

Pedagogisk forskning i Sverige

*PfS.*

Vol. 25 Nr. 1 2020

Skolan och förskolan  
i en föränderlig värld

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

**Redaktör:** 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 Måkitalo (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

Förord	5-6
--------	-----

### Artiklar

---

Kompetensutveckling för professionella lärare? Introduktionen av kollegialt lärande i svensk skola <i>Nils Kirsten &amp; Sara Carlbaum</i>	7-34
Markeringar av lärararbetets gränser - territorium i omförhandling via införandet av lärarassistenter <i>Helena Ackesjö</i>	35-53
English summaries	54-57

### Essäer

---

Berättelsen om skolan - i en tid av nyliberalism <i>Christer Fritzell</i>	58-72
Vad blev det av Gy2011 reformens intentioner för yrkesutbildning? Med Barn- och fritidsprogrammet som exempel <i>Martina Wyszynska Johansson, Ellinor Dyne &amp; Åsa Mårtensson</i>	73-85
På tal om normer, identiteter och små mymlor som ska ledas: En essä med inslag av filosofi, (special)pedagogik och didaktik <i>Linda Palla</i>	86-99

## Debatt ”Praktiknära forskning”

---

Redaktionen inleder	100-101
Att hantera mindre goda exempel – dilemma för praktiknära forskning <i>Åsa Wedin</i>	102-105
Vad talar vi om när vi talar om praktiknära forskning? <i>Margareta Serder &amp; Martin Malmström</i>	106-109

## Recension

---

Recension av Ingrid Bosseldals avhandling Vart tog behaviorismen vägen? Social responsivitet mellan barn och vuxen, hund och människa <i>Lars-Erik Berg</i>	110-115
--	---------

## Förord

Välkommen till nummer 1 2020 av Pedagogisk Forskning i Sverige som handlar om Skolan och förskolan i en föränderlig värld. Detta nummer belyser utifrån olika synvinklar och i olika format förändringsprocesser i skolans värld och deras innebörd för olika aktörer och samhället i stort.

Nils Kirsten och Sara Carlbaum belyser i sin artikel Kompetensutveckling för professionella lärare? Introduktionen av kollegialt lärande i svensk skola, den kollegiala lärande-modellen som introducerades av Skolverket år 2011. Bidraget riktar särskilt uppmärksamhet mot problemrepresentationerna, underliggande antaganden och deras betydelse för lärarprofessionen, så som de kommer till uttryck i olika dokument från Skolverket och regeringen.

I Helena Ackesjös artikel Markeringar av lärararbetets gränser - territorium i omförhandling via införandet av lärarassistenter, utforskas vad som händer med lärares professionella territorium, när avlastande tjänster gör entré i skolans värld och förändrar lärares arbete. Bidraget närmar sig temat utifrån ett professionsteoretiskt perspektiv och visar vad dessa omförhandlingar av lärararbetets gränser innebär för lärare.

Christer Fritzell diskuterar i sin essä Berättelsen om skolan – i en tid av nyliberalism, den nyliberala diskursens betydelse för den förändrade bilden av skolans funktioner och inre arbete som framträder i den offentliga debatten. Texten belyser pedagogikens roll och ställning i denna debatt och efterfrågar, också mot bakgrunden av den aktuella situationen där en pandemi ställer oss som kollektiv inför stora utmaningar, en ny berättelse *för* skolan.

Martina Wyszynska Johansson, Ellinor Dyne och Åsa Mårtensson problematiserar i sin essä Vad blev det av Gy2011 reformens intentioner för yrkesutbildning? Med Barn- och fritidsprogrammet som exempel, de förändrade villkor och ramar för yrkeslärares professionella uppdrag. Texten diskuterar reformens intentioner om ökat samarbete mellan skola och arbetsplatser och huruvida dessa utmynnar i förändrade praktiker i lokala kontexter.

I Linda Pallas essä På tal om normer, identiteter och små mymlor som ska ledas: En essä med inslag av filosofi, (special)pedagogik och didaktik, utmanas förgivet-taganden och kategoriseringar som kan leda till utanförskap i

förskolans kontext. Detta problematiseras i relation till det specialpedagogiska forskningsfältet och mot bakgrunden av den senaste revideringen av förskolans läroplan.

Under hela 2020 bjuder Pedagogisk forskning i Sverige in till en debatt om Praktisk forskning med intentionen att låta olika röster på temat komma till tals.

Åsa Wedins debattartikel med titeln Att hantera mindre goda exempel – dilemman för praktisk forskning diskuterar de utmaningar som kan uppstå i praktisk forskning där undervisningskvaliteten kan vara problematiskt och hur dessa utmaningar kan hanteras.

Margareta Serder och Martin Malmström debatterar i sin artikel Vad talar vi om när vi talar om praktisk forskning?, innebörden och betydelsen av begreppet praktisk forskning, samt de möjliga förändringar som kan uppstå för den praktisk forskning som en konsekvens av bland annat olika statliga satsningar.

Avslutningsvis innehåller numret en avhandlingsrecension, skriven av Lars-Erik Berg som recenserar Ingrid Bosseldals avhandling Vart tog behaviorismen vägen? Social responsivitet mellan barn och vuxen, hund och människa.

Våra utbildningsinstitutioner, liksom samhället i stort, präglas av kontinuerliga förändringar som vi, verksamma inom det pedagogiska kunskapsområdet, tematiserar, diskuterar, försöker förstå och tar oss an på olika vis. Oavsett vilka ståndpunkter vi företräder och från vilket håll vi närmar oss dessa konkreta förändringar, så bidrar dock varje röst till att stärka det levande och kollektiva samtalet. Med tanke på den aktuella situationen i världen och de förändringarna som redan är kännbara på många olika sätt, kan det gemensamma samtalets värde nog inte värderas för högt för att tillsammans bemästra de utmaningar vi står inför.

Med en önskan om en givande läsning,

Redaktionen för Pedagogisk Forskning i Sverige

# Kompetensutveckling för professionella lärare? Introduktionen av kollegialt lärande i svensk skola

Nils Kirsten

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet

Sara Carlbaum

Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet

## ABSTRACT

Begreppet ”kollegialt lärande”, som myntades av Skolverket 2011, har fått ett betydande genomslag i svensk skola, både i form av den kompetensutvecklingsmodell genom vilken begreppet initierades (fortsättningsvis *kollegialt lärande-modellen*) och genom begreppets stora spridning i allmän skoldiskussion. Denna studie undersöker det tidiga forandet av kollegialt lärande-modellen 2011-2012 inom ramen för Matematiklyftet och belyser de antaganden modellen vilar på. Med utgångspunkt i Bacchis (2009) angreppssätt ”What’s the problem represented to be?” undersöker vi hur de problem som modellen förväntades lösa representeras i texter som omgärdar modellens framväxt. Kollegialt lärande-modellen analyseras även i ett professions-teoretiskt perspektiv, för att utforska de förutsättningar som modellen ger för utveckling och utövning av lärarprofessionalism. Analysen visar att kollegialt lärande-modellen representerades som en lösning på bristfällig matematikundervisning och byggde på antaganden om att lokala aktörer inte förmådde hantera problemen. Myntandet av begreppet ”kollegialt lärande” blir ett sätt att framställa kompetensutvecklingsmodellen som underbyggd av forskning, utan att kräva förankring i specifika forskningsbaserade begrepp och modeller. En betoning på likvärdigt genomförande motiverade att modellen gavs ett standardiserat upplägg och innehåll. Denna standardisering möjliggjorde att en professionell kunskapsbas kunde erbjudas, samtidigt som lärargrupperns möjligheter att utveckla och utöva professionell autonomi begränsades.

## INLEDNING

2011 utvecklade Skolverket en ny modell för kompetensutveckling för lärare, inom vilken termen ”kollegialt lärande” introducerades. Kompetens-

utvecklingsmodellen (fortsättningsvis *kollegialt lärande-modellen*) iscensattes först i insatsen Matematiklyftet, ett par år därefter i Läslyftet, och sedermera även inom nio ytterligare områden.<sup>1</sup> Statsbidrag har hittills delats ut till skolhuvudmän för att möjliggöra deltagande för omkring 36 000 respektive 34 000 yrkesverksamma lärare i de två största insatserna Matematiklyftet och Läslyftet och därtill 1700 respektive 3000 handledare (Skolverket, 2016, 2017, 2019a). Detta kan jämföras med att det i grundskolan och gymnasiet totalt arbetar cirka 140 000 lärare (Skolverket, 2019b). Utöver detta bekostar många skolor deltagande med egna resurser. Detta innebär sammantaget att kollegialt lärande-modellen samlar de till antalet deltagare största insatserna för lärares kompetensutveckling som någonsin organiserats i Skolverkets regi.<sup>2</sup> Sammantaget uppgår Skolverkets utgifter för insatserna till omkring 1,2 miljarder kronor för åren 2012-2018.<sup>3</sup>

De två största insatserna inom kollegialt lärande-modellen – Matematik- och Läslyftet – har undersökts i en rad skolverksfinansierade utvärderingsrapporter. Dessa rapporter fokuserar i första hand på innehåll, upplägg, genomförande och utfall i relation till insatsernas intentioner. Resultaten från rapporterna ger en delvis likartad bild så tillvida att lärare uttrycker att de har utvecklat sina kunskaper i linje med insatsernas intentioner och även i viss mån förändrat sin undervisning i en sådan riktning (Carlbaum, Andersson, & Hanberger, 2016; Österholm, Bergqvist, Liljekvist, & van Bommel, 2016). Vissa lärarkategorier, såsom gymnasielärare, var dock mindre positiva och insatsernas effekter på lärare som individer var tydligare än effekterna på lärare som kollektiv, exempelvis vad gäller lärarsamarbete.<sup>4</sup> Forskningsinitierade studier har bland annat undersökt Matematiklyftets forskningsgrund (Boesen, Helenius, & Johansson, 2015), relationen mellan Matematiklyftets modulinnehåll och effekter på elevers lärande (Lindvall, 2017), handledares roll inom Läslyftet (Andersson Varga & Randahl, 2017), samt hur lärare relaterar Läslyftets literacyaktiviteter till sin ämnesundervisning (Kirsten, 2019). I jämförelse med dessa rapporter och studier undersöker vi i denna artikel kollegialt lärande-modellens underliggande logiker snarare än insatsernas effekter, genom en analys av de problemrepresentationer som uttrycktes för att rättfärdiga modellen i policytexter vid modellens tillblivelse inom ramen för Matematiklyftet.

Utöver den specifika innebörd som kollegialt lärande getts i form av modellen i ovan nämnda insatser har begreppet efterhand också fått en vidare användning, genom att huvudmän, rektorer, forskare, samt Skolverket använder termen för en bredare palett av fenomen. Sökningar på termen ”kollegialt lärande” i olika databaser visar att termen från 2011 (då kollegialt lärande-modellen introducerades genom Matematiklyftet) successivt använts alltmer flitigt, från att inte alls förekomma år 2010. I databasen Retriever Medicarkivet<sup>5</sup> publicerades exempelvis noll artiklar innehållande termen ”kollegialt lärande” år 2010, men sammanlagt 2937 artiklar 2011-2019. Med



tiden framträder här också den vidare användningen av termen. Medan de 103 artiklarna från 2011 alla behandlar Matematiklyftet, används termen senare även för lokalt initierade insatser, samt som övergripande förhållningssätt till skol- och kompetensutveckling. Tendensen att använda termen kollegialt lärande i vidare bemärkelse är ännu tydligare i databaserna Libris<sup>6</sup> och Diva<sup>7</sup>, där den vidare användningen motsvarar 90 procent av träffarna över perioden 2010-2019, samtidigt som termen inte alls förekommer i dessa databaser 2010 och 2011.<sup>8</sup> Denna studie undersöker i första hand kollegialt lärande-modellen såsom den kommer till uttryck vid introduktionen av Matematiklyftet, men resultaten är i viss mån också relevanta för förståelsen av den vidare användningen av begreppet kollegialt lärande.

Kollegialt lärande-modellen är inte Skolverkets första försök att finna en form för skol- och kompetensutveckling som uppmuntrar lärare att samarbeta lokalt. Som visats av Kirsten och Wermke (2017) har Skolverket tidigare bedrivit insatser med fokus på ”lokal skolutveckling”, ”skol-utvecklingsdialoger” och ”matematikutvecklare”, vilka alla strävade efter att sätta det lokala förändringsarbetet och skolans professionella i centrum. I detta ljus kan kollegialt lärande-modellen ses som ännu ett försök att styra och stödja lärares arbete genom att hitta en välfungerande balans mellan externa idéer och lokalt inflytande. Kollegialt lärande-modellen griper dock in i skolans inre liv på ett mer direkt vis än tidigare insatser. Medan ovan nämnda insatser uppmuntrade lokalt utvecklingsarbete med liten reglering av genomförandet, föreskriver kollegialt lärande-modellen såväl lokala arbetsprocesser som kompetensutvecklingsinnehåll och önskade förändringar i undervisningen.

Syftet med denna studie är att undersöka framväxten av kollegialt lärande-modellen, samt att genom ett professionsteoretiskt perspektiv analysera vilka förutsättningar denna modell ger för utveckling och utövning av lärarprofessionalism. Vi undersöker kollegialt lärande-modellens framväxt genom Bacchis (2009) angreppssätt ”What’s the problem represented to be?” (WPR), med fokus på hur de problem som modellen förväntades lösa representeras i texter som omgärdar modellens framväxt. En utgångspunkt för en sådan analys är att varje lösningsförslag (såsom kollegialt lärande-modellen) mer eller mindre explicit innefattar en diagnos av problem som ska åtgärdas, vilket legitimerar den föreslagna lösningen. Åtgärder och problemrepresentationer framställer vissa förhållningssätt till människor, fenomen, platser och relationer som naturliga, medan andra lämnas oproblematiserade. Genom att också undersöka de problemrepresentationer som omgärdar kollegialt lärande-modellen i ett professionsteoretiskt perspektiv visar vi vilka förutsättningar kollegialt lärande-modellen ger för lärarprofessionalism. Studien undersöker tre empiriska forskningsfrågor:

1. Vilka problem representerades som möjliga att lösa genom introduktionen av kollegialt lärande-modellen?
2. Vilka antaganden och logiker baserades problemrepresentationerna på och hur har problemrepresentationerna förändrats under framväxten och genomförandet av kollegialt lärande-modellen?
3. Vilka förutsättningar ger kollegialt lärande-modellen för att utveckla och utöva lärarprofessionalism – och hur kan detta förstås mot bakgrund av de problemrepresentationer som modellen konstruerades utifrån?

#### EXTERNNT INITIERAD KOMPETENSUTVECKLING SOM MEDEL FÖR ATT STÄRKA LÄRARPROFESSIONALISM

Kollegialt lärande-modellen kan betraktas som en svensk utlöpare av en internationell kompetensutvecklingsrörelse vilken betraktar lärares kompetensutveckling som ett centralt verktyg för att förbättra lärarskicklighet (OECD, 2005; Barber & Mourshed, 2007; van Scheerens, 2010). Inom denna rörelse förväntas lärarsamarbete inom kompetensutveckling öka både effekten på elevers skolresultat och insatsernas hållbarhet över tid (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001). Satsningar på kompetensutveckling och lärarsamarbete som initieras av policy-aktörer medför dock en spänning mellan att betona lärarprofessionalism respektive extern kontroll över lärares arbete (Day & Sachs, 2004; Talbert, 2010), där insatser i olika hög grad kan ge utrymme och förutsättningar för utveckling och utövning av professionellt omdöme (Burstow & Maguire, 2014; Fraser, Kennedy, Reid, & McKinney, 2007). I denna artikel betraktas kollegialt lärande-modellen som ett exempel på en insats där denna typ av spänning kommer till uttryck. Forskning om lärares kompetensutveckling och lärarprofessionalism är var för sig relativt omfattande fält, men få studier undersöker dessa fenomen i relation till varandra. Kennedy (2014) hävdar exempelvis, utifrån en översikt av forskning om lärares kompetensutveckling, att en liten andel av kompetensutvecklingsforskningen behandlar relationen mellan kompetensutveckling, policy och lärarprofessionalism, i synnerhet med fokus på lärare som kollektiv. Denna artikel avser i relation till detta att ge ett kunskapsbidrag om externt initierad kompetensutveckling som medel för att stärka lärarprofessionalism.

#### **Innebörder av professionalism**

Professionalism har i tidigare forskning undersökts och betraktats utifrån en mångfald perspektiv: som ett retoriskt verktyg som kan fyllas med olika innebörd och användas för olika syften (Evetts, 2011), i listformat som mer

eller mindre typiska attribut för professioner (Hoyle, 1995) och som en idealtyp för arbete som kontrolleras av en yrkesgrupp (Freidson, 2001). I relation till dessa angreppssätt hävdar Brante (2014) att professionsforskning bör sträva efter en gemensam professionsdefinition, vilken i empiriska undersökningar förmår särskilja professioner från andra yrken, om profession ska fungera som ett för professionsforskningen gemensamt kunskapsobjekt. Brante föreslår med denna utgångspunkt att professioner bör definieras som ”tillgångspunkter till (vad som anses vara) den högsta kunskapen inom ett område, och att praktiken vilar på denna kunskap” (s. 259). Grunden för detta definitionsförslag är Brantes tes att endast kunskapsaspekten förmår särskilja professioner från andra yrken. Övriga attribut som föreslagits som kännetecknande för professionella, såsom högre utbildning och examina, en uttalad yrkesetik, samt professionell organisering med politisk röst (Hoyle, 1995) är visserligen typiska och i viss mån nödvändiga för utvecklandet och utövandet av en profession, men de är inte exklusiva för professionella.

I kontrast till Brante (2014) har Freidson (2001) föreslagit att den professionella logikens centrala egenskap är att en yrkesgrupp ges kontroll över sitt eget arbete (autonomi). Vi intar i denna artikel Brantes position att kunskapsbasen är det särskiljande kriteriet för en profession, men att detta kriterium är nära avhängigt av professionell autonomi, på två sätt. För det första kan kunskap betraktas som professioners primära legitimationsgrund för anspråken på professionell autonomi. För det andra avgörs utrymmet och möjligheten att fatta beslut utifrån en professionell kunskapsbas av den professionella autonomins omfång. Professionalism kräver alltså både en professionell kunskapsbas och professionell autonomi. Dessa två aspekter används i denna studie som utgångspunkt för vår analys av kollegialt lärandemodellen i relation till lärarprofessionalism. Vi menar att den professionella kunskapsbasen samt professionell autonomi oundvikligen aktualiseras vid kompetensutveckling och är avgörande för de förutsättningar som ges för utveckling och utövning av professionalism. Nedan beskrivs de två aspekterna mera utförligt.

### **Lärares professionella kunskapsbas**

Professioners kunskapsbas utmärks enligt Brante (2014) av en särskild sorts kunskaper, så kallade *mekanismkunskaper*, det vill säga kunskaper som möjliggör att observerade förhållanden inom professionens verksamhetsområde kan tolkas som uttryck för underliggande mekanismer. Lärare kan exempelvis tolka en elevs svårigheter som uttryck för omständigheter som inte direkt går att iaktta och på denna basis välja lämpliga åtgärder. Behärskandet av mekanismkunskaper utgör ett brott med vardagsförståelsen av fenomen och särskiljer professionellas bedömningar och åtgärder från andras. Det är därför de kan användas för att legitimera professionell

autonomi: ”professionellas kunskaper är så pass svåra att begripa och använda att endast professionerna själva har kapacitet att utföra och värdera praktiken och gör det bäst utan extern inblandning” (Brante, 2014, s. 203).

Brante hävdar inte att professionellas kunskapsbas endast utgörs av mekanismkunskaper, även om det är denna kunskapsform som särskiljer professionella från andra. Brante menar exempelvis att så kallade ”nya professioner” (till vilka lärare kategoriseras) även har ett stort behov av kunskaper om de kontexter och strukturer inom vilka arbetet bedrivs. Detta beror på att lärare inte kan skapa isolerade sammanhang där betydelsen av omgivande kontext minimeras, vilket i viss mån kan vara möjligt för professioner såsom läkare. Undervisning och lärande påverkas exempelvis starkt av elevers hemförhållanden, skolklassers samspel och samhällsliga tendenser i stort. För läraryrket är det därför sällan möjligt att identifiera kontextoberoende mekanismer och åtgärder. Evidens för att en åtgärd fungerar i ett visst sammanhang är således en otillräcklig grund för beslutsfattande. Av denna anledning behövs även kunskaper om varför åtgärder fungerar på vissa sätt i vissa kontexter.

Utöver den typ av abstrakt kunskap som står i fokus för Brantes professionsdefinition baseras yrkesutövning också i stor utsträckning på rutiner. Professionellas arbete har därför beskrivits som baserat i praktiska utmaningar, snarare än i integrerade teoretiska idéer (Grimen, 2008). Brante (2014) hävdar dock att detta inte står i motsättning till idén om en professionell kunskapsbas som professioners särskiljande kännetecken. För det första kan rutinartade förhållningssätt, reflektion och intuition bygga på vetenskapliga principer, även om dessa inte görs explicita i vardagligt handlande. För det andra kan den professionella kunskapsbasen aktualiseras när rutiner inte fungerar som avsett. Kunskaper om mekanismer och deras samspel med kontexter kan då bidra med förklaringar till vad problem kan bero på, samt med idéer om alternativa tillvägagångssätt. Rutiner kan också fokusera professionellas uppmärksamhet mot yrkesutövningens mest avgörande aspekter. Genom att omfånget för lärares beslutsfattande begränsas kan det professionella omdömet riktas mot områden där lärare besitter expertis och kan göra skillnad (Bryk, Gomez, Grunow, & LeMahieu, 2015; Kazemi & Hubbard, 2008).

### **Professionell autonomi**

I den mån en yrkesgrupp uppnår professionell autonomi sker det enligt Freidson (2001) i första hand genom statliga ingripanden, genom bland annat lagfästa krav på examen för yrkesutövande och fastställda befogenheter för professionella. Som nämnts ovan legitimeras denna autonomi av att professionen uppvisar en professionell kunskapsbas, vilket innebär att autonomi inte kan kallas förutsättningslös. Professionell autonomi kan

snarare förstås som professionell självkontroll, där professionen definierar standarder för vad som utgör ett gott arbete mot bakgrund av en professionell kunskapsbas och kollegialt kontrollerar efterlevnaden av sådana standarder (Ahlbäck Öberg, Bull, Hasselberg, & Stenlås, 2016). Eftersom lärare utför ett samhällsuppdrag av betydelse för både ekonomi och de framtida medborgarnas fostran finns det ett starkt samhällsintresse att kontroll över utbildning inte överläts till lärare som individer. Därför är alternativet till professionell självkontroll i ett massutbildningssystem inte individuell lärarautonomi, utan att stat eller ledningsfunktioner kontrollerar målen för lärares arbete och utvärderingen av detta (Wermke, 2013). Detta kan också beskrivas som att lärares individuella beslutsfattande begränsas antingen professionellt eller byråkratiskt; styrningsformer som i praktiken samexisterar i olika konfigurationer och grader (Svensson, 2008).

Samtidigt som professionell kontroll begränsar individuell yrkesutövning kräver professionalism även en hög grad av individuellt handlingsutrymme, då varje situation för professionellt beslutsfattande i någon mening är unik och kunskapsbasen därmed behöver tillämpas på skiftande sätt. Frelin (2013) sammanfattar spänningen mellan gemensamt och individuellt som att professionalism innebär:

att en grupp av professionella har något gemensamt, annars vore de bara individer med oberoende, individuella praktiker. Å andra sidan, om de inte kunde fatta individuella beslut skulle det vara svårt att tala om professionalitet, då vore det enbart tal om kollektivt regelföljande (s.16)

Utifrån citatet ovan kan sägas att professionellas yrkesutövning ska skilja sig åt, men att individuella beslut måste legitimeras mot en professionell standard för gott arbete och mot en professionell kunskapsbas.

De två aspekterna professionell kunskapsbas och professionell autonomi sammanfattas utifrån beskrivningen ovan i tabell 1.

<b>Professionell kunskapsbas</b>	<b>Professionell autonomi</b>
Grundas i vetenskap och omfattar mekanismer för undervisning och lärande, samt deras samspel med olika kontexter	Professionen kontrollerar definitionen av vad som utgör ett gott arbete och därför vad insatser ska bidra till att utveckla  Enskilda lärare ges tillräcklig individuell autonomi för att möjliggöra anpassning efter undervisningssituationers särart, men individuella beslut måste legitimeras mot en professionell standard för gott arbete och en professionell kunskapsbas

*Tabell 1. Lärares kompetensutveckling utifrån en professionell logik.*

## MATERIALET OCH DEN ANALYTISKA ANSATSEN

Materialet för denna undersökning består av olika dokument relaterade till initieringen av kollegialt lärande-modellen inom ramen för Matematiklyftet. Det huvudsakliga materialet utgörs av regeringens uppdrag till Skolverket att utreda och föreslå samt genomföra Matematiklyftet (Utbildningsdepartementet, 2011, 2012) samt de första och mest omfattande av Skolverkets redovisningar av dessa uppdrag (Skolverket, 2011b, 2012a).<sup>9</sup> I den professionsteoretiska analysen av kollegialt lärande-modellen kompletteras detta av material från Matematiklyftets moduler, samt forskningsresultat som återges från en tidigare studie av detta modulmaterial (Boesen m.fl., 2015).

Det analyserade materialet har producerats av olika aktörer: regering, Skolverket och forskare (som anlitas av Skolverket). Dokumenten analyseras trots detta som delar av en helhet som omgärdar kollegialt lärande-modellen, då vårt intresse inte ligger i att synliggöra skillnader mellan aktörer, utan att visa på hur problem representeras som får konsekvenser för möjligheter till utveckling och utövning av lärarprofessionalism.

Materialet har analyserats utifrån en WPR-ansats där statliga program och policys förstås som problematiserande aktiviteter (Bacchi, 2009). Med det avses att det inte på förhand finns givna problem som olika insatser ska lösa, utan att objekt, platser, relationer och beteenden snarare konstrueras *som* problem genom de insatser som introduceras. En insats som Matematiklyftet och dess kompetensutvecklingsmodell är produktiv på så sätt att den producerar, konstruerar, och upprättar särskilda sätt att uppfatta och hantera verkligheten på. Genom att förhållanden beskrivs som (en särskild sorts) problem framstår också särskilda åtgärder för att avhjälpa dem som rimliga.

Det finns flera anledningar till att på detta vis studera den process och de problembeskrivningar som leder fram till en statlig åtgärd. Ett skäl är att kunskap om bakgrunden till ett politiskt beslut medför att kritik med större precision kan riktas mot de förhållanden som föranlett besluten, samt att mer överlagda förslag om förändringar kan ges. Ett annat skäl är att framställningen av policyproblem har stor betydelse för konstruktionen av lösningar och därmed sannolikheten för lyckosamt utfall. Om brister i skolan representeras på missvisande sätt är det exempelvis osannolikt att effektiva lösningar genereras. Analys utifrån en problemorienterad ansats innebär inte ett förnekande av att människor kan uppfatta problem som allvarliga, såsom upplevda brister i matematikundervisning. Upplevelser och situationer kan dock representeras på olika sätt, vilket medför olika sätt att se på orsakssamband och på vilka beteenden som är önskvärda och begripliga eller problematiska och i behov av åtgärder. Att studera Matematiklyftet och framväxten av kollegialt lärande-modellen utifrån WPR bidrar till att synliggöra och förstå komplexa relationer av konstruktion och normalisering av särskilda representationer av undervisning och skola genom skolmyndighetsorganiserad kompetensutveckling.

Analysen har fokuserat på ett antal frågor i WPR-ansatsen. Till policytexterna om kollegialt lärande-modellens introduktion och genomförande ställde vi oss först frågan om vad som behöver förändras och därmed vad som representeras som problem i det lösningsförslag som kollegialt lärande-modellen innebär. Därefter ställde vi oss frågan vilka underliggande antaganden och logiker som problemrepresentationerna baseras på, med fokus på vilka logiker och antaganden som gör kollegialt lärande-modellen begriplig och legitim samt vilka nyckelbegrepp som håller samman konstruktionerna. Vilka antaganden behöver finnas för att dessa artikuleringar om kollegialt lärande ska ses som sanningsenliga? Vad är möjligt att tänka och vilka kunskaper förlitar sig argumentationen på?

Efter att dessa frågor ställts till var och en av policytexterna riktades fokus mot eventuella skillnader i problemrepresentationerna och de underliggande antagandena. Därigenom synliggjordes hur problemrepresentationer, nyckelbegrepp och de underliggande antaganden och logiker som omger kollegialt lärande-modellen har fyllts med olika innebörd över tid. Den sista frågan vi ställde oss är vilka förutsättningar kollegialt lärande-modellen skapar för utveckling och utövande av lärarprofessionalism.

Analysen presenteras i fyra avsnitt. I de första tre synliggörs de problemrepresentationer och underliggande antaganden inklusive de nyckelbegrepp som håller samman problemrepresentationerna i tre faser av Matematiklyftets initiering: det inledande regeringsuppdraget, Skolverkets förslag till kompetensutveckling och Skolverkets redovisning av Matematiklyftets iscensättning. I ett fjärde resultatavsnitt analyserar vi kollegialt lärande-modellen i relation till lärarprofessionalism. Sammantaget visar analysen vilka förutsättningar för lärarprofessionalism som ges genom kollegialt lärande-modellen och hur dessa kan förstås mot bakgrund av de problemrepresentationer, antaganden och logiker som modellen utvecklades och iscensattes utifrån.

## EN LÖSNING PÅ BRISTFÄLLIG MATEMATIKUNDERVISNING

Regeringsuppdraget till Skolverket i mars 2011 (Utbildningsdepartementet, 2011) lägger grunden för utvecklingen av kollegialt lärande-modellen, då den initierar Skolverkets arbete med att utreda och föreslå en lämplig kompetensutvecklingsinsats:

Statens skolverk ska utreda och föreslå hur en didaktisk fortbildning för alla matematiklärare kan utformas till metod och innehåll samt hur den bör genomföras. Fortbildningssatsningens syfte ska vara att öka elevernas måluppfyllelse i matematik genom att stärka kvaliteten i undervisningen. (...) Utgångspunkten för Skolverkets förslag ska vara en fortbildningsmodell som är undervisnings- och verksamhetsnära och som

involverar lärare på ett aktivt sätt. (...) Materialet ska stimulera till fördjupad läsning, reflektion, kompetensutveckling och kollegialt samarbete mellan lärare i planering, genomförande, uppföljning, utvärdering och bidra till vidareutveckling av undervisningen. (Utbildningsdepartementet, 2011, s. 1)

Två nyckelbegrepp som anges i detta citat – och som sedan återkommer i ett antal andra texter om Matematiklyftet och kollegialt lärande-modellen – är att modellen ska vara ”undervisnings- och verksamhetsnära” samt inbegripa ”kollegialt samarbete”. Dessa begrepp kopplas till varandra genom att det kollegiala samarbetet ska riktas mot de undervisningsnära aspekterna ”planering, genomförande, uppföljning, utvärdering” och ”vidareutveckling”.

Huvuddelen av regeringsuppdraget beskriver brister i svensk matematikundervisning. Två rapporter om matematikundervisning från Skolverket och Skolinspektionen används som stöd för påståendena att elever ”lämnas ensamma med läroboken, utan inspiration, tillräcklig handledning eller återkoppling från lärare” och upplever ”att undervisningen i matematik är tråkig och utan variation” (Utbildningsdepartementet, 2011, s. 2-3). Det problem som ska lösas representeras därmed i regeringsuppdraget som bestående av bristfällig matematikundervisning. De centrala subjekten som utgör föremål för åtgärderna blir således lärarna i matematik, vilka positioneras som att de inte har tillräckliga kunskaper och förmågor. De positioneras också som otillräckligt professionella eftersom de inte heller samarbetar om undervisningsplanering, undervisning, uppföljning och utvärdering som grund för vidareutveckling av undervisningen. Att eleverna inte i önskvärd utsträckning når målen i matematikämnet representeras således som ett problem orsakat av att lärarna inte bedriver undervisning och utvecklingsarbete med tillräckligt hög kvalitet.

Regeringsuppdraget uttrycker också problemrepresentationen att ”rektorerna i alltför begränsad omfattning organiserar och genomför diskussioner för att höja skolans gemensamma kompetens” och inte i tillräcklig grad utvärderar undervisningen på sätt som ”leder till planering av kompetensutveckling” (Utbildningsdepartementet, 2011, s. 3). Bristerna i matematikundervisningen framställs därmed inte endast bero på bristfällig förmåga hos lärare, utan även på att det organisatoriska stödet till lärare inte fungerar.

Regeringsuppdragets fokus på ovan nämnda brister fokuserar på att motivera att åtgärder behöver sättas in, snarare än att den föreslagna kompetensutvecklingsinsatsen bäst löser de representerade problemen. Bristerna i rektorers stöd till utveckling av undervisningen kan dock betraktas som ett motiv för Skolverksinsatser på området, även om det inte uttrycks explicit i regeringsuppdraget. Utöver detta finns ett stycke i texten där den specifika lösningen motiveras:



Bla. Skolinspektionens granskningar av matematikundervisningen visar på behovet av en fortbildningsmodell för matematiklärare som ska ha fokus på didaktik och som ger lärare stöd, inspiration och möjligheter att utveckla klassrumsaktiviteter vilka ger större möjligheter att utveckla elevers kunskaper och förmågor i linje med nya läro-, ämnes- och kursplaner. En fortbildning som är undervisnings- och verksamhetsnära och som involverar lärare på ett aktivt sätt, medger att många lärare kan nås till en begränsad kostnad. Det skapar goda förutsättningar för att fortbildningen på ett konkret sätt riktas mot den dagliga praktiken i klassrummet och underlättar en kollegial dialog om undervisningen och olika metoders för- och nackdelar. (Utbildningsdepartementet, 2011, s. 3)

I citatet ovan artikuleras tre argument: identifierade brister visar att åtgärder behövs, en verksamhetsnära modell är ett billigt sätt att nå många lärare – och en sådan modell kan ge konkreta avtryck i undervisningen och främja kollegial dialog.

Utöver de problemrepresentationer som uttrycks explicit i regeringsuppdraget kan vi också nämna två särdrag hos dokumentet med bäring på lösningsförslagets underliggande antaganden. För det första noterar vi att bristande kvalitet hos tidigare statliga åtgärder inom matematikområdet inte lyfts upp som en möjlig problemrepresentation. Ingen tidigare skolverksinsats på matematikområdet nämns i regeringsuppdraget, trots att de varit många och erfarenheter från dessa har publicerats i rapporter till Utbildningsdepartementet.<sup>10</sup> Regeringsuppdraget är också ovanligt på så sätt att det ger i uppdrag åt Skolverket att ”utreda och föreslå” en insats, till skillnad från det mera typiska fallet att regeringsuppdrag ålägger Skolverket att genomföra insatser utan föregående utredning. Detta något ovanliga grepp motiveras inte av regeringsuppdraget. En tolkning är att regeringen uppfattar att behovet av en omfattande och genomgripande insats på matematikområdet är så stort att det är särskilt viktigt att genomförandet blir av hög kvalitet. En annan tolkning är att regeringen, baserat på tidigare erfarenheter, uppfattar att det är svårt att genomföra denna typ av insats på ett sätt som åstadkommer önskat genomslag i undervisningen.

Sammanfattningsvis representerar regeringsuppdraget bristerna i matematikundervisningen som så allvarliga att *alla* matematiklärare bör genomgå en fortbildningsinsats som är så verksamhetsnära och välplanerad att den säkerställer att matematiklärarna förändrar sin undervisning. Det bristfälliga ledarskap som anges känneteckna rektorer inom detta område kan betraktas som ett motiv för en sådan insats.

## ”KOLLEGIALT LÄRANDE” BLIR TILL

Det inledande regeringsuppdraget från mars 2011 följdes i juli samma år av en delredovisning (Skolverket, 2011b) där Skolverket föreslår hur en kompetensutvecklingsinsats i linje med regeringsuppdraget kan utformas. I detta avsnitt analyseras hur problemet framställs i delredovisningen från 2011, där nyckelbegreppet ”kollegialt lärande” första gången används. Lösningförslaget i denna delredovisning sammanfattas enligt följande.

Den fortbildningsmodell som Skolverket föreslår bygger på kollegialt lärande med externt stöd och har växt fram från de samråd som hållits och har starkt stöd i befintlig och aktuell forskning om fortbildning av lärare. Förslaget fokuserar på att skapa förutsättningar och strukturer för en fortbildning som kan ledas av huvudman och rektor med ett brett stöd från den statliga nivån med Skolverket som ansvarig och samordnande myndighet. (Skolverket, 2011b, s. 1)

I detta citat kan vi se att lösningförslaget sammanfattas i formuleringen ”kollegialt lärande med externt stöd”, där två nyckelbegrepp – *kollegialt lärande* och *externt stöd* – knyts samman. Samma formulering förekommer även ytterligare två gånger i delredovisningen som beskrivning av modellens centrala kännetecken. Inget av de två nyckelbegreppen förekom i regeringsuppdraget från mars samma år.

Som kan ses i citatet ovan motiveras lösningförslaget utifrån samråd med olika aktörer<sup>11</sup> och forskning, samt i relation till organisatoriska strukturer, i synnerhet att modellen skapar goda förutsättningar för samverkan mellan Skolverket, huvudmän och rektorer. Detta antyder att lösningförslaget baseras på underliggande antaganden om hur forskning ska förstås i relation till kompetensutveckling, samt om hur rollerna i skolsystemet ska hanteras. Vad beträffar forskningsgrunden formuleras denna i huvudsak i delredovisningens bakgrundsavsnitt. Där beskrivs de tio samråd och 15 rapporter/studier som delutredningen hänvisar till som samstämmiga i sina slutsatser och rekommendationer om kompetens- och skolutveckling, exempelvis i formuleringen ”Samtliga punkter som lyfts fram vid samråden har också bekräftats av forskning och anges som centrala för att uppnå en effektiv kompetensutveckling” (Skolverket, 2011b, s. 13). Delredovisningen hävdar därmed att de slutsatser som dras i rapporten, samt den föreslagna modellen, stöds av såväl samråd som forskning. Linjen mellan samråd, forskning, punkter och modell är dock inte lätt följa i rapporten. Nyckelbegreppet ”kollegialt lärande” framstår som en länk mellan forskning, samråd och modell, men begreppet kollegialt lärande förekommer inte i någon av de rapporter eller studier som delredovisningen hänvisar till som stöd för kollegialt lärande – däremot något snarlika, men olika, begrepp, såsom ”collaborative continuing professional development” (Cordingley,

Bell, Evans, & Firth, 2005), ”professional learning” (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007) och ”kollegialt samarbete” (Mouwitz, 2001, s. 3). I vissa av de refererade texterna föreslås konkreta modeller för kompetensutveckling, kanske mest explicit i Timperley m. fl. (2007), vilken dock på flera punkter skiljer sig från den modell som Skolverket föreslår.<sup>12</sup> Skillnader mellan slutsatser i de rapporter/studier som delredovisningen hänvisar till och den föreslagna modellen återges dock inte i delredovisningen. Formuleringen ”kollegialt lärande med externt stöd” kan därmed sägas fungera som ett brett och formbart paraply inom vilket disparata idéer om kompetensutveckling samlas på ett sätt så att den föreslagna modellen på ett entydigt sätt framstår som underbyggd av forskning och samråd.<sup>13</sup>

Den huvudsakliga problemrepresentation som uttrycks i delredovisningen ligger i linje med regeringsuppdragets. Liksom i regeringsuppdraget ägnas betydande utrymme åt att beskriva brister i matematikundervisningen, med tillägg av att delredovisningen också redogör för elevers försämrade kunskaper enligt internationella tester. En ytterligare likhet med regeringsuppdraget är att inte heller delredovisningen beskriver brister i nuvarande eller tidigare statliga utvecklingsinsatser som ett motiv för den specifika utformningen av kompetensutvecklingsmodellen. De antaganden och logiker som ligger till grund för utformningen av modellen kan istället urskiljas utifrån en analys av hur lösningsförslaget motiveras. I mest kondenserad form gör delredovisningen detta i två olika punktlistor som sammanfattar förordade egenskaper hos kompetensutveckling. Först i form av slutsatser utifrån samråd och forskning och därefter, några sidor längre fram, i form av en beskrivning av den föreslagna modellens kännetecken. Dessa punktlistor återges i Tabell 2.

<b>A. Slutsatser utifrån samråd och forskning</b>	<b>B. Den föreslagna modellens kännetecken</b>
<p>”Fortbildningen bör</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- beröra hela skolor/grupper av lärare snarare än enskilda individer och ha starka inslag av kollegialt lärande,</li> <li>- aktivt stödjas av skolledare/rektorer och uppmuntra till samverkan inom och mellan skolor,</li> <li>- vara återkommande och kontinuerlig över lång tid, och innehålla såväl inslag av kunskap utifrån som förutsättningar att pröva nya metoder och</li> </ul>	<p>”Fortbildningen tar sin utgångspunkt i de nationella styrdokumenterna och</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- drivs av skolhuvudmännen och involverar rektorer och skolledare på ett aktivt sätt,</li> <li>- bygger på kollegialt lärande med stöd av resurspersoner utanför den egna verksamheten,</li> <li>- innebär att det som diskuteras och läses även prövas i den egna undervisningen, utvärderas, modifieras och på nytt prövas i återkommande cykler,</li> </ul>

<p>strategier i den egna undervisningen,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vara en process som lärare känner att de själva är med och driver med hjälp av externt stöd utifrån från t.ex. universitet, högskolor och lokala resurspersoner,</li> <li>- vara differentierad utifrån lokala behov</li> <li>- samt garantera tid för didaktiska diskussioner om undervisning” (Skolverket, 2011b, s. 13)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- är webbaserad via en lärplattform med ett antal moduler,</li> <li>- innebär regelbundna träffar på nationell nivå för resurspersoner för att skapa sammanhang, likvärdighet och tydlighet i fortbildningen,</li> <li>- möjliggör för enskilda lärare att erhålla högskolepoäng via validering vid ett lärosäte samt samordnas av Skolverket men förutsätter samtidigt ett brett nationellt engagemang med många olika aktörer involverade” (Skolverket, 2011b, s. 17-18)</li> </ul>
---	--

Tabell 2. Citerade listor ur delredovisningen gällande kännetecknen för ”Effektiv kompetensutveckling” respektive den föreslagna insatsen.

Flera likheter finns mellan de två listor som återges i Tabell 2. Sådana likheter är att insatsen ska kännetecknas av kollegialt lärande i lärargrupper, samt att nya idéer ska utprovas i undervisningen. Ytterligare en likhet är att lärargrupperna ska få stöd av personer utanför den egna verksamheten, samt av rektorer/skolledare. Det finns också tydliga skillnader mellan listorna. Listan över effektiv kompetensutveckling utifrån samråd och forskning (A) anger att insatsen ska utgå ifrån lokala behov och drivas av lärare, medan listan över den föreslagna insatsen (B) istället uttrycker att fortbildningen ska drivas av huvudmännen. Lista B beskriver relationen mellan huvudmän, rektorer/skolledare, resurspersoner och Skolverket, men nämner inte lärare explicit. Det framställs också som logiskt att insatsen ska drivas av huvudmännen, snarare än lärarna. Detta åstadkoms genom att huvudmännens ansvar för lärares kompetensutveckling enligt Skollagen (SFS 2010:800, 2 kap. § 34) betonas i ett avsnitt som följer direkt efter lista B. Rollfördelningen mellan huvudmän och Skolverket framgår också genom att de resurspersoner som nämns i lista B ska utses av huvudmännen och få särskild utbildning av Skolverket. Det är alltså inte fråga om externt stöd från universitet och högskolor, som nämns i lista A.

Lista B anger också ”likvärdighet” som en eftersträvd egenskap hos kompetensutvecklingsmodellen. Detta kan sägas prioritera ett standardiserat upplägg och innehåll framför ”differentierad utifrån lokala behov”, som nämns i lista A. Betoningen av likvärdighet synliggörs också genom att den ”kunskap utifrån” som nämns i lista A blir standardiserad i form av en webbaserad lärplattform i lista B. Denna lärplattform ska vara uppbyggd kring moduler, som huvudmän kan välja mellan i arbetet med insatsen. Motivet till modulupplägget anges vara att man på nationell nivå visserligen har ”en övergripande och delvis samstämmig bild över var i utbildningen bristerna

finns” men att behoven lokalt ”kan se annorlunda ut” (Skolverket, 2011b, s. 21). Ett nationellt utformat fortbildningsmaterial framställs alltså inte som problematiskt i relation till skiftande lokala behov, eftersom huvudmän kan välja modul. Delredovisningen hävdar också att förslaget om moduler har stöd i den tyska kompetensutvecklingssatsningen SINUS som använde ett modulupplägg och visades ge positiva effekter på elevers matematik-kunskaper.<sup>14</sup>

Delredovisningen uttrycker vidare, utifrån synpunkter vid samråden, att lärarnas motivation att delta i insatsen skulle kunna minska om insatsen presenterades utifrån brister. Istället föreslås att ”[d]enna fortbildning bör presenteras i en positiv kontext t.ex. genom att ta sin utgångspunkt i lärarnas vilja att utveckla undervisningens kvalitet snarare än att fokusera på de svenska elevernas försämrade matematikresultat” (Skolverket, 2011b, s. 18). De brister som var huvudfokus i regeringsuppdraget skulle alltså inte nämnas i relation till lärare.

För att sammanfatta analysen av delredovisningen kan sägas att texten sammanfattar slutsatser om kompetensutveckling, utifrån forskning och samråd, i nyckelbegreppen kollegialt lärande och externt stöd, vilka underbyggs av de rekommendationer som redovisas i lista A. Nyckelbegreppen legitimerar i nästa steg den föreslagna modellen som redovisas i lista B. Trots skillnader mellan lista A och B (samt mellan lista A och den forskning denna baseras på) framställs därmed modellen som presenteras i lista B ha stöd i forskning och samråd. Nyckelbegreppen kollegialt lärande och externt stöd kan sägas fungera som ett kitt som håller samman argumentationen.

Argumentationen bygger också på antagandet att Skolverket centralt behöver fastställa fortbildningsinnehåll, mötesstruktur, samt erbjuda utbildning av rektorer och resurspersoner för att ”likvärdighet” ska åstadkommas. I likhet med regeringsuppdraget (Utbildningsdepartementet, 2011), men i mer konkret form, antar delredovisningen att kunskaper om brister i matematikundervisningen samt hur den bör förändras finns på nationell nivå, vilket motiverar en undervisningsnära insats med centralt fastställt innehåll och arbetsformer.

## MODELLEN ISCENSÄTTS

Delredovisningen som analyserades i ovanstående avsnitt presenterade ett förslag till kompetensutvecklingsmodell. På basis av detta förslag fattade regeringen i mars 2012 beslutet att ”det s.k. matematiklyftet” skulle genomföras (Utbildningsdepartementet, 2012, s. 1) och gav samtidigt genom en förordning (SFS 2012:161) villkoren för statsbidrag till deltagande huvudmän. Med denna utgångspunkt iscensatte Skolverket satsningen i den

första fortbildningsomgången som påbörjades i oktober 2012.<sup>16</sup> Den första rapporten om Skolverkets iscensättning sker i en delredovisning från oktober 2012 (Skolverket, 2012a), där kompetensutvecklingsmodellen beskrivs enligt följande.

Lärarna ska genomgå en fortbildning som följer en modell där utgångspunkten är kollegialt lärande med externt stöd genom matematikhandledare. Fortbildningen genomförs lokalt på skolan och ett viktigt inslag är att lärarna kontinuerligt genomför aktiviteter i [den] ordinarie undervisningssituationer i syfte att utveckla sin egen undervisning.

En modul är under utprövningsomgången uppdelad i tio delar och varje del berör olika aspekter av matematikdidaktik. Dessa är bland annat lärandeteorier, begreppsanalys, bedömning för undervisning, klassrumsnormer och varierad undervisning.

Varje del är indelat i fyra moment där det kollegiala lärandet är i fokus. Det första momentet är en individuell förberedelse och det andra momentet omfattar en gemensam planering eller diskussion i ämneslaget som leder fram till en aktivitet i det tredje momentet. Detta är oftast en aktivitet som ska genomföras i lärarens ordinarie undervisning. I det fjärde och avslutande momentet träffas ämneslaget igen och delar sina erfarenheter och drar lärdom av de genomförda aktiviteterna. (Skolverket, 2012a, s. 5-6)

Den lösning som beskrivs i ovanstående citat återger formuleringen ”kollegialt lärande med externt stöd” från delredovisningen 2011. Även i övrigt är både lösningsförslag och problemrepresentationer desamma som i delredovisningen från 2011. Däremot konkretiseras innebörden av ett antal nyckelbegrepp på sätt som ger företräde åt vissa antaganden och problemrepresentationer. Innebörden av externt stöd har nu konkretiserats i formen ”matematikhandledare”, vilket innebär en lärare som utses av huvudmannen, erbjuds fem dagar utbildning av Skolverket över läsåret och vars arbete med att leda lärargrupper finansieras av statsbidrag. Matematikhandledaren är alltså ingen expert i bemärkelsen forskningsbaserade kunskaper om matematik eller matematikdidaktik. Enligt föreskrifterna (SFS 2012:161) om statsbidrag för Matematiklyftet ska handledarna vara skickliga och erfarna matematiklärare, vilket skulle kunna antyda att de ska erbjuda lärargrupperna en praktiskt grundad kunskapsbas. Det finns dock inget i beskrivningarna av matematikhandledarnas roll i de kollegiala samtalen som styrker en sådan tolkning. Explicit beskrivs handledarens roll i Skolverkets delredovisning (Skolverket, 2012a) som att ”Handledaren finns tillgänglig för ämneslaget under lärarnas arbete med modulen” (s. 6). Delredovisningens beskrivning av innehållet i den särskilda utbildningen för matematikhandledare beskriver handledarutbildningens

fokus utifrån tio punkter, vilka behandlar kunskap om Matematiklyftet och dess kompetensutvecklingsmodell, rollfördelning, samtalstekniker och användning av webbportalen. Det enda i utbildningsbeskrivningen som antyder att matematikhandledarna ska få kunskap om matematik eller matematikdidaktik är de två sista orden i punkten ”Kunskaper om modulerna, dess struktur, uppbyggnad och didaktiska innehåll” (s. 16). Utifrån tyngdpunkten i utbildningsbeskrivningen framstår matematikhandledarnas roll framför allt som samtalsledare i enlighet med kollegialt lärande-modellens föreskrifter. Matematikhandledaren förväntas inte före uppdraget besitta matematisk eller matematikdidaktisk expertis utöver erfarenhet som matematiklärare – och utvecklandet av sådan expertis beskrivs inte heller vara fokus för handledarutbildningen. Istället ska matematikhandledaren besitta kunskap för att leda deltagarnas arbete inom ramen för den externt fastställda kompetensutvecklingsmodellen.

Modulupplägget innebär att materialet som lärare tar del av genom lärportalen presenterar idéer om matematikdidaktik, samt aktiviteter som lärare ska genomföra i sin undervisning och därefter reflektera kring vid nästkommande möte. I jämförelse med lista A (Tabell 2) återfinns ett antal komponenter även i det iscensatta modulupplägget, såsom att arbetet ska ske i lärargrupper och att kunskap utifrån ska kombineras med utprovning i egen undervisning. Ett antal andra aspekter av kollegialt lärande-modellen skiljer sig dock från de kännetecken som anges i lista A. Processen drivs inte av lärare i betydelsen att de avgör vad i sin undervisning de behöver utveckla, utan praktiken riktas snarare mot den förändring som anges i modulmaterialet. Insatsen är i liten utsträckning differentierad utifrån lokala behov och matematikhandledaren är inte extern i bemärkelsen att den arbetar vid universitet eller högskola. Kollegialt lärande-modellen ligger därmed nära det som presenterades i lista B, med undantag av punkten ”innebär att det som diskuteras och läses även prövas i den egna undervisningen, utvärderas, modifieras och på nytt prövas i återkommande cykler”. En sådan cyklisk process, där moment utprovas, modifieras och prövas på nytt återfinns inte i den iscensatta modellen, då modulmaterialet anger att nya aktiviteter ska genomföras varannan vecka snarare än modifieringar av tidigare aktiviteter. Denna förändring kan betraktas som ytterligare ett utslag av att ”likvärdighet” i enlighet med lista B prioriteras på bekostnad av ”differentierad utifrån lokala behov” i lista A.

Sammanfattningsvis förändrar den konkreta iscensättningen av kollegialt lärande-modellen, såsom den representeras i delredovisningen från oktober 2012, inte innebörden och formerna för paraplyet innefattande de två nyckelbegreppen kollegialt lärande med externt stöd, utöver att graden av standardisering och betoning på likvärdighet stärks. Det problem som ska lösas antas kräva nationella insatser då tillräcklig lokal kompetens saknas.

## KOLLEGIALT LÄRANDE-MODELLEN UR ETT PROFESSIONSTEORETISKT PERSPEKTIV

I detta avsnitt fokuserar vi på vilka konsekvenser kollegialt lärande-modellen ger för utveckling och utövning av lärarprofessionalism, med utgångspunkt i det analytiska ramverk som sammanfattas i tabell 1.

Vad gäller förutsättningar för att utveckla en professionell kunskapsbas hänvisar både Skolverkets delredovisningar och Matematiklyftets modultexter till forskning. I den meningen kan modellens upplägg och innehåll sägas vara vetenskapligt grundade. Som visats i resultatavsnitten ovan är dock kopplingen mellan vetenskapliga referenser och kollegialt lärande-modellens utformning i flera fall svag. Den vetenskapliga grunden för modultexterna varierar också betydligt enligt Boesen m.fl. (2015). I deras studie av Matematiklyftets modulmaterial saknade nästan hälften av de undersökta texterna helt referenser, medan resterande texter i genomsnitt presenterade två forskningsbaserade referenser (peer-review-artiklar). Författarna tolkar detta som att modultextförfattarna prioriterade innehållets användbarhet för lärare framför den vetenskapliga precisionen. Ett sådant förhållningssätt kan möjligen förenkla praktisk tillämpning av modulinhållet, men begränsar möjligheten att bygga upp en professionell kunskapsbas i Brantes (2014) mening, där professionella betraktas som ”tillgångspunkter till (vad som anses vara) den högsta kunskapen inom ett område, och att praktiken vilar på denna kunskap” (s. 259). Den typ av kunskaper som modultexterna presenterar berör däremot kunskaper av en typ som motsvarar vad Brante kallar mekanismkunskaper och dessas samspel med olika kontexter. Exempelvis får deltagande lärare i den först publicerade modulen *Taluppfattning och tals användning* möta både kunskaper om elevers uppfattningar om tal i bråkform och kunskaper om olika aspekter av undervisningen som kan påverka sådant lärande.

Vad gäller professionell autonomi ges lärare som profession ett begränsat utrymme för kontroll av definitionen av vad som utgör ett gott arbete, samt av och vad insatsen ska bidra till att utveckla. Kollegialt lärande-modellen och modultexterna är istället centralt utformade av Skolverket i samverkan med forskare. Även på lokal nivå ges lärare begränsade möjligheter att påverka arbetet inom kollegialt lärande-modellen. Lärargruppernas arbete utgår ifrån de texter, filmer och instruktioner som erbjuds i modulerna, snarare än vad lärare anser att de vill eller behöver utveckla i sin undervisning. Modellen ger huvudmännen möjlighet att välja den modul som lärargruppen ska arbeta med (ett beslut som ibland delegeras till lärargruppena), men när modulen väl är vald finns färdiga instruktioner för vad lärarna ska göra under varje vecka, bland annat för de undervisningsaktiviteter som lärare förväntas genomföra i sin undervisning. Instruktionerna för sådana undervisningsaktiviteter är ofta skrivna på ett öppet sätt för att lämna utrymme för anpassning till lärares



undervisning, men utgångspunkterna är förutbestämda snarare än grundade i lärares behov eller uppfattningar om vad som kännetecknar ett gott arbete.

Lärargrupperna förväntas inte fatta gemensamma beslut kring riktlinjer för undervisningen på skolan, hur lärarsamarbete organiseras, eller på annat sätt utveckla gemensamma professionella standarder kring vad som utgör ett gott arbete. Lärargrupperna utgör snarare ett forum för reflektioner kring modulmaterialet och diskussioner om individuella lärares genomförande av de givna undervisningsaktiviteterna. De enskilda lärarnas reflektioner och handlingar förväntas därmed legitimeras i relation till modultexter, snarare än i relation till en inom lärargruppen förhandlad professionell standard. Analysen av handledarnas roll pekar också i en liknande riktning, då handledarutbildningen betonar att handledaren ska leda deltagarna enligt kollegialt lärande-modellen, snarare än utifrån handledarens särskilda expertis grundad i en professionell kunskapsbas.

Sammanfattningsvis kan kollegialt lärande-modellen sägas bidra till en professionell kunskapsbas i Brantes mening, med reservationen att modultexternas forskningsgrund varierar. Kollegialt lärande-modellen ger däremot i liten grad förutsättningar för att utveckla och utöva professionell autonomi. Därmed begränsar också modellen lärargruppernas utrymme att fatta beslut mot den kunskapsbas som modellen erbjuder.

## SLUTSATSER OCH DISKUSSION

I den här artikeln har vi undersökt vilka problem som kollegialt lärande-modellen förväntades lösa, vilka underliggande antaganden och logiker dessa problemrepresentationer byggde på samt hur detta förändrades i olika faser av Matematiklyftets initiering. Vi har också analyserat vilka förutsättningar kollegialt lärande-modellen ger för utveckling och utövning av lärarprofessionalism.

Sammanfattningsvis kan sägas att kollegialt lärande-modellen framställdes som en lösning på bristfällig matematikundervisning. Denna huvudsakliga problemrepresentation kompletterades av ett antal problemrepresentationer som inte lika explicit användes för att motivera insatsen, men däremot uttrycker antaganden som underbygger modellens utformning. Således kan det bristfälliga stöd till lärare från rektorer som beskrivs i det inledande regeringsuppdraget (Utbildningsdepartementet, 2011) betraktas som ett motiv till att en insats från statligt håll behövs, då lokal nivå inte förmår hantera problemet. Betoningen av likvärdighet, samt tanken att kunskaper om brister finns på nationell nivå (Skolverket, 2011b) underbygger antagandet att en statlig insats med ett standardiserat upplägg och innehåll behövs. Även det inledande regeringsuppdragets inriktning mot att alla matematiklärare ska nås, samt att insatsen ska ges till begränsad kostnad (Utbildningsdepartementet, 2011), motiverar detta upplägg. Med utsagor om stöd från samråd och

forskning myntades nyckelbegreppen kollegialt lärande med externt stöd, som motiverade en kompetensutvecklingsinsats baserad på tillhandahållna moduler, samt externt stöd i form av lokalt utsedda matematikhandledare.

Analysen av kollegialt lärande-modellen i ett professionsteoretiskt perspektiv visade att modellen kan sägas erbjuda en professionell kunskapsbas, men ger små förutsättningar för att utveckla och utöva professionell autonomi, vilket begränsar lärargrupperns utrymme att fatta beslut mot den kunskapsbas som modellen erbjuder.

Utvärderingar av insatserna Matematiklyftet och Läslyftet visar att deltagande lärare i stor utsträckning har varit positiva till insatsernas innehåll, samt att många lärare också har genomfört förändringar i sin undervisning utifrån arbetet (Carlbaum m.fl., 2016; Österholm m.fl., 2016). Kollegialt lärande-modellen ger lärare möjligheter att samtala kring undervisning och att utprova idéer i praktiken. De resultat som i vår studie pekar på att insatsen samtidigt medför ett begränsat utrymme för professionell autonomi verkar därmed inte uppfattas som så problematiskt av lärare att insatsen som helhet ifrågasätts. Detta kan tolkas som ett utslag av att lärare inte förväntar sig eller önskar stor professionell autonomi inom detta område, eller uppfattar de positiva aspekterna av insatserna som mera betydelsefulla. Som har hävdats av bland andra Cribb och Gewirtz (2007) är inte autonomi enbart positivt för en yrkesutövare, då större autonomi ökar arbetets komplexitet. Man kan hävda att det för yrkesutövaren och för arbetets kvalitet snarast är önskvärt att autonomi fokuseras mot de områden av arbetet som uppfattas som professionens kärnverksamhet. Visserligen är kompetensutveckling i sig inte sådan kärnverksamhet för lärare, men dess fokus och budskap berör i högsta grad frågan om vad ett gott arbete för lärare innebär. Dessutom medför kompetensutveckling med fokus på professionella beslut att insatser får organisatorisk uppbackning och potential för hållbarhet. Sådan organisatorisk uppbackning saknas om insatser riktas mot lärare som individer, såvida inte stat eller skollledning mera permanent begränsar utrymmet för professionell autonomi.

Såväl begreppet kollegialt lärande som kollegialt lärande-modellen har fått en omfattande spridning sedan iscensättningen av Matematiklyftet. Kollegialt lärande kan ses som ett formligt och positivt begrepp som Skolverkets modell både legitimerar och skapar intresse för. Det framstår, genom hänvisningar till forskning, som välgrundat, men definieras så vagt att det förpliktigar lite. Begreppet blir därmed användbart för andra aktörer, som kan fylla det med innebörder som passar deras agendor – ett fenomen som har kallats *isonymism*: att klä praktik i de ord som för tillfället anses legitima (Erlingsdóttir & Lindberg, 2005). Som visats i inledningen används begreppet kollegialt lärande även inom forskning och då huvudsakligen i en vidare bemärkelse än som hänvisning till Skolverkets kollegialt lärande-modell. Detta kan ses som ett uttryck för vad Hermansen, Lorentzen, Mausethagen och

Zlatanovic (2018) funnit i norsk forskning om lärarrollen – att många studier inramas med hänvisning till styrdokument och insatser, snarare än i relation till tidigare forskning och teori. Enligt författarna medför detta i flera fall att politiskt genererade och vetenskapliga begrepp inte hålls isär. Sådana tendenser riskerar att forskningens särart undermineras och därmed också dess möjlighet att bidra till samhället med andra perspektiv än de som förekommer hos politiker, debattörer och aktörer inom skolans praktik.

Slutligen kan relationen mellan Skolverkets styrning och lokalt utvecklingsarbete diskuteras som ett uttryck för statens förhållningssätt till huvudmän vid decentraliserad styrning. I det svenska skolsystemet har huvudmännen enligt skollagen (SFS 2010:800, 2 kap. § 34) ansvaret för lärares kompetensutveckling, medan Skolverkets instruktion (SFS 2015:1047) anger att myndigheten ska stödja huvudmännen i att fullgöra detta ansvar. Som uttrycks i de dokument som har analyserats i denna studie anser sig i detta fall staten, åtminstone på generell nivå, veta bäst vilka brister som finns i matematikundervisningen och hur denna bör förändras. För att åstadkomma denna förändring i lärarnas undervisningspraktik utformades inte insatsen som sökbara statsbidrag med stor frihet för huvudmän att använda som de önskar, som i vissa andra insatser inom matematikområdet, såsom *Matematiksatsningen* 2009-2011 och *Läsa-skriva-räkna* 2008-2012.<sup>14</sup> Istället skapades en detaljreglerad kompetensutvecklingsinsats som skulle genomföras av alla matematiklärare. Samtidigt förhöll sig insatsen till principen om huvudmanna-ansvar, genom att deltagande var frivilligt för huvudmän och att moduler och matematikhandledare valdes av huvudmännen. Även valet att rikta arbetet i lärargrupperna mot enskilda lärares undervisning, snarare än mot frågor på kollektiv nivå, såsom riktlinjer för undervisningen på skolan och organisationen av lärarsamarbete, kan förstås som ett sätt att undvika att inkräkta på huvudmännens ansvar. I relation till lärarprofessionalism kan dock sägas att både insatser som betonar centralstyrning och de som betonar huvudmanna-ansvar är problematiska, då de varken garanterar utrymme för lärarprofessionens inflytande på lokal eller kollektiv nivå. En teoretisk slutsats gällande externt initierad kompetensutveckling som medel för att stärka lärarprofessionalism är därför att centralstyrning och huvudmanna-ansvar är otillräckliga verktyg för detta syfte. Staten behöver således åstadkomma organisatoriska former där lärare som profession, på nationell och lokal nivå, ges möjlighet att utveckla och utöva professionell autonomi. Den rörelse mot specialutformade avtal mellan stat och lokala aktörer, snarare än generella åtgärder som beskrivs av Long (2014) kan vara ett steg i sådan riktning. En annan åtgärd kan vara att staten ålägger huvudmännen att erbjuda kompetensutveckling av hög kvalitet. Det kan exempelvis ske i form av standarder för kompetensutveckling, vilket bland annat förekommer i England (Department for Education, 2016). Fortsatt forskning kan undersöka potentialen av sådana åtgärder.

## TILLKÄNNAGIVANDEN

Vi vill rikta ett särskilt tack till Wieland Wermke, Judit Novak och Maria Jarl, som bidragit med värdefulla synpunkter under arbetet med denna artikel.

## NOTER

<sup>1</sup>De sammanlagt elva områdena som 10/5 2019 listades på webbsidan <https://larportalen.skolverket.se/> omfattade (utöver Matematik- och Läsllyften), digital kompetens, moderna språk, naturvetenskap, nyanländas lärande, skolans värdegrund, specialpedagogik, styrning och ledning, teknik och ämnesöverskridande/hållbar utveckling.

<sup>2</sup>De två övriga Skolverksinsatser som möjligen kan konkurrera i omfattning med kollegialt lärande-modellen är Lärarlyftet I och II, med totalt 18 800 respektive 16 339 deltagande lärare under perioden 2007-2018 (Skolverket, 2012c, 2018, 2019a). Dessa insatser bygger på individuellt deltagande i behörighetsgivande kurser vid olika lärosäten.

<sup>3</sup>Uppgifterna baseras på redovisade kostnader i Skolverkets årsberättelser 2012-2018 för de tre insatser inom kollegialt lärande-modellen (Matematiklyftet, Läsllyftet, samt fortbildning i specialpedagogik) som huvudmän kan/har kunnat söka statsbidrag för deltagande i.

<sup>4</sup>Utvärderingar av Matematik- och Läsllyftens eventuella effekter på elevers lärande genomförs i nuläget av IFAU och väntas bli publicerade under 2020. Två studier av Matematiklyftets effekter på elevresultat, mätt som resultat i taluppfattningsprov respektive TIMSS-resultat, har dock genomförts (Lindvall, Helenius, & Wiberg, 2018; Lindvall, Helenius, Eriksson, & Ryve, manuskript). Dessa indikerar att Matematiklyftet har haft små eller obefintliga sådana effekter, trots att lärares och elevers enkätsvar pekar på att undervisningen har ändrats i linje med Matematiklyftets målsättningar.

<sup>5</sup>Tryckta artiklar i svensk dagspress, fackpress och tidskrifter, <http://web.retriever-info.com/services/archive>.

<sup>6</sup>Titlar på svenska bibliotek, <http://libris.kb.se/>.

<sup>7</sup>Forsknings- och studentpublikationer producerade vid svenska lärosäten, <http://www.diva-portal.org>.

<sup>8</sup>Både forskningspublikationer, studentpublikationer och andra typer av texter ingår i sammanställningen, där studentuppsatser är den största posten med 141 av totalt 215 publikationer.

<sup>9</sup>Det finns även tre senare skolverksredovisningar av Matematiklyftet (Skolverket 2013a, 2013b, 2016). Eftersom förändringarna av modellen efter 2012 var av begränsad omfattning argumenterade dock senare delredovisningar i liten utsträckning kring modellens utformning. Dessa utslöts således från analysen, eftersom de inte gav ytterligare perspektiv, utöver de som återfinns i Skolverkets första delredovisningar (Skolverket, 2011b, 2012a).

<sup>10</sup>Närhängande i tid är de tre satsningarna *Matematiksatsningen* 2009-2011 (Utbildningsdepartementet, 2009), *Matematikutvecklare* 2006-2010 (Utbildningsdepartementet, 2006) och *Läsa-skriva-räkna* 2008-2012 (Utbildningsdepartementet, 2008).

<sup>11</sup>Tio samråd hölls med rektorer, lärare, matematikdidaktiker/lärarytbildare, regionala utvecklingscentra, huvudmän, myndigheter och organisationer (Skolverket, 2011b).

<sup>12</sup>Den kanske tydligaste skillnaden är att modellen som föreslås av Timperley m.fl. (2007) innebär en arbetscykel med utgångspunkt i verksamhetens behov, medan Skolverkets modell tar sin utgångspunkt i ett centralt utformat fortbildningsmaterial.

<sup>13</sup>Vad beträffar forskningsstödet kan också nämnas att det vid Skolverket pågick ett parallellt projekt betecknat *Effektiv kompetensutveckling* (jan 2011-okt 2012). Syftet med projektet beskrevs vara att inventera kunskap om kompetensutvecklingsinsatser och hur dessa ”bör utformas för att få effekt på verksamhetsnivå” (Skolverket, 2011c, s.2), framför allt för att utveckla Skolverkets arbete med att organisera kompetensutveckling, men också för att tydligare kunna kommunicera med Utbildningsdepartementet i samband med nya uppdrag (Skolverket, 2011a). Projektet inventerade nationella och internationella erfarenheter av kompetensutveckling, anordnade en dagkonferens med forskare och företrädare för olika organisationer, samt tog fram ett PM där erfarenheterna sammanställdes. Detta PM kommenteras av utvecklingsavdelningens chef på något ambivalent sätt. Å ena sidan hävdas att inventerade texter drar ”i princip samma slutsatser om vad som kännetecknar en effektiv kompetensutveckling” (Skolverket, 2012b, s. 1). Å andra sidan uttrycks att det saknas en samlad bild av vad som kännetecknar effektiv kompetensutveckling, samt att det är tveksamt om Skolverket kan uttala sig om vad som är effektivt då sammanställningen saknar redogörelse för metod och analys.

<sup>14</sup>Det finns dock tydliga skillnader mellan SINUS-modulerna och den utformning som Skolverkets moduler senare fick (något som inte synliggörs i delredovisningen), då SINUS-modulerna inte (som modulerna i kollegialt lärande-modellen) anger vad olika lärmöten ska behandla eller att lärarna ska utprova specificerade aktiviteter i undervisningen. SINUS-modulerna kan snarare beskrivas som forskningsbaserade texter om olika aspekter av matematikundervisning, blandat med konkreta exempel på matematiska problem – ett material som lärargrupper använder som de finner mest lämpligt. För exempel på SINUS-moduler, se <http://www.sinus-an-grundschulen.de/index.php?id=113>.

<sup>15</sup>Den första omgången beskrivs som en utprovningssomgång. I huvudsak låg dock modellens komponenter färdiga redan då. Den största skillnaden mellan utprovningssomgång och följande års insatser var att antalet deltagande lärargrupper ökade, samt att ytterligare moduler erbjöds på lärportalen.

<sup>16</sup>Denna typ av insatser styr dock huvudmännens arbete mot statligt prioriterade frågor och begränsar i den meningen huvudmännens frihet och möjligheter till långsiktig planering (Riksrevisionen, 2017), även om huvudmännen i praktiken kan använda medlen på olika sätt (se t.ex. Skolverket, 2011d; Skott, 2011).

## REFERENSER

- Ahlbäck Öberg, Shirin, Bull, Thomas, Hasselberg, Ylva, & Stenlås, Niklas (2016). Professions under siege. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 118(1), 93.
- Andersson Varga, Pernilla, & Randahl, Ann-Christin (2017). Från samtalsledare till förändringsagent? Handedarens roll i Läslyftet. I *Tolftje nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Tema Textkulturer* (s. 301–321). Karlstads universitet.
- Bacchi, Carol (2009). *Analysing policy*. Frenchs Forest: Pearson.
- Barber, Michael, & Mourshed, Mona (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Boesen, Jesper, Helenius, Ola, & Johansson, Bengt (2015). National-scale professional development in Sweden: theory, policy, practice. *ZDM*, 47(1), 129–141. DOI: 10.1007/s11858-014-0653-4
- Brante, Thomas (2014). *Den professionella logiken: hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapsambället*. Stockholm: Liber.
- Bryk, Anthony S., Gomez, Louis M., Grunow, Alicia, & LeMahieu, Paul G. (2015). *Learning to improve: how America's schools can get better at getting better*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Burstow, Bob, & Maguire, Meg (2014). Disentangling what it means to be a teacher in the twenty-first century: policy and practice in teachers' continuing professional learning. I O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Red.), *Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Policy* (s. 103–119). Springer.
- Carlbaum, Sara, Andersson, Eva, & Hanberger, Anders (2016). *Utvärdering av Läslyftet. Delrapport 2: Erfarenheter av Läslyftet läsåret 2015/16*. Umeå: Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet. Hämtad från: [https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74183db2/1537192996436/Laslyftet\\_utvardering\\_delrapport2.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74183db2/1537192996436/Laslyftet_utvardering_delrapport2.pdf)
- Cordingley, Philippa, Bell, Miranda, Evans, Donald, & Firth, Antonia (2005). *The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Cribb, Alan, & Gewirtz, Sharon (2007). Unpacking Autonomy and Control in Education: Some Conceptual and Normative Groundwork for a Comparative Analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203–213. DOI: 10.2304/eej.2007.6.3.203
- Day, Christopher, & Sachs, Judyth. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. I C. Day & J. Sachs (Red.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (s. 3–32). Maidenhead: Open University Press.

- Department for Education. (2016). Standard for teachers' professional development. Implementation guidance for school leaders, teachers, and organisations that offer professional development for teachers. Ref DFE-00167-2016. Hämtad från [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/537031/160712\\_-\\_PD\\_Expert\\_Group\\_Guidance.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/537031/160712_-_PD_Expert_Group_Guidance.pdf)
- Erlingsdóttir, Gudbjörg, & Lindberg, Kajsa (2005). Isomorphism, Isopraxism and Isonymism - Complementary or Competing Processes? I B. Czarniawska & G. Sevón (Red.), *Global ideas: how ideas, objects and practices travel in the global economy* (s. 47–70). Hämtad från [https://ideas.repec.org/p/hhb/lufewp/2005\\_004.html](https://ideas.repec.org/p/hhb/lufewp/2005_004.html)
- Evetts, Julia (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406–422. DOI: 10.1177/0011392111402585
- Fraser, Christine, Kennedy, Aileen, Reid, Lesley, & Mckinney, Stephen (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153–169. DOI: 10.1080/13674580701292913
- Freidson, Eliot (2001). *Professionalism, the third logic: on the practice of knowledge*. University of Chicago press.
- Frelin, Anneli (2013). Att hantera läraryrkets komplexitet(er) - en grund för professionalism? *Utbildning & demokrati*, 22(1), 7–27.
- Garet, Michael S., Porter, Andrew C., Desimone, Laura, Birman, Beatrice F., & Yoon, Kwang S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. DOI: 10.3102/00028312038004915
- Grimen, Harald (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, Hege, Lorentzen, Marte, Mausestaden, Sølvi, & Zlatanovic, Tatjana (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1).
- Hoyle, Eric (1995). Teachers as professionals. *International encyclopedia of teaching and teacher education*, 2, 11–15.
- Kazemi, Elham, & Hubbard, Amanda (2008). New Directions for the Design and Study of Professional Development: Attending to the Coevolution of Teachers' Participation Across Contexts. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 428–441. DOI: 10.1177/0022487108324330
- Kennedy, Aileen (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional development in education*, 40(5), 688–697. DOI: 10.1080/19415257.2014.955122

- Kirsten, Nils (2019). Improving literacy and content learning across the curriculum? How teachers relate literacy teaching to school subjects in cross-curricular professional development. *Education Inquiry*, 10(4), 368–384.
- Kirsten, Nils, & Wermke, Wieland (2017). Governing teachers by professional development: State programmes for continuing professional development in Sweden since 1991. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 391–411.
- Lindvall, Jannika (2017). *Critical features and impacts of mathematics teacher professional development programs: Comparing and characterizing programs implemented at scale*. Västerås: Mälardalens högskola. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-37298>
- Lindvall, Jannika, Helenius, Ola, Eriksson, Kimmo, & Ryve, Andreas (manuskript). *Impact and Design of a National-scale Professional Development Program for Mathematics Teachers*.
- Lindvall, Jannika, Helenius, Ola, & Wiberg, Marie (2018). Critical features of professional development programs: Comparing content focus and impact of two large-scale programs. *Teaching and Teacher Education*, 70, 121–131.
- Long, Richard (2014). Federal Investments in Professional Development. What Do 50 Years of Experience Tell Us about What It Takes to Make a Difference? I L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche, & K. L. Bauserman (Red.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, PreK-12* (s. 22–41). New York: Guilford Press.
- Mouwitz, Lars (2001). *Hur kan lärare lära? Internationella erfarenheter med fokus på matematikutbildning* (Nr 2001:2). Göteborg: Nationellt Centrum för Matematikutbildning, Göteborgs universitet.
- OECD. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Riksrevisionen. (2017). *Riktade statsbidrag till skolan – nationella prioriteringar men lokala behov*. RiR 2017:30. Hämtad från: <https://www.riksrevisionen.se/rapporter/granskningsrapporter/2017/riktade-statsbidrag-till-skolan---nationella-prioriteringar-men-lokala-behov.html>
- SFS 2010:800. *Skollag (2010:800)*. Tillgänglig: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- SFS 2012:161. *Förordning (2012:161) om statsbidrag för fortbildning av matematiklärare och för matematikhandledare*. Hämtad 2014-06-11 från [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-2012161-om-stats\\_sfs-2012-161/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-2012161-om-stats_sfs-2012-161/)
- SFS 2015:1047. *Förordning (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk*. Tillgänglig: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20151047-med-instruktion-for\\_sfs-2015-1047](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20151047-med-instruktion-for_sfs-2015-1047)



- Skolverket. (2011a). *Arbetsplan för projekt om effektivare kompetensutveckling*. Dnr 2012:1489. Hämtad från Skolverkets arkiv.
- Skolverket. (2011b). *Delredovisning av uppdrag om att stärka undervisningen i matematik, naturvetenskap och teknik*. Dnr 2011:643. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2651>
- Skolverket. (2011c). *Hur arbetar Skolverket effektivt med kompetensutvecklingsinsatser?* Dnr 2012:1489. Hämtad från Skolverkets arkiv.
- Skolverket. (2011d). *Redovisning av uppdrag om att genomföra utvecklingsinsatser i matematik, naturvetenskap och teknik*. Dnr 2009:259. Hämtad från Skolverkets arkiv.
- Skolverket. (2012a). *Delredovisning av uppdrag om att svara för utbildning*. Dnr 2011:643. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2896>
- Skolverket. (2012b). *Föredragningspromemoria, GD-föredragningen den 17 oktober 2012*. Dnr 2012:1489. Hämtad från Skolverkets arkiv.
- Skolverket. (2012c). *Årsredovisning 2011*. Hämtad från Skolverket website: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2787>
- Skolverket. (2013a). *Delredovisning av uppdrag om att svara för utbildning*. Dnr 2011:643. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3017>
- Skolverket. (2013b). *Delredovisning av uppdrag om att svara för utbildning*. Dnr 2011:643. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3114>
- Skolverket. (2016). *Slutredovisning av Uppdrag att svara för utbildning*. Dnr 2011:643. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3701>
- Skolverket. (2017, februari 3). Fler lärare i Läsluftet. Hämtad 13 februari 2017, från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2017/fler-larare-i-laslyftet-1.257792>
- Skolverket. (2018). *Skolverkets årsredovisning 2017*. Hämtad från Skolverket website: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3903>
- Skolverket. (2019a). *Skolverkets årsredovisning 2018*. Hämtad från Skolverket website: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4045>
- Skolverket. (2019b, januari 14). Antal lärare och personaltäthet hösten 2017. Hämtad 14 januari 2019, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/snabbfakta-utbildningsstatistik>
- Skott, Pia (2011). *Redovisning av uppdrag att utvärdera statsbidraget för basfärdigheterna läsa, skriva och räkna*. Dnr 2009:571. Hämtad från Skolverkets arkiv.
- Svensson, Lennart G. (2008). Profesjon og organisasjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 130–143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Talbert, Joan E. (2010). Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. I A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, &

- D. Hopkins (Red.), *Second international handbook of educational change* (s. 555–571). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Timperley, Helen, Wilson, Aaron, Barrar, Heather, & Fung, Irene (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Uppdrag till Myndigheten för skolutveckling att genomföra utvecklingsinsatser för att höja kvaliteten i matematikundervisningen*. Dnr U2006/564/G. Hämtad från Regeringskansliets centralarkiv.
- Utbildningsdepartementet. (2008). *Uppdrag till Statens skolverk angående statsbidrag för att stärka arbetet med basfärdigheterna läsa, skriva och räkna*. Dnr 2008:2896. Hämtad från Skolverkets arkiv.
- Utbildningsdepartementet. (2009). *Uppdrag till Statens skolverk att genomföra utvecklingsinsatser inom matematik, naturvetenskap och teknik*. Dnr U2009/914/G samt U2008/6186/G. Hämtad från <https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2009/03/u2009914g-m.fl/>
- Utbildningsdepartementet. (2011). *Uppdrag till Statens skolverk att stärka undervisningen i matematik, naturvetenskap och teknik*. Dnr U2011/2229/G. Hämtad från <http://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2011/04/u20112229g/>
- Utbildningsdepartementet. (2012, mars 29). *Uppdrag att svara för utbildning*. Dnr U2012/2103/GV. Hämtad från Skolverket.
- van Scheerens, Jaap (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Office for Official Publications of the European Union.
- Wermke, Wieland (2013). *Development and autonomy: Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Österholm, Magnus, Bergqvist, Tomas, Liljekvist, Yvonne, & van Bommel, Jorryt (2016). *Utvärdering av Matematiklyftets resultat: slutrapport*. Umeå: Umeå universitet. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3706>

# Markeringar av lärararbetets gränser - territorium i omförhandling via införandet av lärarassistenter.

Helena Ackesjö

Institutionen för Pedagogik och Lärande, Linnéuniversitetet

## ABSTRACT

Politiska initiativ har tagits under senare år för att minska trycket mot lärarna, ”så att lärare kan vara lärare” och ”fokusera på sitt kärnuppdrag” – exempelvis genom att införa lärarassistenter. I artikeln studeras hur lärarprofessionens territorium (om-)förhandlas när avlastande tjänster införs. Resultaten visar att gränserna runt lärarprofessionens territorium förflyttas då lärarassistenter tar över delar av territoriet och blir resurser till lärarprofessionen då de kompletterar på andra platser än i klassrummet. Lärarna positionerar sig på nytt inom sitt professionella territorium men resultaten visar även att gränsdispyter mellan lärarassistenter och lärarprofessionen kan förekomma. Resultaten visar att lärarassistenters arbete kan innebära att lärarprofessionens territorium kan renodlas och förtätats samtidigt som skolans territorium riskerar att utökas då nya arbetsområden tillförs skolan via lärarassistenterna.

## INTRODUKTION

Denna studie handlar om läraryrkets gränser och hur de förändras när avlastande yrkesgrupper, som exempelvis lärarassistenter, införs. Bakgrunden till argumenten om avlastande yrkesgrupper är att trycket på svenska lärare är högt. När lärare själva beskriver sitt arbete menar de visserligen att de känner hög motivation men samtidigt att de inte hinner med sina arbetsuppgifter. De

uppgger också, i större utsträckning än andra yrkesgrupper, att de känner ett psykiskt obehag över att gå till arbetet samt att de inte alltid har möjlighet att få stöd och hjälp vid hög arbetsbelastning (Sveriges företagshälsor, 2014).

Under de senaste åren har flera rapporter (exempelvis Arbetsmiljöverket, 2017) varnat för lärarnas höga arbetsbelastning och för att de administrativa uppgifterna stjäl för mycket tid. Internationella studier visar dessutom att svenska lärare ägnar mer tid åt administration och mindre åt undervisning och kompetensutveckling än lärare i andra OECD-länder (OECD, 2013). OECDs senaste TALIS-undersökning, ”The Teaching and Learning International Study” (OECD, 2019), beskriver hur svenska lärares arbetstid har ökat – men att de samtidigt har mindre undervisningstid än andra jämförda länder. Till denna korta bakgrundsteckning kan också adderas en offensiv styrning av skolan med ökade inslag av granskning och kontroll, vikande PISA-resultat och en påtagligt växande lärarbrist (Bejerot, Forsberg Kankkunen & Hasselbladh, 2015; UKÄ, 2016) samt lägre söktryck till landets lärarutbildningar. Därför menar Skolverket (2017) att lärares arbetsmiljö behöver förbättras för att fler ska vilja bli lärare, stanna kvar i yrket alternativt återvända till yrket.

### **Problemet ringas in...**

Det som enligt lärarna själva stjäl mest tid i arbetsutövningen är administration och dokumentation men även elevvård, stöd till enskilda elever samt föräldrakontakter (SOU 2018:17). Enligt Skolverket prioriteras planering av och reflektion över undervisningen ofta bort till förmån för administration och dokumentation. Detta innebär att uppgifter som kontrolleras externt prioriteras medan uppgifter som ligger inom lärarnas egen kontroll prioriteras bort. Denna prioritering handlar om att yttre krav och kontroller kräver omfattande administration. Konsekvenserna blir att lärare ofta gör avkall på sådant som skulle kunna bidra till att utveckla undervisningen, vilket i sin tur skulle kunna bidra till att fler elever når de nationella målen (Skolverket, 2013). Forsell och Ivarsson Westerberg (2014) beskriver dessa processer i sin forskning när de argumenterar för hur det administrativa arbetet ökar samtidigt som det trycks neråt och utåt i organisationen, vilket resulterar i att allt fler dras in i det administrativa arbetet. Ökningen av administrativa uppgifter kan kopplas till förändringar i skolornas styrning samt ökade krav på information, jämförelser och uppföljningar i flera led (Samuelsson, Östlin Brismark & Löfgren, 2018). De senaste årens argument för att minska lärares administrativa börda måste dock ses som en del i ett större, och delvis motsägelsefullt, sammanhang. Å ena sidan betonas ofta tilliten till läraren och lärarens professionalism. Å andra sidan styrs skolan av ett ansvarsutkrävande med tillhörande resultatrapporteringar och externa granskningar (Elstad, 2009). Dessa parallella och motsägelsefulla processer märks också i praktiken; samtidigt

som kraven på dokumentation har minskat (ökad tillit) har även kraven på att rapportera elevernas kunskapsutveckling ökat (ökad ansvarsutkrävande och externa krav) i och med att exempelvis fler nationella prov och fler betyg har införts (Samuelsson, Östlin Brismark & Löfgren, 2018). Vid sidan om detta har skolans och lärares uppdrag också utvidgats till att även innefatta ett allt större elevsocialt arbete (Landahl, 2006; Persson & Tallberg Broman, 2002).

### **...och en lösning presenteras**

Utifrån denna och liknande bakgrundsbeskrivningar har politiska initiativ tagits under senare år för att minska trycket mot lärarna, ”så att lärare kan vara lärare” och ”fokusera på sitt kärnuppdrag” (DN, 2016). Under 2016 tillsattes en kommitté med uppgift att se över lärares arbetsbörda i syfte att ge bättre förutsättningar (Sveriges riksdag, 2016). Samma år presenterades förslag på hur skolan ska gå tillväga för att behålla och återrekrytera lärare (SOU 2016:35). I betänkandet *”görs bedömningen att frågan om lärarassistenters funktion i skolan bör utredas vidare”*... (a.a., s.14).

Under samma tid börjar begreppet ”lärarassistent” nämnas alltmer frekvent i det offentliga samtalet om den svenska skolan (Lindqvist, 2019). Framför allt används begreppet i takt med att allt fler röster beskriver lärare som en bristvara och lärarjobbet som ett omöjligt uppdrag. Under 2018 släpps flera större skolutredningar, bland annat utredningen ”Bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner” (SOU 2018:17). I denna utredning har man bland annat kartlagt hur hög den administrativa bördan är för lärare, rektorer och förskolechefer och även föreslagit hur denna börda kan minskas. En slutsats som dras är att det finns uppgifter som ligger utanför lärares kärnuppdrag som borde kunna genomföras av andra yrkesgrupper, som t.ex. lärarassistenter.

Introduktionen av en ny yrkesgrupp, *lärarassistenter* (SOU 2018:17), skulle kunna medföra ett tydliggörande av läraryrkets kärna (Gardesten, 2016; Lindqvist & Nordäng, 2007) och därmed också stärka läraryrkets professionella status. Introduktionen av denna yrkesgrupp kan också medföra att skolorganisationens ekologi rubbas och att rörelser uppstår inom och mellan professioner (jfr Abbott, 1988). Lärares professionella territorium (jfr Boyce, Borthwick, Moran & Nancarrow, 2011) kan komma att förskjutas och nya gränser mellan yrkesgrupper kan komma att utmejslas och förhandlas. Utifrån ovanstående bakgrundsbeskrivning guidas därför studien av följande forskningsfråga: *Hur (om-)förhandlas gränserna runt läraryrkesprofessionens territorium när avlastande tjänster införs?*

## TEORETISK INRAMNING

Artikeln ramas in av professionsteorier. För att en yrkesgrupp ska räknas som en profession krävs några särskilda karaktäristika. En professions medlemmar har genomgått en specifik akademisk utbildning, de har genom sin utbildning blivit skolade i att tillämpa systematisk kunskap i sitt arbete och användningen av kunskapen är inramad av yrkesgruppens normer och etiska förhållningssätt (Olofsson, 2018). Detta innebär att en profession är ”... en yrkesgrupp, som monopoliserar viss kunskap, en kunskap som (a) värderas som nyttig eller värdefull och som (b) utgör grunden för yrkesgruppens monopol av en viss eller vissa yrkespositioner. Professioner är de yrkesgrupper som genom ett organiserat strävande tillåts institutionalisera ett kunskaps- och yrkesmonopol” (Hellberg, 1985, s. 25). Yrket är därmed i en mening stängt för utomstående eftersom det krävs en specifik examen, legitimation och/eller särskild prövning för att få utöva det. Läraryrket beskrivs, liksom exempelvis sjuksköterskor och socionomer, som en välfärdsprofession – professioner som växte fram i takt med den offentliga sektorns expansion (Olofsson, 2018) och som genom tiderna har utvecklat sin professionsidentitet baserat på ett ägande, jurisdiktion (Abbott, 1988), av vissa uppdrag och kunskapsområden.

Gränserna runt professionen försvaras när konkurrenter utmanar dem. Utomstående måste hållas på avstånd om professionens gränser och uppgifter ska kunna behållas intakta (Boyce, m.fl., 2011). Detta för tankarna till Abbotts beskrivning av professionernas relation till varandra som ett ekosystem. Konkurrens mellan olika arter i ett ekosystem är naturligt (Abbott, 1988). Nya och främmande arter konkurrerar med ursprungsarterna om samma revir, samma resurser och samma byten. Främmande arter kan också förändra strukturen i näringskedjor och påverka funktionerna i systemet. I relation till tankar om skolan som ett ekosystem blir reflektioner om lärares territorium och dess omgivande gränser intressant. I artikeln vävs därför professionsteorier samman med gränsteorier. En utgångspunkt är att gränsmarkeringar konstruerar professionella identiteter på samma sätt som professionella identiteter konstruerar gränser (Ackesjö, 2010). Professionella identiteter är en aspekt av varande och konstrueras i relation till olikheter – vilket kan innebära att man beskriver sig i relation till vad man *inte är* eller *inte gör* (Newman & Paasi, 1998). Därmed kan gränskonstruktioner och konstruktioner av professionella identiteter teoretiskt kopplas samman. I denna konstruktionsprocess ingår att förhålla sig själv både till det territorium man befinner sig på och till andra aktörer på andra sidan gränsen (Ackesjö, 2010; 2014).

Därmed inbegriper konstruktionsprocessen också föreställningar och reflektioner om den egna yrkesrollen. Detta kallar Heggen (2008) för konstruktioner av *professionell identitet*, dvs. en mer eller mindre medveten uppfattning om vilka egenskaper och handlingar, färdigheter och kunskaper

som konstituerar mig som professionell yrkesutövare. Det handlar om en självrepresentation av yrkesrollen (a.a.). Professionella identiteter konstrueras och manifesteras genom aktiv reflektion mellan individen och den sociala kontexten men också genom konkreta handlingar i yrkesvardagen (Ackesjö, 2010; Kayi-Aydar, 2015) vilket även innebär att man positionerar sig mot andra individer i denna kontext.

Heggen (2008) skiljer den individuella professionella identiteten från professionsidentitet. *Professionsidentiteten* ger uttryck för en kollektiv identitet som knyts till professionen och till verksamheten. Professionsidentiteten innebär att individen känner igen sig i den professionella kontexten och att denna igenkänning skapar ett kollektivt handlingsätt. Ur ett gränsteoretiskt perspektiv kan konstruktionen av professionsidentitet relateras till frågor om gränsdragningar, om upplevelser av tillhörighet till vissa och avståndstagande från andra territoriella gemenskaper och om att identifiera sig med sin egen grupp. Det handlar om att skapa och bevara föreställningar om hur saker och ting borde vara mer än hur de faktiskt är och om att kollektivet sluter upp bakom gemensamma symboler och handlingsätt (Heggen, 2008).

Professionsidentitet och professionell identitet hänger intimt samman. Professionsidentiteten har mer eller mindre inverkan på hur den professionella identiteten kan konstrueras. För vissa yrkesutövare är de förenade medan de för andra kan utgöra varandras kontraster. Konstruktioner av professionsidentiteter och professionella identiteter involverar en kamp om att skapa mening utifrån många olika perspektiv, förväntningar som man konfronteras med i sin lärargärning och roller som man förväntas ta (Akkerman & Meijer, 2011; Beijgaard, Meijer & Verloop, 2004). I processen ingår även vilka gränser mellan sig själv och kontexten man markerar, hur man positionerar sig inom sitt territorium, hur man försvarar sitt territorium och vilka gränsdispyter som framträder (Boyce m.fl., 2011).

## GENOMFÖRANDE

Denna studie är en del av projektet *Av- eller be-lastning? Om lärare, lärarassistenter och förhandlingar om professionella gränser* (Finansierat av Forte 2018-2020, Lindqvist, dnr. 2017-00643). I projektet ingår bland annat en studie på tre skolor som precis skulle introducera, eller precis hade introducerat, avlastande tjänster. Skolorna valdes ut på grund av att de har introducerat de avlastande tjänsterna på tämligen olika sätt:

- På skola 1 (högstadieskola) gjordes två av de befintliga lärartjänsterna om till avlastande tjänster med syfte att renodla lärarnas arbetsuppgifter genom att avlasta dem med så kallade mentorsuppgifter. I uppdraget fanns elevsociala arbetsuppgifter

kopplade till klassföreståndarskapet men även att arbeta pedagogiskt, motivera eleverna till högre måluppfyllelse och genomföra utvecklingssamtal. Tjänsterna var inte sökbara första året. Istället handplockades båda tjänsterna inifrån organisationen vilket innebär att de var behöriga lärare med flera års lärar-erfarenhet och dessutom redan väletablerade på skolan.

- På skola 2 (högstadieskola) introducerades tre avlastande tjänster i syfte att ta över en del av lärarnas elevsociala arbetsuppgifter, så kallade mentorsuppgifter, så att lärarna kunde ägna sig åt undervisning i högre utsträckning. I uppdraget ingick att arbeta såväl administrativt som i klassrummet, att bevaka elever som riskerar att inte nå målen och att arbeta förebyggande i korridorerna. Motivet till införandet av tjänsterna var en befarad framtida lärarbrist samt en upplevd pressad arbetssituation för lärarna. Personlig lämplighet och social kompetens var en viktigare anställningsgrund än formella meriter från utbildning. De som anställdes hade varierande kompetenser; någon har tidigare varit resurs i skolan, någon har arbetat inom landstinget och någon har arbetat inom privat sektor.
- På skola 3 (gymnasieskola) introducerades fem avlastande tjänster som elevmentorer på skolan. Samtidigt poängterades att det var lärarna som fortsatt skulle ha huvudansvar för elevernas sociala liv på skolan. En del av bakgrunden till de nya avlastande tjänsterna förklarades av ett ökat antal ensamkommande ungdomar till kommunen. Två personer, som redan jobbade som fritidsledare på skolan, fick nya tjänster och tre andra anställdes med hjälp av medel från Arbetsförmedlingen. Initialt var tanken att de nyanställda skulle etablera relationer med eleverna för att sedan kunna ta över delar av, men dock inte ansvaret för, lärarnas elevsociala arbete. I arbetsuppgifterna ingick även visst administrativt arbete, att närvara i klassrummet under lektioner för att stötta både elever och lärare men framför allt att följa upp elevfrånvaro genom kontakter med hemmet eller andra boendeformer.

Med utgångspunkt i studiens forskningsfråga har datainsamling genomförts i två steg. I första steget genomfördes en individuell enkätstudie med 65 av lärarna (i stort sett samtliga lärare) på de tre olika skolorna. I enkäten fick lärarna bland annat svara på följande frågor:



- Ge exempel på arbetsuppgifter som du gör nu men som du, som lärare, *inte* borde göra
- Ge exempel på arbetsuppgifter som du gör nu och som *endast* lärare borde göra
- Ge exempel på arbetsuppgifter som du inte gör nu men som du, som lärare, *borde* göra

Ett till ett och ett halvt år efter enkätstudien genomfördes intervjuer i mindre grupper med samma lärare. Utgångspunkten för intervjuerna var enkätsvaren från respektive skola. Fokus i samtalet var att lyfta fram de förändringar lärarna har erfarit efter att de avlastande tjänsterna hade introducerats på skolorna. Intervjuerna genomfördes i form av åtta gruppintervjuer. I denna studie analyseras endast data från gruppsamtalen.

Strävan i analysarbetet har varit att belysa den variation och de nyanser som framträder i respondenternas svar. Analysarbetet har guidats av Newman & Paasis (1998) gränsbegrepp, Boyces mfl. (2011) begrepp positionering och territorium samt Heggens (2008) professionsbegrepp. Utifrån analysen har resultat kategorier skapats som tillsammans svarar på studiens forskningsfråga.

Frågor kan givetvis ställas om den externa validiteten, dvs. huruvida resultatet kan generaliseras till andra fall eller situationer. Empirin till studien är konstruerad på tre skolor vilket reser frågor om relationen mellan det specifika och det generella samt om vilka (generella) slutsatser som egentligen kan dras. Analyserna erbjuder naturligtvis inte någon heltäckande bild av hur lärare definierar och markerar sin domän. Genom att zooma in (Silverman, 2005) på olika pusselbitar av läraryrket, via enkätfrågor och uppföljande intervjuer, kan dock studien bidra med kunskap om gränsdragningar i läraryrket. Man kan hävda att de empiriska utdrag som har lyfts fram i studien på inget sätt är unika, det finns skäl att tro att dessa berättelser återfinns och kan få värde även på andra skolor.

## RESULTAT

När gruppsamtalen genomförs har samtliga tre skolor haft avlastande tjänster på sina skolor under en tid. Dock har tjänsterna organiserats olika på de olika skolorna. Kvalifikationerna och kriterierna för de som har anställts har varit olika, benämningen på tjänsterna är också olika på de olika skolorna och innehållet i de olika uppdragen skiljer sig åt. För läsbarhetens och anonymitetens skull benämns de avlastande tjänsterna i denna artikel för det samlade namnet *Lärarassistent*. Dock är det ingen av skolorna som använder just detta begrepp.

### Gränser markeras runt territoriet

Lärarna uppger i samtalen att det sedan lärarassistenternas införande har upprättats en gräns mellan lärarprofessionen och lärarassistenterna. De olika yrkesgrupperna verkar komplettera varandra på olika platser i skolan. Därmed markeras gränserna tydligare runt lärarprofessionens territorium (jfr Boyce m.fl., 2011). Lärarassistenterna verkar ha övertagit vissa arenor, som korridor och skolgård, och deras kompletterande arbete kan i och med detta innebära avlastning för lärarna. Detta beskrivs i det följande.

Lärarna på en av skolorna menar att de inte har blivit avlastade nämnvärt i termer av minskat administrativt arbete. Lärarna gör fortfarande många av de administrativa sysslorna och de önskar fortfarande mer avlastning inom dessa områden. Däremot menar man att lärarassistenterna har fått stor betydelse på andra områden i skolan:

...lärarassistenterna har betytt mycket, alltså under hösten när det var tufft bland elevgrupperna ute i korridorerna mot X-skolan, den andra gymnasieskolan, hur dom skulle liksom förhålla sig till varandra dom här eleverna, då har lärarassistenterna varit väldigt betydelsefulla för att avlasta det här snacket i korridorerna liksom. Dom lugnar situationer.

Och då är det faktiskt en viktig aspekt också att, att lärarassistenten kan ju se eleverna ännu mer än vi lärare. Alltså när det inte är lektionstid. Dom blir bekräftade och sedda och dom får mycket dagliga samtal. Mellan att man förflyttar sig, ute på rasten och så vidare. Det är väldigt betydelsefullt för eleverna. /---/ ...dom tyr sig ju jättemycket till honom och han kan ju ta dom på ett jättefint sätt. Dom kanske är lite blyga och har svårt att ta kontakt men han gör ju att dom blir jätteverbala och vågar prata och skoja på ett sätt som är väldigt befriande.

Lärarna ovan uppskattar det elevsociala arbetet som lärarassistenterna genomför. Att de finns utomhus och i korridorerna på rasterna kan vara ett viktigt sätt att avlasta lärarna och se till så att eventuella konflikter inte följer med in i klassrummet. Genom en sådan arbetsfördelning kan lärarna lämna över ansvaret för skolgårds- och korridorsarbetet till lärarassistenterna.

På de andra två skolorna är lärarna överens om att arbetsbördan har minskat *även* i termer av administrativa uppgifter sedan lärarassistenterna infördes. Ett tydligt exempel är att lärarna slipper hantera elevernas frånvaro, men också att lärarna numera slipper ringa de ibland svåra samtalen om elevernas bristande ordning och uppförande hem till vårdnadshavarna. Lärarassistenterna avlastar dem även när det gäller att organisera exempelvis friluftsdagar och teaterbesök, då de tar ett stort ansvar för att planera och genomföra aktiviteterna.

Ytterligare en uppgift de har blivit avlastade med är konflikthantering. Tidigare fick lärarna ofta lämna klassen för att reda upp något bråk i korridoren eller leta efter en frånvarande elev, nu är det lärarassistenten som har det ansvaret:

Och när det hände konflikter förut så var det sällan bra timing...man fick bryta lektionerna eller ringa någon, eller så fick man vänta och det är inte heller bra att fortsätta med undervisningen och sedan ta tag i konflikten. Och hur man än gjorde så blev det fel. Nu vet jag att [lärarassistenterna] finns och kan börja på en gång med konflikthanteringen och jag kan fortsätta med min lektion och jag kan släppa tanken.

Lärarna på samtliga skolor verkar vara eniga om att de har blivit avlastade på olika sätt, även om avlastningen inte har inneburit det man trodde inledningsvis. Lärarassistenterna verkar ha fått specifika uppdrag (exempelvis att vara nära eleverna på rasterna och att lösa och efterarbeta konflikter i korridorer eller klassrum) och med andra ord övertagit några av lärarprofessionens arenor. Detta resulterar i att lärarna kan ägna sig åt andra arbetsuppgifter. Således verkar gränserna för lärarprofessionens territorium både ha förflyttats och markerats tydligare vilket har skapat ett mindre territorium. Samtidigt kompletterar lärarassistenterna lärarna på de övertagna arenorna.

### **En förtydligad positionering inom territoriet**

I samtalen med lärarna framträder också markeringar av nya gränser (jfr Newman & Paasi, 1998) och nya sätt att tala om sitt uppdrag efter att lärarassistenterna introducerades. Ett förminskat territorium verkar skapa ett tydligare fokus på läraruppdraget. På så vis positionerar sig lärarna på ett förtydligt vis inom sitt professionella territorium (jfr Boyce m.fl., 2011), vilket beskrivs i det följande.

Lärarna beskriver upplevelser av ett mer renodlat uppdrag som ett resultat av att lärarassistenterna anställdes:

Nu vill jag ha lite mer av att ”nu är jag fröken” och jag tycker att det är skönt. Jag kan koncentrera mig mycket mer på undervisningen och på att fånga upp ungdomarna. Så fort jag har gråtid så försöker jag fånga upp... typ ”kom nu så tittar vi igenom det här”. Och det hade jag inte möjlighet till förut. Och det är ju det som är mitt uppdrag. Så jag tycker att det är jättebra att jag kan göra det. Och det är flera som når målen på grund av att jag kan sitta med dem individuellt.

Denna lärares positionering i det professionella territoriet visar sig i uttryck som ”nu är jag fröken”. Den professionella identiteten (Heggen, 2008) verkar

ha omförhandlats när en avgränsning av läraruppdraget gjordes och den har kopplats närmare ett visst innehåll – undervisningen.

Någon lärare menar man att man inte har fått mer tid – men man har fått fler möjligheter. Genom en tydlig avgränsning runt ”kärnuppdraget” (jfr Sveriges Riksdag, 2016; SOU 2016:35), vilket också innebär att lämna ifrån sig delar av det elevsociala frontarbetet till lärarassistenterna, kan lärarna fokusera undervisningsarbetet:

Inte mer tid, men mer möjligheter, därför att man kan fokusera mer på ämnet. Som jag upplevde det förr i och med att jag hade väldigt tufft med min mentorsgrupp ... då var det mer eller mindre kaos. Man kunde inte fokusera... alltså ... all koncentration gick på att lösa konflikter och på att hjälpa ... och jag kom försent till lektionerna ibland... och nu känner jag att även om det är mindre tid så kan jag ändå fokusera ... undervisningen. Man blir inte lika splittrad.

Avlastning tycker jag inte att jag känner, det är mer renodling. ... jag känner inte att ”oj, nu orkar jag jättemycket mer i undervisningen”. Det gör jag inte. Men det är mer renodlat, jag är inte inne i allting.

Men man kan nog inte räkna med att det [konflikter] ska försvinna helt för jag jobbar ju på en skola där det uppstår konflikter i grupper där elever som har förtroende för mig finns... Men för mig personligen upplever jag att det har blivit en jättestor skillnad att det inte hänger på mig... Att jag inte är uppkopplad 24/7 på de här 27 [eleverna]. Det är en jättestor skillnad tycker jag. Och då kan jag ta det när det händer.

Det mer renodlade läraruppdraget är välkommet. Resultatet indikerar dock att territoriet har minskat men ”förtätningen” har ökat – vissa arbetsuppgifter minskar eller försvinner samtidigt som andra tilltar och ökar. Som exempel visar det sig att lärarna på två av tre skolor har fått utökad undervisningstid som en konsekvens av att de avlastande tjänsterna infördes:

Alltså, lektionerna har blivit fler. Och schemat är mycket, mycket tajtare. Och det drabbar saker som elevrådsarbete, ämnesintegration och att prata med kollegor, för den tiden finns inte alls tycker jag.... Nu när lärarassistenter införs så får vi nya undervisningstimmar. Och det är knepigt....

Nu har vi så enormt lite tid över... när vi undervisat färdigt. Det var tufft då och det är tufft nu.

Så trött har jag aldrig varit... som det här året.

Här identifieras en möjlig konfliktyta. Samtidigt som lärarrollen renodlas ('nu är jag mer fröken') och en ny positionering görs i territoriet så läggs mer ansvar på lärarna (fler undervisningstimmar). Detta kan till slut leda till att den önskvärda tiden till exempelvis kompetensutveckling och kollegialt samarbete, som lärarna beskrev som en brist i de inledande enkäterna, riskerar att utebli (jfr Gardesten & Fonseca, 2019). Minskad "gråtid" (dvs. obunden arbetstid) kan bidra till färre möjligheter till reflektion, rekreation, rast och samtal med kollegor.

### **Renodling som skapar ett trångt territorium?**

Å ena sidan verkar det alltså ha skett en renodling och fördjupning av lärarnas undervisningsuppdrag. Å andra sidan riskerar denna renodling innebära att lärarna kan bli "inlåsta" i mer undervisning – territoriet blir för trångt:

Om man ska räkna på hur många timmar som ... det är ju inte så att vi har en mindre arbetsbörda nu. Kanske snarare tvärtom.

I samtalen med lärarna framkommer att fler undervisningstimmar alternativt fler undervisningsgrupper kan stressa dem samtidigt som det ger en välkommen möjlighet till en önskad fördjupning i uppdraget. Här finns en intressant dubbelhet i talet om ökad arbetsbelastning:

För min del så tycker väl jag att ... jag tycker om att undervisa. Så för min del känns det som att ... jag gör det jag tycker är ... det jag vill göra liksom.

Ja, för min del ligger det fortfarande på plus, för jag kan vara... jag är mer fokuserad på det jag ska göra. Jag blir inte lika avbruten lika ofta.

Och det finns en förutsägbarhet. Jag vet att på onsdagar kan jag planera. Jag vet att jag kommer att hinna planera. Förut så var det så att om jag behövde planera för en labb...och så det blev en konflikt så kanske jag fick ta min planeringstid till att lösa konflikten vilket innebar att jag inte kunde genomföra den labben jag hade tänkt eftersom jag inte kunde planera den. Och det där är oerhört skönt att vara avlastad med.

Utdragen ovan är intressant utifrån en gränsteoretisk diskussion. I samtalen verkar lärarna beskriva och markera förtydligade gränser för sitt uppdrag och att den arbetsdelning de har gjort med lärarassistenterna verkar ha skapat ett mindre territorium vilket har bidragit till ett fördjupat fokus på uppdraget – något som beskrivs som en "varudeklaration":

...jag kan fokusera på det jag tillbringade fem år på lärarhögskolan åt. Och det är en vinst.

Det som är intressant, vi som är gamla... det är att så länge jag har varit magister så har ju aldrig någonsin en arbetsgivare velat göra en varudeklaration. ”Vad är lärarens uppgift?” Det har varit totalt tabu, av många olika orsaker. Men det här är ett steg mot det, som är väldigt intressant. Det handlar om värderingar och så vidare och tydlighet – det är alltid bra att veta att ”det här är faktiskt kuratorns jobb. Hen gick inte lärarhögskolan utan socionomutbildningen.”

I lärarnas beskrivningar ger de uttryck för markeringar mellan andra yrkesgrupper och professioner. Lärarna diskuterar exempelvis återkommande gränserna mellan sitt och kuratorernas arbete. I talet om en ”varudeklaration” ingår reflektioner runt uppgifter som lärarna tidigare utförde men som de anser att de inte har rätt utbildning och kompetens för, exempelvis svåra samtal med Socialtjänsten och BUP. Resultatet indikerar alltså att införandet av lärarassistenter verkar ha skapat mer robusta gränser även mellan lärare och elevhälsans territorium.

Samtalen illustrerar också att den mer renodlade lärarrollen har en baksida; samtidigt som en ny yrkesgrupp har trätt in på skolorna och tagit över delar av lärarnas arbete så har lärarna fått fler undervisningstimmar. Detta innebär enligt lärarna att de inte har nått den önskvärda avlastningen. Däremot är gränserna runt lärarprofessionens territorium förtydligade.

### Utvidgning av skolans ansvar och gränsdispyter

När en ny yrkesgrupp introduceras förändras skolans ekosystem (jfr Abbott, 1988). Nya gränser måste markeras (jfr Newman & Paasi, 1998) och gränsdispyter kan uppstå vilka baseras på vem och vilka som förväntas ha jurisdiktion att utföra vissa uppgifter. I samtalen har det framkommit att lärarna har positionerat sig på nya vis inom det förtydligade professionella territoriet (jfr Boyce m.fl., 2011) sedan lärarassistenter infördes. Här synliggörs också vikten av tydliga gränser mellan olika yrkesgrupper, och framför allt vad som kan hända när gränser saknas. Detta beskrivs i det följande.

En gränsdispyt som framkommer i samtalen på en av skolorna är vilka uppgifter som är lämpliga för lärarassistenter:

Fast ibland tas det felaktiga beslut. Som att de [lärarassistenterna] ska ta studiehörnan, men dom är ju inga pedagoger. Det är ju fel tycker jag, där ska ju pedagoger vara. För elevernas skull.

Här indikeras inte bara vikten av att man utför uppgifter man har utbildning och kompetens för. Här indikeras även att lärarassistenterna också skulle kunna uppfattas som ett hot där kärnvärden (”dom är ju inga pedagoger”) och att lärarnas jurisdiktion inom territoriet behöver försvaras. Lärarna

verkar mena att uppdrag ska genomföras på basis av utbildning och kompetens.

I samtalen indikeras vikten av gränser mellan olika yrkesgrupper, eftersom gränser bidrar till att skapa tydlighet både i det egna arbetet och i vad man kan förvänta sig av sina kollegor. Ett problemområde på en av skolorna verkar vara vad lärarassistenterna förväntas göra – en oklarhet som skulle kunna leda till *belastning* snarare än *avlastning*:

Alltså det har jag nog upplevt sen jag började här, att gränsdragningarna är rätt suddiga, mellan vad som är vad. /---/ Jag känner väl lite också, att det skapar en viss... osäkerhet hos folk, att "vad är det som ingår i mitt arbete?". Det tycker jag.

Det ska bli spännande att se vad dom där [lärarassistenterna] ska göra men det kan nog bli bra. Men de vet inte riktigt själva, när man pratar med dem, vad det kommer formas till. Det blir spännande.

... det är ju inte så att när [lärarassistenterna] började, att det var utformat nåt slags tjänstebeskrivning utan vi blev tillfrågade "vad vill ni ha hjälp med?", "jaa...", då visste man ju inte riktigt vad man skulle säga i början där och sen blev det ju att man diskuterade sig fram till vad dom skulle göra och så blev det lite arbetsuppgifter utkristalliserade och sen har dom ju jobbat mera aktivt vad dom ska göra. Så det är ju inte så att man aktivt i förväg bestämt "det här ska [lärarassistenterna] göra" utan det får väl växa in i organisationen fattar jag det som.

I samtalet framkommer vikten av ett tydligt uppdrag. Finns inga arbetsbeskrivningar för lärarassistenternas uppdrag är det svårt för lärarna att få önskad avlastning. En otydlig arbetsbeskrivning, vilket leder till otydliga gränser mellan olika yrkesgrupper, kan leda till att man börjar ta egna initiativ – ibland baserade på okunskap om skolans ansvar, organisation och uppdrag. På en av skolorna har man identifierat att nya problem har kommit till ytan sedan lärarassistenterna kom till skolan, vilket på sikt istället skulle kunna leda till en större arbetsbelastning även för lärarna:

Dom [lärarassistenterna] säger ju själva att dom vänder på varena sten. Så. Och det gjorde ju inte vi förut. Vi fick ju ta det uppenbara och agera utifrån det. Men dom har ju möjligheten att vända på varena sten.

Alla lärare verkar inte helt nöjda med att lärarassistenterna har tagit sitt uppdrag på så stort allvar att de "vänder på varena sten". De menar att tidigare hann ofta olika konflikter eller händelser sjunka undan och självdö om man inte hade tid att ta tag i det direkt:

Upplevelsen är nog att när dom väl har börjat nysta i det här så kanske en del föräldrar börjar uppleva det som väldigt jobbigt. För vad skolan ska vara inne och peta i saker. Det kan jag tänka mig. Det är nog så för en del.

...det har hänt på lördagen hemma mellan två som umgicks på sin fritid ... och över ... ett dataspel ... där är det ju absolut inget som har med skolan att göra men i och med att dom två individerna går i skolan så... får ju vi ärva problemet. Hur gärna vi än vill säga att det här får ni och era föräldrar lösa. /---/ Men så möts dom här och då blir det ett skolproblem.

Lärarassistenterna verkar agera direkt på alla situationer, vilket innebär att fler och fler konfliktområden kommer till ytan och kanske till och med växer i omfattning. Här indikeras hur skolans ekosystem rubbas, att professionella rörelser uppstår (jfr Abbott, 1988) och att nya arbetsuppgifter kan tillkomma skolans sfär när gränserna flyttas. Lärarna verkar tycka att det är positivt att vuxna på skolan agerar omedelbart. Däremot indikeras samtidigt att skolan som organisation kanske riskerar att gå över gränsen för vad som *inte* är skolans ansvar. Det är å ena sidan inte självklart att skolan ska engagera sig i saker som händer med eleverna på fritiden. Å andra sidan kan det som händer på fritiden också bli ett problem som flyttar med in i klassrummet.

Lärarnas beskrivningar illustrerar hur skolans ekosystem förändras när en ny yrkesgrupp introduceras. Nya gränser måste markeras och en gränsdispyt kan handla om vem och vilka som har jurisdiktion att utföra vissa uppgifter, exempelvis undervisa i studiehörnan. En annan konflikt kan uppstå när gränserna flyttas och skolans ansvar och uppdrag sträcks ut då nya arbetsuppgifter tillkommer skolans sfär genom lärarassistenternas arbete.

## DISKUSSION

Denna artikel har handlat om hur gränserna runt lärarprofessionens territorium (om-)förhandlas när avlastande tjänster införs. I denna avslutande del är det inledningsvis intressant att resonera om hur en ny yrkesgrupp implementeras och hur den organiseras. Samtliga tre skolor som ingår i studien har organiserat lärarassistenterna och innehållet i deras uppdrag på olika vis. När idén om lärarassistenter översätts och implementeras så anpassas den till de skilda förutsättningarna på de olika skolorna. Kvalifikationerna och kriterierna för de som har anställts har varit olika och benämningen på tjänsterna skiljer sig också åt. Ur ett institutionellt perspektiv (jfr Czarniawska & Joerges, 1996) är detta ett intressant exempel på hur en idé färdas in i och möter en organisation, hur idén sprids inom organisationen och hur den till slut översätts i ord och handling. Gestaltningen av den verkar vara beroende av skolans lokala förutsättningar och villkor. Det finns



anledning att tro att gränsdispyterna kan bli fler om uppdraget är oklart och inte anpassat till de lokala förutsättningarna och behoven. Detta kan också bli avgörande för vilken avlastning lärarassistenter kan bidra med – eller om införandet av en ny yrkesgrupp istället leder till belastning för lärarna och ett utökat ansvar för skolan.

### **Renodling snarare än avlastning**

Det som kan sammanfatta respondenternas argument är strävan efter tydliga markeringar runt lärarnas professionella territorium (jfr Boyce m.fl., 2011). Ett år efter införandet av lärarassistenter säger en av respondenterna; *”Jag kan fokusera på det jag ägnade fem år på lärarbögskolan åt”*. Samma lärare upplever att man har tagit ett steg mot en ”varudeklaration” på läraryrket, en deklARATION som baseras på viken grundutbildning man har. Införandet av lärarassistenter verkar ha möjliggjort för lärarna att markera gränser (jfr Newman & Paasi, 1998), inte bara mot lärarassistenter utan också mot andra yrkesgrupper på skolan.

Uttalanden som dessa går naturligtvis att resonera om. Möjligen kan de vara tecken på en inställning till läraruppdraget som mer gränssatt. Frågan är om det med enkelhet går att exempelvis skilja demokrati- och fostransuppdraget från kunskapsuppdraget. Uttalanden som dessa är dock intressanta i ljuset av arbetsfördelning mellan olika yrkesgrupper och möjligheter att formulera en ”äganderätt” och jurisdiktion över sitt professionella territorium (jfr Abbott, 1988; Boyce m.fl., 2011). I den ”varudeklaration” som diskuteras av lärarna ingår att rensa i och fokusera läraruppdraget. Alltså identifieras att lärarnas förtydligade positionering görs i ljuset av ett slags ägandeskap över uppgiften – undervisningen. Lärarna konstruerar en tydlig professionell identitet (jfr Heggen, 2008) baserat på en självrepresentation av sig själva som just lärare och ingenting annat.

Här uppmärksammas också en potentiell konfliktyta. Å ena sidan verkar det som att lärarrollen har börjat bli mer renodlad på de studerade skolorna. En lärare uttrycker detta med *”nu är jag mer fröken”* och framhåller upplevelser av avlastning i exempelvis det elevsociala arbetet i korridoren och på skolgården. Å andra sidan har tiden som har frigjorts för lärarna fyllts med fler undervisningstimmar vilket försvårar professionell vidareutveckling och kollegialt samarbete. På två av de undersökta skolorna kan detta förklaras med att inga resurser har tillförts när lärarassistenter introducerades.

Resultaten indikerar att införandet av avlastande tjänster har bidragit till att lärarna riskerar att låsas in i undervisning – territoriet blir för trångt. Lärarna har inte blivit avlastade i termer av mindre arbete – *däremot har de fått möjligheter till ett mer renodlat läraruppdrag*. Därmed har lärarnas professionella territorium behövt (om-)förhandlas av när de avlastande tjänsterna infördes. Resultaten indikerar att lärarna positionerar sig på nya sätt inom sitt territorium men

trycket blir inte mindre på lärargruppen – snarare blir det annorlunda. Det krävs dock vidare studier för att titta närmare på dessa processer.

### **Komplettering och ett utsträckt uppdrag**

Resultaten illustrerar hur skolans ekosystem rubbas när en ny yrkesgrupp introduceras. Men majoriteten av respondenterna beskriver i motsats till Abbott (1998) inte någon konkurrens om lärarnas territorium – det pedagogiska utrymmet. Det verkar snarare som att införandet av lärarassistenterna har inneburit ett komplement till hela skolans arbete då ytterligare en yrkesgrupp kan hjälpa till att dela på hela skolans arbete. Detta innebär att lärarassistenterna kompletterar fler än endast lärarna.

Lärarassistenterna på alla tre skolor som deltar i denna studie verkar främst fokusera det elevsociala arbetet i korridoren eller på andra platser i skolan. Deras huvuduppdrag är inte att serva lärarna i klassrummet eller personalrummet med administrativa uppgifter som kopiering eller provrättning och dylikt. Detta resultat kompletterar de tidigare nämnda policytexterna (jfr Sveriges Riksdag, 2016; SOU 2016:35) och den politiska strävan som främst framhåller praktiska arbetsuppgifter som lärarassistenternas primära uppdrag. Lärarassistenterna i föreliggande studie kan betraktas snarare som resurser till lärarprofessionen i och med att de har tagit över delar av lärarnas territorium och kompletterar dem genom att utföra sitt arbete på andra arenor i skolan. I likhet med Sjölanders (2018) rapport om läraravlastning från grundskoleförvaltningen i Malmö stad indikerar resultatet i föreliggande studie att lärarassistenterna fyller mellanrummen mellan existerande yrkesgrupper och professioner på skolan, exempelvis mellan lärare och kuratorer. I och med detta kan de också agera broar mellan dem.

Resultatet indikerar sammanfattningsvis att införandet av lärarassistenter kan innebära att *lärarprofessionens* territorium renodlas, förminskas och förtätas genom att gränser runt lärarprofessionens territorium markeras, samtidigt som *skolans* territorium eventuellt utökas genom lärarassistenternas arbete. Lärarna framhåller renodling av uppdraget snarare än avlastning. En av skolorna framhåller att nya problemområden tillförs skolan istället för tvärt om vilket har vidgat skolans uppdrag. För att skapa kunskap om hur och om lärarassistenter kompletterar och tillför nya kompetenser, samt vidgar och/eller renodlar skolans respektive lärares uppdrag krävs dock vidare studier.

## REFERENSER

- Ackesjö, Helena (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass. Berättelser från ett gränsland*. (Licentiatavhandling). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Ackesjö, Helena (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. (Doktorsavhandling). Kalmar: Linnæus University Press.
- Abbott, Andrew Delano (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labour*. Chicago: The University of Chicago Press.  
<https://doi.org/10.1017/s0007680500081034>
- Akkerman, Sanne F. & Meijer, Paulien C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Arbetsmiljöverket (2017). *Projektrapport för Arbetsmiljöverkets nationella tillsyn av skolan 2013-2016*. Rapport 2017:1. Stockholm: Arbetsmiljöverket.
- Beijaard, Douve, Meijer, Paulien C. & Verloop, Nico (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bejerot, Eva., Forsberg Kankkunen, Tina & Hasselbladh, Hans (2015). Två decennier av new public management: arbetsmiljön i skola och sjukvård. *Arbetsmarknad och arbetsliv*, 21(3), 23-41.
- Boyce, Rosalie A., Borthwick, Alan, Moran, Monica & Nancarrow, Susan (2011). Health Workforce Reform: Dynamic Shifts in the Division of Labour and the Implications for Intrapersonal Education and Practice. I Simon Kitto (Red.) *Sociology of interprofessional health care practice: critical reflections and concrete solutions* (185-205). New York: Nova Science Publishers.
- Czarniawska, Barbara & Joerges, Bernward (1996). Travels of ideas. In Barbara Czarniawska & Guje Sevón (Red.) *Translating organizational change* (13-48). Berlin: Walter de Gruyter.
- DN (2016). *Anställ fler yrkeskategorier för att klara lärarbristen*. DN Debatt, 2016-01-26.
- Elstad, Eyvind (2009) Schools which are named, shamed and blamed by the media: School accountability in Norway. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(2), 173-189. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9076-0>
- Forssell, Anders & Ivarsson Westerberg, Anders (2014). *Administrations-sambället*. Lund: Studentlitteratur.
- Gardsten, Jens (2016). *"Den nödvändiga grunden" – underkännanden och erkännanden under lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar*. (Doktorsavhandling.) Växjö: Linnæus University Press.
- Gardsten, Jens & Fonseca, Lars (2019). Att hantera lärarbristen. Erfarenheter från skolor som anställt heltidsmentorer. *Educare*, 3, 34-48.

- Heggen, Kåre (2008). Profesjon og identitet. I Anders Molander & Lars Inge Terum (red.) *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellberg, Inga (1985). Professionaliseringens förutsättningar. I Donald Broady, (Red.), *Profesjonaliseringsfällan: vuxenutbildning, arbetsdelning, yrkeskunnande* (s. 24-33). Stockholm: Carlssons.
- Kayi-Aydar, Hayriye (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.009>
- Landahl, Joakim (2006). *Auktoritet och ansvar: lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. (Doktorsavhandling) Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lindqvist, Per & Nordäng, Ulla Karin (2007). "Lost in translation?" Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(3), 177-193.
- Lindqvist, Per (2019). "Låt lärarna vara lärare" – idéer om lärararbete i det offentliga samtalet om lärarassistenter. (Article submitted to journal)
- Newman, David & Paasi, Anssi (1998). Fences and neighbours in the postmodern world: boundary narratives in political geography. *Progress in Human Geography*, 22(2), 186-207. <https://doi.org/10.1191/030913298666039113>
- OECD (2013). *The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) - 2013 Results*.
- OECD (2019). *The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) - 2019 Results*.
- Olofsson, Gunnar (2018). *Professionerna, mellanskikten och klassanalysen*. Stockholm: Katalys. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-72038> [181219]
- Persson, Sven & Tallberg Broman, Ingegerd (2002). "Det är ju ett annat jobb": Lärarkyrkans avgränsningar och lärarens socialpedagogiska ansvar. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 257-278.
- Samuelsson, Johan, Östlin Brismark, Anna & Löfgren, Håkan (2018). *Papperspedagoger – lärares förändrade arbete med administration i digitaliseringens och ansvarsutkrävandets tidevarv*. Rapport 2015:5. Stockholm: IFAU.
- Silverman, David (2005). *Doing qualitative research. A practical handbook*. (2 uppl). Los Angeles: Sage Publications.
- Sjölander, Jonas (2018). *Kompletterande kompetenser – mer än bara avlastning*. Delrapport 1. Malmö: Grundskoleförvaltningen Malmö.
- Skolverket (2013). *Lärares yrkesvardag. En nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning*. Rapport 385. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017). *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning*. PM. Dnr: 2017:370.

- SOU 2016:35. *Vägen in i det svenska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2018:17. *Med undervisningskicklighet i centrum: ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sveriges företagshälsor (2014). *Jobbbälsobarometern*, Delrapport 2014:1.
- Sveriges Riksdag (2016). *Bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner*.
- UKÄ (2016). *Fortsatt fler söker sig till lärarutbildningen – men långt ifrån det prognostiserade behovet*. Statistisk analys 2016-09-19 / 2

## English summaries

**Nils Kirsten & Sandra Carlbaum:** Professional development for professional teachers? The introduction of "collegial learning" in the Swedish school system

This article demonstrates that the concept of "collegial learning", coined by the Swedish National Agency for Education (NAE) in 2011, has had a significant impact on Swedish public education, through both the professional development model in which the concept was coined (henceforth, "the collegial learning model") and the widespread use of the concept in the general discussion of school and schooling. Although the collegial learning model has to date been used in 11 areas of professional development, this study examines the early initiation and shaping of the model from 2011 to 2012 within the initiative "Boost for Mathematics" (Swedish, Matematiklyftet). Using Bacchi's (2009) "What's the problem represented to be?" approach, the study investigates how the problems that the collegial learning model was expected to solve are represented in policy texts concerning the model's initiation. The collegial learning model is also analysed in relation to the theory of professions, which highlights the preconditions that the model provides for developing and exercising teacher professionalism.

Although research into both professional development and teacher professionalism is extensive, few studies examine professional development and teacher professionalism in relation to each other. This study contributes to research into professional development as a measure to support teacher professionalism. The study uses Brante's (2014) definition of professions as "access points to (what is considered to be) the highest knowledge within an area, and the practice based on this knowledge" (p. 259, translated from Swedish by the first author). By combining this definition with Freidson's (2001) argument that autonomy is the core element of professionalism, the study advances the view that a professional knowledge base is the primary basis for claims of professional autonomy. The study argues that both a professional knowledge base and professional autonomy are inevitably

actualized within professional development initiatives, and are consequential for the preconditions for developing and exercising teacher professionalism.

The main empirical material examined in the study comprised 1) government commissions to the NAE to plan, explore, and realize Boost for Mathematics, and 2) the NAE's interim reports on how this commission was fulfilled. The study shows that the collegial learning model was presented as a solution to inadequate mathematics teaching and was based on the assumption that local actors were unable to address this problem. School principals were described as lacking in their efforts to organize discussions and professional development to improve mathematics teaching.

The coining of the "collegial learning" concept during the initiation of Boost for Mathematics appears to have been a way to represent the model as based on research, but without requiring adherence to specific research-based concepts or models. An emphasis on equivalent implementation in policy texts justified giving the collegial learning model a standardized structure and content. This standardization facilitated the production of a comprehensive professional knowledge base that could be offered to teachers, a knowledge base presenting extensive knowledge of mathematical subject content, how to teach it, and student perceptions of it. The policy texts' prioritizing of usefulness for teachers before an explicit basis in research findings somewhat lessened the material's capacity to develop a professional knowledge base. More importantly, the standardized content limited teacher groups' opportunities to develop and exercise professional autonomy, as they were given little opportunity to focus on perceived local needs or make joint decisions on approaches to teaching.

**Helena Ackesjö:** Markings of borders in teacher's work. Territory in renegotiation through the introduction of teacher assistants.

During the last years, several reports have warned about teachers' high workload and that the administrative tasks steal too much time from teacher's work. Teachers' work environment needs to be improved in order to attract more people to the profession, but also to stay in the profession and/or to return to it. Therefore, political initiatives have been taken during the last years to reduce the pressure on the teachers "so that teachers can be teachers" and "focus on their core assignment". Various investigations has also mapped out how high the administrative burden is for teachers and principals and in addition proposed how this burden can be reduced. One conclusion that is drawn is that teachers should not do things outside their core assignment. Those could be carried out by other professional groups, such as teaching assistants.

In this article, the teacher profession's territory, and how this is negotiated when teacher assistants are introduced at schools, is studied. The introduction of teacher assistants can be perceived as an internal stratification of the teaching profession, where the work becomes differentiated and where the teachers, as part of their endeavor to become professional, are expected to take a step back and hand over parts of the front work to someone else.

Data collection has been carried out in two stages. In the first step, an individual questionnaire was conducted with 65 teachers at three different schools (two secondary schools and one upper secondary school) who was about to introduce, or just had introduced, teacher assistants. 1-1,5 years after the survey, interviews were conducted in smaller groups with the same teachers at the same three schools. The starting point for the interviews was the responses from the questionnaire from each school. The focus of the conversation was to highlight the changes that the teachers have experienced since the teacher assistants were introduced at the schools. The interviews were conducted as group interviews with a total of 64 teachers from the three different schools. The teachers were divided into 8 school homogeneous groups.

The results consists of an analysis of the conversations only. The data analyzing has been guided by the border concept (Newman & Paasi, 12998), the concept of professional territory and positioning (Boyce, Borthwick, Moran & Nancarrow, 2011) and professional theories (Heggen, 2008).

The results show that the teacher assistants can be regarded as resources for the teacher profession as they are taking over parts of the teacher's professional territory. The supplement by mostly carry out their work in other places than in the classroom such as the corridor and the school yard. A potential border conflict is also noticed. On the one hand, it seems like the teacher role is becoming more refined in the schools studied. The teachers emphasize experiences of offloading in, for example, their previous social work with the pupils. On the other hand, the time that has been released for the teachers has been filled with more teaching hours. This has contributed to the teachers not being freed for competence development and collegial cooperation in the way they expected to be. The introduction of teacher assistants has thus not meant that the teachers have been relieved in terms of less work - on the other hand, they have got better opportunities for a more refined and possibly more focused teaching assignment.

The results show that teacher assistants' work can result in that the *teachers' territory* is narrowed and possibly refined, while at the same time the *school's territory* may be expanded as new work areas is supplied to the school through the teacher assistants. Overall, the result shows that teacher assistants do not replace teachers or other professions at the school. There is no signs of competition between teachers and teacher assistants. Rather, the teacher assistants seem to complement and add new competences to the school's



entire work - sometimes even in other places in school where the teachers are not primarily located.

## Essä

# Berättelsen om skolan – i en tid av nyliberalism

Christer Fritzell

### ABSTRACT

Avsikten i denna essä är att granska hur särskilda samhälleliga intressen kan spåras i de bilder av skolan och skolans pedagogik som dominerar i den offentliga debatten. Är det så att den politiska och professionella autonomi som ofta tillskrivs skolan i långa stycken är en chimär? Min argumentering och slutsats innebär att det nyliberala projekt som dominerat samhällsdebatt och partipolitik sedan 1990-talet i latenta men betydelsefulla avseenden har tydliga korresponderande drag i den massmediala Berättelsen om skolan.

### EN SVÅRFÅNGAD SPEGELBILD

Bakom den slitna metaforen om skolan som en spegelbild av samhället gömmer sig en svår fångad realitet, fylld av vardagliga klichéer, politiska schabloner och ideologiska dimridåer. Vad är det närmare bestämt som speglas och hur går det egentligen till? Och kanske leder den här sortens bildspråk mest tanken på villospår i fråga om skolans verkliga betydelse i samhällsutvecklingen?

I denna essä är min avsikt att granska i vilken mån den enkla spegelmetaforen trots allt kan rikta blicken mot intressanta paralleller mellan specifika förhållanden i skolan och samhället i stort – åtminstone som detta kommer till uttryck i den offentliga debatten. Jag föreslår ett tolkningsperspektiv med fokus på hur strukturella samhällsintressen kan ses korrespondera mot dominerande inslag i skoldebatten.

Troligen kan den mångfasetterade frågan om beroendet mellan skola och samhällsutveckling bara ges tillfredsställande svar i historiens förklarande ljus. Så kan vi numera lätt förstå efterkrigstidens engagemang för omfattande skolreformer: Fascism och nazism hade slagits tillbaka, och i opposition mot kommunismens kollektivism i öst kunde västländerna stärka sin ställning som representativa demokratier. Ekonomin gick som tåget, som man kunde säga på den tiden, och arbetsmarknaden blomstrade. Självklart måste också skolan anpassas till den nya tidens krav.

Frammot 1970-talet tycktes oljekris och miljöproblem ännu ligga i fjärran och med till synes ohotad ekonomisk tillväxt förändrades också utbildningssystemen. När Läroplanen för grundskolan 1969 började tillämpas, för i år precis ett halvt sekel sedan, verkade ambitionen att skapa en demokratisk medborgarskola äntligen i hamn. Runt Olof Palmes tal om skolan som ”spjutspets mot framtiden” fanns en tidsanda som inte tvekade om att skolan skulle bidra till ett nytt och bättre samhälle.

Visst gavs skolan ett viktigt kunskapsuppdrag men väl så betydelsefullt var att nya generationer skulle fostras in i demokratin som livsform. I backspegeln kan detta kanske framstå mest som en tillrättalagd skönmålning där en bister verklighet doldes bakom tilltalande ”läroplanspoesi”. Men efter oljekris och ekonomisk avmattning ansåg många i inflytelserika kretsar att den progressiva välfärdspolitiken hade urartat i en näst intill socialistisk agenda med alltför långtgående jämlikhetssträvanden. Snart skulle en annan tidsanda råda.

## NYLIBERALISMEN TAR KOMMANDOT

En ny typ av offentlig retorik växte fram, mindre präglad av idéer om jämlikhet och solidaritet men desto mer laddad med inbjudande vältalighet kring individens valfrihet och villkoren för den fria marknadens dynamik. I de avancerade industriländerna leddes frihetskampen framgångsrikt av dedicerade härförare som Ronald Reagan och Margaret Thatcher. Till sin hjälp hade dessa retorikens giganter i den västra hemisfären uppburna nationalekonomer som Friedrich von Hayek och Milton Friedman. Med stöd av en föregivet evidensbaserad ekonomisk teori med utfästelser om kraftfull tillväxt och välstånd för alla kom en ”valfrihetsrevolution” att spridas runt om i den kapitalistiska världen. I synnerhet efter Murens fall 1989 kunde övertaget för den marknadsliberala demokratin i Europa på allvar räknas hem, med välbefäst legitimitet över hela den etablerade politiska skalan i länder som Sverige.

Med denna nyliberalism följde ett nytt narrativ, en ny diskursordning eller som jag i anslutning till dagens språkbruk ska kalla det; en ny *Berättelse* om samhället. Här markerades nödvändigheten av en friare marknadsekonomi, där enskilda individers entreprenörsanda borgade för bättre tillväxt till gagn

för alla medborgare. Allt som kunde skötas med marknadens logik skulle också tas om hand på dess villkor. En ny optimism i finansiella kretsar blev successivt allt mer spridd och vältaligt understödd av opinionsjournalistik i dagspressen, profilerade ledarskribenter, akademiker med hög status och i löpande massmediadebatt.

Och den nyliberala ekonomin levererade: En sällan skådad tillväxt på många håll i världen, om än ytterst ojämnt fördelad, och fantastisk teknologisk utveckling. I spåren följde enorm privat förmögenhetsbildning via kapitalvinster och internationell skatteplanering, megabolag med megavinster, kvartalsekonomi och finansbubblor, försvagade fackföreningar och prekära anställningar, individbaserade löner och karriärvägar. Bland verkningarna kom snart nog också politisk instabilitet och nationalistisk populism, rovdrift på naturresurser och eskalerande miljöförstöring, splittrad samhällssolidaritet och exceptionell individualism.

I den nya Berättelsen fick det uttalade löftet om välstånd för alla genom ekonomisk "nedsipprig" uppifrån och ner legitimera en genomgripande politisk agenda: Statliga avregleringar till förmån för privata marknadsaktörer, omfattande skattelättnader för kapitalägare, kraftfulla åtstramningar i välfärden samt successiv av-demokratisering i form av nationalstaternas minskande kontroll blev några av de mer uppenbara följderna.

En marknadsliberal tidsanda kom undan för undan att genomsyra inte bara den globala ekonomin utan många andra sektorer i de västliga demokratierna. Med tanke därpå kunde man kanske förväntat en mer intensiv debatt kring yttringarna på olika samhällsområden. Men utvecklingen rullade på, inte minst i Sverige där nyliberalismen som politiskt projekt under växlande regeringar i vissa hänseenden, som den kraftfulla tillväxten av de skattestimulerade klyftorna mellan befolkningsgrupper eller den extrema formen av privatisering på skolområdet, fick en särskilt radikal uttolkning.

#### EN NY BERÄTTELSE OM SKOLAN

Åter till metaforenas värld: Hur skulle en så omvälvande samhällsutveckling som den nyliberala "frihetsrevolutionen" kunna ske utan genomgripande återspeglning i skolsystemet? Men konkret *vad* blev egentligen speglat? Sedan 1990-talet har vi bevittnat en genomgripande statlig reformverksamhet centrerad kring marknadsutsättning och individens valfrihet, med rask tillväxt av vinstdrivna fristående skolor enligt elevers och föräldrars fria val. Med en kassa om runt 100 000 SEK i bagaget på marknaden blir den enskilde eleven ytterst attraktiv för det fristående skolföretaget, medan den kommunala marginalkostnad som kan undvikas vid bortval vanligen blir närmast försumbar. Att det "fria valet" de facto är socialt och kulturellt stratifierat gör att den skattefinansierade vinsten kan räknas hem i en just därtill anpassad

organisation. Och när skolornas resultat beräknas på individbasis utifrån mätbar kunskap utan beaktande av likvärdighetens pedagogiska villkor blir marknadsföringen desto smidigare. Så vad som återspeglades blev en pseudo-marknad för tjänsten skolning (offentligt finansierad utan direkt betalande kunder).

Från att vi tidigare haft ett antal ”friskolor” kännetecknade av ”alternativ pedagogik” tillkom en ny struktur för utbildning att förhålla sig till. Pseudo-marknaden förändrade skolsystemet, *som* socialt system, i organisation, funktion och villkoren för aktörernas handlande. En någorlunda gemensam pedagogisk grund kom att övertrumpas av en ekonomisk, centrerad kring strategiska val, målrationalitet och penningen som sammanhållande princip.

Med denna faktiska förändring följde föga förvånande också en ny Berättelse om skolan. Men knappast som spegelbild utan snarare som ett fotografiskt negativ. Här talas inte om någon underordning visavi marknadsstyrande organ som *The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*, än mindre om olika aktörers möjligheter mot bakgrund av mer latenta strukturella, nationella och internationella villkor för både politisk och professionell kontroll. Och här andas definitivt inte något om marknadssystemets enastående förmåga att samordna och kontrollera beslut och handlingssekvenser i komplexa mönster enbart via de funktionella konsekvenserna, relativt oberoende av enskilda aktörers normativa preferenser. I stället är det slående hur denna Berättelse byggts på retoriska grepp där skolans autonomi som självständigt socialt system tas helt för given. Om något här blir speglat så ska det antas vara det genomarbetade politiska programmet eller den fria tankens klara kraft.

Jag vill betona att ett ifrågasättande av skolans autonomi på inget sätt är att ställa sig avvisande till politisk styrning. Tvärtom ligger problemet ofta i att dagens partipolitik framstår som otillräcklig för att hävda skolans lagstadgade samhällsroll för demokratisk integration. Heteronomin manifesteras förvaltningspolitiskt i tilltagande formalisering och juridifiering kring allt från enskilda elevers upplevelse av kränkningar till föräldrarnas ställning som förmenta kunder på en marknad, men mest anmärkningsvärt i den systematiska avprofessionaliseringen av läraryrket. En fortgående externalisering av den pedagogiska praktikens inre funktionsvillkor har kringskurit autonomi allt djupare, samtidigt som de yttre villkoren blir föremål för ny rättstillämpning.

För att exemplifiera: Genom en dom i Kammarrätten 2019 fastställdes att privata skolföretag inte behöver offentliggöra vinstnivåer, betygsresultat och elevsammansättningar, eftersom detta kan påverka deras affärsverksamhet! Vi har således ett rättsläge som begränsar det autonoma utrymmet för skolsystemet i stort, men som snarare utökar det för en särskild del, nämligen

den privata, vilken tilldelas en långtgående frihet från den offentlighet som trots allt levererar de ekonomiska vinsterna i fråga.

Mitt fortsatta resonemang gäller former av ”relationell autonomi” där själva karaktären av skolans förhållande till olika påverkanskällor kommer i dagen. Beroenden gestaltas på olika sätt i relation till partipolitik och djupare liggande mekanismer för strukturell påverkan, och detta får i sin tur olika slags pedagogiska konsekvenser. Mot en fond av principiellt möjliga alternativ utspelas en tidsbunden kamp om formerna för makt och inflytande, där också Berättelsen läggs tillräta utifrån olika intressen i relation till konkreta behov av tolkningar och rättfärdiganden.

Exempel: När en liberal utbildningsminister vill ta åt sig äran för viss förbättring av de senaste Pisa-resultaten uppvisas på ett tydligt sätt föreställningen att genomtänkt partipolitik i allt väsentligt varit styrande. Med långvarig nit har man lyckats ”vända atlantångaren” i enlighet med de egna intentionerna. Att Pisa-komplexet snarare kan ses som ett uttryck för bristande autonomi genom begränsningar i de interna utvecklingsmöjligheterna ingår inte i den historieskrivningen.

Detta Pisa har under 2000-talet blivit *OECD*-facit för ländernas ställning som ”kunskapsnationer i den internationella konkurrensen” och därmed löpande fått motivera anpassade politiska reformer.

De legitimitetsstärkande tolkningarna av Pisa-resultatets betydelse för ekonomins effektivitet kan ibland lyftas till smått osannolika proportioner.

Exempel: I samma veva som senaste Pisa presenterades återgavs i Svenska Dagbladets ekonomibilaga (20191203) också utfallet av en internationell nationalekonomisk studie om betydelsen för olika länders BNP: ”På lång sikt skulle ett kunskapslyft i Sverige motsvarande 25 Pisa-poäng generera en bruttonationalprodukt som är 1757 miljarder euro större än utan sådana förbättringar”. Någon hade kanske hoppats på 1760 miljarder, men onekligen ändå en försvarlig tillväxt fram till nästa sekelskifte. Det framgår inte om nödvändig klimatanpassning ingår i beräkningen, men dock.

Det evidensbaserade i denna forskning åsido, vad som står klart är den imponerande vikt som läggs vid skolans kunskapsarbete för konkurrenskraft i den globala ekonomin. Trots detta begränsas agendan i den offentliga Berättelsen till skolans inre och elevernas egen värld. Allmänt normativistiska krav på förändringar förs fram som om skolan vore en avskild arena för både pedagogiska experiment och egna käpphästar om vad som bör göras.

Detta underlättas också genom argumentationsmönster inom vilka ett visst problem gärna ”förklaras” genom beskrivning av ett annat. Således kan en tilltagande brist på hänsyn till andra förklaras med växande egoism, eller elevens ovilja att anstränga sig av orealistiska framtidsplaner på grund av tidens narcissism. Tilltagande normlöshet bland utagerande elever ses orsakad av brist på ordning och reda med grund i att lärarna saknar disciplinära verktyg. Listan kan göras lång, även när det gäller partipolitiska motiveringar till mer

eller mindre akuta åtgärder. I ett typiskt mönster görs skolan som sådan ansvarig för svårhanterliga samhällsproblem på sätt som sällan återkommer när det gäller talrika paralleller i vuxenvärlden.

Ett ytterligare uttryck för föreställningen om skolans autonomi är när pedagogikforskningen tilldelas en avgörande roll för skolans utveckling, visserligen för vad som gått snett, men ändå.

## PEDAGOGIKÄMNETS ROLL I BERÄTTELSEN

Efter år av ideologiska dimridåer har kritiska forskare på senare tid pekat på förklaringar som sträcker sig utanför allmändebattens domäner. Kritiken har ofta sammanfattats med vad som fått stå som nyliberalismens signum: *New Public Management*. Möjligen har dock detta ofta använda uttryck ibland fått mer av signalvärde än konkret innebörd inom olika samhällsområden.

Den kritiska skolanalysen har i första hand gällt reformverksamhet, styrning och organisation, samtidigt som också den inre verksamheten och det pedagogiska arbetet mellan lärare och elever behöver granskas. Min avsikt är just att försöka specificera hur marknadsliberalismen kan ta sig konkreta uttryck i Berättelsen om skolans pedagogiska praktik. Jag vill betona att jag med detta fokus inte på några direkta sätt avser att ha synpunkter på den faktiska verksamhet som dag för dag bedrivs i skolan.

Man kunde tycka att med den senaste tidens knepiga skolsituation skulle pedagogisk forskning, teori och filosofi kunna bidra med djupare fackkunskap, men så tycks inte vara fallet. Det är snarare iögonenfallande hur fackpedagogiken närmast blivit osynlig, eller osynliggjord, med undantag för när ämnet och dess företrädare utpekats som källa till alltings elände. Det är upplysande att notera, att detta sker samtidigt som ett litet antal proffstyckare och kända företrädare för discipliner med avlägsen koppling till skolan framgångsrikt framträder som insiktsfulla uttolkare av dess svårigheter. Båda dessa förhållanden utgör intressanta fenomen för analys och förklaringar.

Jag hänför pedagogikens tystnad inte bara till bristande tyngd som samlad vetenskaplig disciplin, utan också till tidsandas ointresse för ämnets principiella hållning till undervisning och lärande. Men möjligen befinner vi oss nu i ett exemplariskt historiskt läge för en välbehövlig skärpning av ämnets grundproblematik mot den illustrativa bakgrund som tidsandan anvisar. Kanske kan de marknadsliberala excesserna föra det goda med sig att pedagogiken framöver kan återta en klarare röst i Berättelsen om skolan, gärna också via frågor som dessa:

- På vilka särskilda punkter kan nyliberalismen förtydliga pedagogikens principiella problematik och normativa grund som vetenskaplig disciplin?

- Hur kan det vetenskapliga territoriet för pedagogisk forskning avgränsas i ljuset av nyliberal ideologi och dess uttryck i skolan?

#### NYLIBERALISMENS NEGATIVA INTRESSE

För att diskutera sådana frågor behövs en välavvägd definition av nyliberalism, vilket knappast kan hämtas från debattens allmängods eller akademins standardförråd. I stället vill jag gå till en riktninggivare med större kritisk pregnans och mer tankeväckande undertext. Den franske sociologen Pierre Bourdieu föreslog i en kort artikel på 1990-talet en tankelinje som inte är alldeles självklar men som kan tjäna som ingång till mitt resonemang (Bourdieu, 1998). Han sa ungefär som så, att nyliberalismen syftar till att skapa de villkor under vilka denna "teori" kan realiseras och fungera som ett program för den systematiska förstörelsen av kollektiv. Bourdieu kan sägas ta en negativ infallsvinkel genom att fokusera speciellt på vad nyliberalismen *inte* önskar åstadkomma – kollektiv samordning och gemenskap – för att på så sätt diskutera frågor som annars gärna hamnar i skymundan. (Notera särskilt att begreppen positiv och negativ här och fortsatt i essän inte avser värdeomdömen utan teoretiskt grundade tolkningar av konsekvenser som antingen faktiskt uppkommer eller inte gör det.)

Jag uppfattar att Bourdieus poäng är att det nyliberala projektet avser undanröjandet och försvårandet av allt som inte grundas i det privata intresset och individens valfrihet inom den målrationella marknadslogiken. Det är värt att betona att Bourdieu då inte resonerar i passiva termer som ointresse eller bristande engagemang, utan om en aktiv och systematisk "förstörelse" av kollektiva former ("*programme de destruction méthodique des collectifs*").

Begreppet kollektiv blir inte särskilt väl avgränsat, vilket varit önskvärt eftersom det ofta fått starkt pejorativa tolkningar. Bland liberalismens banerförare är det ju populärt att begränsa alternativen till kommunismens kollektivism, marxismens klassförtryck och liknande retoriska grepp. De kollektiv som Bourdieu åsyftar avser förstås inte kapitalägare eller börsspekulanter, men han nämner nationen, fackföreningar, arbetskollektiv, familjer och olika civila intresseorganisationer.

För min del vill jag, snarare än att utgå från grupperingar med likartade strukturella intressen, mer kvalitativt hänvisa till demokratin som ett värdekollektiv för samhälllig solidaritet, med dess många former av gemensam organisering. Alternativen är då inte bundna till vare sig antiliberal kollektivism, nationalstaten eller viss samhällsklass utan till samhället som sådant. Därmed kan också en socialfilosofisk skiljelinje bindas till att individens frihet "alltid redan" ses definierad av det samhälle hen är en del av. Liberalismens princip – individens frihet att välja att ingå eller inte i "det



sociala kontraktet” – blir då en tämligen skakig grund för samhällelig integration.

Jag vill också peka på möjligheten att omformulera Bourdieus tanke som att nyliberalismens instrumentella rationalism underminerar andra samhällliga rationalitetsformer baserade på värdegemenskap och saklig argumentation med orientering mot samförstånd. Närmandet till skolans roll relativt samhällsutvecklingen blir då annorlunda även vad gäller lärande och undervisning som praktik.

Bourdieu nämner i förbigående hur den nyliberala destruktionsprocessen skapar en ”darwinistisk värld” med kamp alla mot alla på alla samhällsnivåer. Det ger mig anledning att tillfoga att de pedagogiska parallellerna mellan socialdarwinism och nyliberalism kan uppenbaras i ett historiskt perspektiv. Det gäller kanske särskilt om man ser på situationen vid förra sekelskiftet i USA och i Sverige ett sekel senare, inte minst med avseende på skolans och utbildningsvetenskapens utveckling (Fritzell, 2018).

Dock kan noteras att socialdarwinismens anpassning av skolan till den tidens tilltagande effektivitetshysteri och brutala teknologi i arbetslivet snarare var starkt positivt funktionell med en öppen och explicit ideologi kring önskvärd sortering av elever enligt det ”naturliga” urvalet. Parallellt med mitt fokus här på negativ funktionalitet bör också hållas i minnet att även den nyliberala skolagendan givetvis har positiva inslag. Som exempel kan nämnas den kraftfulla satsningen under 00-talet på individuella utvecklingsplaner/IUP eller den formella betygsättningen för allt yngre barn.

I en tidigare begreppsanalys på detta fält införde jag ett differentierat korrespondensbegrepp för olika typer av relationellt beroende mellan skola och samhället i stort. Medan positiva former hänfördes till aktiva bidrag till främst arbetslivet i fråga om särskilda kompetenser och attityder, menade jag att de negativa just avsåg strukturella villkor kring undvikandet och försvärandet av sådant som riskerade att hota systemens effektivitet och legitimitet. Här kunde ”allt” accepteras – för relevanta elevgrupper – såsom bus och stoj i klassrummet, sysselsättning med typiska fritidsaktiviteter i skolan och allmänt ett systematiskt undvikande av gemensamt kritiskt ifrågasättande bland eleverna. Jag hävdade att sådana negativa former tenderade att öka över tid (Fritzell, 1987).

Jag menar fortsatt att kritisk utbildningsanalys kan lägga särskild vikt vid själva *förhållandet över tid mellan negativa och positiva funktioner*. Skolans ”avspeglning” kan då ses som en fråga om hur olika strukturella uttryck systemen emellan förändras över tid beroende på växlande krav på ekonomisk effektivitet i relation till behov och möjligheter till legitimitetsstöd inom den demokratiska staten. I den konkretiserande analysen av pedagogisk praktik kan detta bilda en utgångspunkt på sätt som jag strax återkommer till.

Nyliberalismens blockering av särskilda kollektiva intressen ger möjligheter att förstå en hel del av skolreformerna under senare decennier. Men för analys

av det inre arbetet i skolan behövs ett anpassat begrepp för det kollektiva där betoningen ligger på pedagogiska kvaliteter. Man kan då anknyta till de etymologiska innebörderna kring det samlade och gemensamma, som bland kollegor i ett kollegium. Mycket av det som idag framstår som fjärran från pedagogikens värdeorientering kan förstås som just bidrag till att inget som ger konstruktivt stöd åt lärande gemenskaper kommer över tröskeln till skolans pedagogiska praktik.

#### BERÄTTELSENS SJÄLVUTNÄMNDA EXPERTER

Det är knappast någon slump att de senaste årens skoldebatt i hög grad förts av personer med oklar relation till skolans vardag. Det viktiga i denna opinionsbildning tycks vara vem som talar snarare än substansen i vad som sägs. Likaså finns i samma andemening anledning för liberalistisk press att avstå från bidrag från pedagogiskt sakkunniga. Med det negativa närmandet uppkommer utrymme i Berättelsen även för dem som saknar pedagogisk insikt.

Sälunda kan en hågad nationalekonom hävda expertis på skolområdet som del i marknadsliberalismens fält. Till synes relevanta aspekter kan lyftas fram med krav på tilltro, samtidigt som den verksamma konsekvensen uppkommer i själva undvikandet av en pedagogisk tankeram. Jag gav tidigare just ett exempel på hur skolans bidrag till samhällsutvecklingen kan formuleras pretentiöst enbart i snävt ekonomiska termer. Och här kan parentetiskt tilläggas ett erkännande av den nationalekonomiska forskningens status i den legitimitetsfrämjande Berättelsens värld: Med tanke på de metodologiska svårigheterna att med nästan ett sekels framförhållning beräkna skolans bidrag till ett lands BNP på miljarden när, så förstår ju alla att detta måste vara en närmast exakt vetenskaplig disciplin.

Den på senare tid så uppmärksammade hjärnforskningen med dess sällan ifrågasatta rekommendationer för lärandet i skolan är, trots dess till synes ringa kontakt med det nyliberala projektet, värd särskild granskning. Dess negativa funktionalitet i Berättelsen framkommer – oberoende av forskarens egen intention – i den vanligen totala frånvaron av socio-kulturella inflytanden på lärandets villkor. Dessa kan i stället bindas, empiriskt och normativt, till effekter i hjärnans "belöningssystem", vilket väl egentligen inte betyder mycket annat än en ökad sannolikhet för viss reaktion på yttre stimuli. Onekligen har lärande korrelerat i hjärnan, men som förklaringsmodell lämnas fältet öppet för en ny variant av den gamla behaviourismen, alltid lika populär som tankeram för maktutövning och social kontroll.

För att utmana nyliberalismens "pedagogiska" strategier skulle behövas ett starkt och samlat disciplinärt stöd i offentligheten från den akademiska pedagogiken, vilket dessvärre av olika skäl saknas. Men jag tror de flesta

pedagoger håller med om att man svårligen kan bortse från den sociala interaktionens och den språkliga kommunikationens centrala roll i skolan. Pedagogiken – som teori och praktik – innefattar i allt väsentligt lärande *mellan* människor, och dess inre territorium är uttryck för att människor tillsammans bearbetar kunskap och värden, som en mångfald i gemenskap.

### SPEGELFÄKTER I SKOLDEBATTEN

Av alla märkliga inslag i den nutida Berättelsen om skolan är väl det märkligaste hur ett ytterst begränsat antal individer, om än tydligtvis starkt politiskt motiverade, kunnat få så stort genomslag. I sak, om skolans faktiska problem och möjliga lösningar, är ju synpunkterna utan djupare substans.

För närvarande återkommer två inslag i den kompakta kritiken mot skolans ”felaktiga” pedagogik. Det handlar i all sin enkelhet om för mycket ”postmodern konstruktivism” och för lite ”faktakunskap”. Dessa begrepp har av givna skäl – berättelsens abstrakta karaktär och latent verkningar i samhällsdebatten – använts mycket ”liberalt”, mest som signalord för den allmänna eländesbild man önskar frammana. Tillsammans ingår dessa båda (i sig flummiga) föreställningar i en suddig bild av vad som av kritikerna kommit att kallas ”flumpedagogik”.

Någon offentlig debatt parterna emellan förekommer knappast. Medan kritiken framförts löpande i nationell dagspress, förekommer bemötanden från pedagoger huvudsakligen i interna nätfora. Och där diskuteras gärna kritiken med den på sitt sätt sympatiska hållningen att tålmodigt försöka bemöta argument. Man tycks ofta uppfatta det hela som en pedagogisk sakdebatt.

Men hur rimligt är det? Att skolans undervisning, ens någonstans någon gång, skulle ha undvikit faktakunskap är naturligtvis nonsens. Beträffande propåer om ”mer” faktakunskap, kunde man först efterlysa klagöranden av vilka *typer av fakta* som konkret efterfrågas inom olika ämnen, för att därefter undersöka hur läget faktiskt är. För ett sakligt bemötande utifrån *pedagogiska* kunskapsbegrepp kunde det kanske sedan räcka att hänvisa till en välrenommerad källa som exempelvis språkfilosofen Donald Davidsons framställning av tre typer av kunskap, gärna i boken med den upplysande titeln *Subjective, Intersubjective, Objektive* (Davidson, 2002). Att sammanvävningen av dessa kunskapsformer, liksom för övrigt uppgiften att stimulera till kritiskt tänkande, ska ske med all hänsyn till elevernas ålder och andra förutsättningar är en självklarhet.

Problemet med ”konstruktivism” har framställts som att läraren ska ha tagit ett stort steg tillbaka till förmån för elevernas självständiga lärande. En överdriven betoning av egenarbete i alltför svår och problematiserande undervisning anses ha underbyggts av en felaktig lärarroll som handledare

snarare än ledare. Eleverna ska ha lämnats fria att konstruera sin egen kunskap, något som kopplats till en slags postmodern kunskapsrelativism.

Bakom detta har en tydlig källa identifierats, nämligen landets pedagogikforskning och dess företrädare. Smickrande måhända att tillskrivas sådan betydelse i skolutvecklingen, men i sak en uppenbar överförenkling. På ena flanken har man angripit den samlade forskningen, och på den andra, hur bisarrt det än kan låta, valt att namnge enskilda forskare som särskilt klandervärda. Båda strategierna har riktats mot samma framgångsrika konsekvens; att avvärja pedagogiken som kollektiv kunskapsinstans.

Två vinklingar har återkommit i klagovisan mot pedagogikforskningen. Det ena är att den inte anses inriktad mot att göra skolan bättre. Den annars inte ovanliga uppfattningen att vetenskap i första hand ska analysera, beskriva och förklara faktiska fenomen inom dess territorium, verkar här helt fått lämna plats för normativistiska idéer om hur man tycker att det borde vara. Dessvärre är pedagogikens läge för bemötanden här inte särskilt starkt. Men när såg vi annars kritik mot nationalekonomin för den svaga kronkursen?

Det andra är att pedagogikforskningen anses ha en felaktig metodik som negligerar sökandet efter klara evidens. Det omhuldade önskemålet om statistiskt evidensbaserade resultatförbättringar tycks dock illa grundat i hur den internationella utbildningsvetenskapen under stora delar av 1900-talet, särskilt i USA, ägnade enorma resurser just åt detta, och ofta med den positivistiska metodologi som nu förs till torgs, dock utan avgörande framgång. Undervisning och lärande är lite mer komplicerande fenomen än vad reaktioner i hjärnan låter antyda.

Redan den egendomliga bristen på vetenskapsteoretisk och metodologisk insikt som uppvisas borde stämma till eftertanke. För inte kan väl historielösheten på detta område vara så massiv att de tidvis intensiva diskussionerna om positivism och behaviorism, också i Sverige, är obekanta? Och framför allt kan väl de begrepp för fakta och sanning som underförstås i debatten, även av etablerade akademiker, väl ändå inte tas på allvar? Utan hänsyn till ens fundamentala skillnader mellan natur- och samhällsvetenskap frammanas en bild av fakta som entydiga och sanning som något absolut, i sig en ytterst ovetenskaplig hållning. Hur kan detta förstås?

Med infallsvinkeln att det massmediala pedagogikdrevet snarare än sakligt bemötande behöver förklaras teoretiskt blir frågan: Varför skulle det vara så att bakgrunden till dessa till synes märkliga men återkommande inslag i Berättelsen kan sökas just i det nyliberalistiska inflytandet?

Min ingång till detta komplex är att efter långvariga framgångar inom i huvudsak den statliga reformverksamheten på strukturnivå har ambitionerna allt mer kommit att gälla skolans innehåll och det pedagogiska arbetet. Här är konsekvenserna mer svårgripbara, och kanske är den mest verkningsfulla effekten att man under en följd av år lyckats avvärja en välbehövlig mer djupgående debatt om den marknadsliberala skolan. Genom att med

svävande resonemang styra in det offentliga samtalet på ensartade frågeställningar har man indirekt engagerat motparter i löpande pseudo-debatt med den negativa effekten att kvalificerad pedagogisk argumentation har blockerats.

Låt oss vidare söka svaret om nyliberalismens praktiska följder genom att pröva infallsvinkeln om vad just efterlysningen av ”mer fakta och mindre konstruktivism” negerar. Blicken riktas då alltså mot vad som i sak undviks eller överses med, och jag vill hävda att detta gäller just kärnfrågor för en gemensam medborgarskola.

Givetvis kan lärare tillfälligt och koncentrerat arbeta med faktafokus i sin undervisning samtidigt som sociokulturella och personliga villkor bland deltagarna tonas ner, dock utan att dessa försvinner ut i det blå. Men i faktaideologernas barskrapade relation mellan lärare och elever ligger i princip samtidigt en negering av det kollektiva i meningen av egentligen allt det som i en klass bildar en gemensam arena för ett dagligt liv och lärande tillsammans. Lite tillspetsat kan sägas, att vilka fakta som helst kan hanteras, så länge denna speciella *kunskapsform* inte integreras i gemensam bearbetning med ambition att tillsammans nå bildande sammanhang och vidgade vyer.

Här kan invändas att i Berättelsen ingår ju ett tydligt önskemål om mer ”lärarledd” undervisning, gärna från ”katedern”, vilket onekligen innebär att eleverna är samlade i något slags kollektiv. Och att klassundervisning är legio i dagens budgetpressade skolor är givetvis svårt att bortse från. Men ett nyliberalt kollektivbegrepp kan då bara vara vad Jean-Paul Sartre kallade ”seriellt”, i princip lika mekaniskt som den kollektiva samvaron i en busskö. Var och en för sig om än på samma plats.

Den slags styrning och kontroll som impliceras, med snäv teknologisk inriktning mot objektiva mätbara prestationer bland seriellt agerande individer, måste så långt möjligt undvika ”ovidkommande” inflytande från deltagarnas livsvärld, dagliga bekymmer och glädjeämnen, personliga kunskapsintressen, särskilda behov och liknande ”icke-objektiva” källor till avledning från det målrationala. Sådana källor binder ju också till den sociala konstruktion av mening som äger rum när kunskap bearbetas mellan levande människor, vilket utmanar både nyliberalismens individfixering och dess allmänt instrumentella hållning i kampen mot det kollektivt reflekterande.

Dock bör uppmärksammas den möjliga kombinationen med positiva korrespondensformer, alltså i meningen av mer direkta aktiva insatser för bättre resultat effektivitet. Då kan ett reduktionistiskt kunskapsfokus (”mer fakta”) fungera som riktat styrningsmedium inom ramen för en tudelad orientering mot såväl manifest individuell konkurrens som latent motstånd mot det gemensamma. Samordningen av dessa former kan sedan, av ”naturliga” skäl, varieras utifrån en selektiv syn på olika elevers behov. Översiktligt kan de positiva formerna inriktas mot den mindre skara av elever som går mot framgångsrika individuella karriärer, medan de mindre lyckligt

lottade utsorteras seriellt med negativt fokus på undvikanden av de kollektiva förutsättningarna och särskilda behoven bland dessa elever.

Samtidigt kan noteras hur dessa förhållanden står mot kritisk-konstruktiv skolutveckling och medveten opposition. I båda fallen sker ju en implicit bortträngning av försöken att förändra skolan och dess undervisning på andra premisser. Här kan begreppet kritisk korrespondens föras in som ett överskridande av både positiva och negativa former av anpassning till extra-pedagogiska villkor.

Bildningsfrågan kan tas som exempel. Den ibland exklusiva framtoningen av kravet på bildning i skolan hindrar inte, att när det gäller såväl själva bildningsprocessen som dess innehåll så påvisas de nyliberala propäernas brist på intellektuell tyngd. I bildningsarbete är ju det sociala förhållningssättet till kulturella artefakter och olika typer av kunskap ofta helt avgörande, och likaså läggs gärna stor vikt vid viss kollektiv bildningskanon av framstående verk inom konst, musik och litteratur, än mer poängterat numera av digitaliseringens fragmentiserande informationsexplosion. En seriös diskussion om bildning kunde föra i dagen hur obsolet och inskränkt den nuvarande Berättelsen om skolan och dess utarmade ”pedagogik” faktiskt är.

#### NYLIBERALISMENS LIKVÄRDIGHET

Avslutningsvis några reflektioner om skolans likvärdighet i tidsandans grepp. Att denna helt centrala fråga för en demokratisk skola så till den grad tonats ner i den nutida Berättelsen kunde kallas otillständigt. Men med en förklaringsambition blir frågan åter hur det är möjligt att skolans pedagogiska uppgift i detta avgörande hänseende kommit så på undantag? Ett svar kan även här sökas i det nyliberala projektets negativitet.

I Skollagen anges helt kort att alla ska ha lika tillgång till utbildning oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, och att utbildningen ska vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas. Det lämnas i hög grad till berörda myndigheter att uttolka vad detta ska betyda i praktiken.

Dagens offentliga retorik om likvärdighet tenderar att begränsas till organisation och materiella ramar med fokus på behov av ökade finansiella resurser, särskilt till skolor i vad som betecknas som utsatta områden. Problematiken hänförs gärna till boendesegregation, invandring och otillräckligt utnyttjande av det fria skolvälet.

Undertexten i Berättelsen är att alla elever ska ha samma förutsättningar att fritt välja bland möjligheter, konkurrera inom systemets ramar och individuellt ha siktet inställt mot en given betygsskala. Likvärdighetens innebörd är så att säga organisatoriskt avgränsad på målrationala premisser. Med denna grund kan sedan påstås att sådant som ”faktakunskap” och ”icke-

konstruktivistisk” undervisning ger mer rättvisa villkor: Bedömning och betygsättning kan göras mer objektivt och eleverna får en klarare bild av vad som krävs. Svagare elever kan bibringas en mer realistisk bild av den egna förmågan för bättre anpassade val och skärpta ansträngningar. Vad som därför behövs är en än starkare och bättre utvecklad strategisk styrning så att resursallokeringen kan fungera mer effektivt, enligt denna uttydning av skollagen.

## EN NY BERÄTTELSE FÖR SKOLAN

Inom pedagogikämnet borde kvalificerade samtal kunna föras om hur skolans underordning inför marknadslogiken kan brytas utifrån likvärdighetsbegrepp som betonar undervisning och lärande med lika värdefull funktion för alla elever. Inte för att avvärja kritiker i stil med de nuvarande i Berättelsen om skolan, det vore att ställa siktet alltför lågt. Men det kunde bidra till att klargöra innebörden av en disciplins autonomi som oberoende vetenskap i genomarbetad och kritisk relation till samhällsutvecklingen.

Och trots allt; kanske har marknadsliberalismen sett sina bästa dagar. I detta 2020 står dess övergripande projekt, i ambitionen enligt Bourdieu att ”systematiskt förstöra det kollektiva”, inför åtminstone två stora utmaningar. Den ena är den växande nationalismen som, oberoende av politiska värderingar i övrigt, onekligen frammanar en bred kollektivism, ofta i uttalad opposition mot den globala finanskapitalismen. Den andra, mer väsentliga och av allt att döma potentiellt avgörande utmaningen ligger i mötet med det ultimata kollektivet, mänskligheten som helhet. I den pågående klimatkrisen finns knappast utrymme för fortsatta undanmanövrar från det överväldigande problemkomplex som marknadsliberalismens kortsiktiga privatintressen i hög grad har skapat.

Att den breda proteströrelse för klimatet som också omfattar många skolelever inte låter sig nöjas med nuvarande ekonomistiska prioriteringar framför inte bara ekologi utan också social rättvisa och mänskliga rättigheter, gör att hoppet växer om det nyliberala projektets snara tillbakagång. Och i den kommande anpassningen inför omvälvande samhällsförändringar måste rimligen även skolan grundligt omvärdera sin pedagogiska uppgift. En ögonöppnande synvinkel kunde då kanske vara att i fördjupat kunskapsarbete positivt söka bidra till den ”systematiska förstörelsen av egoismen” genom solidaritet med dagens ansträngningar att förnya det demokratiska samhället, inte minst i kollektiv kamp för klimatet. Förhoppningsvis skulle då också pedagogiken – som teori och praktik – på ett helt annat sätt än nu kunna bidra till verklig skolutveckling.

Hög tid således för en ny Berättelse *för* skolan.

## EFTERORD

Sedan ovanstående skrevs har världen skakats om av coronapandemin. Inte mycket är sig likt i samhället eller för var och en av oss. Vem orkar bry sig om nyliberalism, när så mycket annat står på spel?

Men samtidigt ställer pandemin – liksom klimatkrisen – många av nyliberalismens mest problematiska sidor i blyxtbelysning; marknadssystemets oförmåga att hantera de allvarligaste hoten mot vår kollektiva existens, vinstmotivets otillräcklighet för att garantera solidarisk välfärd, det riskfyllda beroendet mellan länder på globaliserade marknader. Lika uppenbara blir bristerna hos teknokratiska styrningsmodeller, som *New Public Management* och *Just-in-time*, inom offentliga verksamheter, som avses uppvisa politiskt ansvarstagande för långsiktighet och hållbar demokrati.

Ingen vet vad som ska komma ut av denna coronakris. Men även om starka krafter verkar för återgång till *business as usual* har säkert många, inte minst unga, fått nya och dramatiska insikter om vad ett samhälle egentligen betyder; hur individen är ohjälpligt förlorad utan kollektivt skydds nät eller hur privata marknadsintressen i grunden är helt beroende av offentlig uppbackning. Kanske kommer åtminstone en del av nyliberalismens mest destruktiva yttringar inom stat och ekonomi att föras till ytan för kritiskt ifrågasättande, särskilt inom välfärdsområden där de mänskliga förlusterna riskerar att bli outhärdliga.

Jag inledde denna essä med en hänvisning till den formativa period för svensk skola som påbörjades efter andra världskriget. Kanske kan styrkan i nuvarande extrema kriser ge upphov till något liknande med avgörande kollektiva lärdomar för en ny tidsanda.

Man kan alltid hoppas.

## REFERENSER

- Bourdieu, Pierre (1998). The essence of neoliberalism. Hämtad 4 april, 2020 från *LE MONDE diplomatique*. <https://mondediplo.com/1998/12/08bourdieu>.
- Davidson, Donald (2002). *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford: Clarendon.
- Fritzell, Christer (1987). On the concept of relative autonomy in educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 8(1), 23-35.
- Fritzell, Christer (2018). Skola och skolforskning i tidens anda. Hämtad 4 april, 2020 från *Vägval i skolans historia*. Nr 3, 2018. <https://undervisningshistoria.se/skola-och-skolforskning-i-tidens-anda/>



## Essä

# Vad blev det av Gy2011 reformens intentioner för yrkesutbildning? Med Barn- och fritidsprogrammet som exempel

Martina Wyszynska Johansson

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

Ellinor Dyne

Utbildningsförvaltningen i Göteborg/Område Stadsgemensamt

Åsa Mårtensson

IBL, avdelningen Pedagogik och vuxnas lärande Linköpings universitet

### ABSTRACT

Med utgångspunkt i tre studiers resultat handlar denna essä om utvecklingen av ett gymnasialt yrkesprogram, Barn- och fritidsprogrammet. Frågan är hur gymnasiereformens (Gy2011) intentioner om ökat samarbete med arbetsplatser i syfte att uppnå en yrkesmässig spetskompetens har förverkligats i lokala kontexter. Bf-lärares uppdrag har diversifierats genom Gy2011. För det första har yrkeslärares fokus flyttats från skolan och arbetet med eleverna där, till att även omfatta introduktion och ”fjärrstyrning” av handledare på arbetsplatsen. För det andra innefattar uppdraget att anpassa programmet till branschspecifika villkor som i sak inte nödvändigtvis erbjuder reella möjligheter till samarbete mellan skola och arbetsliv. Slutligen behöver yrkeslärarna också hantera svårigheten med att integrera det yrkesspecifika med det programgemensamma. Tre avgränsade och Bf-programspecifika utvecklingsområden som resultat av hur Gy2011 intentioner har fallit ut i förändrade praktiker har därmed identifierats. Utmaningen för yrkeslärarna handlar därför dels om att samordna handlingar i ett nät där andra aktörer ingår, t ex för yrkesutgången personlig tränare och väktare, dels att hantera strukturella problem med elevers tillgång till specialiserat kunnande.

### INLEDNING

Yrkeslärares uppdrag innefattar en ständig rörelse mellan skola och arbetsliv som sociala praktiker med skilda sätt att urskilja och värdera olika slags kunskap. Uppdraget medför därför ett behov att agera kunskapsmäklare

mellan de krav som skola respektive arbetslivet ställer (Andersson & Köpsén, 2019; Farnsworth & Higham, 2012). I sin roll som kunskapsmäklare mellan skola och arbetsliv som åtskilda lärmiljöer styrs yrkesläraruppdraget av utbildningspolitiska intentioner<sup>1</sup>. När gymnasiereformen Gy2011 infördes så betonades att yrkesutbildning skulle få ett större djup och specialisering, vilket skulle leda till att eleverna blev anställningsbara (Skolverket, 2011). Efter avslutad utbildning förväntades gymnasieeleverna vara färdiga för att utföra ett arbete, inte bara förberedda inför arbetslivet (SOU 2008:27). Reformen öppnade därför rimligen upp för en möjlig omorientering i yrkeslärares uppdrag. Denna omorientering i riktning mot större lyhördhet för avnämares krav skulle gälla uniformt samtliga yrkesprogram.

Ett program där förändringen blev märkbar var Barn- och fritidsprogrammet (Bf) som fick både nya inriktningar och yrkesutgångar som skulle etableras i skolans arbete. Essän fortsätter med en kort presentation av reformens intentioner i relation till Bf. Därefter diskuteras de resultat från tre studier om Bf som belyser yrkeslärares möjligen förändrade uppdrag i relation till utbildning inför människocentrerade serviceyrken. Genom att lyfta fram dessa resultat vill vi visa hur olika de uniformt formulerade utbildningspolitiska intentionerna fallit ut på tre inriktningar av ett yrkesprogram. Varje avsnitt inleds med en kort presentation av den aktuella studien med fokus på metod och teoriinramning. Essän fortsätter med en diskussion av ett identifierat område där yrkeslärares uppdrag, hävdar vi, har förändrats. Vi kallar detta problemområde yrkeslärares behov av fjärrstyrning av lärprocesser. Slutordet pekar ut behovet av vidare studier av det förändrade yrkesläraruppdraget i mer heterogena yrkesutbildningssammanhang, exempelvis andra yrkesprogram.

## BARN- OCH FRITIDSPROGRAMMET EFTER GY2011

För Bf innebär reformen ett ytterligare steg mot utvidgning av de yrkesområden som programmet riktas mot. Tidigare hade man inom programmet främst utbildat till barnskötare och till viss del för arbete inom fritidssektorn men nu breddades programmets innehåll. Då det gällde yrkesutgångarna fanns fortfarande barnskötare kvar samtidigt som helt nya yrken som exempelvis väktare, personlig assistent och personlig tränare (PT) tillkom (Skolverket, 2011). Gemensamt för de nya inriktningarna Pedagogiskt arbete, Socialt arbete samt Fritid och hälsa var att hälsoinslagen förstärktes liksom att de pedagogiska inslagen skulle sträcka sig över åldersgränserna (SOU 2008:27). Oavsett inriktning och yrkesutgång skulle eleverna utbildas inom yrkesspecifika spetskunskaper, vilka förväntas bli synliga i det avslutande gymnasiearbetet. Genom gymnasiearbetet skulle eleverna få möjlighet att visa avnämare (arbetsgivare) sin förmåga att utföra mer vanligt

förekommande arbetsuppgifter liksom förståelsen för arbetets innebörd (Skolverket, 2011).

Ett sätt att göra detta var att än tydligare skriva fram vikten av kontakt med kommande arbetsplatser och branscher, även för den skolförlagda formen av ungdomsgymnasiets yrkesprogram som är av intresse i den här texten.<sup>2</sup> Det innebar att programråden, de tillfällen där skola och arbetsliv kan samverka för elevers utbildning, fick en central plats i gymnasieskolans yrkesutbildningar. Utformningen av programråd preciserades dock inte på nationell nivå utan lämnades över till de lokala skolorna att ta fram. Därigenom öppnades en möjlighet för lokala branschanpassade modeller för samverkan och undervisning. Överlag kom således skolans utökade samarbete med branscher i förgrunden för yrkesutbildningarna, vilket antas bidra till att yrkeslärares uppdrag förändras.

I samband med att Gy2011 infördes fick gymnasieskolan en ny betygsskala med större fokus på formativ bedömning. Intentionen var att öka elevers deltagande i läroprocesser så att de skulle ”äga sitt lärande” och praktisera nya återkopplingsmodeller i kamratgrupper och som självbedömning (Lundahl, 2011). På så sätt skulle bedömning styras av konstruktiv länkning mellan kunskapskraven, ämnessyftsmålen och det centrala innehållet samt att utbildningarna skulle vara kunskapsmålstyrda och likvärdiga (Skolverket, 2011).<sup>3</sup> Gemensamt för alla yrkesprogram var att det arbetsplatsförlagda lärandet (apl) skulle öka och eleverna skulle vara ute på arbetsplatsen under ett minimum av 15 veckor. I examensmålen för Bf står att ”Det arbetsplatsförlagda lärandet ska bidra till att eleverna utvecklar yrkeskunskaper och en yrkesidentitet samt förstår yrkeskulturen och blir en del av yrkesgemenskapen på en arbetsplats”. Det vill säga att ”bli” barnskötare (eller något annat yrke som programmet syftar mot) sker inte utan medverkan av arbetsplatsen. Apl får här status som lärmiljö för det yrkesspecifika kunnandet som skolan inte kan erbjuda. Det är huvudmannens ansvar att skaffa platser för apl samt garantera kvalitén på dessa platser (SFS 2010:2039; kap 4 §12) men det är yrkeslärares arbete att planera och bedöma det lärande som sker under apl (Skolverket, 2012).

Uttrycket arbetsplatsförlagt lärande signalerade ett skifte genom att det betonade elevens ansvar för sitt eget lärande samt yrkeslärares uppdrag att bedöma och betygsätta detta lärande. Därför blev elevens självbedömning av sin kunskapsprogression viktigt även utanför skolans väggar, en förändring som föll på yrkeslärares ansvar att genomföra. Inte minst innebar betoningen av elevens ökade ansvar för lärande under apl att lärares uppdrag fick både nya innebörder och former. Här gällde inte bara att förbereda eleven för apl utan också att genomföra bedömningsuppdraget på arbetsplatsen, gärna med hjälp av elevers självbedömning som en del av formativ bedömning. Lägg därtill att Bf-programmets lärare delvis fick nya samverkansparter inom hälso- och friskvårdsbranschen liksom bevaknings-

branschen, samverkanspartner som i sin tur inte heller hade någon vana av att samverka med ungdomsgymnasieskolan (Dyne, 2017).

Ytterligare en aspekt vid införandet av Gy2011 var att handledaren på arbetsplatsen skrevs fram som viktigt för såväl elevernas lärande som utveckling av deras yrkesidentitet (SFS 2010:2039). Kraven på handledares kompetens och handledaruppdrag formaliserades dock inte, vilket bör ses i förhållande till att eleverna förväntas ta ökat ansvar för sitt lärande under apl.<sup>4</sup> Inte heller formaliserades matchningen mellan handledares formella yrkesbeteckning och elevers framtida yrke. Exempelvis kan en handledare inom barnomsorgen, i förskolan, som handleder blivande barnskötare därför vara barnskötare så väl som förskollärare.

Nu när sex kullar gymnasister har strömmat genom systemet sedan 2011 kan man ställa sig frågan hur läroplanens intentioner har fallit ut. Det är också viktigt att reflektera kring hur betoningen på ”större djup och specialisering” i samarbete med avnämare har format lärares uppdrag som kunskapsmäklare mellan skola och arbetsplats som skilda lärmiljöer och sociala praktiker. Frågan är därför hur intentionerna om ökat samarbete med arbetsplatser i syfte att uppnå en yrkesmässig spetskompetens har förverkligats i lokala kontexter.

Essän belyser hur den gymnasiala yrkesutbildningen påverkas av samspel mellan utbildningspolitiska intentioner, dess generella färdriktning och arbetslivets parter, till exempel arbetsgivare och de handledare som elever kommer i kontakt med på arbetsplatsen. Svaret på frågan om vilka avtryck dessa utbildningspolitiska intentioner har lämnat på enskilda yrkesprogram, i vårt fall Bf-programmet, kan aldrig vara entydigt, vilket essän också pekar på. Inte ens i relationen inom ett program går det att urskilja enhetliga förändringar. Snarare synliggör essän hur färdriktningen materialiseras på olika sätt beroende på inriktningar och yrkesutgångar inom samma program. Barn- och fritidsprogrammets samtliga inriktningar är i centrum. Resultatet visar att intentionerna huvudsakligen styrts av skolans relation till branschspecifika villkor, villkor som utformar och definierar integrationen mellan skola och arbetsplats. Det är således de branschspecifika förhållandena som styr vilket yrkesmässigt kunnande som elever får tillgång till.

#### ATT UTBILDAS TILL BARNSKÖTARE, PERSONLIG TRÄNARE OCH VÄKTARE I ETT GYMNASIALT YRKESPROGRAM

##### **Inriktningen pedagogiskt arbete – barnskötare**

Åsa Mårtenssons utgångspunkt var handledarskap och det yrkeskunnande som handledare på förskolan förväntade sig att elever skulle utveckla under apl. Resultaten baseras på 20 intervjuer med handledare på förskola som genom tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) och med hjälp av teorier kring

situerat lärande (Lave & Wenger, 1991) synliggjorde två handledningsmodeller som handledare använde sig av. Den första varianten av handledning, som alla handledare beskrev som ”handledning” kallar Mårtensson ”på tu man hand”, sker i enrum i samtal mellan handledare och elev. Där kan elev och handledare tillsammans reflektera över situationer som förekommit och frågor som uppstått. Här finns tid och möjlighet att vrida och vända på skeenden för att fundera på alternativa sätt att hantera situationen vid andra tillfällen, teori kan knytas till situationer och förstärka lärandet. Risk finns att dessa samtal blir handledarstyrda till skillnad från handledning ”i farten” som uppstår spontant kring skeenden, i vilka både elev och handledare samt även barn och föräldrar deltar. Handledning ”i farten” däremot är yrkessituerad, här finns inget utrymme för en kollektiv reflektion med eftertanke och teorianknytning, vilket innebär att de båda handledningsmodellerna kompletterar varandra.

Medvetenhet om vad handledaruppdraget innebar och hur det kunde formas var något som varierade bland de tillfrågade handledarna. Ofta fanns det en föreställning om att handledning förutsatte att man regelbundet avsatte tid och, ”sätter sig ner för att prata”. Mårtenssons resultat visade på behovet att belysa värdet av olika former av handledning. Den handledning som sker ”i farten” ger andra möjligheter att lära jämfört med den som sker ”på tu man hand”. Handledare behöver här yrkeslärares hjälp för att inse hur värdefull den flyktiga handledningen är i kombination med ”på tu man hand” för elevers lärande. Att göra handledare uppmärksamma på deras mångfacetterade handledningsuppdrag under apl omdefinierar även yrkeslärares uppdrag som kunskapsmäklare. Här identifierar Mårtensson ett viktigt område för samverkan mellan skola och arbetsliv där yrkeslärare har en nyckelroll.

Mårtensson (2014) fann en stor variation när det gäller handledares engagemang för handledning. Vissa handledare gav uttryck för ett stort engagemang genom att de lade både tid och omsorg på att förklara, beskriva, visa, ställa frågor, stimulera till aktivitet, be eleverna komma med idéer och tankar för att de skulle utveckla sitt yrkeskunnande. Överlag avsatte handledarna tid för att förklara och reflektera kring händelser i verksamheten och lät på så sätt eleven ta ansvar för att utveckla en yrkesidentitet.

Att deltagande i arbetet leder till lärande är bevisat likväl som att det krävs ett gemensamt engagemang för uppdraget i verksamheten (Lave & Wenger, 1991). Det är således viktigt att eleven får komma in i arbetet och får utrymme att engagera sig i barnskötaruppdraget. Allt detta är kunskaper som en yrkeslärare planerar för och bedömer med hjälp av handledares omdömen över elevers prestationer. Medan läraren skriver fram vad som är viktigt för elevers lärande förläggs efter Gy2011 allt mer ansvar på handledare vid arbetsplatserna. Det har inneburit att yrkesläraren fått allt mer ansvar över de lärprocesser som utformas vid handledning utanför skolan. Denna ”fjärr-

styrning” för elevers lärande innebar ökat behov av samverkan mellan skolan och arbetslivet. En samverkan som är huvudmannens och skolans ansvar men yrkeslärares arbetsuppgift.

### **Inriktningen Fritid och hälsa – Personlig tränare**

Ellinor Dyne studerade hur yrkesutgången personlig tränare inom Fritid och hälsa vid Bf-programmet dels formulerades på nationell nivå inför Gy2011, dels hur läroplanen sedan transformerades på lokal nivå till en yrkesutbildning för elever (Lindensjö & Lundgren, 2012). Det innebar 1) intervjuer med Skolverkets expertgrupp som tillsammans med friskvårdsbranschen skrev fram läroplanen liksom 2) intervjuer och 3) observationer vid en skola och arbetsliv på lokal nivå. Totalt ingick 27 personer i studien men två yrkeslärare följdes mer kontinuerligt och hade därför en mer framträdande roll.

Eftersom arbetslivets intressen och förutsättningar i gymnasieutbildningen var centrala för Dynes explorativa studie var det också viktigt att begripliggöra arbetslivets förutsättningar och intressen för yrkesutbildning. Därför utgicks från 1) *den avsedda läroplanen*, dvs. arbetsplatsens ekonomiska intressen och normgivande föreställningar om vad yrkeskunnande innebär, 2) *den iscensatta läroplanen* och de lärandemöjligheter som elever får ta del av på arbetsplatsen och slutligen 3) *den upplevda läroplanen* som involverar kollegial gemenskap och eget engagemang (Billet, 2004; 2006). För att sortera i intervju och observationsmaterial användes analysbegreppen *skolkod* (Arwefedson, 1983) och *arbetslivskod* (Dyne, 2017). De båda koderna synliggjorde, på både nationell och lokal nivå, hur skolans respektive arbetslivets förgivtagna rutiner, oskrivna regler och kollektiva traditioner samverkade eller skiljde sig åt. Att förstå arbetslivets förutsättningar och sätta dessa i förhållande till skolans intressen gav i sin tur förutsättningar för att studera hur skola och arbetsliv samverkade för elevers yrkesutbildning.

Resultatet visade ett program som hade svårt att härbärgera den stora förändring som Gy2011 inneburit med flera nya yrkesutgångar. Förändringen var så pass påtaglig att den programgemensamma delen fick stå tillbaka i förhållande till yrkesutgångarna. Exempelvis särskilde sig inriktningen Fritid- och hälsa helt från programmet i övrigt och yrkeslärarna närmade sig snarare branschen och dess intressen än det programgemensamma. Det programgemensamma som är tänkt att fungera som en bas för varje nationellt program fick därmed inte någon större funktion. Det nationella intresset för att använda Barn- och fritidsprogrammets kunnande inom hälsa och pedagogik, till nya yrken som riktas mot alla åldrar, innebar således stora konsekvenser för programmet som sådant (jfr SOU 2008:27, s.447).

Dynes studie visar hur både Skolverkets nationella expertgrupp och den lokala skolans yrkeslärare följde sitt uppdrag, dvs. de närmade sig arbetslivets intresse för arbetskraft och yrkeskunnande och involverade detta i den skolförlagda delen av yrkesutbildningen. Det problematiska var att arbetslivet

inte var berett på att förändras. På både bransch- och arbetsplatsnivå var det därför arbetslivets normer som styrde elevens yrkesutbildning och inga arbetsuppgifter lades tillräta för eleverna under apl (jfr Höghi, 2014). Det berodde på att handledarna, som varken arbetade som PT eller hade möjlighet att säga till PT att ta med en elev i sitt dagliga arbete, främst kunde erbjuda eleven att städa eller att arbeta i receptionen. De mer yrkesspecifika inslagen med anatomi, fysiologi, kundkontakter och försäljning (Andreasson & Johansson, 2014) var därför inget som eleven självklart fick ta del av. Handledarna kunde heller inte erbjuda elever tid med PT eftersom en PT:s lön baseras på antalet kunder. Istället var det upp till varje PT att bestämma om eleven fick vara med under träningspassen eller inte och därefter avgjorde kunden om eleven fick delta. På så sätt tvingades skolan att acceptera arbetslivets kollektiva regler och intressen medan det egna intresset för utbildning, dvs. elevens yrkeslärande och de breda hälsoinslagen fick stå tillbaka (jfr Rosvall, 2012).

Beroende på att arbetslivet inte tillmötesgick skolans önskemål för adekvat utbildning kunde skolan inte heller erbjuda eleverna att ta del av hela yrkeskunnandet under apl. Det kan sammanfattas som att den yrkesutbildning till PT som initierats genom Gy2011 där skolan förväntades samverka med arbetslivet inte var helt genomförbar. Inte minst framgick det genom att yrkeslärarna fick lämna över ansvaret för mer yrkesspecifikt lärande under apl till att bli elevens ansvar (jfr Nyström & Rosvall, 2011).

### **Inriktningen Socialt arbete - väktare**

Sammanläggningsavhandlingen undersöker yrkespersonsblivande ur ett perspektiv av elevens genomlevda läroplan (Wyszynska Johansson, 2018). Genom fokusgruppintervjuer och deltagande observationer är fokus inställt på hur 104 elever på flera skolor och i olika faser av sin utbildning formats till yrkespersoner genom att göra återkoppling (*feedback-making*) i interaktion med andra i skolan och på arbetsplatsen. Teoretiskt bygger avhandlingen på Vygotskijs transaktionella förståelse av eleverfarenheter av att utveckla ett begreppsligt yrkesspecifikt kunnande.

Villkoren för elevens specifika yrkespersonsblivande som väktare bestämdes i studien av deras deltagande i ett branschspecifikt utbildningspaket som ”flyttade in” i sin helhet till skolan och tillhandahölls av Bevakningsbranschens Yrkes- och Arbetsmiljönämnd (BYA). Yrkeslärare fick således ”lämna ifrån sig” delar av utbildning som de inte fick någon större insyn in eftersom utbildningspaketet genomfördes helt utifrån arbetslivets logik, närmare bestämt säkerhetsbranschens behov av kvalificerad personal. Från elevperspektiv skapades diskontinuiteter mellan olika innehåll i utbildningen och som präglade elevens yrkespersonsblivande. Formande av yrkesidentitet visade sig genom att eleverna försökte överbygga de subtila diskontinuiteter eller avbrott som till exempel de olika kurserna medförde.

Till exempel när bevakningsjuridiken behandlades inom ramarna för ett elevlett grupparbete inom kursen Gymnasiearbete 100p så ramades detta viktiga innehåll in på ett annat, mer vardagligt sätt. Bevakningsjuridiken, ett centralt inslag i utbildningspaketet, förvandlades till ett medel för att praktisera sociala färdigheter för att hantera grupparbete. Detta elevledda grupparbete användes genomgående av yrkeslärarna för att praktisera pedagogiserade möten mellan jämnåriga för träning av generella sociala färdigheter.

Trots avsaknaden av ett explicit lärarperspektiv i avhandlingen, visar studien hur det faller på yrkeslärares lott att foga in olika utbildningsinnehåll, däribland branschens färdiga utbildningspaket, till en helhet för eleverna. Resultatet fördjupar förståelsen av att formas som yrkesperson, vilken förutsätter elevers aktiva process att orientera sig mot nya kunskapsfält, exempelvis omsorg om kund, och att kliva ur sin invanda tonårsroll. Yrkeslärares bidrag i detta avseende genom, exempelvis meningsfulla upplägg för kursen Gymnasiearbete 100p, är centralt.

Yrkeslärare kan dra nytta av den metodik som deltagandet i branschspecifika utbildningspaket introducerar elever i. De blivande väktarna fick möjlighet till att utveckla en yrkesidentitet genom att *yrkesgöra begrepp* inom klassrummets fyra väggar (Wyszynska Johansson, 2018). Deras förståelse för till exempel bevakningsjuridik byggde på deras vardagsförståelse men kom snart att utvidgas till att bli mer yrkesspecifik. Med branschinstruktörernas hjälp skapade de tillsammans mening av bland annat "uniform" och "avvikelse" som exempel på *yrkesgörande av begrepp*. Yrkesgörande av begrepp kräver lärares stöd för att skapa ett kommunikativt utrymme. I det utrymmet kunde elevernas begreppsmässiga kunnande utvidgas och bedömas kollektivt och med hjälp av elevaktiva bedömningsformer som självbedömning och kamratbedömning. Självbedömningen och återkopplingen blev därmed både process- och produktinriktad, konkret och specifik.

Att bli en yrkesperson inom Bf handlade således om att hantera vissa diskontinuiteter som kännetecknar det gränsöverskridande (skola-arbetsplats) lärprocesser som eleverna deltog i men som också framstod som yrkeslärares centrala uppgift. Yrkespersonsbliandet handlade om att kunna hantera en lyhörddhet mot servicetagares behov. Att bli en yrkesperson innebar därför att eleverna efterhand, och med lärares hjälp, utvecklade en lyhörddhet för mänskliga möten. Men dessa pedagogiserade möten ramades delvis annorlunda in i utbildningspaketet i jämförelse med övriga kurser, vilka yrkeslärare helt ansvarade för. En viktig aspekt av denna utveckling var att eleverna behövde förflytta sin position från att vara återkopplingstagare till att bli både återkopplingsgivare *och* tagare. Yrkeslärarna gav stöd i denna process genom att forma återkoppling baserad på kunskapskraven. De elever som befann sig halvvägs av sin utbildning var kritiska till att återkopplingsprocesser "kidnappades" av kunskapskravens mer standardiserade termino-



logi. Resultatet visade att eleverna inte tyckte att progressionsorden i kunskapskraven var till någon större hjälp i deras förhållande till yrkespersoner. Dessa fynd bekräftar behovet av att yrkeslärare än mer tydligare stödjer elevers deltagande i bedömningsprocessen, kanske genom att knyta an till den metodik som används i branschspecifika utbildningspaket.

## DISKUSSION

I våra tre studier undersöker vi med olika utgångspunkt och teoretiska perspektiv hur de nya intentionerna tar form på programmets tre inriktningar. Baserat på våra resultat konstaterar vi att yrkeslärares kollektiva ansvar för elevers läroprocesser har utvidgats till att i större grad riktas mot samt "fjärrstyra" elevers läroprocesser i de olika sammanhang där lärares naturliga insyn är begränsad. Denna begränsade insyn handlar om läroprocesser utanför klassrummet men även klassrumsförlagda branschspecifika utbildningspaket där läraren helt enkelt inte finns med närvarande. Med fjärrstyrning menar vi generellt ett större ansvar för iscensättning och bedömning av de läroprocesser som i praktiken sker under handledares ledning och där lärare har små möjligheter att direkt påverka. I synnerhet blir fjärrstyrningen påtagligt annorlunda i de nya yrkesutgångarna personlig tränare och väktare. Essås resultat visar därför att nya branscher och de handledare som finns inom exempelvis friskvårdsbranschen behöver extra stöd, de känner inte till läroplanens och förstår därmed inte yrkeslärares önskemål gällande elevens yrkesutbildning fullt ut. Yrkeslärares uppdrag som kunskapsmäklare mellan de branscher som programmet riktar sig mot och skolan framstår som angeläget i kölvattnet av Gy2011.

Även handledare inom mer välinarbetade områden som förskola behöver "fjärrstyras" tydligare. Yrkeslärarna behöver uppmärksamma och medvetandegöra handledarna om att det finns dubbla och kompletterande sätt att handleda elever på. Mårtensson (2014) beskriver hur det yrkesspecifika lärandet vid en förskola kan stödjas genom koordinering av handledning "på tu man hand" och "i farten". Det innebär att yrkeslärarna behöver hjälpa handledaren och eleven att reflektera i syfte att förvandla dessa reflektioner till stoff för elevers lärande mot "större djup och specialisering". När det gäller Gy2011:s intention om ett fördjupat och mer specialiserat yrkeskunnande så är det just strukturella problem på arbetsplatsen som kan begränsa elevers tillgång till mer kvalificerade uppgifter under apl. Dyne (2017) identifierar hur arbetsplatsens ovilja att förändra sin struktur också påverkar elevens lärandemöjligheter, vilket begränsar även yrkeslärares handlingsutrymme. De får exempelvis lämna ansvaret för det mer yrkesspecifika lärandet under apl till att bli elevens eget ansvar och handledaren får en mer diffus roll. Arbetsplatsens struktur begränsar därmed den effekt som den fjärrstyrda handledningen annars kunde haft.

För att återgå till vår fråga om hur intentionerna med ökat samarbete med arbetsplatser i syfte att uppnå en yrkesmässig spetskompetens har fallit ut i förändrade praktiker, ser vi svårigheten med att förena både det specifika och det programgemensamma innehållet i Bf. Utmaningen för yrkeslärarna handlar dels om att samordna handlingar i ett nät där andra aktörer ingår, som fallet är för yrkesutgången väktare och personlig tränare, dels att hantera strukturella problem med elevers tillgång till specialiserat kunnande. I relation till yrkesutgången väktare finner vi en stor potential att starkare knyta an det begreppsmässiga kunnande som genomsvyr utbildningspaketet med Bf:s övriga innehåll. Det förändrade uppdraget att starkare knyta an olika utbildningsmässiga innehåll ställer stora krav på Bf-lärare som vanligtvis är generalister snarare än specialister inom programmets inriktningar.

Det begreppsmässiga och yrkesspecifika kunnandet tycks ha blivit mer framträdande efter Gy2011, i synnerhet för programmets nya yrkesutgångar. Vi konstaterar att det ökade samarbetet med branscherna har gett olika återverkningar på programmets praktiker, men kanske att det inte alltid blivit på det sätt som önskades inför reformen Gy2011 för samtliga yrkesutgångar. I synnerhet är kontrasten stor mellan elevers tillgång till specialiserat kunnande för blivande personliga tränare och väktare. Medan väktarna får tillgång till att yrkesgöra begreppen som uniform, så begränsas kunskapen inom anatomi, fysiologi, kundkontakter och försäljning för personliga tränarna, speciellt under apl. Möjligtvis har de strukturella branschspecifika förutsättningarna spelat en avgörande roll för att elever ska kunna yrkesgöra begreppen. I fallet med bevakningsbranschen har certifieringsgrundande yrkeskurser, som för övrigt är riktade mot vuxna, delvis anpassats till gymnasieskolan och genomförs helt i branschens regi. Infrastrukturen för bransch-skola-samverkan har därför visat sig mer gynnsam jämfört med friskvårdsbranschen, vilket är synligt i våra tidigare redovisade resultat.

Sammanfattningsvis vill vi hävda att yrkeslärarnas uppdrag har förändrats genom Gy2011 på flera punkter. För det första har yrkeslärarens fokus flyttats från skolan och arbetet med eleverna där, till att även omfatta introduktion och fjärrstyrning av handledare på arbetsplatsen. För det andra innefattar uppdraget att anpassa programmet till branschspecifika villkor som i sak inte erbjuder reella möjligheter till samarbete mellan skola och arbetsliv. Yrkesutgången väktare uppvisar något mer gynnsamma utgångspunkter för möjligt samarbete genom integrering av ett utbildningspaket i Bf. Slutligen behöver yrkeslärarna också hantera svårigheten med att integrera det yrkesspecifika med det programgemensamma. Vi har därför identifierat tre avgränsade och Bf-programspecifika utvecklingsområden som resultat av hur Gy2011-intentioner har fallit ut i förändrade praktiker. Trots engagerade yrkeslärare som strävar efter att genomföra läroplanens uppdrag tycks Bf-programmet emellanåt framstå som instabilt och de intentioner som fanns i Gy2011 är därför inte helt genomförbara. Det tycks som att alltför många

yrkesutgångar har samlats under samma paraply där yrkeslärare dels ska samverka med helt olika branscher, dels samverka inom programmet. Frågan är därför om det i längden är möjligt att hålla ihop programmet utifrån de nuvarande inriktningarna. Ämnena pedagogik och hälsa kan naturligtvis användas som gemensamma områden men i förhållande till de helt olika yrkesutgångarna tycks de alltför generaliserande för att kunna sägas utgöra programmets kärna.

Vi tror att någon form av begränsning då det gäller programmets olika inriktningar är viktig för programmets bestående, en fokusering på det programgemensamma där man tar tillvara yrkeslärarnas gemensamma kunskaper. Yrkeslärares samlade erfarenheter är viktiga att beakta, inte minst då det gäller skolans samverkan med branscher och handledare. Vi ser en risk med att förstärka det innehåll som riktas mot det yrkesspecifika i de fall där strukturella hinder kvarstår. Samtidigt vet vi att Bf har historiskt utvecklats genom att hållbara och lyckas samla in fler områden under ett paraply av pedagogik och pedagogiska möten. Frågan kvarstår dock om större djup och yrkesspecialisering verkligen är den väg som Bf bör gå eller om möjligen flera inslag av mer generellt kunnande gagnar Bf-elever mer.

## Slutord

Vi har funnit att det ökade samarbete med avnämare som initierats genom Gy2011 kan te sig olika inom Bf-programmets inriktningar och yrkesutgångar. Till viss del har programmet lyckats involvera arbetslivet i yrkesutbildningen genom att branschen har kurser inom skolans regi (Wyszynska Johansson, 2018). Detta är dock inte självklart för alla elever inom Bf-programmet eftersom yrkesutgångarna är beroende av avnämares intresse för att kunna utföra skolans utbildningsuppdrag. I de fall då arbetslivet inte kan förändra i verksamheten för att det kommer en elev så är det därför inte säkert att elevernas yrkesspecialisering blir till (Dyne, 2017).

Samverkan med arbetslivet är som tidigare beskrivits huvudmannens ansvar. Denna samverkan mellan skola och arbetsliv som materialiserad genom yrkeslärares förändrade uppdrag får sålunda olika innebörder utifrån de enskilda inriktningarna snarare än utifrån ett homogent program och dess avsedda läroplan. Frågan är om det ens ska benämnas som samarbete i det fall när yrkeslärare i sitt uppdrag utifrån läroplanen helt får rätta sig efter arbetslivets intressen. Det finns därför yrkesdidaktiska poänger med att beakta yrkeslärares uppdrag genom läroplansteoretiska tre dimensioner, den avsedda (för programmet), den iscensatta (i inriktningarna) och den upplevda (Billett, 2006; Dyne, 2017; Wyszynska Johansson, 2018). I läroplanstermer hävdar vi att arbetsplatsens avsedda läroplan har visat sig ha strukturella problem för samverkan kring yrkesutbildningarna, baserat på vår begränsade empiri. De tidigare identifierade utvecklingsområdena: 1) fjärrstyrning av handledare, 2) samarbete med branscher, och 3) samverkan inom

programmet är därför högst aktuella att studera vidare. De är också högst generella och kan därför även vara intressanta att studera inom andra gymnasiala yrkesprogram och med andra målgrupper, exempelvis vuxenutbildning.

#### NOTER

<sup>1</sup>Essän bygger på tre forskares bidrag till forskning om yrkesutbildningar. Gemensamt har de ett intresse för Barn- och fritidsprogrammet, ett program som genomgående riktas mot en viss typ av serviceyrken som i hög grad kännetecknas av mänsklig interaktion och människocentrering i kombination med nya former av yrkeskunnande (Dyne, 2017; Wyszynska Johansson, 2018). Skribenterna, som gått en nationell forskarskola inom yrkesämnenas didaktik, har dessutom mångårig erfarenhet av att undervisa på programmet. De är därför väl införstådda med vad det innebär att vara undervisande yrkeslärare, att anskaffa platser för elevers arbetsplatsförlagda lärande liksom att samverka med handledare på arbetsplatser.

<sup>2</sup>Nationella yrkesprogram kan läsas även som lärlingsform.

<sup>3</sup>Likvärdighet handlar om att eleverna ska känna sig trygga att det finns en efterfrågan på de kunskaper utbildningen ger (Skolverket, 2011, s.12).

<sup>4</sup>Handledning under apl har sedan uppmärksammats genom riktade satsningar, till exempel Skolverkets apl-utvecklarutbildning.

#### REFERENSER

- Andersson, Per & Köpsén, Susanne. (2019). VET teachers between school and working life: Boundary processes enabling continuing professional development. *Journal of Education and Work*. DOI: 10.1080/13639080.2019.1673888
- Andreasson, Jesper & Johansson, Thomas. (2014c). *The global gym. Gender, health and pedagogies*. London: Palgrave Macmillan.
- Arfwedson, Gerd. (1983). *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder*. Stockholm: Liber, Utbildningsförlaget.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101.
- Billett, Stephen. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualizing workplaces as learning environments. *The Journal of Workplace Learning*. Vol. 16, s. 312-324.
- Billett, Stephen. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 38, s. 31-48.
- Dyne, Ellinor. (2017). *Personlig tränare – framtidsväg eller återvändsgränd? En gymnasial yrkesutgång inom Barn- och fritidsprogrammet*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet.

- Farnsworth, Valerie & Higham, Jeremy. (2012) Teachers who teach their practice: The modulation of hybridised professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, (25) 4, 473-505. DOI: 10.1080/13639080.2012.708726
- Höghliem, Robert. (2014). *Man lär så länge man lever – yrkeslevers arbetsplatslärande ur företagsperspektiv*. Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik vid Stockholms Universitet.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf, P. (2012). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Sjätte tryckningen. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Lundahl, Christian. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Mårtensson, Åsa. (2014). *Handledare och handledning – yrkeslärande på förskola*. (Licentiatuppsats). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande vid Linköpings Universitet.
- Nylund, Mattias & Rosvall, Per-Åke. (2011). Gymnasireformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol. 16, s. 81-100.
- Rosvall, Per-Åke. (2012). Yrkesutbildning i förändring? Konsekvenser för undervisningen. I Loeb (Red.) *Lärare och lärande i Yrkesprogram och introduktionsprogram*. s. 57-74. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:2039. Gymnasieförordningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket (2012). *Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*. Skolverkets Allmänna Råd. Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Wyszynska Johansson, Martina. (2018). *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training: Navigating by feedback*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.

## Essä

# På tal om normer, identiteter och små mymlor som ska ledas: En essä med inslag av filosofi, (special)pedagogik och didaktik

Linda Palla

Institutionen för barndom, utbildning och samhälle, Malmö universitet

### ABSTRACT

Följande text är en essä byggd av delar av min och andras forskning och teoretiska tankegod, presenterad med en personlig touch. Texten är tänkt att utgöra en illustration med syftet att skapa en bild som kan få dröja sig kvar i tanken och väcka frågor och funderingar för den som är utbildningsvetenskapligt intresserad. Det är en illustration att stanna upp vid, att återkomma till, och med frågor som inte enkelt låter sig besvaras. Frågorna, menar jag, behöver ändå och kanske just därför ställas. Essän presenteras som ett ”drama” (med inspiration utifrån Goffman, 1959) i tre akter där språket balanseras i en avvägning mellan det personliga, det populärvetenskapliga och det något mer stringent vetenskapliga och akademiska.

### INLEDNING

I denna essä diskuteras aspekter av relevans för det utbildningsvetenskapliga fältet i allmänhet och förskolan som utbildningsväsendets första lärandeinstitution för barn, i synnerhet. En stor del av barns vardag och liv går ut på att befinna sig, såväl fysiskt som psykiskt och emotionellt, i denna kontext. Det är en kontext där fostran, omsorg, utveckling, lärande och välbefinnande under mer än ett helt århundrade har utvecklats, införlivats och kanske till och med förkroppsligats till flitigt brukade och sammansmälta kännetecken. Detta såväl i vardagligt tal inom och mellan förskolans

professioner och arbetslag som i för denna verksamhet styrande politiska dokument (SKOLFS 1998:16, 2010, SKOLFS 1998:16, 2016; SKOLFS 2018:50; 2018).

Bakgrunden till denna text hämtas från tidigare studier, förenade till ett nytt sammanhang och satta samman med personliga funderingar samt illustrativa och gestaltande moment som återkommer genom essän. Flera av studierna som refereras till har det gemensamt att de öppnar upp för funderingar om vad det på olika vis kan betyda att som barn bli till ”avvikande” eller ”avvikare” i nämnda pedagogiska, sociala och fysiska kontext. Till dessa studier relateras teoretiska aspekter med referens till några specifikt framträdande personer inom sina respektive teoretiska fält.

I de inledande delarna av essän beskrivs och reflekteras över aspekter som övervägande rör normer och identitetsskapanden, styrning och kategorisering samt utanförskap och inkludering. Dessa aspekter kan, alla på sitt sätt, sägas vara relevanta för diskussioner inom kunskapsområden som utbildningsfilosofi, pedagogik, didaktik och inte minst specialpedagogik. Sammantaget med den refererade forskningen och de teoretiska antagandena sätts dessa funderingar i de senare delarna av texten samman med några tankar runt specialpedagogik som forskningsfält. Avslutningsvis mynnar de funderingar som texten syftar till att uppmärksamma ut i frågeställningar satt i en politisk kontext. Detta genom ett fokus mot den senaste revideringen av förskolans läroplan.

Intentionen är att pröva att föra och levandegöra en reflekterande personlig diskussion på såväl empiriska som teoretiska grunder. Genom levandegörande exempel är avsikten vidare att teckna en bild av komplexa skeenden som inte alltid får det utrymme de förtjänar, i en vardag med krav på prestation, effekter, resultat och kvalitetssäkring. I texten flätas forskning liksom egna reflektioner och funderingar samman med illustrativa exempel och metaforer som tar stöd i norm- och gränsöverskridande barnlitteratur med stabil grund i svensk barnbokskanon; närmare bestämt skönlitterära karaktärer av den produktiva, prisbelönta och flitigt översatta författaren och hedersprofessorn vid Åbo Akademi; Tove Jansson.

## PROLOG

Det här är berättelsen om en mymla. En mymla kan beskrivas som en väldigt liten figur. Figuren är så liten att den till och med får plats i en ficka, sägs det. Just den här mymlan är ganska blek om nosen, har stora ögon och förvånansvärt välkammat hår, ofta uppsatt i en stram knut eller tofs. Mymlorna är ett släkte som rör sig i kretsar av mumintroll, snorkfrökvar, filifjonkor och en och annan hemul (Jansson, 2010).

Den här mymlan, som vi kan kalla Lilla My, föddes under det storslagna 70-talet och växte upp i ett medelklassområde bestående av nybyggda

mexitegelvillor, fotbollsvänliga grönytor och kommunala lekplatser med välkrattad sand. Det här området var sinnebilden av det som närmast skulle kunna betraktas och beskrivas som ett homogent svenskt område. Detta var under en tid då kärnfamiljen fortfarande var norm, man köpte sin glass från den himmelsblåa glassbilen med den karakteristiska melodin, mumsade på kassler med ananas till helgen, lekte med Barbie och Ken, gick i lekskola, och ställde sig snyggt och prydligt i lekskoleledet. Det skulle till och med kunna påstås att en stor del av denna mymlas första institutionella upplevelser och sammanhang innefattade konsten att få små pojkmymlor och små flickmymlor att rätta in sig i sagda led.

Denna process reglerades av de vuxna, med förhoppning om att förskole-mymmlorna efter hand skulle lära sig att styra och reglera sig själva enligt gängse normer och värden i det hyfsat uniforma svenska samhället. Till buds för denna styrningsmentalitet (Foucault, 1982/2000) stod bland annat blicken, kroppen och ordet. Det skapades olika utrymmen för rörelsefrihet i detta lekskoleled. Pojkmymmlorna kunde göra si, och flickmymmlorna så. Att rätta in sig i ledet blev rikligt belönat med uppmuntran, beröm och inkludering som följd, men att avvika från ledet skulle visa sig bli kostsamt.

#### AKT 1: GIV AKT!

Så började den allestädes närvarande relationella maktens effekter (Foucault, 1976/2002) att göra sig gällande. Detta på den mödosamma vägen av att hålla samman och ena de små mymlorna, men också av att separera, kategorisera och klassificera det normala och det sär-skilda i denna lekskola, eller deltidsförskola som det också kallades, och som under denna tid förvaltades och reglerades av detta västerländska moderna välfärdssamhälles socialstyrelse.

Den låga byggnaden som huserade medelklassområdets lekskola påminde något om ett så kallat panoptikon, med sina rum för övervakning. Eller med referens till Foucault (1975/2009) och i sin tur Bentham; en byggnad som var indelad i nära på tårtbitsliknande rum. Mitt i byggnaden fanns ett torn, eller som i det här fallet, ett speciellt rum med fönster till alla andra rum, perfekt för en pedagogikens, fostrans och omsorgens övervakare att observera alla mymlor, hattifnattar och en och annan udda snusmumrik, utan att de kunde avgöra om de blev övervakade eller inte. Det här arrangemanget skapade en känsla av ett osynligt allvetande (Foucault, 1975/2009). Med de bästa av intentioner naturligtvis; att fostra och dana goda och funktionsdugliga samhällsmedborgare. Likaså att skapa trygga, lärande och välanpassade individer (Socialstyrelsen, 1993).

För att kunna organisera mångfalden av mumintroll, mymlor och den där udda snusmumriken gällde det alltså att skaffa sig instrument att överblicka



med. Arkitekturen var här till hjälp. Det skapades ett rum för måltider, ett för samling, en lekhall för de stökiga, ett kuddrum för de mysiga, en dockvrå, en plats för lek med bilar och ett rum för rosa eller ljusblå pärlplattetillverkning, och ett evigt pysslande med processer av normalisering. Allt under parollen ”lek och lär”. Eller med referens till Judith Butler (1997) och hennes idéer om bemästran och underkastelse, med innebörden att ju mer en mymla behärskade praktiken desto mer underordnad denna praktik blev mymlan. Det handlade om att inordna sig under vissa normer och regler, att acceptera dessa, införliva dem som sina egna, bemästra och reproducera dem. Oavsett om det handlade om kön, etnicitet, funktion eller annat.

Jag skulle vilja påstå att illustrationen ovan nästan skulle kunna vara av idag. Till stöd för detta påstående har jag till exempel följande citat. I en intervju med en specialpedagog beskrivs hur förskolepersonal inom ett homogent sammansatt skolområde upplevs ha lägre ”tolerans” för det/den avvikande än i andra skolområden; det eller den som utifrån kontexten blir annorlunda.

Ja, jag tror att man tycker det är svårt. Jag kan inte peka på något specifikt så, men jag tror att det behövs inte så mycket för att man ska vara annorlunda. Det är mer en fast ram och går man utanför den lite grann, då vet man inte vad man ska göra. Om jag ska vara lite elak eller så (Palla, 2011, s.86).

Ett annat belägg är när jag riktar blicken mot åtgärdsprogram och handlingsplaner i dagens förskola och lyfter aspekter av jämförelser och hierarkier, inte bara av barnets egna utveckling, utan också i relation till andra barn som råkar befinna sig i samma barngrupp och dessutom ligger nära i ålder. I ett åtgärdsprogram författat av förskolepersonal kan vi läsa följande:

Nuläge/problemformulering:

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

Mål: Att Z är nyfiken och intresserad av andra barns lek och deltar delvis.  
Delmål: Samspelar och kommunicerar med ord och tecken med sin omgivning, i tre-ords-satser (Palla, 2018a, s. 100) .

I citatet synliggörs bland annat hur barnet granskas, klassificeras och bedöms i förhållande till andra barn i gruppen i samma ålder. Vi kan reflektera över innebörder och effekter när förskollärare och specialpedagoger inom förskolans värld beskriver och dokumenterar barns utveckling och lärdomar i tidiga registreringar av kryss eller ringar, brister eller kunskaper, och relaterar

dessa till individuella mål att uppnå; dokumenterar och förseglar i ”ett petigt litet arkiv” (Foucault, 1975/2009, s. 190). Vi kan också fundera över möjliga konsekvenser när barnet görs till den som blir ansvarig för att uppfylla dessa förväntningar, förhoppningar eller krav. Vad händer med barnet när de här kraven och målen ska iscensättas? Ytterligare ett citat från Palla (2018a) får spegla ett sådant uttryck.

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

Mål: Att J:s samspel ska fungera bättre. Att J ska vilja delta i kommunikationen.

Delmål: Att J ska ta initiativ till kontakt med sina kamrater (s. 99).

En mängd tänkbara konsekvenser kan diskuteras utifrån citaten ovan med betydelse för barnet, dess identitetsskapande, självkänsla och normer. Utöver dessa kan frågor om utbildningsmål, (special)pedagogik och ansvar problematiseras.

I nästkommande akt följer vi mymlan vidare i sin utbildning och fortsätter att betrakta skapandet av normaliteter och avvikelser, funderar över utanförskap och gemenskap och om likheter och olikheter, med exempel om flerspråkighet, identiteter och didaktik i fokus.

## AKT 2: ”HÄR TALAR VI SVENSKA!”

När den lilla mymlan så fortsatte på sin väg genom utbildningsväsendet introducerades också modersmålsundervisningen. Lilla My var nämligen en av de få i gruppen som avvek från den helsvenska normen, då hon hade två språk i familjen. Det skulle kunna påstås att denna 40-minuters enskilda, avgränsade undervisning i veckan i ett litet avskilt rum med endast en modersmålslärare och mymlan själv var i takt (jfr Vallberg Roth & Holmberg, 2019; van Manen, 2015) med rådande ideal under denna tid. Detta då nedskärning inom och högljudd argumentation mot det som då kallades hemspråk genomfördes i det avlånga landet Sverige (Skolverket, 2001, 2003b).

Detta var en tid då det talades om assimilering och integrering, speglades ett synsätt där den som var utanför skulle anpassa sig efter rådande normer och dominerande språk och kultur, och det speciella eller avvikande skulle åtgärdas i segregerande konstellationer. Detta till skillnad från inkludering, som innefattar ett synsätt där ingen har stått utanför utan där alla ingår, blir betydelsefulla och kan bidra redan från början.

De 40 minuternas både rumsligt, relationellt, didaktiskt och identitetsmässigt sär-skilda undervisningen fortskred. Detta trots att forskning visade

på betydelsen av ett integrerat modersmålsstöd, inte bara för utvecklingen av hemspråket utan också för lärandet av det svenska språket *och* andra kunskaper (Skolverket, 2001, 2003a, 2003b).

Det skulle dröja innan det satsades mer på undervisning i modersmål, flerspråkighet och strävan efter interkulturella förhållningssätt där även den alltmer växande skaran av individer och familjer med annan bakgrund än svensk sågs kunna bidra och berika det avlånga landet och skolväsendet. Där mångkulturen blev något annat än årliga temadagar där svensken bjöds på mustiga grytor, exotiska klädesplagg och dans. Att punktagera eller att för den delen göra avgränsade eller enskilda, kanske akuta insatser har sällan visat sig gynnsamt (Cummins, 1997; u.å./2003a, u.å./2003b; Lahdenperä, 2002; Skolverket, 2001, 2003a, 2003b). Samma sak kan anföras beträffande annan segregering speciell undervisning.

För mymlan kom dock modersmålsundervisningen i otakt (jfr Vallberg Roth & Holmberg, 2019). I otakt med den andra undervisningen, med kamraterna och med känslan av tillhörighet och i relation till identitetsskapandet. Det svåra dilemmat runt utpekande av olikheter gjorde sig gällande. Att plockas ut, avskiljas och synliggöras i sin olikhet var svårt, då detta inte förknippades med något positivt eller naturligt. Det var bara en skillnad, mellan mymlan och de andra. Kanske kan vi, med referens till Goffman (1990), tala om ett stigma.

Skillnaden innebar dock även en stolthet för Lilla My. Vid varje tillfälle som gavs i form av specialarbeten, redovisningar och framträdanden inför gruppen passade mymlan på. Hon passade på att lära de andra, om ”det andra”; om likheter och olikheter och kanske lades åtminstone grunden till en nyfikenhet på det okända hos vissa av kamraterna och lärarna. Att väcka ett intresse, att öppna upp för att det okända är inte farligt. Att bryta attityder och okunskap så att de inte befästs och blir till fördomar och främlingsfientlighet kan vara ett vinnande koncept, men för att kunna göra detta, behöver vi mötas och utrymme skapas – på riktigt.

Det är så här vi kan förstå att språk, kultur och identitetsskapanden är intimt sammankopplade (Skolverket, 2003a, 2003b). ”Om mitt språk eller min kultur inte är något värt, är då jag någonting värd? Eller om inte jag fungerar, gör, tänker, talar, känner eller rör mig på samma vis som andra eller rättar in mig i ledet; vari består mitt värde då?”

För Lilla My, liksom andra mymlor, mumintroll och hemuler, behöver mångfald och rymlighet för att kunna få bli en Någon, en *vem*, och inte bara ett *vad* (Mead, 1934/1967; Palla, 2013; von Wright, 2000), också i utbildningsinstitutionerna och i dess relationer. Det handlar om en *vem* som räknas med och som ses som full av värde. Det är en *vem* som kan skrida över gränser då dessa är för snäva, som hjälper oss att se och ifrågasätta det vi gör och det vi tagit för givet. Det kan också vara någon som hjälper oss att öppna upp och ta in en annan livshistoria och värld än just den egna. Någon som skapar lite

oordning bland rutinerna och som får oss att ifrågasätta varför vi faktiskt gör som vi gör. Någon som får oss att förstå att det inte bara finns en barndom, eller ett ideal. Kanske går det också att påstå att utan avvikelser från normen, troligen ingen progression.

Och på tal om flerspråkighet. Hur ser undervisningen i förskolan ut idag? I en storskalig studie (Palla, 2018b, Palla & Vallberg Roth, 2019) visar det sig att även inom dagens förskola när det kommer till språk och kommunikation accentueras i första hand, om än på flerstämmiga vis, det svenska språket och kommunikation på svenska. Detta kan vi förstå som uttryck för en enspråkig, eller något enstämig, undervisning i detta avseende. Svaga tecken på undervisning i, för och om flerspråkighet gör sig gällande i de studerade förskolorna.

Flerstämmig undervisning och en förbättrad undervisningskompetens hos förskollärare kring till exempel flerspråkighet kan vi se som redskap i arbetet för ökad likvärdighet och en inkluderande hållning där olikheter och mångfald ses som resurser och än tydligare utgör utgångspunkter och input i undervisningen, än vad denna forskning visar (a.a.).

Jag vill påstå att för flerspråkiga barn, familjer och förskolor, i likhet med till exempel barn i behov av särskilt stöd och utmaningar, kan sådana undervisnings- och bedömningspraktiker få särskild betydelse i en likvärdig förskola för alla och varje barn. Inte minst med tanke på att en konsekvens av de senaste revideringarna av förskolans läroplan är att formuleringar om strävansmål i förhållande till förskolans uppdrag inte längre finns explicit uttryckt i styrdokumentet (SKOLFS 2018:50; 2018). Detta kan få till följd att det uppstår tolkningar i riktning mot och missuppfattningar om att förskolan numera är tänkt att arbeta efter individualiserade upp nåendemål, vilket inte är fallet.

Lilla Mys idoga arbete för rätten att vara få sig själv gav en del resultat. Av vissa blev hon bortstött. Av andra blev hon inkluderad och sedd. Det fanns de som accepterade, bjöd in och faktiskt var intresserade av henne, precis som hon var och med alla nyanser. Hon var kaxig, men mjuk, arg, men glad, modig, men också säkert väldigt, väldigt rädd. Kanske var hon lite för orädd ibland, och lite för våghalsig. Ibland var hon si, ibland så, men alltid pigg på äventyr. Mumintrollet, osynliga Ninni och Snusmumriken var sannerligen ett gäng att tala om.

Och förresten; på tal om inkludering. I en studie av Palla och Vallberg-Roth (2020) visar det sig att de tidigare speciella metoderna i förskolan förefaller ha blivit mer eller mindre generella. Teckenkommunikation, TAAK, tydliggörande bilder och sådant som tidigare var specifika specialpedagogiska verktyg för enskilda individer används idag inom förskolor som allmänna pedagogiska redskap, för alla barn. Detta i vardagliga sammanhang och så att säga naturligt förekommande. Resultatet väcker frågan om vad den speciella

pedagogiken då består av, vilket ska komma att studeras närmare i nästkommande akt.

### AKT 3: VAD ÄR DET SOM ÄR SÅ SÄRSKILT MED SPECIALPEDAGOGIK?

Frågan om vad som konstituerar specialpedagogik inom svensk förskola är inte enkel att besvara eller ringa in. Förskolan, som en av samhällets utbildningsinstitutioner, är en intensiv och komplex verksamhet. Hur specialpedagogik konstitueras kan också betraktas som något som är under ständig förhandling. Det kan handla om samhällseliga debatter, politiska beslut i form av lagar och förordningar, konkurrerade vetenskapliga fält eller förskolans pedagogiska praktik på vardagsnivå där politiska visioner och överenskommelser ska manifesteras (Palla, 2020).

Bland vetenskapliga discipliner och samhällsaktörer med lika eller olika agendor för förskolan kan konkurrerande diskurser sägas kämpa om tolkningsföreträde. Det kan handla om tolkningsföreträde om hur specialpedagogik ska definieras, avgränsas och vilken mening och vilket innehåll som ska knytas till specialpedagogiken. Med referens till Laclau och Mouffe (1985/2008) kan diskurs ses som en fixering av betydelse inom en speciell domän, och i det här fallet utgörs domänen av förskolan.

Specialpedagogikens tvärvetenskaplighet är ofta diskuterad (Palla, 2011, 2018a). Diskurser på ett specialpedagogiskt fält kan till exempel befästas genom argument för evidensbaserade interventioner och metoder. Kännetecken inom denna diskurs skulle, något förenklat, kunna illustreras på följande vis: "Vilket är det allra, allra bästa och mest effektiva sättet att få Snusmumriken att sluta vandra iväg? Att få honom att bli sitt bästa jag. Kan det vara att få honom att känna sig mer välkommen bland de andra? Eller behöver vi modifiera hans beteende?"

En annan diskurs kan kännetecknas av jämförelser mellan barns upplevda brister, behov och framgångar utifrån normerande ålderskategoriseringar. Denna diskurs skulle kunna gestaltas så här: "Hmm, hemulen är ju faktiskt redan fem och ett halvt år. Men av matematikkunskaper ser vi inte tillräckliga spår. Ack, vad han är svår".

Det kan röra sig om medicinska anspråk där krav på diagnoser för att få specialpedagogiskt stöd gör sig gällande, som kan karakteriseras med följande gestaltande tolkning: "Säg doktorn, vi undrar lite om inte det osynliga barnet Ninni har ADD? I alla fall vad vi här i och genom förskolans blick kan kartlägga och se".

Koncurrerande diskurser kan ringas in genom sin betoning på sociala och relationella argument med betydelse för barns välbefinnande och utvecklings- och kunskapsmässiga framgång. En gestaltande tolkning kan då bli som lyder:

”Ack, mumintrollet min kära. Kom, till mitt knä, sitt nära. Berätta för mig, och för din vän Lilla My, vad det är som tynger dig, till oss kan du dig ty”.

De här diskurserna kan ses som inflytelserika på förskolans område, med olika anspråk på specialpedagogikens egenart. Detta, menar jag, genom diskursernas strävan efter att mejsla ut vad specialpedagogik i förskola ska vara, hur den ska utföras och vem den ska avse (Palla, 2020).

Och på tal om politiska beslut, lagar och förordningar. I den senaste revideringen av förskolans läroplan tar begreppet *leda* plats, vilket Palla (2020) har granskat och resonerar runt. I revideringen uttrycks nämligen att ”Alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar” (SKOLFS 2018:50, 2018, s. 3). Vidare betonas att ”Förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver *mer ledning* och stimulans eller särskilt stöd” (SKOLFS 2018:50, 2018, s. 3, min kursivering).

En mängd frågeställningar kan ställas i relation till införlivandet av begreppet *leda* i förskolans läroplan. Vad kan det betyda att behöva ledning och i synnerhet *mer ledning*? Betyder det mer av samma, eller mer av något annat eller mer av variation? Att som barn behöva *mer* och att behöva något *särskilt* skapar i detta styrande dokument den speciella pedagogiken, vill jag hävda (Palla, 2020).

Vilka innebörder skapas då runt det här mångtydiga begreppet *ledning* när det sätts samman med det likvärdiga och mångtydiga begreppet *stimulans*? Är det mer ledning och stimulans än andra, än normalt, än förväntat eller än något annat som är intentionen i styrdokumentet? Ska begreppet *mer* förstås som något annat än till exempelvis *olika* ledning och stimulans eller  *varierad* ledning och stimulans? Vad blir då det särskilda stödet i detta sammanhang (a.a.)? En väsentlig frågeställning blir också hur förskolans professionella, de som ska omsätta dessa begrepp till handling, ska förstå vad det i styrinstrumentet innebär med *mer ledning* utifrån denna specialpedagogiska sammansättning.

Det framstår som tolkningsbart om *mer ledning* ska förstås i termer av att ledsaga, lotsa eller dirigera eller om det ska förstås som undervisningsrelaterat med definitionen att föra någon i en viss riktning. Andra möjliga tolkningsalternativ kan vara innebörder som syftar till att handleda, vägleda, eller att avleda. Det är oklart huruvida begreppet *ledning* anger en auktoritär eller följsam riktning, eller kanske både och (a.a.).

Vidare kan vi reflektera över huruvida behovet av att utmejsla det speciella minskat i takt med att definitionen av den generella pedagogiken blivit vidare under inflytande av inkluderingsintentioner, inom en diskurs som skapar utrymme för alla och en var. En av diskursens effekter skulle då kunna bli att specialpedagogik i förskolans senaste läroplan har reducerats och avgränsats till *mer ledning*, *stimulans* och *särskilt stöd* (a.a.).

Och i relation till uttryck om mer ledning och stimulans och särskilt stöd ställer jag mig frågan om var utrymmet finns. Utrymme att få lov att vara arg, trots att man är tjej. Eller att ha myror i brallan, eller ha svårt att fokusera då och då. Och vad händer, om man som snusmumriken, har behov av att få vandra iväg lite ibland, vara för sig själv, hämta andan och njuta av ensamheten? Att inte alltid behöva vara den som ska ta initiativ till samspel med andra, prata och sjunga, leka och lära, hoppa och tjoa eller utmanas; i satser om tre eller fyra ord.

Så var finns utrymmet för tystnaden, för det charmigt lågmälda, för tankar att tänkas, för lugn och ro? Var finns utrymmet för upprepningar, för det introspektiva och för temperament? Eller för myror i brallan, eller för killar som gillar killar? Finns det utrymme för den som är mer, för den som är queer eller för den som är alldeles, alldeles för mycket; i alla fall i förskolans tycke? Och vidare för kreativitet och oväntade lösningar och påhitt eller för hyperfokusering? Finns den rymligheten idag? Går de variationerna att ledas?

Om vi tror på denna rymlighet. Behöver vi då också inte den sortens forskning som iakttar, analyserar och ställer frågor kring sådana här aspekter?

Jag menar att det finns ett stort behov av specialpedagogisk forskning i kontrast till den så kallade bästa praktiken, en lösning för alla, uttryck som ”det bästa jaget”, evidensbaserade metoder och program som mäter effekter, korrigerar, intervenerar och producerar. Det är forskning om specialpedagogik som vågar ta sig an andra frågor; som vågar ställa krångliga frågor som inte låter sig tvingas in i tabeller, staplar och diagram. Det handlar om frågor om vad det innebär att vara människa.

## EPILOG

Nu återstår bara en sak och det är att avsluta denna essä med att berätta om hur det gick för Lilla My. Det verkar som att hon har klarat sig ganska bra. Trots att hon är så liten så beskrivs hon ofta som modig och orädd. Lilla My, säger de, är modigast av alla. Sedan är det ju inte för inte som hon beskrivs på följande vis: Trots sin ringa storlek är Lilla My en stor personlighet. Lilla My är argsint och hetlevrad, men ändå alltid glad och vänlig. Hon kan reta upp sig på småsaker, men hon är aldrig avsiktligt elak mot någon annan. Lilla My vill alltid själv besluta vad hon ska göra. Trots alla häftiga och vilda infall är Lilla My ärlig och pålitlig. För Lilla My känns ingenting främmande, hon är alltid redo! ([www.moomin.com](http://www.moomin.com)).

Och på tal om temperament och identitetsskapanden; sätt att vara, göra och känna. Betänk så här avslutningsvis dessa ord till Ninni, den lilla flickan som var så blyg så att hon blev osynlig, från ingen mindre än Lilla My.

”Vem har du med dig”, frågade mumintrollet.

”Det är Ninni”, sa Tooticki. ”Ungen heter Ninni”. Hon höll fortfarande upp dörren och väntade. Ingen kom.

”Nåja”, sa Tooticki och ryckte på axlarna. ”Hon kan ju hålla sig därute om hon är blyg”.

”Men blir hon inte våt?”, frågade mumintrollets mamma.

”Jag vet inte om det gör så mycket när man är osynlig”, svarade Tooticki och kom fram och satte sig. Familjen slutade rensa och väntade på en förklaring.

”Ni vet ju att folk lätt blir osynliga om man skrämmer dem tillräckligt ofta”, sa Tooticki och åt upp en äggsvamp som liknade en liten trevlig snöboll.

”Nåja. Den här Ninni blev skrämmd på fel sätt av en tant som hade tagit hand om henne utan att tycka om ungen. Jag träffade tanten och hon var hemsk. Inte arg, förstår ni, sånt kan man begripa. Hon var bara iskall och ironisk”.

Vad är ironisk?”, frågade mumintrollet.

”Nå, föreställ dig att du snavar på en klibbsvamp och sätter dig mitt i den rensade svampen”, sa Tooticki. ”Det naturliga vore förstås att din mamma blev arg. Men nehej, det blir hon inte. Istället säger hon, kallt och förkrossande: Jag förstår att det där är din uppfattning om att dansa, men jag vore tacksam om du inte gjorde det i maten. Så ungefär”.

”Fy så obehagligt”, sa mumintrollet.

”Ja inte sant, instämde Tooticki. ”Och det var just så den här tanten gjorde. Hon var ironisk från morgon till kväll och till slut började ungen blekna i konturerna och bli osynlig. I fredags syntes hon inte alls. Tantens gav henne åt mig och sa att hon verkligen inte kunde ta hand om släktingar som hon inte ens kunde få syn på”.

”Och vad gjorde du med tanten?”, frågade My med ögonen på skaft.

”Du klädde väl upp henne?”

”Det lönar sig inte med såna som är ironiska”, sa Tooticki. ”Jag tog Ninni med mig hem. Och nu har jag tagit hit ungen för att ni ska göra henne synlig igen”.

— — —

”Hon kan inte leka”, mumlade Mumintrollet och var snopen.

”Hon kan inte bli arg”, sa Lilla My. ”Det är det som är felet med henne”.

”Hör du”, fortsatte Lilla My och gick tätt in på Ninni och tittade hotfullt på henne. ”Du får aldrig ett eget ansikte förrän du lär dig slåss. Tro mig, bara” (Jansson, 1962, u. s.).



## REFERENSER

- Butler, Judith (1997). *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*. Stanford California: Stanford University Press.
- Cummins, Jim (1997). Cultural and Linguistic Diversity in Education: A mainstream Issue? *Educational Review*, 49(2), 105-114. doi.org/10.1080/0013191970490202
- Cummins, Jim (u.å./2003a). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?* University of Toronto.
- Cummins, Jim (u.å./2003b). *Rights and Responsibilities of Educators of Bilingual-Bicultural Children*. University of Toronto.
- Foucault, Michel (1975/2009). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse* (4:e uppl.). Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michel (1976/2002). *Sexualitetens historia: Band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, Michel (1982/2000). The subject and power. In James D. Faubion (red.). *Power: Essential works of Foucault 1954-1984*. Volume 3 (pp. 326–348). London: Penguin books.
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Banta Doubleday Dell Publishing Group.
- Goffman, Erving (1990). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin.
- Jansson, Tove (2010). *Mumin: Tove Janssons samlade serier*. Fjärde volymen. Stockholm: Alfabeta.
- Jansson, Tove (1962). *Berättelsen om det osynliga barnet*. Stockholm: Gebers.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985/2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Göteborg/Stockholm: Glänta Produktion/Vertigo Förlag.
- Lahdenperä, Pirjo (2000). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?: En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: Lärarhögskolan och HLS förlag.
- Mead, George Herbert (1934/1967). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Palla, Linda (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. (Diss., Malmö Studies in Educational Sciences, 63). Malmö: Malmö högskola.
- Palla, Linda (2013). Konstruktioner av det behövande barnet: Om ”vad”, ”vem” och intersubjektivitet i en specialpedagogisk förskolekontext. I Jonas Aspelin (red.). *Relationell specialpedagogik: I teori och praktik* (ss. 183-199). Kristianstad: Kristianstad University Press.

- Palla, Linda (2018a). Individcentrerad prestation och måluppfyllelse i förskolan? Om åtgärdsprogram som examinerande dokument. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(1-2), 89-106.
- Palla, Linda (2018b). Vad kan känneteckna undervisning i språk, kommunikation och flerspråkighet? I Ann-Christine Vallberg Roth (red.), Ylva Holmberg, Linda Palla, Catrin Stensson & Ingegerd Tallberg Broman. *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016* (ss. 84-100). Malmö: Malmö universitet.
- Palla, Linda (2019). Vad kan känneteckna undervisning i språk, kommunikation och flerspråkighet? -åren 2016 och 2018. I Ann-Christine Vallberg Roth, Ylva Holmberg, Camilla Löf, Linda Palla & Catrin Stensson. *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar* (ss. 67-80). Malmö: Malmö universitet.
- Palla, Linda (2020). Konstitutionen av den speciella pedagogiken i en barncentrerad förskola för alla: Att analysera ett politiskt styrinstrument med diskursteoretisk ram. *Studier i Pedagogisk Filosofi*, 7(2), 36-57.  
<https://doi.org/10.7146/spf.v7i2.109511> hämtad från  
<https://tidsskrift.dk/spf/article/view/109511/166085>
- Palla, Linda & Vallberg Roth, Ann-Christine (2018). Characteristics of Preschool Teaching in Language, Communication and Multilingualism: Expressions from ten Swedish Municipalities. *Problems in Education in the 21 Century*, 7(2), 189-214. Hämtad från [http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol76/189-214.Palla\\_Vol.76-2\\_PEC.pdf](http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol76/189-214.Palla_Vol.76-2_PEC.pdf)
- Palla, Linda & Vallberg Roth, Ann-Christine (2020). Inclusive ideals and Special Educational Tools In and Out of Tact: Didactical Voices on Teaching in Language and Communication in Swedish Early Childhood Education. *International Journal of Early Years Education*.  
<https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733939>
- SKOLFS 1998:16 (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- SKOLFS 1998:16 (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- SKOLFS 2018:50 (2018). *Förordning om läroplan för förskolan; Utfärdad den 23 augusti 2018*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001). *Gemensamt ansvar: Skolverkets arbete med frågor kring undervisning för elever med invandrabakgrund*, rapport 194: Stockholm: Liber.
- Skolverket (2003a). *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*, rapport 228. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003b). *Tre decenniers modersmålsstöd: Om modersmålsstöd i förskolan 1970-2000*, särtryck av rapport 228. Stockholm: Fritzes.

Socialstyrelsen (1993). *Pedagogiskt program för förskolan 1987:3*. Stockholm, Socialstyrelsen.

Vallberg Roth, Ann-Christine & Holmberg, Ylva (2019). Undervisning i relation till omsorg och lärande i förskola: Flerstämmig undervisning och didaktisk (o)takt? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(2), 29-54. doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301

Van Manen, Max (2015). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. London/New York: Routledge.

von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem?: En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

## DEBATT 2020 ”Praktiknära forskning – ett paradigmskifte på gång?” – en inledning

*Pedagogisk Forskning i Sverige* bjuder under år 2020 in till en nationell debatt för att diskutera praktiknära forskning. Vilka antaganden, villkor och lärdomar kan vara viktiga att uppmärksamma i formeringen av vad som möjligen är ett nytt framväxande paradigm kring forskning och utbildning/skola? I betänkandet *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring* (SOU 2018:19) föreslås flera rekommendationer till både lärosäten, regeringen och skolhuvudmännen för att förbättra skolans vetenskapliga grund. Men det är en öppen fråga hur denna utveckling ska förstås och bäst stödjas. Det finns många tolkningar av såväl problembilden som lösningsförslagen.

En praktiknära forskning för pedagogiskt yrkesverksamma är inget nytt. Tvärtom, pedagogiken etablerades som akademiskt ämne i början av 1900-talet just som en respons till behovet av att kvalificera lärare vid universiteten. Den pedagogiska forskningen vid landets lärosäten kan förstås formerats i ett växelspel mellan att vara en rigorös akademisk disciplin (vetenskaplig legitimitet) och samtidigt fungera som en relevant professionsbas (professionell legitimitet).

Det som framför allt betonas i utredning *Forska tillsammans* (SOU 2018:19) är en fokusförskjutning mot praktikens och de yrkesverksammas frågor och att en infrastruktur byggs ut i samspelet mellan lärosätena och skolutvecklingen. Forskningsfrågorna i den praktiknära forskningen formuleras utifrån professionens behov för att förstå lärande bland barn, elever och studenter. Det innebär att lärare och forskare forskar tillsammans så att lärande sker under forskningsprocessen. Den kunskap som genereras ska användas i verksamheterna och är avsedd att stärka utbildningarnas vetenskapliga grund.

Under ett antal år prövas nu olika modeller för hur detta samspel kan byggas upp på ett hållbart sätt. Här har vägledning hämtats från hälso- och sjukvårdens ALF-avtal där utbildningen av läkare, klinisk forskning och förbättringsinsatser i vården utvecklats sedan 1970-talet. Det som talar för att ett större paradigmskifte skulle kunna vara på gång inom utbildningsområdet är att flera stora utredningar, till exempel Skolkommissionens slutbetänkande *Samling för skolan – Nationell strategi för kunskap och likvärdighet* och att det så

kallade ULF-avtalet (Utbildning Lärande Forskning), fått gehör inom politiken. Därtill har också internationell forskning uppmärksammat just forskningsbaserad skolförbättring som avgörande del av skolsystemets kapacitet för utveckling (Håkansson & Sundberg, 2016).

Ett utökat och förbättrat samspel kräver dock att det finns någon gemensam grund för olika parter, forskare, politiker, yrkesverksamma, lärarutbildningar, skolmyndigheter och huvudmän att samlas kring. Ett nationellt samtal och debatt är därför viktig i denna utveckling. Ett antal ledande företrädare för nya satsningar har fått en särskild inbjudan, men alla intresserade har möjlighet att delta och att skicka in ett debattinlägg under 2020. Redaktionen förbehåller sig rätten att göra ett urval och fördelning av inlägg över fyra nummer av Pedagogisk Forskning i Sverige under 2020. För mer info, se: <http://pedagogiskforskning.se/skicka-in-ett-bidrag/>

Vi hoppas på en rik akademisk debatt, där många röster, perspektiv och uppfattningar får brytas och nya insikter ta form. Välkommen att delta!

Redaktionen för Pedagogisk Forskning i Sverige

#### REFERENSER

Håkansson, Jan, Sundberg, Daniel (2016). *Utmärkt skolutveckling – Forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

SOU 2017:35. *Samling för skolan: nationell strategi för kunskap och likvärdighet : slutbetänkande från 2015 års skolkommision*. Stockholm: Wolters Kluwer.

SOU 2018:19. *Forska tillsammans - samverkan för lärande och förbättring*. Stockholm: Norstedts juridik.

## Debatt

# Att hantera mindre goda exempel – dilemma för praktiktäna forskning

Åsa Wedin  
Högskolan Dalarna

Praktiktäna forskning är betydelsefull för skolutveckling och kunskap genererad nära skolpraktiken är viktig för beslutsfattare, yrkesverksamma inom utbildningsväsendet och för utveckling av lärarutbildning. Här vill jag lyfta ett specifikt dilemma för praktiktäna forskning som aktualiseras i mitt eget huvudfält, flerspråkighetsforskning, nämligen hantering av mindre goda exempel och när den undervisning som beforskas helt enkelt inte är så bra. För forskare som bedriver praktiktäna forskning är relationen till de verksamma, till lärare och annan personal, betydelsefull och det är viktigt att alla inblandade blir behandlade med största respekt. Då är det problematiskt att synliggöra sådant som kan ställa enskilda lärare i sämre dager. Här ges några exempel på dilemma som kan uppstå och avslutningsvis diskuteras några tänkbara strategier.

Det forskningsområde som är mitt huvudintresse, utbildning och språklig mångfald generellt och verbalspråklig heterogenitet mer specifikt, är ett område som av olika skäl innefattar utmaningar som bland annat resulterar i många exempel på vad vi kan uppfatta som mindre god undervisning. I det svenska skolväsendet råder en stark enspråkig tradition (Lainio, 2012) och lärare är i stor utsträckning rekryterade bland personer med svenskspråkig bakgrund, trots att en ökande andel av eleverna har annan språklig bakgrund än enbart svensk. Samtidigt är inlagen i lärarutbildningen om flerspråkighet i relation till lärande få (Hermansson, Norlund Shaswar, Rosén & Wedin, kommande). Det innebär att kunskapen bland lärare om dessa elevers villkor för lärande generellt är begränsad. Ett exempel på lärares upplevda diskrepans mellan sin egen professionella kompetens och elevernas behov kan hämtas från en rapport om språkinroduktionsprogrammet (förberedande för

nyanlända elever inför gymnasiet) genomförd av Ifous (Jahnke & Hirsch, 2020) där lärarna förlägger problemet till eleverna och samtidigt säger sig hellre vilja ha andra elever.

De elevgrupper som mitt intresse främst riktar sig mot, elever med andra språk än svenska som dominerande i hemmet och nyanlända elever som är i tidigare stadier av sin utveckling av svenska, finns på grund av den bostads- och skolsegregation som präglar Sverige ofta i vad som kallas utsatta områden och skolor med större påfrestningar (Bender & Kornhall, 2020). Det handlar om skolor som har låg andel behöriga och erfarna lärare, hög personalomsättning, små ekonomiska resurser och hög andel elever i utsatta situationer. Detta innebär att forskning i dessa sammanhang många gånger ger material som visar sådant som uppfattas som mindre god undervisning och att goda exempel är få. Exempel visar lärare som håller en låg undervisningsnivå med få tillfällen till elevers eget, aktiva skapande, lärare som undviker dialog och ger elever en passiv roll samtidigt som elever utvecklar undvikandestrategier av olika slag, vilket bekräftas av offentliga rapporter och utredningar (Skolinspektionen, 2020) samt forskning (Hansson, 2012; Wedin, 2010, 2015, kommande). Ibland talas om en nedåtgående spiral.

Praktiknära forskning i beskrivna sammanhang tenderar att bli en eländesbeskrivning som präglas av en bristdiskurs. Denna bristdiskurs kan både bestå av lärarnas tal om eleverna (och deras föräldrar) som bristfälliga (Duek, 2017; Runfors, 2003) och av forskares beskrivning av själva undervisningen och dess miljö som bristfälliga (Wedin, 2010, 2015). Därmed riskerar forskningen att öka stigmatiseringen och att ytterligare förstärka en nedåtgående tendens.

Eftersom min egen forskning i huvudsak har genomförts i sådana sammanhang vill jag här diskutera möjliga sätt att hantera detta dilemma. Här utgår jag från två alternativa strategier, att undvika och att synliggöra. Den första strategin, att undvika att visa upp sådant som uppfattas som mindre bra, är förmodligen en strategi som alla som ägnar sig åt praktiknära forskning ibland använder sig av. Det är rimligt att av respekt för lärare och annan personal undvika att utsätta dem för granskning av utomstående i situationer som de har mindre goda förutsättningar för. Samtidigt skapas då en bild där svagheter och brister undanhålls granskning och forskningen riskerar att ge en felaktig bild. Undvikande kan även bestå av att undvika att forska i vissa sammanhang där sämre resultat förväntas. Detta kan inte betraktas som en rimlig lösning för praktiknära forskning som har en ambition att skapa positiv skolutveckling. Om forskning i segregerade och utsatta områden inte bedrivs går dessa elever och lärare miste om att nödvändig kunskap för att utarbeta lösningar på existerande problem skapas. Undvikande kan även ta sig uttryck i att medvetet söka efter goda exempel som förebilder att ta efter, något som använts både i offentliga rapporter (SKL, 2015) och av forskare (Wedin & Wessman, 2017). Även om goda exempel kan inspirera finns samtidigt en risk

för att de skapar en felaktig bild vilket innebär att de inte leder till analys av de verkliga problemen.

Det andra alternativet, som jag betraktar som det rimligaste men även det svåraste, innebär att visa upp det som sker men att analysera vilka orsaker som ligger bakom det som uppfattas som bristfällig undervisning. En sådan analys måste genomföras med respekt för de inblandade, inte minst lärarna. Ett problem som då kan uppstå är att analysen upplevs banal. Detta kan exempelvis gälla när lärare håller genomgångar utan att undersöka om eleverna förstått, när elevuppgifter kan uppfattas som triviala, eller när elever ges arbetsuppgifter som är olämpliga för deras kunskapsmässiga och språkliga nivå (Wedin & Aho, 2019; Svensson, Meaney & Norén, 2014). Det kan även handla om att innehåll och prov enbart består av utantillärande av kortfattade ordförklaringar eller enbart ger möjlighet till lägsta betyg. Just detta är enligt min egen erfarenhet vanligt när det gäller den typ av klassrum som beskrivits ovan. En stor risk för normativitet uppstår genom att det kan ligga nära till hands att betrakta undervisningen eller läraren som undermålig och att förslag till lösningar innebär normativt föreskrivande av undervisningsformer som utvecklats i andra sammanhang.

Om vi tror på ett demokratiskt samhälle med en skola som erbjuder jämlika möjligheter till skolframgång för alla elever, och vill motverka segregering, exkluderande, förminskande och rasifierande krafter, vad gör vi då? Goda exempel fyller sin roll men som jag ser det behöver även svagare exempel visas fram, och då genom att analys av skolpraktiken sker i relation till utanförliggande faktorer. Mitt argument är därför att undervisningens sammanhang och villkor är betydelsefulla och att praktiktäna forskning behöver situeras socialt, historiskt och kulturellt.

## REFERENSER

- Bender, German & Kornhall, Per (2020). *Skolsegregation finns i hela landet*. Skolvärlden (Lärarnas riksförbund) Hämtad 12022020 från <https://skolvarlden.se/bloggar/kornhall/skolsegregation-finns-i-hela-landet>
- Duek, Susanne (2017). *Med andra ord: Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. PhDiss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Hansson, Åse (2012). The meaning of mathematics instruction in multilingual classrooms: analyzing the importance of responsibility for learning. *Educational Studies in Mathematics*, 81, 103-125. DOI 10.1007/s 10649-012-93 85-y
- Hermansson, Carina, Norlund Shaswar, Annika, Rosén, Jenny & Wedin, Åsa (inskickad). Teaching for a monolingual school? (In)visibility of multilingual perspectives in Swedish Teacher Education.



- Jahnke, Anette & Hirsch, Åsa (2020). *Varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser? En fördjupad nulägesanalys av en gymnasieskola*. Ifous rapportserie 2020:1 Stockholm: Ifous AB. <http://www.ifous.se/app/uploads/2020/02/202004-Ifous-Fokuserar-Frdjupad-nulgesanalys.pdf?fbclid=IwAR1KR3YNSB5DHkAmVWZoIyXTULgqFwEiW640ozO2n5HixllPTZWS3GGRgEA>
- Lainio, Jarmo (2012). Modersmålets erkända och negligerade roller. I M. Olofsson (Red.), *Symposium 2012: Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 66-96). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. PhDiss. Stockholm: Prisma.
- Skolinspektionen (2020). *Svenska som andraspråk i årskurs 7-9*. Hämtad 20200212 från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/svenska-som-andrasprak-i-arskurs-7-9/>
- SKL (Sveriges kommuner och landsting) (2015). *Skolgång för nyanlända elever: Exempel och inspiration från kommuner*. Hämtad 20200212 från <https://webbutik.skr.se/bilder/artiklar/pdf/7585-268-3.pdf?issuusl=ignore>
- Svensson, Petra, Meaney, Tamsin & Norén, Eva (2014). Immigrant students' perceptions of their possibilities to learn mathematics: The case of homework. *For the Learning of Mathematics*, 34(3), 32-37.
- Wedin, Åsa (2010). A restricted curriculum for second language learners: A self-fulfilling teacher strategy? *Language and Education*, 24(3), 171-184.
- Wedin, Åsa (2015). Non-challenging education and teacher control as factors for marginalization of students in diverse settings. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 169-188.
- Wedin, Åsa (kommande). Languages as sources of meaning in a multilingual mathematics classroom: Pedagogical translanguaging in upper secondary school in Sweden. I P. Juvonen & M. Källkvist (Red.) *Pedagogical Translanguaging: Teachers and Researchers Shaping Plurilingual Practices*.
- Wedin, Åsa & Bomström Aho, Erika (2019). Agency in science learning in a second language setting: Multimodal and multilingual strategies and practices among recently arrived students in upper secondary school in Sweden. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 77-84. DOI: 10.26822/iejee.2019553339
- Wedin, Åsa & Wessman, Annelie (2017). Multilingualism as policy and practices in elementary school: Powerful tools for inclusion of newly arrived pupils. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 873-890.

## Debatt

# Vad talar vi om när vi talar om praktikinära forskning?

Margareta Serder  
Malmö universitet

Martin Malmström  
Lunds universitet

I de många aktiviteter och samtal kring samverkan för *praktikinära* forskning som har följt på den nationella försöksverksamheten ”ULF” (U2015/03573/UH, U2017/01129/UH), Skolforskningsinstitutets tillkomst och SOU-betänkandet *Forska tillsammans*, sker mycket som är både spännande och lovande. De pedagoger, lektorer och skolledare som mobiliserats är många och de väntar, med fog, på att deras erfarenheter och kunskaper tas tillvara i pågående och planerade projekt. Här ryms höga förväntningar – men också, vill vi påstå, en rad potentiella motsättningar.

Motstridiga förväntningar skapas exempelvis genom att olika parter inte alltid menar samma sak med centrala begrepp. Inte minst i kölvattnet av ULF, där en mängd samarbetsavtal mellan akademi och huvudmän för att gynna den praktikinära forskningen tar form, bör vi vara uppmärksamma på detta. Vad är det egentligen vi talar om när vi talar om praktikinära forskning?

Den minsta gemensamma nämnaren utifrån hur begreppet används i dag vore möjligen att den praktikinära forskningen genomförs som någon form av samarbete mellan forskare och praktiker. Ett av huvudsyftena med ULF är just att forskare och lärare ska driva projekt tillsammans. Det är emellertid en inte alldeles självklar definition. Som ett exempel kan nämnas att när den utbildningsvetenskapliga kommittén bildades strax efter millennieskiftet, initierades en satsning på *praxisnära* forskning, men snarare än att lärare skulle delta i forskningen, var utgångspunkten att forskningen ägde rum i praktiken. Kunskapsbildning var högsta prioritet (Aasen & Proitz, 2004). För en del kvarstår med stor sannolikhet den här tolkningen.

Begreppet praktiktäna forskning å andra sidan, tog form i svenska policydokument runt 2010 och några år senare i den mediala debatten, även om det förekommit i utbildningsvetenskapliga diskussioner även tidigare. I och med detta tycks innebörden ha snävats in. Forskningen ska vara *praktikutvecklande* som det heter i *Forska tillsammans* och leda till undervisning som i högre grad är evidensbaserad (SOU 2018:19; SOU 2016:38, s. 147).

Evidensbaserad är alltså en aspekt av praktiktäna skolforskning som tillkommit under senare år, samtidigt som den också i allt högre utsträckning präglar svensk utbildningspolicy (Sundberg & Håkansson, 2015). Därigenom speglar den förväntningar om forskning som berättar vad som är rätt – vad som är fungerande och effektiva interventioner i praktiken som gör att kunskapsresultaten ökar (Biesta, 2010). Den praktiktäna forskningens roll i evidensstraditionen förväntas vara förbättring och problemet som ska lösas är lärares förmenta tillkortakommanden i sin undervisning.

Läraren som forskare är dock ingen ny företeelse utan en del av en lång aktionsforskningstradition, sprungen ur socialpsykologen Kurt Lewins arbete. Han ville under 1940-talet låta praktiker delta i alla delar av forskningsprocessen. Forskningen syftade till förbättring av praktiken – men även av samhället i sig. Dessa emancipatoriska ideal följde med när aktionsforskningen anammades av utbildningsforskare, exempelvis britten Lawrence Stenhouse och den nordamerikanska lärarforskningsrörelsen. Gemensam var synen på *lärare som forskare*. För Stenhouse var det viktigt att läraren reflekterade över sin undervisning och hade förmågan att undersöka den. Samma inställning hade Cochran-Smith och Lytle (1993) som menade att läraren kan skapa en speciell sorts kunskap som forskare inte på egen hand kan nå.

Begreppet praktiktäna forskning kan förstås som ett *boundary object* (Star & Griesemer, 1989), ett ofixerat någonting vars innebörd ges olika tolkningar i olika grupper och sammanhang, men som ändå tycks vara tillräckligt robust för att stå emot trycket från omvärlden och behålla en gemensam identitet i olika kontexter (ibid). I det diffusa gränsobjekt som praktiktäna forskning utgör, ryms som vi beskrivit således två olika ideal. Det ena har involverade lärare som adress, vilka genom reflektion och delaktighet är medskapare av en mer mångfacetterad kunskap om undervisning och utbildningens plats i det omgivande samhället. Forskningen kan vara kontextbunden och lokal, men också ha giltighet utanför denna och ta sig an viktiga samhällsfrågor. Det andra idealet riktas också det mot klassrummet, men dess mål är att finna de rätta metoderna. Här ser vi en annan möjlig motsättning. För inte nog med att vi kan tänkas mena olika saker med begreppet – vi kanske också ser helt olika mål och medel.

Aktionsforskning kan delas in i tre dimensioner: professionell, personlig och politisk (Noffke, 1997; 2009). Medan den professionella har undervisningsförbättring som yttersta mål, syftar den personliga till att öka

kunskapen om den egna praktiken och den politiska reser frågor om demokrati och sociala orättvisor. Susan Noffke menar att aktionsforskningen blivit en del av en global nyliberal reformrörelse med ansvarighet (*accountability*) och excellens i högsätet, där den bestäms av uppifrån kommande direktiv snarare än att vara den gräsrotsrörelse den ursprungligen var. Då riskerar den att bli en ”iconoclastic commodity” i stället för en del av en social rörelse. Här ser vi en viktig skiljelinje värd att uppmärksamma: I talet om den praktiktäna forskningen finns denna motsättning genom att den politiska dimensionen måste blicka utanför klassrummet: forskning om *undervisning* blir då istället forskning om *utbildning*.

En tendens som vi ser är att den praktiktäna forskningen tillskrivs evidensens universalitet och allmängiltighet, som i mångt och mycket är på tvärs med praktikens uppenbara komplexitet och lokalbundenhet (Popkewitz, 2020). I utbildningsdebatten framstår praktiktäna forskning som användbar och icke-ideologisk. Kanske är det också så att så länge den har höjda resultat som mål kan den passera som politiskt ”ofarlig”, i motsats till annan utbildningsvetenskaplig forskning (Lundahl & Serder, i press).

Senare års satsningar tyder på att det sätts stor tilltro till vad den praktiktäna forskningen ska kunna åstadkomma. Från fältet *förväntningarnas sociologi* (*sociology of expectations*) vet vi dock att höga förväntningar på teknologiska och vetenskapliga landvinningar ofta slutar i besvikelse (se t.ex. Borup, Brown, Konrad & Van Lente, 2006). Införandet av nya forskningsprogram präglas inte sällan av ett slags ”historisk amnesi”; tidigare besvikelser tenderar att glömmas bort.

Det är inget fel på att ha höga förväntningar eller att undersöka vad som fungerar och inte i ett klassrum. Men vad händer om frågan ”vad fungerar?” snarare än ”vad händer här?” blir den enda vägledande i den praktiktäna forskningen? Vad blir kvar av aktionsforskningstraditionens politiska och personliga dimensioner om endast den professionella premieras i utbildningspolicy? Vilka spänningar finns mellan olika parter syn på praktiktäna forskning och vad leder detta till? Vad kan vi lära av historien? Och, inte minst, vilka förväntningar är rimliga att ställa på den praktiktäna forskningen?

## REFERENSER

- Aasen, Petter & Prøitz, Tine S. (2004). *Initiering, finansiering och förvaltning av praksisnära forskning: Sektormyndighetens roll i svensk utbildningsforskning*. Oslo: NIFU Skriftserie 10/2004.

- Biesta, Gert (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Stud Philos Educ*, 29, s. 491–503. DOI: 10.1007/s11217-010-9191-x
- Borup, Mads, Brown, Nik, Konrad, Kornelia, & Van Lente, Harro. (2006). The sociology of expectations in science and technology. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18(3-4), s. 285-298. DOI: [10.1080/09537320600777002](https://doi.org/10.1080/09537320600777002).
- Cochran-Smith, Marilyn & Lytle, Susan L. (red.). (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Lundahl, Christian & Serder, Margareta (i press). Is PISA more important to school reforms than educational research? The selective use of authoritative references in media and in parliamentary debates. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. (accepterad 23 januari 2020)
- Noffke, Susan (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research, i Apple, M. (red.), *Review of research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association, s. 305-343.
- Noffke, Susan (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. *The SAGE handbook of educational action research*. London: SAGE Publications Ltd, s. 6-23.
- Popkewitz, Thomas S. (2020). *The Impracticality of Practical Research: A History of Contemporary Sciences of Change that Conserve*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- SOU 2016:38. 2015 års skolkommission (2016). *Samling för skolan: nationella målsättningar och utvecklingsområden för kunskap och likvärdighet: delbetänkande*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- SOU 2018:19. Utredningen om praktikinära skolforskning i samverkan (2018). *Forska tillsammans: samverkan för lärande och förbättring*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Star, Susan & Griesemer, James R. (1989). "Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39". *Social Studies of Science*, 19(3), s. 387–420. DOI: 10.1177/030631289019003001
- Sundberg, Daniel & Håkansson, Jan (2015). *Utbildningsvetenskaplig forskning i utbildningspolitiken: en analys av olika modeller för mediering*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- U2015/03573/UH, U2017/01129/UH. *Uppdrag om försöksverksamhet med praktikinära forskning*. Stockholm: Regeringskansliet.

## Recension

Recension<sup>1</sup> av Ingrid Bosseldals avhandling *Vårt tog behaviorismen vägen? Social responsivitet mellan barn och vuxen, hund och människa*. Lund: Lunds Universitet, 2019

Lars-Erik Berg  
Högskolan i Skövde

Ingrid Bosseldal har vid Lunds universitet disputerat på en avhandling i utbildningsvetenskap. Den har originella drag. För det första tar den upp ämnen som är nära besläktade, men som i debatten ändå har behandlats på disparata sätt och ofta i skilda forum: barnuppfostran, hundutbildning av skilda slag, pedagogisk vetenskaplig debatt om behaviorism, samt föräldrautbildning. En del i Bosseldals syfte är att förstå de disparata diskussionerna och slutsatserna. Härutöver rymmer boken en (partiell) genomgång av andra hälften av 1900-talets utbildningsdebatt om pedagogiken som vetenskap. Tilläggas ska att vad gäller ämnet barnuppfostran är det främst det Stockholmsbaserade s.k. Kometprojektet som analyseras. Det kontrasteras mot Hundskolan, mot vilken också Polishundtränaren får mäta sina krafter i att få pli på hundar. Som en överton får vi också ta del av metodiken att förhålla sig till hundar enligt recept från vetenskapsteoretikern, feministen och hundetologen Donna Haraway. En viktig och befruktande sidovinkling gör Bosseldal genom att granska sitt material utifrån socialpsykologen Johan Asplunds synsätt. Slutligen har Bosseldal använt sig av diskursanalys som ett sätt att skärskåda debatten. Det är poängfullt att underkasta även vetenskapliga dispyter en sådan, i stället för att dröja sig kvar i dispyterna som sådana. Det är att vandra ut från spelplanen och se spelet från utsidan, att se det vetenskapliga språket som en diskurs. Av dessa ingredienser växer ett rikhaltigt collage fram. Ett brokigt lapptäcke – med matchande lappar.

Teoretiskt handlar arbetet om eventuella samband mellan B. F. Skinners inlärningspsykologi, radikal behaviorism, Asplunds formuleringar kring det han kallar social responsivitet och Donna Haraways analys av samverkan mellan hundar och människor. Professorerna Englunds och Engströms bidrag till den svenska pedagogiska behaviorismdebatten spelar en roll vid rinken och granskas av Bosseldal.

Huvudpunkten i analysen framgår av titeln: ”Vart tog behaviorismen vägen?” Det Bosseldal företar sig är att nu, långt efteråt, utvärdera användning, felanvändning, tolkningar och misstolkningar av Skinners radikala behaviorism. Det ser ut som ett vanskligt och svårbegripligt projekt, särskilt som Asplund i flera sammanhang har uttalat stark kritik av Skinner, i Asplunds framställning omöjlig att tillbakavisa. Bosseldal gör ett gott försök att modifiera Asplund. Hon har förtjänstfullt utvecklat tankar och frågor som troligen verkat i latent skick hos många beteendevetare sedan 70-talet. Var verkligen Skinner så ytlig och mekanistisk som det sades? Debatten är omöjlig att kort sammanfatta, men det går att – med överdrifter – peka på vissa drag. Skinner har avfärdats som om han såg människan som ett objekt för dressyr, som våra husdjur. Skillnaden mot Watsons klassiska betingning är faktiskt gigantisk: bestraffa aldrig ”fel” beteende, utan belöna ”rätt” beteende och nonchalera ”fel”. Det är en skillnad som motsvarar den Marx skapade när han menade att Hegel stod på huvudet (som idealist) och alltså borde vändas med fötterna mot jorden (som materialist). Marx sa t.ex. att *”språket är det praktiskt fungerade medvetandet”*, och föregrep härmed den starka strömning som etablerades starkt med G. H. Mead och som sedan har förvaltats av den pragmatiska filosofin och pedagogiken efter John Dewey och i Sverige av t.ex. Asplund. Språket är en praktisk verksamhet som människor använder hela livet. I språket växer deras barn upp, och får därigenom ett medvetet intellekt med vilket världen kan bearbetas. Det praktiska ger upphov till det teoretiska (medvetandets intelligensform), och återvänder därigenom till det praktiska, i form av en (potentiellt) rationell hantering av tillvaron.

Vad Skinner sägs påstå är att denna utifrånstyrda process alltid pågår för alla i form av förstärkning av visst beteende och utsläckning av annat. Han tillämpar samma teori på språkligt beteende (Skinner 1957). Människans kollektiva utveckling beror på en långsiktigt konstruktiv förstärkning av vissa beteendesystem. Det är detta all fostran ska handla om, och pedagogiken och inlärningsteorin är det vetenskapliga instrumentet för detta. Var den enskildes egna initiativ, kreativitet och vilja finns blir aldrig ordentligt utrett, och det är bl.a. detta som pedagogerna Englund och Engström, liksom Asplund på olika vis vänder sig mot.

Bosseldal har funnit sitt ilsket surrande getingbo, och nalkas det eftertänksamt med vad hon efter Asplund kallar ”intellektuell nervositet” och nyfikenhet. Hur kan det komma sig att Skinners under en tid så bejublade teori möttes med så olika, ibland rent avrättande, responser på olika håll,

under sin vandring mellan olika kontexter? Och nyfikenheten växer när hon tycker sig finna släktskap mellan Asplund och Skinner; båda ser människan som skapad inom och genom socialt samspel. Hon använder ett av Asplunds typiska uttryck: social responsivitet. (Termen finns egentligen inte, den har myntats och utvecklats av Asplund 1987a och 1987b). Den betecknar något som sysselsatte Mead intensivt under hela dennes gärning, men som han aldrig fann någon träffande beteckning för: människan präglas främst av att hon är ständigt benägen, på alla plan, att svara på stimuli från andra individer av hennes egen art. Men även utanför det rent mänskliga umgänget är Homo sapiens enastående responsiv, ända därhän att vi i vår fantasi ofta förvandlar materia och natur till låtsade responsiva människovarelser. Asplund ger charmerande och avskräckande exempel.

Bosseldals länk mellan Skinner och Asplund blir: Vad får den positiva förstärkningen i Skinners händer att fungera? Jo, givetvis social responsivitet. Om Homo sapiens inte vore socialt responsiv, så skulle t.ex. ”tränaren” Skinner och hans efterträdare inte ha stor makt över sina ”objekt” om de är människor/barn. (De senare skulle helt enkelt ointresserat vända sig ifrån ”tränaren” om inget spännande erbjuds. Och gränsen för bestraffning eller hårdhänt utsläckning är snäv för människor. Inte ens barn är särskilt rädda för vad utsläckningen kan vara, etiskt hanterad av Skinner.)

Skinner svarar då att det egentligen handlar om belöningen, snarare än om kontakten med tränaren. Här har vi en viktig skillnad mellan de två, för Asplund svarar lika bestämt att i fallet Homo sapiens är det inte godisförstärkning det handlar om, utan social responsivitet på båda sidor, ”tränare” såväl som ”objekt”. Jaha, kanske det, svarar då Skinner, men i så fall så är det ju den som är belöningen/förstärkningen. Nej, svarar Asplund, responsiviteten är ömsesidig och skapar det mesta av psyke hos båda individerna. Det blir därför inte en strid om påvens skägg. Fullt ut har Bosseldal inte respekterat denna skillnad mellan de två. Inte förrän hon kommer in på Haraway.

Skillnaderna i fråga att tillerkänna människan medvetande, eget initiativ och kreativitet blir snart stora, men den sociala responsivitetens starka effekt på människan är en gemensam nämnare. Ovanpå detta har oändliga mängder socialpsykologi, pedagogik och psykologi byggts upp under hela 1900-talet, oftast utan att omnämna sitt eget självklara grundpostulat.

Detta tema tar upp en stor del av Bosseldals avhandling. Hon hade kunnat skära i materialet, men hennes glupande intresse och goda skrivförmåga gör att man gärna idisslar ihop med henne. Och hennes story om vår responsivitet inte slut därmed. Hon gör många underbara variationer på temat hur responsiviteten spinnas runt våra bästa vänner hundarna. Det är underhållande att läsa om den negativa förstärkning (eller utsläckning genom bestraffning av icke önskvärd beteende) som Polishundstränaren utövar, alltmedan han själv förblindat ser sin verksamhet som baserad på positiva åtgärder, och att



jämföra detta med den systematiskt genomförda positiva förstärkning av önskvärt beteende som Hundskolan skapar, samt att se resultaten i form av harmoniska, intelligenta och orädda hundar.

Ännu bättre blir det när Bosseldal sedan för in Haraways (2008) begrepp ”signifikant annanhet”. Ingen annan har mig veterligt tagit upp detta i Sverige på ett vetenskapligt sätt, men Bosseldal förnyar en välbekant term från den klassiska socialpsykologin, ”signifikanta andra”, (t.ex. föräldrar) som genom nära anknytning har en stark inverkan på sina barn, blivande medborgare. Men Haraway har gjort en avsiktlig vurpa i spåret: hon etablerar signifikant annanhet som något som har en utvecklande effekt på de två parter som i sin olikhet samverkar. Det exempel som Bosseldal (efter Haraways modell) använder som illustration blir ”agility”, en tränande samvaroform med intim samverkan mellan hund och tränare, där båda bidrar till ett lyckat resultat genom samarbetet. Människan ger hunden möjlighet att utvecklas, och hunden ger människan detsamma tillbaka, bl.a. som en starkt ökad känslighet för sociala stimuli från en annan art än *Homo sapiens*. (I vår tid av massiv utplåning av livsformer torde detta vara en konst att träna världens makthavare i. Med en skinnerisk förstärkningsduvning parad med asplundsk social responsivitet och en Harawaysk känslighet för olika intelligenta och sociala varelser, kanske de t.o.m. skulle bli benägna att intressera sig för saken, vilket de hittills inte har visat sig vara. Möjligen skulle de t.o.m. kunna odla en ekologisk medvetenhet och dito hänsynstagande.)

Sett med socialpsykologins glasögon är det inte ett språk med symboler som utvecklas mellan hund och mänsklig partner i agility-träning. Mycket saknas för att detta signalsystem ska kunna kvala in som ömsesidigt språk mellan två subjekt i Meads mening, men en form av smidig anpassning gentemot varandra som två demokratiskt verkande subjekt är det, även om människan är regissör för spelet. En värld långt bortom Watsons klassiska behaviorism och även bortom Skinners operanta betingning. Försöksdjuren förblir ju rena objekt för Skinner; hans byte från klassisk bestraffningsbetingning till sin egen belöningsdito har tekniska skäl: den är effektivare för att nå av människan föreskrivet resultat. Djupet och vidden av det meadska symbolbegreppet har jag själv gett ett försök i Berg, 2018. Det är från den ansatsen jag håller mig kritisk till Bosseldal på just denna viktiga punkt.

Hos Haraway är det visserligen fortfarande tränaren som styr inriktningen på verksamheten, men så, att hon låter sig själv bli känsligare mot hunden, genom att låta hundens typer av motivation och social responsivitet komma till sin rätt och förstärkas, i stället för att tygla och disciplinera den. I princip är det samma slags känsliga rationalitet som människan sent omsider håller på att utveckla gentemot den natur som vi under årtusenden har utnyttjat som ett objekt för vår konsumtion. Vårt förnuft har till slut drivit en del av oss till insikter om vår rationalitets latent extrema farlighet, Vi vill nu tygla den i

stället för naturen. Det är ett syfte hos Haraway, men Bosseldal kan inte i sin avhandling göra en sådan utflykt.

Med Bosseldals motivation och behandling av sitt basmaterial, hundar, positiv förstärkning med tillskottet av social responsivitet och Haraways långt drivna subjektivering av hundar blir detta en spännande brygd. I sin förlängning innehåller den revolutionerande handlingsmöjligheter för människans interaktion med i första hand sig själv som en del av naturen, i andra hand hundar och resten av naturen. Att få en duvning i skillnaden mellan djurs och människors intelligens baserad delvis på nyare forskning triggat ytterligare läsarens kritiska tankemöda. Även om man inte alltid instämmer i slutsatserna – eller just därför.

Även empiriskt är det ett mångfacetterat verk Bosseldal har gjort: deltagarstudier, observationer, intervjuer, allt på en grundlig teoretisk bas. Man kan fundera kritiskt över metodarsenal och urval av objekt, men viktigare är att ta till sig huvudsyftet: att se vad som händer med Skinners radikala behaviorism när den migrerar från en typ av kontext (djur) till en annan (barn). Men syftet blir kontinuerligt vidare än så. Bosseldal studerar likheter och skillnader mellan social responsivitet hos människor och deras hundar, hon redovisar den kritiska debatten om Skinner i svenska pedagogiska media och belyser relevanta förhållanden i 1900-talets pedagogikhistoria. Sammantaget får vi en god bit av svensk debatt om pedagogiska grundspörsmål, men med ett vidvinkelobjektiv som når långt utanför klassrummet och förskolan. Därvid inbjuder Bosseldal läsaren till en växande kritisk inställning till den debatten, oavsett vilken ställning man som beteendevetare själv har intagit tidigare. Hon undanhåller oss inte heller en kritisk hållning till sin egen basvetenskap.

Bosseldal visar kreativitet i sitt vridande och vändande på Skinner och Asplund; den ”intellektuella nervositeten” är ett eldfångt bränsle. Hon har bestämt sig för att pröva dem båda mot varandra, och granskar dem därför från alla håll. Det ter sig i förstone för en person som är bekant med både Skinner och Asplund som ett märkligt och avsigkommet företag. Än märkligare blir det när hon sätter ihop det hela med hundarna också. Men det hela går ihop, bland annat för att Asplund intresserar sig så mycket för just den elementära sociala responsiviteten, det allra enklaste av vår svarsbenägenhet. Den liknar hundens, fast den får andra konsekvenser när den avancerar från elementär till avancerad. Det är en påtaglig kreativitet som också smittar av sig på hennes förståelse för vilken sorts psyke som hundar har. Hon går in i ett vidgande perspektiv, helt i Asplunds anda. Detta är en stark sak som lyfter hennes avhandling i teoretiskt hänseende. Hon skapar ny kunskap, belyser genomsläpplighet i gränsen mellan två perspektiv som brukar stå tvära mot varandra.

Denna tendens framträder starkt i bokens avslutning. Hon vill placera *inlärningspsykologi*, Haraways uppfattning om hundar som ett *Companion species*,

och som *significant otherness för oss människor* och den elementära *sociala responsiviteten* som den mest grundläggande av alla mänskliga psykiska livstendenser. Hon leder in dem i samma spilta och låter dem leva och livnära sig själva och varandra tillsammans. Det är vetenskaplig integration, brobyggande.

#### NOTER

<sup>1</sup>Recensenten var medlem i betygsnämnden för Bosseldals disputation. Hans relationer till ansvariga och närvarande vid disputationen är endast professionella.

#### REFERENSER

- Asplund, Johan. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Asplund, Johan. (1987b). *Om hälsningsceremonier, mikromaket och asocial pratsambet*. Göteborg: Korpen.
- Berg, Lars-Erik (2018). *Socialitetens psykologi – språket som människans livsform*. Lund: Studentlitteratur.
- Bosseldal, Ingrid (2019). *Vart tog Behaviorismen vägen? Social responsivitet mellan barn och vuxen, hund och människa*. Dissertation. Lund: Utbildningsvetenskap vid Lunds Universitet.
- Haraway, Donna J. (2008). *When Species meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mead, Georg H. (1976 [1934]). *Medvetandet, jaget och sambället*. Lund: Argos.
- Skinner, Burrhus. F. (1957). *Verbal Behavior*. London: Methuen & Co

*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 ägs av föreningen SWERA,  
Swedish Educational Research Association.

ISSN1401-6788