

PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE

Årgång 23, Nr 1-2, 2018, ISSN 1401-6788

Feiwei Kupferberg

Problemsituationer och kulturella resurser 3

Artiklar

Åsa Wedin, Jenny Rosén & Samira Hennius

Transspråkande och multimodalitet i grundläggande
skriftspråksundervisning inom sfi 15

Carl-Henrik Adolfsson & Daniel Sundberg

Att forskningsbasera den svenska skolan –
policyinitiativ under 25 år 39

Christel Persson

Forskarutbildade lärares syn på forskningsanknytning
och akademisk kompetens i lärarutbildningen 64

Linda Palla

Individcentrerad prestation och målpuffyllelse
i förskolan? När åtgärdsprogram blir examinerande
dokument och verktyg i specialpedagogiska processer 89

Jens Ineland & Eva Silfver

Bedömning och betygssättning av elever med
utvecklingsstörning. Attityder och erfarenheter
från pedagogers perspektiv 107

Maria Hedlin

För och emot könskvotering i förskolläraryrket:
Argument i tidskriften *Förskolan* 1970-1981 127

English Summaries 149

Debatt

Susanne Dodilett & Sverker Lundin

Inte postmodernism, utan brist på kritisk diskussion,
är lärarutbildningens stora problem 157

Problemsituationer och kulturella resurser

FEIWEL KUPFERBERG

Detta dubbelnummer belyser olika problemsituationer och kulturella resurser i skola och högre utbildning. Karl Marx hävdade att människan bara tar sig an de uppgifter som de kan lösa. Varför det är så, men också hur det går till, beror på att tillgängliga kulturella resurser påverkar hur vi definierar och försöker lösa ett problem. Det kallade Karl Popper problemsituationer (Hacomen, 2000; Popper, 1999). Naturligtvis finns det många undantag från detta empiriska mönster. Leonardo Da Vincis design av en drake som kunde bära en människa, blev till på grund av bristande teknologisk kunskap om lättmetaller och hur starkström produceras. Den lösningen fick vänta i över 400 år hur stänger i aluminium kunde producera för att kunna bära en människas vikt (Wiener, 1993). Men undantag är som i regel ointressanta ur vetenskaplig synvinkel. Vetenskapligt tänkande bygger på sannolikheter eller livschanser (Bourdieu 2000; Abbott 2004).

Detta kan förklara varför det behövs andra former för kunskapandet som vetenskapen normalt inte kan täcka. Hankinson (2009) nämner ett exempel på en man som ger sig av till en brunn för att hämta vatten till sig och sin familj. Han återvänder aldrig, för vid brunnen väntar några rövare och konfrontationen slutar med att mannen blir ihjälslagen. Hur skapas mening av sådana fullständigt meningslösa händelser? Kvinnorna i det antika Grekland, en sjönation med kolonier i hela Medelhavet (Hall 2015) var ofta ängsliga för hur det skulle gå för deras män. Skulle dessa ha turen med sig och återvända levande och om inte, fick de en ordentlig begravning långt ifrån hemlandet? Det grekiska dramat och dess mytologiska grundstruktur, i vilken mening skapades genom att sammanföra rena tillfälligheter med gudomligt ingripande, eller ödet (Aristoteles, 1996), uppstod ur denna prekära och emotionella problemsituation som i detta tillfälle krävde uppfinnandet av en adekvat, kulturell resurs (dramat, myten).

Frågan om förhållandet mellan vetenskaplig och konstnärlig kunskap har stått i centrum för mycket av den vetenskapsteoretiska debatten under

efterkrigstiden. Frågan är om det möjligt att skapa broar mellan de två typerna av tänkande (Winch, 1958; Freund, 1969)? Varför inte? Det antika Grekland var ju inte bara födostället för dramat eller teatern som konstform (Barthes, 1986), det var också i det antika Grekland att det moderna vetenskapliga tänkandet, det som bygger på tanken om bevisföring och logiskt konsistens föddes (Furberg, 1969; Lloyd, 1970). Det mesta av detta tänkande, speciellt inom fysik, kemi och geologi, var ren spekulation (Popper, 1998). Den moderna fysiken blev först en vetenskap under 1600-talet, efter att en rad av falska antaganden som den grekiska fysiken vilade på, avfärdades en efter en (Kuhn, 1957/1959). Ett av de få undantag var biologi, vars vetenskapliga grundare var Aristoteles (Mayr, 1982). För att kunna bevisa något måste vi insamla relevanta data och tolka dessa på ett sätt som är adekvata för kunskapsobjektet. Det var detta Aristoteles kallade "First principles" (Ferejohn, 2009; Anagnostopoulos, 2009). Det som definierar en vetenskap är det specifika eller unika för det egna fokuserade kunskapsobjektet (Bourdieu, 1990), som följer logiskt att varje vetenskaplig disciplin måste finna sina egna relevanta data och adekvata metod. Men allt detta förutsätter att kunskapsobjektet är identifierat.

Exempelvis är kemins kunskapsobjekt substans eller materia, men frågan om materiens grundläggande struktur förblev länge olöst. Metoden som lånades från fysiken, det kontrollerade experimentet, var visserligen tillräckligt för att kunna tillbakavisa Aristoteles enkla teori om de fyra elementen och ersätta denna med någon slags atomteori (Goodman & Russell, 1990; Golinski, 2003). Därmed var frågan om kunskapsobjektet långt ifrån löst. För atomer är ju inte kemins kunskapsobjekt, de tillhör fysiken. Kemins kunskapsobjekt är molekyler (Pauling, 1947/1998). Dessa visar sig vid närmare undersökning vara formade som kristaller, men dessa kristaller är strukturerade helt annorlunda hos organiska och oorganiska molekyler. Det var upptäckten av distinktionen mellan organiska och oorganiska molekyler som omvandlade kemin till en vetenskap i strikt mening. Men detta hade varit omöjligt utan den teknologi som kallas röntgenkristallografi. Denna teknologi uppstod inom fysiken, men just för att den var av teknisk eller praktisk art, kunde den lätt överföras till kemin, men också den framväxande mikrobiologin (Maddox, 2003).

Detta är ett exempel på att teknologi, till skillnad från metodologi, ofta fungerar som en kulturell resurs av allmän karaktär, det teknologiforskaren Nathan Rosenberg kallar "general purpose tools" till skillnad mot "special purpose tools" (Rosenberg, 2000; 2010). Skillnaden mellan de två begreppen illustreras av ångmaskinens utveckling (Mokyr, 1990a; b). Newcomens relativt enkla och energislösande variant uppfanns för det specifika syftet att pumpa vatten ur översvämmade engelska kolgruvor. Det var en typisk "special purpose tool", den fungerade för sitt syfte. Watts betydligt förbättrade, långt mera

sofistikerade version, tillhandahöll en ekonomisk, mobil och stabil energikälla som bidrog till att England blev den första industrialiserade nationen (Mokyr, 2009), även om det bara var en av många faktorer.

En annan, kanske avgörande faktor och det som skilde det dåvarande England från Frankrike, var den roll som Newtons fysik och mekaniska världsbild tycks ha spelat som ett universellt "språk". Denna allmänna kulturella resurs (general purpose tool) underlättade betydligt kommunikationen mellan olika delar av den kreativa klassen. Newtons världsbild, utvecklad inom vetenskapen, förenade ingenjörer och entreprenörer med parlamentariker och lagstiftare (Jacob 1997; Mokyr 2002). I Frankrike var den mekaniska världsbilden bara ingenjörernas språk, statsapparaten tänkte i mera traditionellt byråkratiska kategorier. Denna kommunikationsklyfta försvårade och försenade offentliga upphandlingar och kontrakt omkring kanalbyggen, hamnar, broar etc., dvs stora projekt som påverkade infrastrukturen och transporter. Dessa flöt långt smidigare i England än i Frankrike pga. av att de kreativa eliterna i England talade samma språk, delade samma "general purpose tool", men inte i Frankrike.

Både Watts ångmaskin och Newtons mekaniska världsbild är kulturella resurser. Dessa påverkade på ett avgörande sätt problemsituationen och problemlösandet i de två nationer som konkurrerade om dominansen i Europa och världen den gången (Goldstone, 2008). Men betyder detta att denna objektivt giltiga lag eller empiriska mönster, nämligen att problemsituationer på ett avgörande sätt påverkas av kulturella resurser, inte skulle gälla konstnärlig (dramatisk, mytologisk) kunskap? Hur påverkar historiskt tillgänglig kunskap hur människor löser komplexa problem men också skapar mening i situationer som avviker från det empiriskt sannolika, förutsägbara, normala?

Konsthistorikern Michael Baxandall (1985) reser denna fråga för att bättre förstå det traditionella vetenskapliga tänkandet som bygger på förutsägbarhet och sannolikhet, och överbygga till det konstnärliga tänkandet som bygger på det tillfälliga och osannolika.

Baxandalls (1985) data består av tre berömda målningar: Piero della Francesca, *Baptism of Christ* (1440- 50) Chardin, *A Lady taking tea* (1735) och Picasso, *Portrait of Daniel-Henry Kahnweiler* (1910). Hans metod består i att jämföra, men samtidigt också detaljstudera dessa tre målningar och försöka förklara dem. Som teoretiskt ramverk eller övergripande förklaringsmodell, använder sig Baxandall av en analys av en helt annan typ av problemlösande, nämligen byggandet av en bro över ett djupt sund i det skotska höglandet, som var Benjamin Baker's lösning på problemet med Forth Bridge. Det är ur denna analys som Baxandall kommer fram till sin övergripande förklaringsmodell som består av tre faktorer: problemsituationen, kulturella resurser och problemlösningen eller "verket" (bron, konstverket). Här är fokus på

allmänna kulturella resursen (general purpose tools). Det Baxandall kommer fram till följande.

För det första att det sätt på vilket kulturella resurser påverkar definitionen av problemet (problemsituationen) och därmed också, indirekt, problemlösandet, det färdiga verket, som kan indelas i tre nivåer.

- 1) Historisk nivå - Ett samhälles kunskap påverkar hur ett konstverk utformas
- 2) Yrkesnivå - En yrkesgrupps kunskap påverkar hur ett konstverk utformas
- 3) Individnivå - En individs unika kombination av utbildning och erfarenhet påverkar hur ett konstverk utformas

En konstnär som målar en tavla använder sig av alla tre typerna av kunskap. De ingår alla i det som utgör konstnärens kulturella resurser. För det andra att vetenskaplig tolkning av konstverk måste respektera kunskapsobjektets egen struktur, att det i detta tillfälle rör sig om ett konstverk och speciellt en bild. Konstverk har inte i uppgift att bevisa, det är detta vi har vetenskap till, men att kunna fungera som inspiration, skapa ny och ovana (fria) associationer och mer generellt initiera kreativa processer och kreativt tänkande. Därför behöver konstverk inte vara logiskt konsistent, avklarat eller baseras på otvetydiga fakta etc. Den förste vetenskapsman som insåg detta var Sigmund Freud (Gay, 1988). Han utvecklade en ny metod anpassad till kunskapsobjektets speciella art. Freud insåg att patienters berättelser, även om de är delvis fiktiva, är värdefulla för att de på ett detaljerat sätt beskriver patienternas upprörda känsloliv. Då vi utsätts för traumatiska händelser av något slag, är fakta och logik mindre viktiga, än hur vi skapar mening i det som har hänt och utvecklas i våra liv (Bruner, 1986; 1990). Den konstnärliga metoden bygger på likartade tankar. Att känslor är ambivalenta (Adams, 1996), men att de likväl är sanna i den elementära betydelsen att det är just de känslor vi har. Vi är ledsna, besvikna, arga, skäms för det vi har gjort eller inte gjort, har svårt att bestämma oss etc..

Konstnärlig kunskap handlar om hur vi kan beskriva dessa för individen med sanna känslor så att konstnären själv kan känna igen sig i dem (Tolstoy, 1898/1997). Detta sker ofta genom någon form för främmandegörande (Sklovskij, 1917/1992), dvs göra det familjära främmande eller omvänt, göra det familjära främmande (John, 2001). Konstnärlig kunskap består av att kunna framkalla eller väcka (evoke) vissa bestämda känslor och tankar (Barr, 1953/1976) som konstnären har bestämt sig för, dvs är avsedda ("intended") i en eller annan mening. Om denna avsikt finns där redan från starten eller uppstår eller snarare blir klargjord under själva den kreativa processen

är mindre viktigt. Alla former för kreativa processer är mer eller mindre oförutsägbara eller konstnärliga. Baxandall (1985) visade att denna allmänna regel också gäller den process som ledde fram till Benjamin Bakers slutliga problemlösning, den färdiga bron (Forth Bridge).

Betraktat ur ett kreativt processperspektiv, visar det sig att skillnaderna mellan vetenskap, konst och teknologi inte är så stora som de ofta beskrivs. Kreativa processer följer som regel den allmänna struktur som Aristoteles beskriver med hjälp av sin modell om de fyra orsakerna: materiella, formella, effektiva och finala orsaker (Lloyd, 1968; Hankinson, 1995). Den viktigaste skillnaden mellan vetenskap, konst och teknologi beskrivs bäst av den finala orsaken. Där vetenskaplig kunskap försöker finna bevis, fokuserar konsten på att framkalla känslor, medan teknologi löser praktiska problem, såsom hur broar byggs för att hålla för starka sidovindar (Forth Bridge). Den förste ingenjör som fick uppdraget fick sparken då en liknande bro rasade av just denna orsak och drog med sig ett tåg fyllt med passagerer ned i bråddjupet och en sannolik död. Ur de anhörigas synvinkel var det en otillfredsställande förklaring. För dem var deras död meningslös och krävde andra typer av förklaringar av just den art som konstnärer är bra på att uppfinna (detta gäller också de få som eventuellt räddades som av ett mirakel, hjältedåd etc.).

Aristoteles beskriver denna skillnad i kunskapens syfte (finala orsaker) genom en tredelning (Shields, 1997/2009; Vella, 2008). Teoretisk kunskap (vetenskap) bygger på bevis. Produktiv kunskap (konst) är av framkallande art och skapar mening. Praktisk kunskap står för den typ av komplext problemlösande eller kreativitet som mobiliseras då vi bygger broar, löser problemet med hur en drake kan bära en människa eller uppfinner ett vetenskapligt instrument som kan hjälpa oss att analysera de data vi önskar analysera (teknologi). Denna tredelning är ytterst intressant för läraryrket, vars "finala orsak" tycks omfatta alla tre kunskapsformer, något som ofta glöms bort i debatten. Det moderna läraryrket är ytterst komplext, vilket påverkar hur vi definierar pedagogikens kunskapsobjekt.

Då Baxandall (1985) är konsthistoriker och inte konstnär, måste han dock till syvende och sist följa vetenskapens, dvs den teoretiska kunskapens regler. Han måste kunna bevisa eller åtminstone sannolikgöra att den förklaring av konstverk i olika perioder han analyserat med hjälp av sin komparativa metod, brobyggande som teoretisk modell, de tre nivåerna och konst som framkallande av känslor, håller, dvs att den är giltig och generaliserbar. Det sätt vetenskapsmän rutinmässigt testar huruvida ett resultat är giltigt och generaliserbart är genom replikation. Om du använder dig av samma typ av data, metod och teori, bör du komma fram till likartat resultat. Latour (1987) visar att denna regel gäller både inom naturvetenskapen och samhällsvetenskaperna. Han hänvisar till replikationen av Margaret Meads mycket omtalade studie av

sexualmoral på Samoaöarna, vilket ledde till en kritisk omvärdering av hennes slutsatser. Då Baxandall (1985) visar att denna replikationsregel också gäller för humanvetenskaperna, finns det ingen anledning, som Kvale (1999) påstår att samhällsvetenskaperna och humaniora inte skulle vara bundna av samme replikationsregel.

Om det är något som har försvagat lärarutbildningarnas vetenskaplighet så är det just övergivandet av replikationskriteriet i lärarstudenters examensarbeten. Evidens har ingenting med saken att göra. Kravet om evidensbaserad forskning står i praxis för en falsk form för generalisering. Denna metod går tillbaka till den gång fysiken blev vetenskap, där det kontrollerade, matematiskt, uppmätta experimentet var centralt. Vetenskapshistoriker har fram till idag upprepat denna falska teori, att denna typ av metod skulle vara "den vetenskapliga metoden" (Cohen, 1994; Shapin, 1996). I själva verket finns det lika många metoder (first principles) som det finns vetenskapliga discipliner.

De flesta vetenskaper bygger inte på data som har framkommit ur matematiskt uppmätta, kontrollerade experiment, men på naturliga experiment (Diamond & Robinson, 2010) som analyseras i efterhand. Alla historiska vetenskaper, vilket inkluderar geologi, biologi, arkeologi, antropologi, psykoanalys och sociologi, bygger ytterst på data som uppkommit via naturliga experiment, även om kontrollerade experiment också förekommer exempelvis inom mikrobiologi. Det närmaste vi kommer det kontrollerade experimentet inom pedagogik är aktionsforskning, men här är kvalitativa data som regel mer intressanta än randomiserade kontrollstudier. En läkare som använder sig av ett oprövat preparat utvecklat av medicinalindustrin med många okända bieffekter kan åstadkomma stor skada. En pedagog använder sig dock i övervägande grad av sin egen, erfarenhetsbaserade (produktiva och praktiska) kunskaper i yrkesutövandet. Problemsituationerna är helt annorlunda och så är också de kulturella resurserna.

Problemet är snarare hur vi definierar och avgränsar pedagogikens kunskapsobjekt. Om vi använder oss av Aristoteles kunskapsteori är det mest troliga att pedagogisk kunskap bäst kan beskrivas som en kombination av de tre grundläggande kunskapsformerna. Pedagoger måste kunna analysera sin verksamhet med hjälp av vetenskapliga begrepp (teoretisk kunskap). Pedagoger måste kunna entusiasmera och väcka elevernas nyfikenhet genom olika tekniker för främmandegörande (produktiv kunskap). Pedagoger måste också kunna lösa problem av teknisk, organisatorisk och ledningsmässig art (praktisk kunskap). Dessa har i det senmoderna kunskapssamhället att göra med hur lärandemål och bedömningsformer ska kunna anpassas till 1) elevernas mycket varierande individuella förutsättningar såsom ålder, kulturell bakgrund, ambitionsnivå 2) yrkesmässiga framtidsintressen och 3) samhällets generella kunskapsnivå (se Baxandalls modell).

I samtliga tillfällen (teoretisk, produktiv och praktisk kunskap) måste problemsituationer och problemlösande anpassas till tillgängliga kulturella resurser, men på ett mycket komplext sätt. Studier visar att komplext problemlösande kan misslyckas om bara en nödvändig faktor är frånvarande (jämför det Diamond 1999 kallar "Anna Karenina"-principen, det som förklarar att alla olyckliga äktenskap liknar varandra). Det är också just denna unika kombination som a) gör pedagogikämnet sensitivt för kreativa processer, b) förklarar varför yrkesverksamma pedagoger men också pedagogikforskare har sin uppmärksamhet riktad mot många olika former för problemlösande och problemsituationer samt c) lägger stor vikt vid tillgängliga kulturella resurser, och d) skapar en benägenhet eller attityd hos pedagogikforskare att förhålla sig skeptiska till alla tankar att modellera pedagogiken på en enda metod, oavsett hur väl denna kan ha fungerat i ett helt annan problemsituation och med andra kulturella resurser i botten.

De sex artiklarna och debattartikeln som presenteras i detta dubbelnummer, belyser på ett utmärkt sätt relevansen av Baxandalls (1985) modell. I artikeln av Åsa Wedin, Jenny Rosén och Samira Hennius "Transspråkande och multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi" beskrivs ett pedagogiskt experiment som väljer en specifik problemsituation, att elever med en annan kulturell bakgrund än svenska som förstaspråk med bristande förmåga att uttrycka sig på det svenska språket, med fördel kan mobilisera andra typer av kulturella resurser för att åstadkomma en lyckad undervisning, både i termer av produktiv (meningsfylld) och praktisk kunskap (måluppfyllandet givet elevernas förutsättningar) och där replikation, inte partou, avvisas som metod för att testa generaliserbarheten i det experimentet kan anses sannolikgöra.

I artikeln av Carl-Henrik Adolfsson och Daniel Sundberg "Att forskningsbasera den svenska skolan - policyinitiativ under 25 år" granskas ett antal utbildningspolitiska reformer som har påverkat den svenska lärarutbildningen. Artikeln kan ses som ett exempel på hur problemsituationen för lärarutbildningen har omformats. De tidigare reformerna var mycket noga med att beskriva de kulturella resurserna, ex. estetiska uttrycksformer. Dessa "interna" aspekter (jämfört Baxandalls modell) har helt försvunnit. Nu är det bara de "externa" aspekterna (kunskapssamhället generellt) som gäller.

Christel Persson beskriver i sin artikel "Forskarutbildade lärares syn på forskningsanknytning och akademisk kompetens i lärarutbildningen" de problem som ett "vetenskapliggörande" av lärarutbildningen kan medföra. Forskarutbildade lärarutbildare är utan tvekan bra på det de har utbildats till, att reflektera med hjälp av vetenskapliga begrepp med fokus på bevisföring. Men det tycks också ha resulterat till att den erfarenhetsbaserade kunskapen, både den produktiva och praktiska osynliggjorts (jämför Aristoteles tre

kunskapsformer). Detta blir inte bättre av det statussystem som råder inom akademien, att vetenskapligt erkännande bygger på antal publicerade artiklar i vetenskapliga tidskrifter som rankas efter betydelse, omedvetet följer med som en "bi-effekt." Fördelningen av kulturella resurser inom de existerande lärarutbildningarna riskerar att inte tillvaratas optimalt. Vinsterna av forskarutbildade lärarutbildare har inte blivit så stora som de kunde ha varit.

Linda Pallas analyserar, i artikeln "Individcentrerad prestation och måluppfyllelse i förskolan: När åtgärdsprogram blir examinerande dokument och verktyg i specialpedagogiska processer" den typ av diskurs som kommer till uttryck i begrepp som åtgärdsprogram inom specialpedagogik. Vad betyder ett sådant begrepp för hur problemet definieras (problemsituationen) och vems kulturella resurser tas i bruk, elevernas eller skolsystemets? Vilken roll får examinerande dokument för att legitimera eller dölja bristen på kritisk diskussion av denna typ av problem?

I artikeln "Bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning - attityder och erfarenheter från pedagogers perspektiv" av Jens Ineland och Eva Silfver pekar de moraliska dilemman som uppstår då skolan står inför elever med speciella behov. Ingen av de två problemlösningar som provades genom "naturliga experiment" (jämför Diamond & Robertson, 2010) att utskilja elever med speciella behov och låta dem jämföra sig med elever i samma situation eller att inkludera eleverna i undervisning med normalbegåvade elever, är ideella. Båda bär med sig omkostnader. Just denna insikt, att vi som människor ofta står i situationer där vi känner att vi inte slår till, oavsett vad vi gör blir det fel, beskrevs av Aristoteles som det "tragiska" i den mänskliga tillvaron. För att kunna hantera och skapa förståelse för detta tragiska har människan uppfunnit ett utmärkt instrument, drama eller teaterformen. Det är egentligen märkligt att lärarutbildningar, vilka som regel omfattar både yrkesorienterad lärarutbildning och specialpedagogikutbildningar och utbildningar i drama, inte har gjort mer för att försöka integrera dessa två olika typer av pedagogiska yrkesutbildningar. Givet är att problemsituationen är fundamentalt lika, även om de kulturella resurserna är distribuerade på ett lite annorlunda sätt.

I artikeln av Maria Hedlin "För och emot könskvoteringen till förskollärarutbildningen: Argument i tidskriften Förskolan 1970 - 1981" belyses hur förmodanden om mäns och kvinnors olikartade kulturella resurser har påverkat argument för och emot försök att locka fler män till en utbildning som traditionellt har setts som ett typiskt kvinnoyrke, men också hur ny general kunskap om manlighet och kvinnlighet har förändrat definitionen av vad som är problemet.

I debattartikeln av Susanne Dodillet och Sverker Lundin "Inte post-modernism utan brist på kritisk diskussion, är lärarutbildningens stora problem" argumenteras för hur viktigt det är att respektera, men också närmare granska den stora komplexiteten i läraryrket och därmed pedagogikämnets kunskapsobjekt.

Detta dubbelnummer markerar också avslutningen på ett snart sexårigt redaktörskap med institutionell bas i Skåne (Malmö, Lund, Kristianstad). Vi tackar alla som har medverkat som redaktörer och gästredaktörer, som granskare eller har deltagit aktivt i den organisation vi har byggt upp omkring den lilla och stora redaktionen, redaktionsråd och årskonferenserna. Vi önskar våra efterföljare vid Linnéuniversitetet (Växjö och Kalmar) lycka till med det fortsatta arbetet med tidskriften.

REFERENSER

- Abbott, Andrew (2004). *Methods of Discovery. Heuristics for the Social Sciences*. New York: W.W. Norton & Co.
- Adams, Laurie, Schneider (1996). *The Methodologies of Art. An Introduction*. Boulder: Colorado; Westview Press.
- Anagnostopolous, Georgios (2009). Aristotle's Methods. I Georgios Anagnostopolous (Red.). *A Companion to Aristotle*, (s. 101-122). Malden, MA: Wiley- Blackwell.
- Aristotle (1996). *Poetics*. London: Penguin.
- Barr, Alfred H. Jr. (1953/1976). *Matisse. His Art and His Public*. London: Secker and Warburg.
- Barthes, Roland (1986). The Greek Theatre. I *The Responsibility of Forms. Critical Essays on Music, Art and Representation*, (s. 63-88). Oxford: Basic Blackwell
- Baxandsdall, Michael (1985). *Patterns of Intention. On the Historical Explanation of Pictures*. New Haven and London: Yale University Press.
- Bourdieu, Pierre (1990). *In Other Words*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (2000). Die biographische Illusion. I Erika Hoerning (Red.) *Biographische Sozialisation* (s. 51-60). Stuttgart: Lucius & Lucius
- Bruner, Jerome (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

- Bruner, Jerome (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cohen, H. Floris (1994). *The Scientific Revolution*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Diamond, Jarred (1999). *Guns, Germs and Steel. The Fates of Human Societies*. New York and London: W.W. Norton & Company.
- Diamond, Jared &, Robinson, James A. (2010). *Natural Experiments of History*. The Belknap Press of Harvard University Press: Cambridge, MA,
- Ferejohn, Michael (2009). Empiricism and the First Principles of Aristotelian Science. I Georgios
- Anagnostopolous (Red.). *A Companion to Aristotle* (s. 66-80). Malden, MA: Wiley- Blackwell.
- Freund, Julien (1969). *The Sociology of Max Weber*. New York: Vintage Books.
- Furberg, Mats (1969). *Vision och skepsis. Från Thales till skeptikerna*. Stockholm: Aldus/ Bonniers.
- Gay, Peter (1988). *Freud. A Life for our Time*. New York and London: WW. Norton.
- Golinski, Jan (2003). Chemistry. I Roy Porter (red.) *The History of Science. Volume 4. Eighteenth Century Science*, (s. 375-396). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldstone, Jack (2008). *Why Europe? The Rise of the West in World History. 1500 – 1850*. Boston: McGraw Hill.
- Goodman, David & Russell, Colin (Red.) (1991). *The Rise of Scientific Europe 1500 – 1800*. London: Hodder & Stoughton.
- Hacomen, Malachi, Haim (2000). *Karl Popper. The Formative Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hankinson R. J. (1995). Philosophy of Science. I J.Barnes (Red.). *The Cambridge Companion to Aristotle*, (s.109-139). Cambridge University Press.
- Hall, Edith (2015). *The Ancient Greeks*. London: Vintage.
- Hankinson, R. J. (2009). Causes. I Georgios Anagnostopoulos (Red.) *A Companion to Aristotle*, (s. 213-229). Malden, MA: Wiley- Blackwell.

- Jacob, Margaret C. (1997). *Scientific Culture and the Making of the Industrial West*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- John, Eileen (2001). Art and knowledge. I Berys Gaut & Dominic McIver Lopes (Red.). *The Routledge Companion to Aesthetics*, (s. 329-340). London and New York: Routledge.
- Kuhn, Thomas (1957/1959). *The Copernican Revolution*, New York: Vintage Books.
- Kuhn, Thomas (1962/1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Kvale, Steinar (1999). *InterView*. Copenhagen. Hans Reitzel.
- Latour, Bruno (1987). *Science in Action. How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lloyd, G.E.R. (1968). *Aristotle: The Growth and Structure of His Thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lloyd, G. E.R. (1970). *Early Greek Science: Thales to Aristotle*. New York: W.W. Norton & Co.
- Maddox, Brenda (2003). *Rosalind Franklin. The Dark Lady of DNA*. New York: HarperCollins.
- Mayr, Ernst (1982). *The Growth of Biological Thought*. Cambridge, Mass. & London: The Belknap Press of the Harvard University Press.
- Mokyr, Joel (1990a). *The Lever of Riches. Technological Creativity and Economic Progress*. Oxford: Oxford University Press.
- Mokyr, Joel (1990b). *Twenty-Five Centuries of Technological Change*. London and New York: Routledge.
- Mokyr, Joel (2002). *The Gift of Athena: Historical Origins of the Knowledge Economy*. Princeton, NJ. Princeton University Press.
- Mokyr, Joel (2009). *The Enlightened Economy. Britain and the Industrial Revolution 1700–1850*. London: Penguin Books.
- Pauling, Linus (1947/1988). *General Chemistry*. New York: Dover Publications.
- Popper, Karl (1998). *The World of Parmenides*. London and New York: Routledge.
- Popper, Karl (1999). *All life is problemsolving*. London and New York: Routledge.

- Rosenberg, Nathan (2000). *Schumpeter and the Endogeneity of Technology. Some American Perspectives*. London and New York: Routledge.
- Rosenberg, Nathan (2010). *Studies on Science and the Innovation Process*. New Jersey: World Scientific.
- Shapin, Steven (1996). *The Scientific Revolution*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Shields, Christopher (2007/2014). *Aristotle*. London and New York: Routledge. Second Edition
- Sklovskij, Viktor (1917/1992). Konsten som grepp. I Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (Red.) *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion*, (s. 15-31). Lund: Studentlitteratur.
- Tolstoy, Leo (1898/1997). What is Art. I Susan Feagin & Patrick Mainaard (Red.). *Aesthetics*, (166- 172). Oxford; Oxford University Press.
- Vella, John A. (2008). *Aristotle. A Guide for the Perplexed*. London & New York: Continuum.
- Wiener, Norbert (1993). *Invention. The Care and Feeding of Ideas*. Cambridge, Mass. : The MIT Press
- Winch, Peter (1958). *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy*. London: Routledge.

Transspråkande och multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi

ÅSA WEDIN

Högskolan Dalarna, Akademin för språk och medier,

JENNY ROSÉN

Högskolan Dalarna, Akademin för språk och medier

SAMIRA HENNIUS

Högskolan Dalarna, Akademin för språk och medier

Fokus i denna artikel är på transspråkande (translanguaging) inklusive användning av multimodala verktyg i grundläggande skriftspråksundervisning för vuxna inom utbildningen svenska för invandrare (sfi). Syftet är att synliggöra hur språkutvecklande situationer, där såväl muntligt som skriftligt språk ingår, skapas i undervisningen när elevernas språkliga resurser inkluderas genom digitala verktyg. Det empiriska material har skapats och analyserats inom ett aktionsforskningsprojekt där elever inom studieväg 1 på B- och C-nivå från två skilda skolor bloggat med varandra. I artikeln analyseras elevernas språkanvändning i smågruppsarbete och i helklass. Analysen visade att interaktionen innehöll språklig förhandling, omformuleringar och reparationer som stimulerar språkutveckling samt kan karakteriseras som transspråkande. Arbetet gav även eleverna visst inflytande över sitt eget lärande, trots att det direkta bloggandet skedde via läraren. I artikeln argumenteras för att skriftspråksundervisning som gör anspråk på att förbereda eleverna för deltagande i samhällslivet bör stimulera användning av varierade språkliga resurser och inte separera lärande, medborgarskap och vardagsliv.

INLEDNING

I denna artikel riktas fokus mot transspråkande¹ (eng. translanguaging) och användning av multimodala verktyg i grundläggande skriftspråksundervisning inom kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (i fortsättningen sfi). Syftet med artikeln är att visa hur inkludering av elevernas olika språkliga resurser med hjälp av digitala verktyg i undervisningen kan skapa situationer för språkutveckling både vad gäller talat och skrivet språk, samtidigt som det ger eleverna ökat inflytande över sitt lärande. Kunskapsbehovet är stort när det gäller skriftspråksundervisning inom sfi för personer som tidigare inte har haft möjlighet att lära sig läsa och skriva alls, eller endast på grundläggande nivå innan migrationen till Sverige. Forskning om skriftspråksundervisning på nybörjarnivå inriktas ofta mot yngre barn medan forskning om vuxnas läsande och skrivande ofta fokuserar skriftspråksanvändning på avancerade nivåer.

Sfi är en del av den kommunala vuxenutbildningen och riktar sig till personer som saknar grundläggande kunskaper i det svenska språket. Utbildningen har präglats av debatt om dess syfte och kvalitet samt av omorganisering (Lindberg & Sandwall, 2012; Rosén & Bagga-Gupta, 2013). En låg andel av lärarna som arbetar i verksamheten uppfyller legitimationskrav (40%²) och omsättningen av lärare är stor. Det finns idag ingen speciell lärarutbildning i Sverige för undervisning i sfi och få kurser inom svenska som andraspråk som är specifikt inriktade mot undervisning av vuxna generellt och vuxnas tidiga skriftspråksutveckling specifikt. Svensk forskning om undervisning inom sfi (exempelvis Lundgren, 2005; Gustavsson, 2007; Franker, 2011, se även Lundgren & Rosén, 2017 för en översikt) har i begränsad omfattning behandlat didaktiska frågor och har sällan inriktats mot utvecklingen av elevernas skriftspråkliga färdigheter. Detta sammantaget innebär att kunskapsbehovet är stort vad gäller undervisning för den elevgrupp som är i fokus här.

I det projekt som denna artikel bygger på³ riktades fokus mot hur användande av dels digitala verktyg och dels deltagarnas tidigare språkliga erfarenheter i den grundläggande skriftspråksundervisningen kan öka elevernas inflytande över sitt lärande. Med en grund i transspråkande som teoretiskt begrepp, och ett kritiskt perspektiv på lärande analyseras elevers arbete med elevblogg, med fokus på den interaktion som uppstår under skrivprocessen.

1 För definition av termerna se Torpsten, Ann-Christin; Warren, Anne Reath; Straszer, Boglárka; Lindahl, Camilla; Siekkinen, Frida; Svensson, Gudrun; Rosén, Jenny; Allard, Karin & Wedin, Åsa (2016). Transspråkande: En holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik. *Lisetten*, 2. S. 32–33.

2 http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3602.pdf%3Fk%3D3602

3 Projektet *Språkliga resurser och digitala verktyg i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi*, 2016.

Denna interaktion inkluderar både elevers användning av olika språkliga resurser och rika tillfällen för språkutveckling i svenska, såväl i tal som i skrift.

MULTIMODALITET, TRANSSPRÅKANDE OCH SKRIFTSPRÅKSUTVECKLING

Transspråkande har utvecklats som ett teoretiskt och pedagogiskt begrepp för att synliggöra människors simultana användande av varierade språkliga resurser. Skapat i en walesisk skolkontext som *trawsiethu* av Williams (1994), översattes begreppet av Baker (2011: 288) till *translanguaging* och senare av Torpsten m.fl. till svenska *transspråkande* (2016). Traditionellt har det svenska skolsystemet inte inbjudit till användande av flerspråkiga resurser utan en enspråkigt svensk norm har varit förhärskande (Hyltenstam & Milani, 2012; Rosén, 2017) och växlande mellan olika språk har betraktats som en brist. Inom forskningen har kritik riktats mot att andraspråksforskningen dominerats av en enspråkighetsnorm inom ramen för vad som har kommit att kallas ”the multilingual turn” (Conteh & Meier, 2014; May, 2014). Som en del av denna kritik har transspråkande utvecklats till ett begrepp som refererar såväl till komplexa språkpraktiker som till didaktiska angreppssätt som inkluderar dessa praktiker (García, 2009; Blackledge & Creese, 2010; Lewis, Jones & Baker, 2012a, 2012b; Paulsrud m. fl., 2017).

Skärmbaserat skrivande i relation till tidig skriftspråksutveckling har främst inriktats mot yngre barn (t.ex. Trageton, 2003; Hultin & Westman, 2013; Sofkova-Hashemi, 2013). Medan barns användning av digitala medier ofta relateras till kreativitet i form av berättande och spelande, använder de vuxna i denna studie digitala verktyg i skolan främst för informationssökning och interaktion. Studier av flerspråkiga ungdomars användning av digitala medier (Wedin, 2012, 2015) visar på samtidig användning av olika skriftspråkliga resurser på sätt som kan betecknas som transspråkande, eller translingual literacies (Warriner, 2009; Canagarajah, 2013; Bloom, 2014; Coronel-Molina & Cowan, 2016). Lindahl (2015), visade utifrån studier i teckenspråkiga klassrum hur multimodalitet kan inkluderas i transspråkande, såväl användning av gester och tecknat språk som digital mediering. Även i denna studie förstås transspråkande som ett teoretiskt perspektiv som riktar fokus mot hur människors använder sina språkliga repertoarer, där även olika modaliteter ingår, i meningsskapandet.

Grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi

I Sverige erbjuds sfi-undervisning inom vuxenutbildningen som enligt skollagen (SFS, 2010:800 kap 20, § 2) ska erbjuda undervisning som stärker elevernas

ställning på arbetsmarknaden och främjar deras personliga utveckling. På så sätt kan vuxenundervisningen sägas ha ett demokratimål, ett individmål och ett tillväxtpolitiskt mål (SOU, 2013:20 s.55). Genom en reform 2016 kom sfi-utbildningen att integreras med kommunal vuxenutbildning med målet att skapa en effektivare och mer tydlig utbildning för vuxna personer med svenska som andraspråk. Sfi bedrivs genom fyra kurser, A, B, C och D som samtliga, utom kurs A, avslutas med ett nationellt prov. Enskilda elever följer tre olika studievägar genom utbildningen, beroende på tidigare skolbakgrund. Kursplanerna ställer krav på elevers läs- och skrivförmåga på andraspråket.

Undervisning i läsning och skrivning på grundläggande nivå för vuxna

Ett flertal svenska studier av sfi har belyst problemet med att undervisningen ofta bygger på vad man kallar ett bristperspektiv på eleverna som uppfattas som okunniga och maktlösa (Söderlindh Franzen, 1990; Carlsson, 2002; Norlund Shaswar, 2014). Både Rydén (2007) och Franker (2011) framhåller vikten av att undervisningen i stället bedrivs utifrån ett resursperspektiv där elevernas tidigare kunskap och erfarenhet, exempelvis vad gäller språkliga resurser, tas tillvara och på behovet av att eleverna möts som kompetenta vuxna. Sambandet mellan språkanvändning i hemmet, såväl talad som skriven, belyses av Lundgren (2005) och Norlund Shaswar (2014), som även synliggör sambandet mellan sociala faktorer och användning av texter i olika domäner samt att elever och lärare i sfi kan ha skilda syften med undervisningen. Norlund Shaswar lyfter vidare, liksom Carlsson (2002), betydelsen av att undervisningen görs betydelsefull för eleverna i deras vardagsliv. Medan sfi-undervisningen bland annat styrs av kursplan och de avslutande proven ingår eleverna som vuxna i olika sammanhang där skrift används på andra mer eller mindre styrda sätt, exempelvis i samhälls- och familjeliv.

Grundläggande skriftspråksutveckling för vuxna

Forskning om grundläggande skriftspråksutveckling hos vuxna har i första hand genomförts i samband med litteracitetskampanjer i utvecklingsländer. I många litteracitetsprojekt som genomförts från 1970-talet och framåt har frigörelse och egenmakt (empowerment) haft stor betydelse genom inflytande från Freire (1972). Forskare med antropologiska och tvärkulturella ansatser har studerat litteracitet och litteracitetspraktiker i sådana sammanhang, exempelvis i Peru (Hornberger, 1995), Iran (Street, 1995), och Tanzania (Wedin, 2004). Resultat från dessa studier har använts vid planering av litteracitetsprojekt i ekonomiskt utsatta områden så som i Namibia (Papen, 2001) och Rwanda (Wedin, 2007). Vikten av att deltagarna själva får komma till tals i

litteracitetsprogram betonas bland annat av Papen (2001) och Lankshear och Knobel (2003). I detta ingår möjlighet att påverka på vilket språk läsandet och skrivandet ska ske och enligt vilka normer, samt inflytande över innehållet och över undervisningsformer. För att tidig skriftspråksundervisning för vuxna ska kunna bli ett redskap för att stärka elevernas maktposition, måste deras behov och ambitioner vägas in och eleverna ges möjlighet att påverka normer och regler för varierade former av litteracitet.

Inom det kritiska fältet av litteracitetsforskning, *Critical Literacy*, talar Pitkänen-Huhta och Holm (2012) om tre riktningar där den första tar sin utgångspunkt i Freires frigörande pedagogik, med en syn på språk och litteracitet som medel för maktutövande och möjligheter till frigörelse. Den andra riktningen utgår från ett mer kulturrelativistiskt förhållningssätt medan den tredje, som är av störst intresse för denna studie, är den som bland annat representeras av Martin-Jones och Jones (2000). Här riktas intresset mot litteracitet i flerspråkiga sammanhang och mot relationer mellan litteracitetspraktiker i vardagliga sammanhang och i mer formella sammanhang, samt mot hur maktassymmetrier kan reproduceras av institutioner. Dessa studier befinner sig, liksom denna studie, i ett gränsland mellan litteracitets- och flerspråkighetsfältet.

Interaktion och förhandling för språkutveckling

Skrift är en aspekt av språk och utveckling av olika förmågor relaterade till läsning och skrivning sker på liknande sätt som utveckling av andra språkliga förmågor. Det innebär även att skrift och tal oftast utvecklas parallellt, där talet leder språkutvecklingen i tidiga skeenden (Wedin, 2004). Inom andraspråksforskning betonas att språkutveckling är en social verksamhet genom att människan enklast utvecklar språk i autentisk interaktion med andra. Tidigt betonade Hatch (1978) samtals betydelse för utveckling av grammatiska färdigheter i ett andraspråk. Genom att vuxna har behov av att samtala om abstrakta och komplexa samtalsämnen har de tidigt i andraspråksutvecklingen behov av syntaktiska strukturer på avancerad nivå. Hatch visade hur språkliga funktioner som reparation och förhandling används för att överbrygga språkliga brister, vilket ger andraspråkstalaren stöd för sin fortsatta språkutveckling. Long (1981) utvecklade interaktionshypotesen som lyfter fram interaktionens betydelse genom att den gör språket begripligt och belyste senare (ibid., 1996) betydelsen av återkoppling i form av rättelser, expansioner och omformuleringar för att skapa begripligt utflöde. Swain (1995) framhöll att situationer med pressat utflöde (pushed output) stimulerar språkutveckling genom att de ställer krav på språklig utvidgning, det vill säga utvidgning av språkliga kompetenser och färdigheter. Pressat utflöde användes för att beskriva performans, såväl i tal som i skrift, som utmanar eleven att uttrycka sig på en

nivå som ligger strax över den han eller hon redan behärskar och att därigenom utvidga sin språkliga förmåga. Lindberg (2013) visade i sina studier att just i smågruppsaktiviteter kunde språklig förhandling med omformuleringar och reparation fungera som kommunikativa strategier som möjliggjorde ömsesidig förståelse. Även Swain (1985) betonar vikten av kollaborativ stöttning genom smågruppsarbete och vikten av språkliga utmaningar i andraspråksutvecklingen. Genom språkliga utmaningar, där eleven ställs inför situationer som går utanför tidigare språkbehärskning, skapas situationer för användning av strategier som förhandling, där eleven tillsammans med andra söker nya sätt att formulera sig, och på så sätt utvidga sin språkliga repertoar.

Med stöd i Vygotskijs (1978) sociokulturella förståelse av språkutveckling, argumenterade van Lier (1996) och Atkinson (2002) för en mer socialt inriktad förståelse av interaktion, som integrerade, situerade, sociokognitiva processer. Van Lier framhöll att även i interaktion med jämbördiga eller mindre erfarna talare skapas rika tillfällen till språkutveckling. I en studie av Lindberg och Skeppsstedt (2000) konstaterades att smågruppsarbete höjde elevernas uppmärksamhet på språkliga drag och gjorde omedveten språklig kunskap tillgänglig för reflektion. De fann även att samtal kan utgöra en ram för att tänka högt, och således ha en medierande funktion.

Med begreppet transspråkande läggs fokus på talarens/skribentens repertoar som resurs och en kritisk position tillåts där språkpraktiker beskrivs ur dennes perspektiv (Jonsson, 2012). Transspråkande som pedagogik, det vill säga inkludering av elevernas varierade språkliga resurser i undervisningen, innebär att elever tillåts använda hela skalan av sin språkliga repertoar (Blackledge & Creese, 2010) vilken därmed värderas, inkluderas och inkorporeras i undervisningen. I denna artikel analyseras just hur tillfälle till pressat utflöde, och därmed rika tillfällen till förhandling, reparation och omorganisering, skapas inom en lärarinitierad social interaktion med autentiska mottagare, där smågruppsarbete är en del. Likväl som Lindahl (2015) väljer vi här att inkludera olika modaliteter i transspråkande, såväl digitala som utomspråkliga som exempelvis gester, pekningar etc. Genom forskning i klassrum där elever utmanas språkligt genom autentisk interaktion kan fokus riktas på språkliga praktiker som utvidgar vår förståelse av flerspråkig interaktion och därigenom skapa värdefull insikt i praktiker och processer av betydelse för undervisning.

METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN

Materialet i denna artikel har skapats inom ett aktionsforskningsprojekt, och som sådant med två syften; att utveckla praktiken och att utveckla kunskap om praktiken. Det generella målet var att generera kunskap om grundläggande skriftspråksundervisning för vuxna andraspråksinlärare med kort

skolbakgrund. Det specifika projektet planerades gemensamt av forskarna och de deltagande lärarna. Lärarnas roll var att genomföra undervisningen och forskarnas roll att observera, dokumentera och analysera projektets resultat.

Projektet hade en etnografisk ansats och fyra typer av data samlades in inom projektets ram, 1) fältanteckningar från observationer, 2) foton och audio- och videoinspelningar, 3) elev- och lärarintervjuer samt 4) artefakter som läromedel, elevtexter och digitalt material. Projektet genomfördes vid två skolor, sfi-skolorna Stranden och Berget, i tre klassrum med elever inom kurserna B och C. Observationer genomfördes vid 15 tillfällen á 3-4 timmar, sammanlagt 52 timmar, med fältanteckningar, audio- och videoinspelningar, foton, insamlade elevtexter med i vissa fall kommentarer från lärarna. För denna artikel har i huvudsak videoinspelning från observationer, men även elevtexter och fältanteckningar från arbetet i en av de klasser som ingår i studien använts. Under dessa observationer varierade elevantalet i klassrummet mellan sex och tretton. Etisk hänsyn har varit av stor betydelse under projektet. Information om projektet har getts muntligt och skriftligt på svenska samt på elevernas starkaste språk i den mån det har varit möjligt. Dessutom har eleverna tillfrågats om ytterligare medgivande vid varje enskilt tillfälle för videoinspelning.

Användning av blogg för skriftspråksundervisningen

På de deltagande skolorna användes redan innan projektet startade olika digitala verktyg i undervisningen inom sfi. Eleverna på den aktuella skolan, sfi-skolan Stranden⁴, hade tillgång till dator eller datorplatta och läraren i den aktuella klassen hade skapat en blogg för att lägga ut övningar som ibland var självriktade och ibland lämnades in för bedömning av läraren. Vid helklassundervisning använde läraren whiteboard tillsammans med en laptop projicerad på duk. Flera av eleverna använde även egen datorplatta eller smart mobil under lektionerna, främst för att hitta översättningar på ord, men även för att söka information.

För att skapa aktiviteter där eleverna stimulerades att använda skrift för autentisk social interaktion nära sina vardagsliv beslöt forskare och lärare tillsammans att skapa en blogg för de medverkande klasserna. Genom att eleverna inte tidigare kände varandra, men som sfi-elever kunde förväntas ha gemensamma frågor att diskutera, syftade den gemensamma bloggen till att skapa tillfällen till interaktion som skulle upplevas som relevanta för eleverna. Bloggen skapades av läraren i Strandenklassen, som en separat blogg skild från den som tidigare hade använts i klassen. Elevernas första blogginlägg bestod av dagbokstext som de hade skrivit under sommarssemestern. Lärarna hade i

4 Alla namn i texten är fiktiva av anonymitetsskäl.

förväg kommit överens om att texterna skulle bearbetas innan de lades ut på bloggen. De ville att texterna inte skulle innehålla alltför många avvikelser från standardnormen, samtidigt som det kunde få finnas smärre språkliga avvikelser i de texter som sedan publicerades. De hade också kommit överens om att bloggen av etiska skäl bara skulle vara öppen för deltagare i projektet, det vill säga lärare, elever och forskare. Eleverna informerades även om att deras texter skulle läsas av andra som de inte kände, och att de därför skulle tänka igenom vad de ville publicera.

Filip, läraren i Strandenklassen, skapade följande rutin för bearbetningen av texterna i sin klass, något som han också tydliggjorde för eleverna:

1. Eleverna skrev en text på papper.
2. Texterna lämnades till läraren som gav respons och kommenterade.
3. Eleverna skrev en ny version av texten på datorplattan med uppmaningen från läraren att läsa igenom texten och kontrollera.
4. Texterna skickades till läraren en andra gång.
5. Eleverna läste texten tillsammans i par och spelade in läsningen på datorplatta med uppmaningen att de kunde lägga till och ändra i texten.
6. Texterna skickades till läraren en tredje gång som gav respons.
7. Eleverna bearbetade texterna ytterligare och skickade dem till läraren som gjorde en sista kontroll.
8. Läraren publicerade texterna på bloggen.

Eleverna i den andra sfi-skolan skapade sina texter genom en liknande arbetsprocess.

Undervisningens genomförande

Samtliga elever på Stranden hade bedömts ha ingen eller kort skolbakgrund när de började på sfi. Undervisningen bedrevs på förmiddagar, men vissa elever studerade även på eftermiddagen två dagar i veckan tillsammans med elever i en annan klass. Medan vissa elever deltog fem dagar per vecka, var några elever ute på praktik två dagar och i skolan tre. Alla elever förutsattes även studera självständigt hemma. Inför bloggskrivandet gav läraren samtliga elever i uppgift att skriva dagbok om vad de gjorde under sommarens semester. När de kom tillbaka hade samtliga skrivit texter på 1-2 sidor i sina skrivböcker som efter bearbetning publicerades på bloggen varvid Bergetklasserna läste och bearbetade texterna tillsammans med lärarna och sedan skrev texter tillbaka till Strandeneleverna.

Texterna från Bergeteleverna innehöll några frågor och dessa arbetade eleverna på Stranden gruppvis med att besvara. Svaren diskuterades sedan gemensamt i klassen innan de publicerades. Nedan kommer fokus att riktas mot arbetet i detta steg i processen, där Strandenklassens elever först gruppvis och sedan under lärarledning besvarar Bergetklassernas frågor. Några utdrag ur videoinspelningar kommer att analyseras.

SFI-SKOLAN STRANDEN BESVARAR BERGETS FRÅGOR

Under arbetet med att läsa och besvara frågorna från Bergetklasserna använde eleverna papper och penna tillsammans med datorer, datorplattor och egna mobiler. Inledningsvis delades klassen upp i grupper, bestående av tre till fyra elever. Frågorna från Berget löd: "Vad gör ni på sfi i er grupp? Hur många timmar i veckan studerar ni? Har ni samma tid varje dag? Har ni Komvux på skolan? Hur många lärare finns det på sfi?" Vid såväl smågruppsinteraktion som helklassinteraktion uppstod många tillfällen för förhandling, omformulering och reparation. Särskilt frågorna om skoltider, den andra och den tredje frågan, förorsakade många diskussioner. Här kommer tre specifika exempel att presenteras och analyseras med fokus på användning av olika språkliga resurser. Olika modaliteter, muntliga, skriftliga och visuella, kommer inte att behandlas som separerade från varandra utan länkade i varandra. Det innebär att skrift här betraktas som ingående i praktiker, för att skapa en förståelse av de komplexa sammanhang där skrift ingår. Detta möjliggör ett kontextualiserande av elevernas skriftspråksanvändning som resurser för deltagande utan att gränser skapas mellan olika modaliteter.

Skrivande av svar i grupp

I gruppdiskussionen sitter Said, Ali och Hasan och arbetar med att besvara frågorna. Under diskussionen sitter var och en med en penna i handen och Said och Hasan har även ett papper framför sig men den ende som skriver under samtalen är Hasan. Ett papper med frågorna, utskrivet av läraren, ligger i mitten. Förutom svenska förstår Ali och Hasan arabiska vilket Said inte gör.



Bild 1: Elevernas placering.

Vid frågan om hur många timmar per vecka de studerar uppstår diskussion. Hasan föreslår först tre timmar per dag varvid Said invänder och säger fyra. Hasan och Ali argumenterar att eftersom de börjar halv nio, slutar 12 och har 30 minuter rast blir det tre timmar och Hasan tar då fram sin mobil, klickar fram miniräknaren och börjar räkna.

Exempel 1: Antal undervisningstimmar per vecka⁵

- 1 H: Ok kan [tar fram miniräknare på mobilen]
- 2 S: Vi har fyra timmar (.) och så tretti tretti minuter rast det blir t tre det blir tre
- 3 ti tre timmar och tretti
- 4 A: tre timmar nej tre timmar inte fyra timmar
- 5 S: minuter (.) ok
- 6 H: Ja (xx)

⁵ Transkriptionsnyckel

(xx) ohörbart

[skrattar] hakparentes uttrycker utomspråkliga företeelser i interaktionen

(.) paus, en punkt per sekund

S: Vi har fyra

A: tre överlappande tal

Calculator kursiv för sådant som sägs på engelska eller med engelskt uttal

Sabaatash fet stil för sådants som sägs på arabiska. Flera gånger används arabiska som ligger långt från standardarabiska. Transkriptionen har i så hög grad som varit möjligt följt uttalet, med ayn uttryckt med a.

(vi har) svensk översättning efter något som sagts på arabiska

Er understruket ord används när något uttalas med emfas

- 7 A: Och (..) och
 8 H: Mm (..) de måndag
 9 A: Måndag ja
 10 [H använder mobilen]
 11 S: Vad gör du?
 12 H: Jag använder *calculator*
 13 S: [skratt]
 14 A: Varför?
 15 H: Jo [räknar]
 16 A: Tre och
 17 S: Tre timmar tretti minuter
 18 H: Nej tre t
 19 A: Därför **khamastash indak e e e sabaatash u nuss** (femton du har e e e
 20 sjutton och en halv).
 21 H: [visar med handen att han vänder sig till A] Ja **la la maweedna li khamsa**
 22 **eh** (nej, nej vår tid är till fem ja) två ti två dagar börjar eftermiddag [vänd till
 23 S och visar med två fingrar]
 24 H: två ti två dagar börjar eftermiddag
 25 A: Nej er grupp den grupp men inte an inte annan grupp [pekar på papperet
 25 med frågorna]
 27 H: Jag [pekar på sig själv med båda händerna] studera på veckan på veckan (.)
 28 två dagar [visar med två fingrar] så studerar [visar med höger hand åt höger,
 29 mot andra elever] på eftermiddag
 30 A: ok
 31 du pratar inte själv du pratar för gruppen
 32 H: gruppen den grupp [pekar på sig själv]
 A: ja här grupp kurs e kurs C
 H: Kurs C jag Said Ali Hasan
 A: Nej inte alla
 H: Jo alla [smackar] bara två eller tre elever kommer
 A: m m

I detta exempel använder sig eleverna inte bara av olika språk utan även av olika modaliteter. Ali använder sig av arabiska på rad 18 och Hasan visar då med handen att han vänder sig tillbaka till Ali när han fortsätter på arabiska. När han sedan vänder sig till Said, som inte talar arabiska, övergår han till svenska och förtydligar genom att hålla upp två fingrar. Här tar Said över mobilen från Hasan och håller mobilen i centrum medan han räknar och de diskuterar tillsammans hur antalet timmar ska räknas och svaret formuleras.

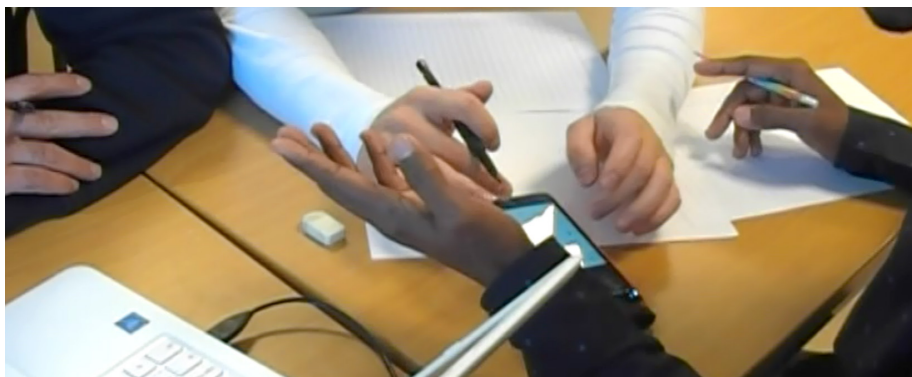


Bild 2: Med mobilen i centrum räknar man och diskuterar sig fram till ett svar.

Även när interaktionen fortsätter så skapar eleverna mening med hjälp av olika språkliga resurser, inklusive olika modaliteter när de diskuterar sig fram till ett gemensamt svar.

- 33 S: [tar mobilen] ursäkta jag måste där till exempel [räknar på mobilen] till
 34 exempel tre tretti fem
 35 H: tre nej inte fem timmar nej inte fem timmar
 36 S: I veckan jo eftermiddag (xxx) eftermiddag två timmar
 37 H: E (...) börjar klockan ee
 38 S: Ett
 39 H: ett
 40 S: Ett slutar tre
 41 A: tre tre timmar
 42 S: Två timmar fyra timmar två dagar
 43 H: Två timmar ja *plus*
 44 A: **sabaatash u nuss** (sjutton och en halv)
 45 H: Ja tjugo
 46 S: Ja tjugo och femtio [vänder mobilen mot H det står 20,5]
 47 H: Femti minuter
 48 S: Det tjugo och fem skriv tjugo
 49 A: Tjugo a tjugo timmar
 50 S: Tjugo timmar i veckan
 H: Ok [börjar skriva och säger högt, de andra säger med] vi (.) studerar

Hasan fortsätter skriva och säga högt, de andra säger efter. Eleverna förhandlar sig fram till ett gemensamt svar och använder för detta svenska (tal och skrift), arabiska (tal), handrörelser (gester och pekningar), mobil, pennor (för att peka bl. a.) och de olika papperen. När de enats skriver Hasan svaret och medan han skriver följer de andra med och säger högt det som ska skrivas. På så vis blir

skrivandet en kollektiv aktivitet och texten formuleras genom förhandlande där olika modaliteter och språk ingår.

När svaret är skrivet visar Hasan på nästa fråga genom att peka med pennan på papperet med frågorna, ”Vad gör ni på sfi i er grupp?”. De resonerar fram ett gemensamt svar och formulerar svaret med utgångspunkt i frågan men när någon formulerar ”Vi gör på sfi i er grupp” protesterar Ali och börjar argumentera för att de ska använda ett annat pronomen än ”er”.

Exempel 2: Vår grupp

- 1 S: Vad skriver du
- 2 H: Vi studera [skriver] vi
- 3 gör
- 4 S: vi nej inte studerar vi gör vi gör på sfi i er grupp olika övningar till
- 5 exempel
- 6 A: Olika saker
- 7 S: M olika saker till exemp vi gör på sfi i er grupp i er grupp
- 8 H: I er [skriver]
- 9 S: I er grupp i er grupp
- 10 H: I er [skriver]
- 11 S: Er grupp
- 12 A: Nej inte er grupp
- 13 S: [pekar på den skrivna frågan på papperet] i er i er grupp
- 14 H: i er grupp
- 15 A: **Lish lih** (varför det här) [pekar på frågetecknet som H skrivit på papperet]
- 16 S: [skrattar] det frågetecken
- 17 H: [suddar frågetecknet och skriver om det] er grupp olika
- 18 S: Olika saker
- 19 H: Oli
- 20 A: Inte er [pekar med sin penna på ordet er som H skrivit] (.) vi grupp
- 21 S: Vi gör i sfi i er grupp [pekar på sig själv med pennan] till exempel [pekar
- 22 mot sig själv med båda händerna] vår grupp
- 23 A: Dom frågar er grupp
- 24 H: Ja dom svarar så här [pekar på papperet]
- 25 A: Dom frågar er grupp
- 26 S: Vi svarar på också samma [skratt] er grupp
- 27 A: Nej inte samma er
- 28 [H reser sig och går iväg till den plats där han har sina saker]
- 29 S: Dom frågar på inte annat [pekar först med pennan på papperet, visar sen
- 30 med händerna bortåt mot övriga elever] grupp i er grupp [pekar med två fing-
- 31 rar på frågepapperet]

- 31 A: Nej er jag du
 32 S: Vi svarar på (.) samma frågor
 33 A: [kommer tillbaka med en tabell över olika pronomen] er
 34 S: Dom frågar inte [böjer sig över frågepaperet och pekar] dom frågar vad
 35 gör ni på sfi (.) till exempel vad gör ni på sfi [pekar med vänster hand på det
 36 skrivna svaret] vi studerar på sfi till exempel vi gör två
 A: Mm
 H: [visar med båda händerna genom att peka fram och tillbaka] vi vi

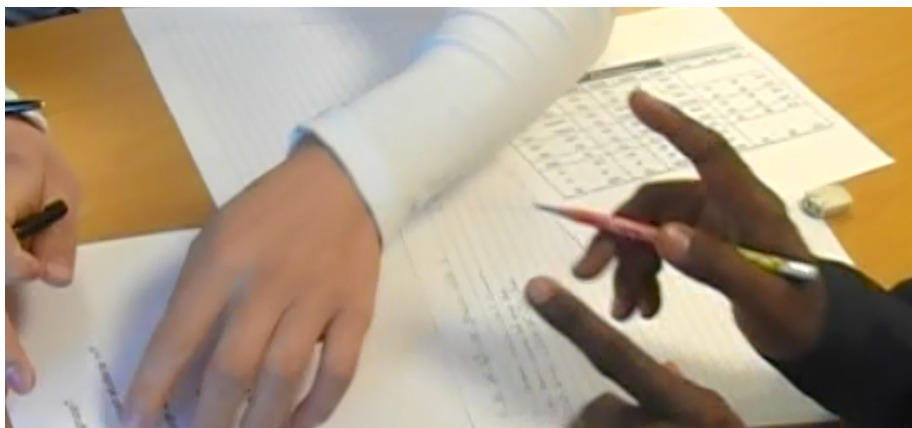


Bild 3: Hasan visar med fingrarna fram och tillbaka.

- 37 S: Två olika [visar med båda händerna] frågor dom frågar vad gör ni på sfi er
 38 grupp
 39 A: [pekar på det skrivna paperet] nej oss man säger
 40 H: [söker i pronomentabellen] er
 41 A: Inte er du har skrivit annat vi [pekar med pennan på vi]
 42 H: Vi [pekar snabbt på det skrivna vi]
 43 A: Du kan inte skriva er [pekar med pennan växelvis mellan vi och er]
 44 H: Nej vi [visar en cirkel med båda händerna]
 45 A: En fråga
 46 S: Till exempel
 47 A: Ser du (.) du kan inte skriva er
 48 H: [tar suddet och suddar er]
 49 A: Vi [pekar på vi i tabellen] i stället för oss [pekar på er] här
 50 H: Oss?
 A: **Nahnu** (Vi) [visar med ena handen som en cirkel] oss grupp

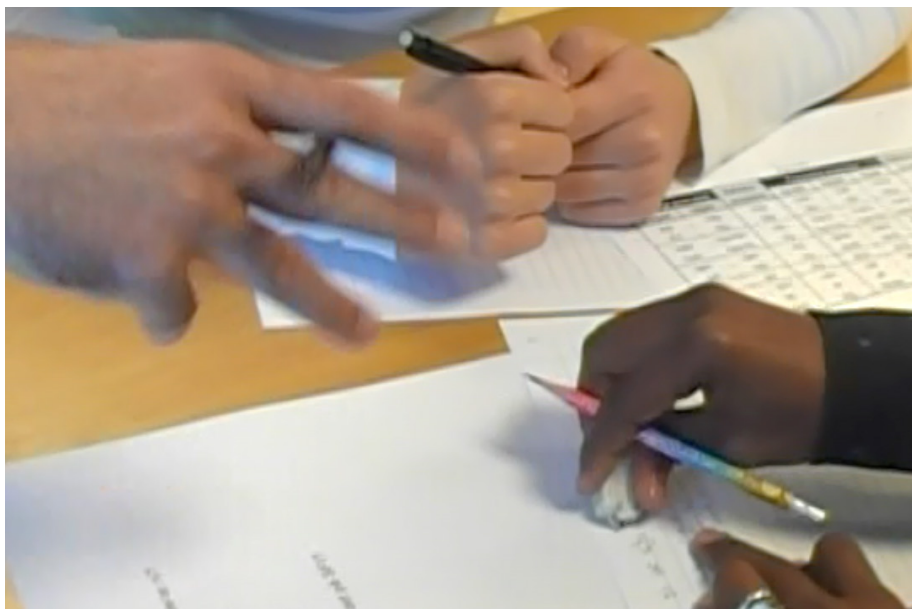


Bild 4: Ali visar en cirkel med ena handen.

- 51 [H raderar]
 52 S: Inte oss vår inte oss vår grupp
 53 A: (xxx)
 54 H: Vår
 55 A: Vår ja vår grupp mm
 56 S: Vi gör på sfi i vår grupp
 57 H: Vår grupp
 58 A: Mm
 59 S: Vår grupp olika saker

Först föreslår Said alltså att de ska börja svaret med ”Vi gör på sfi i er grupp” varvid A protesterar (på rad 10) ”Nej inte er grupp”. Det förefaller som att Ali och Said använder som strategi för formulering av svaret omformulering av frågan. Detta mönster för att formulera svar har vid observation i klassrummet tidigare förespråkats av Filip, läraren. Här är emellertid Ali och Said oense om vad som ska upprepas. Hasan verkar inse att det är ett annat pronomen som behövs, går iväg till sin ordinarie plats och hämtar en tabell över svenska pronomen som de fått tidigare av läraren. När han tittar i den får även han fram ”er” (rad 31). Ali pekar då på papperet där Hasan skrivit svaret (rad 38) och säger ”nej oss man säger” och visar därmed att han tänker att andra person i frågan ska ändras till första person i svaret. Utifrån det skrivna svaret och pronomentabellen fortsätter Ali och Hasan att diskutera vi/oss. I diskussionen

använder de sig av gester för att uttrycka första/andra person och singular/plural. När så Ali (rad 50) använder arabiska ”**nahnu**” (vi), visar med handen i cirkel att hela gruppen ska inkluderas samt formulerar ”oss grupp” föreslår Said ”vår grupp” som de enas kring. Här är det genom förhandlande med en kombination av tal och skrift med gester och den pronomentabell de har sen tidigare, som eleverna gemensamt kommer fram till en formulering som de enas om.

Argumentation i helklass

När eleverna sedan samlas i helklass har läraren Filip fört över deras skrivna svar till sin laptop och visar dem inför hela klassen på duk. Han går igenom fråga för fråga och svaren diskuteras och utvecklas. Eleverna är engagerade och uttrycker många synpunkter på svaren, såväl till innehåll som till form. En diskussion uppstår om hur mycket de ska skriva som svar på frågan vad de gör i sfi i sin grupp, där Ayana argumenterar för att de ska skriva många saker, medan Said hävdar att eftersom de har skrivit till exempel räcker det med något exempel. Detta leder till en diskussion om olika sätt att uttrycka exemplifiering. Här förstår en större del av eleverna arabiska, tre elever förstår inte eller lite arabiska och läraren förstår inte arabiska.

Exempel 3: Till exempel⁶

- 1 Ayana: (xxx) **intom arab loghto intom beteato methal** (ni araber dess språk ni
- 2 ger exempel) till exempel **rah tijibo ashyaa hawn** (ni kommer att ange saker här)
- 3 Hasan: **Majibna alashyaa elithnin de yimkin ihna kenna wesia** (Vi har ju
- 4 nämnt de där två sakerna vi var kanske bredare)
- 5 [några skrattar]
- 6 Filip: Nu får ni förklara för oss vad ni säger för nånting [skrattar] ... ja Hasan vad
- 7 vad säger ni kan ni försöka på svenska så att Bhante och jag och förstår Said också
- 8 H: Hon säger a du skriver till exempel varför inte skriver långt
- 9 F: ja
- 10 F: Varför jag inte skriver till exempel
- 11 H: läser texter och skriver texter (.) pratar
- 12 F: Frågar Ayana varför
- 13 H: Ja
- 14 F: Varför ni bara berättar dom
- 15 H: Ja
- 16 F: Vad svarar ni då? Vad svarar ni då? Vad tycker du Ali?

⁶ Ayana som är andraspråkstalare av arabiska använder många ickestandardformer här. Den arabiska texten är därför skriven så nära hennes uttal som möjligt och den svenska översättningen är gjord så att den snarare är en tolkning av det sagda än en översättning. Avsikten är att ge en bild av det hon säger som så nära som möjligt ska överensstämja med hennes tal.

- 17 A: Hasan man skriver till exempel man måste säga mer mer
 18 H: Ok [skrattar]
 19 Bhante: Man kan säga den läsa texter och e (.) läsa texter och läser e och läsa texter e och skriver
 20 F: Läser texter och skriver
 21 A: Och om den e slut man nu skriver till exempel
 22 H: Ok e
 23 F: Ja en sak som man kan säga är ju att
 24 H: A Filip
 25 F: Ja
 26 H: E läser texter och skriver texter inte punkt gstra va vad betyder på svenska
 27 A: Ja och mer
 28 H: Gstra
 29 A: Ja och och mer?
 30 H: Pu punkt finns så så så [visar genom att slå ett finger tre gånger mot bordet]
 31 F: Du menar
 32 H: *Etc* (engelskt uttal)
 33 F: Ja precis ja vi ja på svenska så brukar vi kunna skriva e oj [skriver med sin laptop ”m.m.” så att det visas på skärmen] vi kan skriva så här med mera
 34 H: Med mera ja
 35 F: Ja det betyder att det finna mer mer mer saker ja med mera
 36 A: Ja det är bra
 37 F: Så brukar vi ganska ofta skriva när man menar ja
 38 A: Mer mer
 39 F: Läser texter och skriver texter
 40 (flera pratar)
 41 A: Mm **hassa gibtha** (Nu har jag fått till det)

Ayana argumenterar främst på arabiska att även om de använder ”till exempel” så tycker hon att de ska räkna upp flera olika aktiviteter. Läraren Filip ber dem förklara för de andra som inte förstår varvid Hasan förklarar på svenska det som Ayana har sagt. Här är det inte helt klart om Filip förstår, men Ayana argumenterar vidare: ”Hasan man skriver till exempel man måste säga mer mer”. Bhante ger då några förslag på vad de kan skriva (rad 19) som omformuleras av Filip. Ayana fortsätter att argumentera: ”Och om den e slut man nu skriver till exempel” (rad 21). På initiativ av Hasan övergår samtalet i en diskussion om hur de kan formulera exemplifiering på rad 26 där han frågar läraren: ”läser texter och skriver texter inte punkt gstra va vad betyder på svenska”. Ayana stödjer Hasans fråga genom att inflika ”Ja och mer”. Filip förstår inte direkt vad de menar, varför de fortsätter förklara tills Filip visar att han har förstått (rad 33-34): ”Ja precis ja vi ja på svenska så brukar vi kunna skriva e oj [skriver ”m.m.” med sin laptop så att det visas på skärmen] vi kan skriva så här med mera”. Här förefaller det som att Hasan vill föreslå tecknet ”...” medan Filip väljer ”m.m.”. Ayana upprepar ”mer mer” och

säger slutligen på rad 42: ”Mm **hassa gibtha**” (nu har jag fått till det). Även detta är ett exempel på att eleverna initierar diskussion inte bara om innehållet utan även om språkets form. Uppgiften, att formulera svar på frågan ”Vad gör ni i sfi i er grupp” övergår här på elevinitiativ till en diskussion kring hur exemplifiering kan uttryckas på olika sätt. I denna interaktion växlas mellan lärarlett tal och elev-elev-interaktion. Lärarens visar genom användning av duk för projektion av sin laptop den text som gemensamt produceras och gester och olika språk används för att förtydliga. Några elevers användning av olika varieteter av arabiska stöttar interaktionen och det textskapande som sker, trots att flera, däribland läraren, inte förstår arabiska.

AVSLUTANDE KOMMENTARER

Användningen av digitala medier för autentisk interaktion genom arbetet med en gemensam blogg skapade här situationer för interaktion som motiverade användning av skrift, samtidigt som textens utformning förhandlades fram. I de exempel som visats här är transspråkande, inkluderande multimodalitet, en viktig del i meningsskapandet i den interaktion som uppstår. Genom att elever deltog från klasser som geografiskt är skilda åt i tid och rum, vilket är det som vanligen gäller när skrift används, skapades interaktion där utmaningar uppstod. Detta kan därmed betraktas som autentisk skriftspråksinteraktion. Engagemanget från elevernas sida var stort och situationer som ställde eleverna inför språkliga utmaningar skapades såväl i arbete i smågrupper som i helklass. Besvarandet av frågorna medförde diskussioner och argumentation kring både innehåll och form, som ställde krav på utvidgning av elevernas språkliga repertoar. Därigenom skapades rika tillfällen till språkutveckling som inkluderande transspråkande.

För att sfi ska kunna utvidga elevernas förutsättningar för samhälleligt deltagande som medborgare med egen agens och med reellt inflytande över sina egna liv, är det viktigt att de utvecklar kunskap om språkande, alltså om oralitet och litteracitet i samverkan, samt om användande av olika språkliga resurser som möjliggör ett deltagande i samhällets olika domäner. Undervisningen behöver även skapa diskurser och sammanhang där eleverna erbjuds möjligheter att utveckla strategier som kan användas i social handling (Freire, 1972; Pennycook 2001) samtidigt som den utmanar till användning av flera språkliga resurser genom förhandling, omformulering och reparation (Hatch, 1978; Swain, 1995; Lindberg, 2013) samt till transspråkande (García, 2009; Blackledge & Creese, 2010) inklusive multimodalitet (Lindahl, 2015). Den undervisning som analyserats här erbjöd eleverna vissa möjligheter till inflytande över den egna undervisningen genom att de gavs redskap för autentisk

interaktion genom och kring skrift. I detta fall var bloggen det verktyg som möjliggjorde denna interaktion och elevernas inflytande innefattade inte bara innehåll utan även diskussion om språkets form.

Skriftspråksundervisning på grundläggande nivå behöver skapa situationer där eleverna upplever behov av att använda skrift för interaktion. I detta fall skapades bloggen på initiativ av läraren och elevernas utrymme att påverka innehåll och användning var begränsat. Därför är det här inte möjligt att avgöra om alla elever i detta fall insåg skillnaden mellan läsandet och skrivandet via bloggen och andra typer av övningar i undervisningen. Detta hade kanske krävt att arbetet utvecklats vidare så att eleverna även hade hanterat själva bloggen, som i detta fall skedde via lärarna.

För skriftspråksundervisning som bygger på autentisk interaktion, krävs en undervisning som erbjuder verktyg för utforskning i stället för färdigproducerade läromedel och som erbjuder eleverna stöd för att utvidga sina språkliga resurser, inklusive strategier för läsande och skrivande, utifrån egna upplevda behov. För den grupp elever som är i fokus här, som tidigare har haft begränsade möjligheter att läsa och skriva, kan det också vara av betydelse att lärare förmår visa eleverna olika möjligheter för samhälleligt deltagande där skrift har betydelse. Vissa av dessa elever kan tidigare ha haft begränsade möjligheter till att göra sina röster hörda och kan därmed vara betjänta av stöd för att utöva sina medborgerliga rättigheter, så som att föra sin talan i ärenden av betydelse för det egna livet. För detta krävs en (skrift-)språk(s)undervisning inom sf som inte behandlar lärande, medborgarskap och vardagsliv som separerade från varandra, och som inte heller separerar olika språk och olika språkliga modaliteter från varandra, utan som stimulerar till transspråkande inkluderande multimodalitet.

REFERENSER

- Atkinson, Dwight (2002). Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 86(4), 525-545.
- Baker, Colin (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th edn). North York, Ontario: Multilingual Matters.
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Bloom, Rachel (2014). Negotiating language in transnational health care: Exploring translingual literacy through grounded practical theory. *Journal of Applied Communication Research*, 08/2014, 42(3), 268-284, doi.org/10.1080/00909882.2014.911942.

- Canagarajah, A. Suresh (Red.). (2013). *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms*. New York: Routledge.
- Carlson, Marie (2002). *Svenska för invandrare-brygga eller gräns?: Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Dept. of Sociology, Univ.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (Red.). (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Coronel-Molina, Serafn, M., & Cowan, Peter M. (2016). Amerindian and translingual literacies across time and space. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 05, 1-15, doi.org/10.1080/01434632.2016.1186682
- Franker, Qarin (2011). *Litteracitet och visuella texter: Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Freire, Paolo (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Basil/Blackwell.
- Gustavsson, Hans-Olof (2007). *Utan bok är det ingen riktig undervisning: En studie av skolkulturella referensramar i sfi*. Stockholm: HLS Förlag
- Hatch, Evelyn (1978). Discourse analysis and second language acquisition. I: Hatch, Evelyn (Red). *Second Language Acquisition*. (s. 401-435). Rowdley, MA: Newbury House Publishers.
- Hornberger, Nancy (1995). Ethnography in linguistic perspective: Understanding school processes. *Language and Education: An International Journal*, 9(4), 233-248.
- Hultin, Eva & Westman, Maria (2013). Literacy teaching, genres, and power. *Educational Enquiry*, 04(02), 279-300 s.
- Hyltenstam, Kenneth & Milani, Tommaso (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I: Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monica & Lindberg, Inger, (Red.). *Flerspråkighet: En forskningsöversikt*. (s.17-246). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Jonsson, Carla (2012). Making silenced voices heard: Code-switching in multilingual literary texts. I: Sebba, Mark, Mahootian, Shahrzad & Jonsson, Carla. (Red.) *Language Mixing and Code-Switching in Writing: Approaches to Mixed-Language Written Discourse*. (s.212-232). New York: Routledge.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michelle (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Open University Press, Philadelphia.
- Lewis, Gwyn, Jones, Bryn and Baker, Colin (2012a). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(7), 641-654.
- Lewis, Gwyn, Jones, Bryn and Baker, Colin (2012b). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* 18(7), 655-670.
- van Lier, Leo (1996). Conflicting voices: Language, classrooms and bilingual education in Puno. I: Bailey, Kathleene M. & Nunan, David (Red.). *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education* (s.367-387). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindahl, Camilla (2015). *Tecken av betydelse: En studie av dialog i ett multimodalt, teckenspråkigt tvåspråkigt NO-klassrum*. (Doktorsavhandling).
- Lindberg, Inger (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: Kenneth Hyltenstam, & Inger Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle*. (s. 481-518). Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger & Skeppsstedt, Ingrid (2000). Ju mer vi lär tillsammans: Rekonstruktion av text i smågrupper. I: Åhl, H (Red.). *Svenskan i tiden: Verklighet och visioner*. (s.198-224). Stockholm: Nationellt centrum, HLS Förlag.
- Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (2012). Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I: Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monica & Lindberg, Inger (red), *Flerspråkighet: En forskningsöversikt*. (s.368-477). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Long, Michael, H. (1981). Input, interaction and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*. (379), 259-278, doi: 10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.
- Long, Michael (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. I: Ritchie, William & Bhatia, Tej (Red.). *Handbook of Second Language Acquisition*. (s. 413–468). San Diego: Academic Press.
- Lundgren, Berit (2005). *Skolan i livet - livet i skolan: Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.
- Lundberg, Berit & Rosén, Jenny (2017). *15 års forskning om sfi - en överblick: Förstudie inför ett Ifous FOU-program*. Stockholm: Ifous – Academedia.
- Martin-Jones, Marilyn & Jones, Kathryn (Red.). (2000). *Multilingual Literacies*. Amsterdam, John Benjamin Publishing Company.
- May, Stephen (2014). Introducing the “Multilingual turn”. I: May, Stephen (Red.). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education* (s. 1-6). New York: Routledge.
- Norlund Shaswar, Annika (2014). *Skriftbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning: En studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriftbrukshistoria och skriftpraktiker*. Umeå: Umeå universitet.
- Papen, Uta (2001). Literacy – your key to a better future? Literacy reconciliation and development in the National Literacy Programme in Namibia. I: Street, Brian, V. (Red.). *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. (s.61-77). London: Routledge.
- Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (Red.) (2017). *New Perspectives on Translanguaging and Education*. London: Multilingual Matters.
- Pennycook, Alistair (2001). *Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum.
- Pitkänen-Huhta, Anne & Holm, Lars (Red.) (2012). *Literacy Practices in Transition*. Bristol: Multilingual Matters.

- Rosén, Jenny (2017). Spaces of Translanguaging in Swedish Education Policy. I: Paulsrud, Bethanne; Rosén, Jenny; Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (Red.) *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Multilingual Matters.
- 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*, 26(1), 68–88.
- Rydén, Inga Lena (2007). *Litteracitet och sociala nätverk ur ett andraspråksperspektiv*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sofkova-Hashemi, Sylvana (2013). Wikimediated writing: Design, media, writing strategies and feedback in online text production. I: *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-18.
- SOU (2013). *Kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå – en översyn för ökad individanpassning och effektivitet. Betänkande av GRUV-utredningen*. SOU 2013:20 <http://www.regeringen.se/49b716/contentassets/5dbf4db040ca4677a7f13ac7bb1a7568/kommunal-vuxenutbildning-pa-grundlaggande-niva--en-oversyn-for-okad-individanpassning-och-effektivitet-del-1-av-4-forord-och-kapitel-1-5-sou-201320>
- Street, Brian, V. (1995). *Social Literacies Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. New York: Longman Publishing.
- Swain, Meryll (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in interlanguage development. I: Gass, Susan & Madden, Carolyn (red.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Swain, Meryll (1995). Three functions of output in second language learning. I: Guy Cook & Barbara Seidlhofer (Red.) *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in the Honour of H. G. Widdowson*. (s.125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Söderlindh Franzén, Elsie (1990). *Lära för Sverige: En studie av utbildningsproblem och arbetsmarknad för invandrare i grundutbildning för vuxna (grundvux)*. Stockholm: Stockholms universitet.

- Trageton, Arne (2003). Å skrive seg til lesing: IKT i *småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Torpsten, Ann-Christin; Warren, Anne Reath; Straszer, Boglárka; Lindahl, Camilla; Siekkinen, Frida; Svensson, Gudrun; Rosén, Jenny; Allard, Karin & Wedin, Åsa (2016). Transspråkande: En holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik. *Lisetten*, (2), 32–33.
- Warriner, Doris, S. (2009). Transnational literacies: Examining the global flows through the lens of social practice. I: Baynham, Mike & Prinsloo, Mastin (Red.). *The Future of Literacy Studies*. (s.160-180). New York: Palgrave MacMillan.
- Wedin, Åsa. (2004). *Literacy Practices in and out of School in Karagwe: The case of primary schoolliteracy education in rural Tanzania*. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University
- Wedin, Åsa (2007). Literacy and Power: The Cases of Tanzania and Rwanda. *International Journal for Educational Development*, 28(2008), 754-763, doi:10.1016/j.ijedudev.2007.09.006
- Wedin, Åsa (2012). Literacy in negotiating, constructing and manifesting identities: The case of migrant unaccompanied asylum-seeking children in Sweden. In: Pitkänen-Huhta, Anne & Holm, Lars (Red.) *Literacy Practices in Transition*. (s.55-75). Bristol: Multilingual Matters.
- Wedin, Åsa (2015). Skrivande bland unga vuxna som kommit till Sverige som ensamkommande asylsökande barn. I: Golden, Anne & Seij, Elisabeth (Red.) (2015). *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. (s. 89-108) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghydestun Addysg Uwchradd Ddwyieithog*. Unpublished PhD Thesis, University of Wales, Bangor.
- Vygotskij, Lev (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Att forskningsbasera den svenska skolan – policyinitiativ under 25 år

CARL-HENRIK ADOLFSSON

Linnéuniversitetet, Institutionen för didaktik och lärares praktik

DANIEL SUNDBERG

Linnéuniversitetet, Institutionen för pedagogik och lärande

I artikeln analyseras frågan om forskning och evidens i de senaste 25 årens svenska utbildningspolitik. En pågående internationell rörelse mot evidensbaserad skola och undervisning är egentligen inte ny. Det har alltsedan efterkrigstiden funnits ett samspel mellan forskning och politik på utbildnings- och skolområdet. Det finns därför skäl att studera frågan ur ett samtidshistoriskt perspektiv för att förstå hur samspelet mellan forskning, politik och praktik förändras över tid. Den vägledande forskningsfrågan i studien är vad som kännetecknar olika policylösningar kring en forskningsbaserad skola i de mest omfattande politiska initiativen sedan början av 1990-talet. Studien tar utgångspunkt i den internationella diskussionen om evidensbaserad policy och praktik och relaterar till en svensk utbildningskontext. Med hjälp av begrepp från ny-institutionell teori så fokuseras institutionella avtryck av en evidensrörelse i svenska satsningar. Genom textanalyser studeras premisser för en forskningsbaserad skola. Resultaten visar bland annat på ett gradvist skifte från mer indirekta ambitioner att skapa förutsättningar för forskning relaterad till skola och lärare (förhoppningar) mot mer direkta satsningar på undervisningspraktiker för att förbättra elevers kunskapsresultat (åtgärder). För att få legitimitet för policys visar resultaten att de i ökad utsträckning underbyggs med referenser till andra sektorer som till exempel evidensbaserad medicin.

INLEDNING

Frågorna kring forskningen om skolan och hur den ska användas för att utveckla skolan har idag tagit plats som en av de verkligt brännande för pedagogisk forskning. I kölvattnet av en internationell evidensvåg har förväntningarna på en forskningsbaserad av skolans verksamhet ökat. Den utbildningsvetenskapliga och pedagogiska forskningens betydelse för evidensinformerad policy och praktik är en synnerligen aktuell tematik i många länder (se t.ex. Finnigan & Day, 2014; Gough et al, 2011; Levin 2013). Oavsett intagna ståndpunkter i frågan torde alla vara överens om att frågan är värd att ställas och diskuteras givet de genomgripande omvandlingar som pågår inom utbildningsväsendet. Även om inte alla skulle skriva under på att en ökad användning av utbildningsvetenskaplig/pedagogisk forskning i policyverksamhet eller skolpraktik är nödvändig eller önskvärd finns det skäl att undersöka hur det faktiska samspelet ser ut och vilka premisser som det bygger på.

Den svenska utbildningsvetenskapliga evidensdiskussionen har på senare tid förts i bland annat tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* (bl.a. Bohlin, 2010; Nilholm & Evaldsson, 2011). Utifrån frågan om systematiska översikter och deras evidens och relevans har diskussionen i huvudsak förts utifrån två innehållsrika spår eller huvudlinjer. Dels handlar det om metodologiska frågor bl. a. knutna till vilken typ av forskning som inkluderas i översikterna (kvantitativa och kvalitativa), dels handlar det om översikternas användning och relevans för praktiken utifrån exempelvis begreppet evidensbaserad praktik med grund i konceptet evidensbaserad medicin (EBM). Däremot har frågor om policyinitiativ för en forskningsbaserad av skolan i bred bemärkelse hittills inte belysts i någon högre utsträckning. I denna artikel kommer vi att belysa evidensfrågan i en vidare mening än den strikt metodologiska eller användningsorienterade.

Forskningens relevans för skolan är på intet sätt en ny. Idag har dock frågan fått en ökad aktualitet mot bakgrund av en internationell evidensdiskurs driven av policyaktörer som till exempel Europakommissionen och OECD (OECD, 2007; Gough et al, 2011). Det är ingalunda givet hur en evidensvåg kommit att påverka policyförslag och reformer inom utbildningssektorn. Därför föreligger det ett behov av empiriska studier som kritiskt granskar olika bevekelsegrunder inom utbildningspolitiken och hur sådana förändras över tid. I denna artikel gör vi en analys av policyinitiativ som, direkt eller indirekt, under de senaste 25 åren haft som uttalad intention att forskningsbasera den svenska skolan. Vårt argument för en sådan analys är att en historisk bakgrund är nödvändig för att förstå dagens diskussioner om att skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

STUDIENS SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

Artikeln syftar till att ge bild av centrala policyinitiativ som de senaste 25 åren (direkt eller indirekt) haft till syfte att forskningsbasera den svenska skolan. De frågor vi avser belysa och bringa klarhet i är:

- Vad kännetecknar olika policyinitiativ¹ för att forskningsbasera skolan i svensk utbildnings- och skolpolitik sedan början av 1990-talet?
- Hur kan förändringar avseende dessa policyinitiativ förstås som institutionaliseringar av en evidensrörelse?

Artikeln är strukturerad i tre delar. Först kommer vi att definiera begreppen forskningsbaserad och evidensbaserad genom att relatera begreppen till en pågående internationell diskussion om evidens-informerad utbildningspolitik och praktik. Med inspiration från ny-institutionell teori diskuterar vi i ett nästa steg hur en evidensrörelse på olika sätt kan göra institutionella avtryck. Därefter följer artikelns empiriska avsnitt där vi gör några empiriska exemplifieringar av ett urval av policyinitiativ för att visa hur policylösningarna har förändrats över tid. Det handlar primärt om större initiativ och satsningar i en svensk utbildningskontext som haft intentionerna att på olika sätt skapa en brygga mellan forskning och skolverksamhet. Den tredje delen består av en diskussion kring hur urvalet av policyinitiativ kan förstås och med ett särskilt fokus på vilka tendenser som går att urskilja över den aktuella tidsperioden.

FORSKNINGSBASERING OCH EVIDENSBASERING AV SKOLVERKSAMHET

Den s.k. evidensfrågan kan sägas befina sig i ett skede, åtminstone i en svensk utbildningskontext, där olika meningar och innebörder diskuteras och där ingen entydig definition ännu etablerats bland forskare, beslutsfattare, profession eller systemaktörer. Evidensbegreppet har flera möjliga innebörder och definitioner. En definition av evidensbaserad handlar primärt om syntetiserade kunskaper, presenterad i formaliserade översikter med en standardiserad

1 Med policyverksamhet här avses lagar, regleringar och understödjande procedurer för att styra utbildningspraktiker. Självklart kan forskning påverka pedagogiskt yrkesverksammas handlingar och ageranden direkt, men det ligger utanför sökarmålet i föreliggande artikel. Vidare avgränsas artikeln till nationella (inte lokala) policyinitiativ riktade mot skollära och lärare i förskola, grundskola och gymnasium.

procedur, uppdaterade när nya primärresultat föreligger samt spridningen till olika användare. Även om systematiska forskningsöversikter utgör en viktig motor i evidensrörelsen är det dock inte nödvändigt att begränsa evidensbaserad till en typ av format och en slags användning av sådana sammanställningar (Pampaka et al, 2016; Bransford, 2009; Hammersley, 2007).

Ett centralt argument som kritiker till begreppet evidens och dess ”what-works”- agenda för fram handlar dock om evidensvägens outtalade premisser och tankefigurer som blivit vidhäftade till evidensbegreppet. Att likställa säker evidens med viss typ av resultatdata från randomiserade kontrollförsök (RTI) och placera experimentell tillämpad forskning kring pedagogiska interventioner överst i en evidenshierarki riskerar att reducera all annan kunskap till ovetenskapligt tyckande. Bakomliggande antaganden, menar de, vilar på en teknokratisk och förenklad kokbokansats till olika lösningar som varken väger in de politiska realiteterna eller hur kunskap faktiskt tolkas och används i olika praktiker (Finnigan & Daly, 2014). Därtill bidrar den också, enligt kritikerna till att nedvärdera de professionellas självständighet, omdöme och expertis (Hammersley, 2007).

En avgörande fråga rör vad som ska räknas som evidens. Från vissa kritikers håll menar man att evidens-informerad policy (EIP) bygger på positivistiska antaganden om objektivitet, värdefria kunskaper, fakta och kausala lagar (Biesta, 2010; Hammersley, 2007). Vissa menar att det rör sig om en ökad teknokrati med ”scientism” och ”governance by numbers” i styrningen av utbildning (Grek, 2008). Andra har pekat på att talet om evidens används symboliskt och ad-hoc för att legitimera en viss politik, snarare än att evidens används för att begreppsliggöra och förklara ett policyproblem (Weiss, 1977; Tripney & Gough, 2014).

Förespråkare hävdar å andra sidan att det går att fatta mer underbyggda och försvarbara politiska beslut genom att grunda dem i en samvetsgrann, explicit och förnuftig användning av vetenskaplig evidens (Pampaka et al, 2016). På så sätt kan traditioner, vanor, ideologi och personliga åsikter få mindre roll som bas för policybeslut. Om beslutsfattare får bättre tillgång till forskning så kan de också fatta mer välgrundade beslut om riktning, anpassning, fortsättning, ändring eller annullering av olika politiska processer och beslut. Oavsett vilken ståndpunkt som olika företrädare tar i frågan om evidens i utbildningspolitiskt beslutsfattande så föranleder diskussionen att syna relationer mellan utbildningsforskningen och utbildningspolitiken och att olika alternativ för samspelet inventeras och diskuteras. Idag, efter något decennium

av internationell diskussion, betonas allt oftare att det handlar om multidimensionella och komplexa infrastrukturer av relationer, organisatoriska ramar och politiska kontexter och att enkla ställningstaganden för eller emot evidens blir missvisande (Finnigan & Daly 2014, Pampaka et al 2016, Peterson 2016).

Inom det svenska utbildningsväsendet diskuteras frågan om evidens på flera arenor. Skolverket (2011) har mot bakgrund av frågor och synpunkter arbetat fram en särskild promemoria i evidensfrågan för att klargöra sin position. Skollagens ökade betoning på skolans vetenskapliga grund (1 kap 5 §) och ökade professionaliseringsträvanden genom forskningsangöring utgör också pådrivande faktorer. Samtidigt är det rimligt att säga att frågorna om evidens fortfarande är i sin linda inom den svenska utbildningssektorn (Bohlin 2010). De är dessutom mycket mångfasetterade och mångbottnade. För att förstå den internationella evidensvägen och hur den tagit sig uttryck i svenska sammanhang är det dock viktigt att placera den i en historisk kontext.

När vi fortsättningsvis talar om forskningsbaserad är det för att vidga perspektivet på samspelet mellan forskning och utbildning. Att sprida forskningsresultat med hjälp av systematiska översikter är ett medel, men historiskt sett finns det flera olika typer av medieringsstrategier. Forskningsbaserad, till skillnad från det snävare evidensbaserad, kan t.ex. därutöver handla om att forskningen konsulteras för råd och rekommendationer (rådgivande), att forskningen används i utbildning för kapacitetsbyggande (t.ex. att göra vetenskapliga undersökningar, inta vetenskapligt förhållningssätt, ta del av den senaste forskningen etc.), att forskningsinformation från databaser används som kunskapsunderlag, nätverk mellan forskare, praktiker och beslutsfattare och olika händelser (t.ex. seminarier, konferenser) eller att forskningsresultat används i det praktiska arbetet, forskare och praktiker som utvecklar långvariga samarbeten etc.

Detta sätt att definiera forskningsbaserad skiljer ut sig från en mer specifik innebörd som läggs i begreppet *vetenskaplig grund* i 2010 års skollag. I de förarbeten som låg till grund för den nya skollagen (se t ex Prop. 2009/10:165) diskuteras vetenskaplig grund primärt som ett vetenskapligt förhållningssätt hos lärarna. Skolverket har sedan utvecklat begreppet till att inbegripa både ett *inhåll* och *form* (Skolverket, dnr 2012:1 700). Det vill säga, å ena sidan handlar vetenskaplig grund om utbildningens ämnesinnehåll men å andra sidan också om lärarnas metoder i betydelsen av att bygga upp och utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt som de i sin tur kan använda för att kontinuerligt systematiskt utveckla den egna undervisningen.

ATT FÖRSTÅ POLICYPROCESSER KRING FORSKNINGSBASERING

Det finns en omfattande och disparat litteratur som behandlar frågor om forskning och politik mer generellt. Stora delar av litteraturen rör sig mellan olika politikområden och behandlar frågor om hur vetenskap och forskning på olika sätt träder in i dessa processer på ett generellt plan. Den internationella evidensrörelsen går tillbaka till början på 1970-talet då systematiken för att samla och presentera forskningsresultat på allvar börjar utvecklas. Från början var det metaanalyserna inom psykoterapin som stod i fokus, men även klassrumstorlek var tidigt ett aktuellt område för systematiska resultatsammanställningar. Det var emellertid framför allt inom medicin- och hälsoforskning som metodutvecklingen gick snabbt fram. Idag är även utbildningssektorn ett starkt expanderande område för stora aggregerande forskningssammanställningar (Pampaka et al, 2016; Finnigan & Daly, 2014; Bransford, 2009; Gough et al, 2011).

I denna artikel är vi primärt intresserade av att förstå hur policyidéer om forskningsbaserad skola rör sig över olika kontexter och institutionaliseras i organisationer, program, satsningar och initiativ över tid. En sådan diskursiv idé om en forskningsbaserad skola institutionaliseras på olika sätt och det finns i regel flera verksamma krafter. Det är viktigt att beakta att det rör sig om dynamiska, komplexa och medierande processer som skapas både av formella och informella strukturer, en mångfald av aktörer och kunskapsbaser men också av det politiska spel som ramar in policyverksamheten (Nutley et al, 2007; Hammersley, 2007).

Inom ny-institutionell teoribildning har forskare arbetat med liknande utgångspunkter, inte minst relaterat till hur globaliseringsprocesser påverkar utbildningssystem och olika policyprocesser. DiMaggio och Powell (1991, sid. 67) skiljer mellan tre olika krafter som är i spel ("coercive", "mimetic" och "normative"). *Påtryckande påverkan* ("coercive") kommer från formella och informella auktoritativa aktörer och organisationer med någon slags beroendeförhållning såväl som kulturella förväntningar i samhället. *Mimetisk påverkan* kommer ur osäkerhet. När nya organisatoriska teknologier är svagt förstådda, när mål är tvetydiga eller när omgivningen skapar symbolisk osäkerhet finns incitament för att organisationer modellerar sig efter andra organisationer. *Normativa krafter* och påverkan kommer från professionalisering definierad som kollektiv kamp mellan yrkesgrupper för att definiera villkor och metoder för sitt arbete och etablera en kognitiv bas för att legitimera sin yrkesmässiga autonomi. I frågan om forskningsbaseringen av skolan uppstår utifrån dessa

begrepp intressanta dimensioner av dynamiken som kännetecknar policyidéer och lösningar över tid.

Emedan en bärande idé hos DiMaggio och Powell (1991) är att idéerna institutionaliseras i enlighet med en isomorfism som innebär en betydande homogenisering mellan organisationer och organisatoriska fält så har senare vidareutvecklingar av deras teori poängterat variationen och kontextens betydelse. Schmidt (2010) argumenterar istället utifrån den diskursiva institutionalismen att den faktiska institutionaliseringen måste empiriskt studeras och då utifrån att olika aktörer lägger olika innebörder i de bärande begreppen. I vår genomgång av policyinitiativ kommer vi därför, i enlighet med Schmidts argument, att fokusera hur problem och lösningar kring skolans forskningsbaserad konstrueras och formuleras samt hur sådana inramningar förändras över tid i policytexter.

UNDERSÖKNINGENS METOD OCH MATERIAL

När det kommer till att empiriskt studera och förstå bakgrunden till och innehållet i de policyinitiativ som analyseras i studien bygger vi vidare på DiMaggios och Powells begreppsapparat genom att relatera den till Bacchis (1999; 2012) ”what’s the problem”-ansats. Med en ansats som denna riktas fokus mot de problembilder som ett policyinitiativ förstås vara uppbyggt kring men också på det sätt som initiativet samtidigt framställs som lösningen på samma problem. För att följa Bacchi (2012) handlar det därmed om att: ”read policies with an eye to discerning how the ‘problem’ is represented within them and to subject this problem representation to critical scrutiny (a.a. sid. 21). En vidareutveckling av Bacchis ansats går att finna i Adolfsson (2013) (se även Lundahl, 2008; Forsberg 2008) som menar att just en, i detta fall, utbildningsreforms legitimitet bygger på att den behöver framstå som lösningen på ett eller flera, för samtiden, betydelsefulla problem. Detta innebär att vad som under en viss tid kommer att definieras som ett policyproblem och tillika lösningen på detsamma är präglad av sitt historiska och samhällliga sammanhang, där vissa materiella och diskursiva villkor är rådande och där vissa aktörer samt idéer kommer framstå som mer legitima än andra. Med detta följer att med en policyanalys som denna riktas intresset inte enbart mot de bakomliggande motiv och idéer som ett visst initiativ är uppbyggt kring utan också den bredare utbildningspolitiska kontext som initiativen i fråga har formulerats inom.

Studien genomförs inom ramen för det som brukar benämnas som en *kvalitativ innehållsanalys* (Bryman, 2012). Vad gäller urvalet av de texter vi arbetat med och analyserat har vi innehållsligt inte begränsat oss till explicita referenser till eller omnämmande av termer som forskningsbaserad, skola på vetenskaplig grund, evidens eller liknande. Istället har vi fokuserat på innehåll som implicit, men ändå på ett tydligt sätt, är kopplat till forskningsbaserad av skolan som fenomen, utan att terminologin som sådan nödvändigtvis behöver ha uttryckts i texten. Frånvaron av policystudier som intresserat sig för att studera forskningsbaseringen av den svenska skolan i ett historiskt sammanhang är påtaglig. Med detta följer att studien i den här artikeln på många sätt är explorativ till sin karaktär och i sina utgångspunkter, såväl teoretiskt som empiriskt. Fokus i artikeln ligger därför på att försöka synliggöra de mer övergripande förändringarna och tendenserna över tid. Detta gör att vi i synnerhet valt att arbeta med de större centrala, i betydelsen nationella, policyinitiativen där statliga offentliga utredningar (SOU), propositioner och olika interna myndighetsutredningar, från t ex Skolverket och Högskoleverket, utgjort det mest betydelsefulla källmaterialet. Vi gör således inte anspråk på att redogöra för samtliga policyinitiativ eller aktörer som de senaste 25 åren på olika sätt arbetat eller arbetar för att forskningsbasera den svenska skolan.²

Med utgångspunkt från studiens syfte och teoretiska perspektiv har analysen i ett första steg inriktats mot att urskilja de centrala meningsbärande enheterna i det undersökta policymaterialet mellan 1990-talet och 2010-talet i betydelsen av att synliggöra de problembilder samt vilka idéer om forskningsbaserad som samtidigt lyfts fram som lösningen på dessa problem. I artikelns avslutande del riktas till sist fokus mot de förändringstendenser, men även kontinuiteter, som går att urskilja över tid. I denna diskussion ingår att sätta in dessa tendenser i en större utbildningspolitisk kontext och relatera dem till delar av ny-institutionalismens begreppsapparat för att förstå de förändringar och kontinuiteter som analysen påvisat.

2 Denna studie är en vidareutveckling av en av de rapporter (Adolfsson & Sundberg, 2015) som arbetades fram i anslutning till förarbetet inför tillkomsten av Skolforskningsinstitutet. I detta förarbete genomfördes en mer heltäckande inventering av policyinitiativ kopplade till forskningsbaserad av skolan. I samband med detta arbete genomfördes även en fokusgruppsintervju med tongivande forskare och policymakare i syftet att dels diskutera forskningsbaserad av skolan som sådan, dels som ett sätt validera de resultat som vid tillfället presenterades.

INITIATIV FÖR ATT FORSKNINGSBASERA DEN SVENSKA SKOLAN

Även om frågan om en skola på vetenskaplig grund idag är högaktuell i den utbildningspolitiska debatten är idén som sådan ingalunda ny. Redan i skolberedningens betänkande 1957 betonades exempelvis att även när de omfattande strukturella och organisatoriska försök som genomförts inom grundskoleväsendet var slut behövdes det föras ett fortsatt vetenskapligt grundat utvecklingsarbete med syfte att utveckla skolans inre verksamhet. Som en följd av detta kom därför bland annat Skolöverstyrelsen 1962 att få ansvar för fördelning av forskningsmedel med syfte att främja olika pedagogiska och psykologiska undersökningar men också som ett sätt stödja framtagandet av undervisningshjälpmedel. Tio år senare, i samband med 1972 års budget, antog Riksdagen nya riktlinjer för det forsknings- och utvecklingsarbete som bedrevs inom just Skolöverstyrelsen. Som Aasen och Prøitz (2004) beskriver underströks då att en samlad uppgift för forskningsprojekt initierade av Skolöverstyrelsen var att dessa på ett effektivt sätt skulle ta fram och förmedla central kunskaper som rörde skolans utveckling. Under 1970-talet skedde samtidigt en reformering av Sveriges högskolesystem som också det, i alla fall indirekt, fick betydelse för skolans framtida forskningsbasering. Med 1977 års högskolereform beslutades att merparten av alla eftergymnasiala utbildningar i Sverige skulle införlivas under en gemensam organisation och regleras av högskolelag och högskoleförordningen. Detta innebar bland annat att lärar- och förskollärarytbildningarna nu kom att definieras som högskoleutbildningar med tydliga krav på en starkare koppling mellan just utbildning och forskning som följd (Prop. 1975:9).

1990-TALET – NYA MYNDIGHETSAKTÖRER DRIVER FORSKNINGSBASERINGEN AV SKOLAN

1990-talet är en reformintensiv period i den svenska skolans historia, där också frågor om forskning kopplade till läraryrket får ett stort genomslag. År 1991 lades Skolöverstyrelsen ned och samtidigt inrättades Skolverket som en ny skolmyndighet. Hur Skolverkets sedan dess har arbetat med frågor som handlar om relationen forskning och skola är något som har varierat över tid. Förutom uppgifterna utvärdering, inspektion och skolutveckling tog Skolverket vid dess tillkomst också över Skolöverstyrelsen forskningsprogram, det så kallade sektorsforskningsanslaget.

Den problembild som målades upp i anslutning till övertagandet av sektorsforskningsanslagen var att den tidigare linjära tanken om att forskningsresultat på ett tämligen instrumentellt sätt kunde omsättas direkt i klassrummet, på många sätt i enlighet med den sociala ingenjörskonstens idéer, nu framstod som allt mer problematisk. Det fanns således en ambition att bryta med den forskningstradition som dominerat hos tidigare Skolöverstyrelsen (Aasen & Prøitz, 2004). I beskrivningen av det nya forskningsprogrammet framhölls vidare att relationen mellan forskning och skola inte längre skulle förstås i termer av ett linjärt ”teknologiskt imperativ”. Istället skulle den vetenskapliga kunskapen bidra till och underbygga en ökad förståelse och analys hos lärarna av den egna praktiken vilket i sin tur skulle skapa förutsättningar för en utveckling av skolan ”inifrån”.

Inrättandet av just Skolverket och denna förändrade syn på relationen forskning – praktik ska förstås mot bakgrund av en ny kunskapsförståelse och den nya modell för politisk styrning som vann ny mark i den offentliga sektorn under 1980- och -90-talet i Sverige (Adolfsson, 2013). Den kunskap som genererades från forskning framställdes allt oftare som historiskt, socialt och kulturellt inbäddad vilket innebar att de som utbildningsforskningen hade som ”måltavla” inte kunde betraktas som passiva studieobjekt som gick att studera ”utifrån”. För att få en kunskap om skolans praktik behövde exempelvis lärare istället införlivas i själva forskningsprocessen (Skolverket, 1992). Denna utgångspunkt fick till konsekvens att Skolverket inte enbart hade som ambition att med hjälp av forskningsanslagen initiera, beställa och sprida sådan forskning som ansågs vara relevant för utbildningssystemet utan också påverka hur forskningen genomfördes. Med andra ord förordades en forskjutning kring hur skolan borde forskningsbaseras, från en modell som i stort byggde på spridning och implementering av forskningsresultat till en mer interaktiv modell som i större utsträckning baserades på dialog mellan forskare och praktiker. Skolverket skulle med detta bli en arena där erfarenhets- och forskningsbaserad kunskap kunde ”vässas mot varandra”. Målet var, såsom det framhölls av myndigheten, att vidareutveckla utbildningssektorn som en professionell organisation med hjälp av en kritiskt reflekterande kunskapsbas där sektorsforskningsanslagen således skulle utgöra en viktig resurs (Skolverket, 1992). I anslutning till denna förändrade uppfattning om relationen mellan forskning och lärares arbete kom samtidigt behovet av en reformering av den svenska lärarutbildningen att lyftas fram som alltmer nödvändig.

EN NY LÄRARUTBILDNING – ETT STEG MOT EN FORSKANDE LÄRARPROFESSION

I slutet av 1990-talet lades förslaget om en förnyad lärarutbildning (Prop. 1999/2000) fram som också den ska förstås i ljuset av en förändrad syn på relationen mellan forskning och praktik men också på decentraliseringen och den nya styrningen av skolan. *Lärarytbildningskommitténs* (SOU 1999:63) hade tidigare tydligt deklarerat att det fanns ett stort behov av att ”stärka lärarutbildningens forskningsbas”. Lösningen gick via en tydlig utbildningsstrategi som syftade till att från grunden bygga upp ett vetenskapligt förhållningssätt hos läraren (Prop. 1999/2000:135). Utifrån en beskrivning av ett samhälle och ett arbetsliv i snabb förändring där kunskaper beskrevs snabbt bli inaktuella, framhöll propositionen att det med denna utveckling ställdes nya krav på elever och lärare vilket i sin tur krävde en fördjupad vetenskapligt grundad kunskapsbas för framtidens lärare. I termer av det livslånga lärandet framhölls med detta att lärarna bland annat behövde utveckla nya arbetssätt och synsätt på kunskap där vederbörande på ett självständigt sätt skulle kunna söka och värdera information. Genom att lärarna, såsom det beskrevs i samma proposition, i allt större utsträckning skulle komma att ansvara för sin och skolans utvecklingsarbete behövde lärarna också få redskap för att kunna söka, konsumera och omsätta utbildningsvetenskapligt relevanta forskningsresultat. Lösningen beskrevs bland annat vara att lärarna under sin utbildning fick möjlighet att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt för att därigenom dels kunna ta till sig nya forskningsresultat, dels kunna beforska sin egen praktik. En underliggande tanke var således att läraren inte enbart skulle vara en passiv konsument av forskningsresultat utan istället en aktiv medproducent av den forskningsbaserade professionskunskapen.

FÖRSÖK TILL FORSKNINGSORIENTERADE SAMVERKANSARENOR

Ett policyinitiativ som under samma tid byggde på en liknande tankemodell vad gäller relationen mellan forskning och skolpraktik var förslaget om inrättandet av så kallade *regionala utvecklingscentrum* (RUC). I departementsskrivelsen (Ds 1996:16) framhölls ett problem med att det många gånger saknades samarbeten och erfarenhetsutbyten mellan skolor, forskning och lärarutbildning. Inrättandet av utvecklingscentrum runt om i Sverige skulle, såsom det framhölls, kunna möta detta problem Även om de regionala utvecklingscentra som idag finns runtom i landet skiljer sig åt organisatoriskt är de alla placerade vid ett lärosäte och det är just i skärningspunkten mellan

skolpraktik, skolutveckling, lärarutbildning och forskning som RUC verkar. Vilken funktion de olika utvecklingscentra beskriver sig ha varierar också men som går att utläsa i Högskoleverkets rapport *Utvärdering av regionala utvecklingscentrum och nationella resurscentrum* (2009:1) är det vanligt att RUC:

... beskriver sig som ett förmedlande organ: man kan säga sig vara ett "samarbetsforum", "en länk eller bro", "ett formaliserat nätverk" eller "en arena". Syftet med detta organ beskrivs på olika sätt men en genomgående tanke är att närma skola och högskolan, för att det ska kunna ta ett gemensamt ansvar för lärarutbildningen, eller för att högskolan ska kunna bidra till skolutveckling" (a a, sid. 23).

En viktig utgångspunkt som flera av centrumen framhåller är att de samarbeten som sker mellan de inblandade parterna är horisontella och ska bedrivas på en jämbördig basis. Även om RUC många gånger har haft en viktig koordinerande och organiserande funktion när det kommer till olika statliga kompetensutvecklingsåtgärder såsom exempelvis *Särskild lärarutbildning* (SÄL), vidareutbildning av lärare (VAL) och utländska lärares vidareutbildning (ULV), har samarbetet framförallt varit uppbyggt kring en mer horisontell nätverksbaserad modell. Inom ramen för RUC:s arbete har således ingen profession såsom lärare, forskare eller lärarutbildare på ett tydligt sätt tagit ansvar för och drivit på arbetet med att forskningsbasera skolan i en viss riktning.

2000-TALET – NYA STRATEGIER FÖR FORSKNINGSBASERING

År 2003 genomfördes en delning av Skolverket i två myndigheter, *Skolverket* och *Myndigheten för skolutveckling*. Argumentet var att det fanns ett behov av att särskilja och tydliggöra Skolverkets granskande respektive utvecklingsstödande uppgifter. Resultatet av denna delning blev att den tidigare forskningsenheten på Skolverket med ansvar för forskning och skolutveckling lades ner och flyttades till den nya *Myndigheten för skolutveckling*. Redan i samband med regeringens budgetproposition 2003 (Prop. 2002/03:1) framgick det dock att myndigheten inte längre skulle initiera eller finansiera forskning, vilket i praktiken innebar en successiv avveckling av det tidigare nämnda sektorsforskningsprogrammet. Ansvaret för finansieringen av den utbildningsvetenskapliga forskningen kom i stället att läggas under Vetenskapsrådet och den nyinrättade *Utbildningsvetenskapliga kommittén* (UVK). Frågor som rörde just skolutvecklingsarbete låg dock kvar hos Myndigheten för skolutveckling men med ett visst förändrat uppdrag. Utan några möjligheter att initiera ny

forskning hade denna nya myndighet till uppgift att, förvisso på basis av forskning, i första hand främja skolutveckling och stödja kompetensutveckling inom olika strategiska områden inom skolan. Att sprida forskningsresultat blev här ett av flera viktiga tillvägagångssätt för den nyinrättade myndigheten att arbeta efter. Myndigheten för skolutveckling kom både att arbeta nationellt med generella insatser utifrån de nationella målen men också utifrån mer riktade insatser kopplade till en viss region, kommun eller skola.

ETT NYTT FINANSIERINGSSYSTEM FÖR UTBILDNINGSVETENSKAPLIG FORSKNING

Ett viktigt motiv bakom initiativet att inrätta Utbildningsvetenskapliga kommittén går att finna i den ovan nämnda *Lärarytbildningskommitténs* (SOU 1999:63) ståndpunkt att det fanns ett behov av att stärka lärarytbildningens forskningsbas. Den problembild som utredningen frammalade var att pedagogikämnet i många avseenden inte hade lyckats med denna forskningsbaserad men inte heller med att ta fram tillräckligt många doktorer för att tillgodose det ökade behovet av lektorstjänster inom lärarytbildningen. Lösningen som presenterades i utredningen var att det skulle inrättas ett nytt vetenskapsområde, det vill säga ett särskilt statligt anslag för forskning och forskarytbildning, ”utbildningsvetenskap”, i kombination med ett nytt forskningsråd. Något nytt anslagsområde för utbildningsvetenskaplig forskning inrättades inte, men väl den utbildningsvetenskapliga kommittén som framgätt ovan.³ I den efterföljande propositionen *En förnyad lärarytbildning* (prop. 1999/2000:135) kom begreppet utbildningsvetenskap att beskrivas som: ”... den breda forskning och forskarytbildning som bedrivs i nära anslutning till lärarytbildning och svarar mot behov i lärarytbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten” (s. 39).

De forskningsresultat från forskningen som finansieras av UVK förväntas således i ett nästa steg spridas och vara till gagn för såväl lärarytbildning och skolpraktik. Spridningsstrategier som Vetenskapsrådet idag arbetar efter är dels via serien *Forskning pågår*, dels via den årliga konferensen *Resultatdialogen*.

3 Kommitténs arbete skulle vara temporärt under en uppbyggnadsfas. Tanken var att en utredning 2004 skulle bedöma huruvida forskningen hade blivit tillräckligt stark för att UVK kunde avvecklas och integreras i Vetenskapsrådets eller annan finansiärs verksamhet. Som känt är kom denna avveckling inte att ske utan i enlighet med de rekommendationer som presenterade i utredningen (SOU 2005:31) finns UVK kvar som en av kommittéerna inom Vetenskapsrådet.

Hur dessa forskningsresultat i sin tur ska omsättas och vidare utveckla skolan är dock en fråga som inte inryms i Vetenskapsrådets uppdrag.

KOMMUNDOKTORANDER – EN UTBILDNINGSTRATEGI FÖR ATT ÖVERBYGGA GAPET MELLAN FORSKNING OCH PRAKTIK

En ytterligare strategi för att forskningsbasera skolan som blev allt vanligare i början på 2000-talet var inrättandet av så kallade kommundoktorander. En kommundoktorand brukar definieras som en anställd (exempelvis en lärare) som är antagen till forskarutbildning till minst en licentiatexamen och där kommunen fungerar som medfinansierare (SKL & LF, 2010). Även om inrättandet av kommundoktorander vanligen inte utgör en renodlad nationell strategi, i termer av direkt initiering och finansiering, är den dock ändå värd att uppmärksamma då staten, inte minst genom de i avsnittet ovan nämnda propositionerna, tydligt drev på utvecklingen i kommunerna i en sådan riktning. Att skolor har lektorer anställda är i sig inget nytt, istället är det just samverkan mellan en kommun och ett lärosäte som är en relativt ny företeelse. Det främsta motivet bakom att satsningen på kommundoktorander var idén om att skapa en brygga mellan forskning och praktik (SKL och Lärarförbundet, 2010). Kommundoktorandernas uppgifter består därför många gånger, vid sidan av sin undervisning, att delta i skolans eller förskolans kvalitets- och utvecklingsarbete. Det fanns också en tanke med att den forskning som doktorander genomför inom ramen för sin forskarutbildning ska ta sin utgångspunkt i en frågeställning hämtad direkt från undervisningspraktiken.⁴ Det vill säga på många sätt likt idén om att lärare ska beforska sin egen praktik som återfanns i lärarutbildningspropositionen från slutet av 1990-talet och början på 2000-talet (Prop. 1999/2000:135).

LÄRARLYFTEN SOM STRATEGI FÖR FORSKNINGSBASERING

Ett policyinitiativ som också, likt t ex lärarutbildningen, arbetade via en tydlig utbildningsstrategi, men här på betydligt bredare front, är de olika varianter av *nationella kompetensutvecklingsinsatser* som genomfördes under 2000-talets första decennium. I dessa insatser var, vid sidan av lärare och förskollärare, flera andra aktörer inblandade: *staten* i form av initiativtagare och finansierare av utbildningarna, *Skolverket* med uppgift att nationellt koordinera utbildningarna, de *Regionala utvecklingscentrumen* (RUC) genom att ha en motsvarande regional

⁴ Ett exempel på en väl etablerad forskarskola som specifikt fokuserat sitt arbete mot en praktisknära skolforskning med åtskilliga kommundoktorander knutna till sig är Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL) som bildades 2003 vid Göteborgs universitet (www.cul.gu.se/).

koordineringsfunktion och till sist *högskolor och universitet* som utförare av utbildningarna. Från 2007-2010 initierades exempelvis det så kallade *läraryftet* i form av omfattande fortbildningsåtgärder för verksamma, behöriga lärare. Fortbildningarna kunde vara i form av högskoleutbildningskurser som gavs på uppdrag av Skolverket eller en vanlig högskolekurs. Direktiven till Skolverket och skolhuvudmännen var att de skulle prioritera fortbildning på de områden som vara eftersatta ute på skolorna.

2010 – TALET: NYA AKTÖRER OCH INITIATIV FÖR FORSKNINGSBASERING

I slutet av 2000-talets första årtionde genomfördes ett omfattande reformarbete i Sverige för att ta fram en ny läroplan för grundskolan och gymnasieskolan. Kopplat till detta genomfördes också en revidering av förskolans läroplan. I samband med dessa reformeringar beslutade regeringen 2008 att också lägga ned Myndigheten för skolutveckling. Samtidigt inrättades ett nytt statligt verk, *Statens skolinspektion*. Med detta följde att ansvaret för forskning och utvecklingsfrågor återigen lades på Skolverket samtidigt som Skolverkets tidigare tillsynsverksamhet nu istället hamnade under den nya skolinspektionsmyndigheten. Bakgrunden till dessa organisatoriska förändringar var att det enligt regeringen fanns ett behov av en ökad uppföljning och kontroll av skolors verksamhet i kombination med att det ansågs olämpligt att en och samma myndighet både sysslade med utvecklingsfrågor och tillsyn.

Med detta omfattande reformarbete kom frågan om forskningsbaserad av skolans att få en ökad tyngd. Inte minst kom detta till uttryck genom den skarpa formulering i den nya skollagen där det uttryckligen framhölls att: "Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet" (SFS 2010:800, kapitel 1, 5 §). Kopplat till detta fick Skolverket samtidigt ett tydligt myndighetsuppdrag att under namnet *Forskning för skolan* ansvara för att sammanställa och sprida forskningsresultat till förskola och skola. Ambitionen var att denna forsknings-spridning skulle skapa förutsättningar för rektorer, lärare och förskolelärare att på ett enkelt sätt kunna få ta del av relevanta skolforskningsresultat som de i sin tur förväntades omsätta i den lokala undervisningspraktiken. Sedan 2008 sker denna forsknings-spridning bland annat genom informationsmaterial, utbildningar och konferenser men också genom styrande dokument som exempelvis *allmänna råd*. En viktig kanal för detta går via Skolverkets hemsida där myndigheten sedan 2010 har byggt upp en särskild webbsida om just skolrelevant forskning.

EN ÖKAD MÅNGFALD AV ICKE-STATLIGA AKTÖRER OCH INITIATIV FÖR FORSKNINGSBASERING

Vad som blir allt tydligare under 2000-talet är att vi nu ser en större mångfald av andra aktörer, vid sidan av staten, som på olika sätt intresserar sig för förändring och utveckling av skolans inre verksamhet. Ett exempel i sammanhanget utgörs av intresseorganisationen SKL (Sveriges Kommuner och Landsting) som arbetar med en rad olika projekt tillsammans med flera kommuner med syftet att via just utbildning och utvecklingsinsatser utgöra ett stöd i skolors utvecklings- och förbättringsarbete. Ett exempel på ett sådant initiativ är översättningen och spridningen av John Hatties (2009) metastudie *Visible Learning*, som också fick ett stort genomslag på många skolor i form av att undervisningens betydelse för elevers lärande och skolresultat hamnade i fokus.

En annan aktör i sammanhanget är utbildningsföretaget *Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola* (IFOUS) som arbetar med att knyta samman skolor kring gemensamma FoU projekt. Genom ett medlemskap ges medverkande kommuner och skolor möjlighet att aktivt delta i de olika FoU projekt som bedrivs och därmed också stöd i att knyta kontakt med andra skolor som arbetar med liknade utvecklingsarbeten (www.ifous.se). Därtill bör lärarnas två olika fackförbund (Läraryrket och Lärarnas Riksförbund) nämnas. Dessa jobbar bland annat med att lyfta fram relevant skolforskning via förbundens medlemstidningar och hemsidor. Till sist kan också mediaföretaget *Skolporten* lyftas fram som utifrån en tydlig spridningsstrategi arbetar med att sprida forskning som uppfattas som relevant för skolan.

NATIONELLA INITIATIV FÖR ATT STÄRKA ÄMNESKOMPETENSEN PÅ SKOLORNA

Också från en nationell nivå fortsatte satsningarna under 2010 för att kompetensutveckla den svenska lärarkåren. Det nationellt initierade *läraryftet* (som redogjorts för ovan) fortsatte också under 2010-talet men med ett delvis annat fokus. Som en konsekvens av lärarlegitimationsreformen (prop. 2010/11:20), där ökade krav på behörighet ställdes på undervisande lärare, följde att läraryftet nu i många avseenden fick ett tydligare fokus mot att kompetensutveckla lärare för att svara upp mot dessa nya behörighetskrav. Om kompetensutvecklingsinsatserna under föregående årtionde hade varit tämligen allmänna till sin karaktär skedde nu mer specificerade ämnesinriktade satsningar. *Matematiklyftet* (U2011/2229/G) och det så kallade *läslyftet* (Förordning 2015:42) är tydliga sådana exempel. Mot bakgrund av långvarigt sjunkande elevresultat i matematik samt sjunkande läs- och skrivförmåga

syftade dessa initiativ till att stärka och utveckla kvaliteten i undervisningen med det långsiktiga målet att öka elevernas måluppfyllelse. Lösningen bestod i en omfattande fortbildning av lärarna via webbaserade lärportaler. Utbildningen skulle ske genom så kallat kollegialt lärande och där kursen var uppbyggda av moduler som innehöll texter, filmer, diskussionsfrågor och förslag på aktiviteter, som exempelvis ”learning studies” (Skolverket.se).

UTBILDNINGSPOLITISK UTVÄRDERING

– ETT NYTT UPPDRAG FÖR IFAU

I spåren av en mer generell utveckling mot och tillika krav på vetenskapligt grundade politiska beslut (evidensbaserad policy) utökades 2012 uppdraget för *Institutet för Arbetsmarknadspolitisk utvärdering* (IFAU) att nu också omfatta den utbildningspolitiska sektorn (SFS 2012:16). Med den nya benämningen *Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering* arbetar institutet med att främja och stödja forskning samt utvärdera effekter av olika reformer och insatser inom utbildningsväsendet. Arbetet sker dels internt via olika projekt som drivs av forskare vid institutet, dels externt av forskare som erhållit forskningsmedel från institutet. På institutets hemsida (www.ifau.se) beskrivs att spridningen av forskningsresultaten i första hand sker genom publikationer, seminarier, konferenser, kurser och via institutets hemsida. På samma sätt som med UVK är det således i första hand frågan om en slags indirekt forskningsbaserad finansiering och forsknings-spridning. Arbetet med att bygga en skola på vetenskaplig grund stannade dock inte med en förändring av IFAU:s uppdrag. Två år senare kom förslaget om inrättandet av ett helt nytt statligt institut som enbart skulle ha till uppgift att arbeta för att forskningsbasera den svenska skolan.

SKOLFORSKNINGSINSTITUTET - ETT NYTT STATLIGT POLICYINITIATIV FÖR ATT FORSKNINGSBASERA DEN SVENSKA SKOLAN

Mot bakgrund av reformeringen av det svenska skolsystemet och den skarpare framskrivningen i skollagen, men också som ett svar på en bredare internationell ”evidensrörelse”, initierades förslaget om att inrätta ett nytt skolforskningsinstitut. I rapporten *Utredningen om inrättande av ett skolforskningsinstitut* (U2014:02) betonades att det övergripande syftet med att inrätta ett sådant institut var att via en forskningsbaserad av undervisningen öka elevernas måluppfyllelse och resultat. En viktig bakgrund och tillika motiv till att det just var ett nytt skolforskningsinstitut som behövdes för detta går att finna i propositionen *Forskning och innovation* (prop. 2012/13:30) där det

betonades att forskningsresultat med relevans för skolans och förskolans verksamhet många gånger inte kom lärarna till del och således inte heller omsattes i undervisningspraktiken. Lärarna behövde därför stöd och vägledning i att välja arbetssätt och metoder som var vetenskapligt underbyggda.

Det är mot ovanstående policybakgrund som regeringen gav en särskild utredare i uppdrag (Dir. 2014:7) att förbereda och påbörja inrättandet av en ny skolforskningsmyndighet som skulle ha till uppgift och ansvara för att systematiskt väga samman och sprida relevanta forskningsresultat till skola och förskola. I direktivet framhölls det att det redan fanns ett antal myndigheter som hade liknande uppgifter. Problemet var dock, enligt direktivet, att det saknades en funktion, liknande den som finns inom vårdsektorn, som mer systematiskt:

... sorterar, kritiskt granskar och metodiskt värderar relevanta forskningsresultat utifrån vetenskaplig kvalitet, och väger samman den kunskap som finns i övergripande, praktiskt användbara kunskaps-sammanställningar (Kommittédirektiv 2014:7, sid. 3).

En myndighet med en liknande funktion, fast då kopplad till skolan, skulle skapa bättre förutsättningar för ett ökat, såsom det uttrycks i direktivet, "evidensbaserat förhållningssätt" i skolan, med en högre kvalitet på undervisningen och ökade elevresultat som följd. Skolforskningsinstitutets främsta uppgift skulle därmed vara att sammanställa och sprida forskning som är "praktiknära" i den betydelsen att den ska kunna ge ett direkt stöd för de verk-samma i skolan med att utveckla sin undervisning. Utgångspunkten beträffande urvalet av vad som utgjorde en sådan praktiknära forskning skulle tas utifrån vilken användning forskningen bedömdes kunna ha för praktiken. Den motsvarande kliniska forskningen inom det medicinska området borde, enligt såväl direktivet som utredningen, kunna utgöra en viktig förebild. Genom att systematiskt sammanställa och sprida forskningsresultat, men också via en kontinuerlig dialog med skolor och förskolor, skulle "kunskapsluckor" inom skolforskningen identifieras. Utifrån identifieringen av sådana kunskapsluckor föreslogs också skolforskningsinstitutet ett visst utrymme i sin budget att kunna initiera och finansiera ny forskning (U2014:02).

FORSKNINGSBASERING AV SKOLAN: TENDENSER ÖVER 25 ÅR
Vad denna studie visat är att idén med att forskningsbasera den svenska skolan på intet sätt är ny. Däremot är det tydligt hur motiven bakom samt lösningarna för hur denna idé ska förverkligas har förändrats över tid men

också vilka aktörer och organisationer som drivit frågan som sådan och tillika utgjort betydande auktoriteter för att definiera problem och språkligt rama in hur lösningar bör formuleras. Det har i sin tur påverkat olika former av institutionaliseringar av sådana idéer.

En övergripande tendens över de 25 år som denna studie har omfamnat kan uttryckas som att det skett succesiv förskjutning från indirekta till mer direkta initiativ med avseende på att forskningsbasera skolan. Under 1990-talet och det tidiga 2000-talet kretsade frågan, eller problemet, hos flera av policyinitiativen hur de rätta förutsättningarna för en forskningsbaserad skola skulle skapas. Reformering av lärarutbildningen i slutet av 1990-talet utgör här ett sådant exempel där lösningen bestod i att lärarstudenter under sin utbildningstid skulle utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt som de sedan skulle ta med sig in i sin lärarprofession. Uttryckt i delvis andra termer präglades policyinitiativen under 1990-talet och början på 2000-talet av en form av "ekologisk rationalitet" (jfr Lindblad, 1992) där omgivningen och dess förutsättningar antogs utgöra centrala villkor för hur forskningsbaseringen kunde förverkligas men också dess utfall. Vägen till att skapa de rätta förutsättningarna gick många gånger via mer allmänt hållna forsknings-spridnings- eller utbildningsstrategier där stor tilltro lades till professionen att själva omsätta forskningen och anpassa densamma till den lokala praktikens kontextuella villkor och behov. Det var i den meningen en tanke om successiv och långsiktig inkrementalism med små steg av anpassning och där det successivt på egen hand skulle byggas upp ett samspel mellan forskningens värld och skolans praktik (jfr Brofoss & Wiig 2006). Greenhalgh et al (2004) benämner denna problemlösningssmodell i termer av att "låta det hända" där således forskningsbaserad i detta sammanhang betraktas som en relativt oförutsägbar, oplanerad och lokalt självorganiserande verksamhet. För att förstå denna "låt det hända"-modell och hur den präglade 1990- och inledningen på 2000-talets policyinitiativ bör det sättas i relation till den samtida utbildningspolitiska kontexten och den förändrade styrningen av skolan som detta innebar. Med en, internationellt sett, långt dragen decentralisering av utbildningssystemet, och där mål- och resultatstyrning kom att utgöra en ny styrningsmodell, uttrycktes en stor tilltro i policy till läraryrket som profession att ansvara och genomföra det lokala läroplans- och utvecklingsarbetet på skolor och förskolor (Adolfsson 2013). Med dessa politiska förändringar i kombination med att ett alltmer dominerande kvalitativt forskningsparadigm inom utbildningsforskningen, kom forskningsbaserad att kopplas till lärares meningsskapande. Lärare betraktades med detta som lokala översättare av forskningen i termer av att reflektera, kritiskt granska och tolka forskningsresultat i relation till sin egen lokala pedagogiska praktik.

Mot bakgrund av ovanstående går det att under 2000-talets två första decennier att urskilja vissa successiva förskjutningar med avseende på hur problem och lösningar formulerades men också vilka aktörer samt organisationer som nu tog ett större utrymme inom området. Flera av policyinitiativen präglas nu av en alltmer aktiv och ambitiös linje för att åstadkomma direkta förändringar i lärares undervisning och i förlängningen av elevers skolprestationer. I anslutning till initiativen blir det även allt vanligare att det på förhand formulerades vilka faktiska effekter och utfall man tänker sig få av en viss insats. Initieringen av det så kallade matematiklyftet 2011 kan exempelvis nämnas i ett sådant sammanhang. Den ekologiska rationalitet som hade en framträdande position i policymaterialen tidigare börjar alltmer få ge plats åt en mer teknisk rationalitet där det nu allt mindre handlar om att ”hoppas att det ska hända” utan snarare om att ”se till att det händer” (Greenhalgh et al, 2004).

Ovanstående förskjutningar kan förstås i ljuset av en allt hårdnande kritik från i synnerhet politiskt och massmedialt håll där skolans bristande likvärdighet samt elevers sjunkande kunskapsresultat, inte minst i olika internationella kunskapsmätningar, uppmärksammades. Problemen förklaras bland annat med en, såsom det uttrycks, alltför långtgående decentralisering och otydlig styrning av skolan (se t ex SOU 2007:28). En allt större otämlighet med utblivna resultat trots internationellt sett en tämligen generös ekonomisk tilldelning till utbildningssystemet skapade legitimitet för nya idéer och modeller för hur forskningsbaseringen av skolan skulle ske. Även om den så kallade evidensvägen är relativt nedtonad i den allmänna skoldebatten (i jämförelse med t.ex. England) är det ändå tydligt hur politiken med detta också vänder sig till andra aktörer och institutioner för att hitta nya lösningar på dessa problem, att modellera sig efter andra organisationer med uppfattad legitimitet (dvs. mimetisk påverkan). Ett exempel går att finna i förarbetet till det nya Skolforskningsinstitut där hälso- och sjukvårdens kom att utgöra en viktig förebild:

Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU) har ett uppdrag som delvis sammanfaller med Skolforskningsinstitutets, men inom det medicinska området. SBU har dessutom lång erfarenhet av att arbeta med den typ av sammanställningar som kommer att utgöra ett uppdrag för Skolforskningsinstitutet. Vi bedömer därför att SBU kommer att vara en viktig samarbetspartner vad gäller frågor om myndighetens metoder och arbetsätt (U2014:2, sid. 28).

I jämförelse med tidigare initiativ under 1990-talet går det också att urskilja en insnävning vad gäller att definiera och innehållsligt välja ut vilken forskning som bör sprids till skolans aktörer. Till skillnad från hälsosektorn och medicinsk forskning har institutionaliseringen inom utbildningssektorn dock inte skett genom en normativ process, där dominerande professioner definierar villkor och metoder för forskningsbaseringen. Inte sällan, likt det som brukar benämnas som en påtryckande ("coercive") process, importeras idéer och definitioner som rör evidens från olika nationella och internationella institutioner, som t ex OECD, för att sedan presenteras som lösningar på de problem som skolan står inför. Det innebär att initiativ, beslut men också tolkningsföreträdet succesivt har hamnat längre ifrån lärarna själva med konsekvensen att de i ökad utsträckning fått inta rollen som passiva mottagare av forskning. Hur den fortsatta formeringen av krafter och idéer bakom gångbara lösningar för skolans forskningsbaserings utspelar sig kan förmodas få en allt större betydelse för de kommande årens utbildningspolitik.

REFERENSER

- Aasen, Petter. & Prøitz, Tine. (2004). *Initiering, finansiering och förvaltning av praxisnära forskning: Sektormyndighetens roll i svensk utbildningsforskning*. Oslo: NIFU.
- Adolfsson, Carl-Henrik. (2013). *Kunskapsfrågan – En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet*. Linnaeus University Press, Växjö.
- Adolfsson, Carl-Henrik. & Sundberg, Daniel. (2015). *Att forskningsbasera skolan – En analys av utbildningspolitiska frågeställningar och initiativ över en 20 års period*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie
- Bacchi, Carol Lee. (1999). *Women, Policy and Politics: The Construction of Policy Problems*. London: Sage publications.
- Bacchi, Carol Lee. (2012). Introducing the "What's the problem represented to be"? Approach. In A. Bletsas & C. Beasley (Red.), *Engaging with Carol Bacchi: Strategic interventions and exchanges* (pp. 21–24). Adelaide, SA: University of Adelaide Press.
- Bransford, John. (red.) (2009). *The role of research in educational improvement*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press

- Biesta, Gert. J. J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies In Philosophy & Education* 29, no. 5: 491-503. *Academic Search Elite*, EBSCOhost (accessed December 29, 2014).
- Bohlin, Ingemar. (2010). Evidensbaserad och kunskapsbaserad pedagogik. Specifika metoder, generella problem. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2010 årg. 15. Nr. 4.
- Bohlin, Ingemar. & Sager, Morten. (red.) (2011). *Evidensens många ansikten*. Lund: Arkiv.
- Bohlin, Ingemar. & Sager, Morten. (2011). Evidensbaserad praktik i praktiken. I: Bohlin, Ingemar. & Sager, Morten. *Evidensens många ansikten*. Lund: Arkiv.
- Brofoss, Karl Erik. & Wiig, Ole. (2006). *Bruk av forskning - Fasettert begrep – mange forklaringsmodeller*. Oslo: NIFU/STEP, Rapport, 2/2006.
- Bryman, Alan. (2012). *Social research methods*. (4. ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). Göteborgs universitet. (www.cul.gu.se)
- Departementsserien (1996:16) *Lärarytelse i förändring*. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Finnigan, Kara S., & Daly, Alan J. (red.) (2014). *Using research evidence in education: from the schoolhouse door to Capitol Hill*. Cham: Springer, cop. *Linnaeus University Library*, EBSCOhost (accessed November 4, 2014).
- Forsberg, Eva. (2008). Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning och demokrati*, 17(1), s 75-98.
- Förordning (2015:42). *Om statsbidrag för handledare i språk-, läs- och skrivutveckling*. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Gough, David; Tripney, Janice; Kenny, Caroline; & Buk-Berge, Elisabeth. (2011). Evidence Informed Policymaking in Education in Europe. EIPEE
- Greenhalgh, Trisha; Robert, Glenn; Macfarlane, Fraser; Bate, Paul & Kyriakidou, Olivia. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *The Milbank Quarterly* 82, pp. 581–629.

- Grek, Sotiria. (2008). From Symbols to Numbers: The Shifting Technologies of Education Governance in Europe. *European Educational Research Journal* 7, no. 2: 208-218. ERIC, EBSCOhost (accessed December 29, 2014).
- Hammersley, Martyn. (red.) (2007). *Educational research and evidence-based practice*. London: Sage.
- Hattie, John A.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Högskoleverkets rapportserie (2009:1). *Utvärdering av regionala utvecklingscentrum och nationella resurscentrum*. Högskoleverket, Stockholm.
- Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola (www.ifous.se).
- Kommittédirektiv (2014:7). *Inrättande av ett skolforskningsinstitut*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Levin, Benjamin; Qi, Jie, Edelstein; Hilary & Sohn, Jacqueline (red.) (2013). *The impact of research in education [Elektronisk resurs] : an international perspective..* Bristol: Policy Press
- Lindblad, Sverker. (1992). *Om lärares osynliga erfarenheter och professionella ansvar*. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Lundahl, Lisbeth. (2008). Skilda framtidsvägar: Perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform. *Utbildning och demokrati*, 17(1), s 29-51.
- Nilholm, Claes. & Evaldsson, Ann-Carita. (2011). Evidensbaserat skolarbete och demokrati : Mobbning som exempel. I: Pedagogisk forskning i Sverige, 2009, 14:1, s. 65-82
- Nutley, Sandra M., Walter, Isabel. & Davies, Huw T.O. (2007). *Using evidence: how research can inform public services*. Bristol: Policy Press.
- OECD/CERI (2011). *Evidence in education: linking research and policy*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
- Pampaka, Maria; Julian, Williams; & Matt, Homer. (2016). Is The Educational 'What Works' Agenda Working? Critical Methodological Developments. *International Journal Of Research & Method In Education* 39.3 (2016): 231-236. *Academic Search Premier*. Web. 13 Sept. 2016.

- Peterson, Amelia. (2016). Getting 'What Works' working: building blocks for the integration of experimental and improvement science. *International Journal Of Research & Method In Education* 39, no. 3: 299-313. *Academic Search Premier*, EBSCOhost (accessed September 13, 2016).
- Powell, Walter W. & DiMaggio, Paul J. (red.) (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Proposition (1975:9). *Regeringens proposition om reformering av högskoleutbildningen m.m.* Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Proposition (1999/2000:81). *Forskning för framtiden – en ny organisation för forskningsfinansiering*. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Proposition (1999/2000:135). *En förnyad lärarutbildning*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Proposition (2002/03:1). *Budgetproposition för 2003*. Finansdepartementet. Stockholm.
- Proposition (2009/10:165). *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Proposition (2010/11:20). *Legitimation för lärare och förskollärare*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Proposition (2012/13:30). *Forskning och innovation*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Schmidt, Vivien A. (2010). "Taking Ideas and Discourse Seriously: Explaining Change through Discursive Institutionalism as the Fourth New Institutionalism." *European Political Science Review* vol. 2, no. 1: 1-25.
- Skolverket (1992: 694/91). *Fördjupad anslagsframställning. Forskning 1993/94 – 1995/96. 1992-08-24*. Stockholm.
- Skolverket (2011). *Promemoria om evidens på utbildningsområdet*. Nedladdad, 2014-12-17: www.skolverket.se/polopoly_fs/1.../Menu/.../EvidensPM.Skolverket.pdf
- Skolverket (Dnr 2012:1 700). *Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Stockholm.
- SOU (1999:63). *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.

- Svensk författningssamling (2010:800). *Skollagen*.
Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Svensk författningssamling (2012:16): *Om ändring i förordningen (2007:911) med instruktion för Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering*. Arbetsmarknadsdepartementet, Stockholm.
- Sveriges kommuner och landsting & Lärarförbundet (2010).
Forskarutbildade lärare– en väg till skolutveckling: En kartläggning av kommundoktorander inom förskolans och skolans verksamhet. Stockholm.
- Tripney, Janice; Kenny, Caroline; & Gough, David. (2014). Enabling the Use of Research Evidence Within Educational Policymaking in Europe. *European Education*, 46, 1, pp. 55-74, Academic Search Elite, EBSCOhost, viewed 16 September 2014.
- Uppdrag (2011/1201). *Uppdrag till Vetenskapsrådet att utlysa medel för utbildning på forskarnivå för lärare och förskollärare*.
Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Uppdrag (2011/2229/G). *Uppdrag till Statens skolverk att stärka undervisningen i matematik, naturvetenskap*. Utbildningsdepartementet.
Stockholm.
- och teknik*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Utbildningsdepartementet (1990:5). *Skolverksutredningen*. Stockholm.
- Utbildningsdepartementet (2014:02). *Utredningen om inrättande av ett skolforskningsinstitut*. Stockholm.
- Weiss, Carol. H. (red.) (1977). *Using social research in public policy making*.
Lexington Mass: Lexington Books.

Forskarutbildade lärares syn på forskningsanknytning och akademisk kompetens i lärarutbildningen

CHRISTEL PERSSON

Högskolan Kristianstad, Sektionen för lärande och miljö

Artikeln belyser forskande lärarutbildares syn på akademisk kompetens och hur den tas till vara i lärarutbildningen. Åtta disputerade lärarutbildare i ämnesdidaktik intervjuades. Syftet var att rama in de faktorer som de tillfrågade ansåg att forskarutbildningen bidragit till i samband med sin roll som handledare för examensarbete inom lärarutbildningen. Teman som uttrycktes var självvärdering av individuell utveckling och förändrade strategier för handledning. Behov av kollegiala diskussioner om begreppet forskningsanknytning lyftes fram och möjligheter att kombinera forskning och undervisning i sitt lektorat samt att engagera studenter i pågående forskningsprojekt.

INLEDNING

Forskningsanknuten utbildning är ett mångfacetterat begrepp och relationen mellan forskning och utbildning är en ständigt aktuell fråga. Det finns en uttalad kritik om att det förekommer brister avseende forskningsanknytning i lärarutbildningen (Bergöö, 2009; Buskqvist & Molin, 2012; Thavenius, 2011). Vilken forskning som är av relevans och hur den ska användas i utbildningen är alltså under diskussion. I föreliggande artikel redovisas en undersökning med målgruppen disputerade handledare och examinatorer i ämnesdidaktik inom lärarutbildningens examensarbeten.

Nationella och internationella vetenskapliga publikationer behandlar problematiken om kopplingen mellan forskning och undervisning generellt i lärarutbildningen (t.ex. Robertson & Bond, 2001; Robertson & Blackler, 2006). Ett flertal studier visar att universitetsläraryrollen är under förändring

och tenderar till att omfatta ett flertal olika roller (Geschwind, 2008; Henkel, 2004). Disputerade lärare inom akademien vill både forska och undervisa, vilket kan vara svårt att kombinera.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med artikeln är att belysa vad det betyder att förvalta högre akademisk kompetens inom lärarutbildning, såväl på individ- som institutionsnivå. I studien undersöks vad nyligen disputerade lärarutbildare anser om sin handledarkompetens gällande att stödja lärarstudenterna i genomförandet av utbildningens examensarbete.

Forskningsfrågan med underfrågor lyder:

- Vad betyder det att förvalta högre akademisk kompetens inom lärarutbildningen såväl på individnivå som på institutionsnivå?
- Vilka delar i forskarutbildningen anser de forskande lärarutbildarna vara centrala och kvalitetshöjande i samband med uppgiften som handledare och examinatorer vid examensarbetena?
- Vad anser de forskande lärarutbildarna att det innebär att förvalta högre akademisk kompetens?
- På vilket sätt anser de forskande lärarutbildarna att forskningsanknuten utbildning förverkligas i organisationen och vilka möjligheter och hinder kan uppmärksammas?

BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING

Den primära uppgiften för universiteten har historiskt sett varit undervisning (Hattie & Marsh, 1996). Historien om ämneslärares utbildning vittnar om att avståndet mellan skolornas undervisning och universitetets forskning och utbildning blev allt större under 1900-talet (Lindberg, 2002). Universitetens institutioner svarade för ämnesutbildning baserad på en forskning som inte alltid var direkt kopplad till undervisningen i skolorna. Lärarhögskolorna försågs med egna forskningsresurser men då enbart inom ämnet pedagogik som blev en självständig och mer eller mindre avskild del av lärarutbildningen. Med den didaktiska vändning med framväxten av ämnesdidaktiska inriktningar som pågick under 1980-talet skulle klyftan mellan teori och praktik överbryggas (Schwarz, 1981). Linnér (2004) lyfter samtidigt problematiken om lärarstudenternas möjligheter att i sin lärarutbildning förbereda sig vetenskapligt inför examensarbetet. Bland lärarutbildare förekommer

uppfattningen att forskningsanknytningen är en alltför omfattande uppgift för lärarstudenterna att kvalitetsmässigt uppnå på alla nivåer i grundutbildningen (Bergöö, 2009; Buskqvist & Molin, 2011; Björklund, 1991; Säljö & Södling, 2006).

Forskningsanknuten utbildning

Forskningsanknuten utbildning har fått större aktualitet under den senaste tiden genom de nya högskolornas ambitioner att nå universitetsstatus, införandet av kortare yrkesinriktade examina, det ökade intresset för allmän vetenskaplig bildning samt de nationella utvärderingarna av utbildningens kvalitet (Högskoleverket, 2008).

En definitiv definition av begreppet forskningsanknytning har aldrig preciserats officiellt men används oftast i betydelsen utbildning meddelad av vetenskapligt kvalificerade lärare och med ett vetenskapligt grundat innehåll (Abrahamsson, 1977; Kim, 2002).

En allmän uppfattning är att forskarutbildade lärare och aktiv forskningsverksamhet är avgörande för utbildning på vetenskaplig grund (Bergöö, 2009; Björklund, 1991; Säljö & Södling, 2006). Forskningsanknytning handlar ofta om kunskap förmedlad av lärare med vetenskaplig kompetens och egen forskningserfarenhet (Abrahamsson, 1977; Buskqvist & Molin, 2011). I danskt utbildningssystem finns flera nivåer av forskningsanknytning definierade utifrån lärarnas kompetens och delaktighet i forskningen. Studenterna undervisas exempelvis av forskande lärare utifrån lärarens eget forskningsområde eller inom annat forskningsområde. En annan nivå består i att forskarna inte direkt undervisar, men har ansvar för koordinering och tillsyn av undervisningen (Evalueringcenteret, 1998). Det är inte möjligt att säkerställa en generell forskningsanknuten utbildning när enbart kvantitativa uppskattningar av tillgången på forskarutbildad personal utgör underlag för att anställa disputerade lärare (Wikhall, 2002). Samhällsdebattens ökade fokus på vetenskap och forskning kan kopplas till en förändrad syn på kunskap och lärande som betonar vikten av ett vetenskapligt förhållningssätt (Hameyer, 2003).

Då den svenska lärarutbildningen blev akademisk 1977 ställdes högre krav på att lärarutbildningen skulle baseras på vetenskap och tydligt anknytas till forskning (SFS 1992:1434). Kraven på vetenskaplighet betonades ytterligare i *En förnyad lärarutbildning*, som genomfördes år 2000 (Regeringsproposition 1999/2000:135), liksom i förslaget till förändring av lärarutbildningen 2008, *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109), och i regeringens proposition 2010 *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning* (Regeringsproposition 2009/10:89).

Vad innebär då vetenskaplig grund och forskning i lärarutbildningen? Högskolelagens begrepp ”vetenskaplig grund” har delvis fått olika innehåll i

olika genomgångar (Björklund, 1991; Wikhall, 2002; Högskoleverket 2008; Bergöö, 2009), men sammantaget har begreppet beskrivits utifrån tre olika inriktningar:

- läroinriktning
- innehållsinriktning
- individinriktning

Med läroinriktning avses kompetens och akademisk befattning hos undervisande lärare. Innehållsinriktning gäller användningen av de senaste forskningsresultaten inom ämnet samt undervisningsformer. Vetenskaplig grund innebär för innehållsinriktning att undervisningsmaterial och arbetsätt utgår från aktuella forskningsresultat och vetenskaplig grund i individinriktning innebär att lärarstudenter efter avslutad utbildning har utvecklat ett vetenskapligt förhållningssätt till kunskap och lärande. Individinriktning handlar om studenternas förhållningssätt, det vill säga de färdigheter och förmågor som studenterna förväntas ha utvecklat när de avslutar sin utbildning (Forsberg, 2008). Det innebär..

...att kritiskt hantera information och kunna forma den till kunskap, dvs. kunna förstå vad som är rimligt, logiskt och sannolikt, kunna skilja mellan samband och orsak/verkan, kunna söka i databaser och själv inhämta information (SOU 2008:109, s. 376).

Den decentraliserade och målstyrda skolan ställer emellertid krav på lärarnas självständiga utveckling av skolan och behovet av fördjupade kunskaper och förmågan att kunna reflektera över den egna verksamheten är därför oerhört viktigt och nödvändigt (Geschwind, 2008; Thavenius, 2011). Begreppet forskning kan uppfattas på olika sätt inom lärarkåren och det är viktigt att slå fast om det talas om forskning som process eller forskning som resultatet av en process. Det kan ha en avgörande betydelse för möjligheterna att tillämpa forskning i sitt lärararbete.

Få kvalitativa studier har genomförts avseende *lärares egen erfarenhet* om sambandet mellan undervisning och forskning. En fenomenografisk intervjustudie med undersökningsgruppen akademisk personal visar en påtaglig variation mellan akademikers erfarenheter och syn på förhållandet mellan forskning och undervisning (Robertson & Bond, 2001). För vissa är forskning och undervisning ömsesidigt förenliga aktiviteter medan andra påtalar att det inte alls förekommer något samband mellan forskning och undervisning. Det förekommer ett flertal variationer av vad definitionen och innebörden av

forskningsanknytning är, samtidigt som det gemensamma ställningstagandet är vikten av att finna tillfällen då forskning och undervisning möts i organisationen, vilket följande citat också vittnar om.

The issues are layered and complex. Relatedly, there is no single teaching-research relationship, there are many relationships. Indeed, perhaps we overstate or distort these relationships by referring to á' or 'the' teaching-research nexus. There are also issues we don't know, or have as yet to research (Jenkins, 2004, sid. 30).

Simons och Elen (2007) understryker att universitet och lärosäten inte bara är skolor. I syfte att förstå ambivalensen som framstår avseende forskning- och undervisningsnexus kan ett par olika kännetecken tillskrivas området. De redogör för dels en funktionell syn, *functional approach*, där forskningen dels anses utgöra ett verktyg i lärandemiljön med syfte att utveckla kompetenser och dels en idealistisk syn, *idealistic approach*, som lyfter fram forskning som en process för upplysning och som förstår akademisk utbildning som del av forskningen. Samhället förväntar sig anställningsbara studenter som genomgått högre utbildning (Barnett, 2000; Brew, 2003). Forskningen anses vara en "konstruktion av kunskap" och en metod för att kunna undervisa är helt enkelt att "lära sig genom att forska" (Huber, 2003). I den idealistiska utgångspunktens särdrag är reflektionen av universitetens roll den ursprungliga idén. I början av 1800-talet etablerade Wilhelm von Humboldt en princip om ett nära samband mellan forskning, undervisning och studier inom universiteten (Clark, 1991; Humboldt, 1810).

Möjliga samband mellan forskning och undervisning

Forskning om forskningsanknytning inom utbildningsväsendet har utvecklats från att inledningsvis huvudsakligen omfatta kvantitativa metoder där korrelationen mellan tid för forskning och kvantiteten av forskningspublikationer samt tid avsatt för undervisning och elevernas utvärderingsresultat varit temat till att kvalitativa forskningsmetoder blivit allt mer vanliga (Säljö & Södling, 2006).

Mängden forskningstid brukar korrelera med fler publikationer och mer forskning med högre kvalitet, men det är inget som säger att det skulle resultera i högre kvalitet på undervisning om undervisningstidens omfattning är större (Hattie & Marsh, 1996). Hattie och Marsh (1996) redovisar 58 studier relaterade till *research and education* och har kommit fram till att sambandet är så gott som obefintligt. Sambanden mellan forskning och undervisning är oerhört komplexa och för att utforska det vidare har kvalitativa studier med forskare och universitetslärare i intervjuer och fokusgruppsintervjuer ägt rum.

Det som åsidosatts med de kvantitativa studierna är att forsknings- och undervisningsaktiviteter i stort sett hållits åtskilda från varandra. För att kunna få trovärdiga svar på frågor om sambanden mellan forskning och undervisning krävs därför andra metoder (Jenkins, 2004). Senare forskning inkluderar även gruppen studenter som fokusgrupp. Hur synlig är forskningen som bedrivs för dem?

Jag tror nog att lärarutbildningen är noga med att det ska finnas vetenskaplig anknytning, men studenterna kan nog inte alltid se det. (Studentutsaga från Persson & Sollerhed, 2011, sid. 18).

Robertson och Blackler (2006) lyfter fram att forskningens funktion, dvs. tillämpning och innebörd, behöver bli mer explicit och synlig för alla studenter. Skillnaderna är påtagliga om man t.ex. jämför studenter inom disciplinen medicin med andra utbildningar. Robertson och Blackler (2006) beskriver möjligheter för forskning och undervisning att kunna närma sig varandra. Vid inskolning av nya studenter kan en undervisningsmodell och en process i ett annorlunda sätt att tänka komma till stånd. En mer undersökande pedagogik blir då utgångspunkten i lärandeprocessen i forskningsprojektet.

Neumann (1994) presenterar en studie som handlar om vilken kunskap studenter har om forskande lärares forskning. Studenter som får ta del av sina lärares forskning ges också möjligheten att komma närmare forskningen och skaffa sig en idé om vad det är som driver forskarna i sin uppgift. Studentperspektivet undersöks också i t.ex. Robertson och Blacklers forskning där 34 studenters erfarenheter av forskning i utbildningen beskrivs (Robertson & Blackler, 2006). Resultat visar på tydliga skillnader mellan olika discipliner såsom engelska, geografi och fysik i relation till personlighet och intresse att ta till sig och observera sambandet mellan forskning och undervisning.

Universitetsläraryrollen

Forskningsanknytning hänger tätt ihop med lärarnas arbetsvillkor gällande vem som ska göra vad och vad innebörden av forskning kan vara. Durning och Jenkins (2005) har genom fokusgruppsintervjuer undersökt hur brittiska lärarutbildare, som bedriver skolforskning, föreställer sig relationen mellan forskning och undervisning och vad det är för institutionella faktorer som utgör hot i att etablera en utveckling mellan forskning och undervisning i högre utbildning. Forskning är nödvändig för att kunna ta till sig läroplansteoretiska aspekter och tillämpningar samt pedagogiska förbättringar inom verksamheten. Lärarna ifrågasätter spetsforskningens funktion och relevans. Däremot betonas hög kvalitet på forskning när det gäller att bedriva och examinera master-, magister-, licentiat- och doktorsutbildning. Resultaten visar också på hur viktigt det

är att institutionen stöttar och uppmuntrar kopplingen mellan forskning och undervisning (Durning & Jenkins, 2005). Universitetslärares personlighet är en annan faktor som har stor betydelse i sammanhanget. Flertalet lärarutbildare eftersträvar samarbete med kollegor och omgivande samhälle medan andra förefaller vara ensamvargar i sin yrkesroll. Även yttre faktorer på arbetsplatsen spelar in som t.ex. belöningssystem i samband med befordran och publicerade vetenskapliga artiklar (Goldfarb & Henrekson, 2003).

Sammanfattningsvis är syftet med studien att undersöka nyligen disputerade lärarutbildares syn på forskningsanknytning i lärarutbildningen. Fokus utgörs av vilka faktorer de efter sin egen forskarutbildning anser sig förvärvat inför uppgiften att handleda studenterna i skrivandet av examensarbeten.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

För att besvara undersökningens kvalitativa frågeställningar användes intervjuer som datainsamlingsmetod. De kvalitativt formulerade forskningsfrågorna avgjorde valet av metod (Denscombe, 2014). Intervjuaren intar en flexibel roll när det gäller frågornas ordningsföljd och ger respondenten utrymme att vidareutveckla sina resonemang och synpunkter (Denscombe, 2014; Kvale, 1997). Utgångspunkten för intervjuerna med de disputerade lärarutbildarna var först och främst hur begreppet forskningsanknytning, *research-teaching nexus*, behandlats i pedagogisk forskning de senaste 20-30 åren. Åtta disputerade lärarutbildare i åldersspannet 35-67 år, som genomgått sin forskarutbildning senaste åtta åren, intervjuades och samtalen spelades in på diktafon. Valet av respondenterna gjordes utifrån ett subjektivt urval eftersom det fanns kännedom om att de tillfrågade var relativt nydisputerade och att de ur undersökningstemat sannolikt skulle ha möjlighet att ge information genom deltagande i semistrukturerade intervjuer (Denscombe, 2009). Det empiriska materialet samlades in vid ett lärosäte i södra Sverige och innehåller intervju svar från en manlig och sju kvinnliga disputerade lärarutbildare. Vid förfrågan om möjligheten att ställa upp för intervju presenterades innehållet som handlade om hur respondenterna kopplar samman förvärvat kompetens efter genomgången forskarutbildning till rollen att handleda examensarbeten i lärarutbildningen. Intervjufrågorna handlade därför om vilka delar av forskarutbildningen de anser varit centrala i samband med uppgiften att handleda lärarstudenter i examensarbetet och vidare hur de ser på sin roll som handledare respektive examinator i sammanhanget. I intervjuerna samtalades det också om vilken roll de anser att nydisputerade lärarutbildare får möjlighet att axla inom lärosätet och hur forskningskompetensen förvaltas och används i grundutbildning och forskning vid lärosätet.

Intervjufrågorna inriktade sig också på vilken betydelse olika kurser inom genomgången forskarutbildning haft och vad processen att skriva en doktorsavhandling bidragit med. Vilka handledningsstrategier som användes före och efter doktorsstudierna ventilerades liksom vilken information de idag anser är mest betydelsefull att förmedla till studenterna vid det första handledningstillfället. Detta föll sig naturligt eftersom samtliga respondenter hade erfarenhet av att handleda examensarbeten inom lärarutbildningen före såväl som efter sin forskarutbildning. Intervjuerna ägde rum i ostörd miljö, i grupprum, och varade mellan 30 minuter och 40 minuter och transkriberades direkt efter respektive intervjutillfälle.

Nedan följer en tabell över respondenterna med fingerade namn i enlighet med hur de används i resultatdelen.

Tabell 1. Tabell över respondenternas fingerade namn.

Nummer	Respondentens fingerade namn
1	Lina
2	Gudrun
3	Stina
4	Pia
5	Louise
6	Helen
7	Ingegerd
8	Sören

Etiskt förhållningssätt

Samtliga deltagare i studien informerades om undersökningen liksom att deltagande i studien var helt frivilligt, och att de fick avbryta deltagandet närhelst de ville enligt Vetenskapsrådets regler. De forskningsetiska råd som har betydelse för denna studie är öppenhet, rätten till anonymitet samt den etiska regeln att forskningen inte får skada någon enskild person eller grupp (Vetenskapsrådet, 2009). Frågorna i intervjuerna utformades så att de inte skulle uppfattas som obehagliga eller känsliga. Intervjuerna spelades in på diktafon och transkriberades före analysen. Allt insamlat material var helt avidentifierat före registreringen på dator.

Bearbetning av insamlad empiri

Efter att intervjuerna transkriberats kategoriserades intervjuutsagorna i tre olika teman, vilka togs fram genom innehållsanalys (Denscombe, 2014). De olika kategorierna konstruerades utifrån genomläsning av transkripten. Innehållsanalysen byggde på att söka efter teman-ledtrådar (Bodgan & Taylor, 1998; Denscombe, 2014). Inledningsvis lästes hela materialet igenom. Analysprocessen fokuserade på att utifrån studiens forskningsfrågor leta efter och plocka fram intressanta och relevanta begrepp, samband och mönster i respondenternas utsagor (Denscombe, 2014). När de olika temana skulle kristalliseras ut ställdes frågor som t.ex. Vad handlar detta om? Vad sticker ut? med syftet att ringa in helhet och delar gällande nydisputerades lärares upplevelser, tankar och förhållningssätt till akademisk kompetens i lärarutbildningen. Utifrån studiens empiri, i form av intervjuer, tillsammans med tidigare forskning sammanfattades och formulerades sedan begrepp, samband och mönster enligt kategorierna:

- Självvärdering av individuell utveckling genom forskarutbildning i rollen som handledare och examinator
- Respondenternas beskrivning av förändringar av strategier vid handledning av examensarbeten efter genomgången forskarutbildning
- Respondenternas syn på sin roll i lärarutbildningen efter genomgången forskarutbildning

Giltighet och tillförlitlighet

Intervjufrågorna testades som en pilotundersökning på tre forskare inom lärarutbildningen som disputerade för 8, 10 respektive 11 år sedan. Intervjufrågorna omformulerades inte i någon större utsträckning efter pilotundersökningens genomförande, vilket pekar på en god tillförlitlighet av mätinstrumentet, dvs. intervjufrågorna. Medbedömare i forskarkollegiet användes för att pröva och verifiera kategoriseringarna vilket gjordes med 95 procents samstämmighet. Tillvägagångssättet har beskrivits så utförligt som möjligt för att säkerställa studiens reliabilitet.

RESULTAT

I resultatredovisningen som följer redovisas ovanstående beskrivna kategorier varvade med respondenternas utsagor. Som avslutning ges en beskrivning av respondenternas syn på begreppet forskningsanknytning i lärarutbildningen.

Självvärdering av individuell utveckling genom forskarutbildning i rollen som handledare och examinator

I föreliggande undersökning var informanternas gemensamma uppfattning att forskarutbildningen markant bidragit till ett ökat självförtroende avseende den vetenskapliga kompetensen. Det gällde såväl på det didaktiska området som på det ämnesfördjupande området.

Jag har blivit säkrare i min handledarroll. [Lina, 1]

Jag har utvecklat min förmåga att lyfta blicken, dvs. inte bara befinna mig här och nu utan fått ett metaperspektiv. [Gudrun, 2]

Möjligheten att få tid att läsa in sig på ett specialområde och delta i seminarier och workshops var enligt samtliga informanter också oerhört betydelsefullt. Informanterna uttryckte att de upplevt doktorandtiden som tidspressad med forskarutbildningskurser varvat med att genomföra sin avhandlingsstudie. Dock ansågs det vara en naturlig gång eftersom möjligheten till en längre skrivprocess ansågs ha tillfört oerhört mycket för att stärka den vetenskapliga kompetensen hos respondenterna.

Störst behållning gav min egen produktion av papers och skrivandet av avhandlingen. Externa granskares kommentarer i samband med konferensbidrag och artiklar har bidragit mycket för min egen utveckling beträffande mitt vetenskapliga skrivande. [Pia, 4]

Samtliga informanter betonade att det framför allt var avhandlingsskrivandet som bidragit till den höjda kompetensen och det stärkta självförtroendet samtidigt som det uttrycktes att deltagandet i olika forskningsmiljöer varit oerhört lärorikt. Erfarenheten av att både agera som respondent och opponent till varandras forskningsutkast har varit en utvecklande process. En utveckling gällande egen kompetens när det handlar om att ge studenterna kommentarer på sina texter har enligt de tillfrågade skett.

Jag lärde mig att uppmärksamma texternas betydelse och har genom forskarutbildningen fått vetenskaplig träning genom att läsa och kommentera andras texter. [Gudrun, 2]

En av informanterna uttryckte tiden som doktorand som en ”lyxig” tillvaro eftersom en professor vid flera tillfällen undervisade endast 4-5 doktorander i workshops och seminarier av olika slag. En av respondenterna menade att forskningsmiljöns alltför stora bredd varit till nackdel eftersom andra forskningsområden upptagit för stort fokus från det egna forskningsintresset.

Överlag är det dock det egna skrivandet samt kurskamraters och granskares kommentarer på producerade texter som varit särskilt givande när det gällde förstärkning av kompetensen under forskarutbildningen. De vetenskapliga konferenserna har också stärkt ett vetenskapligt förhållningssätt, med kritiskt förhållningssätt och metarefleksion som några resultat.

Jag har nu en klarare bild av vad forskning avseende lärandeteorier innebär. Jag förstår också vikten av problemformuleringens ställning i en C-uppsats. [Lina, 1]

Fördjupning av vetenskaplig litteratur inom ett avgränsat område, i kombination med ovanstående, har upplevts som oerhört positivt i den individuella utvecklingen av yrkesrollen.

Respondenternas beskrivning av förändringar av strategier vid handledning av examensarbeten efter genomgången forskarutbildning

En ödmjukhet inför vetenskapen har utvecklats under doktorandstudierna vilket avspeglat sig i handledarsituationen. Ett viktigt förhållningssätt har varit att hålla fokus på för vems skull ett examensarbete eller ett annat vetenskapligt arbete skrivs. Informanterna uttryckte att ett flertal studenter inte förstått att deras examensarbete kan vara ett första led i deras forskarkarriär. Två av informanterna uttryckte särskilt detta och berättade att studenterna borde få möjlighet att involveras i pågående forskningsprojekt. Erfarenheten var att det inte görs på grund av tidsbrist och brist på förankring i organisationen.

Något flera av de disputerade lärarutbildarna tagit med sig från sin doktorandtid var att imitera sin handledare. Informanterna beskrev att strävan med handledningstillfällena är att det ska kännas som ett lyft för studenterna, även om nya utmaningar ständigt dyker upp. Vanligtvis inleds handledningen med att försöka få studenterna intresserade genom att ge dem möjlighet att välja ett undersökningsområde som de verkligen har intresse för. Ambitionen de lyfte fram var att ge studenterna signalen ”Det här ska bli roligt” vid första handledarträffen. Grupphandledning har enligt informanterna haft positiv inverkan i bemärkelsen att andra studenter involveras i olika uppsatsprojekt.

Grupphandledning är något nytt som jag kom i kontakt med i en högskolepedagogisk kurs och som jag ser som en god metod i samband med uppsatshandledningen. [Lina, 1]

Respondenterna uttryckte vikten av att tillsammans med studenterna upprätta rimliga tidplaner för arbetet, och att uppmana studenterna att göra sitt bästa.

Efter forskarutbildningen förstår jag än mer vikten av att studenten direkt ska upprätta en arbetsplan och tidplan när de påbörjar sitt examensarbete. Det är viktigt att de ser att det förväntas av dem att beta av bit för bit. [Stina, 3]

Vid första handledningstillfället försöker informanterna att göra studenterna nyfikna på ett område, som kan bli föremål för studentuppsatsen. Etiska riktlinjer påstod en respondent lägga extra stark vikt vid samt att låta studenterna få berätta hur de vill att handledaren ska vägleda dem.

Etikkursen i forskarutbildningen gjorde starkt intryck på mig. En nära anhörig som deltog i en forskningsstudie för läkemedel rycktes bort samtidigt som jag gick kursen. Därför har jag själv blivit oerhört petig när det gäller forskningsetiken i arbetet med studenterna. [Louise, 5].

De får även berätta vilken hjälp de anser sig behöva och hur de önskar sig vilja bli coachade. Även ambitionsnivån frågas det efter. Att de har stora möjligheter att ”chefa” över sitt arbete signaleras också till studenterna.

Mitt jobb är att hjälpa dem vidare i processen och i det vägskalet de står inför. Jag har nödvändigtvis inte svaren till dem. De ska flyga vidare och jag sätter press på dem under och efter handledningstillfället. [Louise, 5].

Studenterna uppmanas att omgående starta med sin undersökning med koppling till problemformuleringen och syftet med undersökningen och komma igång samt bestämma om en kvantitativ eller kvalitativ undersökning är mest lämplig att genomföra. Därefter konstrueras intervjufrågor eller enkätfrågor. Respondenterna uttryckte att de efter doktorandstudierna vågar låta studenterna undersöka områden de själva inte tidigare beforskat eller är helt pålästa inom. Skrivprocessen är viktig och bland de första råden till studenterna ligger i att förmå dem att börja skriva, om så ”huller om buller”.

De måste snabbt komma fram till vad de vill undersöka och formulera en frågeställning. Jag säger till studenterna vid det första handledningstillfället att de måste starta skrivandet om det så är huller om buller. Strukturen får komma i andra hand. [Helen, 6]

När det handlar om undervisning och handledning rörande vetenskaplig metod framhålls det att studenterna erbjuds många frihetsgrader gällande att angripa undersökningens problemformulering.

Jag låter dem härja ganska fritt, det vill säga pröva olika teoretiska och metodiska utgångspunkter. Jag känner en större säkerhet nu att kunna ”släppa” dem mer fritt. Jag behöver inte inledningsvis ha gått igenom precis det perspektiv de väljer. [Pia, 4]

Val av litteratur och hur den används anses också vara viktigt.

För progressionens skull vore det kvalitetssäkrande att använda mer vetenskaplig litteratur i samtliga kurser och ha möjligheten att återkomma till den och göra en fördjupning under skrivandet av examensarbetet. [Sören, 8]

För respondenterna verkade det kännas värdefullt att kunna hänvisa till sitt eget avhandlingsarbete i samband med studenternas handledning.

Att man även delar med sig av sina erfarenheter som har med sitt liv som doktorand att göra känner jag kan ge ökad motivation till studenterna. Det kan även fungera som en ingång till högre motivation att bjuda in studenterna i sina egna pågående forskningsprojekt. [Sören, 8]

Disputerades syn på sin roll i lärarutbildningen efter genomgången forskarutbildning

Kvalitetsaspekten lyftes fram hos respondenterna. Det uttrycktes av samtliga att det borde finnas en gemensam grupp, bestående av disputerade såväl som icke-disputerade lärare, som kontinuerligt har i uppgift att diskutera bedömnings- och betygskriterierna som hör till lärarutbildningens examensarbeten. Det föreföll enligt informanterna som att handledare och examinatorer i flera fall har olika syn på kriterierna samtidigt som samtliga uttrycker att ansvaret för en sådan uppgift bör läggas på en disputerad lärare eller en grupp av disputerade lärare. Examensarbetet läggs fram inom det breda forskningsområdet utbildningsvetenskap och en problematik beskrevs vara fältets olika traditioner (t.ex. matematikdidaktik, språkdidaktik, naturvetenskapernas didaktik och didaktik inom de estetiska ämnena) vilket förvirrar såväl studenter som handledare och examinatorer. Eftersom det krävs att examinerande lärare är disputerad förekommer det att t.ex. en uppsats inom det musikdidaktiska forskningsområdet examineras av t.ex. en matematikdidaktiker.

En kommentar från en av informanterna var:

Det har under de senare åren vuxit fram en annorlunda kultur än tidigare på lärosätet. Lektorerna har kanske börjat sätta sig på sina höga hästar.

En pedagogkultur som jag tidigare träffat på vid andra lärosäten skymtar fram även på det här lärosätet idag. Det finns en risk att studenterna kommer i kläm p.g.a. det maktspel som utövas sinsemellan lektorer, docenter och professorer. [Helen, 6]

Det vittnades också om att de hamnat i konflikter avseende olika examinatorsuppdrag i samband med både examensarbeten och i kurser där de känt att deras akademiska kompetens inte räckt till eller legat utanför deras egen disciplin. Myndighetsutövning tillsammans med studenternas rättssäkerhet har gjort att vissa av informanterna nekat att genomföra denna av ledningen ålagda arbetsuppgift.

Chefer menar att disputerade även ska kunna handleda uppsatser som tillhör andra discipliner inom framför allt lärarutbildningen. Alla säger inte nej till detta utan vill vara arbetsgivaren till lags. Jag ifrågasätter detta eftersom rättssäkerheten för studenterna då sätts i fara. [Sören, 8]

Respondenterna i studien ansåg att det också behöver säkerställas att studenterna i den tidigare delen av utbildningen möter samtliga förberedande moment som finns med i samband med att skriva mindre omfattande vetenskapliga arbeten. En fokusering på metodologi varvat med att fördjupning avseende teoridelen, analysdelen och diskussionsdelen, skulle kunna höja kvaliteten i studenternas utbildning. Disputerade lärarutbildares kompetens skulle i det sammanhanget kunna tas tillvara i större omfattning.

Vad examinatorer ska göra i olika kurser är oklart i dagsläget! Det eftersträvas att samtliga examinatorer i lärarutbildningen är disputerade. I min roll som universitetslektor hade jag önskat att studenterna var mer förberedda inför examensarbetet. Dessvärre faller uppgifter såsom kortare inlämningsuppgifter i tidiga kurser ofta platt eftersom man inte kommer längre än till teoridelen. Det ges inte kortare uppgifter där det fokuseras på de metodiska och analytiska delarna. [Helen, 6]

Forskningsanknuten högre utbildning skulle kunna ske genom att stödja studenterna med att utveckla kunskaper, färdigheter och förmågor när det gäller litteraturval i en strategisk progression utbildningen igenom. Respondenterna såg sig kunna analysera kursutvärderingar i dialog med programansvariga som utgångspunkt för ett medvetet förbättrat utvecklings- och kvalitetsarbete genom att framlägga förslag.

Språkutvecklingen lyfts också fram avseende examensarbetena i lärarutbildningen:

Plågsamt språk, dålig svenska är brister genom de olika uppsatserna
Louise, 5]

En annan informant menade att...

Vi får de studenter på C-nivå som vi gör dem till. [Ingegerd, 7]

... och uttryckte liknande idéer om hur en progression i lärarutbildningen är av största vikt och att disputerade lärare och forskare borde få mer inflytande att utforma denna.

I kurser som studenterna genomfört tidigare under utbildningen ansåg informanterna att disputerad personal inte använts fullt ut när det t.ex. gällt utveckling och kvalitetsgranskning av kurserna.

Trodde att man som lektor skulle vara mer med i arbetet med kurs-
utvecklingar, skriva kursplaner och vara med i kvalitetssäkringsarbetet.
[Ingegerd, 7]

Den kompetens som inte alltid tillvaratas är t.ex. förslag på relevant vetenskaplig litteratur till kurserna på grundläggande nivå och arbetsmetoder att genomföra kurserna med. Informanterna signalerade även att *second opinion* borde göras i fler fall, för kvalitetssäkringens skull.Handledaren borde tillsammans bedöma arbetena i samarbete med examinatorn. Det föreligger en risk att examinatorn tvingas agera handledare på grund av bristen på disputerad personal.

Kvaliteten på handledarkompetensen förefaller vara blandad vid lärosätet och som examinator kan man ibland fråga sig om ingen läst studentens uppsats under handledningsprocessen. Det vanliga är att diskussionen och slutsatserna som dras inte hänger samman med den inledande problemformuleringen och metodavsnittet. I sådana lägen kan man i examinator-rollen tvingas ta på sig en handledarroll gentemot studenterna. [Louise,5]

Vidare poängterades att det ibland inkommer fantastiska arbeten som håller god kvalitet, men det förekommer alltför mycket av traditionella teorier.

En tydlig utveckling och progression borde man kunna se med fler än Piagets och Vygotskijs teorier som utgångspunkt. I examensarbetet borde ett mer utvecklat förhållningssätt förekomma med fokus på hur forskare talar om respektive forskningsområde idag, t.ex. inom det transdisciplinära fältet. [Ingegerd, 7]

Forskningsanknuten högre utbildning

Ett resultat som också framkom var att forskningsanknytning inte är ett begrepp som respondenterna spontant lägger i sin mun, men utifrån intervjuerna och de teman som kategoriserats görs följande resonemang. Vad som bör läggas i begreppet forskningsanknytning föreföll vara att de aktuella pedagogiska och ämnesdidaktiska forskningsrönen inkluderas i hela lärarutbildningen. Gemensamt i utsagorna är att lärarstudenterna huvudsakligen kommer i kontakt med den didaktiska forskningen i form av vetenskaplig litteratur under utbildningens senare del. Ett hinder som uttrycktes i samband med att arbeta med utveckling av forskningsanknytning i lärarutbildningen var att begreppet är komplicerat och att det saknas en djupare diskussion mellan kollegor såväl som med lärarutbildningens ledning om förhållningssätt till begreppet.

Vi som lärarutbildare måste bli tydligare i att kommunicera de moment som är av forskningsanknuten karaktär utbildningens igenom. Det gäller både kommunikationen med studenterna och kollegor emellan. [Sören, 8]

Respondenterna pekade på att det finns en påtaglig konflikt mellan vad ledningen menar att lektorerna förväntas utföra i verksamheten och den 40 timmars arbetsvecka som finns till förfogande. Mest tidsstressande anser den disputerade personalen publicerandet av vetenskapliga artiklar vara. Ofta kommer detta i andra hand eftersom andra uppgifter i verksamheten anses vara viktigare att prioritera för stunden.

Den numera individuella karriären som premieras är olycklig för utbildning och studenter. Vårt arbete bygger på hård konkurrens oss emellan vilket kan leda till att studenter också kan komma i kläm vid examination. Kvalitetshöjning skulle i större utsträckning kunna ske om vi inom kollegiet var mer lojala mot varandra och stöttade varandra. Lektorer får idag dubbla budskap av ledningen. Vi åläggs att medverka till att höja kvaliteten på utbildningen, vilket hör ihop med kvalitetsutvärderingar som genomförs av Högskoleverket gällande examensrättigheter för lärarutbildningarna. Samtidigt har vi piskan på oss att producera för publicering för att kunna ansöka om individuell befordran. [Ingegerd, 7]

Samtliga respondenter uppgav att uppdelningen mellan forskning och undervisning är rimlig men sättet att tidsplanera den gör det omöjligt att fullt ut kunna fullgöra uppgiften som handlar om forskning. Ofta är det inte möjligt att planera för sammanhängande tid för forskning i tjänsten. En

större delaktighet i att leda utredningsarbeten och att involveras i att söka utvecklingsmedel efterlystes också. Respondenterna såg stora möjligheter att genom en sådan uttalad strategi kunna involvera kollegor och studenter i olika forsknings- och utvecklingsprojekt, kopplat till skolor i närområdet, för att stärka kvaliteten i lärarutbildningen på flera olika plan.

DISKUSSION

Forskarutbildningens bidrag till höjd kompetens i handledarrollen

Respondenterna signalerade att de numera känner sig säkrare och mer förberedda på uppdraget som handledare efter genomgången forskarutbildning. Det bidrar i sin tur till att de vågar låta studenterna undersöka områden som inte direkt anknyter till det forskningsområde handledaren ägnar sig åt. De har nu även modet att låta studenterna testa olika metoder i sin undersökning och de känner en beredskap att i ett tidigt stadium ställa frågor till studenterna som kan vägleda dem till att göra val som gör att processen för examensarbetet blir mer tydlig än tidigare. Det kan jämföras med den danska modellen i högre utbildning där det förväntas att en forskare undervisar och leder studenter i forskningsämnen som inte nödvändigtvis tillhör forskarens eget (Buskqvist & Molin, 2011; Evalueringscenteret, 1998). Neumann (1994) skriver däremot att avsikten är att introducera studenterna i de disputerade lärarnas egen forskning och involveras i befintliga forskningsprojekt. Ur kvalitetssynpunkt vore det lämpligt att i större utsträckning bygga vidare på befintliga forskningsprojekt och samtidigt finns det möjligheter att öppna upp för fler kontakter med omgivande samhälle och än mer fördjupande forskning som kan komma både forskarkollegor och studenter till del.

Respondenterna berättade att de i och med en ökad mängd publikationer från sin sida och möjlighet att bedriva forskning i större utsträckning bidragit till ökad kvalitet i den högre utbildningen. Hattie och Marsh (1996) skriver dock att sambandet mellan ökad publicering och ökad kvalitet på undervisningen och den forskningsanknutna utbildningen inte är självklart eftersom frågan om kvalitet är än mer komplex.

Undervisningsstrategier i samband med handledning av examensarbeten

Respondenterna uttryckte att de gärna vill dela med sig av sitt eget avhandlingsarbete och egen forskning till studenterna. Detta är något som Neumann (1994) tar upp i samband med studenternas möjligheter att komma närmare sina lärares forskning och få en inblick i de arbetsuppgifter som

forskning medför liksom lärarens och forskargruppens engagemang och syn på forskningsuppgiften.

Hur öppen man är för handledaruppdrag har också, enligt respondenternas utsagor, med personlighet och intresse att göra. Respondenterna förklarade att de är nyfikna och intresserade av studenternas val av ämnesområden och problemformuleringar vilket överensstämmer med såväl Robertson och Blackler (2006) och Durning och Jenkins (2005) resonemang om att engagemanget gentemot studenterna är a och o liksom behovet av att ge studenterna stöttning i skrivprocessen. Målet som respondenterna i studien förmedlade ligger i linje med Robertson och Blacklers (2006) tankar om hur forskning och undervisning har möjlighet att närma sig varandra både avseende motivation och delaktighet i den forskning som redan bedrivs vid lärosätet.

Strategin att studenterna kan börja skriva på vilken del som helst i sin uppsats bara de börjar skriva så snart som möjligt betonades. Respondenterna upplevde att de har utvecklats i handledarrollen när det gäller att sporra och uppmuntra studenternas nyfikenhet.

Den forskande lärarens roll i organisationen

Det föreföll enligt respondenterna finnas önskemål om att arbetsgivaren vid högre utbildning tar till vara den genuina kompetensen inom samtliga yrkeskategorier. Lektorerna i studien ansåg sig ge högre kvalitet än de icke disputerade lärarna på handledning av uppsatser eftersom de kände till kärnproblematiken i att skriva vetenskapliga rapporter, är bekanta med aktuella forskningsrön, har förmåga att reflektera och förhålla sig mer kritiskt till texter och resonemang osv. I realiteten fungerar både adjunkter och lektorer som handledare till studenternas examensarbeten. Det är viktigt att visa på att forskning och undervisning är olika företeelser där vart och ett har sitt eget syfte och funktion (Barnett, 2000). Det kan leda till en problematik eftersom studenterna undervisas på olika nivåer när det gäller att se och lära sig sambandet mellan forskning och undervisning. Det krävs att ha disputerat för att kunna erhålla uppdraget att examinera examensarbeten vid lärarutbildningen. Detta förstärker maktspelet mellan adjunkter, lektorer, docenter och professorer i tider då diskussioner om förvaltning av forskningsanknytning i grundutbildning är högaktuell (Buskqvist & Molin, 2011). Hur kan organisatoriska hinder då övervinnas, såsom att ombesörja att forskare också får forska och att introducera adjunkter i forskande kollegors forskning och uppmuntra till vidareutbildning? Kanske borde intresserad personal som inte disputerat i första hand bjudas in till kollegornas forskningsprojekt eller att teman kan skapas med både lektorer, adjunkter samt studenter inom lärarutbildningen?

Studiens resultat signalerar vikten av att tillvarata den mångfald av kompetens som idag finns inom lärosätena som bedriver lärarutbildning. Progressionen

i lärarutbildningen avseende forskningsanknytning uttrycks också som ett dilemma vilket väcker frågor kring hur disputerades kompetens används inom grundutbildningen. Det uttrycktes att disputerad personal bör användas i grundläggande kurser och som ett stöd inom områden där utveckling och akademisk kvalitetshöjning eftersträvas. Hattie och Marsh (1996) pekar på bristen i att forskningsaktiviteter och undervisningsaktiviteter isoleras ifrån varandra. Det är därför oerhört viktigt att i sammanhanget reflektera kring vikten av de studerandes lärandeprocesser i högre utbildning. Den kompetens som enligt respondenterna borde tillvaratas och förvaltas är att disputerade lärare ges mandat i beslutsförfarandet gällande de olika lärarutbildningsprogrammets progression. Att ge studenterna vägledning och strategier för att arbeta med aktuell vetenskaplig litteratur i olika kurser och kursmoment är ett exempel. Då skulle en fördjupning möjligen kunna ske under studenternas sista termin i samband med examensarbetet bestående av litteraturbearbetning, teoretiska perspektiv med större fokus på nya forskningsrön och analysmetoder. Det stämmer överens med det förhållningssätt Simon och Elen (2007) beskriver gällande den potential ett akademiskt undersökande och utredande arbetsätt har.

Det bör också tilläggas att en universitetslärare idag har flera olika roller. I samband med att universitetslärarrollen håller på att förändras kan det ur arbetsmiljösynpunkt identifieras en konflikt som handlar om att disputerade lärarutbildare både ska ansvara för grundutbildningens kvalitet samtidigt som det från ledningshåll kontinuerligt ställs krav på att vetenskapligt publicera och meritera sig. Antingen uppstår situationen att den disputerade kan löpa risk att komma alltför långt ifrån undervisningen om forskningsdelen upptar merparten av den disputerade lärarens tid, eller att vederbörande inte får möjligheten att forska i nästan någon omfattning alls. Att ges möjlighet att bedriva forskning kräver långsiktig planering avseende tjänsteplanering i samarbete med organisationsledningen.

Att bedriva kvalitetssäker forskningsanknuten högre utbildning

Frågan är om det verkligen är så illa ställt inom området forskningsanknytning i lärarutbildningen som det påstås i forskningslitteraturen (t.ex. Buskqvist & Molin, 2011; Thavenius, 2011). Inom lärarutbildningen utgörs samverkansfältet mestadels av skolor, verksamma lärare på fältet, varför det är viktigt att goda samarbetsformer upprättas och utvecklas. Detta kan knytas till den funktionella inriktning som Simons och Elen (2007) beskriver. Kopplingen till samhället ger en förstärkning av såväl forskning som undervisning. Enligt Jenkins (2004) finns det inte bara en form av forskningsanknytning utan ett flertal. Flera respondenter nämnde t.ex. ämnesforskningens betydelse för lärarutbildningen. Det handlar inte bara om att presentera sin egen forskning utan

även om att undervisa om teorier avseende variationer av forskningsdesign och ett förhållningssätt till andra forskares forskning. Disputerades kompetens skulle kunna förstärkas genom t.ex. uppdrag som koordinering och tillsyn av undervisningen, vilket kan jämföras med det danska upplägget.

Samtliga respondenter uttryckte frustration avseende gemensamma riktlinjer i bedömningsprocessen av uppsatserna. Under senare år har det skett en förändring på arbetsplatsen efter hand som ett flertal av lärarutbildarna fått möjligheten att vidareutbilda sig genom att exempelvis få möjligheten att doktorera. Det har belönats med möjlighet att ansöka om befordran och lönepåslag vilket ligger i linje med det som regering och riksdag tydligt signalerat, nämligen att öka antalet disputerade i högre utbildning. Det har medfört att det har vuxit fram en annorlunda kultur än tidigare vid lärosätet, vilket bidragit till att studenterna löper risken att komma i kläm vid examinationstillfället p.g.a. det maktspel som utövas mellan lektorer, docenter och professorer (Buskqvist & Molin, 2011). En strävan att arbeta med och utveckla gemensamma riktlinjer för bedömning är därför nödvändig. Lärarstudenterna löper risk att bli än mer förvirrade på grund av att de möter lärare som inte alltid ger en samstämmig bedömning. Det kan ur ett studentperspektiv medföra sjunkande intresse för att välja att påbörja en forskningskarriär inom forskningsområdet utbildningsvetenskap. På lärosätet bör därför en fördjupad diskussion föras med tyngdpunkt på erfarenheter från den akademiska världen. Processen över arbetet fram till en konferensmedverkan och skrivandet under granskningsprocessen till publicering av vetenskapliga artiklar liksom review-erfarenheter är några exempel. Det kan tyckas rimligt att även underhålla frågan om ett tydligt ledarskap i organisationen med ambitionen att nå ett gemensamt mål. Det bör vara intressant att diskutera vilka aspekter lärarutbildare utgår ifrån när det gäller forskningsanknuten utbildning i sin tjänsteutövning. Hur överensstämmer eller skiljer det sig från Simon och Elens (2007) uppdelning av forskning som process eller forskning som resultat ?

I den aktuella studien visade det sig att begreppet forskningsanknytning är komplicerat samtidigt som det signaleras att det saknas en djupare diskussion när det gäller begreppet bland kollegor och lärarutbildningens ledning (Björklund, 1991). Från respondenternas sida är forskningsanknytning framför allt något som kopplas samman med det självständiga arbetet, dvs. uppsatsskrivandet i senare delen av studenternas utbildning, medan respondenternas utsagor vittnade om att begreppet forskningsanknytning från lärosätets högskolelednings horisont främst verkar handla om kvantitet av forskarutbildad personal. Nationella satsningar på fler disputerade lärare inom lärarutbildningen är viktigt för utveckling av strategier gällande hur nyförvärd kompetens tillvaratas och förvaltas i den utbildningsvetenskapliga disciplinen. I dagsläget använder sig Högskoleverket (HSV) sig av att kvantitativt

summera antalet disputerade lärare vid de olika lärosätena vilket ifrågasätts av t.ex. Wikhall (2002).

De flesta är säkert överens om att akademiska lärare både ska undervisa och forska och dessutom i möjligaste mån involvera studenter i sina egna forskningsprojekt (jämför Humboldtprincipen från 1810). Problematiken inom ett så ungt område som utbildningsvetenskap kan vara svårigheten med att praktiskt genomföra en sådan samverkan då examensarbetet med uppsatsskrivande bedrivs i så liten omfattning. Utbildningsvetenskap som tvärdisciplinärt forskningsområde innebär att det på ett mindre lärosäte kan uppstå spretighet vad gäller forskningsintresse hos forskande lärarutbildare. Kriterierna att påbörja forskarstudier förutsätter även en viss tids arbetslivserfarenhet då lärarutbildningen är en yrkesutbildning. Således figurerar olika uppfattningar om lärarutbildningen som akademisk disciplin eller en verksamhet som är mer anknuten till den vanliga skolan.

Så vad betyder det att förvalta högre akademisk kompetens inom lärarutbildningen på individ- och institutionsnivå?

Det har under studiens gång framkommit att förtydliganden av gemensamma mål för samtliga som jobbar inom lärarutbildningen är värda att eftersträva. Samtidigt som lärarutbildarna ska förhålla sig till styrdokument är målet att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och att de studenter som examineras blir anställningsbara. Något som också borde diskuteras inom lärarutbildningens organisation är i vilken utsträckning läroinriktning, individinriktning och innehållsinriktning medvetandegörs och praktiseras vid landets lärarutbildningar idag. Det framkommer i den här studien, liksom i tidigare forskning, att det är av stor vikt att på olika nivåer diskutera och komma fram till en definition av vad begreppet forskningsanknytning står för (Björklund, 1991).

En aspekt som också lyftes fram av samtliga respondenter var den ökade konkurrensen i belöningsystemet för akademisk befordran i och med att det utbildas fler doktorer inom lärarutbildningen (Goldfarb & Henriksson, 2003). Negativa förändringar avseende samarbete och arbetsklimat i det hierarkiska systemet diskuterades i detta sammanhang.

En större förståelse för olika medarbetares arbetsuppgifter behöver också lyftas. Vad innebär det att genomgå forskarutbildning och vad kan det finnas för kompetensutveckling som även stärker de icke disputerade i sin yrkesroll? En utmaning för lärarutbildningen och all högre utbildning är därför att ge undervisning och forskning möjligheter att mötas i organisationen tillsammans med en god arbetsmiljö i lojal anda.

Några avslutande reflektioner

Val av intervju som datainsamlingsmetod har utgått från syftet att öka studiens validitet. Det bör betonas att samtliga respondenter hade erfarenhet av att handleda examensarbeten inom lärarutbildningen före sin forskarutbildning. När forskarkollegor från några olika svenska lärosäten har läst igenom artikelmanuset har en hög igenkänningsgrad uttryckts. Den kvalitativa och deskriptiva innehållsanalysen har i den här studien bidragit till studerandet av upplevelser, tankar och förhållningssätt avseende hur nyligen disputerade lärarutbildare ser på akademisk kompetens i lärarutbildningen idag. Resultatet vid innehållsanalys har därmed blivit av mer deskriptiv art utifrån forskningsfrågorna och insamlat empiriska material.

En nackdel i sammanhanget kan hänföras till att informanterna i studien var ganska få, vilket bidrar till svårigheter för generaliseringar. Det finns även invändningar mot och ifrågasättande av intervju som datainsamlingsmetod. Kvale (2014) betonar vikten av att som intervjuare, och medskapare till intervjuuttalandena lyssna och vara uppmärksam gällande uppföljning av svaren. Forskarens måste ha rätten till tolkningsföreträde om sin egen forskningsfråga (Kvale, 2014).

Fler studier kring förvaltning av akademisk kompetens, handledning och forskningsanknytning vid högre utbildning skulle vara önskvärt. Undersökningsgrupper bestående av både lärarutbildare och studenter skulle i symbios med ett longitudinellt metodologiskt angreppssätt vid något av lärarprogrammen kunna vara en av flera intressanta ingångar.

REFERENSER

- Abrahamsson, Bengt. (1977). *Forskningsanknytning: om sambandet mellan forskning och grundutbildning*. UHÅ-rapport 1977:10.
- Barnett, Ronald. (2000). *Realizing the university in an age of super complexity*. Buckingham: Open University Press.
- Bergöö, Kerstin. (2009). *Yrke, ämne, forskning: En lärarutbildning på tre ben*. Högskolan Kristianstad: Kristianstad Academic Press.
- Björklund, Stefan. (1991). *Forskningsanknytning genom disputation*. Acta Universitatis Upsaliensis. Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala 112. Uppsala: Uppsala universitet.
- Bodgan, Steven J. & Taylor, Robert. (1998). *Introduction to qualitative research methods. The search for meaning*. Second edition. Wiley and Sons. New York.

- Brew, Angela. (2003). Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3–18.
- Buskqvist, Ulf. & Molin, Lennart. (2012). *Forskningsanknytning med IKT: Röster från lärarutbildningen vid Karlstads universitet*. I Lärarutbildningens möte med framtiden: kvalitet och kompetens. Karlstad University Studies; No. 2011:51 Karlstad: Karlstads universitet.
- Clark, Burton R. (1991). *The Fragmentation of Research, Teaching, and Study. An Explorative Essay*, I: Trow, Martin A. & Nybom, Thorsten (red.) University and Society: Essays on the Social Role of Research and Higher Education. London: Jessica Kingsley Higher Education.
- Denscombe, Martyn. (2014). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (3 uppl.). Lund. Studentlitteratur.
- Durning, Bridget. & Jenkins, Alan. (2005). Teaching/research relations in departments: the perspectives of built environment academics. *Studies in Higher Education*, 30(4), 407–426.
- Evalueringscenteret (1998). ”Hvor er forskerne? Erfaringer med forskningsbaseret undervisning og faglig udvikling i forbindelse med Evalueringscenterets turnusevalueringer”. Köpenhamn: Center for kvalitetsudvikling og evaluering af de vidaregående uddannelser.
- Forsberg, Camilla. (2008). *Vi forskningsanknöt. Vad hände sen? – en studie om hur lärare uppfattar forskningsanknuten utbildning och tillämpar forskningsanknytning i sin yrkesverksamhet*. Kristianstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan Kristianstad.
- Geschwind, Lars. (2008). *Utbildningskvalitet och forskande lärare- hur ser sambandet ut?* SISTER Arbetsrapport 2008:86.
- Goldfarb, Brent. & Henrekson Magnus. (2003). ‘Bottom-Up versus Top-Down Policies towards the Commercialization of University Intellectual Property’, *Research Policy*, 32, 639-58.
- Hameyer, Uwe- (2003). Skolutveckling i de europeiska länderna – nuläge och utblick. I Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (Red.) (2003). *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 235-273). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Hattie, John. & Marsh, Herbert W. (1996). The Relationship between Research and Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507–542.

- Henkel, Mary. (2004). Teaching and Research: the Idea of a Nexus, *Higher Education Management and Policy* Volume 16, No. 2 OECD.
- Huber, Ludwig. (2003). *Stimuli for excellent learning by students: learning through research*, i: E. De Corte (red.) Excellence in higher education. London: Portland Press. 127–140.
- Humboldt, von Wilhelm. (1810). *Über die innere und äussere Organisation der Höheren wissenschaftlichen Anstalten* [On the internal and external organisation of institutions for higher learning], i: E. Anrich (red.) (1959) Die Idee der deutschen Universität (Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 375–386.
- Högskoleverket (2008). *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*. Högskoleverkets rapportserie. 2008:8 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Jenkins, Alan. (2004). *A guide to the research evidence on teaching research relations* (York, Higher Education Academy).
- Kim, Lillemor. (2002). *Lika olika - En jämförande studie av högre utbildning och forskning i de nordiska länderna*. Stockholm: Högskoleverket.
- Kvale, Steinar. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Owe. (2002). *Talet om lärarutbildning*, Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Linnér, Bengt. (2004). *Kan det bli för mycket av odiskutabel sanning?* Examensarbetet i den nya lärarutbildningen – en utvärdering av försöket ht 2003, Rapporter om utbildning 14/2004, Malmö: Lärarutbildningen.
- Neumann, Ruth. (1994). The teaching–research nexus: applying a framework to university students’ learning experiences, *European Journal of Education*, 29(3), 323–338.
- Persson, Christel. & Sollerhed, Ann-Christin. (2011). *Forskningsanknytning i lärarutbildningen/ Forskning – trist och tråkigt, eller?* Lärande Resurs Centrum (LRC), Högskolan Kristianstad.
- Regeringens proposition 1999/2000:135 (2000). *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 2009/10:89 (2010). *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Robertson, Jane. & Bond, Carol H. (2001). Experiences of the Relation between Teaching and Research: what do academics value? *Higher Education Research & Development*, 20(1), 5–19.

- Robertson, Jane. & Blackler, Gillian. (2006). Students' experiences of learning in a research environment. *Higher Education Research & Development*, 25(3), 215–229.
- Schwarz, Nils. (1981). *Svensk lärarutbildning mellan teori och praktik. Ett inlägg i diskussionen om utbildningens forskningsanknytning och praktikanknytning*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet 81:805.
- SFS 1992:1434 Högskolelag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Simons, Maarten. & Elen, Jan. (2007). The “research-teaching nexus” and “education through research”: an exploration of ambivalences. *Studies in Higher Education*, 32(5), 617–631.
- SOU 2008:109 (2008). *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, Roger. & Södling, Maria. (2006). *Utbildning på vetenskaplig grund: röster från fältet*. Högskoleverkets rapportserie 2006:46 R.
- Thavenius, Jan. (2011). *Lärarutbildning mellan teori och praktik*. Publicerad av: Skola Samhälle 2011-05-17). [http://www.skolaochsamhalle.se/flode/lararutbildning/jan-thavenius-lararutbildning mellan-teori-och-praktik/](http://www.skolaochsamhalle.se/flode/lararutbildning/jan-thavenius-lararutbildning-mellan-teori-och-praktik/) Hämtat 170721.
- Vetenskapsrådet (2009). *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Wikhall, Maria. (2002). *Forskningsanknytning med knappa resurser*. I: Sandström, U. (red): Det nya forskningslandskapet: Perspektiv på vetenskap och politik. SISTER Skrifter nr 5. Nora: Nya Doxa. s. 215-231.

Individcentrerad prestation och måluppfyllelse i förskolan?: När åtgärdsprogram blir examinerande dokument och verktyg i specialpedagogiska processer

LINDA PALLA

Malmö universitet, Fakulteten för lärande och samhälle,
Institutionen för barn, unga och samhälle

Föreliggande artikel syftar till att synliggöra och problematisera brukandet av ett specifikt dokumentationsmaterial, åtgärdsprogram, i förskolans specialpedagogiska processer. Specialpedagogiska processer avser sammanhang där specialpedagog och avdelningspersonal samverkar runt barn som konstrueras som varande i behov av särskilt stöd och där det upprättats åtgärdsprogram. Med stöd av Foucaults begrepp normaliserande granskningar, hierarkisk övervakning och examen, visar resultatet att i de åtgärdsprogram som analyserats tenderar barns prestationer att bli utvärderade och bedömda i uppnåendemålsrelaterade uttryck. Vidare ger resultatet exempel på hur en tänkt måluppfyllelse relateras till barnets prestationer istället för till verksamheten. Barnet blir inte sällan den som görs ansvarig för denna måluppfyllelse.

INLEDNING

Dagens förskola är en skolform med egen målbeskrivande läroplan och utgör en första, betydelsefull del i det svenska utbildningsväsendet, med förstärkt kunskaps- och lärandeuppdrag. Bristen på forskning om förskola generellt sett synliggörs av Tallberg-Broman (2015b) som i sin forskningsöversikt framför att forskningsfältet förskola är i behov av stark tillväxt. Detta, inte minst, i relation till förskolans komplexa och utökade uppdrag och dess betydelse som utbildningsfältets första skolform.

I förskolan har en alltmer utbredd kultur av att dokumentera blivit framträdande. Dokumentationens framträdande roll är något som blivit synligt inte minst i förskolans styrdokument. I de reviderade läroplanerna (Skolverket, 2010a; 2016) framhålls med större emfas än i tidigare styrdokument att utvärdering och dokumentation av såväl det enskilda barnets utveckling och lärande som verksamheten, systematiskt ska bedrivas. Likaså att olika sorters dokumentation och utvärdering ska användas ”som ger kunskaper om förutsättningarna för barns utveckling och lärande i verksamheten samt gör det möjligt att följa barns förändrade kunnande inom olika målområden” (Skolverket, 2016, sid. 15).

Förskolans läroplan anger inte några uppnåendemål för förskolans individer, utan endast mål att sträva mot i verksamheten (anfört arbete). Läroplanens formuleringar skapar utrymme för tolkning hos professionella i förskolan. Vida formuleringar ställer krav på kompetens i relation till vad det kan innebära att följa och dokumentera barns förändrade kunnande och när det kommer till vilka former för dokumentation som är relevanta att bruka, liksom att reflektera över brukandets eventuella konsekvenser.

I Vallberg Roths (2015) forskningsöversikt påvisas att forskning om dokumentation i förskola i allmänhet och pedagogisk dokumentation i synnerhet har en avsevärt starkare position idag än tidigare. Däremot är forskning om bedömning i förskola ännu i sin linda. Ett annat område i behov av utveckling är, enligt Tallberg-Broman (2015a), forskning runt barn i svårigheter i förskolan och forskning riktad mot exempelvis specialpedagogisk dokumentation och bedömning.

Åtgärdsprogram kan definieras som ett specialpedagogiskt dokumentations- och bedömningsmaterial och verktyg. Detta såtillvida att dokumentet vanligen upprättas i samråd mellan arbetslag/avdelningspersonal, specialpedagog och eventuellt föräldrar, samt ligger till grund för arbetet med barn som uppfattas vara i behov av särskilt stöd. Åtgärdsprogram är individcentrerade och innehåller vanligtvis rubriker som är målrelaterade. I Skolverkets (2008a) allmänna råd beskrivs att syftet med åtgärdsprogram är att säkerställa att behov av särskilt stöd tillgodoses. Vidare beskriver Skolverket hur arbetet med åtgärdsprogram kan betraktas. Åtgärdsprogram som dokument kopplas till kunskapsmål, kunskapskrav samt andra typer av svårigheter i skolsituationer. Det kan konstateras att åtgärdsprogrammet som dokumentationsmaterial och verktyg syftar mot sådan måluppfyllelse och sådana kunskapskrav som förskolan inte lyder under.

Tillsammans med vuxenutbildningen utgör förskolan de delar av utbildningsväsendet som inte omfattas av reglerande förordningar omkring åtgärdsprogram. Detta tydliggörs i Skollagens kapitel 3 i bestämmelserna om särskilt stöd, paragraf 6 (Utbildningsdepartementet, 2010). Eftersom

förskolan inte omfattas av reglementet runt åtgärdsprogram finns heller inga policydokument som uttryckligen behandlar frågor runt åtgärdsprogram. Däremot finns i *Allmänna råd med kommentarer för förskolan* (Skolverket, 2013a) uttryck om att det är av stor betydelse att följa upp och utvärdera insatser runt barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Det är förändringar i insatser och i verksamhet som ska fokuseras. ”För att kunna göra det är det viktigt att dokumentera vilka stödinsatser som planeras, syftet med insatserna, ansvarsfördelning och vilken övrig samverkan som krävs” (Skolverket, 2013a, sid. 32). Förskolechefen och arbetslaget bör vara de som tillsammans bedömer hur verksamheten ska utformas (anfört arbete).

Trots att förskolan inte omfattas av kravet på åtgärdsprogram, upplyser Palla (2011; 2016) om att det i varierande omfattning är förekommande att det skrivs åtgärdsprogram inom olika förskolor. Det finns i dagsläget varken några statistiska uppgifter på eller forskning om hur vanligt förekommande åtgärdsprogram inom förskolan är. Brukandet av åtgärdsprogram som dokument och verktyg i förskolans specialpedagogiska processer är i behov av diskussion, vilket leder fram till artikelns syfte.

Artikelns syfte och frågeställningar

Föreliggande artikel syftar till att synliggöra och problematisera brukandet av åtgärdsprogram i förskolans specialpedagogiska processer. Syftet avses att nå genom följande frågeställningar:

- Vilka uttryck för bedömning framträder i de granskade åtgärdsprogrammen och hur kan dessa uttryck förstås?
- Vilka uttryck för målformuleringar framträder i de granskade åtgärdsprogrammen och hur kan dessa uttryck förstås?

FORSKNING OM DOKUMENTATION OCH BEDÖMNING I FÖRSKOLA

I föreliggande redogörelse fokuseras i första hand ett nationellt och nordiskt perspektiv på forskning om dokumentation och bedömning i förskola. Detta då förskoleformer i Norden är lika till sin karaktär, innehåll och syfte, något som ofta beskrivs som den nordiska förskolemodellen eller i termer av EDUCARE (se till exempel Tallberg Broman, 2015a).

Dokumentation och bedömning i ett förstärkt uppdrag

Haug (2003) framhåller att reformarbetet inom förskolan lett till grundläggande förändringar där det mest gränsöverskridande var att förskolan blev

en del av utbildningsväsendet och att betoningen på det pedagogiska uppdraget stärktes. Med det tydligare lärandeuppdraget och de reviderade läroplanerna (Skolverket, 2010; 2016) har tekniker för att synliggöra barns utveckling och lärande utvecklats och förstärkts inom förskolan. Där har dokumentation utgjort en betydelsefull del. Lenz Taguchi (2000) visar på bristen på forskning om observation och dokumentation i förskolan, men framhåller den myckna metodlitteratur som finns inom området. På senare tid har dock ett forskningsmässigt intresse för förskolan som dokumentationspraktik tagit fart.

Forskning om individcentrerad dokumentation i förskolan rör i främsta rum dokumentation av mer allmänpedagogisk karaktär, som exempelvis individuella utvecklingsplaner. Studierna (till exempel Elfström, 2005; Lindgren & Sparrman, 2003) visar på en osäkerhet bland förskolans personal runt hur, vad och varför olika sorters dokumentation brukas. En liknande osäkerhet tycks råda även bland förskolans specialpedagoger (till exempel Renblad & Brodin, 2014). I senare studier problematiseras olika sätt att dokumentera inom förskolan (till exempel Alnervik, 2012; Bjervås, 2011; Elfström, 2013; Emilsson & Pramling Samuelsson, 2012) och i dessa står framförallt pedagogisk dokumentation med grund i Reggio Emilia-filosofin i fokus.

Såväl inom forskning som i statliga utvärderingar framhålls att den dokumentation som utförs inom förskolan kan leda till bedömningar av barnet. Nordin- Hultman (2004) betonar att barn idag, mer grundligt än någonsin, synliggörs, beskrivs och bedöms. Skolverkets (2008b) utvärdering visar att barns enskilda prestationer bedöms i allt högre utsträckning. Detta kan sägas känneteckna förskolan inte bara i Sverige, utan även nordiskt sett. I en analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskoleformer i Norden (Vallberg Roth, 2014) fastställs att dokumentation och bedömning på individnivå idag förekommer i samtliga av Nordens länder. Som exempel nämns så kallad språkscreeing respektive språkkartläggning i Danmark och Norge. I Finlands används en individuell plan för förskolebarn. På Island sker bedömning av varje barns utveckling och i Sverige används systematisk dokumentation av varje barns lärande och utveckling. ”I takt med att fler olika former av bedömning och dokumentation tar plats i förskola ökar också vikten av kunskap och medvetenhet kring vilka förtjänster, begränsningar och konsekvenser som olika former och praktiker för bedömning och dokumentation kan ha” (Vallberg Roth, 2015, sid. 63).

Dokumentation och bedömning i förskolans specialpedagogiska processer

Forskning om dokumentation och bedömning i specialpedagogiska processer inom förskolan är knapphändig. I Pallas (2015) forskningsöversikt om specialpedagogik i förskola visar analysen att det både föreligger ett behov av

att definiera och kartlägga förekomsten av specialpedagogisk dokumentation i förskolan liksom att närmare studera innehållet i och konsekvenserna av användandet av olika sorters dokumentation. Särskilt viktiga frågor handlar om att kritiskt granska olika dokumentationsformer samt frågor om dokumentation kopplat till bedömning.

I de få studier som finns på temat problematiseras inte bedömningsfrågor i någon högre utsträckning. Däremot fokuseras föräldrainsflytande och samarbete när det gäller barn med funktionsnedsättning som har en individuell plan i förskolan (Cameron & Tveit, 2011) respektive hur individuella planer/åtgärdsprogram för barn med utvecklingsstörning utformas (Luttropp, 2011). Cameron och Tveit (2011) drar, utifrån sina studier i norsk förskola, slutsatsen att såsom den individuella utvecklingsplanen är utformad i dagsläget så har den liten relevans för de berörda ifråga. Vidare bidrar planen i låg utsträckning till att utgöra det individuellt utformade stöd som den är tänkt att ge. Författarna konkluderar att det behövs förändringar i sättet att utforma och använda individuella planer. Luttropp (2011) fokuserar i sin studie på huruvida målen i de tio planerna innehöll uttryck om delaktighet samt om mål och föreslagna metoder stämde överens. Resultatet visar att personalens muntligt uttryckta visioner om delaktighet för barn med utvecklingsstörning inte är synliga i dokumenten. Luttropp argumenterar för att åtgärdsprogram behövs som styrmedel för att främja till exempel kommunikation och samspel för barn med utvecklingsstörning, men att målbeskrivningarna är i behov av översyn.

Barnet och dess prestationer i dokumentation och bedömning

Lutz (2006; 2009) problematiserar utvecklings- och avvikelsebedömningar av förskolebarn och de kategoriseringar som kan bli ett resultat av sådana praktiker. Han framhåller, beträffande pedagogers beskrivningar och bedömningar av barn, att miljön runt barnet inte problematiseras i någon högre utsträckning, utan att fokus vilar på barnets anpassning till rådande omständigheter. De konstruerade svårigheterna knyts till barnet. Detta gäller såväl i ansökningsblanketter för extra medel till särskilt stöd som i diskussioner bland personalen i förskolan.

Forskning visar således (Palla, 2011) att åtgärdsprogram och annan specialpedagogisk dokumentation i förskolan i hög utsträckning fokuseras mot vad som uppfattas som individens tillkortakommanden, istället för att fokuseras mot hur verksamheten kan bidra till att utmana barns lärande och utveckling eller för att synliggöra hur sådana lärprocesser går till. Dessa resultat ligger i linje med vad forskning om åtgärdsprogram inom andra delar av utbildningsväsendet visar (exempelvis Andreasson, 2007; Asp-Onsjö, 2006; Hjørne & Säljö, 2008; Lundgren, 2006). Lundgren (2006) framför exempelvis att i hennes studie är det barnet som får bära den definierade avvikelsen i

de normaliserande bedömningar som äger rum i den diskursiva praktiken. I Andreassons (2007) analys av elevplaner framkommer att elevers bedömda skolsvårigheter framställs som identitetskonstruktioner i de studerande problembeskrivningarna. Eleverna som omfattas av planerna konstrueras i förhållande till hur de avviker från idealet.

Sammantaget pekar dessa forskningsresultat på att personal i förskola och i skola, via den dokumentation som utförs, tenderar att förlägga orsaker till svårigheter hos den enskilda individen i normaliserings- och avvikelsebedömningar. Dessa resultat kan kopplas till Vallberg Roths konklusioner (2015) där hon pekar på det stora forskningsbehovet när det gäller bedömarkompetens i förskola. Vidare lyfter hon fram det behov av stöd professionella synes ha då det kommer till att identifiera och motivera val av dokumentationsformer och de bedömningar som görs, samt i kritiska reflektioner över bedömningarnas kunskapsbas i förhållande till reglering och verksamhet med barnen. Den redovisade forskningen pekar mot behovet av att granska och problematisera sätt att dokumentera och bedöma som kan vara rådande i förskolans specialpedagogiska processer.

TEORETISK FÖRANKRING OCH ANALYSBÄRANDE BEGREPP

Dokumentation om och bedömningar av barns prestationer kan med stöd av Foucaults teoretiska tankegodis (1975/2009; 1977) ses som normaliserings- och avvikelsefokuserande sätt att övervaka och nå makt och kunskap om barns utveckling liksom som en teknik för att synliggöra och styra beteenden och kroppar. Styrning, menar Foucault (1982/2000), är inte något som endast relaterar till stater eller politiska strukturer. Visserligen kan styrning inkludera hela samhällen, men även familjer, barn och till och med själar och kroppar. Konsten att styra (*art de gouverner*) eller kontrollera kan i denna mening ges innebörden att strukturera andras möjligheter till handling.

Med denna teoretiska ingång kan förgivettagna ”sanningar” och uttryck synliggöras och ifrågasättas. Den teoretiska förankringen kan öppna upp för en alternativ syn där dokumentation och bedömning av konstruerade brister gällande utveckling och lärande av kunskaper, beteenden och kroppar kan ses som uttryck för fostran och kontroll som del i förskolans uppdrag. I förlängningen kan dessa tekniker i sin tur ses som uttryck för hur samhället skapar sina individer och där förskolan i sammanhanget utgör en av samhällets centrala institutioner. Begrepp som Foucault använder som grund för sina resonemang är *individualiserande*, *normaliserande granskningar* och *hierarkisk övervakning*. Dessa begrepp, tillsammans med begreppet *examinering* kommer i första hand att ligga till grund för analyserna i föreliggande artikels empiriska material.

Individualiserande, normaliserande granskningar

Individualiserande, normaliserande granskningar kan, enligt Foucault (1975/2009; 1977), utgöra en strategi för övervakning och styrning som en del av den så kallade disciplinära maktens tekniker som han menar blivit framträdande i det västerländska liberala samhällets institutioners sätt att styra sina medborgare. Den disciplinära makten, gör sig, tvärtemot den traditionella makten, osynlig och synliggör istället de som underkastar sig makten. Genom de synliggörande och styrande teknikerna av att dokumentera och bedöma som genomförs i förskolans specialpedagogiska processer skapas ett vetande om barnen. Detta vetande ger, enligt Foucault (1975/2009) kunskap, vilket i sin tur ger makt och möjlighet till kontroll, men även tvärtom. Makt ger möjlighet till kunskap om barnen.

Den disciplinära maktens uppgift är, enligt Foucault (anfört arbete) att dressera, vilket i detta sammanhang omsätts till fostran och styrning genom att teknikerna för dokumentation och bedömning i dessa individcentrerade dokument kan verka åtskiljande, analyserande och differentierande. Foucault (anfört arbete) hävdar att "Den disciplinära maktens framgång hänger förmodligen samman med att den begagnar så enkla medel: den hierarkiska översynen, det normaliserande systemet för bestraffning och belöning samt deras medverkan i en särskild process, nämligen examensprocessen" (Foucault 1975/2009, sid. 171). Den disciplinära maktens konstformer i detta individualiserande och normaliserande granskningssammanhang inordnar handlingar, prestationer och enskilda uppföranden till en helhet som tillsammans skapar ett fält för jämförelser och differentiering (anfört arbete).

Hierarkiska, kontinuerliga och funktionella övervakningar

Centralt i den hierarkiska övervakningen, enligt Foucault (anfört arbete), är synliggöra de som övervakas. I denna process blir blicken ett viktigt redskap. Blicken (*le regard*) som teoretiskt begrepp utgör ett centralt tema för Foucault (1973/1994; 1975/2009), om än med olika infallsvinklingar. I föreliggande artikel fokuseras den dokumentära granskande och bedömande blicken i och med det som tecknats ned i de skriftliga åtgärdsprogrammen. Åtgärdsprogrammen kan då uppfattas som ett sätt att föra vidare övervakningen, vilket Foucault (anfört arbete) framhåller ha betydelse för att nå resultat. Presumptiva mottagare av denna skriftliga överföring kan vara förskolechef eller rektor, specialpedagoger, avdelningspersonal och förskola, skola, föräldrar samt externa instanser, såsom socialförvaltning, habilitering eller barn- och ungdomspsykiatri, och i förlängningen, barnen själva. Foucault (anfört arbete) menar att övervakningen ingår i själva hjärtat av undervisningen

och blir en del av det pedagogiska förhållandet mellan lärare och barn, kontinuerligt förekommande och funktionell.

Examineringar

Enligt Foucault (1975/2009; 1977) mynnar den hierarkiska övervakningen och de normaliserande granskningarna ofta ut i någon sorts examinering. Foucault betraktar examen som en ritual som grundar sig på vetandet om individen. Med examen kan individerna differentieras genom kvalificering, klassificering och kategorisering. Examinering blir en kunskapsprövning och i denna kunskapsprövning kan skapande av normer och genomsnitt ske. Foucault framhåller att skolan har blivit en apparat för dessa kontinuerliga examina där det sker en ständig jämförelse mellan var och en av eleverna och alla de andra. Det mest betydelsefulla redskapet för denna typ av makt är ”det skrivna”. ”Genom examen införs också individualiteten i ett dokumentärt område” (Foucault, 1975/2009, sid. 190). Individerna hamnar i åtskilliga infångande, fastlåsende, formaliserande och jämförande dokument; i ”ett petigt litet arkiv” (Foucault, 1975/2009, sid. 190), som Foucault väljer att kalla det. Det skrivnas makt blir på så vis den allra viktigaste beståndsdelen i den disciplinära makten. Det ovan beskrivna ”dokumentära området” representeras i föreliggande artikels empiriska underlag av det individuella skriftliga material i form av åtgärdsprogram som upprättas omkring barn som blivit föremål för förskolans blick och penna.

TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

För att belysa syftet med föreliggande artikel har jag, utifrån en tidigare genomförd studie (Palla, 2011), utgått från ett tjugotal dokument som kan karakteriseras som åtgärdsprogram, för närmare granskning och analys. De valda dokumenten i föreliggande artikel har genomgått en fördjupad granskning utifrån ett delvis annorlunda syfte än tidigare. I denna artikel görs en fördjupad och utvecklade analys, framförallt utifrån de i första hand valda analysbärande begreppen normaliserande granskningar, hierarkiska övervakningar samt examineringar. Överväganden runt och val av analysstrategier och riktat fokus mot skriftlig dokumentation och bedömning ligger i linje med de inom förskolan ökade kraven på och osäkerheten kring att dokumentera och bedöma som blivit explicitgjord i och med förskolans förstärkta lärande- och kunskapsuppdrag. De valda analysbegreppen kan öppna upp för ett ifrågasättande av och alternativt sätt att betrakta åtgärdsprogram inom förskolan, varför Foucaults teoretiska tankegodis kan brukas till granskning och förståelse av diskursiva uttryck i specialpedagogiska processer.

De fyra exemplen som redovisas i föreliggande artikel kan sägas vara representativa för de tjugo dokumenten och på dessa grunder har de fyra exemplen valts ut. Det görs dock inga anspråk på generaliserbarhet inom förskolan i allmänhet. I den tidigare studien ingick sammantaget ett åttiototal olika sorters skriftliga dokumentationer/texter med varierande funktion och innehåll. Detta åttiototal dokument kunde grupperas och inordnas under ett tiotal rubriker, som exempelvis handlingsplaner, observationer, kartläggningar, minnesanteckningar, handledningsanteckningar, rådgivande anteckningar, utvärderingar och så kallade problembeskrivningsblanketter. I den tidigare studien utgjorde inte föreliggande åtgärdsprogram huvudempiri, utan huvudempirin utgjordes till största delen av samtal.

Grunden för de empiriska exemplen nedan utgörs av åtgärdsprogram som författats i olika arbetslag inom förskolan tillsammans med specialpedagoger. Dessa personer samarbetar runt barn som av förskolepersonalen uppfattats som på olika vis i behov av särskilt stöd. Åtgärdsprogrammen är upprättade av avdelningspersonal och specialpedagog under eller i anslutning till handledningssamtal. Åtgärdsprogrammen är upprättade i samma kommun. Ett återkommande tema i flertalet av de åtgärdsprogram som granskats handlar om socialt samspel och kommunikation, varför tre av de fyra utvalda exemplen visar på mönster och variation inom detta tema. Normaliteter och avvikelser skapas, granskas, bedöms och dokumenteras inom det sociala sfären, där språket utgör en central del. Åtgärdsprogrammet i exempel fyra har i sitt innehåll en bred ansats, formulerat i en mängd olika mål och blir intressant då det behandlar områden som rör kroppsliga och kognitiva förmågors betydelse och normer runt dessa.

De granskade åtgärdsprogrammen kan ha lite olika utformning. De flesta är indelade i ett system av rutor. Överst i vänstra hörnet syns på åtgärdsprogrammet den aktuella kommunens logotyp följt av rubriken åtgärdsprogram i fetstil och versaler. Därunder ska barnets personuppgifter nedtecknas liksom vem åtgärdsprogrammet är upprättat av, datum och ansvarig pedagog. Därefter numreras rutorna enligt följande princip, för att avslutningsvis undertecknas av berörda parter. 1) *Uppföljning från tidigare åtgärdsprogram*, 2) *Nuläge/problemformulering*, 3) *Mål och delmål*, 4) *Hur når vi detta? Ansvarig* och 5) *Uppföljning/utvärdering*. Med denna utformning av det skriftliga materialet framträder en viss öppenhet att för personalen fylla rubrikerna med innehåll som antingen kan härledas till mål för barnet eller till mål för verksamheten, eller till både och. I dokumentet är det inte specificerat huruvida mål och delmål ska betraktas som strävansmål eller uppnåendemål. Däremot antyder punkt 4 ett riktat fokus mot uppnåendeprocesser.

Etiska överväganden

Vetenskapsrådets (2010) forskningsetiska riktlinjer har varit vägledare i studien. Etiska överväganden har handlat om att säkerställa att igenkänning av individer har omöjliggjorts. Detta gäller såväl barn och familjer, som professionella och förskolor. Fokus för analysen har inte varit individerna i sig, utan analysen har riktats mot diskursiva utsagor i specialpedagogiska processer i förskolan och åtgärdsprogrammet som dokument och verktyg.

ANALYSER AV ÅTGÄRDSPROGRAM

Närmast följer analyser av exempel ur autentiska åtgärdsprogram. I föreliggande analyser har jag, utifrån ett bedömningsperspektiv, fokuserat på innehållet under åtgärdsprogrammets rubriker *uppföljning/nuläge/problemformulering, mål* och *delmål*. Jag har således inte studerat till exempel förslag till åtgärder.

Individualiserande måloffyllelse i ett nät av normer

I exempel ett blickas mot samspel och det verbala språket, vilket utgör ett centralt område i de granskade åtgärdsprogrammen.

Uppföljning:

”X samspelskompetens och språkutveckling är för närvarande ej åldersadekvat.”

Nuläge:

”X uppvisar stresssymptom. Tycks även ha en bristande tilltro till sin omgivning. Lek och samspel verkar för närvarande vara svårt för X att orka med och när han blir osäker gör han utfall mot såväl barn som vuxna.”

Mål:

”X är nu trygg och glad och hanterar förändringar och även viss oförutsägbarhet på ett konstruktivt och åldersadekvat sätt.”

”Vänder sig verbalt till föräldrar/vuxna och uttrycker sina behov.”

Delmål:

”X samspelar nu positivt med ett eller flera barn MED vuxenstöd.”

Under rubrikerna ”uppföljning” och ”nuläge” blir det synligt hur barnet i fråga blir den som så att säga blir ägare av svårigheterna då dessa skrivs fram utifrån ett individperspektiv, med utgångspunkt i en individualiserande granskning (Foucault, 1975/2009). I åtgärdsprogrammet tydliggörs vidare betydelsen av att som barn i förskolan agera på ett så kallat ”åldersadekvat sätt”. Detta

uttryck kan tolkas som en normaliserande måluppfyllelse kopplat till individen, där ålder utgör bedömningskriterium. De skriftliga utsagorna ses som uttryck för en kunskapsyn eller diskurs där utveckling och lärande kopplas till beteenden, kunskaper eller förmågor som barn ska uppnå vid vissa åldrar. Barnet omnämnt i åtgärdsprogrammet ovan brister i såväl samspelskompetens som i språklig utveckling. I föreliggande fall blir kompetens något som ska uppnås. En tolkning utifrån formuleringarna i åtgärdsprogrammet är att för X är detta ett uppnåendemål med slutdatum inskrivet i programmet. Andra mål som barnet ska uppnå är att bli glad och trygg. Med vuxenstyrning ska barnet klara av att styra eller reglera sig självt till att samspela positivt och att uttrycka sina behov verbalt.

Med stöd av Foucault (1975/2009; 1977) kan exemplet ovan förstås som ett sätt att övervaka och granska barns utveckling och lärande. Likaså kan det betraktas som ett sätt att styra barnet i riktning mot de normer och värden som inte bara ses som värdefulla och önskvärda, utan som något som *ska* uppfyllas. På så vis får formuleringarna en tvingande och absolut innebörd; ett uttryck för det skrivnas makt (anfört arbete).

Sociala initiativ och självreglering

Exempel två utgörs av delar ur ett åtgärdsprogram, även det, med fokus på socialt samspel och kommunikation.

Vi upplever att J har svårigheter med samspelet med övriga på avdelningen förutom med ett barn. Han tar sällan initiativ till kontakt eller handling. Detta gäller både barn och vuxna. J visar inget behov av att prata med andra och han gör det inte heller.

Mål:

Att J:s samspel ska fungera bättre.

Att J ska vilja delta i kommunikationen.

Delmål:

Att J ska ta initiativ till kontakt med sina kamrater.

Det empiriska underlaget ovan antyder att starka normer råder beträffande sociala och kommunikativa önskvärdheter, kunskaper och kompetenser. Såväl svårigheter som ansvar och mål förläggs till det enskilda barnet. Det är J som har svårigheter i samspelet med övriga personer på avdelningen, med undantag för en person. Det är således J, vars samspel ska förbättras, då han, med personalens ord, varken agerar eller är tillräckligt initiativtagande. Dessutom

ska det finnas en vilja, en intention hos barnet ifråga, om att vara delaktig i kommunikationen. Slutligen vilar det på J att vara den som är initiativtagare till den, enligt förskolans personal uttryckta, ofrånkomliga kontakten med andra barn. Med måluppfyllelsen ovan vilar ett tungt ansvar på barnet om att vilja, och att agera och prestera.

Dokumentationsförfarandet här, liksom i övriga exempel, implicerar en normaliserande granskning och bedömning (Foucault, 1975/2009; 1977) då barnet inte når upp till vissa krav, eller beter sig som han borde ha gjort. Att barnet ska vilja delta självt kan med Foucaults begrepp (1975/2009; 1977) ses som ett exempel på hur barnet ska reglera och styra sig självt, och åtgärdsprogrammet som dokument och verktyg kopplas till en självreglerande funktion.

Ålderscentrerad examinering

Exempel tre fokuserar barns språkutveckling i relation till samspel och lek.

Nuläge/problemformulering:

Trots förskolans insatser utvecklas Z ändå inte i takt med sina jämnåriga kamrater. Hans begränsade språkutveckling gör även att han blir mer och mer beroende av assistentstöd för att kunna förmedla sig och bli förstådd. Förskolans allmänna pedagogiska innehåll som enda insats upplevs ej som tillfredsställande och tillräcklig för Z:s utveckling.

Mål:

Att Z är nyfiken och intresserad av andra barns lek och deltar delvis.

Delmål:

Samspelar och kommunicerar med ord och tecken med sin omgivning, i treordssatser.

I citatet ovan synliggörs hur barnet granskas, klassificeras och bedöms i förhållande till andra barn i gruppen i samma ålder. Utifrån Foucault (1975/2009) kan förfaringssättet betraktas som en hierarkisk och funktionell övervakning beträffande barnets utveckling. Den hierarkiska övervakningen tillsammans med en normaliserande granskning kan kopplas samman med olika typer av examina. Själva dokumentationsförfarandet i sin helhet som äger rum i de empiriska exemplen i föreliggande artikel kan sägas känneteckna en sådan examinering. Enligt Foucault (anfört arbete) har skolan blivit en apparat för dessa kontinuerliga examina, med jämförelser mellan var och en av barnen och alla de andra. Skrivningarna ovan, om att vara i takt med jämnåriga,

kan ses som exempel på sådan jämförelse. Genom citatet ges exempel på hur den disciplinära maktens konstformer i detta granskningsmanhang inordnar handlingar, prestationer och enskilda uppföranden till en helhet som tillsammans skapar ett fält för jämförelser och differentiering (anfört arbete).

Vidare innehåller åtgärdsprogrammet ovan flera specifikt uttalade prestations-, egenskaps- och kunskapsmål. Till nästa tillfälle ska barnet bli en person som besitter egenskaper som att vara nyfiken. Prestations- och kunskapsmässigt ska barnet vara intresserad och partiellt delaktig, och vara samspels- och språkligt duglig. Barnet ska kunna kommunicera både med teckenspråk och med det talade språket; i språksatser om tre ord. Nulägesbeskrivningen/problemformuleringen avslutas med ett yttrande om att det pedagogiska innehållet vare sig är tillräckligt eller tillfredsställande. Detta är inte något som problematiseras eller relateras till målen.

Tidsbegränsade prestationsmål för kropp och knopp

Åtgärdsprogrammet i exempel fyra tycks i sitt innehåll ha en bred ansats och ger kunskaper om normer och förväntningar om barns styrning över kroppen liksom om kognitiva förmågor. Mål rör områden som såväl grovmotoriska som finmotoriska kunskaper samt förmåga att uppfatta, förstå och kunna upprepa instruktioner. Nedan redovisas tre av totalt sex nedtecknade mål. Träff ett och två är tänkt att ske med en månads mellanrum.

Mål till nästa träff:

O hoppar fyra små jämfotahopp, tre-fyra stycken, på stället.

Att O kopierar en tredimensionell figur med tre enheter.

Att O följer instruktioner i två led.

Utifrån det som kan förstås som en hierarkisk, kontinuerlig och funktionell granskning och övervakning av barnets utveckling (Foucault, 1975/2009) har mål formulerats. Texten ovan visar hur det som nedtecknats inte är mål att sträva mot eller mål som är önskvärda, utan så som de är skrivna ska barnet ifråga visa prov på att ha uppnått vissa specifika mål inom en given tidsram, en sorts kunskapsprövande examen (Foucault, 1975/2009). På så vis blir målen ovillkorliga. Målen kan även ses som tydligt avgränsade, specificerade och mätbara; prestationsmål som kan examineras. På så sätt skapas reglering, kontroll och styrning av barns kroppar och kognitiva förmågor i förskolans specialpedagogiska processer med åtgärdsprogram som examinerande dokument och verktyg.

ÅTGÄRDSPROGRAM SOM EXAMINERANDE DOKUMENT OCH VERKTYG FÖR BEDÖMNING, PRESTATION OCH MÅLUPPFYLLELSE

Fokus har föreliggande artikel riktats mot de individualiserande och normaliserande granskningar och bedömningar liksom den hierarkiska, kontinuerliga och funktionella övervakningen (Foucault, 1975/2009) som barnen blir föremål för genom förskolans brukande av åtgärdsprogram. Förutsättningarna för den styrning som avses, hämtas genom det Foucault (1975/2009; 1973/1994) kallar teknologier för kunskap och vetande; i det här fallet om de enskilda barnen.

I artikeln har konstaterats att användande av åtgärdsprogram i förskolans specialpedagogiska processer är förekommande. Åtgärdsprogram kan betraktas som ett dokument i en examensprocedur, och som ett verktyg för att skapa och synliggöra normer och genomsnitt (Foucault, 1975/2009). Åtgärdsprogrammet blir med ett sådant synsätt ett mät- och bedömningsverktyg.

Föreliggande artikel säger ingenting om hur det faktiska arbetet med till exempel åtgärder bedrivs, vilket kan ses som en begränsning i metod. Däremot belyser artikeln hur det i diskursiv praktik formuleras åtgärdsprogram i skrift. Analys och val av teoretiska grunder för denna analys är ett av flera möjliga sätt att studera förskolans specialpedagogiska processer. Ett skeende kan ha en mängd tänkbara meningar, såväl när det kommer till forskarens blick som till den som varit involverad i skeendet.

Analysen av åtgärdsprogrammen synliggör uttryck för bedömningar vilka indikerar ett stort fokus på individernas skapade tillkortakommanden eller brister. Dessa resultat kan förstås i termer av att svårigheter i första hand förläggs till de enskilda barnen och att denna individcentrering får ett stort utrymme i dokumenten. Liknande resultat är något som även synliggjorts i forskning i andra delar av utbildningsväsendet (Andreasson, 2007; Asp-Onsjö, 2006; Hjärne & Säljö, 2008; Lundgren, 2006) samt i tidigare forskning om kategorisering av barn förskola (Lutz, 2006; 2009), vilket pekar mot en dominerande diskurs som rör sig genom hela utbildningsväsendet.

Beskrivningar av utveckling av pedagogiska processer är i dokumenten knapphändiga. Frågan är om det ens är möjligt att rikta fokus mot exempelvis vad verksamheten kan erbjuda eller mot förutsättningar för ett förändrat kunnande, med ett sådant underlag som det målbeskrivande och individcentrerade dokumentet utgör. Att anpassa dokumentationsmaterialet så att det är i samklang med övriga föreskrifter och styrande dokument för förskolan tycks nödvändigt. Slutsatser om att individuell dokumentation med specialpedagogisk förankring i förskolan är i behov av förändring, ligger i linje med

forskningsresultat och analyser av Cameron och Tveit (2011) och Luttröpp (2011).

Åtgärdsprogram har i analyserna betraktas som ett dokument och en teknik för bedömning av och styrning mot utveckling och införlivande av kunskaper, beteenden och känslor, där resultatet har visat sig bli uppnåendemål för förskolans barn. Uppnåendemålen rör sig inom områden som kan härledas till delar ur innehållet i förskolans läroplan; där uttryckta som mål för verksamheten, det vill säga i första hand för förskolläraren och arbetslaget, att sträva efter. Med analyserna som grund har min intention varit att rikta blicken mot problematiken med att styra, värdera och bedöma genom uppnåendemål för barn i förskolan. Detta gäller i synnerhet de målbeskrivningar som rör barns tänkta egenskaper, såsom att vara glad eller nyfiken, men även beträffande andra konstruerade så kallade brister som får utrymme i åtgärdsprogrammen. Åtgärdsprogrammets diskursiva uttryck kan tolkas och förstås som uttryck för målformuleringar som blir normativa påbud om hur en ska vara som barn liksom om vad, hur och på vilka sätt en ska prestera, tänka och känna. Vidare finns en risk att ansvaret för måluppfyllelsen med alltför stor kraft läggs på barnen i och med det sätt på vilka målen är formulerade. Detta trots att det senare i dokumenten under särskild rubrik framgår vad som är förskolans respektive hemmets ansvar.

Den typ av bedömningar och jämförelser som lyfts fram i föreliggande artikel kan få stor betydelse för barn som blir föremål för specialpedagogiska processer. Vad betyder det exempelvis för barn att konstrueras som den som inte kan, vill eller vet och att bli bokförd i ett litet petigt arkiv (Foucault, 1975/2009)? Vad får det för konsekvenser om och när en inte klarar att svara upp mot uttalade och outtalade förväntningar på och mål för kropp och själ, liksom för beteenden, prestationer och kunskaper, eller till och med egenskaper?

I föreliggande artikel har det argumenteras för att delar i den dokumentation och bedömning på individnivå som utförs i åtgärdsprogram kan komma att utgöra uppnåendemålsrelaterade bedömningar av barnet, dess beteenden och, konstruerade brister, kunskaper och förmågor. Resultatet av analysen riktar ljuset mot behovet av vidare forskning inom fältet som fördjupas i riktning mot en grundlig genomlysning av åtgärdsprogrammets användbarhet och relevans i förhållande till skolformen förskola, med betoning på vem i förskolan som i så fall ska göras ansvarig för uppfyllanden av målen sett i relation till förskolans policy- och styrdokument.

REFERENSER

- Alnervik, Karin. (2013). *Men så kan man ju också tänka!: Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan.* (Dissertation Series No. 19.) Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Andreasson, Ingela. (2007). *Elevplanen som text- om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation* (Göteborg studies in Educational Sciences, 259). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp-Onsjö, Lisa. (2006). Åtgärdsprogram- dokument eller verktyg?: En fallstudie i en kommun. (Göteborg studies in Educational Sciences, 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bjervås, Lise-Lotte. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys* (Gothenburg studies in Educational Sciences, 312). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Cameron, David Lansing & Tveit, Anne Dorthe. (2011). The Policy for Implementation Challenges of Individual Plans for Preschool Children with Disabilities. *International Journal of Parents in Education*, 5(1), 12-23.
- Elfström, Ingela. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner?: En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan* (Individ, omvärld och lärande/ Forskning nr 26). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Elfström, Ingela. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring: Pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan* (Doctoral dissertation). Stockholm: Stockholms universitet.
- Emilsson, Anette & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk Barnehageforskning* 5(21), 1-16.
- Foucault, Michel. (1973/1994). *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception.* New York: Vintage Books.
- Foucault, Michel. (1975/2009). Övervakning och straff: Fängelsets födelse (4:e uppl.). Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michel. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison.* London: Penguin Books.
- Foucault, Michel. (1982/2000). The subject and power. In J. D. Faubion (Red.). *Power: Essential works of Foucault 1954-1984. Volume 3* (pp. 326-348). London: Penguin books.

- Haug, Peder. (2003). *Om kvalitet i förskolan: Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. (Forskning i fokus, nr. 8). Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Hjärne, Eva. & Säljö, Roger. (2008). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2000). *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskola* (Studies in Educational Sciences, 33). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, HLS förlag.
- Lindgren, Anne-Li & Sparrman, Anna. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 58–69.
- Lundgren, Marianne. (2006). *Från barn till elev i riskzon: En analys av skolan som kategoriseringsarena* (Acta Wexionensia, 98/2006). Växjö: Växjö University Press.
- Luttrupp, Agneta. (2011). *Närhet: Samspel och delaktighet i förskolan för barn med utvecklingsstörning*. (Licentiate dissertation). Stockholm: Stockholms universitet.
- Lutz, Kristian. (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet - En kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. (Licentiate dissertation). Malmö: Malmö högskola.
- Lutz, Kristian. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern - Styrning & administrativa processer*. (Malmö Studies in Educational Sciences, 44). Malmö: Malmö högskola.
- Nordin-Hultman, Elisabeth. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Palla, Linda. (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. (Diss., Malmö Studies in Educational Sciences, 63). Malmö: Malmö Högskola.
- Palla, Linda. (2015). Specialpedagogik i förskolan: En forskningsöversikt. I Ingegerd Tallberg Broman, Ann-Christine Vallberg Roth, Linda Palla & Sven Persson. *Förskola: Tidig intervention* – SKOLFORSK (ss. 96-120). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Palla, Linda. (2016) ”Åtgärdsprogram i förskolan?: Specialpedagogers motstånd och alternativ”. *Socialmedicinsk tidskrift*, 93(2), 190-198.

- Renblad, Karin & Brodin, Jane. (2014). Behövs specialpedagoger i förskolan? *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(4), 384-390.
- Skolverket (2008a). *Allmänna råd för arbetet med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008b). *Tio år efter reformen: Nationell utvärdering av förskolan* (Rapport 318). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2016*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (a). *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013b). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. Skolverkets allmänna råd*. Stockholm: Fritzes.
- [Tallberg Broman, Ingegerd. \(red.\) \(2015a\). *Förskola: Tidig intervention –*](#) SKOLFORSK. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- [Tallberg Broman, Ingegerd. \(2015b\). *Förskola till stöd för barns utveckling och lärande*](#). I Ingegerd Tallberg Broman (red.). *Förskola: Tidig intervention –* SKOLFORSK (ss. 18-60). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Skollag* (2010:800).
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (2014). Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education. *Journal of Nordic Research in Early Childhood Educational Research*, 8(1), 1-30.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (2015). Bedömning och dokumentation i förskola. I Ingegerd Tallberg Broman (red.). *Förskola: Tidig intervention –* SKOLFORSK (ss. 54-83). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning – attityder och erfarenheter från pedagogers perspektiv

JENS INELAND

Umeå universitet, Pedagogiska institutionen

EVA SILFVER

Umeå universitet, Pedagogiska institutionen

Den nya skollagen som trädde i kraft 2010 stipulerar att elever med utvecklingsstörning ska bedömas och, om vårdnadshavare så önskar, betygsättas. Syftet med föreliggande studie är att beskriva och analysera attityder och erfarenheter bland pedagogisk personal inom grund- och grundsärskola kring bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning. Informanterna kom från fem olika kommuner. Resultatet baseras på 115 lärare och pedagogers svar på två enkätfrågor – en öppen och en standardiserad. Den kvalitativa frågan visade på utmaningar med betygssättning, vilka associerades till elevgruppens förutsättningar, rollen som lärare och pedagog samt till policy (betygskriterier, läroplaner). Den standardiserade frågan visade att betygssättning har relativt svagt stöd bland lärare och pedagoger. Resultaten pekar på kluvenheten mellan olika logiker och att denna kluvenhet reflekterar en mer övergripande imitations- och autenticitetsproblematik i hanteringen av personer med utvecklingsstörning.

INLEDNING OCH SYFTE

I denna artikel analyserar vi lärares inställning till och erfarenheter av bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning i grundskola och särskola. Bedömning och betygssättning är utmanande i all pedagogisk

verksamhet, men spetsas till ytterligare i relation till personer med utvecklingsstörning. Det är till exempel viktigt att lärare och pedagoger utformar bedömningsituationer som stimulerar metakognitiv förmåga eftersom både skrivet och talat språk har stor betydelse i bedömningsprocessen, samtidigt som elever med utvecklingsstörning ofta har svårigheter med just detta (Skolverket, 2010). På grund av att eleverna har en kognitiv funktionsnedsättning behöver pedagogisk personal dessutom skapa lärmiljöer som möjliggör för elevgruppen att ta in och bearbeta information, men även att bygga och tillämpa kunskap (Granlund, 2009; Ineland, Molin & Sauer, 2013a).

Den första augusti 2010 trädde den nuvarande skollagen (SFS 2010:800) i kraft. Skollagen stipulerar att elever med utvecklingsstörning som läser mot grundsärskolans betygskriterier ska bedömas och, om vårdnadshavare så önskar, betygssättas enligt kunskapskraven i Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet (Lgr 11) (Skolverket, 2011a). Skolans verksamhet påverkas av ideologiska och politiska förändringar i samhället, och där nya samhälleliga värderingar speglar av sig i skolans uppdrag (Ahlberg, 2007; 2013). En synbar effekt av sådana förändringar är de senaste årtionenas förskjutning av verksamhet för elever med utvecklingsstörning från avskiljning och särlösningar till inkludering. (Ineland, Molin & Sauer, 2013b). Det hänger delvis samman med idén om ”en skola för alla”, som symboliserar en politisk vilja att genom olika styrdokument skapa en skola som är inkluderande, öppen och tillgänglig för alla elever oavsett förutsättningar och behov. Det kan emellertid vara komplicerat att omsätta sådana idéer i den praktiska verksamheten. I sarskolan existerar exempelvis en skolpolitisk retorik med inkluderande intentioner, samtidigt som skolans praktik ofta går i motsatt riktning och istället utmärks av kompensatoriska och särskiljande idéer baserade på nytta och enskilda elevers behov (Molin, 2004). Politiska intentioner om att betrakta ”olikhet som resurs” konfronteras så att säga med undervisningssammanhang där elevgrupper snarare sorteras utifrån likhet än mångfald och olikhet.

Spänningsförhållandet mellan idéer och konkret skolvardag liknar den imitations- och autenticitetsproblematik som Ineland och Sjöström (2007) menar utgör en särskild logik i hjälp- och stödinsatser till personer med funktionsnedsättningar mer generellt. Det beror delvis på att såväl skol- som handikappolitiska visioner har tydliga normaliseringsideal. I praktiken handlar detta till stor del om att imitera – och det som imiteras är just det som uppfattas som normalt. Normaliserande verksamheter, vars mål är vardaglig meningsfullhet (autenticitet), konfronteras med problemet att skapa grundläggande sociala miljöer – arbete, bostad, skola, etc. – utan att också rymma

terapeutiska syften. Åtminstone delvis kan detta ses som en effekt av att sådana initiativ och verksamheter skapas inom olika välfärdsstagliga kontexter där mål och motiv knyts särskilt till ideologi och politiska intentioner. När den politiska intentionen med en inkluderande skola omsätts i praktiken hamnar pedagoger som bedömer och betygssätter elever med utvecklingsstörning i en pedagogiskt, metodologiskt, didaktiskt och etiskt utmanande position. Bristen på studier om hur pedagoger som arbetar med elever med utvecklingsstörning hanterar denna relativt nya, och för Sverige specifika betygssituation har föranlett vår studie. Syftet med studien är att beskriva och analysera vilka attityder och erfarenheter pedagogisk personal inom grund- och grundsärskola har av betygssättning av elever med utvecklingsstörning.

UTBILDNINGSSYSTEMET OCH PERSONER MED UTVECKLINGSSTÖRNING – EN BAKGRUND

Särskolan tar emot barn som på grund av en utvecklingsstörning inte bedöms kunna nå upp till skolans kunskapskrav. I grundsärskolan läser eleverna i stort sett samma ämnen som elever i grundskolan, men erbjuds en högre grad av individuell anpassning utifrån deras förutsättningar. Utbildningen ska även främja social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet. Enligt Skolverket (2013) ska utbildning av elever med utvecklingsstörning så långt som möjligt motsvara den utbildning som ges i grundskolan. Kunskapsuppdraget har alltså stärks. Det kan ses som en följd av den kritik som riktats mot särskolan; att den är alltför inriktad på omsorg om eleverna snarare än på kunskap (se Skolinspektionen 2010; Skolverket, 2001, 2002, SOU 2004:98; SOU 2011:8).

Utvecklingen mot ett ökat kunskapsfokus understryks också av kravet på behörighet. Legitimation för lärare inom särskolan och en starkare betoning på betygssättning av elever med utvecklingsstörning är i linje med de kriterier som gäller i grundskolan. Detta har skapat en rad didaktiska utmaningar och ett behov av kontinuerliga uppföljningar av elevernas prestationer och resultat (Eriksson Gustavsson, 2014). Men även om olika förändringar har lett till ett närmande mellan de olika skolformerna, finns det fortfarande faktorer som gör åtskillnad mellan grundskolan och grundsärskolan. Ett exempel är att betyget ”F” och streckmarkeringen inte används inom grundsärskolan, ett annat att betyg endast ges om eleven eller elevens vårdnadshavare begär det. En ytterligare central skillnad är möjligheten för lärare inom särskolan att, vid betygssättning, bortse från delar av de kunskapskrav som eleven ska ha uppnått i slutet av årskurs 6 och 9 om särskilda skäl föreligger. Särskilda skäl avser funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte

är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav. Särskilda skäl omfattar däremot inte intellektuell funktionsnedsättning. Eftersom utvecklingsstörning är en förutsättning för mottagande i grundsärskolan betraktas kursplaner och kunskapskrav som anpassade till elevgruppen. Elevens utvecklingsstörning motiverar således inte att bortse från kunskapskraven. Syftet med de särskilda skälen är att kompensera för den funktionsnedsättning som hindrar eleven från att nå kunskapskraven.

I den nya läroplanen anges ett antal ”nyckelbegrepp” som stöd för lärares betygssättning. Nyckelbegreppen beskriver kvaliteten i elevernas kunskaper och förmågor genom att tydliggöra vad som skiljer kunskapskraven åt i de olika betygsstegen. De spänner från ”medverka, bidra” (betyg E), ”delvis fungerande” (betyg C) till ”välfungerande” (betyg A). Eftersom begreppen är förhållandevis vida i sin karaktär, ges lärare stort tolkningsutrymme vid betygssättning. De måste förhålla sig till vad det innebär att ”bidra” eller ”medverkat” i en given aktivitet, vilket i sin tur kräver kunskap om varje enskild elev (Skolverket, 2011b).

TIDIGARE FORSKNING OM BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING

I Sverige har forskning om bedömning och betyg ökat markant under 2000-talet (Lindberg, 2011/2013). Här finns bland annat studier av bedömning i relation till lärares didaktiska arbete, men då dessa främst fokuserar ett fåtal klassrum blir, enligt Lindberg, större mönster svåra att urskilja. Flertalet studier inom den tilltagande bedömningsforskningen har dock fokuserat elevers prestationer (betyg, nationella prov, resultat från storskaliga studier). Så har Klapp (2015), till exempel, undersökte betyg för elever i de tidiga skolåren och samma elevers betyg under högstadiet. Studien visar att tidigt betygssatta, lågpresterande elever har fortsatt låga betyg under högstadietiden och även lägre odds att gå ut högstadiet jämfört lågpresterande elever som inte fått betyg före högstadiet. Betygssättning före högstadiet tycks alltså ha en negativ effekt för lågpresterande och resurssvaga elever (Klapp, 2015). Bedömningsforskning med fokus på undervisning och lärande i särskolan är fortfarande ett relativt outforskat fält. Studier riktat mot särskolan har istället främst behandlat områden som gemenskap, delaktighet och utanförskap (Berthén, 2007; SOU 2003:35). Vid svenska lärosätens specialpedagogiska utbildningar finns dock ett antal examensarbeten vars fokus just är bedömning i särskolan (till exempel Arnesson, 2015; Ejersbo Kilander, 2015; Ingvarsson, 2015; Kowalska, 2009; Rangstrand Hjort & Sandstedt, 2015; Svensson, 2010) vilket kan tyda på ett

tilltagande intresse för dessa frågor. Här finns också ett tydligt behov av ny kunskap.

Internationell forskning uppvisar, av förklarliga skäl, ingen särskoleforskning då denna skolform inte förekommer utanför Sverige. Många studier tar istället utgångspunkt i en inkluderande undervisning, det vill säga där lågpresterande elever, kognitivt funktionshindrade elever, elever med (eller i) särskilda behov och så vidare, är integrerade i klassrummet. Sedan början av 2000-talet har en ökad akademisering av undervisningen för elever med särskilda behov skett både i USA och i England (Browder, Flowers & Wakeman, 2008) vilket troligtvis också drivit på forskning om undervisning och bedömning för elevgruppen. Exempelvis lyfter Ring och Reetz (2002), med utgångspunkt i attributionsteori och teorier om lärande och motivation, fram vikten av att lärare inte endast anpassar sin klassrumsundervisning för elever med inlärningssvårigheter utan också sitt sätt att bedöma och betygssätta. Ett antal amerikanska studier beskriver olika modeller och flerstegsguider för bedömning (t.ex. Daniels, 1999; Jung & Guskey, 2010; Lopez-Reyna, 1997) samt hur bedömning kan anpassas för specifika elever och elevgrupper (t.ex. Hendrickson & Gable, 1997; Jung & Guskey, 2007; Munk & Bursuck, 2003; Salend & Garrick Duhaney, 2002). Både England och USA anges i en australiensisk artikel vara exempel på länder där de hunnit långt med så kallad flexibel bedömning av elever med inlärningssvårigheter, till skillnad från hur det, enligt författarna, ser ut i Australien (Cumming & Dickson, 2013).

Ett antal metastudier bidrar också med förslag på olika typer av anpassningar i undervisningen för elever med svårigheter. Utifrån sådan ackumulerad forskning erhåller till exempel Rock m.fl. (2008) ett ramverk för differentiering och anpassning av undervisning för inkluderande klassrum. Även Mitchell (2008/2014) ger utifrån ett stort antal evidensbaserade studier förslag på organisering av undervisning, undervisningsmetoder, samt strategier för lärande så att lärare kan bli mer effektiva i sin undervisning för elever med särskilda behov. Exempelen från Mitchell belyser bland annat inkluderande undervisning, gruppundervisning, klassrumsklimat och kognitiva strategier. En annan artikel som granskat ett stort antal studier drar slutsatsen att formativ bedömning bidrar till att förbättra alla elevers lärande, men anger också att det finns studier som visar att formativ bedömning särskilt gynnar så kallade "low attainers" (Black & Wiliam, 1998; se även Black m.fl., 2003). I ytterligare en meta-studie diskuterar Johnson m.fl. (2010) huruvida det finns tillförlitliga skillnader i kognitiva processer hos elever med specifika inlärningssvårigheter, jämfört med normalgruppen elever och om det i så fall går att ta hänsyn till detta vid bedömning. Forskarna pekar på vikten av att hänsyn tas till kognitiva

processer, men konstaterar samtidigt behovet av bättre mätmetoder för att säkerställa reliabilitet och validitet vid bedömning. Om och hur lärare i den svenska skolan resonerar och agerar kring ett sådant hänsynstagande i samband med bedömningssituationer av elever med utvecklingsstörning, är en av de frågor denna artikel diskuterar.

Internationell forskning om lärares attityder till att undervisa elever med kognitiva eller andra svårigheter visar att lärare som regel är positiva till idén om det inkluderade klassrummet (Avramidis & Norwich, 2002), men att attityder och förväntningar på elever med svårigheter också tycks bero på hur tydliga och/eller allvarliga svårigheterna är (Cook, 2001). Forskningen om lärares attityder till bedömning av elever med svårigheter synliggör att attityder hänger samman med många olika aspekter. Klehms (2014) studie visar till exempel att tilltro och förväntningar på elevers förmåga att lyckas på så kallade "high stakes tests" (dvs. prov där mycket står på spel) varierar beroende på lärares grad av specialpedagogisk utbildning och erfarenhet. I senare forskning om bedömning har begreppet "teachers' assessment identity" (TAI) förts fram som ett sätt att visa att förutom kunskaper i bedömning ("assessment literacy") är bedömningen beroende av lärares identitet som yrkesverksamma, deras tro på bedömning, möjligheter att bedöma och uppfattningar om den egna rollen som bedömare (Looney m.fl., 2017). En faktor som skapar press på lärare som arbetar i inkluderande klassrum i USA är de årliga utvärderingarna av undervisningen som delvis baseras på resultat från elevernas standardiserade tester (Gaines & Barnes, 2017).

METOD

Denna studie är del av ett större forskningsprojekt vid Umeå universitet som studerar organisatoriska villkor för arbetet med personer med utvecklingsstörning. Ett övergripande syfte med projektet är att på ledarskapsnivå och operativ nivå analysera och jämföra erfarenheter av att arbeta med personer med utvecklingsstörning i socialtjänst, skola och hälso- och sjukvård. Två specifika frågeställningar om bedömning och betygssättning inkluderades i batteriet av frågor som riktade sig till informanterna från skolan. Det är resultatet från dessa frågor som redogörs för i denna artikel.

Informanter och datainsamling

Informanterna i denna studie utgjordes av lärare, specialpedagoger och speciallärare från totalt fem kommuner. I tabell 1 redogörs för demografiska faktorer hos informanterna.

Tabell 1: Demografiska data om informanterna (n=115)

	Lärare	Speciallärare	Specialpedagoger
N	57	11	47
Kvinnor/Män (%)	82/18	100/0	91/9
Yrkeserfarenhet (år)*	11/7	25/27	14/15
Ålder (år)*	50/52	60/59	54/55

(* = medelvärde/medianvärde)

Datainsamlingen har skett med värdefullt stöd av ett länsövergripande särskolenätverk som representerar de fyra nordligaste länen i Sverige. De möjliggjorde en initial kontakt med enskilda skolor i dessa län. Därefter har en av forskarna (Ineland), med några få undantag där information gavs via länk, träffat lärarlag och arbetsgrupper vid de medverkande skolorna. Vid dessa möten gavs detaljerad information om studiens syften och på vilket sätt datainsamlingen skulle äga rum. I nära anslutning till informationstillfällena sammanställde rektorerna sedan e-postlistor över personalen. Genom dessa e-postlistor distribuerades en digital webenkät (Google Drive). Även i detta utskick gavs detaljerad information om studien samt att medverkan var frivillig. Kontaktuppgifter till ansvarig forskare inkluderades. Datainsamlingen ägde rum hösten 2014.

Resultatet i studien baseras på svaren på två frågor – en öppen och en standardiserad – om bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning. På den standardiserade frågan ombads informanterna att mellan 1 och 4 instämna med påståendet: ”Det är viktigt elever med utvecklingsstörning betygsätts” (1: instämmer inte alls, 4: instämmer helt). På den öppna frågan ombads informanterna att mer i detalj redogöra för vilka utmaningar de upplever i förhållande till bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning. Av de totalt 115 informanter som ingick i studien svarade 113 på den standardiserade frågan (98 %) och 96 på den öppna frågan (83 %).

Analysmetod

Det empiriska materialet har analyserats genom en innehållsanalys av svaren på den öppna frågan. Datamaterialet utgörs således av informanternas beskrivningar av utmaningar i arbetet med bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning. De skrivna utsagorna, som varierade i längd från kortare och mer detaljerat beskrivna erfarenheter till mer utförliga och omfattande beskrivningar, har bearbetats på ett sådant sätt att varje svar kunde härledas till enskilda enkätsvar – och enskilda informanter. Vi har således använt en i huvudsak kvalitativ ansats för att analysera och tematisera

innehållet i informanternas skriva utsagor. Inspirerade av Braun och Clark (2006) genomfördes en tematisk innehållsanalys i ett antal steg. Först läste forskarna individuellt igenom alla utsagor, som därefter kodades i preliminära teman i syfte att skapa en överblick över det empiriska materialet. I kodningsarbetet tog vi inte hänsyn till att beskrivningar från samma informant ibland kunde innehålla flera olika koder. Då det övergripande syftet med kodningen var att synliggöra utmaningar i bedömning och betygssättningspraktiken snarare än att återge enskilda informanternas svar, är antalet utsagor fler (127) än antalet svarande informanter (96).

I ett tredje steg granskade och reviderade författarna gemensamt de preliminära temana. Tolkningarna var i stor utsträckning överensstämmande och vid de få tillfällen kodningen skiljde sig åt, diskuterade vi fram en gemensam förståelse och tolkning av en utsaga. Slutligen gjorde vi en frekvensanalys; vi analyserade både antalet gånger ett tema nämndes och den procentuella fördelningen mellan olika teman. Vi gjorde en sådan kvantifiering i syfte att upptäcka övergripande mönster i det empiriska materialet (jmf. Sandelowski, 2000) och redovisas i procentform i inledningen av respektive tema. Med hjälp av SPSS (version 23) bearbetade vi den standardiserade frågan i studien.

RESULTAT

Resultatet baseras på den tematiska innehållsanalysen av öppna svar samt den standardiserade frågan om attityder till inställning till betygssättning av elever med utvecklingsstörning.

Innehållsanalys

Den tematiska innehållsanalysen genererade tre övergripande teman: utmaningar associerade med elevgruppen, utmaningar associerade med rollen som lärare/pedagog, samt utmaningar associerade med policy. Tabell 2 sammanfattar teman, underteman och fördelningen av de skrivna utsagorna.

Utmaningar associerade med elevgruppen

I drygt en tredjedel (35%) av svaren associerade informanterna betygssättningens utmaningar till själva elevgruppen. Ett undertema var elevernas *kognitiva begränsningar*. De uttrycktes i termer av att utvecklingsstörningen leder till svårigheter för eleven att omsätta kunskap till meningsfulla färdigheter, till svårigheter att generalisera, och till att det påverkar korttidsminne så väl som generella minnesfunktioner negativt. Detta ansågs sammantaget komplicera bedömning och betygssättning, bland annat genom att besluta om när och på vilket sätt prestationer och kunskaper ska bedömas.

Tabell 2. Sammanfattning av teman och underteman

Teman	Underteman
Utmaningar associerade med elevgruppen	Kognitiva begränsningar Kommunikation Olikheter i förutsättningar
Utmaningar associerade med rollen som lärare/pedagog	Former för bedömning Didaktik
Utmaningar associerade med policy	Betygskriterier Läroplaner Betygens giltighet

Vidare beskrev informanterna utmaningar förknippade med att elevernas kunskaper inte utvecklas i den takt betygssättningspraktiken förutsätter, vilket i vissa situationer kan innebära att de inte hinner visa sådant som de faktiskt kan. En annan aspekt inom detta undertema var elevernas ojämna kunskapsprofil, dvs. att kunskapen i hög grad uppfattas vara beroende av elevernas dagsform och av den konkreta situationen. En av informanterna beskrev det på följande sätt: ”Den största svårigheten är nog att våra elever kan gå ett steg fram och två tillbaka. Den ena dagen finns kunskapen där, och nästa inte alls”. Även om eleverna har kunskaperna, uttrycker många informanter osäkerhet inför hur de ska forma bedömningsituationer som beaktar det faktum att eleverna har en utvecklingsstörning.

Andra utmaningar inom detta undertema är hur informanterna ska hantera att eleverna behöver lång tid för att tillägna sig kunskaper, samt att de kan ha svårigheter att se prestationens koppling till betyg, dvs. vad eller hur de ska uppnå ett visst betyg, eller varför de får dåliga betyg när de kämpat så hårt. Vissa elever beskrivs även ha så pass omfattande kognitiva nedsättningar att de omöjligt kan nå betygsmålen, vilket illustreras i följande citat: ”Svårigheten är att när betyget avser det faktiska kunnandet, så saknar vissa elever förmåga att nå dessa mål. Trots att eleven gjort sitt allra bästa är betyget ett faktiskt IG”.

Undertemat *kommunikationssvårigheter* handlade om svårigheter dels att själv göra sig förstådd i en given aktivitet, dels att tolka enskilda elevers utsagor och uttryck, vilket illustreras i följande citat: ”Fokus [i betygssättningen] ligger ofta på kunskap, kunskap som är svår att bedöma om eleverna har, då de inte kan kommunicera detta på något vis”. Citatet indikerar en tro på elevernas kunskaper, men att det blir svårt att bedöma och betygssätta om kunskaperna inte kommuniceras. Elevernas kommunikationsmöjligheter är också

kopplade till deras utvecklingsnivå. En informant uttrycket sig på följande sätt: ”Den mest ambitiösa eleven kanske inte har en chans att nå ett högre betyg på grund av sin utvecklingsnivå”. Att deras utvecklingsnivå påverkar deras kommunikations- och prestationsförmåga bidrar till en osäkerhet hos vissa informanter över i vilken mån det är elevernas utvecklingsstörning eller deras kunskaper och förmågor som egentligen bedöms.

Ett annat undertema är det vi valt att koda som elevernas *olikheter i förutsättningar*. Det avser utsagor som på olika sätt berör att eleverna är för olika varandra för att kunna jämföras. Informanterna uttrycker svårigheter att jämföra elevernas skolprestation. Undervisning och bedömningssituationer individualiseras men elevernas prestationer ska ändå bedömas efter samma betygskriterier. Det dilemma informanterna ger uttryck för blir synligt i följande citat: ”Trots att eleverna har olika förutsättningar genom sina handikapp så ska de bedömas efter samma höga krav”.

Temat ”utmaningar associerade med elevgruppen är uteslutande knutna till elevgruppens utvecklingsstörning. Många utsagor pekar på elevernas ”kunskande” visserligen finns, men att det är utmanande att ordna bedömningssituationer som gör det möjligt för eleverna att båda visa och kommunicera dessa. Vissa utsagor pekar emellertid också på att kunskaper för att kunna bedöma en del elever enligt betygskriterierna saknas. Vi menar att utsagorna indikerar olika diskurser om kunskap: en diskurs som framställer kunskap som ”faktisk”, stabil och mätbar, och en diskurs där kunskap framstår som instabil, tidsberoende och ibland icke-mätbar eller icke-kommunicerad. Dessa två kunskapsdiskurser tycks existera parallellt.

Utmaningar associerade med rollen som lärare/pedagog

Det andra temat, som även erhöll flest svar (38 %), associerade utmaningar med rollen som lärare och pedagog. Ett undertema som många informanter gav uttryck för gällde *formerna* för bedömning i samband med betygssättning. Hur ska bedömningen och betygssättningen gå till? När ska bedömningen ske? Utifrån vilka grunder? Många informanter ansåg att det förelåg en risk att det blir funktionsnedsättningen snarare är kunskaperna eleverna tillägnat sig som bedöms och betygsätts: ”Det är svårt att bedöma och betygsätta elever eftersom det är svårt att väga in vad som tillhör elevers svårigheter på grund av utvecklingsstörning och vad som beror på att eleven inte tränat och tagit till sig kunskapen tillräckligt”.

Olika strukturella villkor för det pedagogiska arbetet uttrycks också som komplicerande, till exempel att de som lärare är relativt ensam med ansvaret för att bedöma och betygssätta och särskolans och grundskolans skiftande målsättningar försvårar bedömningen av integrerade elever. Också svårigheten att utforma och använda mätbara metoder, anpassade särskilt till elevgruppen, beskrivs som särskilt utmanande, vilket illustreras i följande citat: ”Vi har färre instrument att mäta kunskap eftersom vi inte använder prov och läxförhör på samma sätt som övriga gymnasiet”. Detta hanteras av informanterna genom att utveckla och anpassa befintliga matriser för bedömning. Utmaningar knutna till former för bedömning gällde även objektivitet i bedömningssituationen. Det upplevdes till exempel som en särskild svårighet att vara objektiv utifrån en potentiell risk att eleverna ”guidas” till rätt svar, vilket följande exempel illustrerar: ”Risken finns att man ger betyg som är för ’snälla’ och att man hjälper till för mycket för att något ska bli gjort”.

Ett annat undertema kodade vi som utmaningar kopplade till *didaktiska frågeställningar*, vilka rörde svårigheter att utforma relevanta metoder och kunna använda anpassade verktyg i undervisningen utifrån elevernas specifika behov. En av informanterna uttryckte det på följande sätt: ”[Det är svårt] att veta om vi pedagoger har använt de optimala arbetssätten för att verkligen få fram vad eleven kan”. Utsagorna visar även på utmaningar med varierade undervisnings-sätt samt att de som lärare är involverad i olika slags aktiviteter i förhållande till eleverna. Följande citat är illustrativt: ”Ibland lider särskolan av att vara för mycket vårdande, omhändertagande. Det gör att kunskapsutveckling och även betygen kommer i skymundan av andra värden, t.ex. att utvecklas som människa, tillhöra en grupp, lära känna sig själv, sova borta på lägerdygn, osv...”. Detta verkar kompliceras ytterligare i relation till integrerade elever. Exempelvis kan det bli svårt att motivera särskilt undervisningsmaterial, som en av informanterna skriver: ”om eleven inte till något pris vill särskilja sig”.

Sammantaget innehåller temat beskrivningar som vittnar om svårigheter att undervisa på ett anpassat och kunskapsutvecklande sätt, vilket i förlängningen leder till osäkerhet i fråga om bedömning och betygsättning. I likhet med föregående tema framträder också här en diskurs om en objektivt mätbar kunskap, som inte inkluderar att elever utvecklas som människor. Flera beskrivningar vittnar om en ambition att inte låta elevernas intellektuella funktionsnedsättning färga av sig på bedömningen. Här ligger en särskild pedagogisk utmaning, att göra åtskillnad mellan enskilda elevers eventuella svårigheter och den kunskap eleverna (eventuellt) har. En elev kan ha erhållit kunskap, men om en utvecklingsstörning försvårar möjligheterna att kommunicera denna

kunskap behöver lärare kunna avgöra om kunskapen finns där även om det så att säga kommuniceras på ett lite annat sätt. Därför blir det också tydligt att idén om betyg bygger på en sorts lika villkorsgrund – och att det skapar frustration när betygen inte konstruerats utifrån en sådan idé.

Utmaningar associerade med policy

Det tredje temat, som erhöll 27 % av alla svar, refererar till utmaningar associerade med policy och rymde underteman som betygskriterier, läroplaner samt betygens giltighet. Ett antal informanter ansåg att *betygskriterierna* var ”högt ställda” och ”diffusa”, vilket komplicerade möjligheten att bedöma skillnaden mellan olika betygssteg. Någon uttryckte vidare att betygskriterierna inte anpassats till elevgruppen, systemet uppfattades inte som nog flexibelt utifrån de skiftande behov och förutsättningar elevgruppen har. Följande citat är ett illustrativt exempel: ”Mycket av elevernas färdigheter ingår inte i betygsmålen, till exempel engagemang, tidspassning, sociala färdigheter osv. Dessa egenskaper tycker jag är mycket viktiga att uppmuntra för att eleverna ska få ett meningsfullt och tryggt vuxenliv”.

Utmaningar knutna till undertemat *läroplaner*, avsåg primärt upplevelser av att dessa var ”diffusa” och ”svårtolkade” och att de, i likhet med betygskriterier, inte betraktades som anpassade till elevgruppen. Att informanterna förväntades utgå från samma läroplan, trots vitt skiftande behov och förutsättningar, upplevdes som ett problem. En särskild utmaning i bedömningen och betygssättningen av integrerade elever var särskolans och grundskolans olika läroplaner.

Det tredje undertemat kodades *betygens giltighet* och avsåg en etisk problematik runt betygens verkliga status och ställning. En informant undrade exempelvis: ”Varför ska eleverna alls få betyg?” Ett flertal utsagor framställer hela proceduren kring betygssättning som omoralisk; betygssättning ses som ett sätt att värdera elevernas utvecklingsstörning, vilket riskerar att bidra till att eleverna känner sig mindre värda eftersom de, trots ansträngningar, erhåller låga betyg. Betygen anses även skapa onödigt stress och press på eleverna. Ett flertal av informanterna ställde sig också frågande till själva syftet med betyg; vad ska de använda betygen till och för vem ges dem. För ett antal informanter var det svårt att se meningen med betygssättning. Följande citat är illustrativt: ”Betygen i dag är ett spel för gallerierna, och saknar för eleven helt betydelse i livet efter skolan.” Detta kan delvis förstås utifrån att många också upplevde att de inte fått nödvändig information om själva idén med betygssättning av elever med utvecklingsstörning.

Sammanfattningsvis är många utmaningar i vårt empiriska material knutna till policy; till exempel uppfattas både betygskriterier och läroplan som otydliga och svårtolkade samtidigt som befintliga metoder och instrument för kunskapsmätning och betygssättning inte uppfattas som relevant för elevgruppen. Viss kritik riktas även mot betyg i sig; betygssättningen som en oetisk praktik. I syfte att ytterligare kontextualisera erfarenheter och uppfattningar om bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning, inkluderades också en standardiserad fråga i vår analys. Informanterna ombads skatta i vilken mån de instämde med påståendet: "Det är viktigt att utvecklingsstörda elevers kunskaper betygssätts.". Resultatet redogörs för i tabell 3.

Tabell 3. Svarsfrekvens på påståendet: "Det är viktigt att utvecklingsstörda elevers kunskaper betygssätts" (1 = instämmer inte alls, 4 = instämmer helt).

	1	2	3	4
Lärare	28	44	16	12
Speciallärare	18	73	-	9
Specialpedagoger	38	27	22	13
Totalt	31	40	17	12

Genom att sammanföra skattningalternativ 1 och 2 (mer negativa) respektive 3 och 4 (mer positiva), kan man konstatera att 29 % är mer positivt inställda till betygssättning av personer med utvecklingsstörning medan 71 % har en mer negativ inställning. Endast 12 % instämde helt i påståendet.

DISKUSSION

Vi har i denna studie beskrivit och analyserat lärares inställning till och erfarenheter av bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning i grundskola och särskola. Betygssättning av elever med utvecklingsstörning kan ses som ett uttryck för ökade krav på lika villkor och likvärdighet och att kunskapsuppdraget stärkts när det gäller skolgången för elever med utvecklingsstörning (Skolverket, 2013). Det kan även ses som en effekt av en ökad tilltro till förbättrad måluppfyllelse och kvalitet inom skolan genom mätning (jfr Bergh, Pettersson & Skott, 2015)

Resultatet i denna studie visar att utmaningar med betygssättning associeras med elevgruppens kognitiva förutsättningar, rollen som lärare/pedagog samt utformningen av policy. Flest svar erhöll utmaningar associerade med rollen som lärare/pedagog (38 %), följt av elevgruppens kognitiva förutsättningar (35 %) och policy (27 %). Resultaten indikerar att denna bedömnings- och

betygsättningspraktik, som även lyfts fram i tidigare forskning (t.ex. Looney m.fl., 2017), inte bara handlar om "assessment literacy" utan också är beroende av lärares identitet som yrkesverksamma, deras tro på bedömning, möjligheter att bedöma och uppfattningar om den egna rollen som bedömare.

Resultaten pekar även på en kluvenhet i synen på bedömning och betygssättning och denna kluvenhet speglar enligt vårt förmenande två parallella logiker; en *mättningslogik* och en *jämlikhetslogik*. Den förra framställer betyg som ett kvitto på kunskap och förstärker idén om värdet med betygssättning även av elever med utvecklingsstörning (som elevgrupp) och inom särskolan (som skolform). Vi känner igen drag från denna logik från den kunskapsdiskurs som framställer kunskap som något objektivt mätbart. Den senare symboliserar en politisk vilja att skapa en inkluderande skola, öppen och tillgänglig för alla elever där ingen särskiljs utifrån diagnos, funktionsnedsättning eller behov. Kluvenheten får konsekvenser för bedömning och betygssättning. Informanterna i vår studie får till exempel svårigheter med att veta *vad* de ska betygssätta (till exempel: det "faktiska" kunnandet eller kunskap som finns "bortom" det eleven kan uttrycka), *hur* de ska betygssätta (till exempel: ska hänsyn tas till funktionsnedsättningen eller inte?), *när* de ska betygssätta (till exempel: "Den ena dagen finns kunskapen där, och nästa inte alls") samt *varför* de ska betygssätta (till exempel: vad ska eleverna ha betygen till?).

När resultaten i studien tolkas bör man ha i åtanke vissa begränsningar i undersökningen. För det första är studiens empiriska material begränsat, vilket sannolikt reducerat möjligheten att generalisera slutsatserna till en vidare population och till dagens skolpraktik. För det andra har betygssättningspraktiken sannolikt utvecklats sedan tidpunkten för studiens genomförande. För det tredje består vårt empiriska material uteslutande av skrivna utdrag från en öppen fråga i en webenkät, vilket hindrade oss från att ställa ytterligare frågor och därmed reducerades djupet i datamaterialet. Fem av informanterna saknade praktiska erfarenheter av betygssättning (verksamma i träningsskolan), de svarade på den standardiserade frågan, men ingick i den grupp informanter (17%) som inte svarat på den öppna frågan. Svar på den öppna frågan har således endast getts av lärare och pedagoger som arbetar med betygssättning. Utifrån denna studie ser vi mer kvalitativt inriktade studier av bedömnings- och betygssättningspraktikens sociala och etiska konsekvenser därför som viktiga utgångspunkter för vidare forskning.

Trots nämnda begränsningar här, erbjuder studien insikter vad gäller lärares erfarenheter och inställning till bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning. En viktig och betydelsefull del av skolans uppdrag i

förhållande till elever är lärares arbete med att följa och stämma av elevernas lärande. När det gäller elever med utvecklingsstörning kan bedömning i form av skriftliga omdömen också informera elever och vårdnadshavare samt i de fall det blir aktuellt; mottagande skola/verksamhet, vilka kunskaper och förmågor eleverna tillägnat sig. Däremot har denna studie problematiserat själva betygen och betygssättningen av elever med utvecklingsstörning.

Resultaten indikerar att utformningen av betyg rymmer en etisk problematik i sättet på vilket elever med utvecklingsstörning hanteras i skolan. Central i detta är att den kluvenhet mellan olika logiker som framträtt i studien, reflekterar en mer övergripande imitations- och autenticitetsproblematik i (normaliseringsinriktade) verksamheter. Denna problematik bygger på att offentliga verksamheter ofta strävar efter att imitera en "normal" verklighet med någon form av terapeutisk instrumentellt syfte, vilket leder till en speciell typ av inneboende motsättningar (Ineland & Sjöström, 2007). Autenticitetsproblemet har tidigare analyserats också inom behandling av missbrukare (Bergmark & Oscarsson, 1992), omsorg om personer med utvecklingsstörning (Ineland, 2007) samt boende för personer med psykiska funktionshinder (Sjöström, 2000). Även om dessa studier resonerar utifrån andra perspektiv och praktiker, går mycket av resonemanget att överföra till ett sammanhang av betygssättning av elever med utvecklingsstörning. Ett gemensamt drag är att verksamheter hämtar logiker från det 'vanliga livet' som utgångspunkt i arbetet, i såväl skola som arbetsliv, men även i mindre tydligt institutionaliserade områden som fritid eller hem. Men när det inte utgår riktig lön framstår inte arbetet inom den dagliga sysselsättningen som ett normalt jobb. Och när det ständigt finns personal närvarande i någons bostad, framstår inte bostaden som ett normalt hem. Och vidare; när betyg till elever med utvecklingsstörning inte har samma juridiska status och ställning som betyg i allmänhet och därmed inte möjliggör vidare studier, framstår de inte som normala betyg. De är snarare en slags *imitation* av verkliga betyg, vilket reser kritiska frågor om hanteringen av personer med utvecklingsstörning i skolan. Enligt vilken logik ska skolans verksamhet betraktas som framgångsrik? Enligt vilken logik ska elevernas prestationer värderas och bedömas? Vilka risker (sociala, psykologiska identitetsmässiga) kan elever med utvecklingsstörning hamna i genom att bli föremål för en slags betyg som imiterar vanliga betyg? Hur påverkas relationen mellan lärare och elever av en sådan betygssättningspraktik?

Även om idén med betygssättningspraktiken för elever med utvecklingsstörning bygger på goda intentioner och kan ses som ett uttryck för ökade krav på lika villkor och likvärdighet, innebär dess utformning en risk att återskapa det oönskade/onormala. Det kan förstärka rollerna mellan "vi och dem" och

vidmakthålla personer med utvecklingsstörning i ett socialt utanförskap och i en roll som avvikare – i skolan och i samhället i stort.

REFERENSER

- Ahlberg, Ann (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2007, 12(2): 257–268.
- Ahlberg, Ann (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Arnesson, Annelie (2015). *Delaktighet i gymnasiesärskolan. Lärares erfarenheter kring elevers delaktighet gällande bedömning i gymnasiesärskolan*. Examensarbete. Karlstad: Karlstads universitet.
- Avramidis, Elias & Norwich, Brahm (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2): 129–147. Doi: 10.1080/08856250210129056
- Bergmark, Anders & Oscarsson, Lars (1992). Den imiterade verkligheten. Om autenticitetsproblemet inom missbruksvården. In Methers, Claes & Nygren, Lennart (red.). *Bortom all förenkling. Människan som väsen och oväsen* (ss. 285-304). Uddevalla: Daidalos.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1): 7–17.
- Black, Paul, Harrison, Chris, Lee, Clare, Marshall, Bethan & Wiliam, Dylan (2003). *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Bergh, Andreas, Pettersson, Daniel & Skott, Pia (2015). Kunskapsmätningar. I: Lindblad, Sverker & Lundahl, Lisbeth (Red). *Utbildning – makt och politik* (ss. 163–180). Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, Diana (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3: 77–101.

- Browder, Diane M., Flowers, Claudia & Wakeman, Shawnee, Y. (2008). Facilitating participation in assessments and the general curriculum: level of symbolic communication classification for students with significant cognitive disabilities. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(2): 137–151. Doi: 10.1080/09695940802164176
- Cook, Bryan G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4): 203–2013.
- Cumming, J. Joy & Dickson, Elizabeth (2013). Educational accountability tests, social and legal inclusion approaches to discrimination for students with disability: a national case study from Australia. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2): 221-239. Doi: 10.1080/0969594X.2012.730499
- Daniels, Vera I. (1999). The assessment maze: making decisions about alternative assessments for students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(4): 171–178. Doi: 0.1080/10459889909604994
- Ejersbo Kilander, Gustav (2015). *Upplevelsen av formativt lärande och relationellt perspektiv - En empirisk undersökning av fem elever i grundskolan*. Examensarbete. Kristianstad: Höskolan i Kristianstad.
- Eriksson Gustavsson, Anna-Lena (2014). *En särskola i förändring. En studie om specialpedagogiskt reformarbete*. Rapport från Styrelsen för utbildningsvetenskap. Linköping: Linköpings universitet.
- Gaines, Trudi & Barnes, Marsha (2017). Perceptions and attitudes about inclusion: Findings across all grade levels and years of teaching experience. *Cogent Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2017.1313561>
- Hendrickson, Jo & Gable, Robert A. (1997). Collaborative assessment of students with diverse needs: equitable, accountable, and effective grading. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 41(4): 159–163. Doi: 10.1080/10459889709603286
- Ineland, Jens (2007). *Mellan konst och terapi. Om teater för personer med utvecklingsstörning*. Institutionen för socialt arbete, Umeå universitet. Akademisk avhandling, Rapport nr 56
- Ineland, Jens & Sjöström, Stefan (2007). Normalisering, autenticitet och reflexivitet - om iscensättandet av det vanliga livet i handikappomsorg. *Socialvetenskaplig tidskrift*, nr. 4, 266-279.

- Ineland, Jens, Molin, Martin & Sauer, Lennart (2013a). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. 2:a upplaga. Malmö: Gleerups
- Ineland, Jens, Molin, Martin & Sauer, Lennart (2013b). Normalitet och identitet i det senmoderna: om personer med intellektuella funktionshinder i relation till utbildning och arbete. *Socialvetenskaplig tidskrift*, nr 1, s 53 – 70
- Ingvarsson, Camilla (2015). *Bedömning och betyg i grundsärskolan. Samtal om bedömning och betyg med lärare I årskurs 6-9 på grundsärskolan*. Examensarbete. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johnson, Evelyn S., Humphrey, Michael, Mellard, Daryl F., Woods, Kari & Swanson, Lee H (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33(1): 3–18.
- Jung, Lee Ann & Guskey, Thomas R. (2007). Standard-based grading and reporting: a model for special education. *Teaching Exceptional Children*, Nov/Dec: 48–53.
- Jung, Lee Ann & Guskey, Thomas R. (2010). Grading exceptional learners. *Educational Leadership*, February, 31–35.
- Granlund, Mats (2009). *Vad är utvecklingsstörning?* FUB:s forskningsstiftelse ALA och Forskningsprogrammet CHILD, ISB Mälardalens Högskola.
- Ingvarsson, Camilla (2015). *Bedömning och betyg i grundsärskolan: samtal om bedömning och betyg med lärare i årskurs 6 – 9 på grundsärskolan*. Examensarbete. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Klapp, Alli (2015). Does grading affect educational attainment? A longitudinal study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3): 302–323. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2014.988121>
- Klehm, Mary (2014). The effect of teacher beliefs on teaching practices and achievement of students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(3): 216–240. Doi: 10.1177/0888406414525050
- Kowalska, Barbara (2009). *Godkänd i särskolan - pedagogiskt meningsskapande i betygssättning i skolformen särskolan*. Examensarbete. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lindberg, Viveca (2011/2013). Betyg och bedömning i svensk didaktisk forskning 1990-2009. I: Lindström, Lars, Lindberg, Viveca & Pettersson, Astrid (Red). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (ss. 235–267). Stockholm: Liber.

- Looney, Anne, Cumming, Joy, van Der Kleij, Fabienne & Harris, Karen (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Doi: 10.1080/0969594X.2016.1268090
- Lopez-Reyna, Norma A. (1997). Enriching assessment. Using varied assessments for diverse learners. *Teaching Exceptional Children*, Mar/Apr, 48–53.
- Mitchell, David (2008/2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education? Using evidence-base teaching strategies*. London and New York: Routledge.
- Molin, Martin (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Munk, Dennis D. & Bursuck, William D. (2003). Grading students with disabilities. *Educational Leadership*, October, 38–43.
- Rangstrand Hjort, Sarah & Sandstedt, Peter (2015). *Det känns som det inte riktigt är skrivet för särskolans elever – Implementering av Lgr 11 i matematik för grundsärskolan*. Examensarbete. Malmö: Malmö högskola.
- Ring, Mary Milleret & Reetz, Linda (2002). Grading students with learning disabilities in inclusive middle schools. *Middle School Journal*, 34(2): 12–18. Doi: 10.1080/00940771.2002.11495348
- Rock, Marcia L., Gregg, Madeleine, Ellis, Edwin & Gable, Robert A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2): 31–47. Doi: 10.3200/PSFL.52.2.31-47
- Salend, Spencer J. & Garrick Duhaney, Laurel M. (2002). Grading Students in Inclusive Settings. *Teaching Exceptional Children* 34(3), 8–15.
- Sandelowski, Margarete (2000). Combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques in mixed-method studies. *Research in Nursing & Health*, 23: 246–255. Doi:10.1002/1098-240X(200006)23:3<246::AID-NUR9>3.0.CO;2-H
- SFS (2010:800). *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Sjöström, Stefan (2000). Hemligt och hemligt. Professionella samtal i bostaden. *Kulturella Perspektiv*, 9(2): 66–72.

- Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i särskolan*. Kvalitetsgranskningsrapport.
- Skolverket (2001). *Kvalitet i särskolan: en fråga om värderingar*. Utvärdering. Dnr 2000: 2037.
- Skolverket (2002). *I särskola eller grundskola?* Rapport 216. Dnr 2002: 2037. Kalmar: Leanders Förlag.
- Skolverket (2010). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvux - ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. 2. uppl. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Läroplan för gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2004:98). *För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning*. Slutbetänkande från Carlbeck-kommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2011:8). *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensson, Anneli (2010). *Att hantera kunskapsuppdraget med eller utan goda förutsättningar? Hur åtta lärare ser på bedömning i särskolan*. Examensarbete. Stockholm: Stockholms universitet.

För och mot könskvoteringen till förskollärarytbildningen: Argument i tidskriften *Förskolan* 1970-1981

MARIA HEDLIN

Linnéuniversitetet, Institutionen för utbildningsvetenskap (UV)

I den här studien undersöks de diskussioner som fördes i den fackliga tidskriften *Förskolan* för och mot det kvoteringsförfarande som användes för att ge fördelar till manliga sökanden till den svenska förskollärarytbildningen 1971-1980. Forskningsfrågorna är följande: Vilka argument anfördes i diskussionerna? På vilket sätt kan dessa argument sägas utmana eller reproducera den ojämlika relationen mellan kvinnor och män? Tidskriften i sin helhet har granskats och analyserats med avseende på argument oavsett om uttalandet kommer från förbundsledningen, en insändarskribent, någon som intervjuas i ett reportage. Argumenten för kvoteringsförfarandet är: För att uppnå högre värden, Kompensation för mäns frånvaro samt Män är bättre förskollärare än kvinnor. Argumenten mot förfarandet är: Könskvoteringen befäster förlegat tänkande och Män och kvinnor ska komma in på lika villkor. Endast ett av samtliga argument utmanar den ojämlika relationen mellan kvinnor och män. Det är: Män och kvinnor ska komma in på lika villkor, vilket innebär att en kvinnlig kvalificerad sökande inte ska behöva stå tillbaka för en mindre kvalificerad man.

Mellan 2006 och 2010 satsade norska staten 15 miljoner norska kronor på mediekampanjer och belönade de förskolor som ökade andelen män. En lag som tillåter positiv särbehandling har dessutom uppmuntrat förskolechefer att anställa män. [...] till slut kanske det är den norska hårdföra vägen Sverige måste gå om fler män ska hitta till förskolan och sedan stanna kvar där (Swedin, 2016).

Citatet ovan kommer från en ledarartikel som diskuterar önskemålet om fler män som pedagoger inom förskolan. Ledarskribenten tar upp de norska förskolorna som tillåts ge män företräde framför kvinnor när ny personal ska anställas. Bakgrunden till att Aftonbladets skribent tar upp frågan om män i förskolan är att den har aktualiserats av Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) med tanke på att kommunerna har ett stort rekryteringsbehov av personal till förskolorna, ett behov som dessutom förväntas öka. SKL har lyft fram att de ser det som angeläget att både män och kvinnor betraktar förskolan som en tänkbar arbetsplats (Mattsson 2015). Ledarskribentens tanke om att ge män företräde till tjänster är måhända formulerat för att provocera, men när nu frågan om män i förskolan är i ropet kan det vara på sin plats att återknyta till den diskussion som fördes i Sverige under 1970-talet när efterfrågan på män var så stark att de särbehandlades för att ges plats inom förskollärarytutbildningen. I den här artikeln kommer jag att undersöka den diskussion som fördes i den fackliga tidskriften *Förskolan*, för och mot inkvotering av män vid antagningen till förskollärarytutbildningen.

Läraryrket är inte så könsneutralt som det kan tyckas (Florin, 1987; Acker, 1995). Arbete med barn har starka historiska kopplingar till kvinnor och moderskap. Både förskolan och folkskolan etablerades i Sverige under 1800-talet. Vid denna tid rådde vad som brukar kallas ett könspolärt synsätt, särskilt när det gällde de högre samhällsskikten. Kvinnor och män sågs som varandras motpoler, vilket också fick stora konsekvenser för vad de tilläts ägna sig åt. I den borgerliga familjen skulle mannen ensam stå för försörjningen och kvinnan skulle ägna sig åt familj och hem. I de flesta familjer var dock såväl vuxna som barn tvungna att arbeta, till exempel inom jordbruket, men arbetsuppgifterna var ofta uppdelade mellan kvinnor och män (Åmark, 2005; Östman, 2006). De allra flesta yrken var stängda för kvinnor. I Sverige öppnades dock vissa yrken för kvinnor under den senare delen av 1800-talet, t.ex. folkskolläraryrket. Kvinnor ansåg särskilt lämpade att fostra och undervisa de yngsta eleverna. Det var i linje med uppfattningen att moderskapet var kvinnors främsta uppgift (Wieselgren, 1969; Florin, 1987; Tellgren, 2008). I många andra länder såg det ut på ett likartat sätt. Utvecklingen i industrialiserade länder öppnade allt fler nya möjligheter för män på arbetsmarknaden och färre män valde därför läraryrket (Grumet, 1988). I Sverige inledde den svenska staten ett kvoteringsförfarande när allt fler kvinnor sökte sig folkskollärarytutbildningen. Fördelningen bestämdes till 60 procent av platserna till män och 40 procent till kvinnorna. För manliga sökande blev det därmed betydligt lättare att komma in och för de många kvinnorna som ville bli lärare blev det svårare. När problem med att fylla den manliga kvoten uppstod ändrades fördelningen till 50/50 (Florin, 1987; Sparrlöf, 2007). Kvoteringen till lärarytutbildningen fortsatte större delen av 1960-talet (SOU, 1980:19).

I de barnkrubbor och barnträdgårdar som föregick förskolan var personalen kvinnor (Tallberg Broman, 1991; Holmlund, 2013). När den svenska förskolan stod inför att byggas ut under 1970-talet var det ett politiskt önskemål att både män och kvinnor skulle arbeta i förskolan. Förskollärarytbildningen var populär och svår att komma in på. Det gick många sökande på varje plats (Mogård, 1975). Inför antagningen till hösten 1971 infördes ett kvoteringsförfarande som gav fördelar till manliga sökande (Wernersson & Lander, 1979). Man skulle därmed kunna säga att kvoteringen av män till folkskollärarytbildningen avlöstes av en inkvotering av män till förskollärarytbildningen.

I den svenska debatten har det inte sällan hänvisats till jämställdhet som argument för ett önskemål om förändrad könsfördelningen inom olika sektorer av arbetsmarknaden. De diskussioner som har förts har i mycket hög grad riktats mot flickor och kvinnor. Det har dock sällan argumenterats för att pojkar och män ska avstå platser inom populära mansdominerade områden. Ambitionen har återkommande varit att få flickor och kvinnor att söka sig till mansdominerade områden där det har saknats arbetskraft och där utbildningsplatserna varit svåra att fylla (SOU, 1980:19; Bergström, 2007).

Talet om fler manliga lärare har upprepats över tid i många länder. Historiskt har det funnits en stark oro för att pojkar skulle bli veka och på andra sätt påverkas negativt av kvinnligt inflytande. Under 1900-talets första hälft var det inte ovanligt att kvinnor öppet utmålades som sämre i olika avseenden (Wieselgren, 1969; Östberg, 1997; Sparrlöf, 2007). I många länder har kvinnliga lärare till och med utmålats som farliga för pojkars utveckling och därmed för hela samhället (Weiler, 1989; Oram, 2007; Coulter & Greig, 2008; Hedlin, 2012). Det förekommer fortfarande att en underliggande utgångspunkt för talet om fler manliga lärare är att kvinnor brister i något avseende och att män således skulle vara bättre lärare (Martino, 2008; Edström, 2009; Skelton, 2012). Det har dock ofta inte varit vilka manliga lärare som helst som efterfrågats, utan ”riktiga män”. Detta har kritiserats för att öka klyftorna mellan könen och leda till mer polariserade könsnormer som begränsar både flickors och pojkars handlingsutrymme (Sargent, 2000; Nordberg, 2005; Cushman, 2008; Martino, 2008). Inställningen till manliga pedagoger i verksamhet för de yngsta barnen har därtill ofta varit ambivalent. I den internationella forskningen beskrivs hur män i förskoleverksamheten väcker oro och misstankar om att de kan vara pedofiler, vilket innebär att manliga pedagoger tvingas förhålla sig till omgivningens misstro på ett sätt som deras kvinnliga kollegor slipper (Sargent, 2005; Netwich, et al. 2013; Pruit, 2015). Även svenska forskare har funnit liknande resultat. Å ena sidan har männen inom förskolan välkomnats av kollegor och föräldrar, å andra sidan har de upplevt att omgivningen kan ifrågasätta deras yrkesval och associera dem med övergrepp (Havung, 2000; Nordberg, 2005; Eidevald, 2013; Heikkilä, 2015).

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Föreliggande studie har en genusteoretisk utgångspunkt. Genus handlar om vad som anses vara manligt respektive kvinnligt. En ofta använd definition är tidsbundna föreställningar om män/manligt och kvinnor/kvinnligt. Uppfattningarna om vad som är lämpligt beteende för en man respektive en kvinna har förändrats historiskt och kan även skilja sig åt mellan olika geografiska platser.

Connell (2009) talar om *könskodning* (gending) vilket innebär att egenskaper, platser, kläder, kroppsspråk, platser, arbetsuppgifter, intressen o.s.v. kategoriseras som feminina eller maskulina. All denna kategorisering i feminint och maskulint bildar ett övergripande kulturellt mönster, en genusordning. Vidare beskriver Connell fyra genusdimensioner; produktionsdimension, emotionell dimension, maktdimension och symbolisk dimension. Dessa dimensioner är i praktiken sammanflätade, men för analytiska syften kan en uppdelning och distinktion göras.

Produktionsdimensionen syftar på hur sysslor, arbetsuppgifter och yrken associeras med kvinnor och femininitet, medan andra förknippas med män och maskulinitet. Till exempel förknippas textilslöjdlärare med kvinnor och fysiklärare med män. Connell talar om genusyrsel för att beskriva den känsla av förvirring som kan infinna sig om verkligheten inte stämmer med det förväntade, om textilslöjdläraren istället skulle vara man och fysikläraren skulle vara kvinna. Den *emotionella dimensionen* avser hur sådant som omsorg och närhet bidrar till genusmönster i sociala relationer. I den emotionella dimensionen ingår också de känslor som kan vara investerade i befintliga genusmönster, vilket också innebär att brott mot den etablerade ordningen kan väcka starkt negativa reaktioner. Till exempel kan individer som bryter mot genusordningen mötas av avståndstagande och till och med fientlighet. *Maktdimensionen* syftar på status och prestige. Feminint och maskulint har inte samma status. Män och sådant som kategoriseras inom det maskulina fältet tillskrivs oftast högre status än kvinnor och det som faller inom det feminina området. Enskilda män kan däremot inte räkna med att alltid tillskrivas hög status. Till exempel riskerar en man som väljer ett tydligt kvinnligt kodat yrke att få sin manlighet ifrågasatt av omgivningen och därmed straffas socialt (Jfr Nentwich et al., 2013; Pruit, 2015). Den *symboliska dimensionen* syftar på övergripande föreställningar och idéer som kvinnor och män förknippas med. Uppdelningen i feminint och maskulint är en mycket stark kategorisering som bygger på ett dualistisk tänkande, dvs. kvinnor och män beskrivs ofta som varandras motsatser. Till exempel förknippas femininitet med att vara svag, passiv, beroende och känslsam, medan maskulinitet förknippas med att vara stark, aktiv, oberoende och rationell. Den symboliska dimensionen och dess uppdelning, som innebär att kvinnor förknippas med vissa idéer och män med andra, är en förutsättning för att upprätthålla mäns överordnade position inom den övergripande genusordningen (Connell, 2009).

SYFTE, MATERIAL OCH METOD

Den här studiens syfte är att undersöka de diskussioner som fördes i den fackliga tidskriften *Förskolan* för och mot det kvoteringsförfarande som användes för att ge manliga sökanden fördelar vid antagningen till förskollärarytutbildningen. Forskningsfrågorna är:

- Vilka argument anfördes i de diskussioner som fördes i tidskriften?
- På vilket sätt kan dessa argument sägas utmana eller reproducera den ojämlika relationen mellan kvinnor och män?

Bakgrunden till de diskussioner som fördes var att många jämställdhetsinsatser hade riktats mot arbetsmarknaden under 1960-talet. Främst hade åtgärderna handlat om att få hemarbetande kvinnor att söka sig till industrin som hade ett stort rekryteringsbehov (Florin & Nilsson, 2000; Hirdman, 2000). 1970 fick Skolöverstyrelsen och Arbetsmarknadsstyrelsen i uppdrag att utreda förändrade antagningsregler till vissa yrkesutbildningar i syfte att åstadkomma en jämnare könsfördelning. Könskvotering föreslogs och berörda personalorganisationer fick lämna sina synpunkter. Förskolläraarnas fackliga organisation hette vid den tiden Sveriges Förskollärares Riksförbund (SFR). SFR var det enda fackförbund som var positivt till en försöksverksamhet med könskvotering till utbildningen. Ett kvoteringsförfarande med särskilda regler startade 1971. SFR försvarade **åtgärden** och argumenterade för den i sin tidskrift *Förskolan* under flera år innan organisationen bytte ståndpunkt och istället argumenterade för att könskvoteringen skulle upphöra (Mjörnell-Ellemark, 1977; Wernersson & Lander, 1979; Havung 2000). Det skulle dock dröja ytterligare några år innan kvoteringsförfarandet togs bort, sista gången åtgärden användes var 1980.

I den här studien analyseras tidskriften *Förskolans* samtliga nummer inom årgångarna 1970-1981, det vill säga under den tidsperiod som kvoteringsförfarandet tillämpades samt året innan och året efter denna tidsperiod. Tidskriften utkom med 9 nummer per år under 1970-1972 och med 10 nummer per år under 1973-1981. Tidskriften innehåller reportage, nyhetsartiklar, facklig information, ledarartiklar, kommentarer och yttranden gällande utredningar och reformer, notiser, bokrecensioner, debattartiklar, insändare med mera. Analysen är kvalitativ och inriktad på de resonemang som framträder i texterna (Esaiasson et al., 2003). Det innebär vidare att variationen när det gäller argument har lyfts fram oaktat hur ofta ett visst argument har framförts (Eneroth, 1994). Som Eneroth (1994) framhåller är den kvalitativa studiens syfte att ge kunskap om vilka slags kvaliteter som karaktäriserar en företeelse, inte att redovisa frekvensen av dessa kvaliteter

(Jfr Persson, 1999). I föreliggande studie innebär det att avsikten är att redogöra för alla argument för eller emot könskvoteringen som kan utläsas i tidskriften *Förskolan*, oavsett frekvens och hur stort utrymme de får i tidskriften.

Tidskriften *Förskolan* i sin helhet har granskats och analyserats med avseende på argument för och mot könskvoteringen, alltså oavsett om uttalandet kommer från förbundsledningen, en insändarskribent, någon som intervjuas i ett reportage eller någon annan person. Det vore visserligen möjligt att i större utsträckning lyfta fram de olika aktörerna bakom argumenten, men samtidigt finns SFR i någon mening bakom allt som publiceras i organisationens egen tidskrift.

Analysarbetet inleddes med en första genomläsning av tidskriften. Artiklar och resonemang som kunde relateras till studiens syfte eftersöktes. De artiklar som behandlade frågan om män inom förskolan/förskolläraryrket och/eller könskvotering till förskolläraryrket kopierades eller fotograferades och lästes igenom. Därefter lästes artiklarna igenom med fokus på vilka argument för eller mot könskvoteringen som kunde utläsas i texten. De avsnitt som var relevanta för studiens frågeställningar noterades. Vidare antecknades de argument som kunde utläsas och de granskades sedan med avseende på likheter och olikheter. Argumenten förseddes med en rubrik vars avsikt var att fånga innehållet. Efter ytterligare jämförelser fördes vissa argument samman under en gemensam rubrik. Konkret innebar detta att resonemangen som hänvisade till ”jämnare könsfördelning”, ”rättvisa” och ”mer mångsidig yrkeskår” fördes samman under rubriken ”för att uppnå högre värden”. Artiklarna granskades igen för att säkerställa att samtliga argument fanns representerade under någon av rubrikerna.

Nedan presenteras först de argument för könskvoteringen som kan utläsas i tidskriften. Därefter redovisas de argument som användes mot könskvoteringen. I samband med att argumenten presenteras sker också en contextualisering på så sätt att resonemangen sätts in i ett historiskt sammanhang, problematiseras eller kommenteras på annat sätt.

ARGUMENT FÖR KVOTERING

I det följande redovisas och kommenteras tre olika argument som används för att motivera könskvotering till förskolläraryrket. Argumenten är: För att uppnå högre värden, Kompensation för mäns frånvaro samt Män är bättre förskollärare än kvinnor.

För att uppnå högre värden

Ett sätt att argumentera för könskvoteringen är att hänvisa till ett högre värde som antas uppnås om åtgärden genomförs. De värden som hänvisas till är

”jämnare könsfördelning”, ”rättvisa” och ”mer mångsidig yrkeskår”. Hur resonemangen förs redogörs för nedan.

I formuleringar där könskvoteringen motiveras kan hänvisning ske till jämnare könsfördelning på ett sätt som visar att detta sågs som något gott och eftersträvansvärt i sig, något som inte behövde förklaras eller motiveras ytterligare. Till exempel anges i en notis att regeringen har bestämt att en försöksverksamhet med könskvotering ska inledas i syfte att åstadkomma en jämnare könsfördelning. Åtgärden är i linje med ”regeringens fortgående strävanden att åstadkomma en jämnare fördelning mellan könen inom utbildningar, där fördelningen f n är ojämn” (6-1970, s. 230). Även SFR hänvisar till en jämnare könsfördelning när man ungefär ett år senare förespråkar att kvoteringen ska fortsätta. Förbundet skriver: ”SFR anser att könskvotering vid intagning av lärarkandidater till förskoleseminarierna bör fortsätta att tillämpas en begränsad tidsrymd, dvs till en viss utjämning kommit till stånd” (5-1971, s. 227). Ytterligare ett år senare, hösten 1972, anges under rubriken ”Fortsatt könskvotering i förskollärarytutbildningen” (8-1972, s. 43) att åtgärden att ge fördelar åt manliga sökande kommer att fortsätta. I artikeln anges att detta görs ”för att åstadkomma en jämnare fördelning mellan könen inom förskollärarytutbildning” (8-1972, s. 43).

En förklaring till att jämn könsfördelning inte ansågs fordra någon förklaring eller motivering kan vara att jämn könsfördelning i utbildningssammanhang betraktades som synonymt med jämställdhet och en brytning med traditionella könsmonster, något som av många sågs som eftersträvansvärt (Prop., 1978/79:180; SOU, 1979:56). En vanlig uppfattning var att gängse könsmonster skulle undanröjas om kvinnliga och manliga elever undervisades tillsammans. De kvinnliga och de manliga elevernas beteende skulle bli lika eftersom den gemensamma undervisningen förmodades innebära samma förväntningar på alla elever vilket därmed skulle påverka könsrollerna (Wernersson, 2006; Wernersson, 2007).

Ett annat högre värde som används i debatten är rättvisa. I en artikel citeras dåvarande utbildningsminister Ingvar Carlsson som menar att könskvoteringen rättar till en orättvisa. Carlsson förklarar att det kan vara besvärligare för en pojke att komma in på en typisk flickutbildning och för en flicka att komma in på en pojkutbildning på grund av svårighet att få praktikplats. Elever som väljer otypiskt kan dessutom ha otillräckliga förkunskaper som gör det svårare för dem att få goda betyg. Carlsson summerar sitt ställningstagande: ”Jag tycker att det är alldeles självklart att *utbildningen* ska försöka rätta till de orättvisor som drabbar enskilda människor just p.g.a. deras kön” (9-1972, s. 8-9, kursivering i original).

Ytterligare ett värde som förs fram är mångsidighet inom yrkeskåren. Även här är det utbildningsminister Ingvar Carlsson som för fram argumentet i

tidskriften. Kvotering leder till en större heterogenitet inom yrkeskåren, menar Carlsson. Han förklarar ”att urvalsinstrumenten till enkönade utbildningar och yrken diskriminerar det andra könet, förutom att de också gör att yrkeskåren blir ensidigt sammansatt av personer med likartad bakgrund och läggning”. Utbildningsministern fortsätter: ”Detta är verkligen allvarliga problem – och problem som inte bara har med kön att göra. Samma sak kan man säga om social bakgrund, om begåvning, om intressen, ofta kanske också om ålder” (9-1972, s. 8-9).

Betydelsen av social bakgrund och kön är faktorer som har diskuterats under lång tid när det gäller antagning till högre utbildning (Erikson & Jonsson, 2002; Svensson, 2006). Däremot får önskemålet om en större spridning när det gäller de andra faktorerna som Carlsson nämner anses mer sparsamt framförda. Särskilt kan önskemålet om en större spridning när det gäller begåvning räknas till de mer ovanliga. I tidningsartikeln som återger ministerns resonemang ges dock ingen ytterligare förklaring till varför begåvning tas upp i detta sammanhang.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att de ovan tre beskrivna argumenten inte har något specifikt med förskolan och förskollärlinjen att göra. De kunde rikta sig mot alla utbildningar som har en ojämn könsfördelning, både mansdominerade och kvinnodominerade. Dock hade de åtgärder som vidtagits för att gynna ett kön när det gäller utbildning inte gällt båda könen, enligt en statlig utredning som kom 1980. Efter att ha gjort en genomgång av olika jämställdhetsåtgärder där antingen män eller kvinnor gynnats konstaterar utredningen att – tvärtemot vad som oftast antas – är det männen som har gynnats och haft fördel av de förtursåtgärder som har genomförts. Utredningen konstaterar vidare att det tycks vara lättare att ”ge förtur till män på kvinnliga områden än tvärtom” (SOU, 1980:19, s. 93).

Kompensation för mäns frånvaro

Ett argument som lyfts fram av SFR är att män behövs i förskolan för att kompensera för att män saknas i många barns vardag. I en ledarartikel skriver SFR att könskvotering vid intagningen till förskolläraryt utbildningen kommer att fortsätta och avsikten är att få en jämnare könsfördelning inom utbildningen. Retoriskt frågar förbundet sig om könskvoteringen verkligen är riktig och nödvändig? Svaret som sedan ges är:

Vi vet bl.a. genom forskning att identifikationsprocessen, speciellt för pojkar, störs om de inte har naturliga relationer till någon man. Inom våra förskolor (dagem och lekskolor) har vi många barn som helt saknar manliga identifikationsobjekt i sin omgivning. Även de barn som har en manlig släkting umgås oftast relativt lite med dem. Barnen är alltså i stor utsträckning hänvisade till en renodlad kvinnovärld. Detta

resonemang avser inte att påvisa att det är något fel på kvinnorna utan endast att det blir en ensidig påverkan på barnen (9-1972, s. 1).

Vidare skriver SFR att möjligheten att påverka barnen i könsrollsfrågor blir mycket liten om inte barnen får uppleva kvinnor och män som tar samma ansvar. På ett liknade sätt argumenterar en man sex år senare i en insändare när SFS har ändrat inställning och inte längre förordar kvoteringsförfarandet. Förbundet argumenterar nu för ett slopande av könskvoteringen, något insändarskribenten Per vänder sig mot. Han skriver:

Vi vet att det idag finns många barn till ensamstående mödrar på våra daghem. De växer upp bland kvinnor såväl hemma som på daghemmet, på lågstadiet och troligen får de en fröken i mellanstadiet. Att växa upp i en så kvinnodominerad värld är varken bra för pojkarna eller flickorna. Man kan, med stöd av bl.a. olika utredningar, utgå från att detta har en mycket konserverande effekt på könsrollerna. Barnen får uppleva kvinnorna som skötandes om hemmet, daghemmet osv. Samtidigt upplever de männen som vaktmästare, bussförare, ishockeyspelare och politiker (1-1978, s. 21).

Insändarskribenten skriver ovan att barn till ensamstående mödrar möter fröknar på daghem och i skolan. Denna tillvaro är inte bra för dem, enligt skribenten. Han menar att den befäster könsrollerna. Argumentet att barn, och särskilt pojkar, behöver män som imitationsmodeller är även framträdande i den vid den här tiden mycket aktuella Barnstugeutredningen där det talas om personalens betydelse som identifikations- och imitationsobjekt (SOU. 1972:26). Vidare beskriver skribenten en könsuppdelad värld där kvinnor arbetar med vissa uppgifter och män med andra. Att denna bild lyfts fram som argument för könskvoteringen kan tolkas som att skribenten menar att inkvoteringen av män, och därmed fler manliga förskollärare, skulle ge en motbild till den könsuppdelade tillvaron.

Män är bättre förskollärare än kvinnor

Att män är bättre förskollärare än kvinnor är ett antagande som förs fram i debatten, även om det varierar i hur tydligt detta framförs. Relativt tydlig är en arbetsgrupp som har följt upp ett antal sökande till förskolläraryrket 1971. Arbetsgruppen stöder kvoteringsförfarandet med argumentet att könskvoteringen kan medföra att samhället blir mer flexibelt. Enligt arbetsgruppen är kvinnorna som söker sig till förskolläraryrket inte flexibla, kvinnorollen hämmar dem. De män som söker sig till förskolläraryrket har däremot fått en god stimulans i sin personlighetsutveckling när de har brutit könsrollsmönstret, hävdas det. Mansrollen ger också i högre grad än kvinnorollen möjlighet att

utvecklas mot en större samhällsmedvetenhet. Männen har därmed ett särskilt gott utgångsläge för att stimulera barns utveckling (1973, s. 33-35).

Ännu tydligare är insändarskribenten Bengt när han lyfter fram mäns särskilda lämplighet. Han vänder sig mot en framförd kritik att männen som kommer ut i förskolorna inte alltid utför samma arbetsuppgifter som sina kvinnliga kollegor, utan ägnar sig åt sysslor som räknas som manliga samt att de fortsätter till chefsbefattningar. Insändarskribenten "kan ej helt hålla med" (10-1976, s. 26). Han skriver att enligt hans förhoppningar och erfarenheter är medvetenheten så pass stark hos de manliga förskollärarna att de undviker att hamna i denna fälla. Det är istället kvinnorna som bör kritiserats, enligt vad som framförs i insändaren. Det är kvinnorna som är orsak till att könsrollstänkandet inom förskolan reproduceras. Enligt skribenten behövs kvoteringen för att män är bättre imitationsmodeller än kvinnor. Kvinnorna är könskonservativa, de längtar efter drömprinsen och att få vara hemma med egna barn. Män är däremot seriösa förskollärare. De män som söker sig till förskolläraryrket har, till skillnad mot sina kvinnliga kollegor, ett starkt yrkesmässigt patos. Insändarskribenten skriver:

För oss män är barnarbete ej något som vi kommit att syssla med under det att vi väntar på att "drömprinsen" skall komma och fria, och att vi då själva skall få möjlighet att stanna i hemmets lugna vrå, där vi kan själviskt uppfostra våra egna små barn fjärran från snoriga dagisungar. Nej, vi män har påbörjat barnarbetet efter moget övervägande och likaså med en intensiv tilltro till förskolans möjligheter att bereda barnen en allsidig personlighetsutveckling, alltifrån 'spädisar' till 'lekisungar' (10-1976, s. 26).

Som framgår ovan vänder sig insändarskribenten inledningsvis mot en framförd uppfattning att männen ägnar sig åt särskilda sysslor inom förskoleverksamheten samt att de avancerar och blir chefer. Detta var något som diskuterades och en rapport visade också att de män som kom in i förskolan tenderade att ta över manligt kodade sysslor som deras kvinnliga kollegor tidigare hade utfört (Wollert, 1978). Vidare målar insändarskribenten upp en starkt polariserad bild där kvinnorna som utbildar sig till förskollärare egentligen inte är intresserade av yrket. För kvinnorna är yrket snarare en tillfällig sysselsättning som de oengagerat ägnar sig åt medan de passivt inväntar att de genom en mans försorg ska få en bättre tillvaro som hemmafru. Medan kvinnorna skildras som oengagerade, passiva, själviska och endast tillfälliga yrkesarbetare, beskrivs männen tvärtom som engagerade, aktiva, verksamhetsinriktade och hängivna förskollärare. Skribentens resonemang har stora likheter med hur de manliga lärarna i folkskolan argumenterade när de

förde en kampanj mot sina kvinnliga kollegor under 1920-talet. I de manliga folkskolläraernas tidskrift utmålades kvinnorna som både dåliga människor och dåliga lärare. De framställdes som egoistiska och de påstods också ha bristande fallenhet för sitt yrke. De manliga lärarna däremot framställdes som osjälviska och skickliga lärare (Östberg, 1997; Sparrlöf, 2007).

ARGUMENT MOT KVOTERING

Nedan redovisas och kommenteras två argument som i tidskriften anförts mot könskvoteringen. Argumenten är: *Könskvoteringen befäster förlegat tänkande* och *Män och kvinnor ska komma in på lika villkor*.

Kvoteringen befäster förlegat tänkande

År 1976 publiceras en ledarartikel med rubriken *Upphör med könskvoteringen! Den bidrar endast till att befästa förlegade värderingar*. I artikeln anges att förskolan ska ge de nya generationerna jämställda värderingar, till skillnad mot det könsrollstänkande som de vuxna fick med sig när de var barn. De som är vuxna nu växte upp med värderingar som gick ut på att kvinnor ska sköta hem och barn och kanske inte alls arbeta utanför hemmet, medan män tar hand om bilen, har de högsta inkomsterna och är chefer. Det är alltså detta förlegade tänkande som ska utmanas och förändras, enligt ledaren. Men efter fem år med könskvotering har det visat sig att de gamla attityderna och värderingarna snarare har förstärkts. De manliga förskollärarna går till arbetsledande befattningar. Därför vill organisationen nu avskaffa inkvoteringen av män. Ansvar för den uppkomna situationen läggs på kvinnorna som enligt ledaren inte inser "sin del av ansvaret för att attityderna låses" (7-1976, s. 1).

Som framgår ovan var förhoppningen att det befintliga och etablerade synsättet och könsrollstänkandet skulle utmanas av mer jämställda attityder. Förhoppningen har dock inte infriats. Vidare skriver ledarskribenten:

Ett motiv till att könskvotera vid intagningarna, för att få ut fler män var att små barn, inte minst små pojkar, behöver manliga identifikationsobjekt. Men om de på en förskola är manliga föreståndare och i övrigt kvinnlig personal så befästs attityderna att män är chefer ytterligare. Avsikten är inte att här angripa de manliga förskollärarna i kären. Nej, här behövs att alla kvinnliga förskollärare inser sitt ansvar då det gäller att skapa attityder och värderingar. Det duger inte längre att krypa in i barngruppen och tro att för barnens skull måste jag stanna här. Vi kvinnor måste ta vårt ansvar och verkligen satsa i yrkeslivet. Vi måste våga begripa att vi har mycket värdefullt att bidra med i en arbetsledarroll. När vi inser att det även tillför barnen något gott kanske det går lättare? (7-1976, s. 3).

I resonemanget lyfts de kvinnliga förskollärarnas ansvar fram samtidigt som männens ansvar kommer i skymundan. I ett senare nummer av tidskriften betecknar ledarskribenten själv den ovan beskrivna ledaren som "ett angrepp på den kvinnliga delen av kåren" (10-1976, s. 26). Resonemanget i citatet kan ses som en illustration av hur kvinnor och män tilltalades på skilda sätt i debatten och även i den offentliga retoriken. Klinth (2002) konstaterar i sin avhandling om den svenska "pappapolitiken" att reformen inte krävde något av männen. När papporna inkluderades i föräldraförsäkringen 1974 formulerades fädernas ansvar för barn och familj som ett erbjudande till dem. Papporna fick friheten att välja. De kvinnor som hade varit hemmafruar uppmanades däremot att yrkesarbeta. Det var inget erbjudande utan formulerades som deras plikt (Jfr Lind, 2010).

Män och kvinnor ska komma in på lika villkor

Inför införandet av könskvoteringen publiceras en kort notis som tar upp ett uttalande från Norrtelje Tidning. Tidningen kommenterar att de manliga sökande kommer att ges företräde bara för att de är män, vilket innebär att de kvinnliga sökande utsätts för en orättvisa. Tidningen ställer sig frågande till att detta görs i jämlikhetens namn:

En kvalificerad kvinnlig sökande får stå tillbaka för en mindre kvalificerad man. Är det jämlikhet? (3-1970, s. 102).

År 1972 när SFR fortfarande är positiva till könskvoteringen och lägger fram sina argument i en ledarartikel, nämns att TCO (Tjänstemännens centralorganisation) och SL (Sveriges lärarförbund) är motståndare till åtgärden. Dessa organisationers argument anges inte i artikeln. Däremot nämns att många män som avser att bli förskollärare är motståndare till särbehandlingen, "de vill söka på lika villkor" (9-1972, s. 1).

På samma sätt argumenterar tidskriften *Förskolans* redaktion som svar på insändarskribenten Bengt som inte förstår varför könskvoteringen efter att ha tillämpats under fem år, inte längre förordas av SFR. Redaktionen svarar att kvotering inte ska förekomma enligt SFR:s nuvarande ståndpunkt. "Alla skall komma in i utbildningen på samma villkor" (10-1976, s. 27).

Även insändarskribenten Birgitta vänder sig mot att kvinnliga sökande till utbildningen diskrimineras. Skribenten skriver, "ingen förtur till folk som är pojkar!" (10-1977, s. 10). Därmed argumenterar hon mot inkvoteringen av män. Insändarskribenten menar istället att det finns skäl att rekrytera personer, oavsett kön, som har erfarenhet av att ta ansvar för barn.

Det konstaterande Norrtelje Tidning gör ovan, om att en kompetent kvinna kommer att få stå tillbaka för en mindre kompetent man, har stora likheter

med en riksdagsledamots kommentar i andra kammaren åtta år tidigare. Vid den tiden gällde könskvoteringen till folkskollärarytbildningen. Ledamoten ville avskaffa kvoteringen till lärarutbildningen och kommenterade de dåvarande antagningsreglerna med följande yttrande:

Detta betyder i realiteten, att man utestänger välkvalificerade flickor till följd av att man måste ta in ett visst antal pojkar, oavsett om dessa är mindre eller till och med mycket svagt meriterade (Riksdagen 1962, s. 54).

Argumentet att kvalificerade kvinnor inte ska behöva stå tillbaka för mindre kvalificerade män vann dock inte något större gehör i debatten, varken i 1962 års riksdagsdebatt eller i diskussionerna i tidningen *Förskolan* under 1970-talets första hälft.

DISKUSSION

Inget av de argument som anförs till stöd för könskvoteringen utmanar den ojämlika relationen där män och maskulinitet tillskrivs högre status än kvinnor och femininitet. Argumentet att män är bättre förskollärare än kvinnor exemplifierar på ett tydligt sätt genusordningens maktdimension som Connell (2009) talar om. Inom detta argument tillskrivs män högre status på ett explicit sätt.

Enligt Connell (2009) är den symboliska dimensionen och dess uppdelning, som gör att kvinnor förknippas med vissa idéer och män med andra, en förutsättning för att upprätthålla mäns överordnade position inom genusordningen. Hur detta kan komma till uttryck illustreras av den insändarskribent som skildrar kvinnliga förskollärare som oengagerade, passiva, själviska och endast tillfälliga yrkesarbetare, medan männen tvärtom beskrivs som engagerade, aktiva, verksamhetsinriktade och hängivna yrkesarbetare. Att de kvinnliga förskollärarna skildras som själviska kan också tolkas som ett sätt att förekomma de kvinnor som inte anser att det ska vara svårare för kvinnor än för män att komma in på förskollärarytbildningen. Historiskt finns det många exempel på att kvinnor som har hänvisat till sina rättigheter har uppfattats som både okvinnliga och egoistiska (Wieselgren, 1969; Frangeur, 1998; Sparrlöf, 2007). Ett annat sätt att förstå argumentet att män skulle vara bättre lärare är att se resonemanget som ett sätt att ta spjörn mot den etablerade bilden av kvinnors "naturliga" fallenhet för att arbeta med barn. Syftet skulle därmed vara att presentera en motbild.

De andra argumenten som anförs till stöd för kvoteringsförfarandet – hänvisningar till högre värden och kompensation för mäns frånvaro – underordnar

kvinnor på ett mer implicit sätt. Hänvisningarna till högre värden som antas uppnås med hjälp av könskvoteringen har vissa likheter med de resonemang som framfördes runt sekelskiftet 1900 för att motivera att kvinnor inte kunde få högre statliga tjänster, t.ex. inom läroverken. Vid den tiden hävdades det att kvinnors rätt att få sin sak prövad på samma villkor som männen måste ge vika för högre mål. De få akademiskt utbildade kvinnorna som fanns i Sverige ville ha rätt att söka högre statliga tjänster med motiveringen att utbildning och kompetens, inte kön, borde vara avgörande för vem som anställdes. Motargumentet var att kvinnors individuella rättigheter var sekundära. Högre mål och statsintresset måste prioriteras, hävdades det. Kvinnorna uppmanades stanna i hemmen där de behövdes bättre som makor och mödrar (Wieselgren, 1968). Florin (2004) talar om kvinnors ”väjningsplikt”. När kvinnors rättigheter har kommit i konflikt med andra principer och andra rättigheter har det varit vanligt historiskt att kvinnor fått visa ”väjningsplikt” och låta dessa andra frågor få företräde.

Även argumentet att könskvoteringen till förskollärarytbildningen behövs för att män skulle komma in i förskolan och kompensera för fäders bristande närvaro i sina barns liv handlar i grunden om att kvinnor ska stå tillbaka. Enligt den under 1970-talet mycket aktuella Barnstugeutredningen var det vanligt att fäder inte deltog i omsorgen om sina barn. Utredningen skrev:

Eftersom ett betydande antal barn har ensamstående mödrar, innebär detta att många barn saknar möjlighet till manlig identifikation. Även i hem där en pappa finns tillgänglig är det inte alltid säkert att denne i nämnvärd utsträckning deltar i barnets vård och fostran eller överhuvudtaget har någon djupare kontakt med sitt barn (SOU 1972:26, s. 105).

Att från myndigheternas sida ge manliga sökande till förskollärarytbildningen fördelar gentemot kvinnliga sökande, istället för att rikta fokus mot fäders ansvar mot sina egna barn kan idag, flera decennier senare, te sig både motsägelsefullt och besynnerligt. Det bör dock ses som en påminnelse om att den egna tidens könsnormer ofta framstår som så självklara att de därmed kan vara svåra att få syn på (Connell 2009).

I argumentet komensation för mäns frånvaro kommer genusordningens symboliska dimension som avser kategoriseringen i kvinnligt och manligt till uttryck (Connell, 2009). Resonemanget illustrerar även produktionsdimensionen som avser könskodningen av sysslor, arbetsuppgifter och yrken. Av argumentet framgår att omsorgen om barnen är feminint kodad. Trots att barn sägs behöva män att identifiera sig med är omsorgen om de egna barnen i hög grad frivillig för män.

När SFR 1976 har bytt ståndpunkt i kvoteringsfrågan är ett argument att inkvoteringen av män inte hade lett till att könsrollstänkande i förskolan hade minskat. Wernersson och Lander (1979) skriver, med hänvisningar till ett PM formulerat av SFR 1977, att förbundet även angav att könskvoteringen hade fyllt sin funktion. ”Genombrottet har nu åstadkommit – utbildning till förskollärare uppfattas som en ordinär studieväg och yrkesfunktion även för män” (SFR:s PM återgett i Wernersson & Lander 1979 s. 12). Att förskollärarytbildningen hade kommit att uppfattas som ett ordinärt val för män får nog också anses vara en överdrift, men Wernersson och Lander (1979) visar i sin utvärdering att kvoteringen hade viss effekt, främst under de första åren. Betydelsen av kvoteringsförfarandet kom sedan att minska efter några år. Förutom kvoteringseffekten talar Wernersson och Lander även om informationseffekten, vilket syftar på att kvoteringsåtgärden hade visat och gjort det känt att önskemålet om fler män i förskolan var allvarligt menat. Det genombrott som det talas om i SFR:s PM, det vill säga att förskollärare hade kommit att betraktas som ett ordinärt yrkesval för män, är inget som används som argument i tidningen *Förskolan*. Däremot nämns, i en artikel som 1979 redogör för den av regeringen utsedda Jämställdhetskommitténs rapport om förskollärarytbildningen, att utvärderingen haft effekt för att öka andelen män, särskilt under de första åren (6-1979, s. 11).

När det gäller huruvida SFR:s resonemang utmanar eller reproducerar den ojämlika maktordningen mellan kvinnor och män kan svaret sägas vara, både och. När SFR skriver i sin ledarartikel att inkvoteringen av män inte hade lett till att könsrollstänkande i förskolan hade minskat, formulerar ledarskribenten sig på ett sätt som knappast bidrar till att utmana den ojämlika relationen mellan kvinnor och män. Ansvar för den uppkomna situationen läggs på de kvinnliga förskollärarna, något som också i ett senare nummer av tidningen betecknas som ett angrepp på kvinnorna. Därmed motverkar resonemanget det man ville uppnå; den ojämlika relationen mellan kvinnor och män, dvs. den maktdimension Connell (2009) talar om reproduceras. Samtidigt för SFR fram det enda argumentet som utmanar den ojämlika relationen mellan kvinnor och män; män och kvinnor ska komma in på lika villkor. En kvinnlig kvalificerad sökande ska inte behöva stå tillbaka för en mindre kvalificerad man.

Så vad kan vi lära av den debatt som fördes i tidskriften *Förskolan* för flera decennier sedan? Argumentet att kvinnor ska stå tillbaka för att ett högre värde har tappat i giltighet efter den lagändring som skedde 2010. Det är numera inte tillåtet att diskriminera någon på grund av kön vid antagningen. Den möjligheten som högskoleförordningen tidigare gav att ge sökande företräde på grund av kön, avskaffades efter att organisationen Centrum för rättvisa hade uppmärksammat att ett stort antal lärosäten tillämpade så kallad positiv särbehandling vid antagningen till populära utbildningar. Det handlade bland

annat om läkarprogrammet, tandläkarprogrammet, veterinärprogrammet och psykologprogrammet. Vid 95 procent av fallen handlade det om att manliga sökande gavs företräde (Stockholm TT, 2010). Även argumentet att manliga förskollärare ska kompensera för frånvarande fäder kan idag betraktas som otidsenligt med tanke på den förändring som skett sedan 1970-talet när det gäller fäders ökade engagemang i sina barns liv (Axelsson, 2014).

I 1970-talets debatt var en inte ovanlig utgångspunkt att männen skulle bidra med något som kvinnorna saknade. De skulle så att säga ta plats som män, inte främst som förskollärare. I detta sammanhang hänvisades det till exempel till manliga imitationsmodeller och de manliga förskollärares särskilda flexibilitet. Idag när förskolan står inför ett mycket stort rekryteringsbehov och SKL:s har en ambition att bredda rekryteringen förefaller även detta sätt att resonera förlegat. De män SKL vill rekrytera ska inte arbeta i förskolan för att fylla någon specifik ”manlig” funktion. Däremot ska kön inte vara ett hinder (Mattsson, 2015). I en intervjustudie av män inom förskolan framkommer också att män vill arbeta på samma premisser som kvinnor (Eidevald, 2013). Det som idag kanske är som mest slående i den debatt som fördes i tidskriften *Förskolan* under 1970-talet är att det inte någon gång nämndes eller antydde att de manliga förskollärarna riskerade att associeras med övergrepp. Numera är risken att bli utpekad som förövare konstant överhängande för män i förskolan, enligt Eidevald (2013). Han menar vidare att både risken för sexuella övergrepp i förskolan och risken att som personal bli utpekad och misstänkliggjord måste lyftas fram och diskuteras öppet inom både förskollärarytbildningen och förskoleverksamheten (Eidevald, 2016). Det kan då vara en god idé att påminna om de diskussioner som fördes under 1970-talet, kanske den period som män i förskolan diskuterades som allra mest. Idag finns det goda skäl att invända mot flera av argumenten, men det finns också all anledning att framhålla att män som valde att arbeta med yngre barn inte associerades med övergrepp för bara några decennier sedan.

REFERENSER

- Acker, Sandra (1995). Gender and Teachers' Work. *Review of Research in Education*, 21(1), 99-162.
- Axelsson, Tobias (2014). *Men's parental leave in Sweden: policies, attitudes, and practices*. Wien: Zentrum für Wirtschafts- und Innovationsforschung.
- Bergström, Mia (2007). *Försök att bryta! Rapport om projekt för att bryta den könsuppdelade arbetsmarknaden 1993–2005*. Falun: Gender School.

- Connell, Raewyn (2009). *Gender* (2nd ed.). Cambridge: Polity Press.
- Coulter, Rebecca & Greig, Christopher (2008). The man question in teaching: An historical overview. *The Alberta Journal of Educational research*, 54(4), 420-431.
- Cushman, Penni (2008). So what exactly do you want? What principals mean when they say "male role model". *Gender and Education*, 20(2), 123-36.
- Edström, Charlotta (2009). Preschool as an arena of gender policies: The examples of Sweden and Scotland. *European Educational Research Journal*, 8(4), 534-549.
- Eidevald, Christian (2013). *Män i förskolan: En intervjustudie med 25 män som arbetar eller har arbetat i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Eidevald, Christian (2016). *Förskolan – en trygg plats för barn och pedagoger? Sexuella övergrepp och förebyggande arbete*. Malmö: Gleerups.
- Eneroth, Bo (1994). *Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Natur och kultur.
- Erikson, Robert & Jonsson, Jan (2002). Varför består den sociala snedrekryteringen? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(3), 210-217.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2003). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Florin, Christina (1987). *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*. Umeå: Acta universitatis Umensis.
- Florin, Christina (2004). "Väjningsplikten": Samtidens könsrelationer i ett framtidsperspektiv. I Christina Florin & Christina Bergqvist (red.). *Framtiden i samtiden: Könsrelationer i förändring i Sverige och omvärlden*. Stockholm: Institutionen för framtidsstudier.
- Florin, Christina & Johansson, Ulla (1993). *Där de härliga lagrarna gro. Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914*. Stockholm: Tiden.
- Florin, Christina & Nilsson, Bengt (2000). "Något som liknar en oblodig revolution..." *Jämställdhetens politisering under 1960- och 70-talen*. Umeå universitet: Jämställdhetskommittén.
- Frangeur, Renée (1998). *Yrkeskvinna eller makens tjänarinna?: Striden om yrkesrätten för gifta kvinnor i mellankrigstidens Sverige*. Lund: Arkiv.

- Grumet, Madeleine (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Havung, Margareta (2000). *Anpassning till rådande ordning. En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamheten*. Malmö: Lärarhögskolan.
- Hedlin, Maria (2012). Admission policy of the Swedish teacher education favouring men: Discussion in the Parliament 1962. *Education Inquiry*, 3(2), 227–242.
- Heikkilä, Mia (2015). Män i förskolan och på förskolläraryrket – vilka är ni? I Elsa Mattsson (red.). *Fler män i förskolan – en antologi om breddad rekrytering*. Stockholm: SKL.
- Hirdman, Yvonne (2000). *Med kluven tunga. LO och genusordningen*. Stockholm: Atlas.
- Holmlund, Kerstin (2013). *Fattigdom, arbete och fostran: Välfärd i dåtidens Sverige*. Umeå: Boréa.
- Klinth, Roger (2002). *Göra pappa med barn. Den svenska pappapolitiken 1960-95*. Umeå: Boréa.
- Lind Palicki, Lena (2010). *Normaliserade föräldrar: En undersökning av Försäkringskassans broschyrer 1974-2007*. Örebro: Örebro universitet.
- MacNaughton, Glenda (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. London: Sage.
- Martino, Wayne (2008). Male teachers as role models: Addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 189–223.
- Mattsson, Elsa (2015). Därför är det viktigt med fler män i förskolan enligt SKL. I Elsa Mattsson (red.) *Fler män i förskolan – en antologi om breddad rekrytering*. Stockholm: SKL.
- Mjörnell-Ellemark, Rigmor (1977). SFR kräver slut på könskvoterad intagning till lärarutbildningen, *Förskolan*. Nr 10.
- Mogård, Britt (1975). *Motion om slopande av försöksverksamhet med könskvotering vid förskolläraryrket mm. Motion 1975:1390*. Stockholm: Sveriges Riksdag.
- Nentwich, Julia, Poppen, Wiebke, Schälin, Stefanie & Vogt, Franziska (2013). The same and the other: Male childcare workers managing identity dissonance. *International Review of Sociology*, 23(2), 326–345

- Nordberg, Marie (2005). *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Göteborg: Arkipelag.
- Oram, Alison (2007). *Women teachers and feminist politics, 1900-39*. Manchester: Manchester University Press.
- Persson, Anders (1999). Metodspråk och tillhörighet: Reflektioner kring individen i vetenskapssamhället. I Katarina Sjöberg (red.). *Mer än kalla fakta: Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Prop. 1978/79:180. *Om läroplan för grundskolan m.m.* Stockholm: Sveriges riksdag.
- Pruit, John (2015). Preschool teachers and the discourse of suspicion. *Journal of Contemporary Ethnography*, 44(4), 510-534.
- Riksdagen (1962). *Riksdagsdebatt Andra kammarens protokoll 22 maj 1962*. Stockholm: Sveriges Riksdag.
- Sargent, Paul (2000). Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary teachers. *Men and masculinities*, 2(4), 410-433.
- Sargent, Paul (2005). The Gendering of Men in Early Childhood Education. *Sex Roles*. 52(3-4), 251-59.
- Skelton, Christine (2012). Men teachers and the "feminised" primary school: A review of the literature. *Educational Review*, 64(1), 1-19.
- SOU 1972:26. *Förskolan del 1*, Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1979:56. *Steg på väg: Nationell handlingsplan för jämställdhet utarbetad av Jämställdhetskommittén*. Stockholm: Liber förlag.
- SOU 1980:19. *Fler kvinnor som skolledare*. Betänkande av Utredningen om kvinnliga skolledare. Stockholm: Liber förlag.
- Sparrlöf, Göran (2007). *Vi manliga lärare. Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsområden 1920-1963*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Stockholm TT (2010). Slut på könskvotering vid högskolor. *Svenska Dagbladet*. 12 januari 2010. Hämtad 2017-10-31. <https://www.svd.se/slut-pa-konskvotering-vid-hogskolor>
- Svensson, Allan (2006). Hur ska rekryteringen till högskolans mest eftersökta utbildningar breddas? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11(2), 116-133.

- Swedin, Daniel (2006). Därför behövs det fler män i förskolan. *Aftonbladet*. 19 april 2016.
- Tallberg Broman, Ingegerd (1991). *När arbetet var lönen: en kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tellgren, Britt (2008). *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare: kontinuitet och förändring i en lokal förskolläraryrkesutbildning*. Örebro: Örebro universitet.
- Trotman, Janina (2006). Women Teachers in Western Australian "Bush" Schools, 1900-1939: Passive Victims of Oppressive Structures? *History of Education Quarterly*, 46(2), 248-273.
- Weiler, Kathleen (1989). Women's History and the History of Women Teachers. *Journal of Education*, 171(3), 9-30.
- Weiler, Kathleen (1994). Women and rural School Reform: California, 1990-1940. *History of Education Quarterly*. 34(1), 25-47.
- Wernersson, Inga & Lander, Rolf (1979). *Män och kvinnor i barnomsorgen: En analys av könskvotering, yrkesval och arbetstrivsel*. Stockholm: Jämställdhetskommittén.
- Wernersson, Inga (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Höskoleverket.
- Wernersson, Inga (2007). *Från förskola till högskola – Vilka avtryck ger forskning om jämställdhet?* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wieselgren, Greta (1969). *Den höga tröskeln: Kampen för kvinnas rätt till ämbete*. Lund: Gleerups.
- Wollert, Per (1978). "Män i en kvinnovärld": En lägesrapport från projektet "Manlig personal i förskolan". Stockholm: Socialstyrelsens förskoleenhet.
- Åmark, Klas (2005). *Hundra år av välfärdspolitik. Välfärdsstatens framväxt i Norge och Sverige*. Umeå: Boréa.
- Östberg, Kjell (1997). *Efter rösträtten: Kvinnors utrymme efter det demokratiska genombrottet..* Stockholm: Symposion.
- Östman, Ann-Catrin (2006). Bonden. I Jørgen Lorentzen & Claes Ekenstam (red.) *Män i Norden. Manlighet och modernitet 1840-1940*. Stockholm: Gidlunds förlag.

English summaries

Åsa Wedin, Jenny Rosén and Samira Hennius: Translanguaging and multimodality in basic literacy education in Swedish as a second language
[Transspråkande och multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi]

The focus in this article is on translanguaging, particularly the use of multimodal tools in emergent literacy education for adult immigrants in Sweden. The aim is to show how accommodating students' different linguistic resources through digital tools may create positive opportunities for the development of both oral and written language, while simultaneously offering students increased influence regarding their own learning. By using a critical perspective and the concept of translanguaging, student interaction during the writing process while working on a student blog is analysed. Data was produced using an ethnographic approach, and for this article field notes, texts produced by students and video recordings been analysed. In the project, students in two schools who were at the beginner level of Swedish and emergent literacy training interacted through the blog. The writing process included individual and collective writing, teacher response, small group work and whole class interaction. In this article, the focus is on group work and whole class interaction.

The examples analysed in the article, illustrate how students make use of varied resources, such as different linguistic varieties, digital tools, printed materials, and gestures, including writing materials such as paper, pencil, eraser and digital screens.

The main conclusions are that, in order to create opportunities for students to widen their social participation as citizens with their own agency and with real influence over their own lives, it is important that knowledge is created about orality and literacy, including the use of multimodal resources that allow participation in different domains of society, and that also create discourses and contexts where students are offered the possibility to exercise an influence on language. Such education should offer opportunities to develop strategies that may be used in social action and simultaneously challenges for the use of

linguistic negotiations, reformulations and repairs as well as translanguaging. The type of instruction that was presented here offered students some opportunities for influence on their own education as they were given tools for authentic interaction through writing. In this case, the blog was the tool that enabled the interaction. However, as the students did not handle the blog on their own, but through their teachers, it is not clear how students in this case understood the writing process in relation to ordinary school exercises.

Literacy education that builds on authentic, social interaction demands the use of tools for exploration, rather than ready-made learning tools, and offering students support in expanding their linguistic resources, including strategies for reading and writing, based on perceived needs. For the group in focus here, who had limited opportunities to read and write before migrating to Sweden, it may also be important that teachers are capable of showing different possibilities for societal participation where print is important. This demands that (literacy) education for adult immigrants does not separate learning, citizenship and everyday life, and stimulates translanguaging.

Carl-Henrik Adolfsson and Daniel Sundberg: Research-informed Swedish School development: 25 years of policy initiatives [Att forskningsbasera den svenska skolan – policyinitiativ under 25 år]

This paper analyses the issues and the policy concepts of an evidence-based school. Against the backdrop of the on-going international evidence-based movement in the education sector, this paper sets out to investigate policy initiatives since 1990 regarding efforts in linking research and schools. Even if evidence-based education is a topical issue, it is by no means a new phenomenon. The article explores some of the historical trends in policy initiatives of the past 25 years in a Swedish education policy context, and investigates the following research question: What are the characteristics of various policy solutions regarding research-based school in the major Swedish educational and school policy initiatives since the early 1990s?

A second research question concerns changes over time and how the institutionalization of the evidence-based movement can be understood in a Swedish educational context during this 25-year period. First, the article provides definitions of the concepts of research-based and evidence-based practices by relating these concepts to an on-going international discussion about evidence-based education policy and practice. In connection with this discussion, the paper relate to concepts from neo-institutionalism with a direct focus on the various types of institutional consequences of an evidence-based movement. The empirical material for the study includes a selection

of policy initiatives intended to show how policy solutions have changed over the period, using the methodological framework of “what’s the problem represented to be?”. The major initiatives and investments in the Swedish educational context that have specifically been intended to link research and school activities in various ways, are analysed with regard to assumptions that underlie the representation of the problem, as well as their origins. The empirical investigation thus includes content analysis of policy texts that have been scrutinised due to their implicit conceptualisations on a research-based or evidence-based school. In line with the study’s purpose and theoretical perspective, the analysis is directed towards identifying the central meaning-bearing units in the investigated policy material between the 1990s and 2010s and their displacement over time.

The results show that the last 25 years have witnessed a gradual shift from indirect initiatives to more direct ones. In the 1990s and early 2000s, many policy initiatives were implemented primarily for the purpose of creating what was assumed to be the right conditions for a research-based school. The policy solutions thus included strategies and activities based mainly on the diffusion of research within the education sector, and on educating teachers in line with research-based teacher education. The means used by the policies, however, were mainly indirect and distant from the core practices of teaching and learning in schools.

In light of the above it is possible to discern some gradual shifts during the first two decades of this century, in, not only how problems and solutions are formulated, but also how more and more policy actors and organizations are now advancing their positions. Several policy initiatives are characterized by an increasingly active and ambitious drive to produce direct changes in teacher education, school and teaching practices and to raise students’ performance at school. In addition, initiatives are becoming even more focused on pre-formulated targets as to the actual effects and outcomes the policies are intended to accomplish. The initiation of what is known as the Mathematics Lift in 2011 is one example of this trend. The ecological rationality that was a prominent presumption in the policy materials in the 1990s is increasingly being challenged by a more technical rationality, which is less and less about “hoping it will happen,” and more about “making it happen”. In the 2000s, the initiatives have thus become more focused and ambitious in order to bring about immediate changes in the teacher’s teaching.

In conclusion, the article identifies some clear shifts over the investigated time period relating to policy problems and solutions for a research-based school. At the same time, it is becoming clearer that policies should have a greater degree of direction, and seek legitimacy in close interplay with other actors and institutions within and outside the education sector (for example,

with agencies involved in evidence-based medicine). The results indicate that the trend has been toward more direct attempts to link school and teaching practices to more explicit targets in order to make educational professionals into active consumers of educational research. The possible consequences of such a model for research-based practice in the education sector, as argued in the final discussion of the article, is to position teachers as a passive recipient of research. The new Swedish Institute for Educational Research established in 2015 is one example of the displacement identified in the article and a case that calls for further research.

Christel Persson: Research-related education and academic skills based on postgraduates teachers' perspective [Forskarutbildade lärares syn på forsknings-anknytning och akademisk kompetens i lärarutbildningen]

The conceptions "research teaching nexus" and "education through research" are discussed in higher education. Research-related education is often associated with the thesis written in the final phase of the education but research links in higher education must be visualized for the students throughout the education. A definitive definition of the term has never been officially stated but is usually used in terms of education provided by scientifically qualified teachers and with a scientifically founded content. For some of the teacher educators research and teaching are mutually compatible activities, while others argue that there is no connection between research and teaching at all.

This article highlights graduated PhDs' views on academic skills and their work in teacher education. Eight Swedish senior lectures in science education were interviewed. The aim was to identify the respondents' views on which factors, in the graduate program, that contributed to quality improvement in the context of tutoring thesis works in teacher education. What it means to manage and develop academic skills, at an individual and institutional level, was also explored.

The research questions were:

- What aspects of postgraduate education do the teacher educators consider to be central and quality enhancing when tutoring the students writing their essays and thesis?

- In what way do the research teachers think that research-related education is realized in the organization and what positive effects and barriers can be observed?

Themes expressed were self-evaluation of individual development and changed approaches for supervision. Respondents also expressed a changed view of their professional role after completed postgraduate studies. As regards individual development and self-reflections, all respondents expressed that

the dissertation writing contributed to increased self-esteem and experienced higher scientific competence. The writing was mentioned as a major part of the academic process. Several of the teacher educators have after graduation started to imitate their own mentor and her/his positive aspects in tutoring. They try to make the students curious and ethical aspects are emphasized. They also ask the students to explain how they want the supervisor to guide them through the process.

All respondents stated that the distinction between research and education is reasonable but the way in which it is scheduled makes it impossible to fully fulfill the task of research. Often it is not possible to plan for coherent time for research in the service. A greater involvement in conducting investigative work and being involved in seeking development funding was also called for. Respondents saw great opportunities to involve colleagues and students in various research and development projects linked to local schools in order to strengthen the quality of teacher education at several levels. The respondents signaled that they now feel safer and more prepared for the assignment as supervisors after reviewing postgraduate studies. This, in turn, contributes to the fact that they dare to allow students to explore research areas that are not directly related to the research area the supervisor is engaged in. They now also have the courage to allow the students to test different methods in their investigations.

Research-based education is complicated and deeper discussions need to be taken at both teacher level, student level and management level. The respondents also mentioned the lack of collegial discussions regarding the assessment of the essays. Teacher students risk becoming even more confused because they encounter teachers who do not always provide a coherent assessment. This may affect the interest in applying for postgraduate education.

A disadvantage in this context can be attributed to the fact that the informants in the study were quite few, which contributes to difficulties for generalizations.

Linda Palla: Individual-centered achievement and goal attainment in preschool? When assessment plans become examining document and tools in special educational processes [Individcentrerad prestation och måluppfyllelse i förskolan? När åtgärdsprogram blir examinerande dokument och verktyg i specialpedagogiska processer]

Today's preschool is a part of an educational system in which a widespread culture of documenting has become prominent. Studies (Palla, 2011) show that there are preschools using assessment plans when it comes to children

who, for various reasons, are considered in need of special education. In the present article, I problematize the use of assessment plans in preschool. Further, I argue that such documentality has an impact on children construed to be in need of special education.

This article, as well as recent studies (Andreasson, 2007; Asp-Onsjö, 2006; Hjärne & Säljö, 2008; Lundgren, 2006; Lutz, 2006, 2009; Palla, 2011), shows that this type of documentation focuses primarily on the individual, rather than on how the education can contribute to development and learning, or how such processes evolve. The performance of preschoolers tends to be assessed and evaluated in the assessment plans. Furthermore, there are examples of how goal attainment are related to the children's performance rather than to the preschool. The children are often made responsible for such individual-centered achievement. According to Foucault (1977), these procedures can be regarded as a part of an examination, with an observing hierarchy and normalizing judgments.

Jens Ineland and Eva Silfver: Assessment and grading of students with intellectual disabilities. Attitudes and experiences from educators' perspective [Bedömning och betygssättning av elever med utvecklings-störning. Attityder och erfarenheter från pedagogers perspektiv]

The way schools in Sweden deal with students with intellectual disabilities (ID), has changed over the last decades. In sum, these changes has gone from special solutions to integration. The concept of inclusion has been a core policy during this development and in August 2010, the current Education Act (SFS 2010: 800) was put into practice. An important aspect within the new Act is the introduction of grading of students with ID. The grading scale in special schools and upper secondary schools are a five-point scale: A, B, C, D and E, where A is the highest and E the lowest. Grades express the extent to which the individual student has attained the national knowledge requirements laid down for different subjects. To support grade assessment, subject specific knowledge requirements exist for the different grades. Once they have completed school, the students receive a certificate stating what they studied and what grades they received. Teachers who assess and grade students with ID are in a challenging position – pedagogically, methodologically, didactically and ethically – in relation to the way knowledge is communicated, applied and assessed in any given activity. The limited body of research about how teachers working with students with ID deals with this new situation is the basis for our interest in this study. The aim with the study was to describe and analyze what attitudes and experiences teachers has about assess and grade students with ID.

The present research is part of a larger research project conducted in Umeå to explore professionals' experiences of working with clients and students with ID. The present analysis informants working as teachers in five different municipalities in Sweden. They participated by responding to two questions, one standardized and one open-ended about grades and ID, in a web survey distributed through e-mail during autumn 2014. Information about the project, name of the researchers and contact person was also included in the e-mail. In the standardized question, we asked the informants to score whether they agree or disagree (1-4 on a Likert Scale) with the statement: "It is important that students with ID receive grades". In the follow up open-ended question, we asked the informants to describe more in detail experiences and challenges in grading students with ID. Among the 115 informants participating in the study, 113 answered the standardized question (98 %), 96 answered the open-ended question (83 %).

The methods used to analyse our data in this study falls especially into descriptive techniques. First, inspired by Braun and Clark (2006), we conducted a thematic content analysis in order to explore the semantic content in the written excerpts. The excerpts, which varied in length from short descriptive sentences to longer and more comprehensive accounts, was our primarily empirical data. In order to further contextualize the qualitative content analysis, we also included a standardized question. We used statistical packaged of the social sciences, SPSS (version 23) for descriptive numerical analyses.

The results show that challenges in assessing and grading students with ID are associated with (1) the cognitive prerequisites of the students, (2) the role as pedagogue and teachers, and (3) contemporary policy. The results also show that the initiative of grading of students with ID receives little support among the respondents. 71% of the respondents were less positive to the idea of grading, 29% more positive. Overall, the results indicate that 'grades' for students with ID is based on good ideas and good intentions, linked to concepts on normality and equality. However, considering that grades for students with ID do not have the same legal status as regular grades they are more imitations of grades for students in general. As such, they do not repeal or changes what is considered to be un-wanted or abnormal in school environments – but instead reinforce what is diverse and deviant. In all, our analysis suggest that grades – or the imitation of grades – to students with ID reveal an ambivalent practice and also raises ethical questions as well as questions about authenticity, normality and welfare responsibility.

Maria Hedlin: For and against the gender quota admissions policy for preschool teacher education: Arguments in the trade union journal "Förskolan" 1970-1981 [För och emot könskvotering i förskollärarytbildningen: Argument i tidskriften *Förskolan* 1970-1981]

The preschool teacher is a profession that is highly associated with femininity, and a very large majority of staff in preschools are women. Due to the current high recruitment needs in Swedish preschools, SKL (the Swedish Association of Local Authorities and Regions) has stated that it is important that both women and men see the preschool as a possible workplace for themselves. Therefore it might be worthwhile to take a look at the discussions that took place during the 1970s, being perhaps the period during which men in preschools were discussed the most. When the Swedish preschool was developing in the 1970s, it was a political aim to have both men and women work in the preschools. In order for more men to be admitted to preschool teacher education, a quota policy that favoured male applicants was introduced. The preschool teachers' trade union, Sveriges Förskollärares Riksförbund (SFR) defended the quota policy and argued in support of it in the union journal *Förskolan* (The Preschool) for several years. In 1976 the organization changed its position and argued instead that the admissions policy should be abolished. This study investigates the discussions that were held in the union journal *Förskolan*, both for and against the quota procedure for preschool teacher education in the years 1971-1980. The research questions are as follows: What arguments were put forward in the discussions? In what way can these arguments be said to challenge or sustain the unequal relationship between women and men?

A qualitative analysis of the years 1970-1981 has been conducted. The journal in its entirety has been reviewed and analyzed for arguments, regardless of whether the statement came from the trade union, a letter to the editor, someone interviewed in a report, etc. Three arguments for the quota policy and two arguments against were found. An argument for the quota policy was, To achieve higher values, which meant a higher goal was assumed to be achieved by applying the quota measure. The higher values intended were a more even gender distribution, justice and a more versatile workforce. This reasoning was not specific to preschool teacher education, but could have been aimed at all education programmes that have an uneven gender distribution, both male-dominated and female-dominated. Another argument was, Compensation for the absence of men, which meant that the male preschool teachers would make up for the fathers who did not participate in their children's lives. The third argument was, Men are better preschool teachers than women, which meant that men were depicted as more committed and flexible workers. In

some cases, the arguments can be linked to historical discussions about women and men and their place in society. An argument against the quota policy was: A gender quota policy sustains outdated attitudes, which meant that the expectations that gender role thinking within preschools would change, had not been fulfilled. The second argument against the quota policy was: Men and women should be admitted on equal terms, which meant that a female qualified applicant should not have to stand back for a less qualified man.

Only one of the arguments challenged the unequal relationship between women and men; Men and women should be admitted on equal terms. In the 1970s debate, it was not an uncommon premise that men would contribute something that the women lacked. They would take the place as men, not primarily as preschool teachers. Today, when preschool is facing major recruitment needs and SKL's ambition is to broaden recruitments, SKL emphasizes that it wants men to be recruited not so that they work in preschool to fulfill a specific 'male function', rather gender should not be an obstacle.

Debatt

Inte postmodernism, utan brist på kritisk diskussion, är lärarutbildningens stora problem

Susanne Dodillet

Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Sverker Lundin

Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

I boken *Kunskapssynen och pedagogiken* (2017) presenterar Inger Enkvist, Magnus Henrekson, Martin Ingvar och Ingrid Wällgren hypotesen att skolan har blivit som den är – dvs ”usel” – genom inflytande från postmodern teori som sätter kunskapskritik och relativisering före inläring av fakta och kunskaper. Författarna argumenterar för att lärare i mindre utsträckning ska diskutera med sina elever och istället erbjuda en välstrukturerad undervisning som leder fram till en examination som visar om, och i så fall vad, eleverna faktiskt lärt sig. För att denna undervisning ska bli så effektiv som möjligt, föreslår författarna att lärare lär sig mer om evidensbaserade metoder och hjärnforskning.

Med utgångspunkt från nyutgiven kurslitteratur för lärarutbildningen vill vi här ifrågasätta deras problembeskrivning och sätta fingret på ett annat problem med skolans utveckling, nämligen att kritisk reflektion på alla nivåer marginaliseras, till förmån för en undervisningspraktik som uteslutande tar sikte på att förbättra elevernas prestationer, definierade utifrån kursplanernas krav och kriterier. Långt ifrån att vara inramad av postmodern teori, hämtas denna tendens näring i nypositivistiska föreställningar om vetenskaplig metod och evidens.

Betecknande för problemet är Hattie (2012), *effektstudiernas* i särklass klarast lysande stjärna och omtalad i *Kunskapssynen och pedagogiken* som precis den sorts forskare som borde få större inflytande på skolans utformning. Hans

bok *Synligt lärande för lärare* introduceras just nu som kurslitteratur på många lärarutbildningar. Vid sidan om *Synligt lärande* kommer vi att hämta illustrerande exempel från boken *Utmärkt undervisning* (Håkansson & Sundberg, 2012), eftersom den har svenska författare och därför tydliggör att de tankar Hattie presenterar, inte (bara) är importerade, utan även producerats för den svenska utbildningsvetenskapen.

Hatties bok *Synligt lärande*, och Håkansson och Sundbergs bok *Utmärkt undervisning*, innehåller en mängd relativt samstämmiga förslag till hur elevernas prestationer kan förbättras.

- Ett första karaktäristiskt drag hos dessa förslag är ökad *synlighet*. Målen som eleverna ska sträva mot ska ständigt befinna sig i synfältet, för såväl lärare som elever. Elevernas prestationsförmåga, vid varje given tidpunkt, ska i möjligaste mån vara synlig för läraren – detta är innebörden av titeln ”synligt lärande”. Hattie beskriver att lärare ”måste vara medvetna om vad varenda elev i klassen tänker”, för att kunna ta detta vetande som utgångspunkt för sin utformning av undervisningen.
- Ett andra karaktäristiskt drag är *medvetenhet*. Lärare ska vara medvetna om att måluppfyllelse är vad undervisningen syftar till; de ska vara medvetna om *varför* och *hur* den undervisning de bedriver är ändamålsenlig, för precis de elever som den riktar sig till. Eleverna, å sin sida, ska även de vara medvetna om vad varje lektion syftar till, vilka kriterierna är för godkänt resultat, vad de har för egna styrkor och svagheter, och vilka strategier de kan använda sig av för att nå målen på effektivast möjliga sätt.
- Ett tredje karaktäristikum är *självreglering*: eleverna ska i möjligaste mån förmås att själva sträva efter den önskade måluppfyllelsen, och av läraren få hjälp att göra denna strävan så effektiv som möjligt. De talar härvid om *metakognitiva* förmågor, som strategier för lärande, liksom om *återkoppling* som hela tiden ger eleverna (och lärarna) uppdaterad information om hur lärandet, det vill säga prestationsförbättrandet, fortskrider.

För oss framstår det inte alls som förvånande att denna sorts undervisning är mer effektiv vad gäller måluppfyllelse än en undervisning där lärare ibland siktar mot andra mål än de som kan mätas (eller ens de som finns angivna i styrdokumentet), där lärare och elever förstår sin samvaro i klassrummet på andra sätt än som målrationell, till exempel som ett samtal, som ett gemensamt sökande efter förståelse, eller kanske helt enkelt som en föreläsning, där läraren

berättar om något för eleverna, som lyssnar och tänker – och där sinnebilderna för lärande, till exempel, modellerats efter hermeneutikens övervinnande av fördomar, eller den kritiska teorins genomskådande frigörelse – snarare än idrottarens eller musikerns (i sina respektive kontexter givetvis helt ändamålsenliga) ”målmedvetna övning”, en formulering som förekommer över 30 gånger i boken *Synligt lärande*.

Bilden av vart lärarutbildningen är på väg kan kompletteras av en analys av två helt nytvågna böcker: *Formativ undervisning* av Hirsh (2017) och *Att organisera för skolframgång* av Jarl, Blossing och Andersson (2017), en till flera andra läroböcker om skolutveckling och kvalitetsarbete. Hirsh tar avstamp i Hatties motto ”känn din påverkan” och väcker frågor både kring hur lärare kan få sådan kännedom och vad de ska göra med den. Snarare än elevernas lärande, handlar Hirshs bok om *lärarnas* kunskapsutveckling. Hon föreslår att lärare ska anlägga ett *utforskande förhållningssätt* som innefattar ”problemdefiniering, fördjupning, datainsamling och analys i förhållande till det innehåll man anser att man behöver arbeta utvecklande med” (sid. 7). För att få grepp om sin undervisning ska lärare använda enkäter, klassrumsobservationer och intervjuer. Hirsh relaterar sin metodik till *lesson study*, *learning study* och *aktionsforskning*.

Helt avgörande för att förstå denna ambition att aktivera lärarna till ett utforskande förhållningssätt, är att deras metodiska och kritiskt reflekterande process ska vara inramad av de mål som finns formulerade i skolans styrdokument. Eller som Hirsh (2017) formulerar det: ”Naturligtvis ska utgångspunkten vara kursplanernas texter, där de förmågor beskrivs som undervisningen ska utveckla hos eleverna” (sid. 60) och ”I sitt arbete med undervisning ska lärarna alltid ha en förankring i övergripande nationella mål för utbildningen och ämnet” (sid. 88). Det utredningsarbete som lärarna anmodas att bedriva är med andra ord uteslutande inriktad mot att uppfylla styrdokumentens målbeskrivning.

Vi kan förstå både Hatties (2012) strävan efter att göra eleverna självreglerande och Hirshs (2017) strävan efter att göra lärarna till utredare i termer av *interpellation*. Effektiviteten ska ökas, föreslår Hattie, genom att eleverna ”lär sig att bli sina egna lärare” och lär sig värdesätta ”sin egen lust att lära” (sid. 16); de ska fås att ”inse varför de måste satsa på målmedveten övning och koncentrera sig på lärandet” (sid. 132). Hirsh argumenterar för hur lärares ”nyfikenhet på lärandets mysterium leder till lust att utforska undervisningen och klassrumspraktiken” (sid. 5). Liksom eleverna, ska lärarna förstå att det är roligt att förbättra. När det lyckas har deras identitet och självförståelse ställts i resultatförbättringens tjänst. De har förmåtts att *vilja systemet*, kan man säga.

En sista dimension av den bild vi vill teckna ges i boken *Att organisera för skolframgång* av Jarl, Blossing och Andersson (2017). Där ligger fokus på skolan

som organisation. Framgångsrika skolor karaktäriseras av ”samförstånd och samordning”; på framgångsrika skolor finns det ”gemensamma föreställningar om vad det innebär att arbeta på den aktuella skolan” vilka innefattar att det är ”elevernas lärande och resultat som står i centrum för lärarnas arbete”. På en framgångsrik skola upprepar rektorn ”som ett mantra”, att ”alla ska ha minst godkända betyg och komma in på gymnasiet, kosta vad det kosta vill” (sid. 73). I en framgångsrik kommun skapades en ”benchmarkingprocess” som gjorde att ”skolorna fick upp ögonen för skolutveckling och möjligheten att förbättra resultaten” (sid. 79). Vi får intrycket att framgångsrika skolor fungerar som organiska helheter – en intervjuad rektor talar om skolan som en ”stor familj” (sid. 76) – där alla är överens och drar åt samma håll. En lärare på en framgångsrik skola talar om ledningskulturen i termer av ”En järnhand i en mjuk vante” (sid. 73). Framgångsrika skolor präglas av att det är tydligt att det finns ”gemensamma ramar som lärarna bör hålla sig inom” (sid. 74). Mindre framgångsrika skolor karaktäriseras av ”fokus på annat än elevs resultatutveckling” (sid. 109), liksom av att lärare agerar mer som individer än som delar av en större helhet.

Vad vi tycker oss kunna se i dessa fyra böcker, är att frågan om vad som är värt att veta, liksom möjligheten att sträva efter sådant som inte går att mäta, framstår som irrelevant, ja rent av olämplig att ägna sig åt för såväl elever som lärare. Det resultatfokuserade utbildningssystem som tonar fram i dessa fyra böcker är inte bara totalitärt i en byråkratisk bemärkelse av att reglera människors handlande i riktning mot förutbestämda mål – dess talespersoner försöker dessutom så gott det går att ställa människors självförståelse och identitet – deras kärlek och passion – i systemoptimeringens tjänst. Såväl elever som lärare och skolledare anmodas att arbeta självständigt och ta ansvar, att vara inspirerade och inspirera – men hela tiden för mål som de inte har något inflytande över.

Vi vill påminna om att människor också formas av *formen* av de verksamheter de är en del av, och inte enbart av det som kommer till uttryck i tal och text. En elev som genom ”målinriktad övning” och ”självreglerat lärande” lyckas prestera bra i ämnena demokrati och kritik, har därför, ämnena till trots, mycket mer visat att hon är förmögen att framgångsrikt delta i en odemokratisk praktik, än visat prov på demokratiskt och kritiskt tänkande (och än mindre demokratiskt och kritiskt handlande, givetvis).

Förvisso är Enkvist och hennes medförfattare inte särskilt intresserade av varken demokrati eller kritik, utan förstår elevs närvaro i skolan snarast som en distraktion, som förhindrar det enligt dem helt avgörande arbetet med att ”inhämta kunskap” och ”lära sig fakta”. Men även detta arbete riskerar att reduceras till tom formalism, om den process som representeras av Hattie

och hans meningsfränder tillåts fortsätta. Relationen mellan mätbara skolprestationer och kunskaper värda namnet är nämligen långt ifrån självklar.

Intressant nog skriver faktiskt Hattie (2012) själv om detta i *Synligt lärande*. Under rubriken ”Resultat av skolframgång” konstaterar han att ”den bästa prediktorn för hälsa, rikedom och lycka senare i livet *inte* är skolprestationer utan antalet år i skolan” (sid. 19). Detta tycks underminera hela återstoden av boken – vars syfte ju är just att förbättra elevernas skolprestationer. Varför ska samhället intressera sig för detta projekt om skolprestationer bidrar så lite till hälsa, rikedom och lycka? Hattie besvarar denna fråga genom att tala om vikten med att hålla kvar eleverna i skolan:

Att stimulera elever till fortsatt lärande är ett högst önskvärt resultat av skolgången och eftersom många elever fattar beslut om fortsatta studier när de är mellan 11 och 15 år betyder det att skolan och upplevelsen av lärandet i dessa åldrar måste vara produktiv, utmanande och engagerande för att säkerställa bästa möjliga chans för att eleverna stannar kvar i skolan (sid. 19).

Inte ens Hattie själv verkar tro att de prestationer hans bok handlar om motsvarar kunskaper med betydelse för elevernas tillvaro utanför skolan. Istället ligger resonemanget i linje med sociologen Collins (1979) teori om *credentialism*, som säger att skolgångens betydelse i stort sett kan reduceras till användbarheten av betyg och examina. Vi är övertygade om att denna teori blir allt mer träffande, ju mer målet för skolans verksamhet reduceras till att producera mätbara resultat.

REFERENSER

- Collins, Randall (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Hattie, John (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hirsh, Åsa (2017). *Formativ undervisning: utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jarl, Maria, Blossing, Ulf & Andersson, Klas. (2017). *Att organisera för skolframgång: strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur.