

Pedagogisk forskning i Sverige

*PfS.*

Vol. 24 Nr. 3-4 2019

Pedagogiska  
tidsdimensioner

Tidskriften Pedagogisk forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige. Tidskriften har sedan starten 1996 varit ett viktigt bidrag för utvecklingen av teori och metodfrågor inom svensk pedagogisk forskning och övriga Skandinavien. Tidskriften utkommer med fyra enkelnummer alt. två dubbelnummer per år.

Välkommen med manus i form av forskningsartiklar, essäer, debattartiklar, recensioner av ny-utkommen litteratur och fakultetsopponenters sammanfattade synpunkter på aktuella doktorsavhandlingar. En överblick över författarvägledningar finner du på tidskriftens onlineportal [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se). Utförliga författarvägledningar kan laddas ner i tidskriftens Open Journal System, tillgänglig via onlineportalen.

**Ägare:** Föreningen SWERA, Swedish Educational Research Association

**Ansvarig utgivare:** Sverker Lindblad, professor, Göteborgs universitet

**Huvudredaktör:** Daniel Sundberg, professor, Linnéuniversitetet

**Redaktörer:** Andreas Nordin, docent och Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

**Redaktionssekreterare:** Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

**Redaktionsassistent:** Camilla Forsberg, doktorand, Linnéuniversitetet

**Nationellt råd:** Andreas Fejes (Linköpings universitet), Ulrika Jepson Wigg (Mälardalens högskola), Andreas Bergh (Örebro universitet), Jonas Aspelin (Högskolan Kristianstad), Linda Rönnberg (Umeå universitet), Erika Björklund (Högskolan i Gävle), Åsa Mäkitalo (Göteborgs universitet), Marie Tanner (Karlstad universitet), Maria Borgström (Stockholms universitet), Marie Karlsson (Uppsala universitet), Sangeeta Bagga-Gupta (Högskolan i Jönköping), Helena Korp (Högskolan Väst), Fredrik Lindstrand (Konstfack Stockholm), Johan Dahlbeck (Malmö universitet), Gitte Malm (Mittuniversitetet), Sara Irisdotter Aldenmyr (Högskolan Dalarna), Eva Brodin (Lunds universitet), Pernilla Nilsson (Högskolan i Halmstad), Lovisa Bergdahl (Södertörns högskola)

Nordiska medlemmar: Kirsten Sivesind (Norge), John B Krejsler (Danmark), Michael Uljens (Finland), Gestur Gudmundsson (Island)

Adress: Pedagogisk forskning i Sverige, Linnéuniversitetet, 351 95 Växjö

E-post: [redaktion.pedforsk@lnu.se](mailto:redaktion.pedforsk@lnu.se)

Onlineportal: [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se)

Prenumeration: Individuell prenumeration och medlemskap i SWERA: 350 kr/år. Individuell prenumeration: 300 kr/år. Institutionsprenumeration: 12 500 kr/år. För mer information vänligen se [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se) eller via e-mail till: [redaktion.pedforsk@lnu.se](mailto:redaktion.pedforsk@lnu.se).

Efter en embargotid om 6 månader lyder alla publicerade bidrag i tidskriften under Creative Common Licensen CC BY-ND.

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Föroord	5-6
---------	-----

### Artiklar

---

Tillit som förutsättning för skolutveckling. En studie av skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag <i>Ulf Jederlund</i>	7-34
Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning <i>Robert Walldén</i>	35-61
English summaries	62-64

### Essä

---

Skolan som tanke- och praktikvärld - Mary Douglas teori om hur institutioner tänker <i>Mats Trondman &amp; Ulrika Winerdal</i>	65-83
--	-------

### Recension

---

Resonans i höghastighetssamhället - Rosas samhällsvetenskapliga teori ur ett pedagogiskt perspektiv <i>Daniel Sundberg</i>	84-90
--	-------

## Redaktionen informerar

---

Utlysning debatt: Praktiknära forskning – ett paradigmskifte på gång?	91-92
Utlysning temanummer: berättelser i pedagogisk forskning	93-94
First announcement: Teachers matter – but how? An international research conference on <i>didaktik</i> , pedagogy and classroom research	95-96
Tackord till granskare	97

## Förord

Välkommen till nummer 3/4 2019 av Pedagogisk Forskning i Sverige! Detta nummer belyser på olika sätt pedagogiska tidsdimensioner. Just tid är faktiskt ett sällan explicit tema inom den pedagogiska forskningen. All pedagogik bygger dock på ett antal antaganden om tid, när, hur länge, i vilken ordning, i vilken takt osv. Pedagogiska tidsdimensioner berör på detta sätt grundläggande frågor om utbildning, skola, undervisning och lärande givet djupt institutionaliserade och långsamt föränderliga samhälleliga villkor, men också, om hur dagens samtida snabba omvärldsförändringar dikterar nya villkor för pedagogiska processer.

Ulf Jederlund vid Stockholm universitet visar i bidraget Tillit som förutsättning för skolutveckling. En studie av skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag hur ”kollegialt lärande” som modell för utveckling av skolan haft ett betydande genomslag i Sverige den senaste tiden. På inte mindre än 11 olika områden har denna modell använts av Skolverket sedan 2011. Bidraget fokuserar dock särskilt på Matematiklyftet och vilka problem som den stora satsningen försökte lösa. Texten visar också hur denna modell på olika sätt sätter villkor för lärares professionella utrymme och självständighet, och väcker frågor t.ex. när det gäller lärares tidsanvändning i en ny tid.

Robert Walldén, Malmö universitet, utforskar i artikeln Med fokus på ord, uttryck och språklig stil - Ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning litteracitet inom svenska som andraspråk. Genom olika underlag analyseras just hur skönlitteraturens språk kan föra uppmärksamhet mot vissa betydelseskapande praktiker som överskrider det rent omedelbara textanvändningarna. Romaner kan på så sätt ge pedagogiska nycklar för öppna nya tolkningar och språkliga praktiker för att stödja ett lärande och en undervisning som överskrider förutbestämda kriterier.

Mats Trondmann och Ulrika Winerdal vid Stockholms universitet har i sitt bidrag Skolan som tankevärld återvänt till vad som från början var en serie av föreläsningar vid University of Oxford av antropologen Mary Douglas (1921-2007), *How Institutions think*. Denna klassiker utgår från Emile Durkheims och Ludwig Flecks sociologiska teorier för att förstå hur inte bara institutioner tänker, utan också hur tänkande förutsätter institutioner. Trondman och

Winerdal utvecklar och rekonstruerar från Douglas arbeten en institutionsteori som de menar kan ge svar på ett antal grundläggande frågor för pedagogiska praktiker. De diskuterar och klargör också hur dessa fundamentala dimensioner om kunskap, tänkande och tid, som alltför ofta förbises, ger rikhaltiga svar på dagens brännande frågor om utbildningens och skolans förändring.

Daniel Sundberg recenserar slutligen sociologen Hartmund Rosas senaste bok, *Resonans* (Rosa, 2019). Här placeras Rosas samhällsvetenskapliga teori om ett framväxande höghastighetssamhälle där hjulen rullar allt snabbare i ett pedagogiskt perspektiv. Recensionen framhåller hur ett sådant perspektiv är eftersatt inom det pedagogiska forskningsfältet och att Rosas teorier pekar ut nya intressanta forskningsfrågor och faktiskt hela forskningsfält för pedagogiska forskare att ta sig an.

Redaktionen vill med detta årets sista nummer tacka alla författare, prenumeranter, läsare och granskare för det gångna verksamhetsåret och önskar en god läsning!

/Redaktionen för Pedagogisk Forskning i Sverige

# Tillit som förutsättning för skolutveckling. En studie av skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag

Ulf Jederlund

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms Universitet

## ABSTRACT

Artikeln bidrar till fördjupad förståelse av lokala förutsättningar för skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag. En longitudinell fallstudie genomfördes av skolutvecklingsprocesserna i fem arbetslag på olika skolor som deltog i ett identiskt, externt utformat, utvecklingsprojekt. Projektet innebar en handledd lärandeprocess där lärarna förväntades utveckla gemensam kunskap och kompetens genom kollektiv reflektion, baserad på synliggjord praktik i form av kollektivt genomförda elevinterventioner. Interventionerna bestod i kartläggning av skolsvårigheter, filmade samarbetsbaserade lärar-elevsamtal och uppföljningar av dessa, med anpassningar i undervisning och elevarbete. Utfallet av projektet, såsom skattat av lärarna efter två år, varierade stort mellan skolorna. Variationen i utfall, trots att arbetslagen deltagit på jämförbara premisser och med likvärdigt tillförda resurser, är artikelns utgångspunkt. Intresset riktas mot lärarnas upplevelser i utvecklingsprocessen. Analysen bygger på kvalitativa processdata insamlade före, under och efter projektet. I tematisk analys urskildes tre aspekter av lärares upplevelser av *tillit* i skolutvecklingsprocessen som centrala; *processtillit*, *kollegial tillit* och *kollektiv tillit*. Övergripande processtillit och kollektiv tillit framstod som förutsättningar för arbetslagens uthållighet i utvecklingsarbetet. Kollegial tillit - tillitsfulla interpersonella relationer och professionellt förtroende lärarna emellan i arbetslaget - framstod som en särskild förutsättning för att lärares praktik skulle synliggöras, och att ett fördjupat kollektivt lärande därmed skulle kunna äga rum. Kollegial tillit och kollektiv tillit är begrepp som återfinns i organisationslitteraturen, medan processtillit är ett begrepp som artikeln föreslår.

## INLEDNING

Frågan om hur lärare och skolor ska undervisa sina svagaste elevgrupper har varit central under lång tid (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012; Tetler,

2015). I linje med skolans tradition har fortbildning av personalen varit ett självklart svar på detta behov. Ändå menar Timperley, Wilson, Barrar och Fung (2008) som sammanställt forskning om professionell utveckling i skolorganisationer i USA, Europa och Australien, att en större del av alla kostsamma centrala utvecklingsåtgärder i form av kompetensutveckling för lärare inte lämnat varaktiga spår av lokal skolförbättring efter sig. Andra forskare drar liknande slutsatser. Scherp och Scherp (2007) menar att skolutvecklingsåtgärder blir vägledande för lärares handlingar över tid bara om lärarna själva omfattar åtgärdens övergripande syfte, och uppfattar att innehållet gynnar deras elever. Hargreaves (2010) fann att centralt initierad vidareutbildning och införande av nya undervisningstekniker gav liten eller ingen effekt alls när lärare inte var engagerade över tid, kände delaktighet och kunde sätta in utvecklingsinitiativ i lokala meningssammanhang. Forskningsresultaten tyder på att medarbetares acceptans för och tillit till utvecklingsinitiativets syfte, form och innehåll har betydelse för om varaktig förändring sker. Larsson och Löwstedt (2014), som under två decennier studerat en rad svenska kommuners och skolors skolutvecklingsarbete, pekar likväl på att inget förändringsinitiativ i sig varit garanterat för att varaktig skolutveckling kommit till stånd. I jämförelser av skolor som deltog i samma utvecklingsåtgärder på jämförbara premisser, med samma tillförda resurser och stödfunktioner, fann forskarna att utfallen ändå varierade högst avsevärt.

Något väsentligt har alltså brutit i skolutvecklingsarbetet. Timperley (2013) menar att det handlar om formerna som den professionella utvecklingen har bedrivits i. Det har varit traditionell kompetensutveckling för skolans personal, med ett individuellt lärande frikopplat från elevsammanslaget. Timperley betonar att den djupgående förändring som krävs av skolor för att lösa djupt rotade pedagogiska problem för lågpresterande elevgrupper innebär kollektiva processer, över tid. Avgörande är att skolor och lärarlag organiseras och stöttas så att samarbete möjliggörs, och att extern kunskaps- och processledningskompetens tas in i den utsträckning som krävs för att utmana rådande föreställningar och arbetssätt. Framgång förutsätter etablering av undersökande lärarlag som kontinuerligt tillsammans analyserar elevers resultat och lärandebehov, och därefter frågar sig vilka nya kunskaper lärarna tillsammans behöver utveckla för att möta behoven. Timperley (2013) beskriver på så vis lärares professionella lärande som kontinuerliga ”undersökande kunskapsbildande cykler, som syftar till att främja viktiga elevresultat” (Timperley, 2013, s. 33). Hon poängterar att professionellt lärande förutsätter *kollektiv handling*, gemensamt utförande och uppföljning av förbättringsförsök är centrala inslag i den kollektiva kunskapsbildningen.

I olika sammanhang, till exempel i aktuella nationella fortbildningsåtgärder som ’Matematiklyftet’, ’Läsluft’ och ’Specialpedagogik för lärande’, används begreppet ’kollegialt lärande’ (Skolverket, 2014), men inte



sällan utan närmare definition eller precisering (Larsson, 2018). Det gör att även om fortbildningsinsatser organiseras i grupp riskerar utfallet att begränsas till ett individuellt lärande, frikopplat från kollektiva förändringsprocesser såsom Timperley efterlyser. I denna artikel används begreppet *kollektivt lärande* i bemärkelsen att lärare lär av och med varandra och att erfarenheter och kompetens sprids och samordnas i gemensamma handlingsmönster på skolan (Larsson, 2016).

Larsson och Löwstedt (2014) understryker att lokala förutsättningar alltid påverkar hur ett utvecklingsinitiativ får genomslag i lärares arbete. De menar att olikheten i utfall av skolutvecklingsprojekt på olika skolor, trots likheten i ingångsvärden, innebär att intresset bör riktas mot skolors organisatoriska förutsättningar för lärande och förändring. Så sker i föreliggande artikel, vars syfte är att bidra till fördjupad förståelse av förutsättningar för skolutveckling baserad på kollektivt lärande i lärarlag. Mer specifikt är syftet att utforska *tillit*, på olika nivåer i skolan, som förutsättning för att ett verkligt kollektivt lärande byggt på kollektiv handling och gemensamma förbättringsförsök, ska komma till stånd. Lärares erfarenheter på fem skolor i en tvåårig skolutvecklingsprocess byggd på kollektivt lärande i arbetslag, studeras med utgångspunkt i skolutvecklingsforskning och organisationsteori. För studien formulerades två frågor:

1. Vad karakteriserar lärarnas upplevelser av tillit i skolutvecklingsprocessen, i de olika arbetslagen?
2. Vilken betydelse fick upplevelserna av tillit för det kollektiva lärandet, och därmed för skolutvecklingsprocessen?

### **Organisatoriska förutsättningar för lärande och skolutveckling**

Larsson och Löwstedt (2014) har identifierat generella förutsättningar för lokal skolutveckling. En första sådan är just den kollektiva aspekten av lärandet; att lärare lär av och med varandra och att erfarenheter och kompetens sprids och samordnas i gemensam handling. Kompetensspridningen förutsätter att lärares erfarenhetsbaserade lärande i vardagsarbetet blir föremål för gemensam reflektion, och att lärares arbete med elever synliggörs lärare emellan. Då kan anpassning och förändring av praktiken bli ett kollektivt ansvar. Döös och Wilhelmsson (2005) uttrycker det som att "medarbetares interaktiva och resultatriktade handlingar på en gemensam handlingsarena" (s. 210) utgör grunden för "det kollektiva lärandets tillkomstprocess" (s. 224). Handlingsarenor är verkliga eller bildliga rum där lärare samarbetar eller direkt erfar varandras utförande av arbetsuppgifter, och resultaten av dessa.

I de flesta skolor är lärarna organiserade i arbetslag, men organiseringen är i sig ingen garanti för synlighet och kollektiv handling. I många arbetslag betonas personlig trygghet och upplevt samförstånd, snarare än kritisk

reflektion och förändring (Ohlsson, 2013). Tillitsfulla relationer kan gynna tilltro till gemensam förändringsförmåga, och utgöra stöd för enskilda lärares delaktighet. Låg tilltro till gemensam förmåga innebär däremot lägre förväntningar, befäster lärares känsla av isolering och triggar ensamarbete (Goddard, Goddard, Kim & Miller, 2015). Här finns en paradoxal risk att tryggt klimat blir ett självändamål. Att god stämning, gemenskap och intressanta samtal upplevs som stödjande och meningsfulla, men ingen förändring av undervisningspraktiken kommer eleverna till del (Blossing, Hagen, Nyen & Söderström, 2010). Tillräcklig tillit i skolutvecklingsprocesser behöver etableras om tryggheten ska kunna utmanas, och reflekterande samtal om undervisning och elevarbete baseras på synliggjort arbete, samarbete och återkoppling. Larsson och Löwstedt (2014) benämner arbetslag där så sker verkliga lärlag. I verkliga lärlag uppfattar medlemmarna utmaningar som gemensamma uppgifter och har intresse av att lära av och med varandra, och samarbetar om planering och genomförande av arbetet.

För att medarbetare ska vilja lära av och med varandra och samarbeta kring gemensamt accepterade utvecklingsmål förutsätts att det i organisationen utvecklats gemensamma organisationsföreställningar som binder deltagarna samman (Larsson och Löwstedt, 2014). De föreställningar lärare har om sin skola som organisation bidrar till, eller hämmar, hur lärarna förhåller sig till varandra. Hämmande föreställningar kan vara strukturella för-givet-taganden om skolan som institution. Låg transparens (stängda dörrar till klassrum) och hög grad av autonomi (lärare arbetar ensamma), är två sådana exempel (Larsson & Löwstedt, 2014; Somech, 2008). I en skola där lärares dominerande organisationsföreställning omfattar skolan som helhet identifierar sig lärarna däremot starkt med gemensamma visioner, snarare än som enskilda yrkesutövare, vilket bidrar till att lärare vill samarbeta och ta delansvar för skolutvecklingen. I internationell forskning om inkluderande skolutveckling<sup>1</sup> beskrivs just forandet av en gemensam vision som förutsättning för framgång. Visionen om inkludering innebär ett utvecklat synsätt där varje elevs lärande och skolsvårigheter utgör kollektivt snarare än enskilt ansvar (Ainscow et al., 2012; Gregory, 2006; Tetler, 2015). Framgångsrika inkluderande skolor utmärks enligt forskarna av ett visionärt, lyhört och tillitsfullt skolledarskap, och en handlingsberedskap där personalen kontinuerligt samarbetar för att utveckla verksamheten efter identifierade elevbehov. Skolledarnas uppgift blir att skapa förutsättningar för samarbetet. De behöver bedriva ett organisatoriskt ledarskap (Hodson, 2004; Larsson & Löwstedt, 2014), vilket innebär att fokusera på att det är en unik organisation i pågående utveckling som de leder, och att de har ett kontinuerligt mandat att främja personalens lärande, delaktighet och tillit i utvecklingsarbetet.

Hur väl sådana organisatoriska förutsättningar för utveckling är uppfyllda avgör enligt Larsson och Löwstedt (2014) en skolas förmåga att integrera något nytt som förbättrar verksamheten. Författarna menar att inte minst

bristande lokala förutsättningar för samarbete och kollektivt lärande ofta hindrat skolutvecklingen.

### **Samarbete och tillit**

En teoretisk utgångspunkt i artikeln är ett organiseringsperspektiv (Weick, 1995) som innebär att skolor betraktas som organisationer där medarbetare behöver samarbeta, och att det är i det samarbetet potentialen för lärande och utveckling finns. Samarbetet medarbetare emellan, och mellan ledare och medarbetare, kan fungera såväl främjande som hindrande för organisationers förändringskapacitet (Gray, Kruse & Tarter, 2016; Louis & Lee, 2016; Weick, 2001). Lärares tankar om skolarbetet formas som en produkt av skolans historia och individuella och kollektiva erfarenheter av egna och andra skolor (Larsson & Löwstedt, 2014). Personalens sammantagna tankar skapar en kollektiv organisationsföreställning, en lokal skolidentitet eller informell överenskommelse om att 'så här gör vi på vår skola'. Skolidentiteten är föremål för fortlöpande förhandling och speglar i hög grad aktuella relationer och strukturer; de händelser som utgör skolans nutid. När ett externt utvecklingsinitiativ översätts till handling förhandlas de nya idéerna mot rådande föreställningar om arbetet, på varje lokal handlingsarena. Mot bakgrund av sina tidigare erfarenheter, och genom att samtala och interagera med kollegor, skapar lärare individuell mening (Weick, 1995) i de skolutvecklingsssammanhang de är delaktiga i. Gemensamt meningsskapande i utvecklingsarbetet (och i förlängningen en utvecklad organisationsidentitet) möjliggörs först genom fördjupat samarbete över tid kring utvecklingsmålen (Li, Hallinger, Kennedy & Walker 2017; Liljenberg, 2013; Louis & Lee, 2016; Weick, 1995). I artikeln argumenteras för att sådant samarbete kräver *tillit*; inte bara till utvecklingsarbetet som sådant utan också deltagarna emellan i de relationella kontexter där lärandet och utvecklingen förväntas ske.

Tillit kan förstås som förmåga att vila i positiva förväntningar på utgången av ovissa skeenden, eller på bemötandet från personer man är beroende av (Hosmer, 1995). Tillit har med risktagande och sårbarhet att göra. Tschannen-Moran och Hoy (2000) definierar tillit som "one party's willingness to be vulnerable to another party based on the confidence that the latter party is a) benevolent, b) reliable, c) competent, d) honest, and e) open" (s. 556). Tillitsaspekterna välvilja, tillförlitlighet, kompetens, ärlighet och öppenhet återkommer i litteraturen när tillit på olika nivåer i organisationer diskuteras.

På interpersonell nivå beskrivs relationell tillit som "the willingness of one person to increase his or her vulnerability to the actions of another person" (Zand, i Hosmer, s. 383). Meeker betonar ömsesidigheten i relationen; "the trusting person expects helpful or cooperative behaviour from the other" (i Hosmer, 1995, s 383-384). För andra författare omfattar tillit relationer mellan flera personer. Gambetta uttrycker det som sannolikheten att andra "will perform an action that is beneficial, or at least not detrimental, is high enough

for us to consider engaging in some form of cooperation” (i Hosmer, s. 217). Samarbetet lyfts fram som tillitens mål.

På gruppnivå används begreppet *kollektiv tillit* (Hallam, Smith, Hite, Hite & Wilcox, 2015; Li, Hallinger & Walker, 2016; Van Maele, Forsyth & Van Houtte, 2014; Tschannen-Moran & Hoy, 2000) som omfattar såväl tilltron till gruppens gemensamma kompetens, som gruppmedlemmars beredskap att riskera personlig sårbarhet genom att samarbeta. Kollektiv tillit inkluderar således interpersonell tillit, gruppmedlemmarna emellan. Edmondson (1999), som studerat ’lärandebeteenden’ i arbetsgrupper, menar att fördjupat samarbete och vilja att dela information, ge och ta feedback och tala öppet om egna utmaningar, förutsätter ett klimat präglad av ”interpersonal trust and mutual respect, in which people are comfortable being themselves” (s. 354). Hon benämner den tryggheten psykologisk säkerhet, och definierar upplevelsen relaterat till både gruppnivå och interpersonell nivå: ”a shared belief that the team is safe for interpersonal risk taking” (Edmondson, 1999, s. 354). Samarbete och lärandebeteende innebär risktagande. Att vara ärlig, genom att tala öppet om egna utmaningar, eller våga utmana gruppens rådande föreställningar och arbetsätt, innebär risk att bli betraktad som inkompetent, eller obekvä. Störst är risken i arbetslag präglade av psykologisk osäkerhet och där makt och inflytande är ojämnt fördelat. Enskildas sårbarhet förhindrar då viktig information, som kunde utgöra grunden för kollektivt lärande, från att kommuniceras (Edmondson, 2002). Här skönjs samband mellan bristande *kollegial tillit* (Chen, Lee, Lin & Zhang, 2016; Gray et al., 2016; Van Maele, et al., 2014), och arbetsgruppers oförmåga till kollektivt lärande, och ineffektivitet. I arbetslag där ärlighet, öppenhet och ömsesidig välvilja råder kollegorna emellan kan sårbarhet däremot accepteras, och lärandebeteenden utvecklas. När kollektivt lärande sker, utvecklas kollektiv kompetens. Utmaningar, som enskilda tidigare inte kunnat hantera själva, kan hanteras tillsammans. Genom sådana upplevelser stärks tilliten till gruppen, liksom enskildas vilja att riskera sårbarhet i fördjupat samarbete (Brücknerová & Novotný, 2017; Edwards-Groves, Grootenboer & Ronnerman, 2016). Kollegial tillit framstår som en förutsättning *för* samarbete, kollektiv tillit som resultat *av* samarbete som utvecklas i gruppen över tid.

Andra organisationsteoretiker tillämpar tillitsaspekter på processnivå. Hodson (2004) visar hur medarbetares tillit till organisationen (organizational trustworthiness) formas främst av hur de uppfattar ledningens kompetens och välvilja. Kompetens i form av styrningen mot gemensamma mål, och välvilja i form av visad respekt för medarbetares behov. I skolutvecklingsstudier, har lärares tillit för sin ledning visat sig ha samband med lärarnas tillit sinsemellan, i förändringsarbetet (Hallam et al., 2015; Harris, 2014; Louis & Murphy, 2017). Michalos (1990), talar vidare om övergripande eftersträvansvärda mål som motiv för individer och grupper att riskera egen sårbarhet. Ett sådant mål kunde vara önskad skolutveckling, som

inte nödvändigtvis innebär kortsiktiga personliga vinster utan tvärtom kräver långsiktigt organisatoriskt medborgarskap (Organ, i Tschannen-Moran & Hoy, 2000) av lärare, med såväl personligt risktagande som extra engagemang. McKnight, Cummings och Chervany (1998) menar att ”institutionsbaserad tillit” (s. 478) skapas när skeenden uppfattas som relevanta och accepterade, och då organisering och utveckling understöds av formella strukturer som främjar ömsesidig kommunikation. Här har det organisatoriska ledarskapet några av sina främsta utmaningar (Larsson & Löwstedt, 2014; Timperley, 2013). Genom att kontinuerligt utveckla och förankra övergripande visioner, och genom medveten organisering och handledningsstöd för medarbetares samarbete och kollektiva lärande, kan ledare över tid stärka tilliten för och i utvecklingsarbetet.

Sammanfattningsvis förefaller lärares samarbete och kollektiva lärande i lokalt skolutvecklingsarbete kunna påverkas av upplevelser av tillit på tre olika nivåer; i interpersonella relationer (*kollegial tillit*), i lärarlaget (*kollektiv tillit*), och i organiseringen av skolutvecklingen över tid (*tillit till processen*).

## METOD

I avsnittet presenteras först skolutvecklingsprojektet som artikeln bygger på; dess bakgrund, innehåll, deltagare och utfall. Därefter presenteras insamlad data, och analysförfarande.

### Skolutvecklingsprojektet

Initiativet var ett tvåårigt skolutvecklingsprojekt som syftade till att lärare i arbetslag skulle utveckla sitt samarbete och gemensamma arbetssätt i arbetet med elever som utmanar<sup>2</sup>. Projektet tillkom som ett svar på svenska skolors tillkortakommanden i att möta och undervisa sina mest sårbara elever. Andelen avgångselever i nian obehöriga att söka gymnasieskolans nationella program utgjorde från senare delen av 1990-talet ca 10 %, men ökade stadigt under 2010-talet (fram till 2017 då andelen var som högst, 17,5%) (Skolverket, 2017). Vidare har Skolinspektionen upprepat kritiserat hur skolor organiserar såväl utveckling och anpassning av undervisningen för alla elevers optimala lärande, som arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd, ett stöd alla elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen har rätt till enligt svensk skollag (SFS 2010:800). I en rapport baserad på 5600 enskilda skolöversyner skriver Skolinspektionen (2014) att ”Ett av de vanligaste områdena som skolorna måste förbättra är särskilt stöd. Här handlar det om den elevgrupp i skolan som är mest utsatt och mest sårbar om verksamheten inte fungerar” (s. 12). Samtidigt som skolans kompensatoriska uppdrag – att lyckas väl med att undervisa och utjämna livschanserna för skolans mest sårbara elever – är den starkaste drivkraften i arbetet för många lärare (Ballet & Kelchtermans, 2007),

har många lärare uttryckt otillfredsställelse med sin kompetens i att möta och undervisa elever som utmanar (EU-kommissionen, 2009; Lindqvist, Nilholm, Almqvist & Wetso, 2011). Skolutvecklingsinitiativ med sådan inriktning är således efterfrågad.

Innehållet i skolutvecklingsmodellen, benämnd Collaborative Mutual Communication<sup>3</sup> (CMC), var *kompetensutveckling, kontinuerlig gruppHandledning* och *samarbetsbaserade lärar-elevinterventioner*. Inledningsvis genomfördes kompetensutveckling vid tre träffar för deltagande lärare, skolledare och handledare. Forskningsresultat om inkludering, lärar-elevrelationers betydelse för elevers lärande, och förutsättningar för skolutveckling förmedlades. Introduktion gavs i CMC-modellen, med tillfälle att träna på att leda samarbetsbaserade samtal. Därefter följde en tvåårig process med kontinuerlig gruppHandledning två timmar/varannan vecka. Handledningens kärna var gemensam reflektion runt frågeställningar formulerade utifrån lärares upplevda utmaningar i elevarbetet, samt planering och uppföljning av samarbetsbaserade lärar-elevinterventioner. Interventionernas innehåll var kartläggningar och analyser av skolsvårigheter och kvalitet i lärar-elevrelationer, och en modell för lärar-elevsamtal och lärar-elevsamarbete kring anpassningar i lärmiljön, samt återkoppling på videoinspelade lärar-elevsamtal. De filmade samtalen syftade till att konkretisera lärares 'synlighet i handling' i arbetet. Lärare och handledare avgjorde tillsammans när samtal skulle spelas in.

Skolutvecklingsprojektet genomfördes på fem skolor och löpte över fem skolterminer. Termin ett utgjorde informations- och rekryteringsfas, varefter projektets genomförandefas löpte över två hela skolår. GruppHandledningen kom igång i september 2013 på fyra skolor och något försenat, i november, på en skola (skola 5). Tre skolor (skola 1, 2 och 4) fullföljde projektet i sin helhet. Två skolor (skola 3 och 5) avbröt handledningsprocessen vid upptakten till år två.

### **Deltagare**

Deltagande arbetslag rekryterades genom en inbjudan till samtliga grundskolor i ett storstads-län. Uppsatta kriterier för deltagande var lärares delaktighet i planeringen, god förankring av utvecklingsområdet på skolan och egenfinansiering av handledningen. Efter informationsmöten med intresserade skolledare och lärare, och en beslutsprocessperiod för skolorna om fyra månader, beslutade fem kommunala grundskolor i fyra förortskommuner att delta, med vardera ett arbetslag. Information om skolor och arbetslag ges i Tabell 1:

Skola	Deltagande arbetslag (antal lärare)	Antal elever hela skolan	Antal elever deltagande arbetslag	Kommunityp*	Andel elever (%) med utländsk bakgrund**	Andel föräldrar (%) med eftergymnasial utbildning	Andel elever i år 9 (%) godkända i alla ämnen	Gemensnittligt meritvärdespoäng elever i år 9
Skola 1	ämnesövergripande, år 7-9 (8)	366	55	pendlingskommun nära storstad	6	46	83	227
Skola 2	ämnesövergripande, år 4-9 (8)	93	40	pendlingskommun nära storstad	0	46	80	202
Skola 3	ämnesövergripande, år 4-6 (7)	495	83	pendlingskommun nära storstad	22	49	56	202
Skola 4	ämnesövergripande, år 4-6 (7)	453	116	pendlingskommun nära storstad	11	52	77	205
Skola 5	ämnesövergripande, år 7-9 (7)	643	81	pendlingskommun nära storstad	18	73	89	238

Samtliga data gäller tidpunkt för projektstart/år 1. Kommunklassificering från Sveriges kommuner och landsting. Statistik från Skolverket.

\* Pendlingskommun: mer än 40 % av arbetskraften pendlar till arbete i storstad eller i en kommun nära storstad.

\*\*Född utomlands, eller född i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands.

*Tabell 1. Deltagande skolor och arbetslag.*

Projektets handledare hade pedagogisk bakgrund och kvalificerad handledarutbildning med inriktning mot skolutveckling. De rekryterades utifrån intresse för CMC-modellens arbetssätt. Projektledaren fungerade som handledare på en skola (skola 2). Totalt deltog 37 lärare, 13 skolledare och fyra handledare, varav samtliga är informanter i artikelns studie.

**Olikhet i utfall**

I samband med projektets avslutning utvärderades utvecklingsarbetet. Utvärderingen bestod i lärarnas skattningar av upplevd måluppfyllelse och avtryck av projektet, se Tabell 2.

Lärarnas upplevda avtryck av projektet	skola 1 (n=5)*	skola 2 (n=9)**	skola 4 (n=5)***
<b>andel lärarsvar "stor/mycket stor"</b> av svarsalternativen: (mycket liten - liten - varken stor eller liten - stor - mycket stor) % (antal svar/antal möjliga svar)			
<b>I arbetslaget (5 frågor)</b>  Exempelfrågor: Hur stor betydelse tycker du projektet haft för ditt arbetslag när det gäller utveckling av ert arbetssätt med elever som utmanar?  Hur stor betydelse tycker du projektet haft för ditt arbetslag när det gäller utveckling av ert sätt att samverka inom arbetslaget?	56% (14/25)	96% (43/45)	36% (9/25)
<b>Hos delaktiga elever (3 frågor)</b>  Exempelfrågor: Hur stor betydelse har projektet haft för elever som varit delaktiga i CMC, vad gäller deras syn på sina möjligheter att lyckas väl i skolan, tror du?  Hur stor betydelse har projektet haft för elever som varit delaktiga i CMC, vad gäller deras förmåga att skapa och upprätthålla goda relationer med kamrater och personal på skolan, tror du?	40% (6/15)	96% (26/27)	40% (6/15)



<b>På övriga skolan (4 frågor)</b> Exempel frågor: I vilken utsträckning uppfattar du att projektet kommit elever på hela skolan till del? I vilken utsträckning har du uppfattat att kollegor i icke deltagande arbetslag på skolan visat intresse för projektet?	20% (4/20)	56% (20/36)	25% (5/20)
<b>Måluppfyllelse (1 fråga)</b> I vilken utsträckning har förväntningarna på dina tre högst rankade projektresultat uppfyllts?	40% (2/5)	100% (9/9)	20% (1/5)
<b>Totalt avtryck och måluppfyllelse (index för samtliga 13 frågor)</b> beräknat med tilldelad skattningspoäng 1-5 för svarsalternativ från mycket liten (=1) till mycket stor (=5)	<b>2,98</b>	<b>4,10</b>	<b>3,00</b>

\* På skola 1 föll två lärare bort år 2 pga att de slutat på skolan/bytt arbetslag, och en lärare valde att inte besvara enkäten

\*\* På skola 2 tillkom en lärare under år 2

\*\*\* På skola 4 avbröt två lärare projektdeltagande år 2 för att kunna delta i annan prioriterad fortbildning, i överenskommelse med skolledningen

*Tabell 2. Lärarnas utvärdering. Upplevt avtryck av projektet i arbetslaget, hos delaktiga elever, på övriga skolan, och i upplevd måluppfyllelse.*

Måluppfyllelse avsåg i vilken utsträckning lärarnas i förväg högst rankade projekt mål uppfyllts. Avtryck avsåg hur stor betydelse lärarna uppfattade att skolutvecklingsarbetet haft på tre olika nivåer på skolan; i arbetslaget, för elever som varit direkt delaktiga i CMC, och på övriga skolan. Av resultatet framgick att lärarna på skola 2 i väsentligt högre utsträckning än övriga uppfattat ett stort eller mycket stort avtryck av projektet. Ett beräknat index för lärarnas skattade avtryck i samtliga frågor visade sammanfattningsvis att projektet upplevts ha haft 'varken stort eller litet' avtryck på skola 1 (medelpoäng 2,98 av 5,0 möjliga) och skola 4 (3,00), men 'stort' avtryck på skola 2 (4,10). På skolorna 3 och 5 som avbröt projektet efter ett år deltog bara ett fåtal lärare i utvärderingen, varför skolorna inte redovisas i tabellen.

Den stora *variationen i upplevt utfall* mellan skolorna - trots att rekrytering och villkor för deltagande, omfattning och handledningsstöd på förhand varit lika – *gav utgångspunkten till föreliggande artikel*, där intresset riktas mot lärarnas erfarenheter av tillit i skolutvecklingsprocesserna.

## Datainsamling

En longitudinell fallstudie (Yin, 2014) av skolutvecklingsprocesserna vid de fem skolorna genomfördes med empiri från en pedagogenkät, en skolledarenkät och processrapporter från projektets handledare. Pedagogenkäten utgör studiens huvudkälla. Datainsamlingen är godkänd i etikprövning vid regional etikprövningsnämnd (Vetenskapsrådet, 2016).

Enkäterna utformades före projektets start i mixed-design, dels i syfte att kvantitativt utvärdera skolutvecklingsarbetet ur deltagande lärares perspektiv (jfr ovan), och dels i syfte att kvalitativt utforska lärares och skolledares motiv och förväntningar, och erfarenheter och uppfattningar om utvecklingsprocesserna på skolorna. Det är de senare *kvalitativa data* som analysen i föreliggande artikel baseras på. Enkäterna bestod av tre delar som besvarades vid tre tillfällen; del 1 vid projektets start, del 2 efter ett skolår, och del 3 efter två skolår. Enkäterna var designade så att informanterna fick se tillbaka på sina egna svar i enkät 1 när enkät 2 besvarades, och på sina svar i både enkät 1 och enkät 2 när enkät 3 besvarades. På så vis kunde deltagarna bekräfta eller omvärdera sina uppfattningar över tid.

I *enkät 1* fick lärare och skolledare svara på öppna frågor om vad som väckt deras intresse för projektet, om utvecklingsbehov och motiv för att delta, om eventuella farhågor och om förankringsprocessen på skolan. Deltagarna ombads också specificera de tre projektmål som de såg som viktigaste att uppnå.

I *enkät 2* fick deltagarna först ta ställning till i vilken utsträckning de tre viktigaste projektmålen som de satt upp nu uppnåtts efter ett år (inte alls/ i liten/ i viss/ i stor/ i mycket stor utsträckning), och återigen ange tre mål som de såg som viktigast att uppnå fortsättningsvis. Lärarna fick kommentera projektets inslag (kompetensutveckling/handledning/CMC-interventioner) och uppge vad som varit mest givande, störst utmaning eller uppfattats ha fungerat mindre bra. Öppna frågor om övriga erfarenheter från projektets första år, och synpunkter inför år två, avslutade enkät 2.

I *enkät 3* rangordnades de viktigaste faktiskt uppnådda resultaten av projektet, som uppfattat av deltagarna. Projektets mest givande inslag, största utmaning och vad som fungerat mindre bra efterfrågades på nytt. Deltagarna fick fritt beskriva vad de upplevt som det viktigaste som uppnåtts genom projektet, nya arbetssätt som eventuellt utvecklats i arbetslaget, och sina tankar om förutsättningar för att utvecklingsarbetet skulle fortsätta även efter projektet. En fråga om övriga erfarenheter och synpunkter avslutade enkäten.

Handledarna lämnade processrapporter efter ett år och efter två år. Rapporterna upprättades utifrån en mall med tonvikt lagd på strukturdata om handledningens genomförande (kontinuitet, närvaro), och på longitudinell information om arbetets utveckling. Exempel på det senare var frågor om hur gruppen samtalade om elever, hur CMC-interventioner genomfördes, och om

öppenhet eller reservation utvecklades i gruppen inför nya synsätt och arbetssätt.

Övrig information som beaktats är loggboksanteckningar gjorda av projektledaren under projektets rekryteringsfas, uppstartsfas och i avslutande samtal med skolledarna.

## Analys

Data har analyserats i flera steg. Materialet kodades och systematiserades inledningsvis skolvis per informant i texttabeller (motiv, förväntningar, farhågor, lärandemål, process) och deskriptiva översikter (närvaro, antal lärare som angett handledning respektive elevsamtalen som mest givande/mest utmanande inslag, ranking av projektresultat). Detta gav en första översikt och sortering av materialet. Baserat på dessa skrevs textnotat fram skolvis med observationer av trender och mönster i utvecklingsprocesserna, sammanfattade årsvis. I notaten jämfördes och kompletterades lärardata med data från skolledarenkät och handledarrapport. Därefter vidtog en tematisk analys, över skolorna, med såväl datadriven som teoridriven analys (Fereday & Muir-Cochrane, 2006) av samtliga data. Detta innebar upprepad och varierad läsning med förutsättningslös läsning, läsning utifrån forskningssyfte, deltagarperspektiv (lärare/skolledare/handledare) och teoribakgrund. I analysen framkom hur olika upplevelser av *tillit*, i relationer och skeenden i utvecklingsarbetet, påverkat lärarnas erfarenheter i skolutvecklingsprocessen. Uttryck för lärares upplevelser av tillit kategoriserades på tre nivåer; i interpersonellt samspel, i arbetslaget, och i organiseringen av utvecklingsarbetet över tid. I resultatet tematiseras lärarnas projekterfarenheter relaterade till tre former av tillit som härletts från de tre nivåerna: *kollegial tillit*, *kollektiv tillit* och *processtillit*. I en avslutande analys, i diskussionen, kopplas upplevelser av tillit till olikheten i arbetslagens skolutvecklingsprocesser och förutsättningar för kollektivt lärande.

## RESULTAT

Resultatet kan sammanfattas som att lärares upplevda tillit på tre relationella nivåer i skolutvecklingsprocessen format deras förutsättningar att lära av och med varandra och att utveckla praktiken tillsammans. De tre nivåerna av upplevd tillit identifierades först i den datadrivna analysen, och begreppsliggjordes därefter som tre former av tillit baserat på bakgrundens teori. För två av tillitsformerna fanns applicerbara begrepp; *kollegial tillit* på interpersonell nivå, och *kollektiv tillit* för gruppnivån. För att beskriva tillit i relationer och skeenden på organisations- och processnivå i utvecklingsarbetet införs begreppet *processtillit*. Begreppet inkluderar fenomen och begrepp som accepterade utvecklingsmål (Hargreaves, 2010), gemensamma

organisationsförställningar (Larsson & Löwstedt, 2014), gemensamt meningsskapande (Weick, 1995), organisatorisk tillförlitlighet (Hodson, 2004), organisatoriskt ledarskap (Hodson, 2004; Larsson & Löwstedt, 2014) och institutionsbaserad tillit (McKnight et al., 1998).

I resultatdelen beskrivs deltagarnas erfarenheter från skolutvecklingsprocesserna kategoriserade under de tre formerna av tillit. Processtilliten utmanades redan innan utvecklingsarbetet i arbetslagen startade, då lärarnas behov och förväntningar och farhågor gällande skolutveckling jämfördes med hur utvecklingsinitiativet uppfattades. Framställningen inleds därför där.

### Processtillit

Till processtillit hänförs lärarnas övergripande tillit till skolutvecklingsinitiativet över tid; dess syfte, innehåll och organisering, liksom lärarnas tillit till ledningens hållning och tilliten i handledningsprocessen.

#### *Tillit till projektets innehåll och syfte*

Nästan alla lärare uppfattade på förhand att projektets innehåll mötte egna professionella behov att utveckla eget bemötande och undervisning, eller upplevda behov i arbetslaget att utveckla samsyn och samarbete. Behoven uttrycktes likartat i alla fem arbetslag, till exempel som en vilja att *"kunna förstå och hjälpa/bemöta elever med speciellt beteende"*, och kommunikationen med eleverna betonades; *"vi vill bli ännu bättre på att nå våra elever"*. Lärarna hänvisade till upplevda tillkortakommanden i arbetet med utmanande elever, och till samarbetsbehov. En lärare skrev *"de speciella barnen tar så mycket tid, ett gemensamt förhållningssätt i arbetslaget kommer gynna dessa barn och skapa lugn"* och en annan *"(det finns) stor oro hos oss, tror det känns bra få dryfta det tillsammans i arbetslaget"*. Lärare ville genom projektet stärka egna lärar-elevrelationer och *"i slutändan deras resultat"*. I två arbetslag (skola 1 och 3) kopplades behov av utveckling av arbetslaget som arbetsgrupp till handledningen i projektet. Ett par lärare, i ett arbetslag, uttryckte inga förväntningar. En av dem noterade att *"skolledningen ville med mer än vi lärare"* (skola 3).

Gällande lärarnas uppfattningar om projektet och hela skolans utvecklingsbehov fick skolledarnas hållning stor betydelse i alla arbetslag, men på helt olika sätt. På tre skolor kommunicerade ledningen redan i förankringsfasen tydligt egna syften med projektet. På skola 2 beskrev sig rektor ha *"varit mycket drivande"* utifrån sin vision om en skola med *"trygga elever"*, *"gemenskap bland personalen"* och utvecklat lärarsamarbete för att bryta år av *"låg måluppfyllelse"*. Hen var *"övertygad projektet gynnar elevernas skolframgångar"*. Här, liksom vid ytterligare en skola (skola 1), fanns yttre förändringstryck från föräldrar och elever i lokala brukarundersökningar och i Skolinspektionens granskning, med kritik av skolornas sätt att arbeta med elevstöd. Båda rektorerna betonade bristerna som prioriterade förbättringsområden och motiv för projektet, och rektorernas hållning påverkade lärarna; *"Rektor drev*

*frågan med engagemang, det blev avgörande*” (skola 2), *”Det var skolledningens förslag, jag tyckte det skulle hjälpa i undervisningen*” (skola 1). På den tredje skolan (skola 3) övertygade däremot inte ledningens ambitioner arbetslaget. Här skiljde sig lärarnas och skolledarnas drivkrafter åt. Medan lärarnas utgick ifrån behov av individuellt lärande eller arbetslagsutveckling betonade ledningen att hela skolan behövde förbättras gällande arbetssätt och elevbemötande, och såg på arbetslaget som en pilotgrupp i arbetet. Ledningen såg också önskvärda förändringar i resursfördelningen på skolan som möjligt projektresultat, som att kunna *”ersätta resurspersoner*”. De olika uppfattningarna om projektets syfte väckte lärares tvivel. Förhandlingar uppstod mellan rektor och enskilda om särskilda *”villkor*” och *”kompensation*” för att delta. En lärare undrade ännu efter ett år *”vad var syftet med handledningen egentligen?”*. Ledningspersonerna vid skola 4 och skola 5 var personligen intresserade av projektets innehåll, men drev inte på arbetslagen. De överlät med motiv som *”utan lärarnas intresse blir det sällan bra*” (skola 4) till arbetslagen själva att ta ställning till projektet. Lärarna gick där in i projektet utifrån egna syften, och genomförde projektaktiviteterna utan återkoppling från ledningen. Rektor vid skola 5 reflekterade, efter att arbetslaget avbrutit projektet, runt ledarskapets betydelse för processtilliten; *”bade jag/vi haft möjlighet till ett närmare ledarskap mot handledningen hade det (projektet) kanske kunnat fortsätta”*.

#### *Tillit i handledningsprocessen*

Lärare i alla arbetslag beskrev att tillit i handledningssituationen krävdes för att möjliggöra fördjupning. När handledaren upplevdes skapa ett gott samtalsklimat och handledningssamtalen upplevdes som meningsfulla och ’lagom utmanande’ uppfattades handledningsprocessen som trygg. Men detta var inte självklart. Exempelvis upplevde flera lärare förväntningarna i projektet om att pröva nya arbetssätt, och att på handledningen synliggöra egen praktik i form av filmade elevsamtal, som mycket utmanande. En lärare skrev *”att lyssna och läsa är lätt, att våga göra misstag är svårt...”* (skola 2). Handledarna beskrev hur de fick balansera ’kravet’ på synlighet över tid, för att värna processtilliten. I två arbetslag (skola 1 och 3) deltog inledningsvis biträdande rektorer i handledningen, något flera lärare reagerade negativt på. De menade att skolledarna tagit stort talutrymme och genom sin närvaro hämmat öppenheten i samtalen. Skolledarnas deltagande omförhandlades på båda skolorna, varefter de lämnade handledningsgrupperna.

I arbetslagen som fullföljde projektet uppfattade lärarna handledarna som *”professionella*” (skola 4), och att de skapat *”stort lugn i diskussionerna*” (skola 2) och bidragit till *”en ny dimension vad gäller synen på barnens problem*” (skola 1). Här uppgavs handledningen ha varit det mest givande projektinslaget. I arbetslagen som avbröt projektet (skola 3 och 5) gick uppfattningarna om handledningen däremot isär. På skola 3 var uppfattningarna rent motstridiga.

Tre lärare uppgav att handledningen varit det mest givande projektinslaget, medan tre andra uttryckte att den fungerat dåligt.

### *Tillit till projektets organisering*

På samtliga skolor har lärarna beskrivit hur processtilliten påverkats negativt av hög arbetsbelastning och upplevd tidsbrist. Att utrymme för litteraturläsning, handledning, planering och genomförande av elevinterventioner skulle frigöras sågs allmänt som en förutsättning för ett lyckat utvecklingsarbete, men var inte något lärarna tog för givet. På en av skolorna som avbröt projektet (skola 3) hade flera lärare redan på förhand sagt sig vara *"överbelastade av arbetsuppgifter"* och uttryckt tvivel om huruvida projektet skulle fullföljas. Efter ett år skrev en av lärarna, angående projektgenomförandets svårigheter, *"Vad gör man när man arbetar i ett kaos?!"*.

Två nationella fortbildningsåtgärder konkurrerade om lärarnas tid. Dessa innebar för alla arbetslag att lärare fick avstå från att delta i projektet. På skola 4 konstaterade rektor inför år två att *"bela kommunen går in i Matematiklyftet och vissa lärare får alldeles för mycket tid uppbokad"*, och vid mitten av höstterminen att *"arbetslaget vill avbryta handledningen"* som följd av *"arbetsbelastningen"*. Efter diskussioner med projektledaren bestämde arbetslaget ändå att fullfölja projektet, men med förändrade ramar. Några lärare utgick ur handledningsgruppen och antalet träffar reducerades. Resultatet blev ett försvagat engagemang enligt lärare och handledare, och rektor observerade en *"inbromsning i projektet"*.

När lärarna i arbetslagen som fullföljt projektet blickade framåt mot nästkommande läsår fanns förhoppningar om att utvecklingsprocesserna skulle fortsätta. Lärare uttryckte att de ville *"fortsätta stötta varandra"* (skola 4) och *"fortsätta implementera samtalsmodellen"* (skola 1). Men förändrade förutsättningar, som avslutad handledning och personalbyten, skapade tvivel. På skola 2 var lärarna bestämda om att fortsätta samarbeta runt elevinterventioner. En lärare skrev *"Det här projektet har varit mycket utvecklande för både elever och personal. Jag hoppas att vi kan fortsätta att handleda varandra!"*. Men även här var processtilliten hotad. Ny ledning, och en läsårsplanering där utrymme för elevsamtal och kollegiala handledningsträffar verkade saknas, väckte oro för att det engagemang som upplevts i projektet skulle *"falna"*, att det kollegiala samtalet skulle *"falla tillbaka till en mer traditionell ton"*, eller *"att det hela kunde rinna ut i intet"*. Rektor, som betonat sin betydelse för utvecklingen; *"det har stor betydelse att jag som rektor har sett till att arbetslaget fått vara med om denna kompetensutvecklingsresa"*, konstaterade att *"skolan kommer få en ny rektor inför nästa läsår"*.

### **Kollegial tillit**

Till kollegial tillit hänförs lärarnas upplevelser av personlig trygghet och professionellt förtroende i relationerna med kollegorna i arbetslaget.

Från start fanns hos merparten av lärarna en uttalad vilja att utveckla nya förhållningssätt och arbetssätt, men samtidigt osäkerhet hos enskilda om man själv skulle klara av att förändra. Tvivel på egen förmåga innebar otrygghet inför kollegorna. Lärare beskrev oro för att *"inte våga ta steget fullt ut"* (skola 1), *"inte greja det hela"* (skola 2), eller *"att göra fel"* (skola 5). Men psykologisk osäkerhet kunde kompenseras över tid. På skola 2, där arbetslaget som grupp visade störst beslutsamhet i förändringsarbetet, hade hälften av lärarna på förhand uttryckt personlig osäkerhet, men *"kompetensutveckling, gemenskap och stöd"* i handledningen gjorde enskilda lärare tryggare och mer delaktiga vartefter. Kollegialt stöd var betydelsefullt, men också professionella förväntningar. En lärare skrev *"Jag ser hur enormt viktigt det är att få ett förtroende, förvalta det och hjälpas åt med problemen"*.

I två arbetslag (skola 1 och 3) uttrycktes bristande kollegial tillit öppet vid projektets start. Vid skola 1 sa sig en lärare *"inte våga vara helt ärlig om egna klassrumsupplevelser"*, och andra uttryckte stark motvilja mot att medverka på film. Här fanns uppfattningar som att några i arbetslaget *"behövde projektet mer än andra"*, och att den lärare som framför allt borde delta, var den som inte deltog. Den kollegiala tilliten beskrevs som förbättrad över tid. Lärarna rapporterade vid projektets slut om större gemenskap och flera uttryckte sig nu i vi-form om arbetslaget, till exempel att *"vi nu kan ventileras"* tillsammans. Att tilliten stärkts bekräftades i efterhand av flera lärare som beskrev arbetslagets utveckling som arbetsgrupp som det främsta projektresultatet.

Att visa videoinspelningar för kollegor, där elever ger sitt perspektiv på det egna bemötandet och sättet att undervisa, visade sig vara en utmaning med höga krav på kollegial tillit. De fem arbetslagen närmade sig filmandet på olika sätt. Gemensamt för alla var försiktighet. Under den första terminen gjordes inga inspelningar alls. Termin två inleddes arbetet med videoinspelade lärarelevsamtal av några lärare på två skolor (skola 2 och 3). Vid en tredje skola (skola 1) dröjde det till termin tre innan filmade samtal med uppföljningar genomfördes. Det var då en nytilkommen lärare i arbetslaget, som arbetade i en specialpedagogisk undervisningsgrupp, som tog initiativet. På skola 4 hade videometodiken återkommande diskuterats, men inga filmade elevsamtal genomfördes under två år. Handledaren beskrev lärarna som *"pressade"* när filmningen fördes på tal. En lärare skrev efter ett år *"samtalsmetoden är bra, dock upplever jag att det blir ett motstånd när ett samtal ska filmas"*, och efter två år *"träffarna med handledaren har varit mycket givande, (men) vi har egentligen inte haft några speciella samtal med elever"*. Även om inga CMC-interventioner genomfördes uppfattades handledningen genomgående som lärorik och bekräftande. Den beskrevs ha medfört *"ett nytt sätt att tala om elever"* och att *"vi har lärt oss att tänka utifrån elevens synvinkel"*. En lärare skrev *"tror att vi arbetade mycket såhär innan projektet, men allt blev mer tydligt"*. Rektor beskrev i efterhand att *"deltagande lärare är nöjda och har lärt sig mycket"* men beklagade att

*"handledningen varit stängd för oss i ledningsgruppen..., vi har hamnat utanför och kan inte jobba för intentionerna".*

Bara i ett av fem arbetslag blev kompletta CMC-interventioner med filmade elevsamtal och gemensam uppföljning dominerande inslag i handledningen över tid. På skola 2 gick ett par lärare före med flera inspelningar det första året. Under år två följde övriga efter, och åtta av arbetslagets nio lärare synliggjorde egna elevsamtal i handledningsprocessen. En av lärarna kommenterade filmandet som *"obehagligt för den enskilda, men lärorikt!"*

### **Kollektiv tillit**

Till kollektiv tillit hänförs lärarnas tillit till arbetslagets kollektiva kompetens och utvecklingspotential; förmåga att samarbeta, stötta och förändra.

På skola 3 hade handledaren tidigt uppfattat en spännvidd i lärarnas inställning till projektet, från motstånd till starkt engagemang. Bilden av ett oenigt arbetslag förstärktes av flera lärare som efter ett år uttryckte att kollegors inställning, eller deras *"självinsikt"*, varit den största utmaningen i arbetet. Uttryck som att det saknades *"vilja att utvecklas"* eller att kollegor *"inte deltagit med hundra procent genuint intresse"* användes. Handledaren rapporterade om gruppen som inledningsvis *"osäker och beroende av ledning"*, och att hen *"förväntades undervisa gruppen, och sitta inne med alla lösningar"*, men beskrev sedan en förändring den andra terminen, då ett par lärare tog initiativ till elevinterventioner. En lärare genomförde ett videoinspelat lärare-elevsamtal och vid ett efterföljande handledningstillfälle tittade gruppen på filmen och reflekterade utifrån denna, något handledaren uppfattade som ett genombrott. Men, istället beskrev hen hur processen avstannade och hur hen de sista två månaderna av läsåret upplevt lärarna som *"energilösa och uppgivna"*. Det framkom att den biträdande rektorn, som varit pådrivande för arbetslagets medverkan i projektet och själv deltagit i handledningen inledningsvis, vid tidpunkten sagt upp sig från skolan med omedelbar verkan. Gruppens uthållighet verkar varit beroende av den biträdande rektorn. Tilliten till arbetslagets kollektiva förmåga var liten; *"engagemanget har varit sådär"*, *"alla har inte deltagit med 100 % intresse"*. I inledningen av projektets andra år avbröts projektet av arbetslagsledaren, som då var ensam kvarvarande lärare i arbetslaget.

I andra arbetslag beskrev lärare hur kollektiv tillit påverkades av omfattningen av deras kollegors deltagande i handledningen. Redan i projektets uppstart fanns farhågor över att *"alla kan inte vara med"* (skola 2). På skola 1 gjorde rektor ett individuellt undantag för en lärare som *"inte behövde delta"*, vilket sänkte tilliten till arbetslagets förändringsförmåga; *"handledningens resultat på arbetslaget begränsat främst för att alla inte är med. ... //... saknas en rutin för hur vi samarbetar... //... stort ansvar på den enskilda läraren, kollektiv process uteblir"*.



Inte vid någon skola var kompletta arbetslag delaktiga under hela projekttiden, av olika orsaker och med olika konsekvens. Ett exempel är hur den begränsning av handledningsgruppens storlek, till 5-8 deltagare, som angetts hanterades. Vid skola 2 diskuterade ledningen och arbetslaget förutsättningarna gemensamt och enades om vilka lärare som inte skulle delta i handledningen. Dessa deltog ändå i den inledande kompetensutvecklingen. På skola 5 innebar begränsningen svårigheter. Här hade arbetslaget vid tidpunkten för projektstart fått en ny organisation, med fjorton lärare i ett stort sammanslaget arbetslag. Ett förslag om att bilda två handledningsgrupper för projektet diskuterades men visade sig schematekniskt ogenomförbart. Bara halva arbetslaget kom att utgöra handledningsgrupp i projektet. Rektor anlät en andra handledare och handledning organiserades även för övriga lärare, men utanför projektets ram. Projekthandledaren beskrev upptakten som *"väldigt rörig"* och beklagade att så mycket handledningstid ägnats åt strukturfrågor. Hen uppfattade sig fått leda *"en grupp som behövde få struktur, som kände osäkerhet på vad som gällde"* och menade att skolledningen *"inte mött upp lärarna och gett dem svar på organisatoriska frågor, frågor de tog med till handledningstillfällena"*. Handledningens organisering var föremål för diskussioner hela den första terminen. Efter ett år uttryckte lärarna kritik mot uppdelningen av arbetslaget i projektdeltagande och icke projektdeltagande lärare. Lärarna upplevde sitt arbetslag som *"splittrat"*. Vid starten av år två beslutade gruppen att avbryta projektet. I diskussion med projektledaren framställdes den utdragna organiseringen och uppdelningen av arbetslaget som negativt både för arbetslaget som grupp och för lärarnas tillit till projektet som sådant, vars mening reducerades när bara halva arbetslaget deltog.

## DISKUSSION

### **Tillit som förutsättning för skolutveckling genom kollektivt lärande**

Artikeln bidrar till fördjupad förståelse av de utmaningar som lärare och skolledare kan möta i skolutvecklingsarbete baserat på kollektivt lärande i lärarlag. Av särskilt intresse är resultaten som rör tillit i interpersonella relationer. Kollegial tillit framstår som en primär förutsättning för gruppmedlemmars möjlighet och vilja att riskera egen sårbarhet i förändringsarbete, där ömsesidig öppenhet och samarbete krävs. Om positiva förväntningar på kollegors välvilja, ärlighet och kompetens (Tschannen-Moran & Hoy, 2000) saknas, ställs höga krav på visionärt och uthålligt ledarskap och kvalificerat processtöd över tid, för att möjliggöra kollektivt lärande i arbetslag, att döma av studiens resultat. Här ger artikeln ett teoretiskt bidrag med begreppet processtillit, som kopplar samman deltagarnas

upplevelser av tillit i utvecklingsprocessen med ledningens hållning, processtöd och organiseringen av utvecklingsarbetet över tid.

I resultatet beskrivs lärarnas erfarenheter av skolutvecklingsprocesserna som formade av olika upplevelser av tillit; kollegial tillit, kollektiv tillit och processtillit. Att döma av lärarnas upplevelser kan en skolvis sammanfattning göras i enlighet med tabell 3.

	Kollegial tillit	Kollektiv tillit	Process-tillit	Utmärkande indikatorer som inverkat på tillit i arbetslagets skolutvecklingsprocess
Skola 1	L	TH	H	organisatorisk tillförlitlighet*, pådrivare**, tvivel om välvilja, ärlighet och öppenhet i interpersonella relationer, växande kollektiv efficacy***
Skola 2	H	H	H	gemensam vision, organisatorisk tillförlitlighet, pådrivare, välvilja, ärlighet och öppenhet i interpersonella relationer, kollektiv efficacy
Skola 3	L	L	L	oenighet med ledningen om syfte, låg organisatorisk tillförlitlighet, tvivel om välvilja, ärlighet och öppenhet i interpersonella relationer, låg kollektiv efficacy
Skola 4	L	TH	TH	organisatorisk tillförlitlighet, (men skolledningen distanserad från processen), pådrivare saknas, synbart gott klimat, ej synliggjord praktik
Skola 5	H	L	L	låg organisatorisk tillförlitlighet, låg kollektiv efficacy, välvilja, ärlighet och öppenhet i interpersonella relationer

H= hög, TH= tillräckligt hög för projektgenomförande i två år, L= låg

\* Organisatorisk tillförlitlighet: här avses tillit till ledningens kompetens och välvilja och tillit till handledningen

\*\* Pådrivare: en eller flera lärare i arbetslaget som gick före i processen

\*\*\* Kollektiv efficacy: tro på arbetslagets kollektiva kompetens och utvecklingspotential

*Tabell 3. Sammanfattning av lärarnas upplevelser av tillit.*

I arbetslagen som avbröt projektet (skola 3 och skola 5) brast såväl processtillit som kollektiv tillit. I arbetslagen som fullföljde projektet var

processtillit och kollektiv tillit tillräckligt starka för ett uthålligt skolutvecklingsarbete över två år. Det förutsatte

- att projektets syfte och innehåll mötte lärarnas upplevda utvecklingsbehov, och att lärarna kände tillit i handledningsprocessen och till projektets organisering (processtillit)
- grundläggande tilltro till arbetslagets kollektiva kompetens och utvecklingspotential (kollektiv tillit).

För att ett kollektivt lärande baserat på kollektiv handling och synliggjord praktik (Larsson & Löwstedt, 2014; Timperley, 2013), skulle komma till stånd behövde också kollegial tillit, i lärares relationer och samarbete, utvecklas och säkerställas över tid i handledningsprocessen. En särskild förutsättning för kollektivt lärande i arbetslagen var

- lärares personliga trygghet i relationer med kollegorna i arbetslaget, och förtroende för varandras välvilja, ärlighet och professionalitet (kollegial tillit).

### **Kollegial tillit och synliggjord praktik**

I linje med skolutvecklingsforskning (Döös & Wilhelmsson, 2005; Larsson & Löwstedt, 2014; Timperley, 2013) var projektet designat så att lärandet skulle förankras i gemensam praktik. Elevinterventioner med filmade lärarelevsamtal och gemensamma uppföljningar var projektinslag som direkt syftade till att synliggöra lärarnas elevarbete för kollektiv reflektion och förbättring. Men i fyra av fem arbetslag genomfördes inga, eller ett fåtal, filmade elevsamtal. Hur kan detta förstås? Arbetslagen hade ändå valt att delta i projektet, där samarbete runt filmade elevinterventioner presenterats som bärande inslag. Ett sätt att förstå försiktigheten är att en traditionell skolkultur med autonoma lärare (Somech, 2008) varit djupt rotad i arbetslagen, trots uttalad förändringsvilja. I sådana skolkulturer förväntas lärare klara av både undervisning och elevarbete själva, och utvecklar egna strategier för att lyckas med det bakom stängda klassrumsdörrar. Hög grad av individuellt ansvar innebär att tilliten i lärares samarbetsrelationer sällan prövats. Tanken att synliggöra lärares arbete för kollektiv reflektion och samarbete om förbättringar har aldrig väckts. När så skedde i projektet, innebar det en stor utmaning. Oro väcktes hos enskilda lärare för att framstå som okunnig. Tillit till kollegors välvilja blev kritiskt för lärares öppenhet (Hallam et al., 2015; Tschannen-Moran & Hoy, 2000) liksom förmåga att se andras kompetens som stödjande snarare än hotande egen professionell identitet (Edwards-Groves et al., 2016). Troligt är också att försiktigheten förstärktes av projektets relationella innehåll; i CMC-modellen betonades kvaliteten i lärar-

elevrelationer, empatiskt bemötande och samspelsförmåga. När lärare på förhand uttryckte ovilja att vara med på film eller oro för att 'göra fel' var oron kopplad till relationell förmåga. Förväntningen om synlighet blev extra hotfull då den berörde ett personligt innehåll. I utvecklingsarbeten som detta, där lärares relationella förmågor fokuseras, möter förväntningar om öppenhet och synlighet rimligtvis större försiktighet än då lärare samarbetar om, exempelvis, ämnesdidaktisk utveckling. I linje med resonemanget blir ett tryggt arbetsklimat och tillitsfulla relationer i arbetslaget (Edmondson, 2002; Louis & Lee, 2016) allt viktigare ju närmare förändringsarbetets innehåll kommer lärarna som personer. Skolledare behöver beakta betydelsen av tillitsfulla kollegiala relationer som en särskild förutsättning för lärares möjligheter att lära av och med varandra, och handledare behöver kompetens att leda utvecklingsprocesser med hänsyn tagen också till interpersonell relationskvalitet och gruppklimat.

Handledningsprocessen på skola 4 väckte särskilt intresse. Lärarna hade där tillsammans, men oberoende av skolledningen, beslutat om och genomfört projektet med kontinuitet i två år. Lärarna var samstämda kring sina utvecklingsbehov, och i efterhand om att handledningen varit projektets mest givande inslag. Handledarens insats uppskattades som professionell och samtalen upplevdes lärorika. Den gemensamma reflektionen om eleverna betonades som särskilt värdefull, liksom bekräftelsen i hur man redan arbetade. Processtillit och kollektiv tillit kan alltså, så långt, uppfattas ha varit god. Handledaren beskrev också att träffarna präglats av ett tillitsfullt klimat - förutom då hen väckte frågan om filminspelning. Den frågan störde gruppens harmoni, och satte tilliten på spel. Ohlsson (2013) menar att arbetslag tenderar att medvetet eller omedvetet sätta samförstånd före kritisk reflektion och förändring och Brücknerová och Novotný (2017) beskriver ett konstruerat upprätthållande av *problemfria relationer* (s.90) som ett sätt att undvika att personlig osäkerhet, skilda uppfattningar eller outredda konflikter kommer till ytan. Oavsett vad arbetslaget här undvek, så förblev synliggörande av egna elevsamtal en tröskel som aldrig passerades. Kollektiv feedback av detta slag upplevdes hota redan uppnådd tillit, och vara allt för främmande gruppens identitet. Ingen tydlig återkoppling med förväntningar om förändring som kunnat göra skillnad, gavs heller från skolledningen. (Louis & Lee, 2016) Den kollegiala tilliten var inte tillräcklig för att någon lärare skulle ta det första steget, i en så pass stor förändring. Arbetslaget upprätthöll psykologisk säkerhet på en nivå där gemensamt meningsskapande (Liljenberg, 2013) bestod i gemenskap, samförstånd och intressanta samtal, men där fördjupad reflektion uteblev. Arbetslaget reducerade utvecklingsinitiativets komplexitet (Weick, 1995) genom att helt enkelt avstå från att genomföra CMC-elevinterventioner. Kollektivt utforskande av praktiken uteblev, varför lärandet i arbetslaget begränsades (Larsson, 2016; Timperley, 2013). Hur kan då skolledare och handledare inspirera, stötta och

utmana lärare tillräckligt mycket så att tröskeln för synlighet kan passeras, utan att tilliten i processen förloras?

En handledarstrategi var att stötta enskilda lärares mod att gå före. I arbetslagen där filmade elevinterventioner genomfördes var enskilda lärares initiativ en förutsättning för fördjupningen. Pådrivarna (Blossing et al., 2010) var lärare med större tilltro till egen förmåga, några med specialpedagogisk kompetens. Genom att dela videoinspelningar med arbetslaget riskerade pådrivarna sin sårbarhet, och visade samtidigt tillit för sina kollegor. Kramer (i Tschannen-Moran & Hoy, 2000) beskriver hur gruppmedlemmar genom att själva handla tillitsfullt kan framkalla tillitsfull handling hos andra (elicitative trust) och att kollektiv tillit stärks genom upprepade utbyten av tillitsfulla handlingar. När filmade lärar-elevsamtal väl blev föremål för gemensam reflektion kunde ny väsentlig erfarenhet skapas: riskerad sårbarhet bemöttes respektfullt och professionellt i handledningssituationen, och enskilda lärares elevutmaningar, som synliggjordes genom filmerna, kunde hanteras bättre tillsammans. De positiva erfarenheterna inspirerade vartefter flera lärare att våga prova.

Sammanfattningsvis kan konstateras att kollegial tillit - enskilda lärares tillit och visade professionella förtroende för kollegorna - över tid möjliggjort synlighet, fördjupad kollektiv reflektion och gemensamt utförda förbättringsförsök. Gemensamma upplevelser och växande kollektiv tillit har i sin tur stärkt enskildas lärares tro på egen förbättringskapacitet och möjliggjort utökad delaktighet. Processen var tydligast på skola 2, där åtta av nio lärare synliggjorde filmade elevsamtal under projektets två år.

### **Processtillit och ledarskap**

På skola 2, där lärarnas arbete i hög grad synliggjordes och kollektiv praktik utvecklades över tid, var kollegial tillit och kollektiv tillit betydelsefulla för utvecklingen som skedde. Där fanns också den starkaste processtilliten. Det fanns från början ett ömsesidigt förtroende mellan ledning och arbetslag. Förtroendet för ledningens kompetens och avsikter (Hodson, 2004) banade väg för lärarnas förväntningar och engagemang. I linje med inkluderingsforskningen (Gregory, 2006; Tetler, 2015) var en gemensam vision om skolans utveckling central för framgång. Rektor hade en klart uttalad vision om *"en trygg skola för alla elever och högre måluppfyllelse"* och bedrev utifrån visionen ett återkopplande ledarskap gentemot lärarnas utvecklingsarbete, med höga förväntningar om förändring. Projektet uppfattades vidare som relevant, då det mötte upplevda behov. Skolans utvecklingsbehov, som var kopplat till kritiken från föräldrar och Skolinspektionen, accepterades som ett överordnat mål och motiverade lärarna att riskera egen sårbarhet för förändring (Michalos, 1990). Gemensamma organisationsföreställningar (Larsson & Löwstedt, 2014) förenade skolledning och lärare i utvecklingsarbetet, som gavs mening och

innebörd i form av en cyklisk kollektiv lärprocess (Timperley, 2013) där analys av elevers behov, utförda förbättringsförsök, och reflektion baserad på synliggjord praktik, avlöste varandra.Handledningen utgjorde en formell struktur som gynnade ömsesidig kommunikation och psykologisk säkerhet i processen (Edmondson, 2002; McKnight et al., 1998). På så vis främjades de informella strukturerna, kollegial och kollektiv tillit, som möjliggjorde kollektivt lärande.

På skola 1 fanns inledningsvis tvivel bland lärarna rörande såväl kollegors välvilja som kompetens. Hos flera lärare brast tilliten till kollegors avsikter, och tron på gruppens kollektiva förmåga var liten. Ledningens vision om skolans utvecklingsarbete delades inte av alla lärare och ett gemensamt meningsskapande (Weick, 2001) av projektet skedde aldrig fullt ut. Trots detta, var processtilliten tillräckligt stark för ett tvåårigt projektgenomförande tack vare ett uthålligt och stöttande ledarskap, och välfungerande handledning. Under det andra året växte tilliten i gruppen och ett kollektivt lärande baserat på synliggjort elevarbete påbörjades.

### **Slutkommentar**

Att döma av föreliggande fallstudie behöver såväl lärares processtillit, kollegiala tillit som kollektiva tillit etableras för att ett framgångsrikt skolutvecklingsarbete baserat på kollektivt lärande ska äga rum. Studiens främsta bidrag är att visa på den kollegiala tillitens betydelse i skolutvecklingsarbete där lärare förväntas lära av och med varandra, avprivatisera egen praktik och samarbeta om förändring. Kollegial tillit och kollektiv tillit framstår i studien, liksom i litteraturen, som ömsesidigt påverkande varandra. Processtillit, ett begrepp denna artikel föreslår, förefaller kunna organiseras fram, genom ett visionärt organisatoriskt ledarskap, god handledning och uthållighet - strukturer som i sin tur möjliggör för kollegial tillit och kollektiv tillit att stärkas över tid, genom ny kollektiv erfarenhet.

Resultaten bör ses som preliminära då studiens design medför flera osäkerheter. Tillförlitligheten i tolkning av kortfattade skriftliga svar på frågor om komplexa relationella processer, är ett exempel. En annan svårighet är det faktum att skolorna, trots lika ingångsvärden i skolutvecklingsinitiativet och flera yttre likheter, också skiljer sig åt i avseenden som kan påverka utfallet. Skola 2 är exempelvis en betydligt mindre skola än övriga, vilket förmodligen gynnat utvecklingsinitiativets genomslag på skolan. Vidare gör det faktum att artikelförfattaren var handledare vid skolan, och dennes delaktighet och närmare insikt i processen där, att tolkningar av data från skolorna skett på olika grund. Handledningens kvalitet har däremot rapporterats hög, och den anses ha bidragit till processtilliten i alla arbetslag som fullföljde projektet. Styrkor i designen, är att information från lärare, skolledare, handledare och forskningslogg kunnat jämföras, och att det är samma deltagare som besvarat

frågor om utvecklingsprocesserna på skolorna vid tre tillfällen över två år, vilket gör jämförelser över tid tillförlitliga. En implikation för vidare forskning är att närmare studera hur de tre tillitsformerna interagerar med varandra, som förutsättningar för kollektivt lärande i arbetslag. Av stort intresse vore att studera hur lärares upplevelser av tillit i kollektiva lärandeprocesser påverkar deras elevers lärande, och elevers upplevelser av sina möjligheter att lyckas väl i skolan.

## NOTER

<sup>1</sup> ”Inclusive education”, inkluderande utbildningssystem/undervisning, är den engelska termen för strävan att utveckla utbildningssystem som möter alla elevers olika behov inom ramen för en sammanhållen skola.

<sup>2</sup> Med ”elever som utmanar” avses alla elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen, och vars lärande av olika anledningar upplevs som extra pedagogiska utmaningar av lärarna.

<sup>3</sup> CMC-modellen utvecklades som ett resultat av förståelsen av skolans generella utmaningar, och avsaknad av relationella skolutvecklingsmodeller. Många samtal om skolors utvecklingsbehov med lärare och skolledare i handledning och på universitetskurser utgjorde informationskällor för modellen, tillsammans med forskning om specialpedagogik, professionellt lärande och skolutveckling.

## REFERENSER

- Ainscow, Mel, Dyson, Alan, Goldrick, Sue, & West, Mel. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
- Ballet, Katrïjn, & Kelchtermans, Geert. (2007). Teachers' experiences of intensification. I Karsten, Sjoerd, Larsson, Pär, Löwstedt, Jan & Van Dick, Rolf (Red.). *From intensified work to professional development*, 21-38. Bruxelles. P.I.E. Peter Lang.
- Blossing, Ulf, Hagen, Anna, Nyen, Torgeir, & Söderström, Åsa. (2010). *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Fafo-rapport 2010:01.
- Brücknerová, Karla, & Novotný, Petr. (2017). Trust within teaching staff and mutual learning among teachers. *Studia paedagogica*, 22(2), 67-95.
- Chen, Peiying, Lee, Che-Di, Lin, Hongda, & Zhang, Chung-Xi. (2016). Factors that develop effective professional learning communities in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*. 36(2), 248-265.
- Döös, Marianne, & Wilhelmsson, Lena. (2005). Kollektivt lärande. Om betydelsen av interaktion i handling och gemensam handlingsarena. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(3-4), 209–226.

- Edmondson, Amy. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, Amy. (2002). The Local and Variegated Nature of Learning in Organizations: A Group-Level Perspective. *Organization Science*, 13(2), 128-146.
- Edwards-Groves, Christine, Grootenboer, Peter, & Ronnerman, Karin. (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: recognising the rool of middle leaders. *Educational Action Research*, 24(3), 369-386.
- EU kommissionen, & OECD. (2009). Europe`s teachers getting enough training? *Teaching and learning international survey (TALIS)*. Retrieved from [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-09-1808\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-1808_en.htm)
- Fereday, Jennifer, & Muir-Cochrane, Eimear. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-11.
- Goddard, Roger, Goddard, Yvonne, Kim, Eun Sook, & Miller, Robert. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, (121), 501-530.
- Gray, Julie, Kruse, Sharon, & Tartor, John. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management, Administration & Leadership*, 44(6), 875-891.
- Gregory, Winsome. (2006). *An examination of the process of implementing successful inclusion programs in schools*. Diss. No. ETD Collection AAI3210268. Fordham University.
- Hallam, Pamela, Smith, Henny, Hite, Julie, Hite, Steven, & Wilcox, Bradley. (2015). Trust and Collaboration in PLC Teams: Teacher Relationships, Principal Support, and Collaborative Benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193-216.
- Hargreaves, Andy (2010). Change from Without: Lessons from other Countries, Systems, and Sectors. I Hargreaves, Andy, Lieberman, Ann., Hopkins, David, & Fullan, Michael. (Red.). *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Harris, Alma. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks. Corwin.
- Hodson, Randy. (2004). Organizational Trustworthiness: Findings from the Population of Organizational Ethnographies. *Organization Science*, 15(4), 432-445.
- Hosmer, LaRue. (1995). Trust: the Connecting Link between Organizational Theory and Philosophical Ethics. *Academy of Management Review*, 20(2), 379-403.
- Larsson, Pär. (2016). Förutsättningar för kollektivt lärande. I Granberg, O. & Ohlsson, J. (Red.). *Kollektivt lärande – i arbetslivet*. Lund. Studentlitteratur.



- Larsson, Pär. (2018). Kollektivt lärande och konsten att navigera bland begrepp. I Rönström, Niclas. & Johansson, Olof. (Red.). *Att leda skolor med stöd i forskning*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Larsson, Pär, & Löwstedt, Jan. (2014). *Strategier och förändringsmyter: Ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Li, Lijuan, Hallinger, Philip, Kennedy, Kerry, & Walker, Allan. (2017). Mediating effects of trust, communication, and collaboration on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *The International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 697-716.
- Li, Lijuan, Hallinger, Philip, & Walker, Allan. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 20-42.
- Liljenberg, Mette. (2013). Att skapa mening i lärares samarbete och gemensamma lärande. Tre skolors försök. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 238-257.
- Lindqvist, Gunilla, Nilholm, Claes, Almqvist, Lena, & Wetso, Gun-Marie. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (2), 143-157.
- Louis, Karen Seashore, & Leem Moosung. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556.
- Louis, Karen Seashore, & Murphy, Joseph. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of Educational Research*, 55(1), 103-126.
- McKnight, D. Harrison, Cummings, Larry L., & Chervany, Norman L. (1998). Initial Trust Formation in New Organizational Relationships. *Academy of Management Review*, 23(3), 473-490.
- Michalos, Alex. (1990). The impact of trust on business, international security and the quality of life. *Journal of Business Ethics*, 9, 619-638.
- Ohlsson, Jon (2013). Team learning: Collective reflection processes in teacher teams. *Journal of Workplace Learning*, 25(5), 296-309.
- Scherp, Hans-Åke, & Scherp, Gun-Britt. (2007). *Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningsskapande. Forskningsrapport*. Karlstad university studies 2007:3.
- SFS. (2010:800). *Skollagen*. Norstedts juridik, Stockholm, 2010.
- Skolinspektionen. (2014). *Från huvudmannen till undervisningen. Styrkan i skolans lokala styrkedja avgör om eleven får den skola han eller hon har rätt till*. Rapport Nr 40/2014: 6739.
- Skolverket. (2014). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket. (2017). Statistik från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>
- Somech, Anit. (2008). Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal Interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 359-390.
- Tetler, Susan. (2015). *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*. (Andra uppl.). Rapport. Ifous. Stockholm.
- Timperley, Helen. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund. Studentlitteratur.
- Timperley, Helen, Wilson, Aaron, Barrar, Heather, & Fung, Irene. (2008). *Best evidence synthesis on professional learning and development*. Wellington: Ministry of Education.
- Tschannen-Moran, Megan, & Hoy, Wayne. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70 (2), 547-593.
- Vetenskapsrådet. (2016). *CODEX regler och riktlinjer för forskning*. Retrieved from <http://www.codex.vr.se/>
- Van Maele, Dimitri, Forsyth, Patrick B., & Van Houtte, Mieke (Red.). (2014). *Trust and school life: the role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*. Dordrecht: Springer Verlag.
- Weick, Karl. (1995). *Sensemaking in Organizations*. London. SAGE.
- Weick, Karl. (2001). Management of organizational change among loosely coupled elements. I Weick, Karl. (Red.), *Making sense of the organization*, 380-403. Blackwell Publishing.
- Yin, Robert K. (2014). *Case study research. Designs and methods*. (Femte uppl.) SAGE.

# Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: ett betydelskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning

Robert Walldén

Institutionen för kultur, språk och medier, Malmö universitet

## ABSTRACT

I denna studie utforskas ett litteraturarbete som involverar en lärare och en grupp andraspråksinlärare inom grundläggande vuxenutbildning. Den aktuella kursen är Svenska som andraspråk Delkurs 3. Syftet med studien är att utforska och synliggöra de litteracitetspraktiker som erbjuds under moment som fokuserar på romanens språk. Materialet grundar sig på observationer, ljudinspelningar och insamlat läromaterial. Analysen vilar primärt på Luke och Freebodys litteracitetspraktiker, Langers teori om textrörlighet samt Bernsteins utbildningssociologiska teori. I analysen betraktas litteraturarbetet som samspelande litteracitetspraktiker, där arbetet med romanens språk utgör en särskild textanvändningspraktik. Resultatet visar att läraren i diskussioner kring ord, uttryck och språklig stil för uppmärksamheten till de centrala karaktärernas egenskaper och utveckling genom romanen. Detta medför att textanvändningspraktiken samspejar med en betydelskapande praktik, där de betydelser som utforskas i interaktionen överskrider betydelsen av de enskilda ord och uttryck som väljs ut och diskuteras. Detta kan tillämnas viktiga stöttande egenskaper i en undervisningsgrupp där majoriteten av eleverna skulle ha svårt att förstå romanen på egen hand. I artikeln diskuteras även hur fokuset på romanens språk öppnar upp för en textanalytisk litteracitetspraktik.

## INTRODUKTION

Trots att komvux är en skolform med fler deltagare än gymnasieskolan, beforskas den relativt sällan (Vetenskapsrådet, 2019, s. 18). Av elever som studerar på grundläggande nivå är 95 % utlandsfödda, en andel som dessutom ökar (Skolverket, 2018a). Det medför att den allra största kursen inom grundläggande vuxenutbildning (grundvux) är svenska som andraspråk.

Undervisningen på denna kurs, som inte sällan sträcker sig över flera terminer, har blivit mycket sparsamt belyst i forskning jämfört med gymnasiekurser i svenska som andraspråk (se nedan) och även i förhållande till svenska för invandrare (sfi) (jfr t.ex. Carlson, 2002; Flyman Mattsson, 2016; Franker, 2011; Norlund Shaswar, 2014; Rydell, 2018; Wedin, Rosén & Hennius, 2018).

Den lärare som deltar i föreliggande studie använder sig av skönlitteratur för att främja elevernas språkutveckling. Romanen kan ur detta perspektiv ses som en källa till språkligt inflöde, där nya ord lärs in implicit (jfr Krashen, 1985), men också som ett led i ett språkfokuserat lärande (se Nation, 2013; Schmitt, 2008). Tidigare forskning har visat att explicita och strukturerade metoder för ordinläring har en gynnsam effekt (Nassaji, 2003; Nation, 2013; Yousefi & Biriá, 2018). Utgångspunkten för denna artikel är dock inte att utforska huruvida den studerade undervisningen har positiva effekter på elevernas inläring och läsförståelse. Arbetet med ord, uttryck och språklig stil ses istället som en *litteracitetspraktik*, alltså som ett särskilt sätt att använda och kommunicera kring texter, som samspelar med andra litteracitetspraktiker under litteraturarbetet. Romanen som utgör utgångspunkten för litteraturarbetet är *Eftermiddagarna med Margueritte* av Marie-Sabine Roger från 2013.

I nationell forskning om undervisning i svenska och svenska som andraspråk ställs ofta *språk* och *litteratur* samt *form* och *funktion* mot varandra på ett sätt som riskerar att vara mindre belysande för undervisningspraktiker, såsom i andraspråksundervisning, där lärare behöver arbeta med språk och textbetydelser samtidigt (jfr t.ex. Economou, 2015, 2018; Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam, 2012; diskuteras i Walldén, 2017, 2019a, s. 89). Föreliggande studie har förutsättningar att nyansera denna bild och samtidigt belysa hur lärare på grundvux stöttar eleverna när de ställs inför den avsevärda språkliga utmaningen som det innebär att läsa en autentisk roman på målspråket, något som inte har belysts tillräckligt i tidigare forskning.

Syftet med denna artikel är att utforska och synliggöra de litteracitetspraktiker som erbjuds i ett litteraturarbete med vuxna andraspråksinlärare under moment som fokuserar på romanens språk. De specifika forskningsfrågorna lyder:

- Vilka litteracitetspraktiker involverar läraren eleverna i när hon uppmärksammar ord, uttryck och språklig stil i den aktuella romanen?
- Hur kan relationen mellan dessa litteracitetspraktiker förstås?

De teoretiska utgångspunkterna för att besvara dessa frågor framgår i avsnittet nedan.

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta avsnitt diskuteras de teoretiska ramverk som har används för att belysa det aktuella litteraturarbetet. Jag redogör inledningsvis hur litteraturarbete kan förstås som samspelande litteracitetspraktiker. Sedan klargörs hur Bernsteins utbildningssociologi (1990/2003, 2000) kan användas för att förstå litteraturarbetet som del av en undervisningspraktik.

### Litteraturarbete som samspelande litteracitetspraktiker

*Litteracitetspraktiker* handlar om hur texter förstås, används och interageras kring i sociala sammanhang (se t.ex. Street 1984; Gee 2015). I denna studie betraktas det litteraturarbete läraren leder i linje med en sådan social syn på litteracitet. Detta innebär att jag intresserar mig för hur textsamtalen reflekterar undervisningens sammanhang och mål (se även Walldén, 2019b). Eftersom elevernas närmaste horisont för studier på grundvux i regel är att fortsätta studier på gymnasienivå, och sedan vidare på högskolenivå, kommer litteraturarbetet att betraktas som en form av skollitteracitet. Hur arbetet med romanen relaterar till sammanhang utanför skolan, såsom fritidsläsning och läsning inom yrkeslivet, lämnas därmed åt sidan.

Analysen baserar sig mer specifikt på Freebody och Lukes inflytelserika resursmodell som utvecklades för att belysa ömsesidigt beroende litteracitetspraktiker inom utbildning (Freebody & Luke, 1990; Luke & Freebody, 1999). I ett tidigt skede användes istället termen *roller* (se Freebody & Luke, 1990) men den övergavs till förmån för *praktiker* för att betona hur olika förhållningssätt till text uppstår genom social interaktion snarar än genom individers anpassning till förutbestämda roller (diskuteras i Luke & Freebody, 1999).

*Betydelseskäpande* litteracitetspraktiker består enligt Freebody och Luke (1990) av att förstå vad texter handlar om på ett sätt som motsvarar författarens intention, medan *textanvändande* litteracitetspraktiker rör användningen av texter i sociala praktiker för att uppnå olika mål. Sedan innebär *textanalytiska* litteracitetspraktiker, för Freebody och Luke, en kritisk granskning av hur texten är sammansatt av en person med en viss orientering eller attityd till informationen. En sådan analys kan frilägga hur texten vidareförmedlar vissa ideologier och idésystem. Min användning av termen textanalys i föreliggande studie innefattar även att analysera och klassificera romanen med hjälp av litteraturvetenskapliga termer (se t.ex. Martinsson, 2018, s. 50). Freebody och Luke (1990, ss. 7–8) beskriver även kodknäckande litteracitetspraktiker, som handlar om att hantera skriftens teknologi gällande exempelvis läsriktning och relation mellan grafem och morfem. Kodknäckande beaktas dock inte i föreliggande studie, eftersom den involverar inlärare som har lämnat den mest grundläggande litteracitetsutvecklingen bakom sig.

För Luke och Freebody är litteracitetspraktikerna nödvändiga komponenter i litteracitetsutvecklingen. De samspelar med varandra och bildar ett tolkningsramverk som gör det möjligt att se vilka praktiker som erbjuds i undervisningen och vilka som skulle kunna utvecklas (Luke & Freebody, 1999). De framstår därför som en fruktbar utgångspunkt för att utforska och synliggöra litteracitetspraktiker under ett litteraturarbete med vuxna andraspråksinlärare. I denna studie betraktar jag textanvändningspraktiker som grundläggande för övriga litteracitetspraktiker. Betydelseskapande, kodknäckande och analytiska praktiker bygger, enligt min uppfattning, på olika sätt att använda sig av texter i undervisningssammanhanget. Dessa praktiker behöver således medieras genom textanvändningspraktiker.

Freebody och Luke betonar själva hur textanvändning i skolan handlar om att uppnå olika institutionella utbildningsmål. Lärare förmedlar förväntningar på elevernas textanvändning genom att bekräfta, korrigera och styra diskussioner i vissa riktningar (Freebody & Luke, 1990, ss. 11–12). Denna textanvändning kan sedan i högre eller mindre grad återspegla textanvändande litteracitetspraktiker utanför skolan. En aspekt av textanvändning som jag inte fokuserar på i föreliggande studie är kunskap om texters syften, tänkta mottagare och sociala funktioner (se t.ex. Franker, 2013, 2016). Uppmärksamheten riktas då mot texterna egenskaper istället för hur de kommer till användning i undervisningssituationen.

Det finns användbara paralleller mellan ramverket för litteracitetspraktiker och Judith Langers teori om fem *faser* i byggandet av föreställningsvärldar (1995/2017, 2011). Betydelseskapande praktiker motsvarar, enligt min tolkning, faserna *att kliva in i* och *röra sig igenom föreställningsvärlden* (Langer, 1995/2017, ss. 37–40). Det innebär att läsaren bildar sig en inledande uppfattning om karaktärerna, händelserna och miljöerna i boken som sedan fördjupas och utvecklas när läsaren får mer kunskap om texten och relaterar den till tidigare erfarenheter och kunskaper. Dessa faser kan även rymma värderingar av karaktärer i boken och deras handlingar (jfr Tengberg, 2011 om värderingsorienterad läsart). Fasen *att stiga ut ur texten och ompröva vad man vet* rör vilka lärdomar som kan dras av texten (Langer, 1995/2017, ss. 40–41). Den relaterar därmed till textanvändande praktiker. För Langer innebär detta en genomgripande och transformativ förändring som ger nya perspektiv på tillvaron. Jag menar dock, som framgår i redogörelsen för Bernsteins teori nedan, att det tillhör normalfallet att texter används inom utbildning för att lära om företeelser utanför texten. När läraren tillsammans med eleverna uppmärksammar romanens språk, som ett led i ett språkfokuserat lärande, sker det, enligt min mening, med utgångspunkt i denna fas. Langer beskriver även en fas där verket objektifieras utifrån exempelvis olika ideologiska, historiska och litteraturvetenskapliga perspektiv (se Langer, 1995/2017, ss. 41–42). Detta motsvarar min förståelse av textanalytiska praktiker (se ovan).

En slutlig fas, där inläraren går ut ur föreställningsvärlden och rör sig vidare, har inte beaktats i föreliggande studie.

Langers faser följer, liksom Luke och Freebodys litteracitetspraktiker, inte en viss sekvens; de fungerar istället som resurser eller potentialer att utnyttja och skapa förutsättningar för i undervisningen. I denna studie föredras termen *litteracitetspraktiker* framför *faser* eftersom den tydligare för uppmärksamheten till interaktionen och det sociala sammanhanget för boksamtalen. Langers teori har dock ett värde för studien då den tydligt visar hur olika faser eller praktiker kan samspela med varandra i pedagogisk praktik (Langer, 1995/2017, s. 45, se även Walldén, 2019b). Interaktionen kan därmed uppehålla sig vid exempelvis betydelseskapande och textanvändning på samma gång istället för att sorteras under den ena eller den andra typen av litteracitetspraktik (jfr Winlund, Lyngfeldt & Wengelin, 2017). Att jag i denna studie mer konkret visar samspelet mellan olika litteracitetspraktiker ger ett bidrag till hur Luke och Freebodys teori kan användas för att utforska en pågående undervisningspraktik.

### **Bernsteins utbildningssociologiska teori**

För att studera litteraturarbetet i det aktuella klassrummet används även Bernsteins sociologiska teori i linje med den tolkning och operationalisering av teorin som görs i min avhandlingsstudie (Walldén, 2019a). Avhandlingsstudien baserar sig på ett annat empiriskt material men belyser också textsamtal av olika slag (se även Walldén, 2019b).

Bernstein beskriver bland annat hur diskurser och praktiker utanför skolan *rekontextualiseras* inom skolan som en följd av utbildningens specifika funktion (Bernstein, 2000, ss. 32–33; Walldén, 2019a, ss. 25–27). En konsekvens av detta är att skönlitteratur oundvikligen används inom utbildningsinstitutioner (se även om textanvändning ovan). Detta gäller även om fokus för litteraturarbetet riktas mot verket som sådant (intrig, uppbyggnad, historiska sammanhang etc.) snarare än mot mål rörande språkutveckling eller som ett underlag för att diskutera samhällsliga företeelser. Jag finner det därför mindre belysande att ställa litteraturens egenvärde mot litteraturens användning (diskuteras i Thavenius, 2017, ss. 79–90; Öhman, 2015, ss. 93–94) eller ställa språkfokuserad undervisning mot meningsfullt arbete med skönlitteratur (se t.ex. Economou, 2015, 2018; Liberg et al., 2012). En central utgångspunkt för analysen är att undervisning mycket väl kan röra sig mot flera mål, och därigenom aktualisera olika typer av textanvändning, samtidigt. Detta är särskilt relevant för andraspråksundervisning där det ofta är nödvändigt att arbeta med språk och ämnesspecifika textbetydelser parallellt (diskuteras i Gibbons, 2006; Sellgren, 2011; Walldén, 2019a).

Två andra termer som är särskilt centrala i föreliggande studie är *instruerande* respektive *reglerande diskurs* (se Bernstein, 2000, ss. 12–14; Walldén, 2019a, s. 20). Instruerande diskurs utgörs av kunskaper och färdigheter. I föreliggande

studie består denna diskurs i hög grad av den valda skönlitterära boken samt av ord och uttryck samma bok innehåller. Reglerande diskurs, å andra sidan, gäller överföringen av värden, såsom förväntningar på elevernas beteenden, karaktär och sätt. I undervisningen av vuxna andraspråksinlärare kan en reglerande diskurs ta sig uttryck i förväntningar på att eleverna ska visa attityder och förhållningssätt till den instruerande diskursen och till de aktiviteter som läraren involverar eleverna i. I slutändan handlar det om att visa upp den sortens deltagande som krävs för att kvalificera sig vidare i utbildningssystemet. En central punkt i Bernsteins teori är att den instruerande diskursen alltid är inbäddad i reglerande diskurs (se Bernstein, 2000, ss. 12–14; Walldén, 2019a, s. 299). Interaktionen kring ett avgränsat undervisningsinnehåll, såsom ord, uttryck och språklig stil i en roman, kan därför ge ledtrådar till mer övergripande mål för undervisningen.

I analysen intresserar jag mig även för undervisningens *inramning*. Det handlar om vilken grad av kontroll läraren utövar i interaktionen med eleverna (Bernstein, 1990/2003, s. 31, 2000, s. 13). En lärare kan, såsom inte sällan förespråkas, överlämna en väsentlig del av kontroll till eleverna genom att ställa öppna, utforskande frågor (se t.ex. Dysthe, 1996; Langer, 1995/2017; Mercer & Littleton, 2007; diskuteras i Walldén, 2019a, s. 33). För att involvera eleverna i en dialog om romanen, och därmed stötta deras deltagande i litteraturarbetet, kan det dock vara nödvändigt att läraren intar en viss position till texten (diskuteras i Öhman, 2015, s. 43). Det skulle innebära en starkare inramning om läraren tydligt skulle sätta agendan för samtalen kring verket (se Walldén, 2019a, s. 29). Undervisningens inramning handlar även om den tidsplanering samt de aktiviteter och uppgifter som omgärdar läsningen. Om läsningen i hög grad är strukturerad av läraren är inramningen stark, vilket kan tillmätas en stöttande potential (se t.ex. Morais & Neves, 2001; Norlund, 2019; Walldén, 2019a). Vikten av ett strukturerat litteraturarbete i andra- och främmandespråksundervisning betonas i tidigare forskning (se t.ex. Barrette, Paesani & Vinell, 2010; Hammond, 2006).

I analysen utforskar jag inte i första hand inlärares möte med texten och användning av olika läsarter (jfr Economou, 2014, 2015; Tengberg, 2011). Fokus ligger istället på hur läraren involverar eleverna i olika litteracitetspraktiker. Användningen av Bernsteins teori har utsikter att bidra till förståelsen av litteraturanvändningen som en del av en undervisningspraktik.

### **Tillämpning i studien**

För att besvara forskningsfrågan om vilka litteracitetspraktiker läraren involverar eleverna i under litteraturarbetet kommer en analys genomföras av hur den studerade interaktionen reflekterar betydelskapande, textanvändande och textanalytiska praktiker. Med stöd i Langers teori kommer jag även att belysa relationen mellan dessa praktiker, exempelvis huruvida språkfokuserade aktiviteter (som en del av en textanvändningspraktik) leder



bort samtalen från romanen eller om de även bidrar till att bearbeta romanens innehåll (som en del av en betydelskapande litteracitetspraktik). Slutligen bidrar Bernsteins teori till analysen av lärarens aktiva roll för att forma de aktuella litteracitetspraktikerna i undervisningens sociala sammanhang.

#### LITTERATURARBETE I ANDRASPRÅKSUNDERVISNING

I detta avsnitt redogör jag för tidigare nationell forskning om litteraturarbete i andraspråksundervisning. Vissa av studierna är utpräglat litteraturdidaktiska, medan andra belyser litteraturarbete som en del av ett större undervisningssammanhang.

Mozhgan Zachrisson (2014, ss. 115–118) problematiserar i en etnografisk avhandlingsstudie ett undervisningsupplägg kring romanen *Grabben i graven bredvid* av Katarina Mazetti på grundvux eftersom språket är komplext samtidigt som förståelsen av verket beror på kulturell kunskap som eleverna inte kan förutsättas ha. Ett större mått av stöttning framgår i en följeforskningsrapport av Anita Norlund och Elisabeth Persson (2017) om samundervisning av elever som läser svenska respektive svenska som andraspråk på gymnasiet. Något som belyses särskilt är ett litteraturarbete under den första gymnasiekursen med utgångspunkt i Selma Lagerlöfs *Kejsarn av Portugallien*. Av rapporten framgår hur litteraturarbetet var sekvenserat i fyra delar och följdes upp genom veckovisa gruppdiskussioner och läxförhör. Detta beskrivs i termer av en stark inramning som fungerar stöttande (se Bernstein, 2000). Norlund och Persson beskriver även hur lärarna involverar eleverna i ordförrädsarbete och då för uppmärksamheten till språkliga företeelser, såsom prefix, samt att de inför litteraturvetenskaplig terminologi. Detta framgår även av en artikel som bygger på samma projekt (Norlund, 2019). Varken rapporten eller artikeln ger någon närmare belysning av interaktionen och betydelskapandet under samtalen (jfr Freebody & Luke, 1990). Jonas Asklund (2018) utforskar ett litteraturarbete på ett introduktionsprogram för nyanlända i gymnasieåldern. Analysen visar att eleverna genom bildstöd, rollspel (”sitting drama”) och argumentationsövningar får möjlighet att växla mellan olika läsarter och förhandla om identiteter. Den aktuella romanen, *Lever du?* av Annelie Drewsen och Christina Wahldén, är lättläst och handlar just om en nyanländ tonåring och hans tillvaro i Sverige. I analysen uppmärksammas inte språkliga utmaningar under litteraturarbetet.

Även om åldersgruppen avviker väsentligt finns det starka paralleller mellan föreliggande studie och analysen av läsläxeförberedande textsamtal i min avhandlingsstudie (Walldén, 2019a). I dessa samtal förklarar läraren ord och uttryck från en kapitelbok i undervisningen av andraspråksinlärare i årskurs 1. Resultatet visar att lärarens förklaringar företrädesvis sker isolerat

från innebörder i själva texten. Kommunikationen kring ord och uttryck tycktes således inte ge möjligheter till kodknäckande, betydelskapande, textanvändande eller textanalytiska praktiker. En mer adekvat formulering, i ljuset av den mer utvecklade operationalisering av Freebody och Lukes modell som föreslås ovan, är att eleverna erbjöds en textanvändningspraktik som i ringa utsträckning öppnade upp för betydelskapande, kodknäckande och textanalytiska praktiker. En annan studie av andraspråksinlärares litteracitetspraktiker i tidiga skolår visar att litteraturarbete i hög utsträckning sker utan stöttande samtal (Winlund, Lyngfeldt & Wengelin, 2017). Författarna lyfter fram att detta begränsar möjligheten till att delta i litteracitetspraktiker. Stöttande kvaliteter framgår dock i Walldén (2019b) som visar hur kunskap om narrativ genrestruktur fungerade som en referenspunkt för att förhandla om textbetydelser i årskurs 1. Objektiviserandet av undervisningstexterna tycktes därmed främja en betydelskapande litteracitetspraktik.

Det finns slutligen ett fåtal studier som fokuserar litteratursamtal i svenska som andraspråk på gymnasiet. Eva Hultin (2006, s. 225 ff.) finner att litteratursamtalen i en grupp med andraspråksinlärare i hög grad orienterar sig mot att diskutera kulturella fenomen och normer. Catharina Economou undersöker i två studier litteratursamtal bland andraspråksinlärare i Svenska som andraspråk B. Studierna sker inom ramen för ett litteraturprojekt hon själv leder. I den ena studien (Economou, 2015) används Marjaneh Bakhtiaris *Kalla det vad fan du vill*. Resultatet visar att eleverna speglar sig i innehållet och diskuterar samhällsrelaterade problem utifrån boken. Economou belyser inte den undervisning som har föregått samtalen, men det framgår att det har funnits uppgifter och stödmaterial, riktade mot ordförståelse och sammanfattningar, avsedda att stötta andraspråkselevernars förståelse av bokstavliga innebörder. Den andra studien gäller ett litteraturarbete med Hjalmar Söderbergs *Doktor Glas* (Economou, 2014). Economou visar att andraspråksläsarna är kompetenta genom att växla mellan olika läsararter och använda olika strategier, Economous benämning på Langers faser. Inledningsvis uppmärksammar eleverna obekanta ord och uttryck, samtidigt som de rekonstruerar bokens händelseutveckling. Detta kopplar Economou till Langers första och andra fas, i linje med min egen tolkning av teorin. En värderingsorienterad läsarart (se Tengberg, 2011) är framträdande, när de diskuterar protagonistens agerande och motiv. Economous studier synliggör hur läsarna responderar på texterna, men de belyser endast i begränsad utsträckning läsningen som en del av en undervisningspraktik styrd av en pedagogisk avsiktlighet.

Flera av dessa studier om litteraturarbete i andraspråksundervisning fokuserar på olika sätt att kommunicera kring och resondera på text, men belyser inte lärarens och elevernas aktiva arbete med romanernas språk: antingen för att sådant arbete inte sker eller för att det inte prioriteras som ett analytiskt fokus. Med föreliggande studie av litteracitetspraktiker som erbjöds

i ett litteraturarbete med vuxna andraspråksinlärare under moment som fokuserar på romanens språk ger jag ett kunskapsbidrag.

## MATERIAL

Denna artikel bygger på en empirisk undersökning av undervisning i svenska som andraspråk på grundvux. Empirin har skapats genom observationer, ljudinspelningar (ca 65h) samt insamlat undervisningsmaterial under hösten 2018. Metoden kan beskrivas som etnografiskt inspirerad i linje med studiens syfte att utforska litteraturarbete som en del av en social praktik (se t.ex. Jönsson, 2007). Studien som helhet involverar två lärare och deras respektive undervisningsgrupper. Kontakten med lärarna etablerades genom mitt professionella nätverk. Det rör sig således delvis om ett bekvämlighetsurval, men även om ett strategiskt urval eftersom jag visste att lärarna skulle arbeta med skönlitteratur och andra typer av texter under tidsramen för studien. I denna artikel fokuserar jag på en del av det insamlade materialet: ett litteraturarbete som sträckte sig över fyra veckor och som leddes av en av de deltagande lärarna (ca 20h ljudinspelning). Egenskaper hos ett litteraturarbete senare under hösten som leddes av den andra deltagande läraren belyses i en kommande publicering (Walldén, kommande) där det framgår att eleverna gavs möjlighet att använda sina kunskaper och erfarenheter för att ifrågasätta författarens perspektiv och därmed involvera sig i textanalytiska litteracitetspraktiker. I föreliggande artikel ges en detaljerad analys av språkfokuserade samtal under det första litteraturarbetet samtidigt som jag, genom tillämpningen av Bernsteins och Langers teorier, utgår från en bredare teoretisk bas. Med hjälp av stödanteckningar och genomlysningar identifierades samtal som rörde ord, uttryck och språklig stil under litteraturarbetet. Dessa transkriberades i enlighet med en skriftspråksnära norm (jfr Norrby, 2014, s. 102). Språkliga avvikelser gällande exempelvis meningsbyggnad och kongruens har bevarats, för att spegla elevernas språkliga nivå. I transkriptionerna används versaler för metakommentarer, ”-” för avbrutet tal och ”(...)” för osäker transkription.

Transkriptionerna lästes igenom upprepande gånger, jämfördes med fältanteckningar och prövades mot det teoretiska och analytiska ramverk som har presenterats ovan. Det innebar mer konkret att jag utforskade hur interaktionen återspeglade olika typer av litteracitetspraktiker, Langers faser och egenskaper gällande inramning samt reglerande/instruerande diskurs.

Angående etiska ställningstaganden (Vetenskapsrådet, 2017) informerades eleverna och lärarna i de aktuella undervisningsgrupperna såväl muntligt som skriftligt om studiens syfte, datainsamlingsmetoder och förväntade publikationsformer. Jag framhöll också att deltagande i studien var helt frivilligt och möjligt att avbryta när som helst, vilket även lärarna betonade

inför eleverna. Samtliga elever valde, liksom lärarna, att ge ett skriftligt samtycke till att delta. Både lärare och elever har pseudonymiserats.

Läraren som leder litteraturarbetet, i studien kallad Anita, har gymnasie-lärarexamen i svenska och historia med senare påbyggnad i svenska som andraspråk. Hon har arbetat på komvux i över 20 år och är förstelärare vid tidpunkten för studien. Sedan 2010 har hon uteslutande undervisat i svenska som andraspråk. De 26 elever som Anita undervisar, och som också deltar studien, läser vid tidpunkten för studien Delkurs 3 i Svenska som andraspråk på grundläggande nivå (se Skolverket, 2017). Kursen erbjuds i intensivfart, vilket innebär att den går på heltid och ska klaras av på 10 veckor. Ett godkänt betyg på delkurs 4, motsvarande slutnivån för grundskolan, ger sedan möjlighet att studera svenska som andraspråk på gymnasial nivå. Den lärarledda undervisningen sker måndag till fredag under förmiddagstid. Anita har undervisat många av eleverna i gruppen sedan delkurs 2, medan andra har blivit inplacerade på delkurs 3. Undervisningen är alltså nivågrupperad, men läraren uppger att den språkliga nivån bland eleverna ändå varierar stort. Eleverna kan i allmänhet antas befinna sig en god bit från att studera svenska på samma nivå som de gymnasiestudenter Economou (2014, 2015), Hultin (2006) samt Norlund och Persson (2017) har studerat, vilket gör lärarens aktiva stöttning ännu mer angelägen att belysa.

Läraren uppger att många av eleverna är ovana läsare av skönlitteratur även på sina förstaspråk, samtidigt som de möter den särskilda utmaningen att läsa på ett andraspråk och tillägna sig boken rent språkligt. Det bör noteras att i kursplanerna för sfi, som eleverna kan förutsättas ha genomgått, nämns inte *litteratur* eller *skönlitteratur* alls (se Skolverket, 2018b). Sfi-kurserna har ett starkare fokus på funktionell språkförmåga, medan de nationella kurserna på grundläggande nivå i högre grad speglar Lgr11 med läsning av skönlitteratur som en del av det centrala innehållet (Skolverket, 2017, jfr Skolverket, 2018c). Studien inleds knappt halvvägs in i delkursen, och klassen har just börjat arbeta med det aktuella skönlitterära verket.

### Om romanen och litteraturarbetet

Den bok som används, *Eftermiddagarna med Margueritte* av Marie-Sabine Roger, handlar till stor del om den oväntade vänskap som utvecklas mellan Germain, det medelålders, välbyggda och knappt läskunniga berättarjaget, och den försynta, välartikulerade och pensionerade forskaren Margueritte efter att de möts i en park och upptäcker ett gemensamt intresse av att räkna duvor. Romanen återges till stora delar av inre monolog där berättarjaget växlar mellan att berätta om sina eftermiddagar med Margueritte och att reflektera över andra episoder i livet. Dessa involverar uppväxten med en kärlekslös mor samt tillvaron i en kamratgrupp där han, som har svårt att följa mer komplexa samtalsämnen och inte tillhör dem som ”kan tala väl”, ofta blir driven med. Germain fastslår redan i inledningen av romanen att hans liv har

förändrats sedan han träffade Margueritte. Genom tillbakablickar framgår det hur hans syn på sig själv, ställningen bland vännerna och den till en början ytliga relationen med flickvännen förändras allt eftersom han genom Marguerittes försorg lär sig läsa och får tillgång till det språk och den kunskap som finns i böcker. Romanen har filmatiserats, men varken läraren eller eleven nämner denna film under de textsamtal som har observerats.

Tidigare forskning beskriver olika bevekelsegrunder för att välja litteratur i andraspråksundervisning. En roman kan vara ett viktigt verk inom en nationell kanon, vara upphöjt inom världslitteraturen eller ge ingångar till diskussioner om aktuella förhållanden i målspråkslandet (se t.ex. Economou, 2014, 2015; Carroli, 2011; Hultin 2006). Ur dessa perspektiv kan valet av denna relativt anspråkslösa franska roman ses som mindre väntat. En intressant aspekt är också hur romanens språk påverkas av översättningen från franska. En närmare analys och problematisering av detta rymms dock inte inom studiens syfte; fokus riktas istället mot kvaliteter i samtalen om romanen.

Anita beskriver själv, både inför mig och inför eleverna, boken som en feelgood-roman som man blir glad av att läsa. Att den är av lättammare karaktär innebär dock inte att den är lättläst: läraren framhåller tvärt om för eleverna att *Eftermiddagarna med Margueritte* har en mer komplex struktur än boken de läste under förra delkursen (Selma Lagerlöfs *Kejsarn av Portugallien*) och att romanen är vald för att utmana dem. Det är första gången hon använder den aktuella romanen i en elevgrupp.

Det studerade litteraturarbetet sträcker sig över fyra veckor. Eleverna förväntas läsa ett visst antal sidor (ca 50) varje vecka och förbereda sig inför bokdiskussioner i grupper. Läraren har även delat ut ett så kallat lässtöd bestående av frågor och ordförståelseträning (se nedan) samt en läslogg. Den senare är enligt läraren inspirerad av Aidan Chambers tankar om boksamtal (se Chambers, 1998) och innebär att eleverna ska skriva ned sådant från läsläxan som de gillar, ogillar, undrar över eller kan relatera till tidigare erfarenheter. Läsloggarna lämnas in via skolans digitala kommunikationsplattform och läses av läraren inför diskussionerna men blir inte föremål för återkoppling eller bedömning. Jag får uppfattningen att detta är ett etablerat sätt för läraren att arbeta med romaner som är bekant för de elever som följt hennes undervisning från föregående delkurs.

De veckovisa boksamtalen följer också en bestämd form: först några allmänna frågor om läsningen från läraren, sedan samtal i grupper som följs upp i helklass. I anslutning till boksamtalen förekommer även kommunikationsövningar och andra aktiviteter med utgångspunkt i ord och uttryck som läraren har valt ut. Läsningen är således starkt inramad på ett övergripande plan (se Bernstein, 2000), med avsikten att stötta och följa upp elevernas läsning.

## RESULTAT

Analysen kommer närmast att fokusera de delar av litteraturarbetet som rör specifika ord och uttryck från romanen. Därefter belyser jag mer allmänna samtal om romanens språk och stil.

### Ord och uttryck: med utgångspunkt i en språkfokuserad textanvändningspraktik

Följande utdrag är talande för hur läraren uppmärksammar ord och uttryck under litteraturarbetet. Samtalet äger rum under ett moment där eleverna ska visa förståelse för ord och uttryck från romanen genom att använda dem i meningar som de formulerar på skrivtavlan. Dessa ord hade valts ut av läraren, och förekom i det lässtöd eleverna erbjöds använda under litteraturarbetet. Den specifika förklaringen gäller ordet *älta*.

L: Jag bakade bröd i helgen. Och så vet ni då blandar man jäst och vatten och mjölk och vad jag nu har i mitt bröd. Och sen så handlar det om att jag måste arbeta med degen så att det blir jämn och fin. Så att jag håller upp degen framför mig och sen så ältar jag den. VISAR MED GESTER  
Det är en väldigt monoton rörelse, jag håller på så här ganska länge.

E: Regelbundet.

L: Regelbunden jämn rörelse. Och om jag håller på så här ganska länge så kommer resultatet att bli riktigt bra, det blev jättefina bröd och jag tror det handlar om mitt förarbete. Jag ältade ordentligt. Eh och sen så använder vi precis som ni säger detta i andra sammanhang också. När man inte riktigt slutar och prata om någonting, när man inte släpper det. När man inte hittar nya infallsvinklar utan det är samma sak man pratar om hela hela tiden. Vi har Francine i boken. Hon är jätteledsen och hon gråter mest men om Francine hade haft en annan personlighet så hade hon kanske hade ältat den här förlusten. Hon är ju jätteledsen att Youssef har lämnat henne. Men hon hade kanske pratat om det. Har ni haft den typen av väninnor som har liksom pratat om en separation hur länge som helst och liksom inte slutat? Då ältar man någonting. Och en del av er kanske tycker att jag ältar vissa saker här, dom här som jag SKRATT kommer tillbaka till. Men alltså när jag bakar då är älta alldeles neutralt, det är nånting som jag måste göra för att mitt bröd ska bli bra. Men om man säger att man ältar problem då är det någonting negativt. Att man fastnar i en viss tankegång. En del av er kanske tycker att Anita ältar om ordkunskap eller ordförståelsestrategier eller nånting sådant men det kan jag bjuda på. Jag tror det fyller en funktion det ältandet.

Läraren förklarar den konkreta betydelsen av *älta* genom att relatera till brödbak och gestalta med gester. Sedan förklarar hon ordets överförda betydelse, när hon kopplar ordet till en karaktär i boken som eventuellt skulle

kunna älta ett problem. Därmed för hon uppmärksamheten till en viktig händelseutveckling i boken, som rör relationen mellan två karaktärer. Hon poängterar även värdeladdning som den överförda betydelsen har: ”när jag bakar då är älta helt neutralt ... [m]en om man säger att man ältar ett problem då är det någonting negativt”.

Sammantaget kommunicerar läraren en instruerande diskurs om ordets innebörd, samtidigt som ordet används för att ge innebörd åt vad som sker i boken. Kommunikationen kring ordet kan därmed sägas ingå i en betydelseskapande litteracitetspraktik. Att läraren skämtsamt nämner sitt eget ältande av ord och uttryck bidrar till att förklara ordets överförda betydelse utifrån gemensamma undervisningserfarenheter, men pekar även ut en reglerande diskurs som hon har sökt etablera i undervisningsgruppen: att arbeta aktivt med att utveckla ordförrådet och att använda olika strategier för att förstå nya ord i texter. Detta visar hur instruerande diskurs är inbäddad i reglerande diskurs.

Ett viktigt underlag för litteraturanvändningen är det lässtöd läraren ger eleverna varje vecka. Det består av olika frågor om den aktuella delen av romanen som är kategoriserade på följande sätt: ”på raderna”, ”mellan raderna” och ”bortom raderna”. Frågorna aktualiserar därmed olika sätt att relatera till texten, eller olika lässtrategier (jfr t.ex, Huang & Newbern, 2012; Olin-Scheller & Tengberg, 2016; Palıncsar & Brown, 1984). Sedan finns det även ett avsnitt som ber eleverna förklara ord och uttryck från romanen. Även om eleverna inte förväntas redovisa svar för läraren utgör lässtödet ett viktigt underlag för litteracitetspraktikerna i klassrummet, exempelvis för sådana samtal om ord och uttryck som analyseras ovan. Ett stående inslag under de veckovisa bokdiskussionerna är även att eleverna ska samtala i grupper om sådant i lässtödet som har varit svårt att besvara. Nedanstående excerpt är från ett uppföljande helklassamtal, där läraren har frågat om eleverna behövde hennes hjälp med att reda ut någon innebörd.

L: Har det varit några ord eller uttryck som har varit så svåra att ni vill ha min hjälp med dom nu? Är det nånting vi ska hjälpas åt med innan ni går vidare? Naima?

Naima: Jag har en fråga om Margueritte arbete.

L: Ja, Marguerittes arbete, vad är det hon har gjort egentligen?

Naima: Han sa att hon jobbade som vindruvas kärnas vad heter det forskare.

L: Kommer du ihåg vilken sida du läste det på Naima? 51? Ska vi titta på sidan 51 vad det står. /.../ Andra stycke på sidan 51. 'Hon har doktorerat, fast hon är ingen läkare, hon var det i växter. Hon studerade druvkärnor.' /.../ Margueritte hon har *precis* som Robert fortsatt att studera. Hon har varit doktorand, hon har doktorerat och hon har forskat. Robert han

intresserar sig ju för andraspråksinläring och andraspråkspedagogik. Och Margueritte hon har varit biologiskt intresserad och tittat på *druvkärnor*. Så att någon form av biolog skulle jag tro att hon har varit och undersökt kärnorna i druvan. Hur druvor sprids.

Naima: Men kan inte vara det kärnkraft för att han nämner det?

L: Nej, utan det, om du tänker dig vindruvor, dom här små kärnorna inuti druvorna, dom har hon varit intresserad av och undersökt.

Naima: Åh, okej.

I lästödet finns det en fråga ”på raderna” om en central karaktär, Marguerittes, yrkesbakgrund, vars svar eleven Naima nu undrar om. Läraren förklarar innebörden i *att doktorera* genom att dra nytta av elevernas kunskaper om min roll som forskare i klassrummet. Läraren förklarar även ämnet karaktären har doktorerat i, och av elevens svar att döma verkar det vara just detta som vållade oklarhet: ”kan inte vara det kärnkraft”. Genom sin fråga svarar Naima upp mot den reglerande diskurs som läraren har etablerat om att uppmärksamma okända ord och uttryck i texten. Samtalet är samtidigt inriktat mot att bilda sig en inledande uppfattning om en central karaktär i boken, och kan förstås som ett led i att träda in i textvärlden genom att delta i en betydelseskapande litteracitetspraktik. I nedanstående exempel berörs istället huvudpersonen och berättarjaget i romanen.

L: Allt i allo, vad är det för någonting? /.../ Malee?

Malee: Att det betyder att personen jobbar lite av varje.

L: Att göra lite av varje. Ja, alright. /.../ Katerina?

Katerina: Det är en person som kan olika typer av arbetsuppgifter.

L: Olika typer av arbetsuppgifter.

E: En person kan göra lite små saker och lite stora saker.

L: Okej okej, ja, absolut. Kommer ni ihåg hur det har använts i romanen?

E: Det är Germain, han säger jag har inte utbildning men jag är jag tror jag är allt i allo. Han kan fixa mycket hemma. Hans jobb också som målare. Han har en gård som odlar grönsaker.

L: Eh Germain han har ju inte någon yrkesutbildning. Det är inte så att han kan söka jobb som elektriker eller mekaniker eller någonting. Men den typen av jobb han söker, då jobbar han på företag och han hjälper till med det som behövs. Det som ska bäras, det som ska plockas undan, det som ska städas etc. Han är allt i allo.



Samtalet gäller uttrycket *allt i allo*, efter att en elev har skrivit meningen på tavlan ”Allt i allo har deltagit i tävlingen” för att visa förståelse för ordets betydelse. Istället för att utvärdera meningen ställer läraren frågan till elevgruppen om vad ordet betyder. Läraren tar emot olika svar om vad det betyder och frågar sedan hur det används i romanen. En av eleverna nämner hur bokens protagonist, Germain, gör olika sysslor hemma och även arbetar som målare. Läraren poängterar då att karaktären inte har någon yrkesutbildning och att han då får söka jobb som allt i allo för att utföra enklare arbetsuppgifter. Att samtalet om uttrycket riktas mot karaktärernas utbildning och yrkesbakgrund indikerar, liksom tidigare, en textanvändande litteracitetspraktik som även främjar en betydelseskapande praktik.

Vissa av de uttryck som uppmärksammas från romanen är idiomatiska uttryck som är ovanliga och svårtydda. I samtalet nedan undrar en elev, Maria, över formuleringen *att gå på i ullstrumporna* som ingår i lässtödet inför den aktuella diskussionen.

Maria: Ett uttryck till. Gå på ullstrumporna.

L: Berätta vilken sida.

Maria: Sidan 116.

L: Okej. Här pratar Germain om att han har ju liksom inte blivit sådär riktigt bra uppfostrad. Han har ju inte haft några föräldrar som har pratar med honom och diskuterat och förklarat varför man ska göra si eller så. Och så säger han då: Så därför går jag alltid på i ullstrumporna.

Naima: Han menar han vill inte ta hänsyn LÄRAREN VISSLAR till andra känslor eller jag bryr mig inte.

L: Att han blir lite klumpig. Lite klumpig. Han har inte den där riktiga finkänsligheten. Han vill väl. När Francine är *jätteledsen* för att hon har blivit lämnad, då försöker han på ett väldigt klumpigt sätt att trösta henne. Han säger saker som han menar snällt men det blir inte snällt och Francine hon blir bara ännu ledsnare och gråter ännu mer. Han går på i ullstrumporna. /.../

Katerina: Kanske han gör något utan att tänka mycket.

L: Ja, ja. Ja och han saknar den här sociala smidigheten.

Läraren förklarar uttrycket dels utifrån Germains bakgrund, dels med hänsyn till hur han misslyckas med att trösta en vän. Han ”vill väl” men är ”lite klumpig”. Två andra elever kommer med inspel som beskriver hur han ”inte ta[t] hänsyn” och ”gör ... utan att tänka”. Läraren omformulerar svaren mer nyanserat: att han saknar ”social smidighet” och ”finkänslighet”. Förklaringen tydliggör innebörden av uttrycket, men ger också betydelse åt bokens

protagonist och berättarjag. Det sker återigen ett samspel mellan en text-användningspraktik och en betydelseskapande praktik.

Orden och uttrycken från romanen används även i olika typer av samarbets- och kommunikationsövningar. Inför helklassamtalet nedan har eleverna, som sitter i grupper, fått olika ord och uttryck på lappar utdelade till sig. Uppgiften är att komma överens om ordens innebörd inom gruppen och sedan förmedla den till resten av klassen genom förklaringar och synonymer.

E: Det är ett substantiv som betyder ett par av något. Och det finns i romanen Germain och Margueritte.

L: *Just* det. Ett *par*. Ett par.

E: Ett par av skor eller strumpor.

L: Men hörni ni kan titta på mig. SÄTTER SIG PÅ LÄRARBORDET OCH VISAR FÖTTERNA /.../ Och precis som [namn] säger, Germain och Margueritte. Dom är ju kompisar. Dom är ett par. Men de är väldigt olika. Hon är liten och han är stor, hon är gammal och han är–

E: Matchar. Matchar inte.

L: Matchar inte. Hur kan man säga det med ett uttryck? Dom är ett *omaka* par. Det är dom. Då ser det inte likadant ut, då är det stora skillnader. Det är som Germain och Margueritte, dom ser inte ut att passa ihop. Det är som om jag hade kommit med en svart sko och en rosa sko.

Uttrycket som ska förklaras är *omaka par*. Eleven som har som uppgift att förklara preciserar att det är frågan om ”ett substantiv som betyder ett par av något” och hänvisar till de två centrala karaktärerna i boken: ”Germain och Margueritte”. Att eleven säger ”substantiv” visar att det finns en metaspråklig närvaro i kommunikationen; under dessa moment uppmuntrar läraren eleverna att använda sig av språkvetenskaplig terminologi som *synonymer*, *motsatser* och namn på ordklasser vilket kan ses som en del av en reglerande diskurs. En annan elev föreslår ”ett par av skor och strumpor”. I detta läge sätter läraren sig på lärarbordet och visar upp fötterna. Hon ber sedan eleverna att tänka sig att hon hade olika färger på skorna, vilket ger en konkret, observerbar innebörd åt uttrycket. Sedan kopplar hon, liksom eleverna som från början hade uppgiften att förklara, uttrycket till karaktärer i boken: ”Dom är ett par. Men de är väldigt olika.” En elev föreslår nu ”matchar inte”, varpå läraren ber om ett alternativt uttryck. Sedan säger hon, möjligen efter ett ohörbart elevsvar, ”omaka par” och upprepar till sist parallellen mellan omaka skopar och de omaka karaktärerna i boken. Vid detta tillfälle ger interaktionen runt orden och uttrycken inte bara betydelse åt karaktärerna, utan åt relationen mellan dem.

Karaktärernas egenskaper och förhållande till varandra är återkommande referenspunkter i den betydelseskapande litteracitetspraktik läraren leder. Det

är påtagligt, inte minst, i diskussioner kring ord och uttryck med olika stilvärde i boken. Nedanstående excerpt är från en liknande aktivitet som föregående exempel.

Malee: En person bodde då alltid på en lokal eller ett ställe. Den person är en....

E Stammis. SKRATTAR

L: Jajemen, absolut. Margueritte hon hade förmodligen använt det här substantivet, man är stamkund om man handlar på samma ställe eller går på samma restaurang så är man stamkund. Och Germain och hans kompisar dom är *stammisar* på krogen där dom brukar träffas för att ta ett glas. Stammis det är det här mer vardagliga. Och kanske ni som gillar ordbildningsprinciper och ordföståelsestrategier kanske känner igen den här delen, "is". Till exempel i *dagis*, nu har jag lämnat barn på *dagis* på morgonen. Dagem har blivit dagis. När barnen är lite större så går de på fritis. Så det finns en del ord med det här is på slutet.

När Malee förklarar ordet *stammis* framhäver läraren dess stilvärde. Läraren knyter nu an till karaktärerna i boken, genom att nämna hur Margueritte hade föredragit "stamkund" medan "Germain och hans kompisar är *stammisar* på krogen". Samtidigt för hon uppmärksamheten till suffixet *-is* som hon menar kanske känns igen av de elever "som gillar ordbildningsprinciper och ordföståelsestrategier". Innebörden i romanen relateras därmed till kunskap om språklig form, samtidigt som läraren ger uttryck för en etablerad reglerande diskurs om att använda strategier för att granska och förstå okända ord.

Observationer om stilvärde i de ord och uttryck läraren har valt ut kommenteras ibland mer kortfattat:

L: Inträffat, hur ska vi förklara det ordet?

E: Hända. /.../

L: Och det här det är ju ett Margueritte-ord. Det är ett Margueritte-ord. Det är ett formellt verb.

Välutbildade Margueritte får representera ett formellt språkbruk, medan Germain får representera motsatsen, som i den korta excerpten nedan.

L: Och här har vi Germain och vi har lärt oss nu att Germain han pratar väldigt informellt och väldigt vardagligt och använder en hel del slang. Och *kvartar* det är slang för att sova. Han vill veta var hon bor och var hon sover.

Denna dubbla blick på språkliga företeelser och egenskaper hos karaktärerna är en central del av den reglerande diskurs läraren etablerar genom dessa moment, och visar hur eleverna förväntas delta i textanvändande och betydelskapande litteracitetspraktiker.

### **Språk och karaktärer i utveckling: med utgångspunkt i en betydelskapande praktik**

I analysen har jag hittills fokuserat på kommunikation kring bestämda ord och uttryck. De olika aktiviteterna framstår som tydliga led i ett språkfokuserat lärande (se Nation, 2013; Schmitt, 2008) som inte desto mindre erbjuder en betydelskapande litteracitetspraktik. Romanens språk är dock även ett tema i mer allmänna samtal kring romanen. Under dessa görs, liksom tidigare, ofta kopplingar till romanens centrala karaktärer. Excerpten nedan är från ett samtal tidigt i litteraturarbetet.

L: Spännande situation i den här boken för Germain, åtminstone i början av boken när vi lär känna honom så talar han ju väldigt vardagligt och vi får en massa uttryck som är bra att använda till vardags och så kanske en del uttryck som jag inte riktigt känner mig bekväm med att använda. Och Margueritte. Hon uttrycker på ett helt annat sätt. Hon är *väldigt* artikulerad och akademisk. Så att vi får olika sidor av språket i den här romanen.

De ord som läraren ”inte riktigt känner [sig] bekväm med” rör sannolikt ord för könsdelar, sexuellt umgänge och svordomar. Sådana förekommer i romanen men blir inte föremål för explicit diskussion. Skillnaden i språkbruk mellan karaktärerna stryks under av läraren, samtidigt som formuleringen ”åtminstone i början av boken” ger en föraning om att huvudpersonen kommer att förändras.

Detta är något läraren återkommer till när hon leder samtalen kring romanen: hur protagonistens språkbruk relaterar till dennes utveckling genom romanen. Det är påtagligt i utbytet nedan, också från inledningen av litteraturarbetet. Läraren stannar då till vid en elevgrupp när de samtalar om diskussionsfrågor läraren har delat ut. Den aktuella frågan uppmanar dem att beskriva Germain.

Maria: Jag tror det faktiskt. Att han inte är helt normal.

L: Berätta. Hur tänkte du.

Maria: Jag vet inte, det är det sättet han skriver som dom säger. Han börjar berätta om nånting och sen han förlorar röd tråd och sen å okej jag måste nu komma tillbaka och sen han börjar igen och sen har han hoppar igen och igen. Så att han berättar och sen hoppar igen.

L: Jag ska inte avslöja vad som händer i den här boken men så mycket kan jag säga att Germain han kommer att förändra sig *jättemycket* genom den här boken. Tänk nu på det här ni säger hur han berättar. Kommer det att ändras längre fram i boken? Kommer hans språk att förändras?

Samtalet ovan sker i en elevgrupp, men speglar även ett uppföljande helklassamtal. Maria konstaterar att Germain inte tycks vara "helt normal" och att han "förlorar röd tråd". Detta är något flera elever framför i inledningen av litteraturarbetet. Läraren svarar att huvudpersonen "kommer att förändra sig *jättemycket*" och uppmanar eleverna att observera "hur han berättar". När Maria uttrycker förvirring kring karaktärens sätt att berätta och läraren återigen aviserar hur romanen kommer att utvecklas sker det med utgångspunkt i en betydelskapande litteracitetspraktik. Att läraren sedan ber elevgruppen att lägga märke till förändringar i hur karaktären berättar innebär åtminstone potentiellt en öppning mot en textanalytisk litteracitetspraktik där romanens egenskaper betraktas mer distanserat. Med detta intar läraren även en tydlig position i förhållande till romanen, när hon pekar ut en särskild företeelse med betydelse för karaktärens, och även romanens, utveckling. Att boken inte bärs upp av en stark intrig och tydlig händelseutveckling spelar sannolikt in här; lärarens position till det lästa kan ses som ett sätt att stärka inramningen för att stötta elevernas betydelskapande under litteraturarbetet.

Berättarjagets sätt att framställa berättelsen tycks vara ett hinder, åtminstone inledningsvis, för att vissa av eleverna ska kunna träda in i textvärlden. Nedanstående excerpt är från ett senare helklassamtal, ungefär halvvägs genom litteraturarbetet.

L: Eh gillar ni den här boken? Gillar ni våra nya kompisar Margueritte, och Germain. /.../

Akram: Jag tyckte inte om den här boken eftersom det finns inte någon tråd. För att det är komplicerat, jag vet inte vad. Jag glömde också idén, jag vet inte, han bara hoppar den idén till (den).

Mira: Ja han hoppar.

Akram: Och det var konstigt.

L: Ja, ja. Vi får se om vi kan hjälpas åt att hitta en röd tråd. /.../

Katerina: Jag tänker att det finns röd tråd och det är Germain's utveckling. LÄRAREN VISSLAR genom läsning. Så ja vi kan läsa och förstå hur man kan utveckla sig när man funderar över sina känslor, över sina tankar.

Läraren ber eleverna att värdera boken, vilket inbjuder till en textanalytisk litteracitetspraktik. Akram frustreras av att det saknas en tråd och att berättarjaget "hoppar [från] den idén till den". Det tycks således fortfarande

svårt för henne att träda in i textvärlden. En annan elev, Katerina, menar dock, i linje med lärarens uppvisade hållning till boken, att den röda tråden är berättarjagets utveckling. Hon preciserar även att denna utveckling sker ”genom läsning”. En central händelseutveckling i boken är att Germain, under sina eftermiddagar med Margueritte, får hjälp att lära sig läsa.

När en elevgrupp, i ett senare skede, svarar på en diskussionsfråga om hur huvudpersonens relation med sina vänner utvecklas använder de ett förändrat språkbruk som en förklaringsgrund.

Akram: De började förstå honom och diskutera med honom sakerna. Det är inte som innan, dom bara hela tiden dom sa till honom du är dum du förstår ingenting. Så han har ingen värde. Men nu han hade mycket värde och dom alla la märke till att han började uttrycka sig på bättre sätt. Bättre än innan.

Detta kan tolkas som att eleverna svarar upp mot en reglerande diskurs om att fästa uppmärksamheten vid karaktärens utveckling och sätt att använda språket i boken. Det är ett tecken på att de fördjupar sin förståelse av berättelsen genom att delta i betydelseskapande litteracitetspraktik.

Under det sista lektionstillfället som observerades diskuteras ett skriftligt prov läraren hade gett eleverna för att bedöma deras förståelse av boken. En av frågorna rörde just romanens språk.

Omar: Jag undrar bara om frågan romanens språket, vad (tvungen) vi svara?

L: Romanens språk. /.../Ja, vad skulle man kunna säga om den frågan? Det är också nånting vi har diskuterat ganska mycket om inte sant. Mona vad säger du?

Mona: Jag tror att det har varit det svåraste för mig. Jättesvårt.

Omar: Alltså jag tror att den här romanen var språket varierat.

L: Ett *varierat* språk. Ja, hur tänker du då Omar?

Omar: Ibland Germain pratar liksom slangspråket och det mycket dåliga ord som jävla och så. (Vil du inte skriva det här.) SKRATT Och ibland liksom formellt språket samma som när Margueritte pratar. Ja alltså jag svara på det här att det är varierat språk.

L: Jamen det är det ju absolut. Och du uppmärksammar ju också någonting viktigt att olika karaktärer uttrycker sig på olika sätt. Språket skildrar deras personlighet på något vis. Och sen säger du här att Germain han uttrycker sig ju sådär i början av boken. Händer det något med Germains sätt att uttrycka sig?

Omar: Det blir bättre efter han börja läsa när Margueritte hon (lär honom).  
LÄRAREN VISSLAR

L: Ja, just det. För så är det ju. Läsning påverkar ju vårt språk, det utvecklar vårt språk. Det är liksom den faktorn som gör att–

Akram: Jag ville bara säga att jag pratade om Germain's språk. Han var den huvudkaraktär. Så jag pratade om i den första två delarna och den andra att det fanns stor skillnad med språk.

Att diskutera romanens språk på det sätt den aktuella frågan kräver, oavsett om det sker genom ett skriftligt svar på ett prov eller i muntlig interaktion, kan ses som ett sätt att träda ut ur textvärlden och objektifiera läsningen. Det utgör alltså ett steg mot en textanalytisk litteracitetspraktik. En elev, Mona, nämner språket som ”det svåraste” medan en annan, Omar, framhåller hur språket varierade mellan slang och Marguerittes mer formella språkbruk. Efter en uppföljningsfråga från läraren påpekar Omar att Germain's språk förändras när Margueritte lär honom läsa, vilket avslutningsvis även lyfts fram av Akram.

Att läraren ibland ger ifrån sig visslingar under elevernas svar har inte kommenterats hittills. Det är dock påtagligt att dessa visslingar tenderar att komma just när eleverna säger något om Germain's utveckling och förändrade sätt att använda språket. Visslingarna spelar därmed en roll i att fastställa en reglerade diskurs som formar elevernas respons i samspelet mellan textanvändning och betydelseskapande. Den består av en given position till romanen och även av uppfattningar om att läsning är språk- och karaktärsutvecklande.

## DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Syftet med denna studie har varit att synliggöra de litteracitetspraktiker som erbjuds under samtal om en romans språk. Analysen av resultatet visar ett samspel mellan en textanvändningspraktik och en betydelseskapande praktik samt att en instruerande diskurs om ords betydelser är inbäddad i en reglerande diskurs. Det är påtagligt genom att eleverna inte bara förväntas utöka ordförrådet och tillämpa kunskaper om språklig form, i linje med en textanvändningspraktik, utan även utveckla en viss blick på den aktuella romanens karaktärer och förlopp som en del av en betydelseskapande litteracitetspraktik. Romanen används visserligen som ett redskap för att lära om ord och uttryck men det sker samtidigt som ord, uttryck och observationer om språklig stil ”används” för att utforska betydelser i det aktuella verket. En parallell kan ses till en tidigare studie där fokuset på narrativ genstruktur i årskurs 1 även främjade samtal om narrativa texters karaktärer och händelseutvecklingar (Walldén, 2019b). Att samtal kring

språklig stil knyts till karaktärerna samt deras relationer och utveckling genom ramen gör att betydelseskapandet sträcker sig bortom förståelsen av den aktuella orden och uttrycken. Sättet samtalen utvecklar sig på under litteraturarbetets gång tyder på att betydelseskapande litteracitetspraktiker stöttar eleverna att träda in i textvärlden, så att de får tag på den röda tråd som de tycks sakna i inledningen av litteraturarbetet och kan röra sig vidare (jfr Langer, 1995/2017).

I analysen har jag också visat hur ett fokus på romanens språk samt berättarjagets sätt att berätta ger öppningar för att objektifiera romanen och delta i en textanalytisk litteracitetspraktik. Det hade varit möjligt att ta detta vidare genom att diskutera varför *författaren* väljer ett sådant berättarjag med ett sådant språkbruk. En annan intressant fråga är om, och i så fall varför, det bara är den inledningsvis klumpiga och knappt läskunniga Germain som förändras under mötena med Margueritte. En diskussion kring sådana frågor kunde ha fört uppmärksamheten till verket som framställning och även till de värdehierarkier kring språkbruk, läsning och utbildning som vidareförmedlas i boken (se Langer, 1995/2017, ss. 41–42; jfr Luke & Freebody, 1999).

Resultatet har i likhet med tidigare studier visat hur eleverna i interaktion med läraren skiftar mellan olika läsarter eller förhållningssätt till texten (jfr Asklund, 2018; Economou, 2014, 2015; Tengberg, 2011). Den föreliggande studien ger samtidigt ett kunskapsbidrag, genom att belysa lärarens aktivt stöttande roll i språk- och förståelsearbetet med romanen, ett stöd vars avsaknad har problematiserats i andra studier om litteraturarbete med andraspråksinlärare (se Zachrisson, 2014; Winlund, Lyngfeldt & Wengelin, 2017; Walldén, 2019a). Föreliggande studie synliggör också hur ambitionen att arbeta språkutvecklande med romanen inte reducerar romanarbetet till ett medel för språkutveckling; tvärt om öppnar arbetet med ord, uttryck och språklig stil upp för betydelseskapande och textanalytiska litteracitetspraktiker. Min operationalisering av Luke och Freebody (1999) har bidragit till att synliggöra just relationen mellan olika litteracitetspraktiker, medan tillämpningen av Bernsteins teori har visat hur en instruerande diskurs om ord och uttryck i romanen är inbäddad i en reglerande diskurs som innefattar ett visst sätt att förhålla sig till romanens handling och karaktärer (se Bernstein 1990/2003, 2000). När läraren belyser språkliga företeelser intar hon även en tydlig position till verket, som påverkar elevernas betydelseskapande (jfr Öhman, 2015).

Det teoretiska ramverk jag har använt i denna studie möjliggör sammantaget en mer nyanserad förståelse för litteraturarbete i andraspråksklassrummet. Ur ett didaktiskt perspektiv har studien belyst lärarens aktivt stöttande roll samt hur ett fokus på ord, uttryck och språklig stil i en roman även kan bidra till samtal där förståelsen av romanen fördjupas. Det empiriska underlaget för dessa slutsatser är begränsat, men min förhoppning är att jag har gett teoretiska verktyg för fortsatta studier av litteraturarbete i andra-



språkundervisning som kan synliggöra hur samspelet mellan litteracitetspraktiker påverkas av olika romaner, elevsammansättningar, undervisningsstilar och didaktiska prioriteringar.

## REFERENSER

- Asklund, Jonas (2018). Varför ska jag inte berätta? Litteraturarbete som språkintröskning. *Educare*, 2, 90–106.  
<https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.5>
- Barrette, Catherine M., Paesani, Kate & Vinall, Kimberly (2010). Toward an integrated curriculum: Maximizing the use of target language literature. *Foreign Language Annals*, 43(2), 216–230. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01075.x>
- Bernstein, Basil (1990/2003). *Class, codes and control. Volume IV: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Oxford; Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Carlson, Marie (2002). *Svenska för invandrare-brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom SFI-undervisningen* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Chambers, Aidan (1998). *Böcker inom oss: Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Economou, Catarina (2014). Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas. Ingår i Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfeldt, Anna Nordenstam & Olle Widhe (red.), *Mångfaldens möjligheter: Litteratur- och språkdiradaktik i Norden* (s. 279–305). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Economou, Catarina (2015). Litteraturarbete i ett svenska som andraspråkssalrum. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 9 1–20.  
<https://doi.org/10.5617/adno.1704>
- Economou, Catarina (2018). "På lika villkor?" Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk, *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 53–75.
- Flyman Mattsson, Anna (2016). Att lära ut vad inlärare kan lära in: Om grammatisk utveckling hos andraspråksinlärare. Ingår i Björn Kindenberg (red.), *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015* (s. 67–79). Stockholm: Liber.
- Franker, Qarin (2011). *Litteracitet och visuella texter: Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi* (Doktorsavhandling). Stockholm: Institutionen för språkdiradaktik, Stockholms universitet.

- Franker, Qarin (2013). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder: Alfabetisering i en flerspråkig kontext. Ingår i Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk—i forskning undervisning och samhälle* (2 uppl.) (s. 771–818). Lund: Studentlitteratur.
- Franker, Qarin (2016). *Grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar: Del 8. Resurser och litteracitetspraktiker. Läsbyftet*. Tillgänglig: [https://larportalen.skolverket.se/#/modul/2c-nyanlanda/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del\\_08/](https://larportalen.skolverket.se/#/modul/2c-nyanlanda/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del_08/) [20190611]
- Freebody, Peter & Luke, Allan (1990). 'Literacies' programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7–15.
- Gee, James P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5 uppl.). New York: Routledge.
- Gibbons, Pauline (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. London: Continuum.
- Hammond, Jennifer (2006). High challenge, high support: Integrating language and content instruction for diverse learners in an English literature classroom. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4), 269–283.  
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.08.006>
- Huang, Jiujuan & Newbern, Claudia (2012). The effects of metacognitive reading strategy instruction on reading performance of adult ESL learners with limited English and literacy skills. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 1(2), 66–77.
- Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie* (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Jönsson, Karin. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Malmö högskola.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Boston: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Langer, Judith A. (1995/2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Langer, Judith A. (2011). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny & af Geijerstam, Åsa (2012). Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry*, 3(4), 471–493.
- Luke, Allan & Freebody, Peter (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online* Tillgänglig: <https://www.semanticscholar.org/paper/Further-notes-on-the-four-resources-model-Luke-Freebody/a9160ce3d5e75744de3d0dda6af6861fe928b9e# citing-papers> [20190124]
- Martinsson, Bengt-Göran (2018). *Litteratur i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Mercer, Neil & Littleton, Karen (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. New York: Routledge.
- Morais, Ana & Neves, Isabel (2001). Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. Ingår i Ana Morais, Isabel Neves, Brian Davies & Harry Daniels (red.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (s. 185–221). New York: Peter Lang Publishing.
- Nassaji, Hossein (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *Tesol Quarterly*, 37(4), 645–670. <https://doi.org/10.2307/3588216>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norlund Shaswar, Annika (2014). *Skriftbruk i vardagsliv och i sf-utbildning: En studie av fem kurdiska sf-studerandes skriftbrukshistoria och skriftpraktiker* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Norlund, Anita (2019). Fiction reading in a practice where L1 and L2 learners are taught together, *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19, <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1631208>
- Norlund, Anita & Persson, Elisabeth (2017). *Följeforskning av projektet Svenska 1 och svenska som andraspråk 1, Sven Eriksonsgymnasiet, Borås*. Borås: Högskolan i Borås.
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael (red.) (2016). *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Palincsar, Annemarie S. & Brown, Ann L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Rydell, Maria (2018). *Constructions of language competence: Sociolinguistic perspectives on assessing second language interactions in basic adult education* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Schmitt, Norbert (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363.
- Sellgren, Mariana (2011). *Den dubbla uppgiften: Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO* (Licentiatuppsats). Stockholm: Stockholms universitet.
- Skolverket (2017). *Svenska som andraspråk Nationell delkurs 3*. Tillgänglig: [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-grundlaggande/loroplan-for-vux-och-kursplaner-for-komvux-grundlaggande/kursplaner-for-komvux-pa-grundlaggande-niva/svid12\\_4fc05a3f164131a741820f6/1530314731/syllabuscw/jsp/subject.pdf?subjectCode=GRNSVAC&tos=vuxgr&lang= \[20190129\]](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-grundlaggande/loroplan-for-vux-och-kursplaner-for-komvux-grundlaggande/kursplaner-for-komvux-pa-grundlaggande-niva/svid12_4fc05a3f164131a741820f6/1530314731/syllabuscw/jsp/subject.pdf?subjectCode=GRNSVAC&tos=vuxgr&lang= [20190129])

- Skolverket (2018a). *Elever, kursdeltagare och studieresultat i grundläggande och gymnasial vuxenutbildning år 2017* (Dnr 2018:01008). Stockholm: Skolverket, Enheten för gymnasie- och vuxenutbildningsstatistik.
- Skolverket (2018b). *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare: Kursplaner och kommentarer - reviderad 2018*. Stockholm: Norstedts.
- Skolverket (2018c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2018*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Street, Brian (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (Doktorsavhandling). Stockholm: Symposion Brutus Östlings bokförlag.
- Thavenius, Marie (2017). *Liv i texten: Om litteraturläsningen i en svensk lärarutbildning* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola.  
<https://doi.org/10.24834/2043/22898>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2019). *Forskningsöversikt 2019a. Utbildningsvetenskap* (No. VR1907). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Waldén, Robert (2017). Genrer och språkliga resurser i grundskolans läromedel: ett funktionellt perspektiv, *Forskning om undervisning & lärande*, 5(2), 100-120.
- Waldén, Robert (2019a). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö universitet.
- Waldén, Robert (2019b). Genrekunskaper som ett led i läsförståelsearbetet: textsamtal i årskurs 1 och 6, *Forskning om undervisning & lärande*, 7(2), 95-110.
- Waldén, Robert (kommande). Interconnected literacy practices: exploring classroom work with literature in adult second language education. Antagen för publicering i *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*
- Wedin, Åsa, Rosén, Jenny & Hennius, Samira (2018). Transspråkande och multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 23(1-2), 15-38.
- Winlund, Anna, Lyngfelt, Anna & Wengelin, Åsa (2017). Nyanlända elevers litteracitetspraktiker i skolan. *Educare*, 17(1), 50-71.
- Yousefi, Mohammad H. & Biriya, Reza (2018). The effectiveness of L2 vocabulary instruction: A meta-analysis. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(21). <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0062-2>
- Zachrisson, Mozghan (2014). *Invisible voices: Understanding the sociocultural influences on adult migrants' second language learning and communicative interaction* (Doktorsavhandling). Malmö/Linköping: Malmö högskola, Linköpings universitet. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-114281>

Öhman, Anders (2015). *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Gleerups Utbildning AB.

## English summaries

**Ulf Jederlund:** Trust as prerequisite for school development. A study of school development based on collective learning in teacher teams

The article contributes to in-depth understanding of local conditions for school development, by means of collective learning in teacher teams. More specifically, the purpose is to explore *trust* as a prerequisite for a mature collective learning process in teacher teams - based on collaboration, visibility in practice, collective reflection and joint action for development.

A longitudinal case study of school development processes in five teacher teams in different schools, who participated in an identical, externally designed, school development project, was conducted. The two-year project included a collective learning process with training, group counselling and teacher-student interventions together with students who challenge. The teachers were expected to develop collaboration, joint action and collective reflection, through the implementation and monitoring of collaborative teacher-student interventions. Teacher-student talks were intended to be videotaped, to make teachers' practices visible to joint reflection and improvement. Although the five teacher teams entered and participated in the project on comparable terms and with equal resources added, teachers in retrospect assessed the project outcomes with great variety, on the different schools. This variation set the starting point for this article.

The interest of the investigation is directed towards the teachers' experiences from the school development processes. Two questions were formulated: *i)* What characterizes teachers' experiences of trust in the school development process, in the different work teams? and, *ii)* What significance did the experiences of trust have for the collective learning, and thus for the school development process? Analyses are based on qualitative process data collected before, during and after the project. In thematic analyses, three aspects of trust were identified as crucial for the teachers' experiences; *process trust*, *collegial trust* and *collective trust*. General confidence in the school development process (process trust), and high-enough psychological safety

and collective confidence within the group (collective trust), showed to be prerequisites for endurance of the teacher teams' collective learning processes. Collegial trust – trustworthy interpersonal relationships and mutual professional confidence among the teachers in the group - showed to be an additional prerequisite for teachers' visibility in practice, and thereby for a deepening in the collective learning process. Collegial trust and collective trust are concepts known in the organizational literature, while process trust is a concept suggested by this article. Collegial trust and collective trust appear in the study, as in the literature, to be mutually affecting each other. Process trust on the other hand, seems to be able to be organized, through a visionary organizational leadership, good counselling and perseverance in process - structures that in turn enable collegial trust and collective trust to develop over time, through new collective experiences.

Limitations of the study design are discussed. One difficulty is the fact that schools, despite external similarities and equal entry values in a project, also differ in ways that may affect the outcome. In this study, the school with the teacher team that experienced the most mature learning process, also was the significantly smallest. Finally, implications for further research is addressed. For example, of interest would be to study how teachers' various experiences of trust in collective learning processes affect their students' self-beliefs and learning.

**Robert Walldén:** Working with words, expressions and linguistic style: meaning-making literature work in adult second language education

This study follows a teacher and her students of Swedish as a Second Language in basic municipal adult education. The course, which is normally taken by learners who have completed Swedish for Immigrants but require more instruction to qualify for upper secondary level, has largely been overlooked in national research. The purpose of this study is to explore literacy practices in instructional process based on a novel. The specific research questions are:

- In which literacy practices does the teacher involve the students when she brings attention to words, expressions and linguistic style in the novel?
- How can the relation between these literacy practices be understood?

The materials were generated over four weeks during the autumn of 2018. They comprise observations, voice recordings (20h) and collected teaching materials. The analysis was conducted based on Luke and Freebody's family of literacy practices, Judith Langer's literary stances and Bernstein's sociology of education. The literature work is viewed as a literacy practice, shaped by teacher intentionality and overarching educational goals. Since reading an authentic work of fiction in the target language is likely to be challenging for the second language learners, particular attention is paid to the active, supportive and regulative role of the participant teacher. This has not been a major focus of previous research on literature work in Swedish as a Second Language.

The first part of the analysis focuses on how the teacher and the students explore the meanings of words and expressions in the novel *Eftermiddagarna med Margueritte* [Afternoons with Margueritte / La tête en friche] by Marie-Sabine Roger. The title refers to the regular meetings and the unexpected friendship between the (at first) barely literate narrator-protagonist and Margueritte, a retired researcher. Using the novel to learn new words and expressions is a practice of text use, and an example of language-focused learning. However, the analysis also shows how the teacher connects the meaning of the words and expressions to the central characters to the novel as well as to the relationship between them. This is also apparent when she comments on words and expressions being examples of formal or colloquial language. The meanings negotiated in the interaction thus transcends the meaning of the words and expressions themselves, enabling a literacy practice of meaning making.

The second part of the analysis explores more general discussions about the language in the book. Some learners voice frustration about the narrator being incoherent and difficult to follow. The teacher asks them to pay attention to how the narrator, and his way of using language, changes during his instructive "afternoons with Margueritte". The teacher thereby takes a clear stance on meaning in the novel, and analysis of subsequent discussions shows that it is adopted by the learners. In these discussions, the attention to language clearly promotes literacy practices of meaning making, while also opening the door to practices of text analysis.

Viewing the literature work in terms of literacy practices has been fruitful for studying the interplay between language-focused learning and meaning making. Rather than reducing a work of literature to input for language development, the language-focused interaction studied in this article seems to scaffold the learners' understanding of the novel.



# Skolan som tanke- och praktikvärld - Mary Douglas teori om hur institutioner tänker

Mats Trondman

Institutionen för kulturvetenskaper, Linnéuniversitetet

Ulrika Winerdal

Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap, Stockholms universitet

Essäns syfte är närläsa antropologen Mary Douglas föreläsningsserie *How Institutions Think* (1986) och konstruera en teori om hur just institutioner "tänker" så att den kan inspirera till forskning om skolan som en tanke- och praktikvärld. Så vad är, menar Douglas, en institution? Vad betyder det att den "tänker"? Hur går det till? Och vad avses med sådant som "tankevärld" och "tankestil"? Vilka kan vara mer eller mindre starka och svaga, försvarbara och föränderliga? Därtill: varför bör forskning om utbildning och skola inspireras en teori om hur institutioner tänker?

## INLEDNING

Vårt bidrags *grundsyfte* är att närläsa antropologen Mary Douglas (1921-2007) *How Institutions Think* (1986) för att mer systematiskt och explicit än Douglas själv formulerar den, med hennes egen bestämning, "teori om institutioner" (1986, s. 18) som boken rymmer. Genom att göra detta vill vi *också* väcka läsarens intresse för att mer forskningspragmatiskt börja tänka kring teorins relevans för institutionsteoretiskt informerad empirisk forskning om skola, utbildning och demokrati. Just det som med grund i vår läsning av Douglas teori kan benämnas "Skolan som tanke- och praktikvärld".

Det är vår strävan att uppfylla detta dubbla syfte i *en* sammanhållen *arbetsuppgift*, nämligen att konstruera Douglas teori så att dess relevans för pedagogisk forskning kan föreställas i tanken så att den i förlängningen, vilket faller utanför vårt syfte och vår arbetsuppgift, kan bli till design. Det vill säga bli till forskningsfrågor, sensitiv begreppsanvändning och metodval för empiriska studier.

Att vårt bidrag i hög grad stannar vid konstruktionen av Douglas teori så att dess relevans för forskning om skola, utbildning och demokrati kan föreställas har sina skäl. Konstruktionen av hennes teori kräver utrymme. Det finns alltså inte plats att inom ramen för en essä formulera teorin, dess pedagogiska relevans och förslag på konkret tillämpning. Inte heller går det att utveckla argument för teorins relevans och tillämpning utan att först ha formulerat den. Detsamma gäller förstås en utvecklad kritik. Det är dock vår övertygelse att varje pedagogiskt intresserad läsare som tar del av Douglas teori om institutioner kan inspireras att mobilisera sin egen metodologiska och empiriska föreställningsförmåga och praktik. ”Hur och varför”, hoppas vi att hen tänker, ”kan jag och mina kolleger i vår forskning teoretiskt inspireras av Douglas?” Därför adderar vi ett imaginärt syfte, nämligen förhoppningen att läsaren kan se värdet i och aktiveras av vad vår konstruktion av Douglas teori om institutioner kan erbjuda forskning om skola, utbildning och demokrati, till exempel avseende lärande, delaktighet och bemötande samt hur de är relaterade.

I bidragets avslutande del har vi dock något kort att säga om den aktuella teorins relevans för pedagogisk forskning. Om vi då förmår klargöra *teorins grundlogiska relevans* kan vi också förstå varför en förståelse av skolan som institution, dess ”tänkande” och ”görande”, är av stort pedagogiskt värde.

#### HUR DOUGLAS TEORI OM INSTITUTIONER FORMULERAS

Douglas bok *How Institutions Think* innehåller alltså vad hon benämner ”en teori om institutioner” (1986, s. 18).<sup>1</sup> Det är emellertid svårt, för att inte säga omöjligt, att läsa den som en sammanhållen, systematisk och färdigformulerad teori om, som dess titel anger, ”Hur institutioner tänker”.<sup>2</sup> Vi tar därför på oss uppgiften att närläsa och konstruera Douglas teori, vilket kräver, menar vi, svar på fyra grundfrågor. När dessa frågor besvarats kvarstår ytterligare tre frågor vars svar fördjupar förståelsen av vår teoretiska konstruktion. Svaren på dessa sju frågor är disponerade i lika många på varandra följande delar, vilka tillsammans utgör vår konstruktion av Douglas teori.

Vad är enligt Douglas en institution? Svaret på denna första fråga utgör en bestämning av vad fenomenet i hennes teori avser. Om vi teoretiskt ska förstå *hur* institutioner ”tänker” behöver vi först veta *vad* det är som ”tänker”. Informerad av vår närläsning av Douglas börjar vi därför med att konstruera vad vi kallar en *institutions grundläggande beståndsdelar*.

Vad innebär det att en institution ”tänker”? Så lyder vår andra fråga. Otvetydigt kan det låta märkligt att en institution kan sådant. Det är därför viktigt att reda ut vad Douglas menar med detta, vilket vi gör i den andra delen av vår teorikonstruktion. Här börjar vi med att konstruera den teoretiska förståelsen av en institution som, med Douglas eget begrepp, en *social ordning*

genom vilken vi kan förstå vad det innebär att institutioner just ”tänker”. Därefter intresserar vi oss för vad Douglas menar med att en institution kan förstås som en *tankevärld* med en eller flera *tankestil(ar)*. Vi avslutar med att hantera missuppfattningar om vad det betyder att *institutioner ”tänker”*.

Hur går det så till, det är vår tredje fråga, när en institution i överensstämmelse med Douglas teoretiska förståelse ”tänker”? Till frågans svar, som redovisas i vår konstruktions tredje del, hör även ett teoretiskt intresse för konsekvenser av hur ett sådant tänkande verkar. Följaktligen flyttas här fokus från *vad* en institution är och *vad* det innebär att en sådan ”tänker” till just *hur* det går till när den ”tänker”, men också, som sagt, till *vilka* konsekvenser det får.

Vår fjärde fråga flyttar fokus från den ”tankevärld” där institutioner ”tänker” till den ”praktikvärld” där institutioner ”handlar”. Därmed rör vi oss från ”tankevärld” och ”tankestil”, vilka, som sagt, är Douglas begrepp, till *praktikvärld* och *praktikstil*, vilka är våra egna adderade begrepp. I denna rörelse ska vi inte tappa bort relationen mellan ”tanke”- och ”praktikstil”. Så hur kan vi förstå *hur* institutioner gör i relation till hur de ”tänker”? Det är denna fråga som får svar i vår konstruktions fjärde del.

Med dessa första fyra frågor besvarade är vi klara med vår grundkonstruktion av Douglas teori om institutioner, men, som redan påpekats, ytterligare tre viktiga frågor kvarstår. Här är den första av dem: Vilka argument använder Douglas för att bedöma när institutioner i sitt sätt att ”tänka”, ”göra” och ”verka” kan anses vara ”bättre” respektive ”sämre”? Vår konstruktions femte del intresserar sig alltså för *hur* Douglas förstår och hanterar vad hon uppfattar som en pressande *moralisk relativism* (1986, s. 120).

Hur kan vi förstå, det är den andra av de tre adderade frågorna, att ”tänkande”, ”görande” och ”verkande” institutioner har att hantera olika typer av, vad vi kallar, spänningsfält, som kan generera olika typer av utfall? I vår konstruktions sjätte del lär vi oss att Douglas teori erbjuder insikter i hur vi kan förstå *social förändring*.

Varför, det är vår sjunde och sista fråga, är Douglas teori om institutioner viktig? Inte minst när det gäller att förstå skolan som institution, det vill säga hur den tänker, gör och verkar med konsekvenser. Följaktligen landar vi i det vi ovan benämnde *teorins grundlogiska relevans* till vilket hör teorins användbarhet för att förstå arbete med policy och implementering.

Innan vi påbörjar vår konstruktion av Douglas teori om institutioner har vi tre *kommentarer*. Det är först viktigt klargöra att vår konstruktion har sin grund i en närläsning av innehållet i Douglas teori (1986), *men* det sätt på vilket detta innehåll är organiserat, det vill säga som strävanden efter systematiska och explicita svar på våra frågor, är i hög grad vårt eget, både till del och helhet.

För det andra delar vi antropologen Richard Fardons analytiska insikt att Douglas teori bör läsas utifrån förståelsen att den implicit rymmer olika

betoningar, vilka kan förstås i termer av en mer eller mindre ”stark” eller ”svag” version (1999, ss. 231 och 237). I en ”stark” version är vad och hur institutionen ”tänker” och ”gör” i stort *ett* med vad och hur alla aktörer i institutionen tänker, gör och känner. I en ”svag” version, däremot, finns spänningar mellan olika sociala gruppers och individers medvetande och görande. Vår konstruktion av Douglas teori om institutioner bygger i huvudsak på den ”starka” versionen, då det gör det lättare att klargöra teorins innehåll på ett mer systematiskt och entydigt vis. Svaret på vår femte fråga, den om spänningsfält och social förändring, rymmer dock teoretiska insikter som gör att även den ”svaga” versionen kommer att beröras. Huruvida en specifikt studerad institution är mer eller mindre ”stark” eller ”svag” är en empirisk fråga av stor vikt.

Filosofen Hans-Georg Gadamer skrev en gång följande om vad som kännetecknar en ”klassiker”:

Det klassiska är något som är bevarat *därför* det betecknar och tolkar sig själv; vad som i detta fall är slående är inte att den är ett ställningstagande om något som saknas, som vore den endast ett vittnesmål om något som väntar på tolkning, snarare *säger det något till en samtid, som om det var specifikt adresserat till den* (2001, s. 64).

Just så, det är vår tredje kommentar, har vi i huvudsak närmat oss den moderna klassiker som vi i Gadamers anda menar att Douglas *How Institutions Think* kan läsas som. Följaktligen har vi valt att vara mer positivt konstruerande än transcendent kritiska.

#### INSTITUTIONSBEGREPPETS GRUNDLÄGGANDE BESTÅNDSDELAR

Vi börjar som utlovats med frågan om *vad* en institution är. Vår konstruktions svar rör sex grundläggande beståndsdelar. För det första en specifik *social gruppering* som, för det andra, består av specifika *aktörer*, vilka Douglas exemplifierar med föräldrar, läkare, domare och hotellägare (1986, s. 46). Det är således inte särskilt svårt att lägga till rektorer, lärare och elever. För det tredje ett specifikt *arrangemang*, vilket, om vi följer hennes egna exempel på aktörer, kan vara en familj, ett sjukhus, en rättsvårdande myndighet eller ett företag.<sup>3</sup> Inte heller här är det svårt att lägga till att också skolor och utbildningar är exempel på arrangemang, som en grundskola, en lärarutbildning eller en rektorsutbildning. Vilket, för det fjärde, gör det möjligt att förstå att en institution även utgör en specifik *organisation* med struktur, positioner och uppgifter. Och som organiserar sådant som kunskaper, tänkande och handlingar med vars hjälp struktur och positioner kan upprätthållas så att institutionen kan lösa sina uppgifter. En institution kan alltså *inte* avse ett, med Douglas eget ordval, ”tillfälligt praktiskt arrangemang”

(1986, s. 46). Här kan vi förstås tänka oss en specifik skolas eller utbildningsförvaltnings organisation. För det femte regleras hanterandet av institutionens uppdrag av *grundläggande principer* (1986, ss. 7, 13 och 70). Exempel på sådana kan vara etiska värderingar, lagar och regler, men också vardagliga rutiner. Skollagen och en rad andra dokument som avser att reglera undervisning, bedömning, delaktighet och bemötanden i skolan är förstås användbara exempel. Forskningsrekommendationer kan också höra hit liksom vardagligt aktiverande värdegrunder.

Samtidigt som Douglas betonar betydelsen av grundläggande principer för en institutions verkan, inte minst för att dess aktörer ska veta vad de ska eller förväntas göra, är hon därtill noga med att påpeka att sådana principer i sig själva *inte* är tillräckliga. Att det finns lagar, planer och regler betyder således inte att de per automatik följs. En lag om diskriminering får, menar hon, inte av egen kraft diskrimineringen i samhället att upphöra (1986, s. 126). Följaktligen krävs mer än en lag, en plan eller en regel på papper. Det krävs också en känsla av ”riktighet” (s. 17) som bekräftar och vardagligt realiserar en grundläggande princip. En sådan känsla kan därtill förstärkas av den ”samtidens känslöstämning” (s. 69) som finns och verkar i samhället utanför institutionen.

Till en institutions grundläggande beståndsdelar för vi slutligen *legitimitet* (ss. 3 och 46), vilket betyder att dess arrangemang, organisation och grundläggande principer är erkända av den sociala grupperingen och dess aktörer. Därmed kan dessa beståndsdelar utgöra ”legitima auktoriteter” (s. 46), som kan förmå institutionen att verka. Åtminstone, för att påminna läsaren, om det är den ”starka” versionen av Douglas teori vi avser.

Så hur ser det ut på en specifik skola? Har arrangemang, organisation och grundläggande principer legitimitet hos institutionens sociala gruppering av aktörer? Utgör skolan som institution en känsla av levd ”riktighet”? Äger dess beståndsdelar ”legitim auktoritet”? Har de stöd av ”samtidens känslöstämning”?

### VAD DET INNEBÄR ATT EN INSTITUTION ”TÄNKER”

Det andra frågan om *hur* vi kan förstå *vad* Douglas menar med att en institution ”tänker” ska nu ges tre förbundna svar, vilka fördjupar förståelsen av de ovan redovisade beståndsdelarna.

### Social ordning

Enligt Douglas teori utgör en institution en *social ordning* (1986, s. 55), det vill säga något som den sociala grupperingens aktörer med avseende på arrangemang, organisation, principer och legitimitet har gemensamt och aktiveras av. En institution är följaktligen en levd gemensamhetsform eller en

solidaritet i betydelsen sammanhållning. ”Institutioner”, skriver Douglas, ”hyser likhet” (s. 63). ”Överensstämmelser”, skriver hon också, ”är en institution” (s. 55).

Så hur kan en social ordning i en starkt verkande institution karaktäriseras i begreppslig form? Vår läsning formulerar åtta sådana olika men förbundna begrepp. För det första har en sådan ordning ett, vad vi väljer att kalla, *mångfaldigt innehåll*. Hit hör vad Douglas benämner kognition, det vill säga kunskap och därmed mönster för vetande, lärande och tänkande. Hit hör också värdemönster, eller moral, ”som det förpliktigar att följa” (1986, s. 75), men även ”emotionell energi” (s. 55), vilken bidrar till att upprätthålla fokus och sammanhållning genom moraliskt och emotionellt motivera bekräftande praktiker, vilka vi ska återkomma till. Till den sociala ordningens mångfaldiga innehåll hör således kognition, värden, emotioner och praktiker. Så vilket specifikt mångfaldigt innehåll, i empiriska termer, kan en skola som studeras ha? Tänk lärande, delaktighet och bemötande: vad vet, värderar, känner och gör skolinstitutionen? För det andra verkar enligt Douglas den sociala ordningens innehåll som en *konvention* (1986, s. 46), vilken kan, menar hon, förstås som svaret på frågan ”Varför gör du så här?” (s. 47). Och där svaret, med vårt ordval, är: ”För att det är så här vi gör!” Eller som Douglas själv formulerar det: ”Det är det sättet på vilket stjärnorna är fixerade i himlen” (s. 47). Följdriktigt menar Douglas, för det tredje, att den sociala ordningen som innehåll och konvention är *naturaliserad* (1986, s. 48). Därmed tas den för given som, vad hon själv benämner, en ”självaliderad sanning” (s. 48). Att så är fallet innebär, för det fjärde, att den sociala ordningen är *internaliserad* i gruppmedlemmarnas medvetande (1986, s. 118). Därför kan ordningen tänkas, värderas, kännas och göras som ”det rätta” och ”det riktiga” hos varje enskild gruppmedlem, vilket beror på att den sociala ordningens innehåll blivit naturaliserad konvention och som sådan just internaliserats av den sociala grupperingens individer som vad Douglas kallar ”institutionella förpliktelser” (s. 7). För det femte utgör den sociala ordningen således en *riktighet* (1986, s. 17),<sup>4</sup> vilken avser det som i levd form är rätt att tänka, värdera, känna och göra. Hit hör också att reagera mot när så inte är fallet. Just så svarar förpliktelsen att göra rätt mot gemenskapen och likheten hos den sociala grupperingens aktörer. Det är också denna ”riktighet” som i termer av innehåll, konvention, naturalisering och internalisering gör den sociala grupperingens varaktig över tid över. Den så förstådda sociala ordningen gör det även svårt för en individ i en institution att följa egna från ordningen friställda intressen. Så vilka konventioner med avseende på lärande, delaktighet och bemötande dominerar på den skola som studeras? Vad innebär det att de är naturaliserade och internaliserade? Som levd riktighet? Hur ser det ut på andra skolor? Vad kan jämförelser lära oss? Hur ser förresten relationen ut mellan lärande, delaktighet och bemötande? Och vad händer om ”riktigheten” inte levs i bejakad form?

Den naturaliserade och internaliserade konventionen av levd ”riktighet” med ett specifikt mångfaldigt innehåll gör för det sjätte institutionens aktörer *oberoende av individens egna tankar och praktiker*. Eller, och något mindre starkt formulerat, så reducerar den sociala ordningen individuella variationer och intressen (Douglas 1986, s. 69). Hur kan vi då empiriskt beskriva och teoretiskt analysera tänkande och görande med avseende på lärande, delaktighet och bemötande som en samlad ”riktighet” oberoende av individerna? Vad betyder det för rektorer, lärare, nyanställd personal och, inte minst, för elevers lärande och delaktighet och hur de bemöts? Så vad är dessa aktörers levda ”riktighet”?

En starkt verkande social ordning gör det också, för det sjunde, svårare att tänka i individuellt självkritiska termer (1986, s. 69), vilket leder till ett *begränsat kritiskt tänkande*. Stjärnorna är ju, för att påminna om Douglas egen formulering, fixerade på himmelen. Så i vilken utsträckning finns det kritiska reflektioner kring lärande, delaktighet och bemötande i den skolinstitution som studeras? I vilken form och med vilket innehåll? Kanske den aktuella skolan har en egen verkande ordning för just kritik?

För det åttonde förstår Douglas en institutions sociala ordning som en *skuggad plats* (1986, s. 7), vilket vi tolkar som att den teoretiska förståelse som hon formulerar inte hör till institutionens egen självförståelse när den verkar. Dess aktörer tenderar således inte att ställa de frågor som hennes teori reser (s. 69). Därför bör vi inte endast utforska vad en institutions aktörer gör och tänker utan också vad de *inte* tänker och gör. Så vad, med avseende på lärande, delaktighet och bemötande, pratar man inte om? Och vad gör man helt enkelt inte? Utan att prata om det! Var och hur faller skuggorna?

Vi kan så teoretiskt förstå vad Douglas avser med ”hur [en stark!] institutioner tänker”, nämligen aktörer i en social gruppering med ett arrangemang, en organisation och grundläggande principer som vunnit legitimitet och följaktligen är ett med allt det som hör en skuggad plats till, nämligen ett mångfaldigt innehåll som blivit till naturaliserad och internaliserad konvention och därmed levd ”riktighet” med en verkningskraft oberoende av de enskilda individerna själv i en skuggad värld utan eller med begränsad kritisk självreflektion. Just de gemensamma grundläggande beståndsdelar och den sociala ordning som pedagoger med intresse för till exempel lärande, delaktighet och bemötande i en skolinstitution har anledning att utforska. Är det inte just detta en skolledare behöver veta för att leda och utveckla en skola? Så vilken uppfattning om kunskap, värden, lärande, delaktighet och bemötande vägleder en skolas lärare? Med vilken styrka och grad av självreflektion i den verkande emotionella energin? Och hur ser detta ut och verkar i relation till andra aktörer, som till exempel elever, föräldrar, politiker och en utbildningsförvaltnings aktörer? Som också tänker och gör i verkande sociala ordningar! Hur omfattande och mångdimensionellt kan ett forskningsprojekt alltså vara?

### ”Tankevärld” och ”tankestil”

”Douglas”, skriver Fardon, ”använder frasen ’tankevärld’ för en social gruppering som delar en ’tankestil’” (1999, s. 228). En ”tankevärld” är således ett teoretiskt sätt att närmar sig och synliggöra hur sociala grupperingar hör till just en ”värld” av tankar och att en ”tankestil” avser denna ”världs” specifika tankeinnehåll. Teoretiskt förstår vi det följaktligen så att en empirisk undersökning av en social ordning kan synliggöra en ”tankevärld” med en specifik ”tankestil”, det vill säga dess ”vad” som innehåll. Det betyder att en sådan gruppering i en specifik ”värld” med en specifik ”tankestil”, med Douglas eget ordval, ”tänker längs med särskilda spår [grooves]” (1986, s. 40). Det innebär, för att återknyta till det första delen i vår förståelse av Douglas teori om institutioner, att en ”social gruppering” och dess ”aktörer” med ett ”arrangemang”, en ”organisation” och ”grundläggande principer”, vilka uppfattas som ”legitima”, utgör de grundläggande beståndsdelarna i vars levda sammanhang en ”tankevärld” med en viss ”tankestil” blir till, finns och verkar som en ”social ordning”. Att vara rektor, lärare och elever på en skola är, om institutionen är ”stark”, att vara i just en ”tankevärld” med en ”tankestils” verkande *grooves*. För med Fardons ordval, ”en kognitiv process är grundad i en social ordning” (1999, s. 231). Eller, som Douglas själv formulerar det, ”individens mest elementära kognitiva processer är beroende av sociala institutioner” (1986, s. 45). Det är därför, menar vi, möjligt att säga att en ”tankevärlds tankestil” är det ”mångfaldiga innehåll” som av den sociala grupperingens aktörer ”naturaliserats” och ”internaliserats” som det ”riktiga” sättet att tänka, men också att värdera, känna och göra, vilket gör aktörerna ”oberoende av egna individuella tankar” och ”begränsar” deras ”kritiska tänkande” i en ”skuggad värld”. Därtill är en ”tankevärld” med en specifik ”tankestil”, med Fardons ordval, ”inbäddad i en kontext av vidare tänkande och institutioner” (1999, s. 228), vilket innebär att en institutions ”tankestil” inte är isolerad från världen utanför den och andra institutioner. Så hur, kan man då undra, ser relationen ut mellan en skolvärlds ”tankestil” och en vidare värld av skolmarknader, rykten och levda livsvillkor?

### Missuppfattningar och klargöranden

Douglas menar att hennes teori om institutioner kan vara svår att acceptera (1986, s. 91). Hon ser två skäl till detta. Det första skälet är att vi som människor både vill och tänker oss vara oberoende av sociala omständigheter. Det andra skälet är att det är lätt att missförstå vad det betyder att institutioner ”tänker”. Så, igen, vad menar Douglas med att människor är beroende av institutioner *och*, inte minst, att institutioner ”tänker”? I vår strävan att ytterligare klargöra denna fråga behöver vi först reda ut vad Douglas *inte* menar med att institutioner ”tänker”.

Douglas bok har som bekant titeln *How Institutions Think*. Med bokens titel som vägledning tycks den följaktligen handla om institutioner som just



”tänker”. Av titeln framgår därtill att hon ämnar förklara ”hur” detta går till. Med andra ord verkar den säga ”att institutioner”, som Douglas själv formulerar det, ”har ett eget medvetande ” (1986, s. 8). Men här är hennes svar tydligt: ”Naturligtvis”, skriver hon, ”kan inte institutioner ha medvetande” (s. 8). En institution utgör *inte*, skriver hon också, något ”suprapersonellt system” (s. 19). När Douglas utmanar oss med att skriva att ”institutioner tänker” menar hon alltså *inte* att institutioner tänker oberoende av människor. För institutioner kan inte ha egna syften, intentioner, planer eller strategier. Inte heller kan de skapa, bevara eller förändra sig själva. Nej, betonar Douglas, endast individer, *inte* institutioner, kan tänka och, kan vi tillägga, känna, värdera och göra. Frågan är då varför boken fått en titel *som till synes* inte verkar stämma med vad hon menar. Här finns två svar. Det första av dem är enligt Fardon ”ironiskt” (1999, s. 212), då bokens titel *How Institutions Think* anspelar på en annan, äldre antropologs och filosofers bok, nämligen Lucien Lévy-Bruhls (1857-1939) *How Natives Think* (1926) i vilken han hävdar att (av honom så kallade) ”primitiva” folk har ett annat sätt att tänka än den ”moderna” västerländska människan. Medan de förras tänkande var mer format av känslor och upplevelser (prelogiskt), så var de senares tänkande mer analytiskt och reflekterande. Douglas förnekar inte att det kan finnas skillnader mellan ”vad” och ”hur” olika kulturer eller sociala grupperingar kan tänka. Hennes huvudpoäng är istället att alla människors tänkande, oavsett kultur och grupp, är beroende av institutioner. ”Svaret på frågan om hur alla tänker”, summerar Fardon, ”är i huvudsak institutionellt” (1999, s. 212), vilket således *också* gäller den ”moderna” människan. Med andra ord: att förstå hur en social gruppering av människor tänker är att förstå hur deras gemensamma institution ”tänker”. Eller att förstå och förklara tänkande är att sätta det i sitt sociala, institutionella sammanhang av ”tankevärld” med ”tankestil”. Följaktligen är också skolor och utbildningar institutioner med ”tankevärldar” och ”tankestilar”, som tänker om sådant som lärande, delaktighet och bemötande.

Det andra svaret rör mer precist frågan om vad Douglas menar med att institutioner ”tänker”? Vår läsning av *How Institutions Think* ger följande svar. Vi människor skapar själva våra egna institutioner. Detta är något vi gjort tidigare i historien, gör nu och kommer att fortsätta med att göra i framtiden. Det går helt enkelt inte att tänka mänskligt samhällligt liv utan att också tänka att det där finns verkande institutioner, det vill säga ”sociala grupperingar”, ”aktörer”, ”arrangemang”, ”organisationer”, ”principer” och ”legitimitet”. Visst förändras institutioners sociala ordningar över tid men de ersätts av mer eller mindre nya, som också är föränderliga. Så inget samhälle med människor utan institutioner med grundläggande beståndsdelar och sociala ordningar med ”tankevärldar” och ”tankestilar” som blir till, bevaras och förändras eller, vilket bör tilläggas, återuppstår. Och, detta är själva den analytiska huvudpoängen, de institutioner vi människor har gjort, gör, har och lever våra

liv i formar vårt tänkande och aktiverar våra handlingar och känslor. Vi skapar alltså de institutioner som också i hög grad bestämmer oss genom att specifika ”tankestilar” påverka vad vi tänker, värderar, känner och gör. Och om en sådan institution är ”starkt” sammanhållen och verkande, så kommer de aktörer som inte tänker och agerar i överensstämmelse med dess ”tankestil” att på olika sätt att ifrågasättas. Sådana utmaningar och avvikelser ger nämligen, med Douglas ordval, upphov till ”en djup känsla av upprördhet” (1986, ss. 9-10). Just upprördhet blir sålunda ett uttryck för förpliktelsen att höra en dominerande social gruppering och dess ordning till, vilket just synliggör en annan analytisk nivå än enskilda och från sociala och kulturella sammanhang friställda individer. För de som blir upprörda vittnar om något de tillsammans tror på, vilket aktiveras av något större än dem själva och som finns utanför dem, nämligen en påtagligt aktiverande ”tankevärld” med en ”tankestil” som bestämmer hur något borde vara och gå till – ett tänkande, ett värde, en känsla, en praktik, som förväntas för att den som konvention naturaliserats och internaliserats och därmed också förkroppsligas av den sociala gruppens individer som solidaritet i betydelsen sammanhållning: en levd ”riktighet”! Så vad tänks om och hur görs med de skolledare, lärare, elever, men också, förstås, forskare, som inte lever och bekräftar en given, skuggad ordning? Vad berättar det om hur en institution som en skola eller ett universitet tänker och gör?

För att sammanfatta: att institutioner ”tänker” betyder att människor formas och aktiveras av en social ordnings ”tankevärld” med en specifik ”tankestil”. Och om förståelsen av detta är vad Fardon (1999) kallar den ”starka” versionen, så tänker, värderar, känner och praktiserar med få undantag alla institutionens medlemmar dess ”tankestil” som levd ”riktighet”, vilken kan generar olika grader av upprördhet när den inte bekräftas. Till en ordning hör alltså att allt inte nödvändigtvis kan höra ordningen till.

### HUR INSTITUTIONEN TÄNKER

Till Douglas teori om institutioner hör som bekant inte endast frågorna om *vad* en institution är och *vad* det betyder att en sådan ”tänker”. Hit hör även frågan om *hur* detta ”tänkande” går till. Så vad *gör* den sociala grupperingens aktörer när de aktiveras av sin ”tankevärlds” ”tankestil” och därmed bevarar institutionens grundläggande beståndsdelar och dess sociala ordning?<sup>25</sup> Eller, med Douglas eget begrepp, hur aktörerna stödjer det ”institutionella greppet” (1986, s. 92). Frågan är således vad detta ”grepp” kräver i den ”starka” versionen av Douglas teori? Svaret vi konstruerar rymmer fem olika men relaterade ”hur”, vilka alla avser just ”hur” institutionens sociala gruppering av aktörer ”tänker” och ”gör”, men också *inte* tänker och gör, när de, med ett annat av Douglas begrepp, genom ett ”institutionellt processande” (1986, s. 110) gör så att de bevarar det ”institutionella greppet” (s. 92).

För det första innebär, menar Douglas, detta ”institutionella processande” att *klassificera* (1986, s. 91) vad som i termer av tankar, värden, känslor och görande hör och inte hör institutionen till, nämligen att sortera och ordna i överensstämmelse med den naturaliserade ”tankestilen”. I detta sammanhang är, menar Douglas, varje liten handling en klassificering som bekräftar och upprätthåller den sociala ordningen. Så hur klassificerar rektorer, lärare och elever i sitt görande lärande, delaktighet och bemötande? Eller: vad innebär det att klassificeras och bemötas som nyanländ?

För det andra handlar det ”institutionella processandet” om att i överensstämmelsen med ”tankevärldens” innehållsmässiga centrum kontrollera och utestänga vad vi benämner *individuella variationer* för att normalisera ”tankestilen” som rådande konvention. Hur går det alltså till när skolans olika aktörer hanterar andra aktörers variationer?

Till det ”institutionella processandet” hör, för det tredje, att institutionens uppfattningar om *problem* och *problemlösningar* enligt Douglas transformeras till och blir ett med ”tankestilen” (1986, s. 91), vilket innebär att aktörernas praktiker riktas mot vad hon kallar ”omedelbara, praktiska mål” (s. 69). Här erbjuder hon två exempel. Det ena är att om den sociala grupperingen och dess aktörer aktiveras av en ”tankestil” som tror på delaktighet, så kommer lösningen på problemet att vara mer delaktighet (s. 92). Det andra gäller med samma interna logik rättvisa. Om institutionens ”tankestil” rymmer en stark tro på ”riktigheten” i rättvisa, så kommer mer rättvisa att vara lösningen på de problem som institutionen uppfattar och försöker lösa (s. 119). Låt oss kalla dessa båda exempel för *internlogisk reproduktion*.

När det gäller just problem och problemlösningar menar Douglas därtill att den sociala grupperingens aktörer tenderar att lämna stora och viktiga beslut till sin institution, det vill säga till dess ”tankestil”, medan de själva i sin vardagliga praktik kan vara upptagna av konkreta ”taktiker” och ”detaljer” (1986, s. 111) med vilka praktiken söker sina mer vardagssmå problemlösningar. Dock utan att utmana ”tankestilens” huvudinnehåll. Den empiriska frågan om hur olika aktörer i skolan förstår och hanterar problem blir därmed ett uttryck för hur institutionen gör när den i sin ”tankevärld” tänker just problemlösning med sin ”tankestil”.

För det fjärde hör det enligt Douglas till det ”institutionella processandets” ”hur” att *minnas* (1986, ss. 71, 82, 92) men också att *glömma* (ss. 72, 76, 89). Att minnas innebär att i den institutionella vardagen direkt eller indirekt upprätthålla ”tankestilen” genom att hålla fast vid och göra vad som är ”rätt” att tänka, känna och göra och undvika eller avvisa vad som är ”fel” att tänka, göra och känna. Att glömma betyder, som vi förstår det, två saker. Det är viktigt att glömma det som inte hör ”tankestilen” till. Det är också viktigt att glömma att det är ”tankestilen” som bestämmer hur aktörerna minns och glömmet. Vi är således tillbaka till hur institutionen i sin ”starka” version verkar och bevaras som en ”skuggad plats” utan individuella variationer och

med begränsat kritiskt tänkande, nämligen att tänka, känna och göra utan att på ett djupare, abstrakt och mer analytisk plan tänka på just *hur* det går till. Så vad är det den skola vi studerar minns och glömmar? Vad, som exempel, minns och glöms i skollag eller pedagogiska rekommendationer? Och detta utan att man märker vad som just minns och glöms?

Avslutningsvis, och för det femte, måste institutionen och dess aktörer i allt detta – att ”kategorisera”, att ”kontrollera och utestänga variationer”, att ”förstå och lösa problem inom ramen för ’tankestilen’” och att ”minnas” och ”glömma” – visa ett görandets *gemensam utbällighet*, som tas för given och därmed sparar energi när det gäller att tänka, känna och göra den högt värderade och informerande ”riktigheten”. Att studera den ”samlade uthålligheten” i en skolinstitution hör alltså också till den forskande pedagogens teoretiskt informerade empiriska intresse. Inte minst säger det oss något om hur ”stark” och ”svag” det ”institutionella processandet” av hur institutionen ”tänker” är.

Alla dessa fem göranden utgör tillsammans svar på frågan om *hur* ett ”institutionellt processande” går till som bevarar det ”institutionella greppets” verkande kraft på den sociala grupperingens aktörer utan att de i den teoretiska reflektionens form ”tänker” på hur de ”tänker” och vad de gör på en just så ”skuggad plats”. Härvidlag, betonar Douglas, utgör ”tankevärldens tankestil” ett betydelsebärande och aktiverande centrum, en med hennes egen formulering, *moving point* (1986, s. 114) för en social ordnings praktiker.

### ”PRAKTIKVÄRLD” OCH ”PRAKTIKSTIL”

Douglas teori om institutioner har, det är vår bedömning, mer att explicit säga om ”tänkande” (kognition) än om görande (praktik). Samtidigt finns både tänkande och praktiker närvarande i hennes teoretiseringar, vilket inte minst synliggjorts i föregående avsnitt om *hur* institutioner verkar genom det ”institutionella processande” som skapar och bevarar det ”institutionella greppet”. För när institutioner skapas och bevaras, men också förändras, krävs inte endast ett ”tänkande” utan också ett ”görande” som blir till ett institutionellt ”görande”. Därmed blir just *praktiker* en avgörande del i hur institutioner verkar. Följaktligen måste institutionens ”tankevärld” med en specifik ”tankestil” bli till en praktikens ”hur” som också det uppfattas som ”rätt” och ”riktig” på ett med den naturaliserade och internaliserade ”tankestilen” överensstämmande sätt. Om tankestilen rymmer en tro på vikten av delaktighet, för att påminna om Douglas exempel, så krävs praktiker som bejaktar och generar just delaktighet. Så blir skolans praktiker alltså ett sätt att förstå dess tänkande. Med andra ord: görandet kan visa vad en specifik skolinstitution tänker. Till exempel när dess aktörer konkret löser problem eller blir upprörda.

Mot bakgrund av praktikers betydelse för att förstå hur institutioner som ”tänker” också ”gör” saker etablerar vi nu begreppet *institutionaliserade praktiker*,<sup>6</sup> som utgör det i handling konkreta ”institutionella processande” som i den ”starka” versionen av Douglas teori skapar och bevarar det ”institutionella greppet”. Just dessa praktiker förstår vi som hörande till en, för att teoretiskt parafrasera Douglas, *praktikvärld* med en viss *praktikstil*. Där just ”praktikstil” kan förstås som det som i föregående avsnitt formulerades som ”kategoriseringar”, ”utestängande av individuella variationer”, ”problemlösningar” och ”minne” och ”glömska”, vilka alla verkar med ”gemensam uthållighet”. Med andra ord hur institutioner gör när de tänker för att upprätthålla ”riktigheten” i ”tankestilen” genom ”praktikstilen”.

Med ”institutionaliserade praktiker” avses alltså ett görande som aktiveras och vägleds av institutionen och dess ”tankevärlds tankestil”, och som därför ska förstås som just institutionaliserade men också, vill vi betona, *institutionaliserande*. Det är här även viktigt att lägga till att dessa praktiker, precis som ”tankestilar”, inte nödvändigtvis är fullt ut medvetna, det vill säga medvetna i den betydelse som Douglas teori möjliggör. Också de hör den ”skuggade värld” till som gör att den sociala grupperingens aktörer av naturaliserade skäl inte kan uppfatta *hur* de praktiserar sin gemensamma ”tankestil” (s. 7).

Vad kan så Douglas teori om institutioner lära oss om *relationen* mellan en ”tankevärlds tankestil” och en ”praktikvärlds praktikstil”? Att studera praktiker, det är så vi här förstår Douglas, är att utforska den sociala ordningens ”tankevärld”, som i form av en ”tankestil” verkar i internaliserad form i den sociala grupperingens aktörers individuella medvetande och blir till en ”praktikvärlds praktikstil” – som ett ”det är så vi gör när vi tänker det som är ’rätt’ och ’riktigt’”. Därmed är den sociala ordningens praktiker förankrade i vad Douglas benämner ”procedurer”, som i konkret form synliggör hur de saker som görs (och inte görs) *inte* utgör slumpmässiga utfall utan att därför vara medvetna (1986, s. 77). Därför utgör en institution också en ”skuggad” ”praktikvärld” som genom att göra på ett visst sätt har en ”praktikstil” av konkreta ”procedurer”. Och denna ”praktikstils” ”procedurer” lär oss något om den ”tankestil” som aktiverar den, så att den sociala ordningens aktörer ”gör det som känns rätt för det är så vi tänker”. Att som forskare synliggöra en ”praktikstil” och dess ”procedurer” är alltså att lära sig något om den ”tankestil” som aktiverar den. Så att, åter med Douglas exempel, en övertygelse om delaktighet blir till delaktighet i praktiken vilken bekräftar tron. Med andra ord: tankar generera praktik och praktik bekräftar och synliggör dessa tankar. Åtminstone, som sagt, i den ”starka” version av Douglas teori om institutioner som vi nu formulerar. Så att förstå vad rektorer, lärare och elever gör kan utgöra en intressant teoretiskt informerad metodologi (Willis & Trondman 2000; Trondman, Willis & Lund 2018) för hur deras ”tankestilar” aktiverar dem med en dubbel ”riktighet”,

vilket, kan vi tillägga, förser aktörerna med en levd autenticitet: att göra vad man tror på och tro på vad man gör. Så hur arbetar vi med nyanlända elever? Visst vet vi hur man gör när vi vet och det känns rätt, för ”det är så man gör” när man ägnar sig åt institutionaliserade praktiker.

Kan så en ”tankevärlds tankestilar” och en ”praktikvärlds praktikstilar” förstås som ”bättre” eller ”sämre”. Vi har alltså nått vår femte fråga.

### ”BÄTTRE” OCH ”SÄMRE” INSTITUTIONER

Vad som är ”bättre” och ”sämre” är således inget Douglas undviker att förhålla sig till i *How Institutions Think* (1986) men särskilt mycket plats ägnar hon inte saken. Det är dock uppenbart att hon i skissens teoretiska form känner behov att markera *mot* vad hon förstår i termer av en ”moralisk relativism” som är ”pressande” (1986, s. 120).

Vår närläsning av Douglas urskiljer här tre olika men förbundna argument med vars stöd hon skiljer ”bättre” från ”sämre” ”tanke”- och ”praktikstilar”. Det första argumentet, som är epistemologiskt, handlar om vad hon utan att tveka kallar *objektivitet*, vilket avser vad som är att uppfatta som ”verkligt” respektive ”illusoriskt” (1986, s. 121). Här ger Douglas två exempel. Det första är rättsligt och hävdar att vi inte kan ”straffa människor för vad andra drömt om vad de gjort” (s. 121). Det andra handlar om människans vara i världen. ”Människor”, skriver hon, ”kan inte vara på två ställen samtidigt (s. 121). Det är därmed uppenbart att hon här ger uttryck för möjligheten att bestämma otvetydiga, objektiva realiteter. Allt är följaktligen inte interpretationer i Douglas värld.

Det andra argumentet förstår vi som *värdebaserat*, eller etiskt, då det på mer normativ grund rör vad och hur institutioner *bör* tänka och göra. Så kan hanterandet av sådant som problem och kriser förstås i relation till ”tankestilar” med uppfattningar om vad som är respektive inte är, just etiskt, ”rätt” och ”riktigt”. Här är Douglas exempel ”svält”, vilket inte är ”rätt” och ”riktigt”, och som kan hanteras på ”bättre” och ”sämre” sätt (1986, s. 122).

Därtill ger Douglas uttryck för något vi väljer att kalla ett *pragmatiskt* argument, som påkallar krav på att något görs, nämligen att det är försvarbart att aktörer i institutioner gör vad de kan för att hindra en utveckling till det ”sämre” och att stödja en utveckling till det ”bättre” (1986, s. 122). Med andra ord: att institutionens aktörer med möjlig grund i objektivitet (epistemologiskt) och försvarbara värden (etiskt), men också till följd av vad Douglas benämner ”kumulerad erfarenhet” (s. 121), gör vad som är just ”rätt” och ”riktigt”. Som pedagogiska forskare med intresse för lärande, delaktighet och bemötande kan vi alltså fundera över en ”skoltankestils” vetenskapliga, etiska och pragmatiska grund. Men självklart kan institutioner som ”världar” av ”tanke”- och ”praktikstilar” också verka för motsatsen. Olika ”tanke-

världars tankestilar” kan helt enkelt ha olika uppfattningar om vad som utgör ”rätt” och ”fel” att tänka och göra.

Vi har så nått fram till vår sjätte fråga, vilken som bekant berör det som kan förstås som en ”svagare” version av teorin (Fardon, 1999, s. 231), nämligen till det som får oss att förstå att institutioner i sin reella existens och verkan inte måste vara ”starkt” sammanhållna. Följaktligen kan de rymma inre spänningar och förändras. Så hur kan vi teoretiskt förstå att en skolas ”tanke”- och ”praktikstil” kan förändras?

## DEN ”SVAGARE” VERSIONEN OCH INSTITUTIONERS FÖRÄNDERLIGHET

Det är, menar Douglas, lite som talar för att institutioner kan växa fram, bevaras och verka utan närvaro av inre spänningar och förändringar. Det är därför rimligt att anta att det som Fardon (1999) kallar den ”svaga” versionen av Douglas institutionsteori oftare överensstämmer med verkliga förhållanden än den ”starka” versionen. Vi uppfattar nämligen frågan om ”stark” eller ”svag” version som – om än teoretiskt informerad – i hög grad empirisk. Empiri, menar vi, är teoriberoende men inte teoribestämd (Trondman 1999).

För att i teoretisk form förstå den ”svaga” versionen använder vi ett eget analytiskt redskap, nämligen begreppet *spänningsfält*. I vår läsning av Douglas kan ett sådant finnas *inom* en institutions ”tanke”- och ”praktikvärld”, *mellan* olika institutions skilda ”tanke”- och ”praktikvärldar” och mellan en institutions ”tanke”- och ”praktikvärld” och det vidare samhället *utanför* institutionen.

”Inom” en institutions ”tankevärld” kan ett ”spänningsfält” existera mellan den mer eller mindre gemensamma ordningens ”tanke”- och ”praktikstil” och individuella aktörers eller sociala grupperingars alternativa tänkande och praktiker. En dominerande ”tanke”- och ”praktikstil” kan alltså utmanas av en eller flera alternativa ”stilar” inom en och samma institution. Det är inte svårt att förstå sig ett konfliktladdat personalmöte på en skola när en rektor ska redovisa sina nya utvecklingsplan med målet att förändra synen på lärande, delaktighet och bemötande.

Det kan även finnas ”spänningsfält” ”mellan” en institution och en eller flera andra mer eller mindre olika institutioner, nämligen att en institutions ”tanke”- och ”praktikvärlds” stilar i en eller annan utsträckning inte överensstämmer med och därför kan utmanas av andra institutions ”världar” och ”stilar”. ”Varför gör inte vi på vår skola som dom gör på Broskolan?” Eller: ”Inte ska vi väl nu tvingas att bli som Broskolan?”

Slutligen har vi ”spänningsfält” som rör relationen mellan en specifik institution och det omgivande samhällets vidare meningssystem. Nu finns

grunden till spänningen ”utanför” institutionen. Och om trycket utifrån är starkt kan en institutionens inre värld av ”tanke”- och ”praktikstil” utmanas. Ett exempel är förstås den offentliga debatten om ”skolan” och ”skolans kris”, vilket varje rektor på ett rektorsprogram kan vittna om.

Vår teoretisering av den ”svagare” versionen av Douglas teori om institutioner gör det följaktligen möjligt att förstå varför verkningskraften i olika spänningsfält kan vara högst varierande. På ena sidan av ett kontinuum finns mindre spänningar ”inom” en institution. På den andra sidan hopar sig allt starkare och förbundna spänningsfält lokaliserade ”inom” institutionen, ”mellan” institutioner och ”utanför” i det vidare samhället. En institution som skolan har alltså att hantera olika och mer eller mindre ”starka” eller ”svaga” och relaterade ”spänningsfält”, vilka kan ha att göra med hur institutionen ”tänker” och ”gör” sådant som lärande, delaktighet och bemötande samt relationen dem emellan.

En institutions ”värld” av ”tanke”- och ”praktikstilar” kan otvetydigt utmanas så att de inte längre tas för givna. Om så är fallet är den sociala ordningen inte längre ”naturaliserat” internaliserad hos institutionens aktörer, vilket kan generera inte bara misstro utan också, med Douglas egna ordval, ”kris” och ”panik” (1986, s. 1). Följaktligen finns det skolor som läggs ner av just sådana skäl, då sådant som lärande, delaktighet och bemötande inte äger legitim verkningskraft. I alla fall inte hos dem som har makten. En ”denaturaliserad” skolinstitutions ”värld” av ”tanke”- och ”praktikstilar” kan förstås ”re-naturaliseras” och därmed åter bli till en mer eller mindre ”ny” eller ”gammal” sammanhållen ordning av ömsesidigt förstärkande tanke- och praktikstil (Trondman 2018). Och, om så blir fallet, har vi åter en ordning att åter tro på och verka för i en ny mer eller mindre ”skuggad värld” av återskapad ”riktighet”. Det är således den ”svaga” versionen av Douglas teori som har något att lära oss om hur vi kan förstå så att vi kan förklara institutioners *sociala föränderlighet*. Den ”starka” versionen, däremot, lär oss om vad en institutions sociala ordning är och hur den blir till och återskapas.

#### VARFÖR BEHÖVER VI EN TEORI OM INSTITUTIONER?

Hur kan vi till sist förstå det vi i inledningen benämnde den aktuella institutionsteorins *grundlogiska relevans*? Låt oss därför skissera några förbundna svar på denna sjunde och avslutande fråga.

Det mest grundläggande svaret är Douglas eget. Det är, menar hon, viktigt att vi lär oss hur institutioner formar oss när de ”tänker” och ”gör”. För om vi vet detta finns det en möjlighet att genom just tänkande och görande förhålla oss mer oberoende till institutioners ”världar” av ”tanke”- och ”praktikstilar”. Förvisso kan vi inte undkomma men väl förstå, hantera och förändra dem. Läs oss kalla detta svar *emancipatoriskt*, vilket *inte* innebär att vi kan frigöra oss från institutioner, endast att vi kan förstå och förhålla oss till



dem mer medvetet och explicit: epistemologiskt, etiskt och pragmatisk. Ett samhälles skolinstitution utgör inget undantag.

Det andra svaret rör strävan att vilja göra saker bättre i våra samhälleliga institutioner. Men om vi ska förmå oss att göra detta epistemologiskt, etiskt och pragmatiskt behöver vi först veta hur de institutioner som formar oss ”tänker” och gör”. Detta svar är följaktligen applicerbart på frågor som rör *policy* och *implementering*. För om Douglas har rätt kan vi inte tänka en *policy*s innehåll och hur det ska implementeras utan att känna och förstå, om vi åter håller oss till den ”starka” versionen av hennes teori, det ”institutionella processandet” som upprätthåller det ”institutionella greppet”, vilken redan existerar och verkar. Mellan *policy*punkterna och dess reella måluppfyllelse ligger sålunda, om Douglas har rätt, en redan existerande och just verkande värld av förbundna tankar och praktiker. Möjligheten att förändra denna värld ligger således i möjligheten att först vilja och kunna känna dess sociala ordning av tanke- och praktikvärld. Först då äger förändringstankar och praktiker möjligheten att bli reellt auktoritativa, det vill säga vara förmögna att verka med en egen semi-autonomt förändrande kraft. Om vi därför vill förändra en skola bör vi först förstå så att vi kan förklara hur skolan tänker och gör när den verkar. Inte minst för att maximera möjligheten att vinna den legitimitet som en förankrad, internaliserad och över tid verkande förändring kräver.

Vårt första och andra svar är, menar vi, beroende av ett tredje svar, nämligen att de forskare som tänker forskning om och förändring av ”andras världar” måste förstå sig själva som hörande till en egen tänkande och handlande institution med ett mer eller mindre skuggat ”institutionellt grepp”. Som vore även teori, *policy*modeller och implementeringsstrategier en smak vald av ödet. Poängen är förstås att *också* vetenskapen är en institution aktiverad av allt det som Douglas teori rymmer. Här har vi behovet av en teoretiserad *institutionell självförståelse*, vilken förstärker vetenskapen, etiken och pragmatiken. Följaktligen kan och bör Douglas teori om institutioner tillämpas på oss själva som pedagogiska forskare i institutioner. Och i grund och botten är detta vetande beroende av just institutioner som utgör analytisk brännpunkt i Douglas föreläsningsserie om hur institutioner ”tänker” och ”gör”, och detta utan att landa i en kunskaps sociologisk, moralisk och pragmatisk relativism. Så vi kommer inte undan vetenskapliga institutioners teoretiska ”tänkande” och ”praktik”. Sociologen Howard S. Becker formulerar det på ett teoripragmatiskt och forskningsetiskt användbart vis:

Förbindelsen mellan teori och empirisk forskning, om vi formulerar den enkelt och abstrakt, föreslår saker att titta på, pekar på vad vi inte ännu vet, och forskningen besvarar frågor, men gör oss också uppmärksamma på saker vi inte hade tänkt på, vilka i sin tur föreslår teoretiska möjligheter (2008, s. xi)

Mary Douglas teori om institutioner kan hjälpa oss med sådant. Och forskning om lärande, delaktighet och bemötande utgör inget undantag. En nyanställd rektor på en rektorsutbildning uttryckte det nyligen på följande vis till en av oss:

Vad ska jag göra med dom lärarna jag har, jag vet ju inte ens hur dom tänker, eller vad dom tänker om mig, och vad gör man med dom nya direktiven från förvaltningen. Dom har ju sagt att det är det som gäller. Och sen har vi eleverna. Det går ju liksom inte att undvika, eller hur? Och inte lärarna heller, förstås, absolut, absolut. Så vad tänker man? Hur gör man? Alltså... måste man inte första veta vad en skola är, jag menar min skola då, och hur den tänker och sen liksom fundera ut vad man bör göra, och jag menar inte att gå emot skollagen.

Douglas teori om institutioner är ett erbjudande om en början utan slut: *Food for thought*, som det kan kallas. Nej, hör ni, nu börjar seminariet.

#### FOTNOTER

<sup>1</sup> Douglas bok *How Institutions Think* (1986) bygger på en föreläsningsserie som hon höll på Syrakusauniversitetet i USA under våren 1985.

<sup>2</sup> I denna uppfattning är vi inte ensamma. Antropologen och Douglaskännaren Richard Fardon har i sin bok *Mary Douglas* (1999) påpekat just detta, även om Douglas är känd för sin strävan efter ”teoretisk klarhet” (1999, s. 209). Därtill skriver Fardon att *How Institutions Think* ”saknar detaljerad argumentation” när det gäller hur teorins olika delar och aspekter hänger ihop (se även s. 237).

<sup>3</sup> Det kan också läggas till att Douglas också ger ”spel” och ”ceremonier” som exempel vad en institution kan avse (Douglas, 1986, s. 46).

<sup>4</sup> Douglas använder här ordvalet ”rightness” (1986, s. 17).

<sup>5</sup> Samma fråga kan förstås ställas vad gäller frågan om *hur* de institutioner som aktiverar oss blev till liksom upprätthålls. Vi ska också återkomma till frågan om *hur* de kan förändras.

<sup>6</sup> Det bör här betonas att Douglas (1986) själv till och från använder begreppet ”praktiker”, se till exempel ss. 69, 70, 102 och 117.

#### REFERENSER

Becker, Howard S. (2008). *Art Worlds* (Updated and expanded). Berkeley: University of California Press.

Douglas, Mary (1986). *How Institutions Think*. London: Routledge.

Fardon, Richard (1999). *Mary Douglas: An Intellectual Biography*. London: Routledge.

Gadamer, Hans-Georg (2001). *Gadamer in Conversation: Reflections and Commentary*, [Edited and Translated by Richard E. Palmer]. New Haven: Yale University Press.

Lucien. Lévy-Bruhl (1926). *How Natives Think*. London: Routledge.

Trondman, Mats (1999). *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Trondman, Mats (2018). ”Auktoritetens elementära former”. I Mats Trondman & Malin Lennartsson (red.) *Auktoritet*. Göteborg: Daidalos.

Trondman, Mats, Willis, Paul & Lund, Anna (2018). “Lived Forms of Schooling: Bringing the Elementary Forms of Ethnography to the Science of Education”. In Dennis Beach, Carl Bagely, and Sofia Marques da Silva (eds.) *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. London: Wiley Blackwell.

Willis, Paul & Trondman, Mats (2000). “Manifesto for Ethnography”. I *Ethnography Volume 1 Issue 1*. London: Sage Publication.

# Resonans i höghastighetssamhället - Rosas samhällsvetenskapliga teori ur ett pedagogiskt perspektiv

Daniel Sundberg  
Linnéuniversitetet, Växjö /Kalmar

Recension av Hartmut Rosas *Resonance – A sociology of our relationship to the world*.  
Cambridge: Polity Press.

## EN TEORI OM TID

Den tyska samhällsvetaren Hartmut Rosas stora projekt i en serie av storsäljande böcker på den internationella fackboksarenan är att omtolka de klassiska moderna samhällsteorierna som Émile Durkheim, Max Weber, Georg Simmel och Ferdinand Tönnies i en senmodern tid. Hans böcker röner stort och brett intresse långt utanför akademiska kretsar. Genom TED talks och social media har han mot sin vilja blivit en talesman för långsamhet i ett höghastighetssamhälle. Hans utgångspunkt är att tidsmässiga förändringar, en samhällelig acceleration påverkar våra liv i grunden. Rosas poäng är att de stora samhällsteorierna om moderniteten rymmer tidsdimensioner, men att ingen hittills lyckats förklara tidsaccelerationen och tidsintensifieringen teoretiskt, det vill säga vad vi alla kan känna av rent intuitivt. Han är intresserad av orsakerna, hur de framträder inom olika livssfärer och konsekvenserna av de tre processer han menar samspelar, nämligen teknisk innovation, samhällsförändringar och människors livstempo. Rosas arbete är svårt att klassificera. Teorin som utvecklas hämtar begrepp och idéer från psykologi, sociologi, historia och filosofi bland annat, men också rikligt med exempel från klassisk litteratur såväl som från samtida populärkultur. Rosa har därtill ett pedagogiskt intresse och hans teori har stora pedagogiska implikationer, som jag vill peka på i denna recension.

Tidsdimensionen är, menar jag, en eftersatt och negligerad aspekt i den pedagogiska forskningen, trots att den är av fundamental karaktär. Det gör Rosas perspektiv intressant, men samtidigt svårt att angöra till någon pågående diskussion inom det pedagogiska forskningsfältet. Definitioner av

pedagogik rymmer dock alltid någon slags tidsdimension, även om det sällan begreppslogiskt. Ett sätt till exempel att definiera och förstå vad pedagogik är, säger man ibland är ett samhälles svar på frågan – hur säkrar vi framtiden? En sådan definition fångar just upp den kulturella reproduktionen i förhållande till olika samtidshorisonter och tidsuppfattningar. Trots att Rosa berör många av de klassiska och stora pedagogiska frågorna har ännu inga försök att arbeta med Rosas teoretiska begrepp gjorts i den pedagogiska forskningen, åtminstone inte i Norden (se dock Rosa, 2013b, för en inbjudan). Tre essäer av Rosa finns sedan några år tillbaka översatta och utgivna av Daidalos förlag (Rosa, 2014).

Rosas nya bok *Resonans* (2019) handlar om jagets relation till världen och hur det förändras under moderniteten och särskilt sen-moderniteten, dvs. från 1970-talet och framåt. Teoribygget kretsar kring två stora poler och olika grundläggande hållningar till livet, resonans – ett vibrerande liv till människor och ting – och alienering – ett stumt liv med ”frusna” band till världen. Medan sociologin främst ägnat sig åt distributiv rättvisa, att alla medborgare ska ha resurser för ett rikt liv – utbildning, ekonomi, livschanser, så avser Rosa ta sats från idén om vad som kännetecknar ett gott liv. Rosa sågar alltså den underliggande premisen att livskvalitet ökar automatiskt när man ökar möjligheter och resurser. I så fall, menar han, skulle vi inte ha de höga sjukdomstal som vi idag ser i västvärlden. Boken bygger vidare på den tidigare boken *Social acceleration* (2013a) och kan läsas som att den förra gör samtidsdiagnosen, den senare pekar ut handlingsvägar ut ur denna tidsregim. Boken avslutas följaktligen av en ”rekonstruktion av det moderna projektet”.

#### FÖRNYELSE AV DEN KRITISKA TEORIN

Rosas forskning springer ur den kritiska teorin, som den på senare tid företrätts av till exempel Jürgen Habermas och Hans Joas. Samtidigt riktar Rosa stark kritik och säger att det mesta av kritisk teori idag har blivit cynisk utan att ge motalternativ på det sätt som de tidiga klassiska teorierna med Theodore Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin eller Erich Fromm erbjöd. Resonansteorin bygger, vid sidan av den klassiska kritiska teorin, också i hög grad på den kanadensiska filosofen Charles Taylors arbeten (Bohmann, Keding & Rosa 2018) om vilken Rosa skrev sin avhandling. Även Axel Honneths teori om erkännande spelar en avgörande roll för att formulera ett positivt alternativ. Rosa levererar alltså en kulturkritik utifrån insikten att något har gått fundamentalt fel i den moderna samhällsutvecklingen, med följderna för såväl naturen, kulturen och individen. Men hans teori erbjuder också en normativ ansats till en alternativ samhällsutveckling, ett alternativ till en tilltagande instrumentalisering och ett förtingligande i den mänskliga väven.

En rad begrepp som har lång historik inom kritisk teori vitaliseras och får nya innebörder och omtolkningar. Alienering betyder till exempel hos Rosa en relation som är avskuren en levande förbindelse med ting eller människor det vill säga en förlorad responsivitet och en meningsfull inre förbindelse. Rosa menar att det moderna projektets paradbegrepp framför andra, nämligen autonomi, har överbetonats och lett fel. Det bygger på en upplysningsidé som bortser från människans grundläggande socialitet och utveckling i den mellanmännsliga väven. Vi förlorar till slut förmågan att appropriera världen, att interagera på ett ömsesidigt och lyhört sätt, om vi primärt handlar som autonoma, nyttomaximerande individer.

Rosa menar att det moderna bäst förstås som en fråga om tid och en inbyggd acceleration. Järnvägar, telegrafer, klockor införde med industrialiseringen och tillsammans med en kapitalistisk marknadsekonomi en ny tidsordning – tid är pengar. Men Rosa tror inte att en inbromsning (eller de-accelerering) är svaret och värjer sig starkt emot att bli kallad för långsamhetens apostel. Långsamhet kan inte vara ett mål i sig, det är resultatet av olika samhällsförändringar i så fall. Snabbhet är också bra i många avseenden, så vi behöver göra skillnad mellan dess goda syften och den som leder till alienering. Snarare vill Rosa visa på alternativ. Moderniteten drivs av ett obevekligt historiskt telos, en riktning och framstegsberättelse genom kapitalisering, rationalisering, individualisering, domesticering av naturen och differentiering (specialisering). Det är just denna linjära idé om modernisering och ständig tillväxt som är problematisk, menar Rosa. Den kom att radikaliseras under 1950-talet, under vad som också kommit att kallats för den stora accelerationen, och det var till exempel då som kol och olja började överbelasta ekosystemen och den senmoderna tidsalieneringen börjar ta form.

#### BEGREPPET RESONANS

Rosas teori är en kraftfull attack emot modern styrningslogik och dess prestationssystem – att hela tiden försöka öka effektiviteten genom tidskontroller och krav på förbättringar. Rosa menar att detta undergräver de livsnödvändiga möjligheterna för resonans. Det är ingen slump att Rosa valt begreppet resonans. Det är just en vibrerande dynamik mellan subjektet och hennes värld som står i centrum. Det är också inom musiken som vi kanske lättast kan känna igen resonans. Ett par ackord eller toner kan väcka enorma emotionella effekter i känslolivet av hopp eller förtvivlan, extas eller främlingskap. Vi har hela tiden en möjlighet till resonans i mötet med omvärlden och kan identifiera det med att vi får till exempel så kallad gåshud, darrar eller ett förändrat blodtryck. Rosa gör en grundlig genomgång av fysiologiska och psykologiska förutsättningar till resonans, men är noga med att den utvecklas i samspel med olika politiska, kulturella förutsättningar,

liksom att det finns stora individuella och sociala skillnader. Rosa ger exempel på sociala praktiker som potentiella sfärer för resonans i tre riktningar, *horisontell* (familj, vänskap, ideella politiska sammanslutningar etc.), *vertikal* (religion, naturen, historien etc.) och *diagonal* till ting och materiella saker.

Även om den kalla distanserade, instrumentella och analytiska hållningen är en kulturell prestation och en nödvändighet i t.ex. vetenskap och affärliv, så kan den, menar Rosa, inte skapa ett rikt och gott liv. Ett rikt liv som vibrerar av resonans i kräver en kontext av ömsesidig tillit och trygghet där orörd tid och stabilitet är nödvändiga bakgrundsförutsättningar. En byråkrati och administrativ apparat som försöker kontrollera process och utfall för att försäkra en effektivitet och transparens riskerar förhindra möjligheterna till resonans. Balanspunkten för samhällsvetenskapen består i att stå sakligt neutral när det gäller det goda livet, men också faktiskt hjälpa den yngre generationen att utveckla kapaciteter för ett rikt liv i ett höghastighetssamhälle. Man kan påminna sig om att pedagogik i antikens Grekland just grundade sig i *eudaimonia* - det goda livets etik. Rosa är dock mån av att inte missuppfattas som naiv och romantiskt tillbakablickande. Paradoxer och motstridigheter och mötet med 'den främmande andre' är, understryker han, nödvändiga för resonans. Boken är också kantad av undantag, "inertia", som orsakar dynamik i samhällsutvecklingen, t.ex. vad Rosa kallar för "frenetic standstill". Det är paradoxen att samtiden kan uppfattas kaotiskt föränderlig och samtidigt som att ingenting i grunden har förändrats.

#### PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER

Rosa tar upp många exempel från utbildning och skola för att ge konkreta exempel på sin teori och det ligger nära till hands. All pedagogik vilar på ett slags kontrakt byggt på tillit och erkännande – en slags responderande resonans. Gör det inte det skulle vi kalla det för informationsöverföring alternativt tvång eller manipulering. Att verkligen se, lyssna och måna om den lärandes potential är en pedagogisk maxim som är helt grundläggande för allt lärande. Antalet självlärdade genier är lätt räknade, om de överhuvudtaget finns. Men vad sker med pedagogiska förhållanden i ett höghastighetssamhälle? Rosa menar att lärandekurvor som inte är snabbt stigande och ger snabb utdelning undviks, och därmed också möjligheterna till långsam, integrerande och bred bildning. Ett djuplärande drivet av en inre motivation kräver inte bara en lång tidshorisont utan också 'starka värderingar', med ett begrepp hämtat från Charles Taylor. Båda dessa förutsättningar är dock precis det som undviks i en "allt-genast-kultur". Charles Taylor (1989) har pekat på hur barn och unga i senmoderna samhällen är relativt oförmögna att artikulera och sätta ord på sina moraliska kartor eller sina 'starka värderingar'. Det gäller för övrigt oss alla att sådana känslor om vad som är värdefullt i livet är implicita

och sällan artikuleras. 'Vem vill jag som person bli?' är en pedagogisk fråga som idag allt fler får allt svårare att besvara. För de flesta får denna fråga sitt svar genom en beteendesmosaik som växer fram i en okontrollerbar ström av påverkansfaktorer bortom räckvidd. Enligt både Taylor och Rosa är det dock endast artikulerade värderingar ('strong evaluations') som kan revideras och förändras.

Vi flyttar oftare, byter partners, arbeten, fritidssysslor och livsförhållanden. Detta gör att de nödvändiga stabila förväntningshorisonterna för långsiktighet i planering successivt eroderar, vilket leder till en skenande acceleration i vårt livstempo. Rosa pekar här också på hur den accelererande teknologin skapar distans mellan generationerna. Nya 'digitala infödingar' lever i en annan värld än de 'digitalt efterblivna' äldre generationerna – och utbytet dem emellan blir på detta sätt starkt reducerat. Men en kultur driven av rädsla för att inte hänga med i utvecklingen (FOMO – Fear of Missing Out) och av sänkt blick (mot våra smartphones) där ögonkontakt med andra människor minskar, kan leda till alienering. Rosa menar att kostnaderna för ett uppdrivet livstempo är högt. Många unga upplever en existentiell vilshenhet och apatia, av att inte kunna bli berörda på djupet när hjulen snurrar allt snabbare.

Yttre förändringar kring teknologi och innovation som vi oftast hyllar kan också, menar Rosa krocka med djupt institutionaliserade inre tidsmönster i skolors undervisning. Vissa saker och ämnesinnehåll tar för de allra flesta tio år att lära sig på djupet, trots alla teknologiska hjälpmedel. Om undervisningens takt styrs utifrån, snarare än av lärandets inre förutsättningar, riskerar det, menar Rosa, leda till att elever utvecklar en instrumentell hållning till lärande. Man lär sig enbart för det kommande testet och lär sig vikten av att om-positionera sig på nytt hela tiden efter de olika förväntningar som omgivningen ställer, ofta under konkurrens med andra. Hur unga orienterar sig i tiden blir följaktligen helt avgörande för pedagoger. Att känna sin elev innebär att veta och förstå dennes hantering av tid i förhållande till olika val och alternativ, olika tidshorisonter.

#### ETT FORSKNINGSFÄLT ÖPPNAR SIG

Rosa arbetar med en dialektik kring hur resonans och alienering samspelar. Emedan vi blivit varse hur alienering idag tar sig uttryck på bred front genom psykisk ohälsa eller utmattningssymptom även hos barn och ungdomar, så har vi svårt att sätta ord på alienerande erfarenheter. Vi tenderar att medikalisera och psykologisera problem, dvs. att förbise en sådan grundläggande dimension som livstempo. Att bli berörd och utveckla en inre motivation till att ta del av världen (lärandet som mål, inte som medel) är dock fundamental för människans utveckling. Denna transformativa kraft är i många fall bortom kontroll för individen och beroende av olika sociala förutsättningar.



Det är inget som den enskilde enkelt bara kan bestämma sig för. Rosa varnar för hur längtan efter resonans kan utnyttjas av ideologiska krafter att återskapa ett harmoniskt tillstånd. Det behövs något paradoxalt, något disharmoniskt som triggar en process av de-stabilisering för att åstadkomma resonans. Rosa ger här en trovärdig analys och syntes av hur sociala, materiella som existentiella dimensioner av den pågående accelerationen påverkar oss alla i grunden.

Rosa har med sina teorier och analyser inte bara gett viktiga insikter till samtidsdiagnos som är välbehövlig. Han har också dragit upp nya riktmärken för fortsatt samhällsvetenskaplig forskning. Även när det gäller metod framstår Rosas goda dialektik mellan förklarande makroanalyser och ingående, förstående mikroanalyser som lovande, just kanske för att den tar sin kritiska uppgift att ge motalternativ på största allvar. Rosa menar att kritisk teori blivit ofruktbar genom att vara alltför meta-teoretisk och abstrakt, samtidigt som den inte ger några ”positiva alternativ” till sin kulturkritik. Rosas förklaringsambitioner är ytterligare ett viktigt korrektiv till alla kvalitativa och induktiva fallstudier inom samhällsvetenskaperna. I grunden bygger dessa på hermeneutikens premisser – vi kan bara förstå praktiken om vi söker aktörernas självförståelse och intar ett inifrånperspektiv. Men man behöver som bekant inte vara Ceasar för att förstå Ceasar som Max Weber poängterat. Och de tidsdimensioner som här står i fokus är inte enbart subjektiva. Rosas dialektiska eller vad jag skulle vilja kalla abduktiva forskningsstrategi visar här på fruktbara vägar framåt. Den fångar upp människors levda erfarenheter i samtiden utan att hamna i en insider-position. Den ger förklaringar som också kan generera förändringar i en positiv riktning. Just där Jürgen Habermas’ och andra samhällsteorier faktiskt misslyckats.

## REFERENSER

- Bohmann, Ulf, Keding, Gesche, & Rosa, Hartmut (2018). Mapping Charles Taylor. *Philosophy & Social Criticism*, 44(7), 725–733.  
<https://doi.org/10.1177/0191453718779498>
- Rosa, Hartmut (2019). *Resonance – A sociology of our relationship to the world*. Cambridge: Polity Press.
- Rosa, Hartmut (2014). *Acceleration, modernitet och identitet: tre essäer*. Göteborg: Daidalos.
- Rosa, Hartmut (2013a). *Social acceleration - a new theory of modernity*. New York: Columbia University Press.

Rosa, Hartmut (2013b). Leading a life. Five key elements in the hidden curriculum of our schools. *Nordic Studies in Education, Vol. 33*, 97–111.

Taylor, Charles (1989). *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

## Utlysning PFS DEBATT 2020: Praktiknära forskning – ett paradigmskifte på gång?

Fastän en lång historik, har flera stora statliga utredningar det senaste decenniet uppmärksammat behovet av praktiknära forskning för att utveckla den svenska skolan. Särskilt betonas denna forskning utgå från professionens behov av kunskap om undervisning och lärande. Just den praktiknära dimensionen ska säkerställa att ny kunskap blir användbar och nyttig för verksamheten genom sitt fokus på professionsfrågor, olika ämnen- eller ämnesområden, undervisningspraktiken och olika metoder. Forskningen är på detta sätt förändringsinriktad och syftar till att öka måluppfyllelsen. Bland annat Skolforskningsinstitutet och Försöksverksamheten för samverkan mellan lärosäten och skolverksamhet om praktiknära forskning (ULF) är statliga satsningar i linje med sådana ambitioner.

*Pedagogisk Forskning i Sverige* bjuder nu in till en debatt under år 2020 att diskutera olika antaganden, villkor och lärdomar som är viktiga i formeringen av vad som möjligen är ett nytt framväxande paradigm kring forskning och utbildning/skola. Vilka olika benämningar och definitioner finns det? Vilka olika kunskapstraditioner är framträdande i den nya forskningen? Vad betyder hög vetenskaplig kvalitet inom den praktiknära forskningen? På vilka sätt styr professionen denna kunskapsutveckling? Hur förena relevans med internationell kvalitetssäkring? Hur förhåller sig praktiknära forskning till grundforskning inom olika discipliner? Vilka förutsättningar behöver utvecklas för att praktiknära forskning ska få önskat genomslag, vad gäller ramar, strukturer, strategier på olika nivåer och bland olika aktörer?

Ett antal ledande företrädare har fått en särskild inbjudan, men alla intresserade har möjligheter att skicka in ett debattinlägg under 2020. Redaktionen förbehåller sig rätten att göra ett urval och en fördelning av inlägg över fyra nummer av *Pedagogisk Forskning i Sverige* under 2020.

Ett debattinlägg bör i normalfallet inte överstiga 1000 ord exklusive referenslista. Antalet ord anges på dokumentet. Skriv i Word-format, Times

New Roman, 12 punkter, 1,5 radavstånd, rak vänstermarginal, icke layoutad text. För mer info och utförliga författarriktlinjer, se: <http://pedagogiskforskning.se/skicka-in-ett-bidrag/>.

Bidragen granskas redaktionellt och publiceringen kommer att fördelas över 2020 års utgivning av tidskriftsnummer.

## Utlysning temanummer om berättelser i pedagogisk forskning

Inom pedagogik som kunskapsområde är berättelsen intressant som ett kulturell redskap för menings- och identitetsskapande för individer, grupper och institutioner. Människor berättar för varandra i syfte att t.ex. minnas, undervisa, uppfostra, rättfärdiga, övertyga, skapa gemenskap, underhålla eller förklara. Grupper hålls samman genom att skapa och återberätta berättelser om det som förenar dem och skiljer dem från andra. Samhällsinstitutioner, som t ex skolan och familjen, bärs upp och är bärare av berättelser om hur världen är/bör vara organiserad och om hur vi förväntas agera i olika sammanhang. Sammanfattningsvis kan man säga att berättelser är ett av de viktigaste kulturella verktyg vi människor har för att förstå oss själva och den värld vi lever i, och som sådant ett viktigt och intressant studieobjekt inom pedagogisk forskning där bildning, utbildning, socialisation, fostran, identitetsformering och lärande är viktiga kunskapsobjekt.

Inom pedagogisk forskning har berättelsers innehåll, form och funktion länge varit fokus på olika sätt i studier av erfarenheter, identiteter, professioner och institutionella praktiker. Forskare har studerat människors livsberättelser för att skapa kunskap om pedagogiska fenomen som erfarenhet och identitet. Berättande som social praktik har studerats i syfte att skapa kunskap om berättandets pedagogiska funktioner i olika sammanhang. Studier av pedagogiska praktiker i organisationer har fokuserat på institutionella och organisatoriska berättelser som möjligheter och hinder för förändringsprocesser. Berättelseforskning bedrivs med olika kunskapsteoretiska utgångspunkter, allt från att berättelser ses som representationer av en värld utanför berättelsen till att berättelser ses som situerade konstruktioner av möjliga världar mer eller mindre relaterade till dominerande samhällseliga diskurser. Vanligt förekommande forskningsmetoder inom berättelseforskning är t.ex. intervjuer, fokusgrupper, inspelningar av samtal i vardagskommunikation, eller analyser av befintliga texter i policydokument eller på internet/i sociala media. Data kan analyseras med fokus på berättelsernas innehåll, form eller funktion och resultatet kan bidra med kunskap om pedagogiska praktiker och processer på individ-, grupp-, institution- eller samhällsnivå.

Detta temanummer syftar till att lyfta fram berättelser som ett viktigt och intressant studieobjekt i pedagogisk forskning och välkomnar bidrag från forskare och doktorander som på olika sätt arbetar med berättelser i syfte att

bidra till pedagogik som kunskapsområde. Av vikt är att varje bidrag innehåller en tydlig framskrivning av vilket perspektiv på berättelser som tillämpas, samt hur detta perspektiv får konsekvenser för den presenterade studiens bidrag till pedagogik som kunskapsområdet.

I samarbete med Pedagogisk forskning i Sveriges redaktion vid Linnéuniversitetet kommer Marie Karlsson, Uppsala universitet att fungera som gästredaktör. Genom denna öppna utlysning inbjuds forskare vid landets lärosäten att inkomma med sammanfattningar av tänkta artiklar till Pedagogisk forskning i Sverige **senast 2020-02-15**. Sammanfattningen ska innehålla en kort beskrivning av det problemområde som behandlas, på vilket sätt berättelser är ett viktigt studieobjekt inom detta, syfte och eventuella forskningsfrågor, samt teori/metod och preliminära resultat på maximalt 1000 ord. Skicka din sammanfattning som en bilaga via e-post till [marie.karlsson@edu.uu.se](mailto:marie.karlsson@edu.uu.se). De artiklar som främst bedöms svara upp mot innehållet i det kommande temanumret väljs ut i samråd med tidskriftens redaktion. Deadline för de fullständiga bidragen kommer att vara november 2020.



# Teachers Matter – But How?

An international research conference on *Didaktik*, pedagogy, and classroom research • Linnæus University, Sweden, October 14–16, 2020

The theme of this research conference is new ways of exploring teaching and learning activities in diverse forms of teaching groups. The key interest is how to gain new knowledge about the teaching conditions in preschool, school, and university, promoting quality in the teaching process: With what fundamental concepts and from what perspectives can we increase our knowledge? What methodologies, based on what theoretical traditions, have the potential to break new ground in research on understanding teaching and learning? How can we contribute to discussions on today's teaching with its focus on performance without lapsing into instrumentalism?

The overriding theme is how we can understand the core questions of pedagogy and *Didaktik* today. What are the prospects of going beyond the gap between the German-language concept of 'Didaktik' and the English-language term 'pedagogy' or the divergence between curriculum and pedagogy? What have pedagogy and *Didaktik* to offer in relation to teaching understood as moral sensibility – in accordance with a philosophical suggestion of the meaning of teaching? And where is the research front in classroom research today?

The specific approach of this international research conference is to critically examine conditions for teaching and dimensions of teaching emphasized in the current policy and curriculum discourse from philosophical, sociological, and moral perspectives by focusing on theoretical concepts in terms of *Didaktik*, pedagogy, democracy, and equity.

We welcome researchers to address topics within the framework of the conference theme in parallel paper presentations.

## Important dates:

- Abstract submission: **March 15 – May 15, 2020**
- Notice of acceptance of abstracts will be given latest **June 1, 2020**
- Registration: **August 1 – October 1, 2020**

The conference is being organised by the research group Studies in Curriculum, Teaching and Evaluation (SITE) together with the knowledge environment Educational Change, at the Linnæus University, Sweden.

**Organization committee:** Ulrika Bossér, Bettina Vogt, Ninni Wahlström

**Reference group:** The research group The Elusive Gap (classroom research)

## Keynote speakers

**Professor Barbara Comber, University of South Australia:**  
**Classroom participation – Teachers’ work as listeners**

One of the hardest aspects of teachers’ work, and perhaps one of the most under-rated is listening, really listening. This presentation will examine teachers’ work as part of the everyday life of classrooms, schools and communities, as curriculum design and lastly as an oeuvre which is assembled over time. In particular, I highlight the contributions of teacher researchers who take students and their worlds seriously and help them assemble repertoires of complex communication practices for representation, participation and taking action. Listening to students and their wider communities underpins their critical engagement and creative curriculum designs. I illustrate both the potential of this intense listening and also what can go wrong for students in its absence.

**Professor Anna Sfard, University of Haifa:**  
**The devil in details – Teaching as managing inter-discursive gaps**

Once teaching-learning events are conceptualized as inter-discursive encounters, it becomes clear that classroom talk is rife with invisible pitfalls. There are many types of unacknowledged discursive gaps, some of them necessary for learning, and some potentially harmful. Such gaps may exist also between the teacher’s intentions and her own habitual moves, most of which are too brief and automatic to be controlled. Unknown to the teacher, her basic communicational routines may constitute invisible crevices through which the prejudice enters the conversation. In this talk, it will be argued that if devil is in the finest detail of classroom communication, it is the detail that must be considered in the attempts to exorcise the devil. The talk will begin with illustrations of these claims and will conclude with a reflection on how teachers may sensitize themselves to discursive pitfalls, how they and their students can benefit from those communicational gaps that are likely to generate learning, and how they can cope with those divides that hinder the process or infect it with unwanted messages.

**Professor Kirsti Klette, Oslo University:**  
**Teaching Matters – towards a common language for teaching? How research on curriculum and instruction contribute to a shared vision of teaching and possible improvement of schooling**

More than forty years ago, Dan Lortie famously lamented the lack of a common language with which to describe teaching. In this talk, Dr. Klette will explore the use of video classroom research and observation protocols as a tool to develop common language and professional vision around teaching and to improve instruction.

**Professor Katherine Schultz, University of Colorado Boulder:**  
**The role of listening and silence in classroom participation**

This talk will address the ways that teachers can use listening and silence to shift understandings of classroom participation. To build a pedagogy that is respectful and engages students in learning, I suggest that teachers listen deeply to students, locating the knowledge they gain about the students at the center of teaching. Listening to silence in classrooms involves listening to what is said between and beyond words through a stance of questioning and not knowing. Listening for, inquiring into, and honoring silence might lead to louder, more dynamic and engaged classrooms that have moments of stillness when students pause for reflection. Most important, inquiry into classroom silence and participation might lead to classrooms where equitable participation is defined as broadly as possible.

**Professor Stefan Hopmann, Vienna University:**  
**Didaktik and Democracy**

It is one of the most commonly held beliefs among educators that what teachers teach shapes society. Yet, how does this happen, to what degree and in which areas? If you believe what most of the currently available empirical research tells you, then this is about the contribution of teaching to academic achievement, i.e. the social distribution of school knowledge and/or the competencies which are said to be connected to this. Based on more than thirty years of historical and comparative research, I would like to argue that this is a complete and utter misunderstanding of what teaching in schools should be about and what it is able to do. For me, this is more than an academic question of which theories we prefer or which data we believe in. This is a fundamental matter of if and how democracy can have a future in our societies.



## Tackord till granskare

För det gångna verksamhetsåret vill redaktionen tacka följande personer som, genom sina oberoende granskningar av insända artikelbidrag, möjliggör att upprätthålla tidskriftens höga kvalitetskrav:

Ahlgren, Katrin (Stockholms universitet)  
Aldenmyr Irisdotter, Sara (Högskolan Dalarna)  
Arjmand, Reza (Linnéuniversitetet)  
Borell, Klas (Jönköping University)  
Dahlin, Bo (Karlstads universitet)  
Eidevald, Christian (Stockholms universitet)  
Eklöf, Anders (Högskolan Kristianstad)  
Ekstrand, Britten (Linnéuniversitetet)  
Elam, Katarina (Högskolan Väst)  
Frelin, Anneli (Högskolan i Gävle)  
Garpe, Johanna (Stockholms konstnärliga högskola)  
Gerrevall, Per (Linnéuniversitetet)  
Hellström, Lisa (Malmö Universitet)  
Hultén, Magnus (Linköpings universitet)  
Håkansson, Jan (Linnéuniversitetet)  
Jakobsson, Anders (Malmö Universitet)  
Jarl, Maria (Göteborgs universitet)  
Jönsson, Anders (Högskolan Kristianstad)  
Klapp, Alli (Göteborgs universitet)  
Ljung, Berit (Stockholms universitet)  
Nihlfors, Elisabet (Uppsala universitet)  
Nilsson, Monica (Jönköping University)  
Olin, Anette (Göteborgs universitet)  
Persson, Sven (Malmö Universitet)  
Rapp, Stefan (Linnéuniversitetet)  
Rönnerman, Karin (Göteborgs universitet)  
Sandell, Anna (Malmö Universitet)  
Torpsten, Ann-Christin (Linnéuniversitetet)  
Wedin, Åsa (Högskolan Dalarna)  
Ärlestig, Helena (Umeå universitet)

*PfS.*

*Pedagogisk Forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige.*

*Tidskriften tillämpar granskning enligt dubbel peer review för artiklar. Övriga bidrag granskas av redaktionen.*

Pedagogisk Forskning i Sverige drivs av föreningen SWERA,  
Swedish Educational Research Association.

ISSN1401-6788