsmönster i intervjusituationen inte kunde fångas. Det som kommuniceras i en given situation påverkas av interaktionen mellan deltagarna. Behovet av att använda videoinspelning när drama används som metod för att samla in data, är en viktig insikt från denna pilotstudie. En annan insikt är att vald analysmetod skulle behöva kompletteras. Om videoinspelning används, skulle multimodal analys kunna användas för att inkludera både olika kommunikationssätt och interaktionen mellan deltagare. Utgångspunkt för metoden är att ett flertal olika semiotiska resurser används i mellanmänsklig kommunikation (Aronsson, 2012, Linell & Marková, 1993). Aronsson hävdar att genom att studera handlingar och inte enbart verbala utsagor kan barns och ungdomars perspektiv bättre komma fram och att därför kan multimodal analys användas för att komma åt barns och ungas röster (Aronsson, 2012). Begreppet multimodal analys används för att belysa att olika uttrycksformer behandlas i analysen. Det kan t ex handla om ”tal, gester, prosodi, mimik, fysiskt handlande och utnyttjande av rummet” (Aronsson, 2012, s. 114). Men användande av multimoda analys skulle innebära att uppfattningar om företeelser inte fokuseras vilket tematisk analys dock gör. Ett resultat från denna pilotstudie är därför att vald analysmetod är användbar men otillräcklig vid användande av drama som datainsamlingsmetod. Multimodal analys skulle kunna vara ett komplement, men det förutsätter som sagts att videoinspelning används.

Slutsatser

I den här studien undersöktes deltagarnas uppfattningar om drama som stöd för lärande. Resultaten visar att kroppsligt gestaltade och verbalspråkliga utsagor ibland kompletterade varandra, ibland förstärkte varandra och ibland användes var för sig för att enbart kroppsligt gestalta eller verbalt berätta något. En

begränsad variation av uttrycksmöjligheter kom dock till uttryck vilket kan ha berott på att deltagarna under gruppintervjun använde dramakonventioner som de redan sedan tidigare hade erfarenheter av att arbeta med.

Syftet med pilotstudien var att undersöka hur dramabaserad forskningsmetod kan användas som integrerad del av gruppintervju för insamlande av data om deltagares uppfattningar. Enligt resultaten bidrar användande av drama under intervju till möjlighet att reflektera tillsammans om tidigare erfarenheter. En slutsats som dras är att drama skulle kunna användas som metod för att samla in data om deltagares uppfattningar om olika områden. Det behövs dock en större öppenhet för *hur* deltagare vill uttrycka sina uppfattningar än vad som skedde här. För att återkoppla till ett dialogiskt synsätt så finns frågor obesvarade avseende såväl positioneringar som vilka röster som får höras även om deltagande ungdomar i studien i viss mån fick möjlighet att uttrycka olika uppfattningar. Studien kan dock inte ge svar på frågan om dramabaserade forskningsmetoder kan bidra till möjlighet för deltagare att undersöka ett skeende eller en företeelse ur flera olika perspektiv. För detta skulle fler slags dramakonventioner ha behövt användas för att utforska en och samma sak. En slutsats är också att användandet av drama som integrerad del i gruppintervju kan bidra till ett mångfasetterat dataunderlag för vidare bearbetning. Denna slutsats dras utifrån tanken att det sätt på vilket vi uttrycker oss också påverkar vad som är möjligt att uttrycka.

Referenser

Aronsson, K. (1998). IdentityinInteraction and Social Choreography. *Research on Language & Social Interaction*, 31(1): 75-89. http://dx.doi.org/10.1207/s15327973rlsi3101_5

Aronsson, K. (2012). Barnperspektiv: Att avläsa barns utsatthet. *LOCUS*, 24(1-2): 100-117.

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bresler, L. (2011). Arts-based Research and Drama Education. In Schonmann, S. (Red.) K*ey Concepts in Theatre/Drama Education* (s. 321-326). Rotterdam: Sense Publishers.

Bryman, A. (2013). S*amhällsvetenskapliga metoder.* (2. rev. och utökad uppl.) Stockholm: Liber.

Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour,* 20(1): 43-63.

Edmiston, B. & Enciso, P. E. (2002). Reflections and Refractions of Meaning. I Flood, J., Lapp, D., Squire, J. & Jensen, J. (Eds.). *The Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (s. 868-880). New York: Simon and Shuster.

Eriksson, S. (2009). *Distancing at close range: Investigating the significance of distancing in drama education*. (akad. avh.) Vaasa: Åbo Academy University.

Fleming, M. (1999). An Integrated Approach to Teaching Drama for Aesthetic Learning. *NADIE Journal*, 23(2): 91-99.

Fleming, M. (2012). *The Arts in Education: An introduction to aesthetics, theory and pedagogy*. London & New York: Routledge.

Gallagher, K. (2008). The art of methodology: a collaborative science. I Gallagher, K. (Red.) *The Methodological Dilemma. Creative, critical and collaborative approaches to qualitative research* (s. 67-81). London & New York: Routledge.

Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and His World*. London & New York: Routledge.

Johannessen, K. S. (1999) Tankar om tyst kunskap. *Dialoger* 6/88: 13-28.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Linell, P. (2002). *What is dialogism?: Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition* (Arbetsrapport från Tema Kommunikation). Linköping: Linköpings universitet.

Linell, P. & Marková, I. (1993). Acts in discourse: from monological speech acts to dialogical interacts. *Journal for the Theory of Social Behaviour,* 23: 173-195.

Rasmussen, B. (2013). Fra erfaring til refleksiv kunskap. I Østern, A-L, Stavik-Karlsen, G. & Angelo, E. (Red.). *Kunstpedagikk og kunnskapsutvikling*, (s. 261-272). Oslo: Universitetsforlaget.

Rosén, S. (2012). *Drama-Based Research Methods as Integrated Part of Group Interviews.* Konferensbidrag, presentation på IDiERI7 (7th International Drama in Education Research Institute), Limerick, Ireland, 10-15 July 2012. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-11857

Somers, J. (2002). Drama making as a research process. *Contemporary Theatre review,* 12(4): 97-111.

Sternudd, M. M. F. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran?: Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner.* (akad. avh.) Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik.

Wertsch, J. V. (1997). *Mind as action*. New York & Oxford: Oxford University press.

Wittgenstein, L. (1992/1953). *Filosofiska undersökningar* (A. Wedberg, övers.). Stockholm: Thales.

Østern, A-L. (2011). Transformation. In Schonmann, S. (Ed.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (s. 59-63). Rotterdam: Sense Publishers.

Pedagogiskt arbete som vetenskap – förytligande eller fördjupning?

Kennert Orlenius & Marianne Strömberg

I artikeln ”Pedagogik som vetenskap? (1986) ställde Ulf P Lundgren frågan om vilka centrala begrepp och termer som gäller inom pedagogik och noterar följande:

> Problemet med pedagogiska begrepp är (…) att pedagogikens allmänna betydelse och värde gör att begrepp och termer blir vida och mångskiftande (…) orsaken till de begreppsliga svårigheterna inom pedagogiken – liksom inom andra humanvetenskaper – är att begreppen är artificiella. Fenomen och begrepp är företrädesvis socialt bestämda. (s. 80)

Nästan 30 år senare kan konstateras att det problemet med begreppsliga innebörder och avgränsningar inom det pedagogiska kunskapsfältet tycks vara än mer aktuellt och angeläget, inte minst när det gäller pedagogik som ämne och vetenskaplig disciplin. I takt med ökad betoning av forskningens betydelse i skolvärlden och övriga samhället blir frågan om begreppslig explicitet och ämnesidentitet viktig.

I sitt upprop, “A Manifesto for Education”, pekar Gert Biesta och Carl-Anders Säfström på den otydlighet som finns inom det pedagogiska kunskapsfältet avseende olika ämnesbenämningar som uppkommit. Pedagogik som vetenskaplig disciplin har marginaliserats och fragmentiserats enligt författarna.[1]

[1] Manifestet skulle kunna ses som ett senkommet svar relaterat till Sveriges internationellt mest framträdande pedagog, Torsten Husén, som betonade att pedagogik inte är en självständig, vetenskaplig disciplin utan ett ämnesområde som använder sig av andra discipliners teorier, metoder och empiriska kunskap (1996) - eller relaterat till det även Ulf P Lundgren hävdade för snart 30 år sedan: "Den pedagogiska vetenskapen saknar fasta begrepp och begreppssystem, vilka skulle möjliggöra en kunskapsbildning där olika forskningsresultat kan fogas till varandra" (1986, s. 80).

> This expansion of 'educational' research in universities, mainly through teacher education, in effect diffuses the field even more. Education has been severely marginalized as an intellectual tradition in its own right, and new inventions are constantly made in order to meet the demands of a confused field and determined policymakers alike. The inventions are called, for example, subject didactics, educational work, educational sociology, special education, educational psychology, and are established as their own disciplines, but often with the same content, only named differently at different universities, and all of them supposedly distinctively different from education (in Swedish, Pedagogik), confusing students and staff on all levels. (Biesta & Säfström 2011, p. 545f)

De argumenterar för att ett självständigt, vetenskapligt ämne (pedagogik) som utvecklar och genererar egna teorier om individens autonomi och emancipation, det vill säga att ämnet inte i så hög grad ska baseras på lån av teoribildning inom andra discipliner. Ämnet angrips både utifrån och inifrån, hävdar författarna.

Tomas Englund (2004) uttrycker också kritik mot den disciplinära fragmentiseringen:

> För övrigt så kallade nya beteckningar som lärande, pedagogiskt arbete etcetera (…) ställer jag mig tvivlande till vad det gäller värdet och ser det i stor utsträckning som en fråga om hävdande av revir. Dessutom uppstår onödiga och ofrånkomliga sammanblandningar av exempelvis pedagogiskt arbete och didaktik. (s. 45)

Till nämnda benämnings- och definitionsproblematik kan för övrigt läggas den stora floran av så kallad bindestreckspedagogik, till exempel vårdpedagogik, idrottpedagogik, musikpedagogik, förskolepedagogik, högskolepedagogik, vuxenpedagogik etcetera. Någon definition och avgränsning av dessa inriktningar som ämnen eller vetenskapliga discipliner tycks inte vara legio utan dess innehåll beskrivs snarare till exempel i termer av vilka olika forskningsprojekt som är knutna till respektive ämne. På liknande sätt tycks det förhålla sig med pedagogiskt arbete som vetenskap.

Syftet med denna artikel är att bidra till diskussion och utvecklingen av pedagogiskt arbete som akademiskt ämne och som vetenskaplig disciplin. Grundfrågan är: *Innebär en utveckling av pedagogiskt arbete som vetenskap ett förytligande av vetenskaplig kunskapsutveckling eller leder den till fördjupning?* Givet pedagogik som etablerat kunskapsfält och som vetenskaplig disciplin, och

pedagogiskt arbete som inympning eller avknoppning, ställs delfrågorna: *Vad innebär och motiverar pedagogiskt arbete som akademiskt ämne och forskningsområde?* Dessutom diskuteras: *Kan pedagogiskt arbete i nuläget betraktas som en vetenskaplig disciplin?* Om inte – varför i så fall?

Pedagogiskt arbete som vetenskapligt kunskapsområde har under det senaste decenniet kommit att utgöra ett akademiskt ämne vid flera nationella lärosäten. En nationell forskarskola i pedagogiskt arbete inrättades 2001 och 2012 angavs följande tema för den nationella konferensen i Linköping om pedagogiskt arbete: ”Vad är egentligen pedagogiskt arbete? Vad är kärnan i ämnet och vad är det som förenar oss som på ett eller annat sätt definierar oss som lärare och forskare i ämnet?” Uppenbarligen fanns och finns behov av att klargöra den egna självförståelsen. Betyder inrättandet av ämnet pedagogiskt arbete en möjlighet till fördjupad förståelse av en viss typ av pedagogiska frågor eller ska det ses som uttryck för förytligande och därmed risk för fragmentisering av pedagogik som vetenskaplig disciplin?

Vi ska återkomma till argument för pedagogiskt arbete som vetenskap, men inledningsvis här bara kort kommentera argumenten och den principiella kritiken mot inrättande av ämnet pedagogiskt arbete (enligt tidigare nämnda professorer i pedagogik). Pedagogikämnets otydlighet är huvudsakligen relaterat till expansionen av pedagogisk forskning inom lärarutbildningen, enligt Biesta och Säfström. En kritisk fråga är dock varför inte pedagogikämnets företrädare antagit forskningsmässiga utmaningar relaterade till pedagogiska yrkesutbildningar och dess yrkeskunnande. I ”Granskning av utbildningar i pedagogik” (HSV rapport 2009:22 R) konstaterar en av författarna, Sven G Hartman, att det funnits en återkommande kritik mot forskning inom pedagogik: dess bristande relevans för skolområdet. Englunds argument mot benämningen pedagogiskt arbete som ett uttryck för revirskapande är reversibelt, det vill säga argumentet kan vändas åt andra hållet i betydelsen att det kan ses som ett uttryck för hans behov av revirbevarande och främjande av pedagogikämnets hegemoni.[2] I vetenskapliga sammanhang ställs stora krav på explicitet. När forskning

[2] Här kan också noteras att tre år efter artikelns publicering (det vill säga 2007) skapar Örebro universitet en forskarskola i Utbildningsvetenskap med didaktisk inriktning med Tomas Englund som en av de drivande. Ett av forskarutbildningsämnena inom forskarskolan är pedagogik. Englund har själv i hög grad bidragit till kunskapsbildning i didaktik med utbildningssociologisk inriktning, vilket möjligen kan förklara att han vill slå vakt om benämningarna pedagogik och didaktik och ser utbredningen av ämnet pedagogiskt arbete snarare som ett hot än en möjlighet.

bedrivs är tydlighet i perspektivval, forskningsobjekt och metodval fundamentala aspekter. En avgränsning av pedagogikämnet mot pedagogiskt arbete, där problemformuleringar tar sin utgångspunkt i yrkesutövandet kan främja forskning med och för yrkesverksamma pedagoger. Pedagogik som vetenskaplig disciplin inrymmer ett mycket brett kunskaps- och ämnesområde. Kunskapsbildningen har i hög grad byggt på en rad hjälpvetenskaper och är ingalunda entydig, precis såsom Biesta och Säfström betonar. Det i sig kan vara ett argument för en bodelning. Det finns starka argument för att utveckla och tydliggöra den typ av forskning som kan och bör inrymmas i ämnet pedagogiskt arbete. Det är en normativ utgångspunkt i denna artikel.

För att förstå nuet är det ofta en klok strategi att se förhållanden och fenomen i ljuset av historien. Pedagogiskt arbete har en relativt kort historia (ett drygt decennium) som benämning i akademin. Eftersom dess avgränsning är nära knuten till pedagogik som ämne och vetenskaplig disciplin är det rimligt och relevant att peka på några centrala utvecklingslinjer inom pedagogikämnet under det senaste seklet såsom pedagogikämnet utvecklats i Sverige. Efter en sådan kort historisk exposé belyses vad pedagogiskt arbete som vetenskap kan innebära och vad som motiverar utvecklingen av detta som vetenskapligt kunskapsområde.

Pedagogik som ämne – en historisk betraktelse

”De fleste studenter som leser pedagogikk, opplever på et eller annet tidspunkt et identitetsproblem. Hva handler nå dette fag egentligen om?” Citatet utgör inledningen i en artikel om pedagogikens ämnesidentitet av Tone Kvernbekk (2001, s. 17). Frågan torde ha lika stor relevans i Sverige som i Norge. Några utvecklingslinjer inom pedagogikämnet i Sverige under det senaste seklet kan spegla och ge perspektiv på problemet som anförts ovan.

Under första halvan av 1900-talet hade ämnet pedagogik inriktning mot psykologisk pedagogik vilket också var fallet när ämnet inrättades som examensämne 1907. Det betyder att individuella förutsättningar för utveckling och lärande utgjorde centrala forskningsobjekt. En professur inrättades visserligen i pedagogik och filosofi, men därefter kom alla professurer att få beteckningen pedagogik och psykologi. Avhandlingen av Gustav Jæderholm (professor i Göteborg och Uppsala) hette ”Intelligensmätningarnas teori och praxis” (1914), det vill säga psykologisk inriktning med positivistisk metodinriktning.

Denna ansats om förutsättningar för utveckling och lärande vidgades under 1950-1960-talet att också inkludera ett samhälleligt perspektiv genom sociologins intåg. ”Sammantaget kan sägas att pedagogik som vetenskap vid 1960-talets slut hade etablerats som en av socialvetenskaperna inom vad som kan betecknas den sociala ingenjörskonsten” (Englund 2004, s 38). Pedagogisk forskning sågs som ett medel för politiker att forma och utveckla samhället. Denna forskning, liksom för övrigt huvuddelen av senare sådan, hade och har haft starka anglosachsiska influenser.[3] Den internationella utvecklingen kan sammanfattas på följande sätt: Den amerikanska forskningstraditionen inom pedagogik har historiskt sett haft psykologisk-sociologisk inriktning med fokus på inlärnings- och utvecklingspsykologi samt pragmatism (nyttoperspektiv) och samhällsutveckling. Undervisning har betraktats som teknisk problemlösning och målmedelanalys har stått i fokus för att skapa effektiv undervisning (Arfwedson 1998). Den tyska traditionen däremot har snarare haft en filosofisk, antroplogisk inriktning med fokus på innehållsfrågor och undervisningsprocesser, där frågor om mål för undervisningen (till exempel bildningsbegreppets innebörd) har aktualiserats.[4]

Den sociologiska traditionen inom pedagogiken kom under 1970-talet att förändras. Med företrädare som exempelvis Basil Bernstein (och i Sverige till exempel Staf Callewaert) fokuserade ”den nya utbildningssociologin” konfliktperspektiv och intog en samhällskritisk hållning, där också analytiska centrala begrepp som klass, kön och etnicitet, inkluderat socialsegregation, exkludering/inkludering, varit centrala. Denna forskning har utgjort en central del inom det pedagogiska kunskapsfältet och alltmer också kommit att inriktas mot pedagogiskt arbete i lärarutbildning och skolverksamhet, bland annat genom Dennis Beach och Elisabeth Öhrns forskning. Inom det utbildningssociologiska området inryms också den läroplansteoretiska forskningen som bedrivits under ledning av exempelvis Ulf P Lundgren och Tomas Englund.

År 1977 utgavs boken, ”Inlärning och omvärldsuppfattning” av Marton,

[3] Forskning om pedagogiskt yrkeskunnande fokuserade exempelvis de bästa metoderna och frågor om vad som kännetecknar en bra lärare etcetera. Denna forskning mot ”Teacher Effectiveness” var dock inte särskilt framgångsrik och kom senare på 1970-talet och framåt mer att ha fokus på ”Teacher Thinking”, dvs. att försöka förstå lärares intentioner och överväganden, lärararbetes mångdimensionalitet etc.

[4] Enligt Arfwedson har den engelska forskningstraditionen varit mindre normativt inriktad än den amerikanska och haft mer fokus på praktiskt utvecklingsarbete. Idén om ”lärare som forskare” har starka influenser från England.

Dahlgren, Svensson och Säljö, som var ett viktigt led i utvecklingen av fenomenografisk forskning. I kritik mot den traditionella psykologiska pedagogikens frågor om hur man lär riktades här intresset också mot vad som lärs och vilken innebörd lärandet har för barn, unga och vuxna. Liksom i den läroplansteoretiska forskningen blev alltså innehållsfrågan central, men de didaktiska implikationerna inom fenomenografin gällde främst förskolans och skolans inre pedagogiska verksamhet (”kritdammsdidaktik” enligt Tomas Kroksmark) medan de läroplansteoretiska främst gällde utbildningssociologiska aspekter (t.ex. typologier[5] för undervisning i olika ämnen, skolans dolda läroplan mm). Under 1970-1980-talet börjar alltmer intresse riktas mot frågor om målet med undervisning, i termer av pedagogisk filosofi. Studier baserade på hermeneutisk-fenomenologisk grund (t.ex. livsvärldsstudier) blir alltmer frekventa, till exempel för att förstå barns lärande liksom normer och värden i undervisning. Till denna fåra inom pedagogikämnets utveckling hör också intresset för kommunikationens form och betydelse, inspirerad av filosofer som Gadamer och Habermas men också med rötter hos Aristoteles, Levinas med flera. Denna så kallade kommunikativa vändning (inkluderat språkanvändning) får också stor betydelse under 1990-talet genom företrädare för sociokulturella perspektiv, främst företrätt av Roger Säljö i Sverige.

Sammanfattningsvis kan vi också, liksom Tove Kvernbekk, konstatera att ”(…) praksisorientering er en av fagets største stridsspørsmål” (2001, s. 23). Denna motsättning på svensk mark kan illustreras av införandet av “praktisk pedagogik” vid lärarhögskolor och seminarier (främst knutet till lärare i yngre åldrar) under 1950-1960-talen och å andra sidan universitetsämnet ”pedagogik och pedagogisk psykologi”. Exempelvis Wilhelm Sjöstrand (1970) diskuterar tidigt denna bodelning, en fråga som för övrigt initierades genom tillsättning av en professur i praktisk pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm 1956 (Torsten Husén blev den förste innehavaren av professuren). Nästan alla pedagoger med ett partre decenniers erfarenhet av forskning och utbildning inom pedagogik och lärarutbildning vid landets universitet torde ha en hel del erfarenheter av den interna maktkamp och ideologiska strid som präglat pedagogikämnet i just

[5] Med typologi avses här en modell för val av innehåll som läraren kan ha som utgångspunkt för val av konkret innehåll i undervisningen, där valen är grundade i utbildningsfilosofiska idéer och mål.

detta avseende, vilket inte minst kommit att forma organisation och struktur liksom benämningar på institutionell nivå.

Historiskt sett har problem och frågor inom pedagogikämnet inte primärt haft fokus mot yrkeskunnande och yrkesutövandet. All forskning är i någon mening reduktionistisk men problemet i pedagogisk forskning har, enligt vår och flera andras uppfattning, varit att den inte upplevs som relevant för yrkesverksamma pedagoger[6]. Den har inte utvecklat och gett verksamma pedagoger diskursiva verktyg (begrepp, modeller och teorier) för att kommunicera utmaningar och möjligheter i det egna pedagogiska yrkesutövandet eller verktyg för att formulera frågor och förstå problem utifrån andra perspektiv. ”Pedagogy does not give the students tools to describe or analyse what teachers actually do” hävdade Carlgren i en artikel 1999 (s. 231), vilket kan ses som en viktig förklaring till varför pedagogik som ämne inte kommit att utgöra en kärna i lärarutbildningen, och som i sin tur bland annat kan förklaras av pedagogisk forsknings bristande intresse för problem och utmaningar som rör yrkeskunnande i pedagogiskt arbete. Pedagogik skulle i samband med lärarhögskolornas tillkomst under 1950-1960-talet utgöra en kärna i den allmänna lärarkunskapen, och dess motsvarighet på 1980-1990-talet blev didaktik. Det långsiktiga resultatet av dispyter och brist på intresse inom forskningen för yrkeskunnandets villkor och förutsättningar kan ses i den senaste lärarutbildningsreformen, där man inte talar särskilt mycket om varken pedagogik eller didaktik utan snarare om en utbildningsvetenskaplig kärna – men det är en annan historia…

Didaktik som ämne

För förståelsen av pedagogiskt arbete och dess framväxt som akademiskt ämne och forskningsfält finns också anledning att kort belysa begreppet didaktik och dess betydelse för utbildning och utveckling av forskning inom det pedagogiska kunskapsfältet. En kritik som kunde riktas emot pedagogisk forskning fram till 1970-talet var att den i hög grad var experimentell, man bortsåg från externa ramfaktorer (t.ex. sociala villkor) och innehållets betydelse i och för lärandet (ämnesmässiga aspekter) etcetera. Denna atomisering och sekvensering kan ses

[6] För mer detaljerad översikt om pedagogikämnets fjärmande från faktiska problemställningar i lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet – se t.ex. Carlgren 1999; Erixon Arreman 2002 samt SOU 1999:63 (kap 12).

som en förklaring till att Lena Hjelm-Wallén (som utbildningsminister) 1986 uttalade följande inför en ny lärarutbildning:

> Samtidigt med ämnesstudier behöver lärare utbildas i didaktik, dvs. frågor kring val av stoff i undervisningen samt hur stoffet ska göras begripligt för eleverna och sättas in i ett sammanhang som eleverna förstår eller har erfarenheter av.[7]

År 1987 sägs vidare i UHÄ:s förslag till regeringen om lärarutbildningen:

> (…) didaktiken ska behandla val av stoff och arbetssätt och ska utgöra något som håller samman lärarutbildningens olika komponenter (ämnesstudier, pedagogik, metodik) och som genomsyrar hela utbildningen.

För att göra en lång historia kort kan konstateras att intentionerna att begreppet didaktik, med dess innebörd och avgränsningar, skulle kunna utgöra ett slags kärnämne, det vill säga ett kitt kring vilken undervisning inom lärarutbildning skulle kunna organiseras kom inte att förverkligas. Fortfarande torde flertalet lektor och professorer, som undervisar och forskar inom det som benämns didaktik, vara doktorer i pedagogik eller pedagogiskt arbete – eller alternativt inom något mer eller mindre explicit skolämne (Kallos 2009). Det uppstod tydliga motsättningar mellan och inom olika lärosäten bland företrädare för klassrumsorienterad respektive mer generell läroplansteoretiskt inriktad didaktik. Det blev även en bodelning mellan allmändidaktik och ämnesdidaktik och en dispyt huruvida ämnesdidaktiken skulle integreras med ämnesteoriska ämnen eller pedagogikämnet eller alternativt utgöra en fristående del. ”Didaktik är ett flerdimensionellt begrepp men har på de flesta orter kommit att ensidigt odlas med en skolämnesorienterad inriktning till priset av allmän didaktik, tvärvetenskap, tematik och helhetsperspektiv” enligt Kroksmark (1997, s. 18). Inte heller pedagogik kom att fylla denna funktion utan den generella delen i lärarutbildningen kom att benämnas ”allmänt utbildningsområde” och från och med höstterminen 2011, den ”utbildningsvetenskaplig kärnan”.

Vad är pedagogiskt arbete som vetenskap?

Hur kan då pedagogiskt arbete som vetenskap definieras? Vi menar att pedagogiskt arbete innefattar studier av handlingar och dess villkor i skilda typer

[7] Ett viktigt kunskapsbidrag i det här sammanhanget var tre volymer om ”Fackdidaktik” (red. Ference Marton, publicerad av Studentlitteratur). I böckerna behandlades allmänna, principiella didaktiska frågor i volym I och ämnesdidaktiska frågor i volym II och III.

av pedagogiska verksamheter, vilka är knutna till undervisning och fostran i vid mening. Pedagogiskt arbete syftar till att utveckla kunskap om arbetets komplexitet och mångdimensionalitet, att utveckla en teoretisk grund i och för yrkesutövandet. Utgångspunkten är därvid faktiska problem, villkor och utmaningar i den vardagliga, pedagogiska praktiken och studier av dessa. Det betyder att ta utgångspunkt i ett inifrån-perspektiv snarare än ett utifrån-perspektiv, analys av empiriska data och redovisning av resultat med konsekvenser för verksamheten. Kvernbekk (2001) aktualiserar konsekvensfrågan genom följande undran: Ska forskning inom pedago-gisk filosofi förväntas ha direkt relevans för fostran (’oppdragelse’) och undervisning? Hon besvarar frågan med nej när hon diskuterar detta spörsmål i relation till ämnet pedagogik. Vad blir svaret i relation till ämnet pedagogiskt arbete? Låt oss strax återkomma till den frågan.

Betoning av empirins betydelse (baserat på data från praktiskt yrkesutövande) kan uppfattas som en motpol till teori, varför relationen praktik – teori här behöver kommenteras. Yrkesutövande i termer av praxis baseras på värden, värderingar och normer, över-väganden och reflektioner (grundade i egna erfarenheter och/eller andras erfarenhet och kunskap), det vill säga något utöver observerbara handlingar (Orlenius & Bigsten 2013; Lövlie 1974 – ref. i Kvernbekk 2001). Yrkesutövande är medvetet eller omedvetet grundat i antaganden av ontologisk och epistemologisk karaktär (det vill säga värden och värderingar relaterade till verklighetsuppfattning om människan och samhället respektive kunskapssyn). Pedagogiskt arbete är därmed ett praktikbaserat ämne som inrymmer teoretiska antaganden och villkor samt syftar till att utveckla teoretisk förståelse och kan främja agerande i pedagogisk verksamhet. Denna förståelse kan beskrivas med hjälp av begrepp, modeller och teorier. Det är praktiken i betydelsen yrkesutövandet som är komplex (inte teorin) och den kan synliggöras genom begrepp, modeller och teorier. All vetenskap har till syfte att utveckla teoretisk kunskap om de forskningsobjekt som inryms inom respektive disciplin. Teorier i pedagogiskt arbete är primärt till för yrkeskunnandet, inte om yrkeskunnandet. Genom begrepp och teorier kan det förgivettagna förstås på ett nytt eller annat sätt och ett akademiskt ämnes identitet och legitimitet kan utvecklas. Detta synsätt innebär också att se kunskap och tillämpning som sammanvävda. ”Kunskap finns i form av kunniga människor i olika verksamheter. ”Kunskap” kan då inte ses som något skilt från verksamheter” (Molander 1997, s. 16).

Sammanfattningsvis betyder det alltså ett avståndstagande från den dualistiska synen där teori framställs som det som inte är praktiskt eller inte är praktik, liksom att praktik är något som är avskilt från teori. Praktik är därmed inte heller tillämpad teori.[8] Forskning och forskarutbildning i pedagogiskt arbete är knuten till yrkesutövande som alltid inkluderar former av teoretiska bevekelsegrunder och också syftar till att generera fördjupad teoretisk förståelse, en teoretisk förståelse som har sitt värde i det praktiska igen-kännandet i en levd pedagogisk praktik. Det innebär också att forskning och forskarutbildning ska bidra till kunskapsbildning inom ämnet pedagogiskt arbete, det vill säga att pedagogiskt arbete som vetenskap därmed inte ska betraktas som synonymt med att vara underleverantör till avnämare.

Vad är det då för slags verksamhet som står i fokus för intresset? Pedagogiskt arbete som levd praktik i förskola/skola kan beskrivas i termer av varande proaktivt, interaktivt och reaktivt arbete. Det är till sin karaktär intentionellt, och även om allt pedagogiskt arbete inte är normativt så är förvisso delar av det av den karaktären genom att det finns vissa, givna mål som ska uppnås. Det är interaktivt genom att det bygger på kommunikation och en lärandeprocess som är knuten till specifika villkor och ofta präglat av värdekonflikter (till exempel lärarens makt kontra elevens autonomi). Det är i hög grad reaktivt genom att det utgör respons på skilda villkor, både skolspecifika (till exempel regler, resurser, läroplan, lärarkvalifikationer) och samhälleliga (till exempel sociala villkor, rasism). Det är också i hög grad reaktivt genom kravet på att kunna hantera det som ofta sker oförutsett. Mot denna bakgrund konstaterar Carlgren (1999) att ”The language offered by pedagogy does not capture important distinctions in their actual work” (s. 225) och hävdar vidare att lärares arbete tenderar i forskning att reduceras till en fråga om didaktik, där man bortser från arbetets villkor och förutsättningar.

Forskning i pedagogiskt arbetet granskar kritiskt valmöjligheter och konsekvenser i yrkesverksamheten. Påverkan är dock central i betydelsen att forskningen ska bidra till att utveckla pedagogisk verksamhet (till exempel genom aktionsforskning i olika former), men med utgångspunkt från formulerade pro-

[8] Ingrid Carlgren hävdar ”But since teachers’ work is not intentional but also conditional the ‘practice’ will always appear as opposed to “theory”, and teachers’ work will be misconceived as concretization of this or that pedagogical theory” (1999, s. 226).

blem, inte primärt utifrån generella teorier om hur något bör vara. Här bör alltså observeras skillnaden mellan pedagogiskt arbete som praxis och som akademisk disciplin. Den normativitet som åläggs lärare i betydelsen fostran (i vid mening) och tillägnande av kunskap i olika skolämnen skiljer sig från forskningens uppgift att kritiskt-analytiskt förhålla sig till fenomen och förhållanden för att främja utveckling. Vad som här betonas är alltså att pedagogiskt arbete innefattar att ”förutsättningslöst” studera pedagogisk verksamhet i betydelse utan krav på målrelevans eller vad som kan anses vara önskvärt, men med syfte att ny kunskapsbildning ska vara användbar i pedagogiskt yrkesutövande. Eller med andra ord: forskningen är inte orienterad mot teknisk målrationalitet utan snarare mot värderationalitet. Den senare inriktningen innebär utgångspunkt i ideal och värderingar snarare än givna syften. Härigenom kan den också stärka yrkesprofessionen, lärares levda praktik. Denna betoning av ämnets betydelse för kunnande i yrkesutövandet står inte i kontrast till en inomdisciplinär utveckling. Poängen är att systematiska studier utvecklar teoretisk förståelse som ger struktur, mening och mönster av generell natur, vilket utgör en grund för ett vetenskapligt ämnes identitet och diskurs.

I ämnet pedagogik inryms en rad olika inriktningar, såsom filosofisk pedagogik, pedagogikens historia, komparativ pedagogik, pedagogisk psykologi etcetera. De delar som inte tar sin utgångspunkt och är orienterad mot pedagogers yrkesutövande faller inom ämnet pedagogik och inkluderas inte i ämnet pedagogiskt arbete enligt vår uppfattning. Viss pedagogisk forskning kan vara *praxisrelevant,* men forskning i pedagogiskt arbete bör enligt vår uppfattning vara *praxisorienterad*.

Kan och bör man tala om pedagogiskt arbete som en vetenskaplig disciplin?

Vilka anspråk har företrädare för pedagogiskt arbete inom forskarsamhället? Kan och bör man tala om pedagogiskt arbete som en vetenskaplig disciplin? Hur den frågan besvaras hänger självklart samman med hur man definierar begreppet, det vill säga vad som inryms i kriterierna för en vetenskaplig disciplin.[9] Med accepterandet i forskarsamhället och epitetet akademisk disciplin följer rätten att definiera vad vetenskaplig kunskap är inom disciplinen, vad som är eftersträvansvärd kunskap liksom relevanta teori- och metodval (Vinterek 2002). Eftersom utgångspunkten för forskning i och för pedagogiskt arbete är

[9] Enligt Nationalencyklopedin är en akademisk disciplin liktydigt med en vetenskapsgren, fackområde.

yrkesutövandet (inkluderat yrkeskunnande) så förutsätter det öppenhet för flervetenskapliga perspektiv, samtidigt som vi analytiskt måste kunna studera och kommunicera innehållsliga problem och utmaningar inom ramen för skilda akademiska discipliner. Både för förståelsen internt och externt av befintlig forskning är begreppslig klarhet om ämnesdisciplinens inriktning och avgränsning avgörande, både för ämnets identitet och för dess legitimitet.[10] Vari består till exempel skillnaden i att disputera i pedagogiskt arbete och inte i pedagogik? Och vilken position har pedagogiskt arbete som autonomt, vetenskapligt kunskapsområde idag?

En professur i pedagogiskt arbete inrättades vid Umeå universitet år 2000 och ämnet blev där liksom i Linköping ett forskarutbildningsämne innan den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete inrättades av regeringen år 2001. Den grundläggande idén var att huvudämnet i lärarutbildningen vid dessa lärosäten skulle ha sin motsvarighet och naturliga förlängning i forskarutbildningen i form av ämnet pedagogiskt arbete. Forskarskolan i pedagogiskt arbete skulle syfta till att utveckla forskning och forskarutbildning med inriktning mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet, i enlighet med Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63, s. 266-270) och sedermera regeringens intentioner. Till den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (med Umeå universitet som värdlärosäte) anslöt sig följande sju lärosäten: universiteten i Karlstad, Örebro, Linköping, Högskolan i Kristianstad, Högskolan Dalarna, Malmö högskola samt Lärarhögskolan i Stockholm. Egen forskarskola i pedagogiskt arbete bedrivs idag vid till exempel Linköpings, Göteborgs och Karlstads universitet. Förutom forskarutbildning vid nämnda lärosäten kan nämnas att professurer i pedagogiskt arbete finns vid Högskolan i Jönköping och Högskolan i Borås. Sammantaget betyder detta att pedagogiskt arbete är ett etablerat kunskaps- och forskningsområde i Sverige, men det gäller också internationellt ('Educational work') (Holmqvist 2003). Som framgått av den inledande delen i kapitlet har dock idén om pedagogiskt arbete ingalunda varit självklar som ämne och vetenskaplig discplin vid lärosätena.

Noterbart i det här sammanhanget är att de två första professurerna i pedagogik (i Uppsala och Lund) tillkom omkring 1910 efter starka påtryckningar

[10] För vidare definition och innebörd av ett akademiskt ämne hänvisas till debatt inom exempelvis kunskapssociologin. Ett ämne kan också förstås som ett socialt system, inkludering av makt och kontroll, som en diskursiv praktik etcetera.

från lärarhåll, främst via folkskolans lärarorganisation och inte minst genom ecklesiastikministern (och f.d. folkskolläraren) Fridtjuv Bergs insatser. I en intervju konstaterar dock den legendariske pedagogikprofessorn Torsten Husén att ”lyckligtvis var flertalet av de som blev de första innehavarna av de här professurerna mest intresserade av det allmänpsykologiska. Därigenom kom ämnet inte alltför snävt att låsas vid det lärarutbildningspedagogiska” (Kallos, Köhler & Nilsson 1971, s. 103)[11]. Förutsättningar och villkor för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet ser dock annorlunda ut idag, närmare ett halvt sekel senare. Behovet av praktikgrundad forskning i förskola och skola, som numera enligt skollagen ska bygga på vetenskaplig grund, accentuerar kravet på sådan forskning.

Räcker då det som angetts ovan för att betrakta pedagogiskt arbete i nuläget som en vetenskaplig disciplin? Knappast, om pedagogiskt arbete ska erhålla acceptans i forskarsamhället. Att professurer inrättas kan ses som ett viktigt kriterium, men som bekant: en eller ett antal flugor gör ingen sommar. Om professurer finns så bör det betyda att det ska finns en tydlig organisation för forskning inom ett visst kunskapsområde, men också att forskningen i det här fallet är relaterad till utbildning i pedagogiskt arbete, det vill säga i form av ett akademiskt ämne. Därtill bör rimligen också krävas att en vetenskaplig disciplin i skriftlig form aktivt och systematiskt bidrar till kunskapsutveckling, vilket sker genom vetenskapliga artiklar, avhandlingar etcetera. Därför bör ett kriterium också vara att det finns egna tidskrifter men också att det finns kontinuerliga mötesplatser och organiserade forum för samtal om disciplinära frågor och utmaningar. Sammantaget kan härigenom en självförståelse och diskursiv medvetenhet utvecklas, men härtill behöver också läggas en självkritisk hållning. I annat fall blir resultatet snarare stagnation istället för utveckling[12]. Mycket konstruktiva initiativ har tagits vid flera lärosäten i form av tillsättningar av professorer, många avhandlingar har producerats i pedagogiskt arbete etcetera, men ett observandum är det som också visat sig i den senaste kvalitetsgranskningen av Universitetskanslerämbetet (UKÄ) 2014 av utbildningar i ”pedagogik, didaktik

[11] I och med högskolereformen år 1977 fick lärarutbildning högskolestatus och praktisk pedagogik kom att ingå i ämnet pedagogik. I betänkandet argumenteras för att stärka forskning inom det utbildningsvetenskapliga området (vår kurs.).

[12] Härtill kan läggas vad landets förste professor i pedagogik, Bertil Hammer, uttryckte i sin installationsföreläsning 1907: ”För att förstå vad vetenskap är och vill, kräves svar på följande frågor: vilket är ämnets studieobjekt, vilka problem ställer det rörande dess objekt, med vilka forskningsmetoder söker det lösa sina problem?” (ref. i Lundgren 1986, s 88).

och utbildningsvetenskap med närliggande områden". Bedömargruppen noterade att utbildningarna spänner över ett brett fält och flera utbildningar bygger på "en splittrad och otydlig kunskapsbas", vilket i flera fall inneburit ett ifrågasättande av examensrätten (UKÄ 2014).[13] Kan samma kritik riktas mot pedagogiskt arbete som forskarutbildningsämne?

Argument för utveckling av pedagogiskt arbete som vetenskap

Den första delfrågan i artikeln gäller: Vad innebär och motiverar pedagogiskt arbete som akademiskt ämne och forskningsområde? Vi sammanfattar här argumenten i följande sex punkter:

1. Pedagogiskt arbete innebär en möjlighet att lägga en vetenskapligt grundad plattform för utbildningar som kan främja fördjupat pedagogiskt yrkeskunnande. Genom en tydlig avgränsning och sammanhållet arbete för att långsiktigt etablera kunskapsområdet som en vetenskaplig disciplin (enligt ovan) kan också en inomdisciplinär kunskapsutveckling ske.

2. Forskning i pedagogiskt arbete med utgångspunkt i problemformuleringar i praxis kan motverka den traditionella och ofruktbara dualismen i synen på teori – praktik. Sådan forskning kan också upplösa dualismen kunskap – tillämpning, dvs. en separering i förståelsen som präglat och i hög grad präglar det västerländska tänkandet.

3. Lärarutbildningen är en av de mest omfattande universitetsutbildningarna och knappast någon verksamhet berör så många människor i landet som förskola och skola. Lärares arbete i förskola och skola samt hur grunden läggs i utbildningssammanhang är av avgörande betydelse. Pedagogiskt arbete bör därmed vara en naturlig benämning för ett forskarutbildningsämne som bestämning och avgränsning av den kvalifikation på vetenskaplig grund som utbildade personer tillägnat sig.[14] Ämnet kan utgöra en naturlig bas i forskarutbildning och grundutbildning för lärare i förskola och skola. Följande bör observeras i det sammanhanget: "Examensarbetena bör i högre grad än vad som är fallet idag inrymmas inom ramen för befintliga forskningsprojekt. De kan då bidra till

[13] I UKÄ:s granskning (2014) fick 19 av 57 utbildningar bedömningen "bristande kvalitet", och fem har fått bedöningen "mycket hög kvalitet". Tre av utbildningarna gäller "Pedagogiskt arbete – magisterex-amen" varav en ansetts vara av mycket hög kvalitet (Högskolan i Borås). Hälften av de granskade utbild-ningarna gäller "Pedagogik" (på kandidat-, magister- och masternivå). Totalt förekommer ca 20 olika ämnen/huvudområden inom denna granskning i "pedagogik, didaktik och utbildningsvetenskap med närliggande områden".

[14] Kvalifikation avser utbildningsbakgrund. Kompetensbegreppet används inte här eftersom det ses som föränderligt, dynamiskt och kontextuellt betingat. Det betyder att kompetens är knutet till handling och inte utgör en personlig egenskap som är en gång för alla given.

kunskapsbildningen inom ett område och samtidigt stimulera de studerande till fortsatt vetenskapligt arbete" (SOU 2008:109, s. 392). Genom att också öppna för forskning relaterat till andra typer av pedagogiskt arbete kan yrkeskunnande speglas utifrån skilda perspektiv och sammanhang.

4. I kontrast till Biestas och Säfströms argumentation om behovet av inomdisciplinär teoriutveckling kan hävdas att framgångsrik forskning inom pedagogiskt arbete till stora delar måste bygga på flervetenskapliga perspektiv. Det är snarare en möjlighet än ett problem om det sker inom ramen för utveckling av en så kallad kritisk massa som har forskningsobjektet i fokus, dvs. faktiska, reella problem i den pedagogiska yrkesverksamheten.

5. Kvernbekk (2001) diskuterar bland annat risken om fragmentisering i termer av faran av ett konglomerat av olika discipliner utan självständig identitet och autonomi, men pekar också på att utvecklingen kan ses som en styrka att pedagogik "är offensivt och utvidgar sitt intresseområde". Enligt vår uppfattning handlar det istället om att fördjupa det pedagogiska kunskapsområdet, inte utvidga i kvantitativ mening.

6. Kravet på en forskningsbaserad lärarutbildning har stärkts och formuleras bland annat på följande sätt i SOU 2008:109: "Jämfört med andra högskoleutbildningar är andelen som går vidare till forskarutbildning fortfarande låg bland lärarstuderande (…) Inom alla skolformer kan forskarutbildade lärare verksamt bidra i utvecklingsarbete och kontakt med högskola och forskning" (s. 393f)[15]. Kallos (2009) har dock visat hur statliga medel för sådan forskning "förhandlats bort" och inte destinerats inom UVK specifikt mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet i enlighet med förordningen SFS 2007:1397 §15. Pedagogiskt arbete som vetenskap behöver utvecklas för att vinna terräng i kampen om forskningsresurser.

Ett vanligt "missnöjesargument" och mer pragmatiskt synsätt kan vara att "pedagogikämnet och dess företrädare inte varit intresserade av forskning i pedagogiskt arbete och det har nu blivit dags att göra något konkret åt saken". I UKÄ:s nämnda kvalitetsgranskning (2014) av utbildningar inom det pedagogiska området betonas att vissa av utbildningarna har "genom ett stort avstånd till relevanta yrkespraktiker svårigheter att förbereda de studerande till arbetsmarknadens villkor och förutsättningar" (2104, s. 8). Som påvisats i denna artikel talar också historien sitt tydliga språk i denna riktning – men frågan är

[15] SOU 2008:109 anger att de lärarstuderande utgör 10% av antalet studerande inom högskolan, men enbart 2% av antalet doktorander.

vad innehållet är och blir med en oproblematiserad hållning? Vår poäng är att en pragmatisk och förgivettagen hållning innebär ett förytligande snarare än en möjlighet till fördjupad utveckling av pedagogiskt arbete som ämne och vetenskap. En bedömning för att beskriva nuläget kan göras genom en analys av alla de doktorsavhandlingar som producerats i pedagogiskt arbete under det senaste decenniet.

Svaret på den andra delfrågan om huruvida pedagogiskt arbete i nuläget kan betraktas som en vetenskaplig disciplin har ovan besvarats med: ”Knappast, om pedagogiskt arbete ska erhålla acceptans i forskarsamhället”. Däremot kan sägas att en grund lagts, och inte minst bör här framhållas det hundratal doktorsavhandlingar som nu producerats i landet i pedagogiskt arbete, vilka utgör viktiga bidrag för yrkesmässig och inomdisciplinär kunskapsutveckling. Poängen i vår argumentation är att peka på vikten av att utveckla den praxisorienterade forskning som beskrivits ovan samt tydliggöra på vilka grunder den kan förväntas stå och bör genomföras. Om den pågående forskningen inom pedagogiskt arbete leder till en utveckling mot en egen vetenskaplig disciplin får framtiden utvisa. Ytterst är det en fråga om bredd och djup i forskningen.

Avslutande reflektioner och slutsatser

När personer ska utbildas på den högsta akademiska nivån vid ett lärosäte och därmed erhålla doktorsexamen måste det finnas en stringens i benämningar och inom vilket kunskapsområde de besitter sina kvalifikationer. Lärosäten ställer höga krav på explicitet till studenter inför exempelvis examensarbeten på kandidatnivå. Rimligen bör internt ställas ännu högre krav på tydlighet av den forskning och utbildning som bedrivs. När kvaliteten i en avhandling ska bedömas är tydlighet i de teoretiska utgångspunkterna en central aspekt. Samma krav bör gälla för vetenskapliga ämnen och discipliner. Därför är det både viktigt och rimligt att hålla diskussionen levande om avgränsningar och relationer till andra akademiska ämnen, om utveckling av diskurser och ämnesidentitet, om forskningsobjekt och metodval inom en akademisk disciplin. Man bör ha i åtanke att en akademisk disciplin inte lever sitt eget autonoma liv utan måste relatera och förstå sin verksamhet i förhållande till forskarsamhället i övrigt. Frågan om avgränsningar och innehållsbestämningar kan förstås utifrån relationen och kraftfältet autonomi – heteronomi. Å ena sidan inomdisciplinära intressen,

krav och spelregler inom akademin, å andra sidan avnämares intressen och önskemål om verksamhetsutveckling, uppdrag åt andra statliga myndigheter (till exempel Skolverket, departement), problem formulerade av yrkesprofessionen etcetera. Pedagogiskt arbete rör sig i detta kontinuum och kraftfält och måste förhålla sig till skilda positioner och diskurser.

I HSV:s utvärdering 2005, ”Utvärdering av grund- och forskarutbildning inom ämnesområdena pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete vid svenska universitet och högskolor”, betonas bland annat vikten av att lokalt tydliggöra de pedagogiska vetenskapernas avgränsningar och innebörd.

> Alla som medverkar till att utforma och benämna utbildningar inom området kan förväntas bidra till oklarheter och motsägelser. Viktigare än att nå en enig uppfattning om huruvida en speciellt inriktad pedagogik eller ämnesdidaktik ses som tillhörande ämnet pedagogik eller ses som ett fristående ämne är att klargöra ämnets avgränsning och innehåll (…) Bedömargruppen finner det angeläget att lärosätena lokalt vid inrättandet av undervisningsämnen eller utbildningar anstränger sig för att bidra till ökad klarhet och därigenom till utveckling av det pedagogiska fältet. (s. 39)

Bedömargruppen betonar att den pågående utvecklingen inom pedagogikområdet är dynamisk och ger möjligheter till fördjupning, men den förutsätter också begreppslig klarhet för att underlätta både den interna och externa kommunikationen om mål och metoder. Det problemet ligger i linje med det som Ulf P Lundgren pekade på för nästan tre decennier (se s. 174) och bör också ställas i samtalet om pedagogiskt arbete som vetenskap. Förhållningssättet och hur detta problematiseras är i hög grad avgörande om pedagogiskt arbete blir en fråga om förytligande eller fördjupning.

Referenser:

Arfwedson, G. B. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker* (Didactica 6). Stockholm: HLS.

Arfwedson, G. B. (2000). *Reformpedagogik och samhälle. En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet* (Studies in Educational Sciences 25). Stockholm: HLS.

Biesta, G. & Säfström, C-A. (2011). A Manifesto for Education. P*olicy Futures in Education* 9(5): 540-547.

Carlgren, I. (1999). Pedagogy and teachers’ work. *Nordisk Pedagogik* 19(4): 223-234.

Englund, T. (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 9(1): 37-49.

Erixon Arreman, I. (2002). Pedagogiskt arbete. En social konstruktion för att fylla en social funktion. *Tidskift för lärarutbildning och forskning* 9(1-2): 39-56.

Holmqvist, M. (2003), Pedagogiskt arbete – ett tomrum fylls eller ny splittring? *Tidskift för lärarutbildning och forskning* 10(2): 75-87.

Husén, T. (1996). Pedagogik – en vetenskap? P*edagogisk forskning i Sverige* 1(2): 100-102.

Högskoleverket (2009). *Granskning av utbildningar i pedagogik.* HSV rapport serie 2009:22. Stockholm: Högskoleverket. Tillgänglig via: http://www.hsv.se/download/18.5161b99123700c42b07ffe374/0922R.pdf (2013-05-01)

Högskoleverket (2005). *Utvärdering av grund- och forskarutbildning inom ämnesområdena pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete vid svenska universitet och högskolor. Allmän del.* Stockholm: Högskoleverket. Tillgänglig via: http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800094708/0519R_1.pdf (2013-05-01).

Kallos, D. (2009). Varför är det så förtvivlat svårt att bygga upp forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet? Om myndighetsmissbruk, svek och andra missförhållanden. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 14(3): 237-249.

Kallos, D., Köhler, E-M. & Nilsson, K-A. (1971). *Vad är pedagogik?* Lund: Studentlitteratur.

Kroksmark, T. (1997). Skolvardagen överträffar ständigt varje teori. *Pedagogiska Magasinet* 1, 14-18.

Kvernbekk, T (2001). Om pedagogikkens faglige identitet. I: T. Kvernbekk (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalite*t (17-30). Oslo: Gyldendal.

Lundgren, U. P. (2003). Om pedagogik som vetenskap. Några historiska reflektioner. I: S. Selander (red.), *Kobran, Nallen och majen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Lundgren, U. P. (1986). Pedagogik som vetenskap? I: S. Selander (red), *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.

Marton, F. (1986, red). *Fackdidaktik, volym I-III.* Lund: Studentlitteratur.

Marton, F., Dahlgren, L-O., Svensson, L. & Säljö, R. (1977). *Inlärning och omvärldsuppfattning.* Stockholm: AWE/Gebers.

Molander, B. (1997). Praktiska och teoretiska kunskapstraditioner. *Utbildning & Demokrati* 6(3), 7-18.

Orlenius, K. & Bigsten, A. (2012). *Den värdefulla praktiken. Yrkesetik i pedagogers vardag.* Stockholm: Liber.

Sjöstrand, W. (1970). *Introduktionskurs till pedagogiken*. Stockholm: Natur och Kultur.

SOU 1999:63. A*tt lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling.* (Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande). Stockholm: Utbildningsdepartementet

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning.* Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

UKÄ (2014). Bedömargruppens yttrande över nationell kvalitetsutvärdering 2014 av pedagogik, didaktik och utbildningsvetenskap (s 1-8). I *Kvalitetsutvärdering av pedagogik, didaktik och utbildningsvetenskap och närlig-gande huvudområden*. Stockholm: Universitetskanslerämbetet.

Umeå universitet (2001). *Program för Nationell forskarskola i Pedagogiskt arbete. Programförklaring* (Dnr 506-532-01). Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.

Vinterek, M. (2002). Vad är pedagogiskt arbete? Vision och innehåll. *Tidskift för lärarutbildning och forskning* 9(1-2): 11-21.

Pågående tillblivelse av ämnet pedagogiskt arbete – reflektioner utifrån en forskarutbildningskurs

Eva Reimers

I anslutning till lärarutbildningsreformen 2000 inrättade för första gången flera lärosäten Pedagogiskt arbete som forskarutbildningsämne. Detta var ett svar på två olika behov som lärarutbildningskommittén och lärosätena själva identifierat. Det ena var att skapa en vetenskaplig bas för lärarutbildning, och det andra var att göra det möjligt för studenter med lärarexamen att gå vidare till forskarutbildning utan kompletterande ämnesstudier. Ämnets introduktion vid olika lärosäten, inte minst i samband med att regeringen inrättade en nationell forskarskola i Pedagogiskt arbete, kan ses som ett steg i akademiseringen av svensk lärarutbildning.

Vid Linköpings universitet antogs år 2000 doktorander i Pedagogiskt arbete inom ramen för en lokal forskarskola och året därpå antogs även doktorander inom den nationella forskarskolan, där Linköpings universitet ingick. Forskarutbildningen var lokaliserad till universitetets verksamhet i Linköping. År 2004 inrättades ytterligare en forskarutbildning i Pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet. Denna gång vid campus Norrköping. I den här texten diskuterar jag hur ämnet Pedagogiskt arbete getts och ges mening i forskarutbildningen i Pedagogiskt arbete i Norrköping.

En utgångspunkt för mitt resonemang är att betrakta språk och begrepp som sociala konstruktioner som strukturerar tankar och tillvaro och som möjliggör handlingar och fenomen. Som Saussure framhöll får begrepp sin mening i relation och i kontrast till andra begrepp (Harris 2001). Ett begrepp har därmed den mening, eller de meningspotentialer, som de som brukar det i sitt sätt att an-

vända begreppet framstår som överens om att det ska ha. Som framgår ovan är Pedagogiskt arbete ett relativt nytt begrepp. Dess mening och innebörd uppstår inte isolerat utan uppstår i relation till eller blir möjligt utifrån och tillsammans med en rad fenomen och begrepp. Ett sätt att förstå detta är att med inspiration från Deleuze och Guattari (1988) beskriva Pedagogiskt arbete som en ansamling av effekter, eller ”flyktlinjer” av: lärarseminariernas infogning i högskolan; ytterligare akademisering av lärarutbildning i och med lärarutbildningsreformen 2000; pedagogikämnets bredd som inte självklart gör det till vetenskaplig grund för arbete i skolor; strävan efter resurser för forskning och forskarutbildning; utbyggnaden av svensk högskola; fackföreningars önskan att höja status för läraryrket; offentliga diskurser och diskussioner om utbildningens innehåll, status och betydelse; internationella mätningar och jämförelser; studentfackligt arbete; jämförelser med andra yrkesområden och forskningsämnen såsom socialt arbete och medicin; en ökad betoning av betydelsen av evidens och beprövad erfarenhet etc. Begreppet och ämnet Pedagogiskt arbete blir till och får sin mening, och inbegriper därmed också, alla dessa och en hel del andra, fenomen och diskurser. Det innebär att Pedagogiskt arbete aldrig definitivt kan bestämmas. Utan tvekan har det en kärna, mycket men inte allt ingår i ansamlingen, men gränserna är aldrig definitiva och ämnet skapas och omskapas på olika sätt vid olika lärosäten, i olika situationer och vid olika tidpunkter.

Syftet med den här texten är att presentera och analytiskt diskutera ett sammanhang, eller en praktik där Pedagogiskt arbete är i fokus för att på så vis bidra till vad jag ser som ett kontinuerligt ”görandet” (Butler 1990/1999) av det akademiska ämnet Pedagogiskt arbete. Den huvudsakliga empirin för artikeln består av material och observationer i anslutning till tre omgångar av forskarutbildningskursen Pedagogiskt arbete så som den utformats vid Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier (ISV) vid Linköpings universitet. I artikeln diskuterar jag kursen utifrån diskursteori (Laclau & Mouffe 1985) och teori med inspiration från Deleuze och Guattari (1988). Texten inleds med en kort bakgrund till ämnet Pedagogiskt arbete som sådant, samt till tillkomsten av Pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet, campus Norrköping. På detta följer en redogörelse och analys av kursmål, litteratur och texter. Till sist diskuterar jag vikten av att arbeta med bestämningen av ämnet utifrån det som initialt definierats som dess kärna och uppdrag.

Som ett alternativ till bilden av Pedagogiskt arbete som ansamling kan man använda en konversationsmetafor och betrakta Pedagogiskt arbete som något som konstrueras och ges mening genom ständigt pågående samtal. Den här texten blir då ett bidrag till detta samtal. Den är både en respons på tidigare bidrag och ett försök att initiera ytterligare reaktioner och responser. Det är så jag vill att texten ska läsas. Tidigare bidrag i detta samtal utgörs bland annat av ett temanummer av *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* där man vid och utifrån forskarutbildningen i Pedagogiskt arbete i Umeå diskuterar ämnets bakgrund, syfte och innehåll. Av speciellt intresse för denna text är Vintereks (2002), Erixon Arremans (2002) och Hellstens (2002) bidrag. Gemensamt för dessa är att de definierar Pedagogiskt arbete utifrån dess relation till lärarutbildning och lärares yrkespraktik. Vinterek skriver exempelvis med hänvisning till Umeå universitets studieplan för Pedagogiskt arbete att Pedagogiskt arbete ”(…) skall ta sin utgångspunkt i den pedagogiska yrkeverksamhetens teori och praktik” (Vinterek 2002, s. 17). Erixon Arreman menar att pedagogikämnet alienerat sig från lärarutbildningen genom att inte ägna sig åt de frågor, inte minst praktiska professionsfrågor där utbildning och lärande problematiseras och studeras utifrån klassrumsperspektiv. Därför, hävdar Erixon Arreman inkräktar inte Pedagogiskt arbete på pedagogikens domän, utan fyller ett tomrum som dels består av forskning som tar sin utgångspunkt i läraryrkets praktik och dels ger verksamma lärare tillträde till forskarutbildning (Erixon Arreman 2002). Hellsten för ett liknande resonemang, men utan att skapa skillnad mellan pedagogikämnet och Pedagogiskt arbete. Istället ser hon det senare som ett resultat av att pedagogikämnet blivit för omfattande och att det därför uppstått ett behov av ett ämne inriktat mot endast två praktiker, nämligen skola och lärarutbildning (Hellsten 2008, s. 73). Ett annat bidrag till samtalet om Pedagogiskt arbete är antologin *Pedagogiskt arbete som forskningsfält* (Hultman & Martinsson 2005) och då speciellt det inledande kapitlet där Hultman och Martinsson diskuterar Pedagogiskt arbete i termer av ett forskningsfält. Det finns en hel del samsyn mellan deras beskrivningar och de föregående. Bägge betonar att Pedagogiskt arbete är socialt konstruerat och dessutom i allra högsta grad under konstruktion. Bägge lyfter också fram Pedagogiskt arbete som ett sätt att ge lärarutbildning vetenskaplig grund, forskningsanknytning och forskningsöverbyggnad. Men det finns även betydande skillnader. En skillnad är att Umeåforskarna skriver

om Pedagogiskt arbete som ett ”ämne”, medan Linköpingsforskarna föredrar benämningen ”forskningsfält”, vilket innebär ett något lägre anspråk och en mindre tydlig avgränsning till andra ämnen som intresserar sig för skola och utbildning. En annan skillnad är att Hultman och Martinsson menar att detta forskningsfält inte bör begränsas till skola och lärarutbildning utan även kan omfatta andra pedagogiska praktiker. Detta medför även att de inte vill reservera forskarutbildningen för forskarstuderande med lärarexamen. Genom att på detta vis skapa ett mer öppet ämne menar de att Pedagogiskt arbete kan tillgodose både inomvetenskaplig och praktisk relevans. Deras beskrivning av Pedagogiskt arbete kan därmed ses som ett svar på en oro för att ämnet, i likhet med vad som menats vara fallet med lärarutbildningen, isoleras från övrig akademisk verksamhet. Detta bemöts delvis av Erixon Arreman (2008), som hävdar att forskarutbildningen i Pedagogiskt arbete i Umeå inte bara producerat forskning av hög kvalité utan också medverkat till såväl högre status som professionalism för lärarutbildning och läraryrket. Hennes slutats blir att även om andra discipliner visst kan ha en njugg inställning till detta nya ämne, så fyller det de syften det var tänkt att fylla.

Syftet med denna text är att utifrån forskarutbildningskursen ”Pedagogiskt arbete” vid Linköpings universitet, campus Norrköping, ge ytterligare ett bidrag till det ständigt pågående samtalet om vad som ska, kan och bör kännetecknа forskning och forskarutbildning i Pedagogiskt arbete. Avsikten är således inte att urskilja och definiera Pedagogiskt arbete som ämne eller disciplin. Tanken är istället att utifrån kursen beskriva den förståelse av Pedagogiskt arbete som utvecklats, och ständigt utvecklas i forskningsmiljön i Norrköping, och att använda detta som ett bidrag till en pågående diskussion om vad forskning i Pedagogiskt arbete kan och bör bidra med till svensk, nordisk och internationell utbildningsvetenskaplig forskning.

Bakgrund

Som redan framgått är Pedagogiskt arbete ett nytt forskarutbildningsämne som började inrättas av olika lärosäten i anslutning till lärarutbildningsreformen 2000. Till stor del sammanföll detta med inrättandet av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté och den tilltagande betoningen av att lärarutbildning, som all annan akademisk utbildning, ska vila på vetenskaplig grund

(Erixon Arreman 2002; 2008; Hultman & Martinsson 2005; Sandin & Säljö 2006). Det innebar att man tänkte sig att forskningen inom Pedagogiskt arbete dels skulle ha tydliga kopplingar till skola, undervisning och lärarprofessionen och dels att den skulle vara praxis- eller praktiknära. Tillkomsten byggde på kritik av den rådande pedagogiska forskningen som man menade inte tillräckligt studerade faktiska pedagogiska praktiker och att det därför saknades forskning som kunde skapa vetenskaplig bas och utgöra forskningsanknytning för lärarutbildningen (Erixon m.fl., 2005: s. 42). Man kan se det som ett sista steg i akademiseringen av de tidigare lärarseminarierna och därmed också som ett medel att höja lärarutbildningens kvalité, status och position inom akademin.

Dessa utgångspunkter har av de olika lärosäten som inrättat Pedagogiskt arbete som forskarutbildningsämne tolkats något olika men kärnan, dvs. praktiknära forskning om skola och undervisning och ett forskarutbildningsämne kopplat till lärarutbildning är gemensam och utgör på så vis ämnets centrum. Vid den nationella ämneskonferensen i Pedagogiskt arbete i Norrköping 2012, blev det tydligt att olika lärosäten använder forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete på något olika sätt. Det gäller dels olika tolkningar, eller betoningar av innebörden i det praktiknära och kopplingen till skola och lärarutbildning, och dels olika sätt att organisera forskarutbildning och forskningsmiljö. Ämnets lösa gränser och dess öppenhet för olika innehåll och organisation kan ses som en styrka eftersom det skapar möjlighet att anpassa frågeställningar, teorier, metoder, och forskningsobjekt till vad som i en viss kontext och viss tid framstår som mest angeläget. Samtidigt finns en risk att det leder till otydlighet för såväl doktorander som seniora forskare och frågor om vilken kompetens man får och har som doktor i Pedagogiskt arbete och om hur väl man står sig när man ska söka tjänster som utlyses i näraliggande ämnen såsom pedagogik eller didaktik inriktad mot olika skolämnen. Det kan också inverka menligt på ämnets status genom att mer etablerade ämnen kan betrakta det som ett sätt för olika lärosäten att skapa en slags genväg till forskarutbildning som ”enbart” kräver lärarexamen och därmed tumma på förkunskapskraven, vilket i sin tur kan leda till mindre god forskning (jmf. Erixon Arreman 2008).

Vid Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier vid Campus Norrköping bedrivs sedan 2004 forskarutbildning och forskning i ämnet Pedagogiskt arbete

[1] Socialisation och fostran ses som integrerade i begreppet undervisning.

(Linköpings universitet, UV04-7, § 6). I likhet med andra lärosäten var syftet med att inrätta forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete att förstärka den vetenskapliga basen och överbyggnaden för den utbildningsvetenskapliga grundutbildningen för förskolärar-, fritidspedagog- och grundskollärarutbildning. Förutom att man vid campus Norrköping utbildade förskollärare och fritidspedagoger, bedrev Linköpings universitet vid den här tiden grundskollärarutbildning både vid campus Valla i Linköping och vid campus Norrköping. På campus Valla fanns forskarutbildning i de två utbildningsvetenskapliga ämnena Pedagogik och Pedagogiskt arbete och vid campus Norrköping fanns forskarutbildning i ämnet Teknikens och naturvetenskapens didaktik. Det saknades dock forskning och forskarutbildning som riktade sig mot lärarutbildningen i sin helhet, varför den dåvarande Nämnden för utbildningsvetenskap beslutade att en sådan skulle inrättas. När utredningen lade fram sitt förslag för studieplan gjordes detta under beteckningen ”Tematisk utbildningsvetenskap” (Linköpings universitet, Dnr LiU 423/04-05). Nämnden antog istället ämnesbeteckningen Pedagogiskt arbete, med motiveringen att man vid Linköpings universitet redan bedrev forskarutbildning i både Pedagogik och Pedagogiskt arbete och inte ville bidra till förvirring genom att inrätta ytterligare ett brett, tvärvetenskapligt utbildningsvetenskapligt forskarutbildningsämne (Linköpings universitet, Dnr LiU 1213/04-51). Förutom uppdraget att ägna sig åt praktiknära forskning med relevans för lärarutbildning var det dock oklart hur nämnden ville definiera och förstå ämnet Pedagogiskt arbete.

Den kurs som ligger till grund för denna text kan förstås som en normativ materialisering av ämnet Pedagogiskt arbete, det vill säga som en tillfällig stabilisering och definiering av ämnets kärna och gränser. På så vis görs ämnet inte bara mer verkligt. Genom kursplanen, litteraturlista, konkreta undervisningstillfällen och examinationer framträder ämnet som avgränsat och som akademiskt legitimt. Kursen kan alltså betraktas som identitetsskapande och identitetsstärkande. Till skillnad från Hultman och Martinssons (2005) är min utgångspunkt att Pedagogiskt arbete kan och bör konstrueras som ett ämne och inte enbart som ett forskningsfält (jmf. Hultman & Martinsson 2005). Det är vidare ett ämne som definieras utifrån sitt centrum – praktiknära och inriktat mot skola och lärarutbildning – och inte utifrån gränsdragningar gentemot andra närliggande discipliner och ämnesområden såsom pedagogik, didaktik,

utbildningssociologi, eller etnologi (jmf. Erixon Arreman 2002, Hultman & Martinsson 2005). Mycket av den forskning som bedrivs inom Pedagogiskt arbete skulle platsa väl inom andra ämnen och vice versa. Detta är inget problem. Disciplinära avgränsningar är i stort sett godtyckliga och har i regel sitt ursprung antingen i organisatoriska och institutionella rationaliteter, eller i rationaliteter kopplade till inflytande, makt och ekonomi (Harley 2012; Sandin & Säljö 2006). Detta är uppenbart också med avseende på Pedagogiskt arbete. Trots detta menar jag att det är viktigt för en forskarutbildning och en forskningsmiljö att definiera hur man ser på sitt forskningsämne. För att kunna bidra till vetenskapssamhället, grundutbildning, och skola och utbildning i allmänhet är det viktigt att vara medveten om vari den egna kunskapen och kompetensen ligger. Pedagogiskt arbete kan vara väldigt mycket, men det kan inte vara vad som helst. Vid den institution där jag är verksam finns ytterligare ett utbildningsvetenskapligt ämne; Teknikens och naturvetenskapens didaktik. Det skapar i sig vissa gränser för vad som i vår miljö kan eller bör ingå i Pedagogiskt arbete. Forskning som är inriktad mot undervisning i naturvetenskap och/eller teknik faller i vår kontext utanför ämnet. På andra lärosäten kan det se annorlunda ut.

Pedagogiskt arbete som flytande signifikant och ansamling

Även om man definierar Pedagogiskt arbete som ett ämne har det inte någon given mening. Såsom Hultman och Martinsson menar används begreppet Pedagogiskt arbete av olika aktörer och i olika sammanhang för att beteckna flera olika, om än angränsande områden, nämligen: praktiker där pedagogik (undervisning och lärande) bedrivs; forskning om de praktiker där pedagogik bedrivs; och ett vetenskapligt ämnesområde (Hultman & Martinsson 2005 s. 11-30). Det innebär också att Pedagogiskt arbete, inte minst i de två senare betydelserna, tillkommit och ständigt blir till – artikuleras och materialiseras – tillsammans med en rad olika diskurser och praktiker. Pedagogiskt arbete kan därmed förstås utifrån det diskursteoretiska begreppet *flytande signifikant* (open signifier) (Laclau & Mouffe 1985 s. 105-114). Laclau och Mouffe definierar flytande signifikant som en diskursiv formation, som kännetecknas av överskott i mening och/eller betydelser. Det är dock inte helt öppet eller godtyckligt hur den flytande signifikanten ska förstås. Samtidigt som det finns betydelse-

överskott kännetecknas olika artikulationer av begreppet av en viss regelbundenhet. Den är "an ensemble of differential positions" (Laclau & Mouffe 1985 s. 106). Föreställningen om en given betydelsekärna parat med överskott av betydelser gör flytande signifikanter till redskap för politisk kamp om hegemoni, makt, resurser. Man kan alltså förstå det som att när Nämnden för utbildningsvetenskap vid Linköpings universitet inrättade ämnet Pedagogiskt arbete angav den inriktningen för den forskning i utbildningsvetenskap som skulle bedrivas i Norrköping. Dessutom innebar inrättandet av en ny forskarutbildning en möjlighet att omfördela, och förhoppningsvis också generera ekonomiska och personella resurser. Samtidigt innebar ämnesbeteckningen en stor öppenhet för hur uppdraget skulle tolkas och materialiseras. Idén om Pedagogiskt arbete som flytande signifikant kan ytterligare fördjupas med hjälp av Michail Bakhtins teori om dialogism (Bakhtin & Holquist, 1981) och Judith Butlers (1999/1990) betoning av den performativa aspekten hos artikulationer av diskurser. Utifrån Bakhtin kan man betrakta den flytande signifikanten Pedagogiskt arbete som å ena sidan ”ett svar” på tidigare artikulationer om utbildning, pedagogik, lärande, lärarutbildning och forskning, samtidigt som de olika sätt varpå Pedagogiskt arbete materialiseras – kurser, avhandlingar, forskningsprojekt, seminarier – blir artikulationer som uppmanar till nya ”svar” och på så vis möjliggör nya förståelser och materialiseringar. Innebörden i och praktiker i anslutning till Pedagogiskt arbete förstås således utifrån en samtalsmetafor som en ständigt pågående konversation. Genom att betrakta dessa ”konversationer” om Pedagogiskt arbete genom Butlers performativitetsbegrepp framgår det att innehåll och utformning av ämnet/forskningsfältet inte är godtyckligt. Olika artikulationer om, av och i Pedagogiskt arbete utgör normativa materialiseringar av ämnet, vilka skapar såväl möjligheter som begränsningar för hur det kan förstås och vad som kan göras inom dess ram och utifrån de olika artikulationerna. Den obligatoriska forskarutbildningskurs i Pedagogiskt arbete som ges vid Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier (ISV) kan alltså förstås som en artikulation och tillfällig stabilisering av forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete. Samtidigt som det inom ramen för kursen förekommer en rad olika förståelser och förskjutningar av begreppet. I anslutning till sitt resonemang om performativitet framhåller Butler att ingen diskurs eller norm någonsin upprepas identiskt. På liknande vis menar jag att det inte finns någon given eller sann

betydelse av forskningsfältet eller ämnet Pedagogiskt arbete, utan det görs på nytt, och alltid lite annorlunda i varje enskild artikulation.

Genom att komplettera ovanstående resonemang med Deleuze och Guattaris (1988) begrepp ”ansamling” (assemblage) tydliggörs att materialiseringen av pedagogiskt arbete i studieplaner, doktorander, handledare, kurser, texter inte enbart är diskursiva utan också konkreta och påtagliga. Ansamlingen Pedagogiskt arbete blir till eller fungerar som en maskin som producerar kroppar (doktorander, handledare, forskare), texter (rapporter, artiklar, avhandlingar, antologier) aktiviteter (kurser, seminarier, konferenser), positioner (lektorer, docenter, professorer) och genererar ekonomiska och sociala resurser på inte helt förutsägbara vis. Att uttömmande beskriva denna ständigt pågående process är inte görligt, inte minst för att den framstår väldigt olika för olika aktörer. Jag har därför valt att i denna text utgå från ett sammanhang; en forskarutbildningskurs om ämnet Pedagogiskt arbete.

Pedagogiskt arbete, 15 hp

Vid forskarutbildningen i Norrköping har vi i fyra olika omgångar genomfört det som vi kallat profilkursen Pedagogiskt arbete (http://www.isv.liu.se/pedagogiskt-arbete/forskarutbildning/forskarutbildningskurser/1.350921/KursplanPedagogisktArbete.pdf), tre gånger på egen hand och en gång i samverkan med forskarutbildningen i Linköping,. Utifrån kursplaner, kurslitteratur, doktorander inlämningsuppgifter och det jag kan erinra mig från våra seminarier och samtal, kommer jag här att beskriva några av de spår utifrån vilka ämnet Pedagogiskt arbete artikuleras vid forskarutbildningen i Norrköping och därmed bidrar till konstitueringen av en forskningsmiljö. Det senare sker även i andra sammanhang, såsom i den konkreta forskningen av både doktorander och seniora forskare, vid handledning, i seminarier, i andra forskarutbildningskurser, vid konferenser och så vidare. Den kurs jag här valt att fokusera utgör dock ett av de första och tydligaste sammanhang där frågan om innebörden av Pedagogiskt arbete står i fokus för verksamheten i miljön.

Framställningen bygger främst på de tre gånger kursen har getts med ISV som värdinstitution. Jag betraktar dessa kurser i Pedagogiskt arbete som en del i en process där vi dels söker definiera vad forskning i Pedagogiskt arbete kan tänkas vara i relation till andra forskarutbildningsämnen i termer av problem-

områden, forskningsfält, teorier och perspektiv, dels vad som kännetecknar Pedagogiskt arbete i Norrköping i relation till andra lärosäten med samma ämne. När kursen getts i Norrköping har jag varit kursansvarig. Det innebär att den här texten till stora delar kan förstås som en självreflektion över hur vi i vår miljö kontinuerligt skapar oss själva om och om igen.

Kursmål

Till skillnad från Umeå och Karlstads universitet (Erixon Arreman 2008, s.161) har man vid Linköpings universitet valt att inte ange lärarexamen som särskilt behörighetskrav för att bli antagen som forskarstuderande i pedagogiskt arbete. Däremot ger lärarexamen behörighet, vilket lett till att många forskarstuderande har en lärarutbildning, dock inte alla. En tanke med profilkursen är därför att skapa en gemensam plattform och utgångspunkt för doktorander som kommer till forskarutbildningen med olika bakgrunder och olika forskningsintressen. Kursmålen har, förutom någon liten redaktionell ändring varit, desamma vid de tre kurstillfällena.

Kursens mål är:

• att doktoranden ska behärska grundläggande kunskaper om det vetenskapliga fältet pedagogiskt arbete, samt erhålla fördjupad kunskap om en valbar aspekt inom fältet. Detta inbegriper kunskap om bakgrunden till fältet pedagogiskt arbete, dess innehållsmässiga kärna, de olika vetenskapliga och disciplinära traditioner som representeras inom fältet, samt de metoder och teorier som används och utvecklas inom pedagogiskt arbete.

• att doktoranden ska kunna behärska någon eller några av de inom fältet representerade teoretiska och metodiska perspektiven.

• att doktoranden ska kunna problematisera fältet pedagogiskt arbete i relation till praktiker i skola och samhälle och i relation till forskning och vetenskap. (Studieplan för Pedagogiskt arbete)

Målen är indelade i aspekterna ”ha kunskap om”, ”kunna behärska” och ”problematisera”. Det första målet, som i själva verket är en hel rad olika mål, utgår från och konstruerar Pedagogiskt arbete som ett forskarutbildningsfält med ett visst innehåll, en viss historia och som kännetecknas av vissa metoder. Något

[2] Jag riktar ett stort tack till de doktorander som deltagit i kursen och därmed varit synnerligen delaktiga i konstruktionen av pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet, campus Norrköping.

som delvis går emot min inledande beskrivning av Pedagogiskt arbete som flytande signifikant och alltså kan ses som ett försök att åtminstone tillfälligt stabilisera det flytande, flyktiga, otydliga och öppna. Skrivningen förutsätter vidare att det finns en kärna i Pedagogiskt arbete, vilket syftar på det praxisnära och kopplingen till professionsutbildningen. Beskrivningen av fältet i termer av ”olika vetenskapliga och disciplinära traditioner”, i plural, kan ses som en ambition att stabilisera, samtidigt som det antyder att det rör sig om ett tvär- eller mångdisciplinärt fält. Detta får i sin tur konsekvenser för det andra målet där mångfalden av teoretiska och metodiska perspektiv leder till att doktoranden ska behärska ”någon eller några” av dessa teorier eller metoder, inte alla. Målet medverkar således till att samtidigt både stabilisera Pedagogiskt arbete i en given ”bakgrund”, ”kärna”, ”vetenskapliga och disciplinära traditioner”, vissa ”metoder och teorier”, samtidigt som det bejakar mångfald och öppenhet. Det senare genom att målen inte anger vad som åsyftas med traditioner, metoder eller teorier. Detta gör att man kan läsa också målbeskrivningen som en flytande signifikant. Också det sista målet, som fokuserar förmågan att problematisera, medverkar till konstruktionen av Pedagogiskt arbete som något öppet och formbart, och dessutom som problematiskt. Det finns således en viss ambivalens i målen. Å ena sidan konstrueras Pedagogiskt arbete som ett forskningsfält med en kärna såväl metodiskt, teoretiskt som innehållsmässigt. Å andra sidan konstrueras det som mångfaldigt, öppet och problematiskt. Man kan också förstå det som under konstruktion utifrån en rad olika diskurser som alla delvis artikuleras tillsammans med de tillfälliga stabiliseringarna. Jag tänker exempelvis på diskursen om lärarutbildning som professionsutbildning i behov av vetenskaplig grund och överbyggnad, vilket i sin tur hör samman med kritik av kvalitén på lärarutbildning där lärarutbildning ibland kritiseras för att vara oakademisk och andra gånger för att vara alltför akademisk utan att beakta läraryrket som ett slags hantverk. Jag tänker också på hur pedagogikämnet och forskning finansierad av Utbildningsvetenskapliga kommittén kritiserats för att inte vara tillräckligt inriktad mot skola och utbildning (Erixon Arreman 2008; Kallós 2002), på lärarfackens ambitioner att höja statusen för läraryrket och även på hur lärarutbildning och utbildningsvetenskaplig forskning kritiserats av såväl utbildningsministern som olika debattörer (se t.ex. Zaremba 2011).

[3] Jag kommenterar kursmålens benämning av Pedagogiskt arbete som "fält" i slutdiskussionen.

Litteratur

Eftersom Pedagogiskt arbete har en så kort historia saknas en gemensam kanon, specifika teoretiska perspektiv eller progression av forskning inom fältet. Det finns alltså inte någon auktoritativ innebörd i begreppet. När man som jag håller en grundläggande kurs i ämnet Pedagogiskt arbete blir det därmed, till skillnad mot ämnen som pedagogik, sociologi och historia, inte självklart vilken litteratur som ska ingå. Än så länge finns inga ”klassiker” i Pedagogiskt arbete. För kursens del tar det sig uttryck i att även om kursmålen varit desamma vid de tre kurstillfällena så har den litteratur som använts för att uppnå dessa mål förändrats. Något som kan förstås som att den kursansvarigas (min) syn på såväl kärnan i Pedagogiskt arbete, som på vad hon och kursdeltagarna anser bör prägla förståelsen av forskningsfältet, har förändrats.

När kursen gavs för första gången var litteraturlistan för det första väldigt omfattande och för det andra förekom tre böcker och en SOU som var avsedda att ge de studerande en orientering i vad lärarstudenter får med sig från lärarutbildningen. Dessa texter av Carlgren (1999), Hargreaves (1998) och Säljö (2000), samt SOU 1999:63 (Utbildningsdepartementet 1999) var närmast av grundutbildningskaraktär. Motivet för att använda dessa texter i kursen var dels att flera av de studerande inte hade lärarutbildning, och dels att diskutera forskningsfältets innehåll och roll i förhållande till lärarutbildning. Detta fokus på lärarutbildning i en kurs om Pedagogiskt arbete kan förstås i relation till de lärosäten som har lärarexamen som behörighetskrav. Genom att de forskarstuderande gavs möjlighet att fördjupa sig i en del av den teori och de diskussioner som förekommer inom grundutbildningen, kompenserade kursen delvis deras brist på dessa förkunskaper. På så vis konstruerades Pedagogiskt arbete tillsammans med lärarutbildning. Det situerades i relation till lärarutbildningen vilket temporärt stabiliserade dess roll som forskningsöverbyggnad till denna utbildning. Något som är helt i enlighet med hur ämnet initierades och tidigare definierats och motiverats (Erixon Arreman 2002; 2008 Vid de två andra tillfällena var litteraturlistan mindre omfattande och de ovan nämnda texterna fanns över huvud taget inte med. Dessa förändringar var delvis konsekvenser av kursutvärderingar där doktoranderna menat att litteraturlistan var alltför omfattande och att dessa texter inte bidrog till förståelsen av ämnet, och delvis resultat av att flertalet doktorander i de följande

omgångarna hade lärarexamen. Trots dessa förklaringar innebär förändringarna i litteraturen att ämnet gradvis kommit att distanseras från den uppgift som det ursprungligen varit tänkt att fylla. Man kan också se det som att ämnet gjorts mer självständigt i relation till grundutbildningen. Denna förskjutning från en position som underordnad lärarutbildningens kurser och struktur, kan ses som en rörelse mot att forma, istället för att formas av grundutbildningen. Uppdraget att vara relevant för skola och lärarutbildning är intakt, däremot visar förskjutningen på en ambition att utveckla en egen röst angående vad denna relevans kan tänkas innebära.

Tre texter som funnits med i samtliga kursomgångar är Hultman & Martinsson (2005), Erixon Arreman (2002) och Sandin & Säljö (2006). De förra är tillkomna i anslutning till forskarskolor i Pedagogiskt arbete och syftar till att positionera och definiera forskningsfältet. Den senare är en antologi som gör ungefär samma sak med forskningsområdet utbildningsvetenskap, vilket Pedagogiskt arbete utgör en del av. Det gemensamma för dessa texter är att de konstruerar sitt forskningsfält i relation till annan pedagogisk forskning. Samtliga betraktar fältet som socialt konstruerat och föränderligt, och alla diskuterar, och framhåller vikten dels av praxis- eller praktiknära forsknings och dels av forskning som ska utgöra grund och överbyggnad till lärarutbildning. Dessa texter medverkar till att skapa en historia för ämnet pedagogiskt arbete, både genom att de redogör för en sådan och för att de utgör några av de första texterna och positionsbestämningarna inom ämnet. Med hjälp av dessa texter situeras och kontextualiseras Pedagogiskt arbete som ett relativt nytt mångvetenskapligt forskningsämne med kopplingar till redan befintliga ämnen och discipliner, inte minst pedagogik (se Hellsten 2002; Sandin & Säljö 2006). Vid det första och andra kurstillfället användes dessa texter som utgångspunkt för diskussioner om Pedagogiskt arbete som ett mång- eller tvärvetenskapligt forskningsfält. Denna aspekt betonades ännu mer vid kurstillfälle fyra genom en text som behandlar tvärvetenskap i allmänhet (Holley 2009), utan att detta nödvändigtvis knyts till just Pedagogiskt arbete. Detta skulle kunna förstås som en liten förskjutning av fokus från forskning kopplat till en professionsutbildning till en mer självständigt inriktad forskning.

Gemensamt för alla kursomgångar är att de studerande läser ett spektrum av avhandlingar i Pedagogiskt arbete som används för att diskutera var ämnet för

tillfället tycks befinna sig med avseende på ämnesval, metod och teori. Det har således handlat om ett fortsatt arbete med att söka definiera kärna och gränser. Momentet bygger på och reifierar ett synsätt där ämnet blir till och definieras genom det som görs inom dess ram, inte av vad som på förhand har beslutats om. Man kan se det som att vi genom detta förfaringssätt undersöker vad maskinen Pedagogiskt arbete producerat och utifrån detta söker att fastställa vad det är för ”maskin”. Perspektivet innebär att vi tar fasta på vad Pedagogiskt arbete blivit, inte vad det bör vara. Denna diskussion är dock inte fullständigt öppen utan förs utifrån det som tidigare definierats som ämnets kärna, det vill säga praktik eller praxisnära forskning med relevans för lärarutbildning. De avhandlingar som presenterats och diskuterats vid de olika kurstillfällen visar snarare på en differentiering än på en konsolidering, inte minst metodiskt och teoretiskt. Vid första kursomgången dominerade etnografiska avhandlingar, vilket konstruerade Pedagogiskt arbete som ett ämne där man företrädesvis ägnade sig åt skol- eller klassrumsetnografi. Den senaste kursomgången hade ett större spektrum, med posthumanistiska förskolestudier, hermeneutiska litteraturstudier, studier fokuserade på lärande, och etnografiska skolstudier. Ett påfallande drag var att flertalet av dessa avhandlingar var betydligt mer teoridrivna än avhandlingarna i den första kursomgången. Det behöver inte säga något som helst om att eller hur ämnet förändrats nationellt. Vad det däremot visar är att när de forskarstuderande väljer avhandlingar så konstrueras samtidigt ämnet 2012 som mer teoretiskt än det framstod som 2007.

En jämförelse av de olika litteraturlistorna visar att ett kritiskt och teoridrivet perspektiv på skola och utbildning som vid första kurstillfället representerades av en text (Hultqvist & Petersson 2000), vid det andra kurstillfället gavs större utrymme genom en bok (Biesta 2006) som utgjorde grund för ett eget seminarium. Vid kurstillfälle fyra förstärktes detta kritiska och teoretiska perspektiv ytterligare genom två böcker (Biesta 2011; Youdell 2011) och två kurstillfällen. Dessa texters närvaro i kursen, och deras centrala position, kan ses som att kärnan i Pedagogiskt arbete, det vill säga att vara praktiknära och studera praxis, görs alltmer teoretisk och kritiskt. För att knyta an till Hultman och Martinssons definition av Pedagogiskt arbete som forskningsfält, inte ett ämne, så innebär teoritillskottet, att Pedagogiskt arbete i Norrköping rör sig mer mot att se Pedagogiskt arbete som ett ämne än som ett forskningsfält. Kursen

visar på ett sökande efter teorier med vars hjälp man både kan problematisera och förstå praktiker, och det blir därmed inte givet att det alltid blir den studerande praktiken som är utgångspunkten för forskningen. Det kan lika väl handla om att utifrån studier av praktik utveckla teori.

Förändringarna i val av kurslitteratur visar alltså på en förändrad syn på ämnet Pedagogiskt arbete, eller rent utav på en förskjutning från forskningsfält till ämne. En förändring som till stora delar handlar om hur jag som kursansvarig, i den miljö som jag ingår i kommit att utveckla och fördjupa min syn på forskning i och om Pedagogiskt arbete. Det handlar om en större distans till uppdraget att förse lärarutbildning och skola med evidens för framgångsrik utbildning och om att vilja bedriva forskning och forskarutbildning med relevans för, men utan att begränsas av direkt koppling till, lärarprofessionen. Det betyder inte att dessa aspekter är oviktiga, utan snarare att teoretisk, kritisk och metodisk fördjupning och breddning leder till att den forskning som bedrivs under beteckningen Pedagogiskt arbete blir mindre normativ och mer användbar för både lärarutbildning och profession. Dessa förskjutningar kan även förstås som en vilja att söka legitimitet i vetenskapssamhället i allmänhet genom att göra ämnet till en angelägenhet inte bara i förhållande till professionen lärare och lärarutbildning.

Uppgifter

Förståelsen av Pedagogiskt arbete formas och förändras givetvis inte enbart av den kursansvariga. De studerandes muntliga och skriftliga bidrag medverkar till förändrad, utvidgad och preciserad förståelse av ämnet. Till varje kurstillfälle, oavsett om det ingått en föreläsning eller om det varit ett rent litteraturseminarium, har de studerande haft i uppgift att skriva en text där de behandlar litteraturen och anger någon diskussionsfråga. Kursen avslutas med en mer omfattande text där den studerande utifrån kurslitteratur och egen vald litteratur diskuterar någon aspekt av sitt eget avhandlingsarbete i relation till Pedagogiskt arbete. Utifrån några av dessa texter har jag nedan identifierat teman eller tendenser i de studerandes diskussioner om Pedagogiskt arbete. Texterna är inte publicerade. Jag har därför valt att avstå från direkta referenser.

Avståndstagande från nära koppling till läraryrket

Ett gemensamt drag i examinationsuppgifterna från den första kursomgången är att de studerande tar avstånd från en alltför nära koppling mellan läraryrket och forskning i Pedagogiskt arbete. Flera skriver att forskarutbildningen bör vara öppen för studerande med olika ämnesbakgrunder och inte enbart rikta sig till dem som har lärarexamen. En studerande uttrycker detta som att Pedagogiskt arbete inte bör vara ”lärares forskning om lärares situation”. Någon skriver att detta är viktigt för att Pedagogiskt arbete ska kunna bidra till många olika fält och någon annan ser denna öppenhet för olika bakgrunder som ett villkor för att forskningen inte ska bli normativ. Med hänvisning till Hultman & Martinsson (2002) och i opposition mot Erixon Arrreman (2002) vänder sig en studerande mot tanken att undervisning och lärande skulle utgöra ämnets centrala begrepp och forskningsobjekt. Detta tydliga avståndtagande från Pedagogiskt arbete som en slags hjälpvetenskap till lärarprofessionen är inte lika utmärkande i senare kursomgångar. Man kan förstå detta som att betoningen av ett nära samband mellan lärarprofession och Pedagogiskt arbete som gjordes i kursen vid kursomgång ett initierade ett motstånd. De studerande konstruerade Pedagogiskt arbete som mer oberoende. Detta stabiliserades i senare kursomgångar genom en reviderad litteraturlista och en mer självständig förståelse av ämnet, vilket i sin tur tycktes öppna upp för en mindre laddad syn på relationen mellan forskarutbildningsämnet och lärarutbildning/lärarprofession.

Fokusering på utbildningspraktiker

Ett annat gemensamt drag i alla kursomgångar är att forskningen i Pedagogiskt arbete bör fokusera (utbildnings)praktiker. Flera menar dock att dessa praktiker inte bör begränsas till klassrummet, utan även omfatta såväl andra platser i skolan som olika sammanhang med betydelse för hur utbildning kan bedrivas och förstås. Några av de studerande vänder sig mot det skolfokus som präglar flera av de texter de läst om Pedagogiskt arbete och menar att också förskolan är ett sammanhang som bör bli föremål för forskning i Pedagogiskt arbete. Flera tar avstånd från att Pedagogiskt arbete har till uppgift att bidra med evidens för hur man bäst bör undervisa. Istället framhåller de att uppgiften för Pedagogiskt arbete är att granska, förstå och belysa vad som sker i praktiken. Det handlar om att anlägga ett kritiskt perspektiv på olika utbildningspraktiker

och att problematisera och visa på komplexiteten i det som görs. Praktikintresset tänks alltså bottna i ett intresse för makt snarare än för lärande, eller i maktaspekter på lärandepraktiker. Det innebär alltså en problematisering av utbildning. I flera av texterna, inte minst från studerande som lyfter förskolans praktik, framhålls vikten av att se barn/elever som agenter i utbildning och inte enbart objekt för utbildning. Dessa skrivningar upprepar mycket av det som framförs av Biesta (2006; 2011) och Youdell (2011) och innebär ett motstånd mot en instrumentell syn och förväntan på utbildningsvetenskaplig forskning. Detta är dock inte entydigt. I den senaste kursomgången återfinns ett par texter där de studerande önskar kombinera en kritisk ansats med ett didaktiskt och verksamhetsförbättrande perspektiv. I en text brottas den studerande med frågan om hur hen ska kunna förena ett didaktiskt evidensinriktat perspektiv med kritik och vetenskaplighet, och menar att detta ska vara möjligt inom ramen för Pedagogiskt arbete.

Samspel och kommunikation

De flesta studerande beskriver den forskning de gör eller vill göra som någon form av etnografi. Här nämns många olika varianter, såsom observationer, videofilmning, konversationsanalys och diskursanalys. Valen av metod visar att det finns ett uttryckligt intresse för samspel och kommunikation. Flertalet studier beskrivs som inriktade mot relationella och kommunikativa praktiker. Det kan vara inter (intra)-aktioner mellan barn, barn-vuxna, människor – artefakter, människor – institutioner. Oavsett vilka inter(intra)-aktioner man väljer att fokusera återfinns ofta ett intresse för hur föreställningar, om undervisning, lärande och om olika normer, upprätthålls och förändras. En studerande uttrycker detta som att syftet med forskningen är att få förståelse för utbildningspraktiker, snarare än att fastställa bästa metod. Något liknande upprepas i ett par andra texter som menar att intresset för den forskning i Pedagogiskt arbete som bedrivs vid ISV bör vara inriktat mot att beskriva, analysera och dekonstruera historiska, kulturella, politiska, pedagogiska villkor för utbildning och hur dessa kan synliggöras utifrån aspekter som genus, etnicitet, ålder och andra maktordningar. Detta återspeglas även i de teoretiska perspektiv som nämns i texterna; Foucault, genusteori, barndomssociologi, poststrukturalism, posthumanism, och sociokulturell läranadeteori.

Sammantaget visar de studerandes texter på en spänning mellan en förståelse av vad man uppfattar som ämnets tänkta syfte och forskningsområde som alltför begränsande och styrande och en önskan att artikulera sig själv som en självständig, fri och kritisk forskare. Utifrån de olika kursomgångarna landar jag därmed i följande formulering för Pedagogiskt arbete vid ISV: *Pedagogiskt arbete är ett tvärvetenskapligt forskningsämne som med hjälp av kritisk teori och kvalitativa metoder studerar olika utbildningspraktiker. Genom att fokusera olika former av inter-(intra-) aktioner utforskas villkor för utbildning och vad dessa möjliggör.*

Diskussion

Ett resultat av arbetet med den här texten är att Pedagogiskt arbete framstår mer som ett vetenskapligt ämne än som ett forskningsfält. Trots att det saknas en längre historia, tydliga metodologier eller en gemensam teoribas, gör dess relation till andra forskningsämnen, den självständighet utifrån vilken forskningsmiljön är organiserad och den förståelse av innehåll och identitet som utvecklats över tid att det är rimligt att betrakta Pedagogiskt arbete som ett ämne. Vid Linköpings universitet finns dessutom för närvarande utbildning i Pedagogiskt arbete på såväl grundläggande, avancerad som forskarnivå. Att Pedagogiskt arbete i kursmålen konsekvent benämns forskningsfält kan förstås som ett resultat av den diskussion som fördes i Linköping och som alltså föregick ämnets etablering i Norrköping (jmf. Hultman & Martinsson 2005). Det är dock ett något bångstyrigt ämne. I centrum för Pedagogiskt arbete finns idén och formuleringen om det praktiknära, om att bedriva forskning om skolans praktiker, inte minst lärares arbete, och om att vara en forskningsöverbyggnad till lärarutbildning. Det senare ungefär på samma sätt som forskarutbildning i fysik är en forskningsöverbyggnad till grundutbildning i fysik. Jag menar att denna kärna är central för det kontinuerliga arbetet med att förstå vad man kan, bör och ska bedriva för slags forskning i ämnet Pedagogiskt arbete. Detta centrum och detta uppdrag är något som doktorander och lärare måste förhålla sig till under kursen. Det praktiknära och yrkesprofessionens behov och frågor blir något som vi bråkar med, samtidigt som denna kärna bråkar med oss. Vi bråkar med den därför att den lätt kan fogas samman med, och förstärka krav på forskning inriktad mot det som Biesta benämner som ”what works” (Biesta, 2007), det vill säga en positivistiskt färgad forskning fokuserad på att utveckla

effektiva metoder för lärande. Eftersom önskan om sådan forskning är vanlig i media och transnationella dokument riskerar Pedagogiskt arbete bli till en okritisk forskning som upprepar diskursen om evidens och beprövad erfarenhet utan att ställa frågor om vilka normer som utbildning upprepar eller om syftet med utbildning. I spänningsförhållandet mellan vetenskaplig och praktisk relevans som Hultman och Martinsson (2005) skriver om, utmanar ämnets kärna oss att värna om den vetenskapliga relevansen. Samtidigt bråkar kärnan om praktiknära och yrkesrelevans med oss på så vis att den gång på gång tvingar oss att ställa kritiska frågor om nyttan av vår forskning för förskola, fritidshem, skola och lärarutbildning. Man kan se det som att den är vårt skydd mot att hamna i elfenbenstornet. Ett skydd som är viktig för all akademisk forskning.

Pedagogiskt arbete är ett forskningsämne i tillblivelse. Det kan vara mycket, men det kan inte vara vad som helst. Ingen äger dess mening, utan det blir pågående till genom olika praktiker i olika miljöer och sammanhang. Det är mer än en produkt av våra samlade studieplaner, dialoger, forskningspublikationer, seminarier, konferenser och kurser. Ämnet Pedagogiskt arbete är en ansamling som möjliggör och konstruerar oss som är verksamma inom den, våra roller, våra uppgifter och det som vi producerar, och den gör det i relation till andra och annat som vi definierar som utanför ämnet. Ingen kan helt styra vad ämnet i framtiden ska bli, samtidigt som det vi kontinuerligt gör och blir medverkar till nya (tillfälliga) positionsbestämningar. Min slutsats blir därmed att för att Pedagogiskt arbete ska fortsätta vara Pedagogiskt arbete så är det viktigt att hålla samtalet levande och att ständigt utmana och utmanas av ämnets kärna, det vill säga betoningen av utbildningspraktik och relevansen för lärarutbildning och lärarprofession.

Referenser

Bakthin, M. & Holquist, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: Univ. of Texas P.

Biesta, G. (2006). Bortom lärande. Lund: Studentlitteratur.

Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory,* 57(1), 1-22.

Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv.* Stockholm: Liber.

Butler, J. (1990/1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Carlgren, I. (1999) *Miljöer för lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Athlone.

Erixon Arreman, I. (2002). Pedagogiskt arbete. En social konstruktion för att fylla en social funktion. *Tidskrift För Lärarutbildning och Forskning,* 9(1-2), 131-145.

Erixon Arreman, I. (2008). The Process of Finding a Shape: stabilising new research structures in Swedish teacher education, 2000-2007. *European Educational Research Journal*, 7(2), 157-175.

Erixon, P-O. (red) (2005). *Forskningsarbete pågår. Nationella forskarskolan i Pedagogiskt Arbete*. Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.

Harley, K. (2012). Sociology's objects, objectivity and objectives: Successes and failures in establishing the discipline in America, England and Australia before 1945. *Journal of Sociology,* 48(4), 410-426.

Hargreaves, A (1998) *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Harris, R. (2001). *Saussure and his Interpreters.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Hellsten, I. (2002). Ett nytt ämne föds fram och tar form. *Tidskrift För Lärarutbildning och Forskning,* 9(1-2), 69-84.

Holley, K.A. (ed) (2009) Understanding Interdisciplinary Challenges and Opportunities in Higher education. ASHE *Higher Education* Report, 3:2, 1-39.

Hultman, G. & Martinsson, B-G. (red) (2005). *Pedagogiskt arbete som forskningsfält. Några forskningsinriktningar vid Linköpings universitet*. Linköping: Skapande vetande.

Hultqvist, K. & Petersson, K. (2000). *Iscensättningen av samhället som skola: konstruktionen av nya nordiska människotyper i det sena 1900-talet*. Stockholm: Liber.

Kallós, D. (2002). Varför är det så svårt att förstå den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter? *Tidskrift För Lärarutbildning och Forskning*, 9(1-2), 131-145.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1986). *Hegemony & Socialist Strategy*. London: Verso.

Linköpings universitet. Protokoll UV04-7, § 6, Fastställande av studieplan för forskarutbildning i Pedagogiskt arbete vid LiU Norrköping.

Linköpings universitet. Rapport Dnr LiU 423/04-05. Uppdrag att utreda förutsättningar för en forskarutbildning vid LiU Norrköping.

Linköpings universitet. Dnr LiU 1213/04-51. Studieplan i Pedagogiskt arbete.
Sandin, B. & Säljö, R. (red) (2006). *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering.* Stockholm: Carlssons.
Utbildningsdepartementet (1999). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling.* SOU 1999:63. Stockholm: Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. UV04-7, § 6
Vinterek, M. (2002). Vad är pedagogiskt arbete? Vision och innehåll. *Tidskrift För Lärarutbildning och Forskning*, 9 (1-2), 11-21.
Youdell, Deborah (2011) *School Trouble. Identity, Power and Politics in Education*. New York: Routledge.
Zaremba, M. (2011). *Hem till skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Författarna

Anders Arnqvist	Professor i pedagogiskt arbete, Utbildningschef för rektorsprogrammet, Karlstads universitet	anders.arnqvist@kau.se
Sofia Boo	FL, universitetsadjunkt, Linköpings universitet	sofia.boo@liu.se
Simon Hjort	Doktorand, Linköpings universitet	simon.hjort@liu.se
Maritha Johansson	Doktorand, Linköpings universitet	maritha.johansson@liu.se
Lisbeth Lundahl	Professor i pedagogiskt arbete, Umeå universitet Gästprofessor, Åbo Universitet	lisbeth.lundahl@umu.se
Håkan Löfgren	Postdoktor, Linköpings universitet	hakan.lofgren@liu.se
Kennert Orlenius	Professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Borås	kennert.orlenius@hb.se
Eva Reimers	Professor i pedagogiskt arbete, Linköpings universitet	eva.reimers@liu.se
Jenny Rosén	FD; universitetslektor, Högskolan Dalarna	jro@du.se
Susanne Rosén	Doktorand, University of Chester Universitetsadjunkt, Högskolan Dalarna	srs@du.se
Marianne Strömberg	Universitetslektor, Högskolan Borås	marianne.stromberg@hb.se
Monika Vinterek	Professor i pedagogiskt arbete, forskningsledare Utbildning och lärande, Högskolan Dalarna Gästprofessor, Umeå universitet	mvn@du.se
Helen Winzell	Doktorand, Linköpings universitet	helen.winzell@liu.se