

Lärares professionella behov så som de konstrueras av en inflytelserik kompetensutvecklingsaktör

Eva Hesslow
Högskolan i Borås

Lisa Loenheim
Högskolan i Borås

Anita Norlund
Högskolan i Borås

ABSTRACT

Syftet med den här artikeln är att analysera (svensk-)lärares professionella behov så som de konstrueras av en inflytelserik aktör på kompetensutvecklingsmarknaden. Teoretiskt är studien baserad på Evans (2011a, 2011b) modell över professionell utveckling. Modellen är en typologi av utvecklingskomponenter och förändringsdimensioner av professionalism. Vår analys bygger på tre konferensprogram från den inflytelserika aktören och fokuserar särskilt på konferenser för svensklärare. Vi analyserar materialet dels kvantitativt genom en redogörelse för proportionerna mellan utvecklingskomponenternas ingående förändringsdimensioner, dels kvalitativt genom karakterisering och exemplifiering av vad som kännetecknar de olika förändringsdimensionerna. I det senare av dessa två steg framgår vilka tillägg vi gör till Evans modell. Resultatet åskådliggör i vilken grad kompetensutvecklingsinnehållet orienteras mot att utveckla lärares beteenden, attityder eller intellektuella aktivitet. Det visar sig att beteendekomponenten dominerar, en omständighet som vi problematiserar i artikeln. Mot slutet diskuterar vi vilka tänkbara konsekvenser resultatet i sin helhet kan tänkas innebära för lärarprofessionen.

INLEDNING

I svensk utbildningspolicy pekas lärares kompetensutveckling regelbundet ut som avgörande i implementering av reformer (Kirsten, 2020; SOU, 2014;



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngåBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2024 [Eva Hesslow, Lisa Loenheim, Anita Norlund]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0304.05>

Wermke, 2013). Kompetensutveckling definieras som aktiviteter som lärare genomgår för att utveckla yrkesskicklighet (Langelotz, 2017; Wermke, 2013). Även om dessa aktiviteter kan vara såväl formella som informella intresserar vi oss i den här artikeln enbart för de formella kompetensutvecklingsaktiviteterna. En omständighet som ramar in vår studie handlar om att lärares kompetensutveckling i Sverige är decentraliserad och att beslut numera tas på lokal nivå av exempelvis rektorer, ett villkor som för övrigt gäller i fler länder, till exempel i Australien, USA och England (Kirsten, 2020; Knapp, 2003; McCormick, 2010; Mockler, 2020).

Kompetensutveckling kan inte bara definieras som formell eller informell utan också delas in utifrån andra kännetecken, exempelvis vilken förändring den avser att bidra med hos deltagande lärare. I Knapps (2003) beskrivning av professionellt lärande nämns innehållsaspekter som ”förändringar av tänkande, kunskaper, färdigheter och undervisningsmetoder” (s. 112–113; vår översättning). Den här artikeln följer Knapps intresse för kompetensutvecklingsinnehåll ihop med aspekter av professionellt lärande. Inte minst gör vi antagandet att kompetensutvecklingens karaktär på olika sätt konstruerar lärares professionella behov (se Evans, 2011b).

Den ovan nämnda decentraliseringen har gett utrymme för en mängd olika aktörer att träda in och erbjuda sina tjänster, inte minst kommersiella sådana (Ball, 2009; Ideland & Serder, 2022; Lundahl m.fl., 2013) som konkurrerar om uppdrag (Parding m.fl., 2017; SOU, 2014; Wermke, 2013). Föreliggande studie har genomförts i anslutning till det av Vetenskapsrådet finansierade projektet *Fakturan, fortbildningen och forskningen* (dnr 2019-03828) som studerar lärares kompetensutveckling just i en marknadskontext. I projektet samlades cirka tusen kompetensutvecklingsfakturer in från tre kommuner. Flera av dessa rörde tvådagarskonferenser arrangerade av Skolporten AB, en betydelsefull aktör på svensk kompetensutvecklingsmarknad, och det är några av dessa konferenser som utgör dataunderlaget för den här artikeln. Skolporten AB som grundades 2000 beskriver sig självt och sin affärsidé så här:

Skolporten AB är ett politiskt, religiöst och fackligt obundet företag. Verksamhetens kärna är omvärldsbevakning och fortbildning riktad till de verksamma i skolan. /... / Skolportens affärsidé är att stärka skolans lärare och ledare i deras profession och uppdrag genom att tillhandahålla arenor där kunskap och erfarenhet möts (Skolporten, 2023).

För den här artikels räkning har vi valt att avgränsa oss till den kompetensutveckling som Skolporten AB erbjuder lärargruppen *svensklärare*. Vi ser det kommande resonemanget som intressant för alla lärargrupper men har valt att använda gruppen *svensklärare* som exempel, eftersom svenskämnet är centralt i ungdomsskolan och också är ett ämne som delar kännetecken med

flera andra ämnen. Exempelvis är litteraturhistoria besläktat med historieämnet, grammatik och språkfrågor med andra språkämnen, språksociologiska frågor med samhällskunskapsämnet och så vidare. Givet ovanstående är syftet med den här artikeln att analysera (svensk-)lärares behov av professionell utveckling så som det konstrueras av en inflytelserik aktör på kompetensutvecklingsmarknaden. Därigenom vill vi bidra till en kritisk diskussion om kompetensutvecklingsmarknaden och dess konsekvenser för läraryrket.

KOMPETENSUTVECKLING I TIDIGARE FORSKNING

Kompetensutveckling är ett vittomfattande forskningsfält som inbegriper ett flertal inriktningar (se Kirsten, 2020; Wermke, 2013). Viss forskning, som den genomförd av Klinger m.fl. (2012), har studerat lärares *uppfattningar* om erbjuden kompetensutveckling. I en svensk kontext hittar vi Magnusson (2022) som har studerat språklärares uppfattningar om en digitaliseringsutbildning. Andra forskare har intresserat sig för kompetensutvecklingens *form* och formens betydelse i relation till nya kunskaper för lärare. Al Balushis (2021) studie av L1-lärare (det vill säga förstaspråklärare) i Oman visade att en centraliserad top-down-karaktär på kompetensutveckling hade negativa effekter. Även Wyatt och Oncevska Ager (2017), som studerade makedonska L2-lärare (det vill säga andraspråklärare), såg negativa aspekter av en top down-form. I ett svenskt sammanhang har Kirsten (2020) undersökt formen kollegialt lärande i den statligt styrda satsningen Läslyftet, där lärare erbjöds kunskap om undervisningsmetoder. Kirsten synliggör svårigheter med att implementera dessa inom ramen för satsningen. Även här finns följaktligen ett intresse för effekter och även här framkommer resultat som visar på svårigheter. Detsamma gäller Randahl och Andersson Varga (2020) som beskriver hur gymnasielärare genom kollegiala samtal i Läslyftet förväntades utveckla sin literacyförståelse samtidigt som det konstateras att ”även om samtalen på en övergripande nivå kretsar kring fortbildningens innehåll saknas tecken på ny eller fördjupad literacyförståelse” (s. 18). Man kan alltså säga att även Kirstens (2020) respektive Randahl och Andersson Vargas (2020) forskning representerar den inriktning som intresserar sig för form och resultat.

Även om ämnesliteracy och språk-, läs- och skrivutveckling, ett innehåll som ligger nära svensklärares professionella område, har sin plats i svenska studier om lärares kompetensutveckling tycks, oberoende av forskningsinriktning, dock inte *innehållet* i perspektivet av lärares professionella behov ha varit framträdande, varken i internationella eller svenska studier. Vissa insikter om innehåll förmedlas dock via internationella komparativa studier som TALIS-undersökningen från 2018 (OECD, 2019) där lärare från 48 länder ingår. De tillfrågade lärarna anger att de i störst utsträckning har deltagit i

kompetensutveckling som rör ämneskunskap och därefter i fallande ordning ämnesdidaktik, bedömning, läroplanskunskap, samt elevbeteende och klassrumsledarskap. Av Lärarnas Riksförbunds (LR) undersökning (2021) framkommer därtill att ämneskunskap, följt av IKT och elever i behov av särskilt stöd, var teman som förekom mest frekvent i 2019 års kompetensutveckling av lärare i Sverige.

Det finns dock även stöd för att mer generellt inriktat innehåll, som exempelvis det nyss nämnda fokuset på elevbeteende, IKT och undervisning av elever i behov av särskilt stöd, dominerar. Hellqvist och Thegel (2020) som har studerat lärare i moderna språk i en svensk kontext synliggör att lärare ofta erbjuds just generella inslag, exempelvis om konflikthantering. När Norlund (2009) intervjuade svensklärare på gymnasiet lyfte de berörda lärarna särskilt fram att de hade mötts av kompetensutveckling kring IKT med inslag av informationssökning och källkritik. I Hanssons (2011) studie, också den av svenskämnet, konstaterade i samma anda en rektor vikten av att prioritera IKT-innehåll.

En faktor av betydelse för vårt kommande resonemang är att vi undersöker vad en *kommersiell* aktör erbjuder. Internationella studier klarlägger att kommersiella aktörer inte sällan erbjuder innehåll som framstår som särskilt angeläget i aktuella policydiskurser (se t.ex. Ball, 2009; Burch, 2006; Ellis m.fl., 2021; Mockler, 2020). Det stämmer med den dominans av IKT-innehåll och konflikthantering som vi redan har behandlat och som tycks råda även i svensk utbildning (se Levinsson m.fl., 2022).

Mot slutet av den här artikeln avser vi att diskutera vår studies resultat i relation till konsekvenser för (svensk-)lärarkåren. I enlighet med detta kritiska perspektiv vill vi lyfta fram ytterligare en aspekt som rör lärares behov av professionell utveckling, närmare bestämt diskrepansen mellan vad lärare önskar och vad de erbjuds. Lärare uttrycker exempelvis behov av ämnesrelaterad fortbildning medan de i stället erbjuds mer generella inslag (Hellqvist & Thegel, 2020). De ovan nämnda TALIS- liksom LR-undersökningarna ger dock en annan bild och visar att ämnesinnehåll tar en betydande plats. Denna motstridighet formar i viss mån motiv för föreliggande studie.

Al Balushis (2021) resultat indikerar att den kompetensutveckling som studerades inte tydligt gav förutsättningar för en intellektuell lärarprofession. Här börjar vi närma oss frågan om *karaktären* på det innehåll som lärare erbjuds och hur deras professionella behov, exempelvis intellektuella sådana, konstrueras. Denna omständighet kommer vi att plocka upp i det kommande avsnittet där vi redogör för vårt teorival som ger möjlighet att bland annat fånga intellektuella dimensioner av kompetensutveckling. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att frågan om hur (förstaspråks-)lärares professionella behov konstrueras innehållsmässigt i kompetensutveckling visserligen har tangerats i tidigare forskning men inte varit framträdande. Med detta som utgångspunkt argumenterar vi för att fördjupad kunskap behövs.

TEORETISK INRAMNING

Vår studie handlar om karaktären på kompetensutveckling. Här har den kända kompetensutvecklingsforskaren Aileen Kennedy (se Kennedy, 2014) bidragit med en teoretiskt grundad typologi där kompetensutveckling kan anta tre olika former: *transmissive*, *malleable* och *transformative*. Kennedys indelning är dock i första hand inriktad på den formmässiga karaktären, inte den innehållsliga karaktären och inte på typ av professionell förändring. För att analysera hur (svensk-)lärares behov av professionell utveckling konstrueras har vi därför tagit hjälp av Linda Evans (2011a, 2011b) som har utvecklat typologier för studier av professionalism. Vi avstår från att gå in i teorier om professionalism men är medvetna om den debatt som pågår på fältet där en alltför smal definition av professionalism, det vill säga att professionalism bara skulle handla om det praktiska utövandet, ifrågasätts till förmån för en vidare syn där också samhällsliga och historiska perspektiv ges utrymme (se Martimianakis m.fl., 2009).

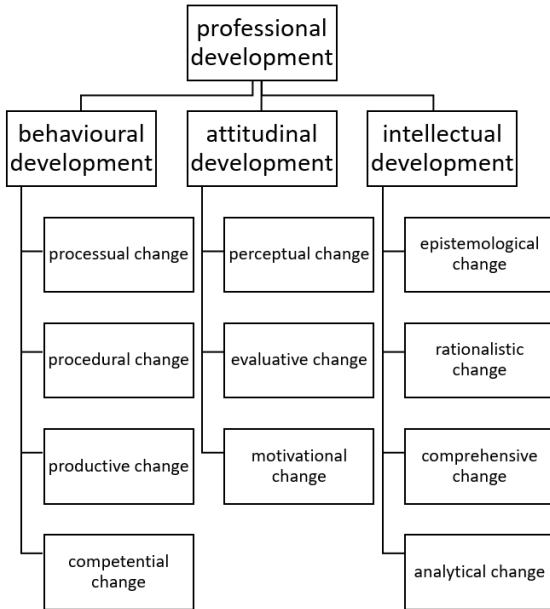
Evans (2011a, 2011b) bidrar med ett analytiskt verktyg, indelat i tre professionella utvecklingskomponenter: *behavioural*, *attitudinal* och *intellectual*. Komponenterna har i sin tur tre eller fyra underkategorier i form av förändringsdimensioner (se figur 1).

Beteendekomponenten handlar om den process genom vilken lärarens beteende eller pedagogiska handlingar ändras. Det har att göra med vad lärare faktiskt gör på arbetet. I denna komponent ingår fyra förändringsdimensioner. Den *processuella dimensionen* handlar om förändring kopplat till de processer som utgör lärares undervisningspraktik, det vill säga hur de ”gör” eller ”går tillväga” med olika element av undervisningsrelaterade aktiviteter. Den *proceduriella dimensionen* relaterar till lärares kapacitet att hantera eller lyckas med procedurer så som summativ bedömning. Den *produktiva dimensionen* står för förändringar i fråga om lärares prestationer, kopplat till deras insatser och produktivitet, och *kompetensdimensionen* avser förändringar i lärares yrkesmässiga färdighetskompetens.

Attitydkomponenten står för de mentala processer som syftar till att förändra lärares arbetsrelaterade attityder. I komponenten ingår tre förändringsdimensioner. Den *perceptuella dimensionen* berör förändring i relation till lärares uppfattningar, ståndpunkter och övertygelser, inklusive självuppfattning. Den *evaluerande dimensionen* i sin tur rör förändringar kopplade till lärares värderingar i förhållande till undervisningspraktiken och yrkesrollen. Evans (2011a) framhåller att begreppet evaluera här inte handlar om utvärdering. Den *motiverande dimensionen* slutligen gäller motivation och arbetstillfredsställelse i relation till undervisning. Det handlar alltså inte om hur lärare kan motivera sina elever, utan om hur den enskilde lärarens motivation kan tänkas öka.

Figur 1.

Innehållsstrukturen i professionell utveckling så som den presenteras av Evans (2011b, s. 866)



Den *intellektuella komponenten* relaterar till den process där lärares kunskaper och förståelse respektive förmåga till helhetstänkande utvecklas. Det handlar om mentala, intellektualiserande aktiviteter. I denna ingår fyra förändringsdimensioner. Med den *epistemologiska dimensionen* avses tillskott till lärares kunskapsbas men också teoretiska och konceptuella ramar för deras profession. Den *rationalistiska dimensionen* handlar om förändring av lärares resonemang och argumentation när det kommer till deras undervisningspraktik. Med utgångspunkt i att kompetensutveckling ofta används som ett styrningsmedel (SOU, 2014) föreslår vi här ett tillägg så att dimensionen handlar om ökad kompetens att ifrågasätta rådande diskurser om utbildning och skola. Den dimension som Evans (2011a, 2011b) benämner *comprehensive* skulle på svenska kunna översättas med 'omspännande' och gälla lärares förmåga att inta ett helikopterperspektiv och se samband. Vi har dock valt att avgränsa främst till samband av kausal typ och benämner den följdriktigt den *kausala dimensionen*. Detta gör vi med stöd i ett exempel som Evans (2011b) själv ger och som innehåller frasen "how ... learners are affected by ..." (s. 858, vår kursivering). Den sista dimensionen av den intellektuella komponenten, den *analytiska dimensionen*, handlar om ändrad karaktär på, eller grad av, analytiskhet och förmågan att se relationer mellan delar och helhet.

Alla definitioner är hämtade från Evans (2011a). I kommande metodavsnitt utvecklar vi hur vi ytterligare har reviderat aktuella definitioner. Evans öppnar för revideringar: "My labels for the second tier components are intended to be generic labels rather than narrowly stipulative" (2011a, s. 84).

Vårt att notera är att attitydkomponenten och även den intellektuella komponenten enligt Evans (2011a) skiljer sig från beteendekomponenten, som huvudsakligen handlar om ett görande, genom att involvera mentala processer. Hon betonar attitydkomponentens avgörande betydelse i samband med lärarens professionella utveckling och problematiserar (Evans 2011b) den starka dominans som beteendekomponenten enligt henne har fått: "To be effective, professional development initiatives or policy intended to shape professionalism need to incorporate not only mechanisms for achieving behavioural development, but also recognition of the great significance of intellectual and, in particular, attitudinal development" (Evans, 2011b, s. 867).

Vi förstår det av Evans resonemang som att såväl attitydkomponenten som den intellektuella komponenten behöver stärkas, och vår avslutande diskussion tar detta som utgångspunkt.

TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

Vårt datamaterial utgörs av tre programblad för tvådagarskonferenser anordnade år 2018, 2019 och 2020 av Skolporten AB. Konferenserna vänder sig till svensklärare inom såväl högstadium som gymnasieskola. Varje konferensprogram innehåller sex till åtta programpunkter, och både språk och litteraturdimensionen av svenskämnet är representerade i materialet.

Vi inledde analysarbetet med att gå igenom all text, förutom programpunkternas rubriker, i respektive programblad. Vi analyserade dock inte de textdelar där introducerande konstateranden görs, där det slås fast något som läsaren och leverantören kan antas vara överens om, som exempelvis i meningen: "Också i varje klassrum finns en rik språklig variation".

För att kunna ge en tydligt empiriskt grundad bild av styrkeförhållandena mellan olika utvecklingskomponenter och förändringsdimensioner i materialet genomförde vi en detaljerad innehållsanalys med meningsnivån som vår analysenhet. Materialet omfattade 104 analysenheter. I enstaka fall räknade vi två meningar som hängde nära samman som en analysenhet, exempelvis: "Efter genomgången grundskola ska varje elev bland annat genom svenskämnet fått kunskaper om de nationella minoritetsspråken i Sverige och deras ställning i samhället. Men så är inte alltid fallet". Den andra meningen inleds här med en konjunktion som knyter an till föregående mening och vårt analysförfarande grundas i att meningarna lika gärna hade kunnat skrivas samman som en mening.

Analysen fortsatte i två steg, där analysenheterna kategoriserades i tabeller baserade på Evans (2011a, 2011b) utvecklingskomponenter och förändringsdimensioner. Först identifierade vi vilken komponent som var aktuell, för att därefter fastställa vilken av dimensionerna respektive analysenhet representerade. Vi löste eventuella tveksamheter tillsammans under de gemensamma analysmöten som ägde rum vid sidan av individuellt analysarbete.

Evans (2011a, 2011b) beskriver totalt 11 förändringsdimensioner inom de tre utvecklingskomponenterna. Dimensionerna kan delvis tyckas överlappande och för att bringa klarhet i skillnader mellan dessa dimensioner gjorde vi följande förtydliganden och tillägg till analysverktyget:

- *Processuell*: skulle kopplas till konkret undervisning och processer i klassrummet.
- *Proceduriell*: skulle handla om lärarens arbete med procedurer runtom själva undervisningssituationen, typiskt procedurer kopplade till juridik, exempelvis summativ bedömning.
- *Produktiv*: skulle fokusera mätbar eller icke mätbar måluppfyllelse. ("Målet är att ge eleverna en insiktsfull språksyn" kategoriserades som produktiv men inte de enheter som fokuserade en metod eller ett tillvägagångssätt som leder fram till ett visst mål, som exempelvis "genvägar för att stärka elevernas retoriska förmåga" som kategoriserades som process.)
- *Kompetensrelaterad*: skulle handla om ökad färdighetskompetens hos läraren, exempelvis kompetens i källsökning, men inte om kompetens av juridisk karaktär (kategoriserad som proceduriell).
- *Perceptuell*: skulle uppmuntra till förändrad attityd till exempelvis ämnesinnehåll eller undervisning. I empirin användes i sådana fall ofta konjunktionen "men", en så kallad adversativ konjunktion som uttrycker motsats. Även retoriska frågor signalerade att det handlade om den perceptuella dimensionen.
- *Motiverande*: skulle, i enlighet med Evans (2011a) resonemang, handla om lärarens egen motivation och arbetstillfredsställelse.
- *Evaluerande*: skulle, också i enlighet med Evans (2011a) resonemang, handla om lärarens möjlighet att förändra sina värderingar i förhållande till undervisningspraktiken och yrkesrollen.
- *Epistemologisk*: kunde utöver kunskapsbas och teoretiska och konceptuella ramar handla om definitioner.

- *Kausal* skulle sätta fenomenen i relation till varandra, oftast i kausala samband. I det senare fallet kunde det handla om att analysenheten består av en fråga inledd med ordet ”varför”, som signalerar att en orsaksförklaring är intressant.
- *Rationalistisk*: skulle involvera ett kritiskt perspektiv och handla om ökad kompetens att ifrågasätta rådande diskurser om utbildning och skola.
- *Analytisk*: skulle handla om analys enligt definitionen att flera delar av en helhet bryts isär men fortfarande relateras till varandra.

Trots ovanstående metodtillägg upplevde vi under kategoriseringsarbetet vissa analysenheter som mindre tydliga. Ett exempel på en enhet som vållade diskussioner var ”Ta del av ett pass som erbjuder ett helhetsperspektiv på bedömning och betygssättning i svenska.” Här lät vi begreppet ”helhetsperspektiv” avgöra att enheten skulle ses som representant för den analytiska dimensionen (se ovan). Evans (2011b) beskriver liknande svårigheter och väljer i vissa fall att kategorisera enheterna som ingående i flera dimensioner, vilket vi har undvikit.

För att närma oss frågan om hur (svensk-)lärare och deras professionella behov konstrueras tog vi i analysprocessen även hjälp av språklig analys och undersökte *språkhandlingar* och *modalitet*. Till språkhandlingar räknas frågor, påståenden och uppmaningar (SAG, 1999, del 4, s. 681–682). Hur innehållet i konferensens programpunkter paketeras – som frågor, påståenden eller uppmaningar – påverkar hur konferensdeltagarna/lärarna konstrueras som mottagare. Begreppet *modalitet* handlar om relationen mellan talaren (skribenten) och hans utsaga, det vill säga hur talaren (skribenten) vill att yttrandet ska uppfattas. Modalitet kan exempelvis handla om talarens bedömning av sanningshalt, nödvändighet eller möjlighet och uttrycks till exempel med modala hjälpverb (SAG, 1999, del 1, s. 198). För följande artikel blev det centralt att analysera valet av modala hjälpverb som *ska*, *behöver*, *bör* och *kan*, eftersom dessa signalerar om utsagan avser förpliktelse, medgivande eller möjlighet. Som exempel har *ska* en högre grad av förpliktelse än *bör* – och *kan* uttrycker (beroende på kontext) i stället medgivande eller möjlighet (SAG, 1999, del 4, s. 282–283, 286–287). I analysen undersöks även förekomst av gardering, det vill säga att talaren (skribenten) signalerar att ett påstående är osäkert, till exempel med modala hjälpverb som *kan*, *skulle* eller *torde* (SAG, 1999, del 4, s. 284, 698). I enlighet med den funktionella grammatiken har vi använt oss av beteckningen ”hög modalitet” i de fall där språkliga medel signalerar hög grad av förpliktelse eller starkt sanningsanspråk, medan ”låg modalitet” fått beteckna språkliga medel som signalerar låg grad av förpliktelse eller svagt sanningsanspråk (jfr Holmberg & Karlsson, 2013, s. 67).

Att granska språkliga resurser visade sig bli olika relevant i respektive komponent och ges därför varierande utrymme i den kommande framställningen.

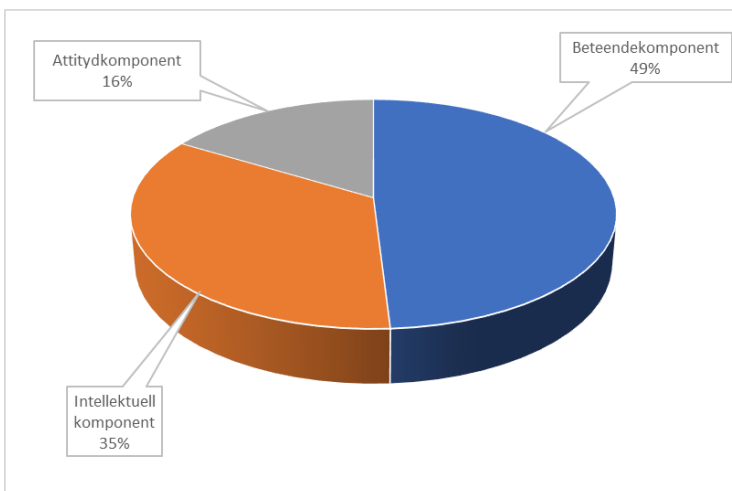
UTVECKLINGSKOMPONENTER OCH FÖRÄNDRINGSDIMENSIONER AV PROFESSIONELL UTVECKLING – ANALYS OCH RESULTAT

Inledningsvis i denna del redogör vi för proportionerna mellan de tre utvecklingskomponenter i professionsutveckling som Evans (2011a, 2011b) benämner *beteendekomponenten*, *attitydkomponenten* och *den intellektuella komponenten*. Därefter analyseras komponenterna var för sig, dels kvantitativt genom en redogörelse för proportionerna mellan komponenternas ingående förändringsdimensioner, dels kvalitativt genom karakterisering och exemplifiering av vad som kännetecknar de olika förändringsdimensionerna.

När det gäller styrkeförhållandena mellan de tre utvecklingskomponenterna i professionsutveckling fördelar sig analysenheterna enligt följande: 51 av analysenheterna (det vill säga 49 %) har kategoriserats som instanser tillhörande beteendekomponenten, 36 av analysenheterna (det vill säga 35 %) har förts till den intellektuella komponenten och 17 analysenheter (det vill säga 16 %) har kategoriserats som instanser tillhörande attitydkomponenten (se figur 2).

Figur 2.

Analysenheternas fördelning på olika utvecklingskomponenter



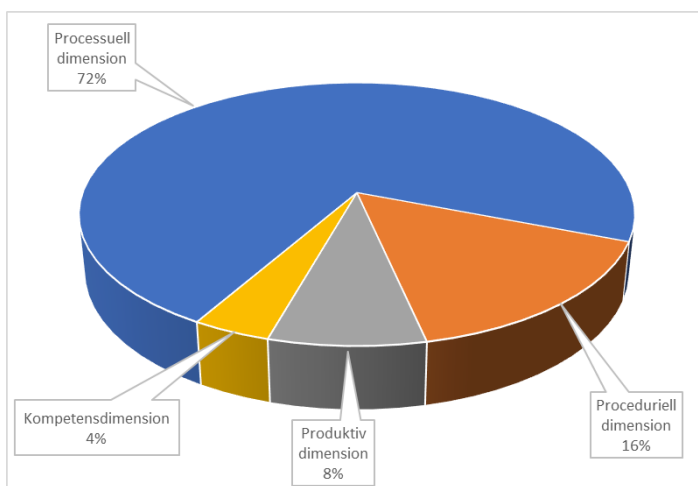
Figur 2 illustrerar följaktligen en ojämn fördelning mellan de tre utvecklingskomponenterna, där beteendekomponenten står för närmare hälften av instanserna.

Beteendekomponenten

Beteendekomponenten, som avser förändringar i lärarens arbetssätt och prestationer – det vill säga *hur* läraren arbetar – samlar 51 analysenheter, fördelade på 37 enheter (72 %) i den processuella förändringsdimensionen, 8 enheter (16 %) i den proceduriella förändringsdimensionen, 4 enheter (8 %) i den produktiva förändringsdimensionen och 2 enheter (4 %) i den kompetensinriktade förändringsdimensionen (se figur 3).

Figur 3.

Fördelning av analysenheter på olika förändringsdimensioner i beteendekomponenten



Som framgår av figur 3 dominerar alltså den processuella förändringsdimensionen, följt av i fallande ordning den proceduriella, produktiva respektive kompetensinriktade förändringsdimensionen.

Den processuella förändringsdimensionen

I vår analys har vi fört 37 analysenheter till kategorin *den processuella förändringsdimensionen*, det vill säga den dimension som avser klassrumspraktiken, vilket motsvarar 72 % av analysenheterna i beteendekomponenten.

Flera av instanserna i den processuella förändringsdimensionen handlar om att skapa något, till exempel ”motiverande och engagerande uppgifter”

(programpunkt *Elevernas verklighet – nyckeln till engagerande undervisning!*). En annan grupp av inslag handlar om att få praktiska tips, exempelvis ”genvägar för att stärka elevernas retoriska förmåga” (programpunkt *Tala med kroppen!*), ”praktiska övningar att använda i klassrummet” (programpunkt *Tala med kroppen!*), liksom ”konkreta verktyg till din svenskundervisning” (programpunkt *Snacka om skrivundervisning*). De praktiska tipsen avser ibland komplexa mål som i det följande:

Så ökar du elevernas läslust. (Programpunkt *När läsningen får ett värde*)

Karaktären av konkreta tips återkommer i flera inslag där användning och användbarhet lyfts fram. Liksom i exemplet närmast ovan är det särskilt inslag om litteratur och läsning som har denna karaktär:

Hur kan boksamtal i klassrummet vara ett *användbart* grepp för att involvera elever i läsningen? (Programpunkt *Skönlitteratur – väck intresset hos eleverna; vår markering*)

Genom att *använda* elevernas verklighet i svenskundervisningen kan vi skapa motiverande och engagerande uppgifter så länge som vi fortsätter att träna på att läsa, skriva, tala och samtala. (Programpunkt *Elevernas verklighet – nyckeln till engagerande undervisning!*; vår markering)

I det första exemplet presenteras boksamtal som ett ”användbart grepp” för svensk läraren att ta till. I det andra ska elevernas motivation ökas genom engagerande uppgifter som utgår från ”att använda elevernas verklighet”.

De didaktiska tipsen är i många fall utformade som direkta uppmaningar om lämpliga undervisningsupplägg, som i följande exempel:

Läs böcker och koppla dem till karaktärerna i serien. (Programpunkt *Elevernas verklighet – nyckeln till engagerande undervisning!*)

Få in norskan och backa tillbaka för att se hur norskan och svenskan en gång var samma språk. (Programpunkt *Elevernas verklighet – nyckeln till engagerande undervisning!*)

I andra fall handlar de om sådant som bör undvikas, som i följande exempel från programpunkten *Svenskundervisning i en digital värld*:

I föreläsningen får du konkreta exempel på hur du kan arbeta i klassrummet, vilka möjligheter som finns men också vad du bör undvika. (Programpunkt *Svenskundervisning i en digital värld*)

Vilka fallgropar bör du undvika? (Programpunkt *Svenskundervisning i en digital värld*)

Dessa exempel, som båda rör digitala verktyg i undervisningen, signalerar således att likaväl som det finns lyckade undervisningsupplägg finns det också fallgropar som svenskläraren behöver upplysas om.

Många av analysenheterna avser som redan nämnts komplexa mål. Som framgått kan även vägen mot sådana mål presenteras i form av enkla recept (jfr ”Så ökar du elevernas läslust”), men vanligare är att de tar formen av frågor:

Hur blir elever medskapare i sin egen utbildning och samtidigt aktiva världsmedborgare? (Programpunkt *Lärande i ett livslångt perspektiv – fokus på digital kompetens och kreativitet*)

Hur stärker vi elevers kompetens för ett livslångt lärande? (Programpunkt *Lärande i ett livslångt perspektiv – fokus på digital kompetens och kreativitet*)

Här signalerar språkhandlingen fråga en mer försiktig inställning än påståendeformen. Samtidigt skulle man kunna tolka formuleringen med *hur* + konstaterande verb i presens som att det finns ett entydigt svar: ”så här” (det vill säga hög modalitet i form av sanningsanspråk). Innehållsligt är det i exemplen ovan värt att notera att formuleringar avseende så komplexa mål som att eleverna ska ges förutsättningar för ett livslångt lärande och att utvecklas till aktiva världsmedborgare hamnar i beteendekomponenten, snarare än i den intellektuella komponenten.

Som nämnts är modaliteten hög även i frågorna, eftersom de i stor utsträckning använder ”hur” + konstaterande verb i presens (till exempel ”hur blir” och ”hur stärker”), snarare än gardering med modala hjälpverb (jfr *hur kan* eller *hur skulle man kunna*). I den processuella dimensionen som helhet är hjälpverbet *kan* (med relativt låg modalitet) visserligen betydligt vanligare i programpunkterna än de mer uppfordrande hjälpverben *bör* och *ska*. Sammantaget är modaliteten ändå relativt hög och tilltalet har i stor utsträckning karaktären ”expert tilltalar lekman”, språkligt alltså uttryckt genom en stor andel uppmaningar eller frågor formulerade utan gardering.

Analysenheterna i den processuella förändringsdimensionen kännetecknas sammanfattningsvis av att lärarna presenteras inför en rad tips på framgångsrika metoder. Typiskt för de praktiska tipsen är karaktären av ”quick fix-lösningar” utifrån ett enkelt recept. Fokus på programpunkternas konkreta användbarhet syns även i utsagor om ”verktyg”, ”grepp” och ”genvägar” som lärarna kan använda. I stället för problematisering utifrån olika perspektiv kan man som läsare av programbladet få intrycket att även synnerligen komplexa mål som att öka elevernas läslust, deras möjligheter till livslångt lärande och

förutsättningar att bli aktiva världsmedborgare är mål som enkelt uppnås om man tar del av konferensens programpunkter och de recept som där presenteras.

Den proceduriella förändringsdimensionen

Den proceduriella förändringsdimensionen rör procedurer utanför själva klassrumsundervisningen, typiskt procedurer som rör summativ bedömning. Denna dimension samlar 8 analysenheter, vilket motsvarar 16 % av det totala antalet enheter i beteendekomponenten.

I flera programpunkter adresseras frågan om likvärdig och rättssäker bedömning, som i följande exempel:

Hur ska kunskapskraven i svenska struktureras för att säkerställa att examinationsuppgifter och bedömningsmallar blir valida? (Programpunkt *Betyg, planeringar, examinationsuppgifter och bedömningsmallar i svenska*)

Vilka principer bör du följa vid kollegial bedömning av läsförmåga? (Programpunkt *Samstämmig bedömning av elevers läsförmåga – svårt eller bara omöjligt?*)

Och vad behöver du göra för att betygen ska bli likvärdiga? (Programpunkt *Betyg, planeringar, examinationsuppgifter och bedömningsmallar i svenska*)

I de anförda exemplen handlar det alltså om bedömning och rättssäkerhet, vilket kan motivera en något juridisk karaktär på formuleringarna. Men även planeringen av själva undervisningen framställs i vissa fall som en juridisk procedur, snarare än en pedagogisk procedur utförd av professionella svensklärare:

Vilken information ska en planering i svenska innehålla för att ge elever den information som skollagen kräver och motsvara Skolverkets allmänna råd? (Programpunkt *Betyg, planeringar, examinationsuppgifter och bedömningsmallar i svenska*)

Sammantaget finns i den proceduriella förändringsdimensionen en tendens att svensklärarens professionalitet hamnar i skymundan och att föreläsaren blir den expert som talar om hur läraren bör agera. Språkligt syns detta i formuleringar med hög modalitet som föreskriver vad läraren ”ska”, ”bör” eller ”behöver” göra för att uppfylla olika (juridiska) krav eller riktlinjer (se exemplen ovan). Samtliga enheter är visserligen formulerade som frågor, men modaliteten är likväl hög i och med förekomsten av uppfordrande hjälpverb.

Den produktiva förändringsdimensionen

Till den produktiva förändringsdimensionen har de enheter förts som avser mätbar eller icke mätbar måluppfyllelse. Dimensionen samlar 4 analysenheter, vilket motsvarar 8 % av det totala antalet enheter i beteendekomponenten.

Att samtida villkor syns vara av betydelse framgår i den aktivitet som relateras till kunskapskrav, ett framträdande fenomen i svenska kursplaner:

Därmed får du in en hel bunt med kunskapskrav. (Programpunkt *Elevernas verklighet – nyckeln till engagerande undervisning!*)

Som synes motiveras programpunkten med att den ska göra den deltagande läraren mer produktiv.

Annat innehåll handlar om att ”få våra elever att anstränga sig mer för att nå långt” (programpunkt *Elevernas verklighet – nyckeln till engagerande undervisning!*) eller med andra ord producera elever som anstränger sig i högre grad. Också ”framgångsfaktorer direkt från svenskundervisningen” presenteras (programpunkt *Lärande i ett livslångt perspektiv – fokus på digital kompetens och kreativitet*). Slutligen förekommer en instans där målet är så pass komplext som att ”ge eleverna en insiktsfull språksyn” (programpunkt *Språklig variation som pedagogisk tillgång*). Detta exempel utmärker sig genom att vara mindre mätbart och mer visionärt än övriga analysenheter.

Modaliteten i den produktiva förändringsdimensionen är hög och uttrycks dels genom formulering med konstaterande verb (jfr ”Därmed får du in en hel bunt med kunskapskrav”), dels med hjälpverb som uttrycker nödvändighet (”Vi är överens om att vi *behöver* få våra elever att anstränga sig mer för att nå långt [...]”); vår markering; programpunkt *Elevernas verklighet – nyckeln till engagerande undervisning!*.

Den kompetensrelaterade förändringsdimensionen

Med vår avgränsning till färdighetskompetens (utom kompetens av juridisk karaktär) innefattar den kompetensrelaterade förändringsdimensionen endast två instanser (dvs. 4 % av det totala antalet enheter i beteendekomponenten). Den ena analysenheten rör sökkompetens:

Var söker du som lärare kunskap om minoritetsspråken? (Programpunkt *De nationella minoritetsspråken i svensksalen*)

Den andra analysenheten ställer frågan om krav inom ett specifikt kunskapsområde:

Vad krävs av dig som svensklärare? (Programpunkt *Svenskundervisning i en digital värld*)

Det kan förefalla förvånande att endast två programpunkter i fortbildningsprogrammet för svensklärare återfinns inom kompetensdimensionen. Detta har emellertid delvis sin förklaring i att denna dimension är avgränsad till färdighetskompetens, medan de programpunkter som rör ämnesmässig kompetens i stor utsträckning kunnat föras till den intellektuella komponenten.

De två instanser som förekommer i kompetensdimensionen har båda relativt hög modalitet, trots att det rör sig om frågor. I det ena fallet används ett konstaterande verb ("Var *söker* du ...?"; vår markering), snarare än formulering med hjälpverb ("Var *kan* du *söka* ...?"). I det andra ställs frågan om vad som "krävs" av svenskläraren, det vill säga här används ett verb med hög modalitet.

Sammanfattningsvis karakteriseras beteendekomponenten (med dess fyra förändringsdimensioner) av tydliga råd till (svensk-)läraren om hur hen ska nå framgång i sitt värv. Det rör sig i stor utsträckning om praktiska, konkreta tips – flera gånger utformade som enkla recept på i vissa fall komplexa utmaningar. I programpunkterna saknas problematisering utifrån olika perspektiv eller en analys av del–helhet, det vill säga den karaktär som skulle göra att formuleringarna passade in i den intellektuella komponenten. Språkligt karakteriseras enheterna i beteendekomponenten av relativt hög modalitet (särskilt i den proceduriella dimensionen). Detta gäller även i de fall där analysenheterna är utformade som frågor, eftersom de i stor utsträckning involverar uppfordrande hjälpverb (till exempel "bör"), alternativt är frågor konstruerade utan gardering (till exempel "hur stärker ...?").

Attitydkomponenten

Attitydkomponenten samlar 17 analysenheter, vilket innebär 16 % av analysenheterna totalt. Denna komponent syftar till att förändra lärares arbetsrelaterade attityder och består enligt Evans (2011a, 2011b) av de tre förändringsdimensionerna *perceptuell*, *evaluerande* och *motiverande*. Som framgår av figur 4 dominerar den perceptuella förändringsdimensionen helt inom attitydkomponenten.

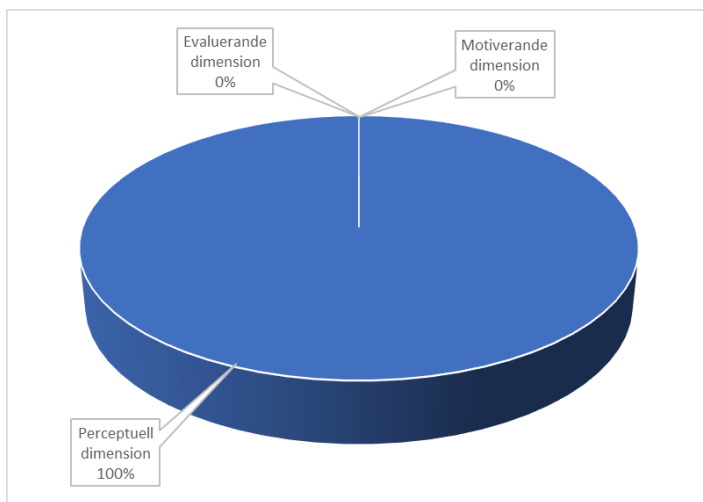
Den perceptuella förändringsdimensionen

Till den perceptuella förändringsdimensionen har vi fört analysenheter som handlar om att stimulera svensklärare till att utveckla en förändrad attityd till ett ämnesinnehåll eller undervisning. Empirin karakteriseras av att drygt en tredjedel av instanserna inleds med konjunktionen "men", som signalerar att saker kan förhålla sig på andra sätt än svensklärare förmodas ta för givet och att föreläsaren erbjuder alternativa förhållningssätt:

Svensklärares arbete med skrivande kan ses som så självklart att vi kanske inte reflekterar särskilt mycket över det, *men* skrivundervisning är en komplex verksamhet som kräver medvetna val. (Programpunkt *Snacka om skrivundervisning*; vår markering)

Figur 4.

Fördelning av analysbeter på olika förändringsdimensioner i attitydkomponenten



I följande exempel uttrycks viss kritik mot hur grammatikundervisning enligt föreläsaren ofta genomförs. Det blir uppenbart att läraren i stället uppmuntras till att tänka i nya banor:

Grammatikundervisning stannar ofta vid termer som inte kopplas samman med elevernas egna texter, *men* så behöver det inte vara. (Programpunkt *Grammatik som redskap för textutveckling*; vår markering)

I attitydkomponentens perceptuella förändringsdimension finns i likhet med i beteendekomponenten exempel på inslag av karaktären knep. Ordvalet ”i stället” i exemplet nedan signalerar att föreläsaren uppmuntrar till en förändrad attityd till grammatik och därmed även till en förändrad undervisning. Adverbet fyller här samma funktion som konjunktionen ”men” i tidigare exempel, genom att peka på alternativa förhållningssätt:

I stället kan grammatiken användas som en verktygslåda för språklig analys, som mynnar ut i ett konkret textarbete. (Programpunkt *Grammatik som redskap för textutveckling*)

I ovanstående citat, liksom i flertalet av instanserna inom attitydkomponenten, synliggörs dock en viss skillnad jämfört med flera av beteendekomponentens instanser. Modaliteten visar sig vara lägre än i beteendekomponenten, eftersom det här något mer försiktigt konstateras att grammatiken *kan* användas som en verktygslåda, inte att den *bör* eller *ska* användas så.

Vid en analys av språkhandlingar framkommer att det i drygt hälften av analysenheterna inom den perceptuella förändringsdimensionen ställs frågor till svenskläraren:

Teater – kan det vara vägen till skönlitteratur? (Programpunkt *Skönlitteratur – väck intresset hos eleverna*)

Kan man få klassiker intressanta för läsovana elever? (Programpunkt *Skönlitteratur – väck intresset hos eleverna*)

Frågorna ovan framstår som retoriska och uppmanar på så sätt lärare att förändra sin attityd och tänka i nya banor om såväl undervisning som ämnesinnehåll. Det är även här, om än något underförstått, experten i form av föreläsaren som upplyser den deltagande läraren, med syftet att förmå läraren att ändra sin attityd.

Den evaluerande förändringsdimensionen

För att analysenheter skulle kategoriseras som ingående i den evaluerande förändringsdimensionen, krävdes att de skulle ge svensklärare möjlighet att förändra sina värderingar i förhållande till undervisningspraktiken och yrkesrollen. Vi har inte funnit några sådana analysenheter, vilket i sig är ett något överraskande resultat.

Den motiverande förändringsdimensionen

Till den motiverande förändringsdimensionen hör inslag som på olika sätt kan förväntas öka lärares *egen* yrkesmässiga motivation och arbetstillfredsställelse. Exempel på sådana inslag skulle, menar vi, exempelvis kunna vara författarbesök eller teaterföreställningar. Inte heller denna dimension samlar några analysenheter, eftersom det i empirin i stället främst handlar om hur svensklärare kan motivera sina elever, exempelvis: ”Med värdeskapande arbetssätt kan du skapa motivation som ger ringar på vattnet” (programpunkt *När läsningen får ett värde*). Denna analysenhet kategoriserades i stället som ingående i den processuella dimensionen i beteendekomponenten.

I enlighet med vår analysmodell, där vi har utgått från meningsnivå när vi analyserat de texter som beskriver programpunkterna, har vi gjort så även med ett inslag med författaren Jonas Hassen Khemiri (programpunkt *Texterna som räddade mitt liv*). Detta inslag kan genom att lärarna får möta en välkänd författare tyckas vara just ett sådant inslag som vi efterlyser, men analysenheterna visar sig snarare höra hemma i den perceptuella dimensionen. Analysen av denna programpunkt vållade således vissa svårigheter, vilket kan jämföras med de svårigheter som även Evans (2011b) beskriver i kategoriseringen av sitt empiriska underlag.

Med utgångspunkt i Evans (2011a, 2011b) resonemang om den motiverande dimensionen hade möjligen även ämne-teoretiska inslag, exempelvis inblick i aktuell ungdomslitteratur, kunnat bidra till att öka svensklärares yrkesmässiga motivation och arbetstillfredsställelse. I konferensprogrammen vilar i stället tyngdpunkten på litteraturdidaktiska inslag av olika slag, exempelvis i programpunkter såsom *Lärande genom skönlitteratur – djupläsning, förståelse och kunskap*. Sådana inslag kan givetvis också bidra till ökad motivation, men det kan tyckas som ett något ensidigt utbud.

Sammanfattningsvis samlar attitydkomponenten enbart analysenheter inom en av tre möjliga förändringsdimensioner, den perceptuella. Flertalet av analysenheterna kännetecknas av en något lägre modalitet än enheterna i beteendekomponenten, exempelvis genom användningen av ”kan” i stället för ”bör”. Härigenom signaleras således att föreläsningssinnehållet kan betraktas som ett erbjudande och en möjlighet till förändring.

Den intellektuella komponenten

Den intellektuella komponenten (se figur 5) samlar 36 analysenheter fördelade på 19 enheter (53 %) i den epistemologiska förändringsdimensionen, 14 i den kausala förändringsdimensionen (39 %), 0 i den rationalistiska förändringsdimensionen och 3 i den analytiska förändringsdimensionen (8 %). Här dominerar alltså den epistemologiska förändringsdimensionen.

Den epistemologiska förändringsdimensionen

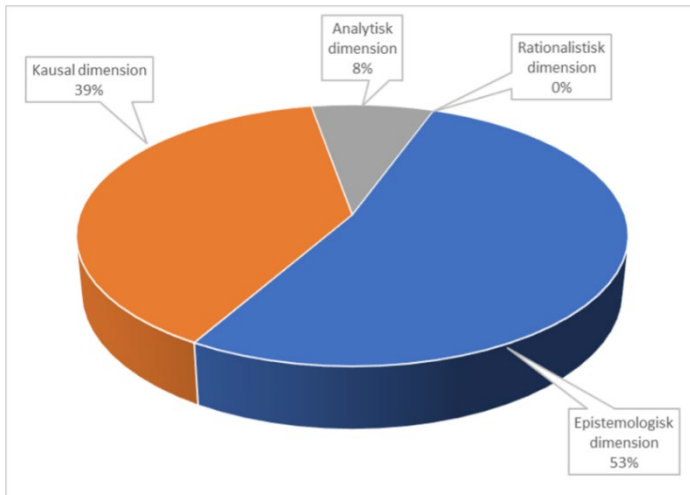
Med den epistemologiska dimensionen avses tillskott till lärares kunskapsbas. I kategorin återfinns ämne-teoretiska kunskaper. Exempel från vårt material rör företrädesvis den språkliga delen av svenskämnet:

Ta del av en föreläsning om de nationella minoritetsspråken och arbetet som görs för att hålla liv i dem. (Programpunkt *De nationella minoritetsspråken i svensksalen*)

Dels varierar det [språket] mellan olika grupper, dels kan en enskild individ anpassa sitt språk efter samtalspartner och situation. (Programpunkt *Språklig variation som pedagogisk tillgång*)

Figur 5.

Fördelning av analysbeter på olika förändringsdimensioner i den intellektuella komponenten



Annat handlar om att som svensklärare få ta del av den kunskap som uttryckligen har sin bas i forskning:

Ta del av vetenskapliga studier om människans bedömningsförmåga och läsförståelsens komplexitet. (Programpunkt *Samstämmig bedömning av elevers läsförmåga – svårt eller bara omöjligt?*)

Här får du ta del av både aktuell forskning och klassrumsexempel. (Programpunkt *När läsningen får ett värde*)

I det empiriska materialet rör det sig bland annat om ökad kunskap om *definitioner* av didaktiska företeelser som kan tänkas vara viktiga i läraryrket:

Vad *menas* med examinationsuppgifter och validitet? (Programpunkt *Betyg, planeringar, examinationsuppgifter och bedömningsmallar i svenska; vår markering*)

Det senare exemplet illustrerar därmed ett av de tillägg som vi har gjort till analysverktyget.

Den kausala förändringsdimensionen

De professionella förändringar som tillhör den kausala förändringsdimensionen handlar i vår definition om ökad förståelse av relationer mellan fenomen, framför allt kausala samband som i följande tre exempel:

Beroende på ålder, kön, varifrån vi kommer och vilka vi vill vara varierar vårt språk. (Programpunkt *Språklig variation som pedagogisk tillgång*; vår markering)

Hur *påverkar* dessa skrivningar svenskundervisningen? (Programpunkt *Svenskundervisning i en digital värld*; vår markering)

Varför är just skönlitteratur intressant som ingång i lärandet? (Programpunkt *Lärande genom skönlitteratur – djupläsning, förståelse och kunskap*; vår markering)

Exemplen visar att den sambandsförståelse som konferensarrangören ger utrymme för hämtas från såväl språk- som litteratursidan av svenskämnet och från såväl ämne-teori som ämnesdidaktik.

Den rationalistiska förändringsdimensionen

Den rationalistiska förändringsdimensionen är inte representerad alls. Detta är en omständighet som särskilt bör uppmärksammas. I vår definition av denna dimension handlar det inte om förändringar av lärares sätt att allmänt resonera kring sin undervisningspraktik utan om förändringar som innebär att lärare resonerar på ett sätt som går emot en rådande diskurs, alltså vad som bör ses som en särskilt viktig kritisk förmåga. Här hade man kunnat tänka sig programinslag som uppmuntrar (svensk-)lärare att ifrågasätta samtida diskurser av typen att det är gynnsamt för elever att ha (svensk-)lärare som ger dem ”anpassningar”, till exempel att låta dem lyssna på böcker i stället för att läsa. Debattaktiva och frustrerade lärare på det så kallade skoltwitter efterfrågar en problematisering av anpassningsdiskursen generellt och fenomenet att byta läsning mot lyssnande specifikt. Det hade varit ett tänkbart perspektiv i rationalitetsdimensionen.

Den analytiska förändringsdimensionen

Den sista dimensionen av den intellektuella komponenten, den analytiska förändringsdimensionen, handlar om ökad analytisk förmåga för läraren att tillämpa på sin lärandepraktik. Kategorin samlar tre exempel:

Genom att fundera över olika typer av uppgifter kan vi undersöka både litteratursyn, kunskapssyn och elevsyn samt finna nya vägar att undervisa

i litteratur. (Programpunkt *Som jag frågar får jag svar – litteraturundervisningens uppgerfiskultur*)

Ta del av ett pass som erbjuder ett helhetsperspektiv på bedömning och betygssättning i svenska. (Programpunkt *Betyg, planeringar, examinationsuppgifter och bedömningsmallar i svenska*)

Att tala om text – när, var, hur? (Programpunkt *Nya vägar och möjligheter till skrivutveckling!*)

I det första exemplet ser vi att helheten som skulle kunna benämnas 'litteraturdidaktik' är uppdelad i tre beståndsdelar som i sin tur är synkroniserade via efterledet '-syn' (litteratursyn, kunskapssyn, elevsyn). Även det andra exemplet bygger på en helhet (bedömning och betygssättning) som konkretiseras i mindre delar. I det avslutande exemplet handlar det om helheten 'textsamtal' som är uppdelad i tre av de sex journalistiska frågorna (jfr Andersson Varga, 2014).

Efter denna genomgång kan vi notera att den intellektuella utvecklingskomponenten är väl representerad i materialet. Trots detta finns det, menar vi, några kritiska aspekter att uppmärksamma. Exempelvis har innehållet i den relativt välrepresenterade kausala dimensionen olika grad av intellektuellt tillskott. Medan ett inslag som "kopplar ihop rön från modern språk- och grammatikforskning med grammatikundervisningen i skolan" å ena sidan kan antas ha hög grad av intellektuell stimulans för svensklärare, kan ett inslag om "varför just skönlitteratur [är] intressant som ingång i lärandet" å den andra förmodas ha mindre nyhetsvärde för deltagande svensklärare som säkert själva har en rad exempel på temat att bidra med, såväl från sin egen utbildning som från sin erfarenhet.

Som synes är det endast tre analysenheter i kategorin den analytiska dimensionen. Detta bör noteras eftersom denna kategori generellt sett är mer komplex än den i materialet oftare förekommande kausala dimensionen som visserligen har analytiska drag men vanligtvis på en mindre komplex nivå. Huruvida de tre exempel som existerar i materialet har en hög komplexitet eller ej går inte att avgöra utifrån denna studies empiri. Risken finns dock att komplexiteten är låg. Det första exemplet med indelningen i litteratursyn, elevsyn och kunskapssyn förefaller att behandla tre fenomen som möjligen är alltför övergripande för att ha en analytisk karaktär. Det andra programinslaget om bedömning visar sig handla om aspekter som validitet, matriser och skollag, men om dessa relateras till varandra på det sätt som en regelrätt analys kräver framgår inte. Inte heller det tredje exemplet som är uppbyggt kring de relativt precisa frågorna "när, var, hur" övertygar om hög grad av analys.

Det är dock fullt möjligt att tänka sig innehåll av vikt för svensklärare och med tydligare analytisk karaktär än vad exemplen ovan indikerar. Som förslag plockar vi upp den analysenhet som återfanns i beteendekomponenten och som handlade om hur elever kan bli aktiva världsmedborgare, ett fenomen som bland annat innebär att ”en global ordning etableras där alla människor har samma rättigheter och skyldigheter och är medborgare” (Democracy without borders, 2023). Ett sätt att ge frågan en intellektuell karaktär hade kunnat vara att analysera medieproduktioner eller litteratur och analysera hur deltagare utifrån nationalitet och etnicitet, kön eller social klass ges en underordnad eller överordnad position gentemot andra grupper i världen. Det hade möjliggjort den typ av problematisering och intellektuella inramning som vi tidigare efterlyste.

De kritiska punkter som vi har listat här riskerar sammanfattningsvis att dämpa det intellektuella värdet i respektive dimension, något som är värt att uppmärksamma i relation till kompetensutvecklingsinsatsernas ambition att möta (svensk-)lärares behov av professionell utveckling.

Slutligen kan det konstateras att man för inslag i den intellektuella komponenten inte använder språkliga resurser på ett påfallande uppfordrande sätt. Det förhållandevis försiktiga hjälpverbet *kan* är mest vanligt förekommande trots att det endast återfinns få gånger. Konferensarrangörens/föreläsarens relation till de potentiella deltagarna är alltså inte av den starkt uppfordrande karaktär som vi har gett exempel på tidigare.

DISKUSSION

Syftet med den här artikeln var att analysera (svensk-)lärares behov av professionell utveckling så som det konstrueras av en inflytelserik aktör på kompetensutvecklingsmarknaden. Resultatet visar att lärare konstrueras som en grupp som är i behov av konkreta exempel, verktygslådor och genvägar, något som främst framkommer i analysen av beteendekomponenten, som ju är den komponent som dominerar i materialet. Attitydkomponenten samlar relativt få analysenheter och de enheter som förekommer syftar uteslutande till perceptuell förändring. Den aktuella konferensarrangören konstruerar alltså (svensk-)lärare som en kår som kan eller behöver utmanas till nya sätt att tänka i relation till den egna undervisningen. Innehållet i attitydkomponenten får dock betraktas som smalt och handlar främst om att utveckla hur den aktuella lärargruppen tänker om sitt ämnesstoff och den konkreta undervisningssituationen. Det kan därmed ses som problematiskt att varken inslag som inspirerar lärare att omvärdera synen på sin yrkesroll och den praktik i vilken de verkar, eller motiverande inslag förkommer i materialet, möjligen med undantag för programpunkten med författaren Jonas Hassen Khemiri. Via den intellektuella komponenten konstrueras (svensk-)lärare i

viss mån som tänkbar målgrupp för kognitiv förändring, men vår genomgång har visat att det finns anledning att inte bara önska ett mer distinkt teoretiskt och konceptuellt innehåll i den analytiska dimensionen, utan också en högre förekomst. Somligt av det som erbjuds, framför allt i beteendekomponenten, är sådant som snarare brukar efterfrågas av lärarstudenter, men som yrkesverksamma välutbildade lärare kan antas redan känna till och även praktisera. Den språkliga analysen av språkhandlingar och modalitet har också visat att målgruppen stundtals tilltalas i uppfordrande termer, främst i beteendekomponenten. Sammantaget menar vi att det förhållningssätt till lärare och lärares kompetens som framkommer i materialet är problematiskt.

Evans (2011b) diskuterar resultatet av sin studie i termer av att beteendekomponentens dominans är problematisk i relation till lärares professionalism och professionella utveckling. Ett begränsat fokus på förändring av lärares beteende, på görandet, blir enligt Evans alltför snävt. Hon förordar som tidigare nämnts kompetensutveckling som utöver beteendekomponenten också involverar de båda andra utvecklingskomponenterna och menar att det är först då som kompetensutvecklingsåtgärder kan nå framgång. I perspektivet av detta är resultatet av vår analys något nedslående. Tankbara konsekvenser av det budskap som förs fram om att ”du som lärare kan fixa allt” är att förståelse för hindrande strukturer i utbildningssystem och samhälle ställs åt sidan (jfr det sociologiska perspektivet som framförs av Martimianakis m.fl., 2009). Att beteendekomponenten dominerar är dock inte förvånande. Lindström Nilsson och Beach (2015) bekräftar att denna typ av professionell orientering är samtidstypisk och problematisk.

Skolporten AB är liksom många andra nutida kompetensutvecklingsaktörer (se Levinsson m.fl., 2022) ett kommersiellt företag med en uttryckt affärsidé. Man kan därmed förmoda att innehåll väljs utifrån ambitionen om att tilltala sin målgrupp. Det är här tidigare forskning om kommersiella aktörers närhet till aktuella policydiskurser kommer in. I materialet har vi sett företeelser som livslångt lärande, effektiv hantering av kunskapskrav och juridik. Samtidigt finns innehåll som inte lika tydligt knyter an till samtidsdiskurser, som till exempel grammatikundervisning, vilket signalerar en lyhördhet för svenskämnets helhet.

Tidigare studier har i stora delar intresserat sig för kompetensutvecklingens form och effekter. Vårt bidrag fokuserar i stället på dess innehåll och hur detta paketeras för att framstå som angeläget. En fråga som uppkommer är då i vilken grad konferensinnehållet från den aktuella kompetensutvecklingsarrangören kan ses som representativt för den kompetensutveckling som lärare erbjuds generellt. Här kan det samlade fakturamaterialet i projektet *Fakturan, fortbildningen och forskningen* ge vissa svar. Av de 674 insamlade fakturorna som rör lärares kompetensutveckling är 33 kopplade till svenskämnet. Huvuddelen av dessa är dock för lärare på låg- och mellanstadiet och en stor andel handlar i sin tur om program för upptäckt av, och åtgärder för,

yngre barns lässvårigheter. Den aktuella kompetensutvecklingsarrangören verkar vara relativt ensam i sitt slag och, trots den kritik som vi har lyft fram, den som erbjuder svensklärare en ovanligt rik variation av kompetensutvecklingsinnehåll.

Kategorierna i Evans analysmodell (2011a, 2011b) är inte glasklara men vår ansats har varit att bruka redskapet på ett i första hand rimligt och fruktbart sätt, vilket också verkar vara i Evans anda. Vi har med den här artikeln dessutom bidragit teoretiskt och analytiskt till Evans analysredskap genom specifika förtydliganden och metodologiska tillägg.

Utöver det som har redovisats i resultatdelen ovan framkom även andra aspekter som skulle vara intressanta för vidare studier. Dit hör att en hel del av innehållet inte är specifikt svenskämnesrelaterat, som till exempel digitalisering. Mot bakgrund av vad tidigare forskning visat gällande lärares önskemål om en mer ämnesinriktad fortbildning, är detta ett observandum. Vi vill slutligen understryka att vi visserligen har talat om *konstruktioner* av (svensk-)lärares professionella behov men att konferensprogrammen också utgör *realiseringar* av (svensk-)lärares kompetensutveckling och olika typer av professionella behov. Vår förhoppning är att artikeln bidrar till kritiska diskussioner om kompetensutvecklingsmarknaden och att den kan leda till fortsatta granskningar av hur lärare och deras professionella behov såväl konstrueras som realiseras och vi välkomnar framtida studier på området, inte minst studier av andra lärargrupper än svensklärare.

REFERENSER

- Al Balushi, Khadija (2021). Effectiveness of TESOL teachers' continuous professional development: Perspectives from Oman. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(1), 1–12. doi:10.7575/aiaac.all.v.12n.1.p.1
- Andersson Varga, Pernilla (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/37061>
- Ball, Stephen J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83–99. <https://doi.org/10.1080/02680930802419474>
- Burch, Patricia (2006). The new educational privatization: educational contracting and high stakes accountability. *Teachers College Record*, 108(12), 2582–2610. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00797.x>

- Democracy without borders (2023). <https://www.democracywithoutborders.org/se>
- Ellis, Viv, Mansell, Warwick, & Steadman, Sarah (2021). A new political economy of teacher development: England's Teaching and Leadership Innovation Fund. *Journal of Education Policy*, 36(5), 605–623. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1717001>
- Evans, Linda (2011a). The scholarship of researcher development: mapping the terrain and pushing back boundaries. *International Journal for Researcher Development*, 2(2), 75–98. <https://doi.org/10.1108/17597511111212691>
- Evans, Linda (2011b). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, [Online] 37(5), 851–870. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.607231>
- Hansson, Fredrik (2011). *På jakt efter språk: om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <http://dspace.mah.se/handle/2043/11784>
- Hellqvist, Birgitta, & Thegel, Miriam (2020). *Fortbildning – om den inte kostar och om den inte inkräktar på arbetstiden: Samtal om ämnesrelaterad fortbildning med språklärare i Uppsala*. <https://uu.divaportal.org/smash/get/diva2:1431672/FULLTEXT01.pdf>
- Holmberg, Per, & Karlsson, Anna-Malin (2013). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Hallgren & Fallgren.
- Ideland, Malin, & Serder, Margareta (2022). Edu-business within the Triple Helix. Value production through assetization of educational research. *Education Inquiry*, 14(3), 336–351. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.2019375>
- Kennedy, Aileen (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Kirsten, Nils (2020). *Kompetensutveckling som styrning: Om statliga insatser för lärares kompetensutveckling och hur de förhandlas i lärares lokala praktik*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Klinger, Don A., Volante, Louis, & DeLuca, Christopher (2012). Building Teacher Capacity within the Evolving Assessment Culture in Canadian Education. *Policy Futures in Education*, 10(4). <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.4.447>
- Knapp, Michael S. (2003). Chapter 4: Professional Development as a Policy Pathway. *Review of Research in Education*, 27(1), 109–157. <https://doi.org/10.3102/0091732X027001109>
- Langelotz, Lill (2017). *Kollegialt lärande i praktiken. Kompetensutveckling eller kollegial korrigering?* Natur & Kultur.

- Levinsson, Magnus, Norlund, Anita, & Langelotz, Lill (2022). Innehåll och pedagogiska diskurser på lärares kompetensutvecklingsmarknad. *Pedagogisk forskning i Sverige* (ahead of print).
- Lindström Nilsson, Margareta, & Beach, Dennis (2015). Changes in teacher education in Sweden in the neo-liberal education age: Toward an occupation in itself or a profession for itself? *Education Inquiry*. [Online] 6(3), 241–258. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27020>
- Lundahl, Lisbeth, Erixon Arreman, Inger, Holm, Ann-Sofie, & Lundström, Ulf (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), 497–517. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22620>
- Lärarnas Riksförbund (2021). *Fortbildning satt på undantag. En undersökning av glappet mellan lärarnas behov och de bristande förutsättningarna*. https://arkiv.lr.se/download/18.ec4c6881782c557b0576b2/1616608474931/Fortbildning_satt_pa_undantag_LRUND199_202103.pdf
- Magnusson, Petra (2022). Understanding L1 and L2 teachers' talk about 'digitalisation': Discourses during the process of integrating digital technology in the educational practice. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(1), 1–27. <https://doi.org/10.21248/11esll.2022.22.1.361>
- Martimianakis, Maria Athina, Maniate, Jerry M., & Hodges, Brian David (2009). Sociological interpretations of professionalism. *Medical Education*, 43(9), 829–837. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03408.x>
- McCormick, Robert (2010). The state of the nation in CPD: a literature review. *The Curriculum Journal*, 21(4), 395–412. <https://doi.org/10.1080/09585176.2010.529643>
- Mockler, Nicole (2020). Teacher professional learning under audit: reconfiguring practice in an age of standards. *Professional Development in Education*, 48(1), 166–180. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1720779>
- Norlund, Anita (2009). *Kritisk sakprosäläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/18958>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Parding, Karolina, Berg-Jansson, Anna, Sehlstedt, Therese, McGrath-Champ, Susan, & Fitzgerald, Scott (2017). Differentiation as a Consequence of Choice and Decentralization Reforms – Conditions for Teachers' Competence Development. *Professions and Professionalism*, 7(2), 1–15. <https://doi.org/10.7577/pp.1855>
- Randahl Ann-Christin, & Andersson Varga Pernilla (2020). Kollegiala samtal som kontext för utveckling av lärares literacyförståelse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(4), 18–38. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2031>

SAG (1999) = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan, & Andersson, Erik (1999). *Svenska Akademiens grammatik*. Norstedts.

Skolporten (2023). (<https://www.skolporten.se>)

SOU (2014:5). *Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen av den svenska skolan*. Utbildningsdepartementet.

Wermke, Wieland (2013). *Development and autonomy: conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:588999/FULLTEXT02.pdf>

Wyatt, Mark, & Ončevska Ager, Elena (2017). Teachers' cognitions regarding continuing professional development. *ELT Journal*, 71(2), 171–185. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw059>