

Pedagogisk forskning i Sverige

PfS.

Vol. 27 No. 1 2022

Berättelser i pedagogisk forskning

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. 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: Richard Andersson, doktorand, Linnéuniversitetet

Nationellt råd: Andreas Fejes (Linköpings universitet), Ulrika Jepson Wigg (Mälardalens högskola), Andreas Bergh (Örebro universitet), Jonas Aspelin (Högskolan Kristianstad), Linda Rönnberg (Umeå universitet), Erika Björklund (Högskolan i Gävle), Åsa Mäkitalo (Göteborgs universitet), Marie Nilsberth (Karlstad universitet), Joakim Landahl (Stockholms universitet), Marie Karlsson (Uppsala universitet), Sangeeta Bagga-Gupta (Högskolan i Jönköping), Helena Korp (Högskolan Väst), Fredrik Lindstrand (Konstfack Stockholm), Johan Dahlbeck (Malmö universitet), Göran Bostedt (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

Onlineportal: www.pedagogiskforskning.se

Alla publicerade bidrag i tidskriften lyder under Creative Common Licensen CC BY-ND.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Artiklar

Berättelser i pedagogisk forskning <i>Marie Karlsson</i>	4
Organisationsidentiteter som en form av legitimitetsanspråk: Narrativ positionering bland privata aktörer på den svenska läxhjälpmarknaden <i>Johanna Svahn & Stina Hallsén</i>	15
Att skolas till en läsare - om den svenska skolans läsundervisning under 1990- och 2000-talet genom en ung arbetarmans berättelser <i>Stig-Börje Asplund</i>	36
Emotionella positioneringar i elevers berättelser om ämnet modersmål <i>Birgitta Ljung-Egeland</i>	61
Betyg och prestationsemotioner – en bullrig tystnad i berättelser om en elev i årskurs fyra <i>Håkan Löfgren</i>	84
Förkroppsligad pedagogisk takt vid lärares spontana berättande <i>Ola Henricsson</i>	107
English summaries	133

Berättelser i pedagogisk forskning

Marie Karlsson

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet

ABSTRACT

Detta temanummer samlar pedagogisk forskning som på olika sätt studerar berättelser och berättande. Med denna introduktion vill jag, förutom att presentera temanumrets fem bidrag, väcka intresse för berättelseforskning inom kunskapsområdet pedagogik då den möjliggör studier av pedagogiska processer som levd erfarenhet på ett sätt så få andra ansatser kan göra anspråk på (Clandinin & Rosiek, 2006). Texten inleds med en betraktelse över berättelseforskningens tänkbara bidrag inom pedagogik och följs sedan av en presentation av temanumrets fem bidrag. Därefter diskuterar jag, med utgångspunkt i bidragen, två mer generella teman inom berättelseforskning som handlar om relationen mellan berättelser och erfarenhet samt mellan berättande och identitet.

BERÄTTELSENS DANANDE OCH UTMANANDE FUNKTIONER

Berättelser är ett kulturellt verktyg vi människor har för att förstå och skapa ordning i och för oss själva, varandra och den värld vi lever i (Bruner, 1987), och som sådant ett intressant fenomen att studera inom pedagogisk forskning, där påverkans- och utvecklingsprocesser som lärande, socialisation, styrning, meningsskapande och identitetsformering är centrala kunskapsobjekt. Bruner (2008, s. 45) gör oss uppmärksamma på berättelsens betydelse i bevarandet av kulturell och social ordning genom vad som (lite slarvigt) kan kallas en diskursiv kulturell reproduktion.

Indeed, we are beginning to understand how cultures rely upon narrative conventions to maintain their coherence and to shape their members to their requirements. Indeed, commonplace stories and narrative genres even provide a powerful means whereby cultures pass on their norms to successive generations. Narrative is serious business.

Grupper, från familjer till nationer, hålls samman genom att både reproducera gamla och producera nya berättelser om det som förenar dem och det som skiljer dem från andra (Riessman, 2005). En berättare, vare sig det är en individ, grupp, en organisation eller en statsmakt, berättar om förflutna eller framtida händelser som i berättelsen organiseras, kopplas samman och värderas på ett visst sätt för att berättelsens poäng ska bli meningsfull för en specifik publik (Czarniawska, 2000). Samhällsinstitutioner, som till exempel skolan eller familjen, bärs upp och är bärare av kulturellt dominerande berättelser om hur världen är/bör vara organiserad och om vilka vi är och hur vi förväntas agera i olika sammanhang. Sjöstrand (1968, s. 22) pekade på att det i alla samhällen och kulturer ”föreligger en ständig påverkan på människorna i avsikt att dessa genom inläring skall på bästa möjliga sätt formas i överensstämmelse med vad man inom ifrågavarande samhälle och kultur önskar göra dem till”. Genom att studera berättelsens danande kraft i olika pedagogiska sammanhang kan vi förstå denna ständiga påverkan lite bättre. Här blir identifieringen av kulturellt vedertagna berättelser viktig.

Kulturellt vedertagna berättelser kan förstås som standardberättelser med igenkännbara karaktärer, händelseförlopp och upplösningar (Blomberg & Welanders, 2017). Sådana berättelser är som mest kraftfulla när de ”(...) become perceived as natural, essential and given.” (Andrews et al., 2015, s. 143). Ett exempel på en sådan berättelse kan vara den om kärnfamiljen. Jag vågar mig på att påstå att många unga människor som växer upp i Sverige idag, oavsett social klass, etnisk bakgrund, religion och sexuell identitet, lever den kulturellt vedertagna berättelsen om att träffa en annan, bli förälskad, dela ett hem, skaffa barn, och därmed leva ett gott liv. Att istället fortsätta leva tillsammans med sina egna föräldrar under vuxenlivet betraktas ofta, både av personen själv och av andra, som onaturligt och kanske till och med sjukligt avvikande. Denna och andra kulturellt vedertagna berättelser är förstås i ständig förändring och utmanas för att i förlängningen kanske helt förlora sin betydelse. En berättelse är bara kulturellt vedertagen så länge den återberättas.

Utifrån detta perspektiv kan berättelsen som form för meningsskapande ses som ett slags kulturellt transportmedel för både, ett bevarande och ett utmanande av normer, värden och identiteter. Allt, från de sagor vi läser för barnen i förskolan till de serier vi själva följer via olika streamingtjänster på kvällen, påverkar oss genom att de i form av berättelser presenterar möjliga sätt att vara människa och erbjuder tänkbara framtider där vi kan bli något

annat än vi är idag. Med andra ord så föds vi alla in, växer upp, lever och dör i sammanhang som genom kulturellt vedertagna berättelser erbjuder möjliga identiteter och sätt att leva. Jag har svårt att föreställa mig ett fungerande samhällsliv utan sådana bevarande och sammanhållande berättelser. Samtidigt kan sådana, om de står oemotsagda, också fungera alltför begränsande och i värsta fall till och med förtryckande.

Berättelsen kan även ses som ett diskursivt verktyg för motstånd mot just det vedertagna och förväntade (Bamberg & Andrews, 2004). Alternativa berättelser kan på olika sätt göra motstånd mot dominerande berättelser (Andrews, 2002). Drivkraften bakom ett berättande kan handla om att individens eller gruppens erfarenheter och framtidsdrömmar inte passar inom ramarna för vad kulturellt vedertagna berättelser erbjuder som normala eller önskvärda liv. Berättelser är ett kraftfullt kulturellt verktyg för ett bevarande av en etablerad ordning, men kan också utmana det för givet tagna och erbjuda nya sätt att tänka och agera.

Vad är då en berättelse och varför ska vi intressera oss för detta fenomen inom pedagogisk forskning? Berättelseforskningens filosofiska rötter har bland annat spårats tillbaka till Aristoteles *Om diktkonsten* och Augustinus *Bekännelser*, där Ricoeur hämtat inspiration till sin fenomenologiska teori om tid och narrativ (Ricoeur, 1984). Labov och Waletzky (1997) och Bruners (1992) sociolingvistiska respektive psykologiska forskning om berättelsen som kommunikationsform och sätt att tänka har bidragit till vår förståelse för berättelsens referentialitet och funktion. Det finns, som väntat, lika många svar på frågan om vad en berättelse är som det finns discipliner och forskningsfält med intresse för fenomenet. Berättelsen kan studeras med fokus på innehåll, form eller funktion (Mishler, 1995), och för att kunna göra detta behöver vi identifiera en berättelse *som* något som skiljer sig från andra representationer av levd erfarenhet. Inom mångfalden av definitioner finns några grundläggande ingredienser i vad vi ser som utmärkande för en berättelse. Enligt Hydén (1997, s. 20) finns följande centrala drag i en berättelse "(...) *händelser*, som sker i ett visst sammanhang, är *orsakade* eller *förorsakade* av något (kanske av huvudpersonen i berättelsen) och *upplevda* av någon (exempelvis berättaren – men inte nödvändigtvis) och som *framställs* av någon" (se även Labov & Waletzky, 1997). Utöver dessa centrala drag utmärks berättelser av att de levererar en poäng som blir betydelsefull för berättare och publik i det sammanhang där berättandet fyller en funktion. Berättare berättar för att åstadkomma något (Mishler, 1999). Som jag ser det, är det just berättelsens funktionella aspekter som blir särskilt intressanta inom pedagogik som kunskapsområde i och med att vi påverkas och påverkar genom att ta del av eller berätta berättelser.

Detta temanummer presenterar fem bidrag som alla, på olika sätt, presenterar pedagogisk forskning där muntliga berättelser och/eller berättande utgör studieobjekt. Samtliga bidrag placerar sig dessutom inom teoretiska ansatser

där muntligt berättande ses som en socialt situerad handling; det vill säga att man genom berättande åstadkommer något i relation till andra i ett specifikt sammanhang (Mishler, 1999; Peterson & Langellier, 2006). Detta medför att berättelsers innehåll och berättandets sociala funktioner blir mer uppmärksammade i detta temanummer än dess form.

Nedan följer en kort presentation av varje bidrag. Därefter lyfter jag fram gemensamma nämnare i bidragen i en diskussion kring två mer generella aspekter av berättelser i pedagogisk forskning; *Liv, erfarenhet och berättelser* samt *Berättande, positioner och det vedertagna*.

TEMANUMRETS BIDRAG

Alla fem artiklar rör sig i eller i närheten av skolans värld, och behandlar spänningar mellan det vedertagna och det utmanande. De kunskapsobjekt som studeras med hjälp av berättelser är pedagogiska processer som legitimering, läsning, identitetsformering, ansvarsfördelning, betygsättning, undervisning, m.m. Bidragen presenteras i den ordning de har i temanumret.

Svahns och Hallséns bidrag handlar om relationer mellan privata läxhjälp-företag och det etablerade skolsystemet i Sverige. Artikelns syfte är att undersöka hur privata läxhjälpföretag söker legitimitet för sina tjänster och sin existens i gränslandet av ett etablerat skolsystem. Med utgångspunkt i ett perspektiv på berättelser som meningsskapande social praktik analyseras intervjuer med företrädare för två olika läxhjälpföretag som organisationsberättelser. Analysen visar hur olika organisationsidentiteter tar form genom hur organisationernas verksamheter positioneras i relation till den ordinarie skolan, till normer och värden, samt till växlande förutsättningar på en läxhjälpmarknad. I resultatet framträder en bred repertoar av organisationsidentiteter där berättelserna positionerar läxhjälpföretagens verksamheter inom ramarna för det etablerade skolsystemet och samtidigt distansera sig från detsamma. Det senare blir kanske främst tydligt i representanternas anspråk på att deras verksamheter både är en förlängning av skolans verksamhet men samtidigt något annorlunda. Sammanfattningsvis visar studien hur organisationsidentitet inte kan förstås som något statiskt svar på frågan om vad en organisation är eller vill vara, utan snarare som något som hela tiden omkonstrueras i relation till omgivande förutsättningar.

I Asplunds artikel fokuseras läsning bland män i svensk skogsbygd. Genom livsberättelseintervjuer med fokus på en ung arbetarmans berättade erfarenheter och minnen av skolans läsundervisning och andra typer av läsning framträder en läsarhistoria som delvis utmanar en vedertagen läsdiskurs. Analysen visar även hur denna läsarhistoria är en produkt av den lokala och historiska kontext som berättaren växt upp och lever i. Artikelnen synliggör hur läsning görs till en socialt och kulturellt accepterad praktik inom en lokalt förankrad maskulin arbetarklasskultur. Detta sker genom processer där en viss sorts läs-

ning kopplas till konkreta fysiska handlingar och införlivas i en muntlig berättartradition. Studien riktar ljuset mot frågor om vad läsning är och på vems eller vilkas villkor, samt om vem som är eller inte är en läsare. Studien illustrerar också hur möjligheter att diskutera läsningens vad, hur och varför i skolans läsundervisning riskerar att gå förlorade i en läsdiskurs som betonar läsning av pappersburen typografisk text. En läsdiskurs som i värsta fall riskerar att utestänga andra, alternativa sätt att läsa och skapa mening i mötet med olika typer av texter.

Ljung Egelands bidrag handlar om migration, språk och identitet och fokuserar på emotionella positioneringar i grundskoleelevers berättelser om sina relationer till språk. Artikeln syftar till att bidra med kunskap om modersmålsundervisning i skolan, samt om engagemang i språkinlärning bland elever med migrationsbakgrund. Utifrån ett perspektiv på berättelser som socialt situerade handlingar och identitetsframträdanden har sex livsberättelseintervjuer genomförts med två elever med migrationsbakgrund som bor och går i skolan på mindre orter i Sverige. Intervjuerna har haft ett brett anslag fokuserat på elevernas migrationshistorier, familj, skola, kamrater och var de bor. Två berättelser om språk och modersmål har valts ut ur detta material för denna artikel. Resultatet av en positioneringsanalys med fokus på emotionella positioneringar i både tal och gester visar att uttryck för glädje och stolthet framträder ur berättelserna, men också mer ambivalenta känslor kopplade till modersmålet och modersmålsämnet i skolan. Eleverna beskriver hur modersmålsundervisning i skolan är viktig för dem på sätt som göra att den framstår som en språkligt och kulturellt identitetsstärkande praktik.

I Löfgrens artikel presenteras en studie om vilka konsekvenser en försöksverksamhet med att införa betyg i årskurs 4 kan få för grundskoleelever som är i behov av särskilt stöd. Studien baseras på intervjuer med skolpersonal och elever från en skola, som alla berättar olika versioner av en händelse som involverade en specifik elev på skolan. Eleven i fråga blev, enligt berättelserna, mycket ledsen efter att ha fått sitt första betyg och bytte skola. Med utgångspunkt i teorin om institutionella minnen kan dessa berättelser ses som olika uttryck för en ”bullrig tystnad”, något obekvämt och icke önskvärt för en institution. Utifrån ett perspektiv på berättelser som socialt situerade handlingar och identitetsframträdanden, analyseras rektorns, speciallärares, lärares och elevers olika berättelser om denna händelse. Resultatet av en narrativ positioneringsanalys av berättelserna visar att ansvaret för händelsen förläggs på olika parter i och utanför skolan, samt att eleven positioneras som bärare av olika prestationsemotioner. Resultaten visar också att den bullriga tystnaden som framträder i de olika berättelserna om eleven som bytte skola ställer rationalen om det fria skolvalet mot rationalen om en skola för alla. Diskussionen fokuserar på frågan om vem som är ansvarig för elever i behov av stöd och för likvärdigheten i en marknadiserad skola för alla.

I Henricssons artikel presenteras en studie av lärares spontana muntliga berättande i undervisning och dess didaktiska innebörder. Utifrån ett fenomenologiskt perspektiv med fokus på den levda kroppens betydelse för muntligt berättande analyseras en videoinspelning där en lärare hanterar en situation under en lektion genom att berätta. Fenomenet – lärares spontana berättande – diskuteras i artikeln som ett uttryck för pedagogisk takt, det vill säga en kvick bedömning och ett spontant agerande i undervisningssituationer baserat på lärares erfarenhet och känsla. Resultatet visar att ett improviserat muntligt berättande riktar elevernas uppmärksamhet från observerbara faktiska föremål, modeller och förhållanden till narrativa metaforer och händelseförlopp som skapas av elevernas föreställningsförmåga. En pedagogisk berättande takt ställer krav på lärarens situationstrygghet, vilket står i kontrast till en instrumentell syn på undervisning och lärande, där en viss metod leder till ett på förhand givet utfall. Henricssons artikel sätter ljuset på hur lärares spontana muntliga berättande kan ses som ett uttryck för berättande takt. Att bjuda in eleverna till en berättelsens värld kan, som artikeln visar, vara förenat med vissa risker men kan också ge oväntade positiva didaktiska implikationer.

LIV, ERFARENHET OCH BERÄTTELSE

Två bidrag i detta temanummer presenterar pedagogisk forskning som baseras på livsberättelseintervjuer. Det är näst intill omöjligt att studera livsberättelser om man inte någon gång brottas med relationen mellan liv, erfarenhet och berättelse (Bruner, 1986). Vad är en livsberättelse i relation till de levda livserfarenheter den gör anspråk på att ge uttryck för (Karlsson, 2006)? Vad är skillnaden mellan det levda och det berättade livet? De bidrag i temanumret som baseras på livsberättelser, Asplund och Ljung-Egeland, betonar vikten av att ta utgångspunkt i den berättande människans erfarenheter. Asplund betonar att det handlar om *berättade* erfarenheter, vilket signalerar ett antagande om att berättelser inte på ett självklart sätt direkt återspeglar tidigare erfarenheter. Man kan istället, som Pérez Prieto (2006), betrakta en livsberättelse som en av flera möjliga versioner (se även Löfgrens bidrag); versioner som i grund och botten ändå bygger på berättarens livserfarenheter.

Det finns sålunda ett inslag av ofullständighet och selektivitet i berättelserna som är ofrånkomlig och inneboende i livshistorierna, som befäster deras egenskap av 'versioner' och som vi måste hålla i minnet i samband med analyserna och slutsatserna, detta även om anspråket inte är att spegla den 'sanna' och 'verkliga' historien. (Pérez Prieto, 2006, s. 15)

Om livsberättelser karaktäriseras av ofullständighet och selektivitet, är de då en värdefull empiri i pedagogisk forskning? Absolut, om vi är intresserade av

att ta del av vad intervjupersoner ser som viktigt att berätta om. Den selektivitet som Pérez Prieto pekar ut som potentiellt problematisk inom livsberättelseforskning kan också ses som särskilt viktig och intressant. Om vi vågar ge intervjupersoner möjligheten att berätta om betydelsefulla livserfarenheter inom ett visst område så får vi ta del av vad de idag ser som betydelsefullt med det som hände då, och inte vad som framstod som betydelsefullt för oss som forskare när vi formulerade vårt projekt. Livsberättelseforskning som tar sin utgångspunkt i människors berättade erfarenheter kan med Mills (1959, s. 226) ord bidra med kunskap om "(...) the human meaning of public issues".

Ett varnande finger bör dock lyftas för att bromsa tendenser att romantisera den personliga livsberättelsen som något mer autentiskt eller sant än andra representationer av erfarenheter och identiteter (Atkinson & Delamont, 2006). Ambitioner att "ge röst" åt marginaliserade grupper genom berättelseforskning riskerar att reducera sociala problem till personliga livsöden, om dessa inte kontextualiseras (Goodson, 1997). Det är också viktigt att vi som forskare ser vår egen medverkan i det berättande vi studerar (Mishler, 1999; Karlsson, 2017). Vi bör reflektera över hur både, den lokala kontexten i möten med till exempel intervjupersoner och den globala kontexten som utgörs av våra forskningsprojekt, villkorar vilka berättelser som blir möjliga att berätta och höra (Helsing, 2010; Karlsson & Pérez Prieto, 2012).

BERÄTTANDE, POSITIONER OCH DET VEDERTAGNA

Flera bidrag fokuserar på berättande som identitetsframträdanden (Mishler, 1999), vilket studeras genom positioneringsanalyser (Davies & Harré, 1990; Bamberg, 1997; Depperman, 2015). Idén om den essentiella och över tid stabila identiteten utmanas idag av forskare som intresserar sig för hur identiteter förhandlas i olika typer av berättelser, allt ifrån tillbakablickande berättelser om ett helt liv (Freeman, 2010) till de små berättelser vi berättar för varandra i vardagen (Ochs & Capps, 2001; Karlsson, 2013). Oavsett vilka typer av berättelser vi fokuserar på i vår forskning så medför ett fokus på identitets- eller subjektspositioner att kulturellt vedertagna berättelser aktiveras och att de förväntade och för givet tagna positionerna inom ramen för dessa aktualiseras av både berättare och åhörare.

Ett exempel på hur kulturellt vedertagna berättelser verkar, presenteras av Spånberger Weitz och Karlsson (2020). Studien fokuserar på delat föräldraskap mellan biologiska föräldrar och fosterföräldrar och baseras på intervjuer med föräldrar vars barn placerats i fosterhem. Författarna visar, genom en positioneringsanalys, hur föräldrars berättelser om svårigheter med delat föräldraskap filtreras genom en kulturellt vedertagen berättelse om den ständigt närvarande modern (se även Andrews, 2002). På liknande sätt utforskar flera bidrag i detta temanummer mellanrummet mellan det levda livet

och de kulturellt vedertagna berättelser samhällen erbjuder. Det kan som i Asplunds, Ljung-Egelands och Löfgrens bidrag handla om att studera hur berättare positionera sig själv och/eller andra i relation till kulturellt vedertagna berättelser om läsning, modersmål eller betyg. Det kan också, som i Svahns och Hallséns bidrag, handla om att som berättare positionera den läxhjälsorganisation man leder eller arbetar i som mer eller mindre starkt knuten till skolans uppdrag, normer och värderingar. Denna typ av spänningsförhållande aktualiserar även i Henricssons bidrag. Här beskrivs lärares spontana berättande som en undervisningsmetod förenad med vissa didaktiska risker, och i och med detta som ett motstånd mot en kulturellt vedertagen berättelse om fördelen med evidensprövade och därmed replikerbara undervisningsmodeller.

SUMMERING

Summa summarum, berättelsens danande och utmanande funktioner gör den till ett intressant kunskaps- och studieobjekt inom det pedagogiska kunskapsområdet. Vi som studerar berättelser och berättande delar detta intresse med forskare inom många andra discipliner där andra aspekter av berättelser och berättande fokuseras. Enligt Clandini och Rosiek (2006) bedrivs berättelseforskning utifrån vitt skilda grundantaganden om kunskap och verklighet, vilket får konsekvenser för på vilket sätt berättelser ses som intressanta kunskaps- och studieobjekt. Vad som dock, enligt författarna, förenar berättelseforskare inom olika traditioner är framför allt ett fokus på levd erfarenhet, vilket medför ett gemensamt intresse för temporalitet, socialitet och plats. Om jag här på slutet får ta ut svängarna lite så vill jag påstå att berättande kan ses som en resa i tid och rum. Genom berättelser kan vi besöka platser, personer och känslor förknippade med dessa i vårt förflutna eller i en föreställd framtid. Det är svårt att föreställa sig ett liv utan berättelser. Vad skulle vi prata om och hur?

De sätt på vilka vi människor använder berättelsen kan liknas vid hur vi använder karta och kompass när vi orienterar i skogen. Dessa kulturella redskap ger oss en uppfattning av var vi har varit, var vi är nu, vart vi är på väg och vad vi kan förvänta oss att möta på vägen dit och när vi kommer fram. Samtidigt motsvarar kartans representation av världen aldrig det vi möter när vi tar oss fram i skog och mark, och kompassen kan bara hjälpa oss om någon annan lärt oss att använda den på rätt sätt.

REFERENSER

- Andrews, Molly (2002). Memories of mother: Counter-narratives of early maternal influence. *Narrative Inquiry*, 12(1), 7 – 27. <https://doi.org/10.1075/ni.12.1.04and>
- Andrews, Molly, Kinnvall, Catarina, & Monroe, Kristen (2015). Narratives of (In)Security: Nationhood, Culture, Religion, and Gender: Introduction to the Special Issue. *Political Psychology*, 36(2), 141-149. <http://www.jstor.org/stable/43783850>
- Atkinson, Paul, & Delamont, Sara (2006). Rescuing narrative from qualitative research. *Narrative Inquiry*, 16(1), 164–172. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.21atk>
- Bamberg, Michael G.W. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative & Life History*, 7(1-4), 335–342. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.4.2pos>
- Bamberg, Michael G.W., & Andrews, Molly (2004) (red.). *Considering counter-narratives: Narrating, resisting, making sense*. John Benjamins.
- Blomberg, Helena, & Welander, Jonas (2017). 'Kör tills du brakar, sedan kastar vi ut dig om du inte flyr innan' – Socialsekreterares berättelser om uppbrott från arbetsplatsen. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 24(1), 19-37 <https://doi.org/10.3384/SVT.2017.24.1.2401>
- Bruner, Edward M. (1986). Experience and Its Expressions. I V.W. Turner, & E.M. Bruner (red.), *The Anthropology of Experience* (s. 5-30). University of Illinois Press.
- Bruner, Jerome S. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.
- Bruner, Jerome S. (1992). The narrative construction of reality. I H. Beilin, & P. B. Pufall (red.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (s. 229–248). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bruner, Jerome S. (2008). Narrative, culture and mind. I D. Schiffrin, A. De Fina, & A. Nylund (red.), *Telling stories: Language, Narrative, and Social Life* (s. 45-49). Georgetown University Press.
- Clandinin, Jean D., & Rosiek, Jerry (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. I D. J. Clandinin (red.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (s. 35–75). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n2>
- Czarniawska, Barbara (2000). The uses of narrative in organization research. (GRI Report 2000:5), Göteborg University. <http://hdl.handle.net/2077/2997>
- Freeman, Mark P. (2010). *Hindsight: The promise and peril of looking backward*. Oxford University Press.
- Davies, Bronwyn, & Harré, Rom (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63. <https://doi.org/10.1111/j.14685914.1990.tb00174.x>

- Deppermann, Arnulf (2015). Positioning. I A. De Fina, & A. Georgakopoulou (red.), *The Handbook of narrative analysis* (s. 369-387). John Wiley & Sons Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch19>
- Goodson, Ivor F. (1997). Representing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 111-117.
- Helsing, Sarah (2010). Big Stories Co-Constructed: Incorporating Micro-Analytical Interpretive Procedures into Biographical Research. *Narrative Inquiry*, 20(2), 274-295. <https://doi.org/10.1075/ni.20.2.03hel>
- Hydén, Lars-Christer (1997). De otaliga berättelserna. I L.-C. Hydén, & M. Hydén (Red.) *Att studera Berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv* (Första uppl., s. 9-29). Liber.
- Karlsson, Marie (2013). Emotional identification with teacher identities in student teachers' narrative interaction. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 133-146. [10.1080/02619768.2012.686994](https://doi.org/10.1080/02619768.2012.686994)
- Karlsson, Marie (2017). Att studera berättelser som socialt situerade handlingar. I R. Sorly, & B.H. Blix (red.), *Fortelling og forskning - narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*, (171-179). Orkana Akademisk.
- Karlsson, Marie, & Pérez Prieto, Héctor (2012). Professional identities in retired teacher educators' life stories – The global and local contexts of life story interviews. I I. F. Goodson, D. Stephens, & A. Loveless (red.), *Explorations in Narrative Research* (s.141-152). Sense Publishers.
- Labov, William & Waletzky, Joshua (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative & Life History*, 7(1-4), 3–38.
<https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>
- Mills, Charles W. (1959). *The Sociological Imagination*. Oxford University Press.
- Mishler, Elliot G. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative & Life History*, 5(2), 87–123. <https://doi.org/10.1075/jnlh.5.2.01mod>
- Mishler, Elliot G. (1999). *Storylines. Craft Artists' Narratives of Identity*. Harvard University Press.
- Ochs, Elinor, & Capps, Lisa (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Harvard University Press.
- Pérez Prieto, Héctor (2006). *Historien om räven och andra berättelser. Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv*. Karlstad University Studies 2006:52.
- Peterson, Eric E., & Langellier, Kristin M. (2006). The performance turn in narrative studies. *Narrative Inquiry*, 16(1), 173–180.
<https://doi.org/10.1075/ni.16.1.22pet>
- Ricoeur, Paul (1984). *Time and narrative*. Vol. I. University of Chicago Press.

Riessman, Catherine K. (2005). Narrative Analysis. I N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts, & D. Robinson (red.), *Narrative, Memory & Everyday Life* (s. 1-7). University of Huddersfield.

Sjöstrand, Wilhem (1968). *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*. Gleerups.

Spånberger Weitz, Ylva, & Karlsson, Marie (2020). Professional or authentic motherhood? Negotiations on the identity of the birth mother in the context of foster care. *Qualitative Social Work*, 20(3), 703–717.
<https://doi.org/10.1177/1473325020912815>

Organisationsidentiteter som en form av legitimitetsanspråk: Narrativ positionering bland privata aktörer på den svenska läxhjälpmarknaden

Johanna Svahn
Uppsala universitet

Stina Hallsén
Uppsala universitet

ABSTRACT

Artikeln tar sin utgångspunkt i hur aktörer på den privata läxhjälpmarknaden, i kölvattnet av en intensiv politisk och medial debatt, befinner sig i en position som innebär förändrade behov, förutsättningar och möjligheter att söka legitimitet för sin verksamhet. Genom detaljerade analyser av intervjudata med representanter för två olika privata läxhjälpföretag synliggörs hur olika positionerings- och kategoriseringspraktiker sätts i arbete i deras berättelse om sin organisation och hur detta resulterar i en vid repertoar av identitetframträdanden. Analysen visar på hur de organisationsidentiteter som framträder relaterar till såväl det reguljära utbildningssystemet och olika samtida utbildningsideal och frågor som efterfrågan, men även mer pragmatiska aspekter som behov och marknadsförutsättningar. Sammanfattningsvis visar studien hur organisationsidentitet inte kan förstås som något statiskt svar på frågan om vilka en organisation är eller vill vara, utan snarare som något dynamiskt som hela tiden omkonstrueras i relation till omgivande förutsättningar där såväl politiska regleringar, samtida samhälleliga debatter som mer stabila normer och ideal sätter ramar för organisationers möjligheter att framställa sin verksamhet som legitim och önskvärd.

INLEDNING

Under de senaste decennierna har en expansion av privat läxhjälp skett i Sverige. Detta kan förstås i ljuset av den decentralisering och marknadisering som generellt präglar svenska utbildningssystemet under en längre tid

(Dahlstedt & Fejes, 2019; Lundahl et al., 2013) och som inom internationell forskning ofta benämns ”edu-business” (Ball, 2009; 2018). Utvecklingen i Sverige, med en expansion av utbildning som erbjuds utanför det ordinära utbildningssystemet men relateras till detsamma, kan också ses som en del i en större global trend (Aurini et al., 2013; Bray, 2017). Den privata läxhjälpens utbredning kan vidare spåras till den möjlighet som uppstod för familjer 2007 att göra skatteavdrag för läxhjälp i hemmet inom ramen för RUT-avdraget (SFS 2007:346)¹. Denna möjlighet ledde till en markant ökning i etableringen av vinstdrivande läxhjälpföretag, vilket i sin tur lade grunden för en omfattande politisk och medial debatt (se Hallsén, 2021; Hallsén & Karlsson, 2019). Förespråkarna i debatten menade att all verksamhet som bidrog till svenska elevers kunskapsutveckling var gynnsam för utbildningsväsendet generellt, medan motståndarna å andra sidan hävdade att skattelättnaderna innebar risker för skolans likvärdighet då det främst riktades till de mer välställda i samhället. Vid regeringsskiftet 2014 beslutades att möjligheten för familjer att göra skatteavdrag för läxhjälp i hemmet skulle tas bort (Löfven, 2014); ett beslut som kom att i grunden påverka villkoren och förutsättningarna för dessa verksamheter (se Hallsén, 2021; Forsberg et al., 2021).

Just det faktum att den privata läxhjälpemarknaden åtminstone i formell mening är relativt ung, i kombination med att den fått skiftande formellt stöd under åren, gör den till en särskilt intressant bransch att studera utifrån ett intresse av *legitimitet* (Hallsén, 2021). De privata läxhjälpföretagen befinner sig inte bara inom ramen för en institutionell pluralism där de behöver förhålla sig till flera institutionella sfärer samtidigt utan påverkas även av flera olika regleringsregimer. Samtidigt som företagen som erbjuder läxhjälp drivs av företagslogiker och vinstintresse har de ett uttalat syfte som relaterar till den offentliga skolans och enskilda elevers utveckling. På så vis hamnar de i en komplex position där det är nödvändigt för företagen att förhålla sig till diversifierade normer och värden. Med utgångspunkt i den komplexa position den privata läxhjälpens innehar är syftet med denna artikel att undersöka hur representanter för privata läxhjälpföretag söker legitimitet för sina tjänster och sin existens i gränslandet av ett etablerat skolsystem. Detta kommer att undersökas genom att studera olika typer av *organisationsidentiteter* som träder fram i två företagsrepresentanters berättelser om sin läxhjälpverksamhet.

ORGANISATIONSIDENTITETER OCH LEGITIMERING SOM TEORETISKA BEGREPP

Organisationsidentitet som teoretiskt begrepp kan sägas ha sin grund i en studie publicerad av Albert och Whetten (1985) i mitten på 1980-talet. Syftet med studien var att para ihop identitetsbegreppet, som tidigare främst använts

inom sociologi och socialpsykologi (Hatch & Schultz, 2004), med organisationsteorier. De menade att begreppet blir relevant så fort organisationer eller medlemmar inom den ställer sig frågor som ”*Vilka är vi?*”, ”*Vilken marknad agerar vi inom?*” eller ”*Vilka vill vi bli?*”. Sedan begreppet myntades har det uppmärksammats och fått vid spridning inom en rad olika akademiska discipliner och har relaterats till mängder av empiriska studier. I denna artikel intresserar vi oss mer specifikt för *narrativa* organisationsidentiteter, vilket gör att vi frångår den mer traditionella synen på begreppet organisationsidentitet, där det framför allt haft betydelsen av vad medlemmar ser som centrala, unika och bestående kännetecken för sin organisation (se exempelvis Albert & Whetten, 1985; Gioia, 1998; Whetten, 2006). Snarare argumenterar vi här för, i likhet med exempelvis Corley (2004), att en sådan syn på organisationsidentitet, som till stor del används för att ringa in specifika och tillsynes statiska egenskaper av en organisation, utelämnar en väldigt viktig dimension – nämligen hur medlemmar av en organisation också använder olika identitetsanspråk för att validera sin verksamhet utifrån olika syften. Med andra ord kan begreppet i vår mening inte reduceras till något som endast *är* eller något som en organisation *har*, utan kan snarare förstås vara något som *görs* i relation till olika kontexter och med olika mål genom olika diskursiva framställningar. I artikeln närmar vi oss fenomenet organisationsidentitet genom att undersöka specifika organisationsberättelser och försöka förstå just vilket legitimerande arbete dessa gör i såväl ett lokalt som vidare sammanhang.

I artikeln analyseras berättelser konstruerade av två organisationsledare för två olika privata läxhjälpföretag om deras verksamhet. Då det är av fundamental vikt för varje organisation att deras verksamhet accepteras som legitim av omvärlden så ingår det ofta i organisationsrepresentanters ansvarsområde att försvara och ibland till och med reparera utomståendes syn på organisationen (Suchman, 1995). Själva grunden för varje organisation är utifrån denna artikels perspektiv att dess handlingar och aktiviteter uppfattas av andra som ”önskvärda, korrekta eller lämpliga inom ett socialt konstruerat system” (Suchman, 1995, s. 574 *vår översättning*). I relation till detta har flera studier (se exempelvis Pfeffer, 1981; Ginzler, Kramer & Sutton, 2004) påvisat att organisationsledare ofta hålls ansvariga för att kunna begripliggöra organisationens handlingar för utomstående parter genom att tillhandahålla olika förklaringar, rational och legitimering, något som också framkommer i våra analyser.

De privata läxhjälpföretag vi studerar kan ses som ”tidiga aktörer” [*early entrants*] (Suchman, 1995) i det etablerade skolsystemets gränsland. Genom olika politiska regleringar har det externa stödet för marknaden och deras verksamheter skiftat över tid. Den positionsförskjutning som detta innebär har lett till att aktörernas legitimeringsstrategier har behövt justeras i relation till hur stödet för marknaden har förändrats. Tidigare forskning (se ex. Suchman 1995; Deephouse et al., 2017) har konstaterat att det enklaste sättet

att få legitimitet för tidiga aktörer är att placera sin verksamhet inom ett redan existerande system. För de privata läxhjälpföretag vi studerar handlar detta i första hand om den ordinarie skolan. Om handlingsutrymmet inom det befintliga systemet inte passar den aktuella aktiviteten måste dock andra strategier för att uppnå legitimitet appliceras. I synnerhet måste innovatörer inom ett område agera proaktivt och skapa nya förklaringar om den sociala verklighet de agerar inom genom att konstruera uppfattningar och motiveringar som ges trovärdighet (Zucker, 1987; Suchman, 1995). Detta gör den privata läxhjälpmarknaden till ett intressant område att studera som kan säga oss något om det svenska utbildningslandskapets utveckling, men även om hur aktörer som verkar på gränsen till ett etablerat fält på olika sätt kan söka legitimering för sin verksamhet.

DEN NARRATIVA ANSATSEN OCH EMPIRISK DATA

I artikeln intas en narrativ ansats, vilket tidigare visat sig fruktsamt i studiet av organisationer och deras legitimeringsanspråk (se exempelvis Czarniawska, 1997; 1998; Boje, 1991; Rhodes and Brown, 2005; Blomberg & Welander, 2019). Mer specifikt utgår den narrativa ansatsen i vårt fall från ett intresse för berättande som en form av meningsskapande praktik (Bruner, 1990; Weick, 1995; 2009). Det innebär att vi utgår från en tanke om att människor genom att berätta och reflektera kring tidigare erfarenheter tillskriver mening till dessa, vilka i sin tur även kan bidra med kunskap om ”processer och relationer i en tid, en värld eller en verklighet utanför eller bortom berättandet och berättelsen” (Karlsson & Pérez Prieto, 2012, s. 1). Vi är med andra ord inte enbart intresserade av *vad* som berättas, utan även de sätt på vilket det görs, med hjälp av vilka språkliga resurser, samt vilken funktion berättandet fyller.

Studiens empiriska material består av djupintervjuer genomförda med två representanter för två olika organisationer vars verksamhet består av läxhjälp. En representant, Frida², är ägare av samt innehar positionen av VD i det ena företaget, medan den andra representanten, Olof, är operativ chef i det andra. Båda har arbetat i respektive företag under många år och varit med och byggt upp verksamheten. De två intervjuerna utfördes på informanternas arbetsplatser av båda artikelförfattarna och varade i 75 minuter. Vid intervjuerna användes en semistrukturerad intervjuguide där flera olika teman³ fungerade som utgångspunkt för samtalet. Den semistrukturerade karaktären på intervjuerna möjliggjorde att informanterna själva hade stor kontroll och kunde styra samtalet i den riktning de önskade. De intervjuer som analyseras i artikeln är del av en större korpus på sex intervjuer som genomfördes med både privata och ideella läxhjälporganisationer under våren 2017. Det empiriska urvalet, där vi valt att fördjupa oss i enbart två av intervjuerna, har styrts dels av artikelns särpräglade intresse för just den privata läxhjälpmarknadens förutsättningar och villkor, men även av nödvändigheten att

inom den valda analytiska ansatsen genomföra mer detaljerade och noggranna analyser. Ambitionen att bibehålla artikelns centrala fokus har således givits företräde framför aspekter som generaliserbarhet.

I analysen undersöks hur de två informanterna, genom sitt sätt att berätta, attribuerar sin organisation med olika egenskaper och på så vis konstruerar olika organisationsidentiteter. Analytiskt sett görs detta utifrån ett fokus på informanternas positioneringsarbete, samt de olika kategorier de använder för att framställa läxhjälpföretagen på specifika sätt. Vi applicerar med andra ord en syn på narrativa identiteter som något som skapas inom ramen för en specifik berättarkontext inom vilka de även kan omkonstrueras, förhandlas och nyanseras med hjälp av olika språkliga resurser (De Fina, 2015). Detta relaterar till hur olika aktörer (kunder, studiecoacher⁴, elever, lärare, skolan et cetera), aktiviteter och händelser berättas fram av företagsrepresentanterna (jfr Davies & Harré, 1990) och vidare används för att framställa den egna verksamheten på specifika och särpräglade sätt genom hur de positionerar sig i relation till dessa. I analysen riktas även ett särskilt intresse mot de olika kategorier som används i informanternas identitetsframträdanden. Detta då kategoriseringar spelar en avgörande roll för de möjligheter informanterna har att framställa sin organisation och andra centrala aktörer på speciella sätt genom att konstruera olika berättelsekaraktärer. Utifrån den narrativa ansats vi här intar förstås användandet av olika kategoriseringar rent av som en nödvändighet för konstruktionen av en diskursiv identitet (Antaki & Widdicombe, 1998). I analysen har vi uteslutande valt ut utdrag där det inte är informanternas personliga jag som står i centrum för berättelsen, utan den organisation som de tillhör.

ANALYS

I analysen fokuseras de olika narrativa identiteter som berättas fram och används som en resurs för att konstruera legitimitet genom de två företagsrepresentanternas berättelser, både i relation till det reguljära utbildningssystemet och i relation till en specifik och till viss del ifrågasatt marknad. I analysen synliggörs identitetspositioneringar i relation till tre olika områden, nämligen i) den ordinarie skolan, ii) moraliska aspekter så som utbildningsideal och kulturella och institutionella normer, samt iii) pragmatiska aspekter såsom efterfrågan, behov och marknadsförutsättningar.

Positionering i relation till den ordinarie skolan

En typ av identitetsanspråk som visade sig vara återkommande i informanternas berättelser om sin organisation var de som byggdes upp genom talet om den ordinarie skolan. Båda informanterna framhöll genomgående att deras verksamhet inte bör ses som ett hot mot den ordinarie skolan som över-

ordnad utbildningsinstitution, men i vissa delar av organisationsberättelserna framkommer även beskrivningar som porträtterar läxhjälpen som något unikt som innefattar dimensioner som inte kan erbjudas i undervisningen i skolan.

"Den komplementära men samtidigt särpräglade organisationen"

Inledningsvis analyseras ett utdrag ur den ena informanten, Olofs, organisationsberättelse med ett särskilt fokus på hur han i sin beskrivning av den egna verksamheten förhåller sig till skolan:

Olof: Ett komplement. (- - -) Så jag ser inte oss i alla fall och jag hoppas inte skolan uppfattar oss som att vi står i någon konflikt till varandra på något sätt, utan vi tycker nog precis som de flesta som jobbar inom skolans värld, att utbildning och utveckling av unga människor är det viktigaste som finns.

Utdraget visar tydligt hur Olof positionerar det egna företaget som ett komplement till skolan och således snarare understryker vad de två verksamheterna har gemensamt än vad som skiljer dem åt. I berättelseutdraget återfinns även en alternativ identitetsposition, nämligen en där läxhjälpföretaget potentiellt skulle kunna uppfattas som stående i *"konflikt"* till skolan. Som vi kan se fyller denna alternativa position en viktig resurs i Olofs fortsatta berättande där den används för att understryka en önskan om att skolan delar hans uppfattning om att vad som utmärker deras relation. Genom denna uttryckta önskan konstrueras ett bekräftande av skolan som överordnat system, samtidigt som det ytterligare stärker den komplementära positionen han redan intagit. På så sätt elimineras alla potentiella tankar om konkurrens eller ifrågasättande av skolan som institution. I den fortsatta ut-sagan kan vi även se hur Olof berättar sig än längre bort från den alternativa identitetspositionen genom att formulera en gemensam värdegrund för de två verksamheterna. Detta i termer av att *"utbildning och utveckling av unga människor är det viktigaste som finns"*. I denna del av verksamhetsberättelsen legitimeras med andra ord läxhjälpen genom att tillskriva den egna verksamheten likheter med skolans grundvalar och incitament och på så sätt berättiga sin existens i form av att vara en förlängd arm av skolans uppdrag.

Även om Olof konsekvent återkommer i sin organisationsberättelse till liknande beskrivningar, där läxhjälp framhålls som ett komplement till den ordinarie skolan, återfinns avsnitt i intervjun där han fokuserar mer på vad som utgör skillnader mellan skolan och läxhjälpverksamheten än vad som binder dem samman:

Olof: ... vad man då kanske får hos oss som jag upplever som man inte får i skolan är just det vi har varit inne på tidigare en mentor, en förebild. Alltså, den typen av relation med en ung vuxen som har färska

ämneskunskaper. Alltså, att det blir ett relationsskapande där också. Det kanske vi har då som inte skolan har så. Men annars så bygger vi vidare på skolans verksamhet.

Den bild av läxhjälpverksamheten som här konstrueras skiljer sig på flera sätt från den föregående och nyanserar på så sätt även den tidigare positioneringen i relation till skolan. I fokus för den specificering som här görs, kring det unika bidrag som läxhjälp kan göra, står ett relationsskapande med substantiellt annorlunda särdrag än den relation som generellt råder mellan en elev och en lärare. De studiecoacher som är anställda i företaget karaktäriseras i Olofs berättelse som "*unga vuxna*" som just på grund av sin ålder har bättre förutsättningar att motivera de barn och unga som anlitar deras tjänster genom att fungera som "*mentorer*" eller "*förebilder*". Samma studiecoacher beskrivs även som mer uppdaterade i ämnesrelaterad kunskap då deras utbildning är pågående eller relativt nyligen avslutad. Således framträder skolans förhållningssätt i denna del av berättelsen som en tillsynes omodern och förlegad organisation som inte kan erbjuda det som dagens elever behöver. Sammanfattningsvis kan sägas att företagets existens och arbetsinsats i denna del av Olofs organisationsberättelse, till skillnad från i det tidigare utdraget, legitimeras mer i termer av en unik karaktär som tillför något som saknas inom det reguljära skolsystemet.

Liknande inslag återfinns i den andra informanten, Fridas, organisationsberättelse:

Frida: ... då kan man också vara den här inspirationen på ett annorlunda sätt än vad en lärare kan vara. Det är då man hittar den här kanske lite coachningen, när man bondar på det sättet. För absolut, det kan finnas läxhjälp i skolan, och det är samma lärare. Men den förklarar på samma sätt som den har gjort, utan det här ska ju vara något annat. Det var ju det vi ville sälja in. Det skulle inte vara skolan, utan det skulle vara något annat.

Som vi kan se framkommer här liknande identitetsanspråk som i Olofs organisationsberättelse. Istället för att använda kategorier som mentor och förebild understryks här dock snarare själva handlingen som medföljer en sådan identitet, nämligen att vara en "*inspiration*" för eleverna. Även dimensionen av relationsskapande återkommer i Fridas berättelse, här i termer av att "*man bondar*" och därmed skapar goda förutsättningar för det coachande arbetet. I detta utdrag görs dock positioneringen till skolan mer specifik, då det är läxhjälp i huvudmannens regi som ställs i fokus snarare än den ordinarie skolpraktiken. Den formen av läxhjälp karaktäriseras här som något som är mer av detsamma, snarare än något som kan särskiljas från den ordinarie undervisningen. Denna beskrivning är också den som i slutänden får mest legitimitetstyngd i Fridas berättelse i och med att den används som

en konkret motpol mot vad som utgör den ursprungliga tanken med det egna läxhjälpföretaget, nämligen att *"vara något annat"* än skola. I detta utdrag visar Frida således fram en identitetsposition för sin organisation som i mångt och mycket bygger på att distansera denna från skolan och dess verksamhet. I andra delar av organisationsberättelsen görs liknande positioneringar:

Frida: Men vi var väldigt noga med att vi är inte lärare, vi vill inte vara lärare. Vi är inte ett substitut för skolan, utan vi vill vara ett komplement till skolan. Vi vill att universitets elever hjälper yngre elever i skolan. Vi sätter inte betyg. Vi har inte med oss något eget material, utan vi utgår bara från skolans material. Det är de som är lärarna, det är de som styr undervisningen. Men att som då utifrån kunna komma med inspiration och vägledning inom fortsatta studier, och också då kunna hjälpa till med läxorna.

I den inledande delen ses likheter med det tidigare utdraget i det att Frida redan från början intar en stark positionering mot skolan. Detta görs genom en framställning av företagens anställda i termer av att de varken *"är"* lärare eller *"vill"* vara det. Organisationen positioneras således inledningsvis som något väsensskilt från det skolan handlar om. Specifikt slås också fast att läxhjälpföretaget inte vill ersätta den reguljära undervisningen, utan snarare haka i den i termer av att vara *"ett komplement"* snarare än *"ett substitut"*. Att kategorin komplement återkommer här, likt i Olofs berättelse tidigare, är inte i sig uppseendeväckande utan medför på liknande sätt en viss nyansering av konkurrensperspektivet. Det som är intressant är snarare hur det här, till skillnad från i Olofs berättelse, berättas fram genom vad läxhjälp inte är, mer specifikt med utgångspunkt i skolans verksamhetsegenskaper. Läxhjälp handlar således inte om att göra bedömningar i relation till betygskriterier, använda eget material eller att bestämma innehållet för undervisning, något som utifrån utdraget kan förstås utgöra centrala och viktiga aktiviteter i Fridas förståelse av vad som konstituerar en skola.

Positionering i relation till utbildningsideal och normer

Utöver den mer direkta formen av positioneringar i relation till skolan som analyserats ovan, återfanns andra identitetsanspråk i de två informanternas organisationsberättelser mer kopplade till olika utbildningsideal, samt kulturella och institutionella normer. Vad dessa identitetspositioneringar kan förstås ha gemensamt är att de alla utgör en typ av legitimeringsanspråk som byggs upp kring konstruktioner av *"den goda organisationen"*.

"Den elevcentrerade organisationen"

Vi börjar med att närma oss en typ av identitetspositionering som återfanns i båda informanternas berättelser. Det handlar i stora drag om hur de båda

berättar fram den egna utbildningsorganisationen som en verksamhet som aktivt arbetar med att sätta eleven i fokus. Vi inleder med ett utdrag ur Olofs organisationsberättelse:

Olof: Och det brukar vi alltid fråga, och det kan vara bra för er att veta att vi brukar fråga föräldrarna som ringer upp så där "har du pratat med din dotter?" Nej, men alltså, och i ungefär ... en vild gissning, men ungefär hälften av gångerna så är det "nej, utan det är någonting min fru och jag" eller "min man och jag" eller "min partner och jag har pratat om hemma" liksom så. Okej. Och då brukar vi alltid säga, jag tror det är ett bra ... liksom vår erfarenhet säger, att liksom "gå hem och förankra det först och liksom plantera det. Du kan ju naturligtvis berätta att du har pratat med oss, men så att ni har med den som ska hjälp, eleven då, på tåget".

Detta utdrag är taget från den del i intervjun där Olof har börjat berätta mer detaljerat kring olika dilemman som kan uppstå i den dagliga verksamheten och hur företagets förhållningssätt ser ut i relation till dessa utmaningar. Berättelseutdraget byggs upp runt en specifik problematik som framställs av Olof som vanligt förekommande, nämligen att deras tjänster köps in av föräldrar utan att det förankras hos de barn och unga som är tänkta att få läxhjälpen. Genom direkt rapporterat tal (Clift, 2006; Banfield, 1973), där Olof intar rollen som en förälder som ringer in till företaget, spelas ett scenario upp där denne först vid en rättfram förfrågan medger att initiativet till att kontakta företaget är helt dennes eget. Företagets agerande, vilket också kan förstås representera den position företaget tar till det iscensatta dilemman, konkretiseras i en senare del av berättelseutdraget. Detta görs genom att Olof ger röst åt en namnlös representant för företaget, vilken får stå skepnad för organisationens kollektiva vi som informerar föräldern om att återkomma först när även barnet/ungdomen är "*med på tåget*". I berättelseutdraget positioneras företaget som en verksamhet som sätter eleven i centrum. Verksamheten blir här således inte endast en vinstdrivande rörelse utan en verksamhet som också månar om elevens demokratiska rätt att fatta beslut om sin egen utbildning. Detta kan kopplas till såväl samtida generella diskussioner kring barns rättigheter och till pedagogiska tankar om vikten att inkludera elever i deras egna läroprocesser.

Elevcentrerade inslag förekom också i Fridas organisationsberättelse, om än i lite annan tappning. Nedanstående utdrag ur Fridas organisationsberättelse handlar om ett generellt elevbemötande och organisationens allmänna syn på den egna verksamhetens bidrag till elevers utveckling och lärande:

Frida: Men återigen det här med att vara en studieförebild. Att jobba med motivation. Det var jättejätte viktigt, för det var många som kom och inte tyckte det var roligt i skolan, som tyckte att det var tufft. Och då skulle det ju vara någon som säger "nej, men nu sätter vi oss, nu gör vi det här sista

talet, och tillsammans så klarar vi det här", och vi pratar mycket liksom om positiv feedback och att göra det tillsammans. Vi ville aldrig liksom ... Kom inte in och sätt eleven på plats, för det kommer skära sig direkt. Det är inte vår plats, utan du ska komma in, du ska vara en coach, tillsammans ska ni lösa det här. Tillsammans tittar vi på det här, hur kan vi se vad vi kan göra det här tillsammans? För att inte det ska bli ytterligare en press. De har så mycket press utifrån skolan, och det är väldigt individuellt. Vi ville ju att det här skulle vara ett stöd. Att man skulle våga fråga frågor och så vidare. Det var väldigt viktigt.

I Fridas berättelse framträder ett porträtt till synes representativt för många av de elever som nyttjar företagets läxhjälp. Denna typiska elev beskrivs genom hänvisningar till vantrivsel i skolan och en oförmåga att mäta med skolans krav och sätter på så sätt ramarna för den fortsatta beskrivningen av företagets sätt att bemöta sina kunder. Frida framhäver här vikten av att i relation till en sådan elev erbjuda en speciell form av bemötande. Detta iscensätts också genom ett konkret användande av rapporterat tal, där Frida agerar studiecoach, och som karaktäriseras av en peppande, men samtidigt avväpnande approach. Det som framträder kanske tydligast i den iscensatta interaktionen är användandet av ordet *"tillsammans"* som i rådande kontext skapar associationer till gemensamma ansträngningar och en delad börda. Det handlar således här om att undvika att sätta mer *"press"* på eleven och visa upp att de inte är ensamma i sina ansträngningar.

"Den genuint ansvarstagande organisationen"

En annan typ av identitetspositionering som återkom i både Olofs och Fridas organisationsberättelser var den som handlade om ansvar och uppriktighet som centrala byggstenar i respektive organisation. En sådan positionering intas här av Olof som i beskrivningen av vad som utgör gränserna för de tjänster företaget kan erbjuda simultant konstruerar en organisationsidentitet som bygger på yrkes stolthet, integritet och korrekt agerande:

Olof: ... Det är en begränsning så klart. Hur många dagar i veckan kunderna önskar ... Vi brukar säga att, och det är kanske dumt av oss, jag vet inte, men de som vill träffas till exempel tre gånger i veckan, det brukar vi bromsa. Sex timmars läxhjälp är otroligt mycket. Det är mer än en extra skoldag i veckan, och det tror inte vi att ... eller det vet vi att många elever inte klarar av helt enkelt, utan vi brukar då säga i stället att "prova nu på först och liksom skulle det visa sig att det inte räcker med den tiden så ska vi naturligtvis sälja mer läxhjälp till er". Så att det är vi själva faktiskt som sitter och bromsar. Kombinationen som jag sa innan med ämnen är en faktor naturligtvis. En annan begränsning är ... Vi har familjer, det ska vi inte hymla med, som önskar en specifik nationalitet eller ursprung, och det är vi väldigt tydliga med att vi inte tar alls hänsyn till, utan vi går på

kompetens naturligtvis oavsett vilket kön man har eller vilken etnisk bakgrund man har. Och det tappar vi kunder på i dag, det vet vi. Så att visst finns det begränsningar, visst gör det det.

Berättelsekontexten är här den förhandling som ibland uppstår med kunder kring den omfattning av tjänst de vill köpa. I framberättandet av företagets agerande i sådana situationer konstrueras en specifik verksamhetsegenskap i form av förmågan att kunna avväga när man behöver hålla kunden tillbaka. Här framställs organisationen som mer intresserad av kvalitet och genomförbarhet än sälj- och inkomstaspekter. Det är med andra ord inte aktuellt att sälja tjänster om företaget bedömer att det inte är för kundens bästa. I själva berättandet framstår Olof själv en aning ambivalent i relation till det som framkommer, vilket kommer till uttryck genom formuleringar som *"det kanske är dumt av oss"* och *"det är vi själva faktiskt som sitter och bromsar"*; som att detta agerande på något sätt är okaraktäristiskt för branschen, men samtidigt en uppoffring som företaget är villig att göra. Längre fram i berättelsen kan vi se att det framkommer ytterligare exempel på när företagets integritet och rättspatos prioriteras över säljbehov. Här handlar det om kunder som ställer specifika krav gällande studiecoachers kön eller etniska bakgrund, vilket snabbt konstateras inte accepteras av organisationen. Den enda parameter som beaktas är istället kompetens, en faktor som understryks med ordval som *"naturligtvis"* och *"det är vi tydliga med"*. Även i relation till denna gränsdragningskonkretiseras vilka konsekvenser som följer med detta agerande, i termer av att *"det tappar vi kunder på idag"*. Detta förstärker ytterligare den intagna identitetspositioneringen som en rättskaffens och integritetsstark organisation och går starkt emot den kritik som till viss del riktats mot den privata läxhjälpmarknaden i media.

Liknande identitetsframträdanden producerades i Fridas organisationsberättelse:

Frida: Ja, jätteviktigt att de visste vad som låg på de där då också. Det var ju ibland elever som inte öppnade liksom dörren då när studiecoachen kom hem, för de ville absolut inte ha läxhjälp. Eller liksom gick därifrån. Men vi kan aldrig tvinga någon så, så att såna situationer också, och stärka dem [*studiecoacherna*] i det, att så här, det här är det du kan göra utifrån det du kan. Men väljer eleven att gå härifrån så är det någonting som föräldrarna får ta då. Men oftast så blev det ändå lyckat. Det var ändå ganska få fall som det blev så där. Väldigt få kunder. Men det har varit när jag har sagt att liksom så här "vi är inte rätt leverantör för er, det här kan vi inte hjälpa till med liksom, utan då har ni missuppfattat vad vi gör".

Även här konstrueras berättelsen i relation till kategorin svåra kunder i den meningen att de efterfrågar något som företaget varken kan eller vill leverera. I Fridas berättelse framställs detta dock snarare som ett undantag genom

formuleringar som *"ganska få fall"* och *"våldigt få kunder"*, snarare än som vanligt förekommande. Ett scenario där elever ibland inte släpper in sin studiecoach eller själva lämnar platsen är exempel på utmaningar som framträder i berättelsen, likaså föräldrar som ställer orimliga krav och där företaget till följd avbryter kontraktet med motiveringen att kunden *"missuppfattat vad de gör"*. Även i detta utdrag kan vi se hur det är en företagsintegritet som blir den centrala figuren, i form av att organisationen *"inte kan tvinga någon"* och att de har förmågan att inse sina begränsningar.

"Den utvecklingsinriktade organisationen"

En annan version av den goda organisationen som framkommer i organisationsberättelserna är den som betonar företagets orientering mot barn och ungas lärande och utveckling. Det kan exempelvis, som i utdraget nedan, handla om vikten av såväl kortsiktiga som långsiktiga mål i arbetet med eleverna:

Olof: ... och så sätter vi ett långsiktigt mål tillsammans med eleven, och oftast så är det ju ... för eleverna handlar det ju mycket om ett visst betyg. Låt oss vara så pass ärliga och säga det, även om man ibland önskar att liksom man kunde se längre än betyg, så handlar det om betyg. Men det tycker vi inte räcker, utan vi vill att varje tillfälle ska ha ett konkret mål. Och då är det liksom så, det ska inte vara ett görandemål. Alltså, målet för dagens tillfälle är inte att räkna till sidan 42, utan målet är just ett lärandemål, att vi ska lära oss multiplicera och dividera med bråk. Just för att eleven efteråt när vi utvärderar, för vi utvärderar ... ungefär en kvart, 20 minuter av de här två timmarna handlar om utvärdering, så eleverna själva får svara på frågan "vad har du lärt dig i dag, vad gick bra, vad ska vi göra nästa gång?"

Vad som blir tydligt i berättelseutdraget är att det ibland uppstår en kollision mellan olika agendor och att organisationen och de barn och unga de vill hjälpa inte alltid har samma syn på vad läxhjälpens bidrag är. Olof kopplar den typiska läxhjälpseven till en tillsynes dominerande betygshets. Det är även denna kategori, målsättningen av *"ett visst betyg"*, som används i den fortsatta berättelsen för att på ett mer konkret sätt konstruera företagets vision. Här handlar det om att sätta *"lärandet"* snarare än *"görandet"* i fokus och om att lyckas få eleverna själva att reflektera över vad de lärt sig och de framsteg de gör. Formuleringen som används av Olof för att prata sig bort från elevernas betoning på betyg, *"det tycker inte vi räcker"*, blir här även en resurs i framställandet av organisationen som en verksamhet med högt ställda mål och med en önskan om att se eleverna utvecklas och växa.

Även i Fridas berättelse framkommer aspekter av progression, om än inte i lika hög utsträckning orienterad mot kunskapsutveckling i traditionell mening:

Frida: Och där försökte vi då lära våra studiecoacher att så fort man känner att man har kommit ikapp då i matteboken eller så vidare, att börja titta på nästa kapitel, att så här vad ska läraren gå igenom nästa vecka? Och så vad är då målet att eleven skulle känna igen sig och kanske våga räcka upp handen och svara på någonting då. För då kommer ju självkänslan. Det är så mycket självkänsla i betyg, och när man ska skriva prov och så vidare. Och så fort ... Det är ju det som blir den goda spiralen. Så fort självkänslan kommer, då blir det roligt och så vill man plugga själv. Det var ju det som var, egentligen när vi sa liksom vad är målet, det är att vända det här. Det är att få det till en positiv spiral. Att det ska bli kul.

Här handlar det snarare om att hjälpa eleverna tro på sig själva, genom att få *"självkänslan att komma"* och att få dem att våga utmana sig i saker de tidigare inte klarat av, som att *"räcka upp handen och svara på något"*. Det handlar tillsyns också om att få processen att bli så rolig för dem att de på egen hand vill fortsätta i samma anda. Denna utveckling beskrivs först som en *"god spiral"* och senare som en *"positiv spiral"*, två uttryck som utifrån den större berättarkontexten kan förstås relatera både till elevernas upplevelse av framgång, men också till de goda värderingar som Frida här berättar fram som en del av organisationens fundament och den ursprungliga idén med verksamheten.

"Den hjälpande organisationen"

Den sista varianten av denna typ av identitetspositionering som identifierades i informanternas berättelser är inriktad mot en strävan att nyansera den elevgrupp som utgör företagets kunder. Följande utdrag ur Fridas organisationsberättelse får exemplifiera denna variant:

Frida: Ja, nej, men det kom lite grann. Men då var det nästan bara självförtroende, och "han tycker att det här ska bli så jobbigt, och han har ont i magen varenda kväll så vi måste försöka hjälpa honom på något sätt". Det var ju så. Gud så många föräldrar jag har pratat med som har varit så oroliga liksom inför ... Det är jättemycket sänt. Så det blev så ... Och så läste man i tidningen då liksom, "ja, det är bara högpresterande elever på Östermalm som vill ha MVG" och man var bara så här nej, det är en sån liten del, det är inte därför majoriteten kommer, utan det är ju oftast att något har hamnat snett.

I utdraget kan vi se hur en central karaktär som tar form i berättelsen utgörs av *"oroliga föräldrar"* och att själva motivet till att köpa läxhjälp framställs som

kopplat till barn och ungas stress och oro: *"han har ont i magen varenda kväll"*. Detta är också det motiv som presenteras till att föräldrar väljer att skaffa *"hjälp"*. Den hjälp som läxhjälpföretaget här framställs kunna erbjuda kan med andra ord förstås vara riktad, inte mot de fysiska besvären i sig, utan mot det som är den bakomliggande orsaken till oron. Vad detta är specificeras inte i denna del av berättelsen, men kan, med hänvisning till andra delar av intervjun, förstås vara de höga krav som elever upplever i relation till skolan. I berättelsen konstrueras detta som vanligt förekommande, *"jättemycket sånt"*, och ställs sedan i stark kontrast till den vedertagna bild av den privata läxhjälpen som fått mycket utrymme i media, att det handlar om *"högpresterande elever på Östermalm som vill ha MVG"*. Det identitetsarbete som Frida genomför här handlar således till stor del om att humanisera organisationen och visa på de mer mjuka sidorna av vad de gör.

Positionering i relation till växlande marknadsförutsättningar

Den sista gruppen av identitetspositioneringar som framträdde i informanternas organisationsberättelser var de som relaterade till de olika marknadsförutsättningar och de skiftande politiska villkor som omgärdat läxhjälpföretagens verksamhet under de år som marknaden vuxit fram och etablerats.

"Den stabila och motståndskraftiga organisationen"

I ett första utdrag under detta tema ska vi titta närmare på hur Olof positionerar organisationen i relation till de växlande förutsättningar som följt med först instiftandet av rutavdraget och sedan dess avskaffande och hur detta har kommit att påverka företagets profil:

I: Okej. Men då ... Men er nisch har inte liksom ändrats, utan ni har hållit fast vid samma?

Olof: Det har vi gjort. Det är läxhjälp vi är bra på. Och det är det vi vill leverera. Så att nej, nischen är densamma och innehållet ... givetvis försöker vi ständigt utveckla vår pedagogiska metod. Men innehållet är detsamma som innan rutavdraget.

Olofs positionering följer här direkt på en fråga som intervjuaren ställer kring huruvida företagets nisch bestått genom åren. Som vi kan se motiveras positioneringen, som i stort handlar om att berätta fram en stabil och oföränderlig organisation, här främst i termer av kompetens, *"det är läxhjälp vi är bra på"*. Identitetspositioneringen kan även förstås i relation till en omgivande kontext där det var många privata läxhjälpföretag som, när rutavdraget slopades, valde att förändra sin verksamhetsinriktning eller helt enkelt lade ner verksamheten. Det som är allra mest intressant med detta utdrag är dock inte att Olof positionerar företaget som en överlevare, utan hur han gör det. I sina beskrivningar, kopplade till just de periodvis svåra förhållanden de mött,

lyckas han nämligen både framhäva företagets redan etablerade duglighet, men även en pågående strävan efter att konsekvent bli bättre: *"givetvis försöker vi ständigt utveckla vår pedagogiska metod"*. På så sätt berättas organisationen i denna kontext fram som både en motståndskraftig organisation som månar om sin originalitet och sitt ursprungliga specialområde och som en anpassningsbar organisation som aldrig vill stagnera utan är under fortsatt utveckling.

"Den hårt arbetande och självmedvetna organisationen"

En annan aspekt som dyker upp framförallt i Olofs organisationsberättelse är den som handlar om det hårda arbete som ligger bakom företagets framgångar:

Olof: ... många av eleverna har ganska dåligt självförtroende, givet då att den ena kundkategorin så att säga kämpar för att få godkänt, med allt vad det innebär. Det kan ta jättelång tid, liksom ett halvår, ett år och så ska man sluta, och så ska det liksom börja en resa igen. Det vi då liksom får försöka göra och det vi jobbar stenhårt med, att utveckla ännu bättre processer för överlämningarna ska gå så smidigt som möjligt, att liksom det arbete man har gjort med en studiecoach naturligtvis automatiskt ska överföras till nästa. Men vi vet att där finns glapp. Och vi vet att det finns en jätteutvecklingspotential för oss. Och vi jobbar kolossalt hårt på att se vad vi kan göra för att våra studiecoacher ska fortsätta arbeta hos oss. Men det är svårt.

Detta utdrag är taget från en del av intervjun där Olof berättar om de utmaningar som följer med att majoriteten av företagets anställda är universitetsstudenter som ofta enbart stannar i verksamheten under en kortare period. Genom Olofs berättelse framträder ett scenario där vissa elever, kategoriserade av Olof som *"den ena kundkategorin"*, nämligen de med *"ganska dåligt självförtroende"* och som *"kämpar för att få godkänt"*, ofta tvingas byta studiecoach precis när utvecklingen börjar ta fart. Det är i relation till denna problematik som Olof i det här berättelsesegmentet konstruerar en organisationsidentitet starkt förknippad med hårt arbete. Detta görs genom formuleringar som *"jobbar stenhårt med"* och *"jobbar kolossalt hårt"*. Den första formuleringen kommer i relation till en strävan att förbättra överlämningarna mellan studiecoacher när någon lämnar, medan den andra handlar om försök att få studiecoacherna att stanna längre i organisationen. Det faktum att detta handlar om två parallella och till viss del motsatta projekt blir här i sig en resurs för att visa upp ett strävansarbete som pågår på flera nivåer samtidigt och som förhåller sig till såväl de förutsättningar som i nuläget råder, som de förhållanden man önskar uppnå. På så sätt kan vi även förstå Olofs identitetsarbete som ett projekt av att upprätta en bild av organisationen som självmedveten. Detta

i termer av att även känna till de begränsningar som finns och den utvecklingspotential som därmed är möjlig. Genom detta stärks ytterligare den identitetsposition han redan intagit som en av de organisationer som lyckats stå emot de utmaningar som kantat dess väg.

”Den inklämmande och familjära organisationen”

En identitetspositionering som vi nu avslutningsvis ska titta närmare på är en som dök upp frekvent, speciellt i Fridas organisationsberättelse, och som handlar om att berätta fram den egna verksamheten i relation till liknande företag och på så sätt identifiera vad som blir det unika bidraget på en konkurrerande marknad:

Frida: Jag tror ... Det som vi fick höra var att vi var väldigt personliga, och det var ju ... Jag tog alltid första samtalen, men sen tog alltid tjejerna över. Och då var det ju den personen som man alltid hade kontakt med. Så att i slutändan liksom ... De ringde ju inte ... När de skulle ha ny coach eller ... De kunde ju ha uppehåll ett halvår och sen komma tillbaka eller så vidare. Då ringde de ju den personen. De ringde ju liksom inte X [företagets namn]. Och där tror jag vi har haft en väldigt stor styrka. Och Eva som själv liksom hade barn och så vidare, att vi jobbar med barn, det här är det värdefullaste man kan jobba med. Man vill inte komma till en kundtjänst. Och där tror jag, det var vår fördel jämfört med andra bolag där liksom någon skötte ekonomin, någon skötte rekryteringen, och sen så när du ringde in så fick du prata med vem som helst.

I denna del av organisationsberättelsen arbetar Frida aktivt med att särskilja den egna organisationen från andra liknande företag på marknaden, i termer av att de har anställda som är *”väldigt personliga”*. Det sätt på vilket hon även lyckas rama in detta som kunders utsagor: *”det som vi fick höra”*, tillför dessutom en hög grad av trovärdighet till påståendet då det inte enbart är den egna upplevelsen som fungerar som bevisunderlag. I den fortsatta berättelsen görs sedan flera specificeringar av vad som utgör själva grunden för denna personliga karaktär, i form av att hon själv som VD alltid *”tog det första samtalet”* innan kunden slussades vidare i organisationsleden och i hur en annan av de tidigare initiativtagarna till företaget, Eva, även tillförde en fördel i och med att hon själv hade barn. Detta blir framberättat som en unik kompetens när det kommer till att arbeta med *”det värdefullaste som finns”*. Efter att ha etablerat det egna företagets mer personliga prägel ställs den i kontrast till andra strategier, som indirekt kan förstås vara kopplade till konkurrenternas organisatoriska upplägg, såsom att låta någon anonym person på kundtjänst ta emot kundernas samtal och att ha en hög grad av segregerat ansvar vilket leder till att ingen har överblick över eller är så värst engagerad i verksamheten i stort. Det legitimeringsarbete som här utförs kan således i hög grad kopplas till

tidigare identitetsanspråk som framkommit i Fridas berättelse, kring mer mjuka värden, men används här snarare för att prata fram en exceptionell prägel på organisationen som inte de andra företagen på marknaden har.

DISKUSSION

I analysen framkommer en bred repertoar av organisationsidentiteter där vissa hakar i och understödjer varandra medan andra skapar en relativt motsägelsefull bild. Det senare blir kanske främst tydligt i informanternas anspråk på att vara både en förlängning av skolan men samtidigt något särpräglat unikt. Detta sätt att söka legitimitet för sin verksamhet, genom att både positionera verksamheten inom ramarna för det etablerade utbildningssystemet och samtidigt distansera sig från detsamma, går dock i linje med vad tidigare studier hävdar är gynnsamma strategier för tidiga aktörer i ett fält (jfr Suchman 1995; Deephouse et al., 2017). Att informanterna framhåller att deras verksamhet i grunden syftar till samma sak som den ordinarie skolan, nämligen att fostra och utbilda dagens unga till morgondagens vuxna, men samtidigt positionerar sina verksamheter som mer eller mindre en motpol till skolan, kan således förstås i relation till att chansen att konkurrera med skolans verksamhet är låg och att de istället måste erbjuda något annorlunda. Som analysen visar handlar detta framförallt om sociala faktorer där eleven får stå i centrum, en strategi som gör att de kan söka legitimitet baserat på centrala idéer om skolan, men samtidigt distansera sig från dess faktiska verksamhet.

Att den privata läxhjälpmarknaden har gått från att i en första etableringsfas ges ett aktivt politiskt stöd till att sedermera ifrågasättas, särskilt i relation till likvärdighetsfrågor, är en annan aspekt som framkommer tydligt i de identitetsanspråk som informanterna gör. Att informanterna i hög utsträckning orienterar sig mot att försöka förmedla en bild av den ”goda” organisationen kan förstås i ljuset av den intensiva politiska och mediala debatt som subventionerad läxhjälp omgivits av, samt det faktum att debatten i förlängningen bidrog till att marknaden fråntogs den självklara grund för legitimering som fanns i det politiska stödet (Löfven, 2014). Sådana anspråk på den ”goda” organisationen görs återkommande av båda informanter, i många fall genom att framställa en verksamhet som främst mår om att stärka barn och ungas lärande och utveckling snarare än vinstintresse, men även genom att nyansera den privata läxhjälps målgrupp.

Denna studie baseras på två informanter och utifrån dessa kan endast dras vissa slutsatser. Men när informanternas narrativ placeras i den teoretiska ramen och jämförs med tidigare forskning så kan det konstateras att i relation till de förändrade förutsättningarna som uppkommit i kölvattnet av de politiska besluten måste företagen, under rådande omständigheter, vara både stabila och flexibla i sin organisationsidentitet (jfr Zucker, 1987; Suchman, 1995; Bitektine & Haack, 2015). De måste således konsekvent kunna uppvisa

en tro på sin verksamhet och vad de kan erbjuda sina kunder, samtidigt som de måste förhålla sig till att förutsättningarna för dess legitimering skiftar över tid. Detta blir extra uppenbart i relation till den ökade konkurrens som uppstod i och med att marknaden tappade många av sina kunder när RUT-avdraget slopades och i hur de två informanterna i sina berättelser också arbetar aktivt med att framställa sin organisation som säregen och originell i jämförelse med liknande verksamheter.

Sammanfattningsvis visar studien hur organisationsidentitet inte kan förstås som något statiskt svar på frågan om vilka en organisation är eller vill vara, utan snarare som något dynamiskt som hela tiden omkonstrueras i relation till omgivande förutsättningar. Såväl politiska regleringar, samtida samhällsdebatter som mer stabila normer och ideal sätter ramar för organisationers möjligheter att framställa sin verksamhet som legitim och önskvärd.

NOTER

¹ Akronymen RUT står för ”Rengöring, underhåll och tvätt” och initialt var syftet med avdraget att minska den svarta arbetskraften inom hushållsnära tjänster och stärka kvinnors möjligheter på arbetsmarknaden (Regeringens proposition 2006/07:94). Möjligheten att nyttja avdraget i relation till läxhjälp var ingen som direkt nämndes i förordningen. Privata företag identifierade handlingsutrymmet som uppstod i etableringen av RUT-avdraget och började 2007 att erbjuda ”Barnpassning med pedagogiskt fokus” – vilket lade grunden till en diskussion kring gränserna för vad som kan räknas som barnpassning. I förlängningen ledde diskussionen till att läxhjälpen fick en egen skrivning i förordningen och därmed en tydligare plats inom RUT-avdraget.

² Deltagarna har tilldelats fiktiva namn för att minimera risken för identifiering. Inte heller omnämns några autentiska företagsnamn i artikeln. Vid tiden för intervjuerna opererade ett stort antal privata företag med liknande verksamhet och inriktning; en omständighet som förstärker aspekten av anonymitetssäkerhet.

³ Dessa huvudsakliga teman bestod av frågor kring företagets framväxt och nisch, den praktiska sidan av verksamheten, företagets målsättningar, rekrytering och utbildning av anställda, samt frågor om synen på konkurrens med liknande verksamheter.

⁴ Studiecoach är det vedertagna begrepp som etablerats inom den privata läxhjälpmarknaden för att benämna de personer som genomför själva läxhjälpaktiviteterna med kunden. Dessa består i huvudsak av universitetsstudenter som anställs på timbasis.

REFERENSER

- Albert, Stuart, & Whetten, David (1985). Organizational identity. *Research in Organizational Behavior*, 7, 263–295.
- Aurini, Janice, Davies, Scott, & Dierkes, Julian (2013). Out of the shadows: An introduction to worldwide supplementary education. I Janice Aurini, Scott Davies & Julian Dierkes (Red.), *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (s. xv–xxiv). Emerald.
- Ball, Stephen J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the ‘competition state’. *Journal of Educational Policy*, 24(1), 83–99.
- Ball, Stephen J. (2018). Commercialising education: profiting from reform!. *Journal of Education Policy*, 33(5), 587–589. 10.1080/02680939.2018.1467599
- Bitektine, Alex, & Haack, Patrick (2015). The “macro” and the “micro” of legitimacy: Towards a multilevel theory of the legitimacy process. *Academy of Management Review*, 40(1), 49–75. 10.5465/amr.2013.0318
- Blomberg, Helena, & Welander, Jonas (2019). A narrative study of newly graduated registered Swedish nurses’ establishment in the profession and the portrayal of a healthcare organization. *Journal of Health Organization and Management*, 33(4), 413–425. 10.1108/JHOM-09-2018-0251
- Boje, David (1991). The storytelling organization: A study of story performance in an office-supply Firm. *Administrative Science Quarterly*, 36(1), 106–126.
- Bray, Mark (2017). Schooling and its supplements: Changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review*, 61(3), 469–491.
- Bruner, Jerome (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Corley, Kevin (2004). Defined by our strategy or our culture? Hierarchical differences in perceptions of organizational identity and change. *Human Relations*, 57(9), 1145–1177. 10.1177%2F0018726704047141
- Czarniawska, Barbara (1997). *Narrating the Organization: Dramas of Institutional Identity*. University of Chicago Press.
- Czarniawska, Barbara (1998). *A Narrative Approach to Organization Studies*. Sage Publications.
- Dahlstedt, Magnus, & Fejes, Andreas (2019). Market forces in Swedish education. I Magnus Dahlstedt & Andreas Fejes (Red.), *Neoliberalism and market forces in education: Lessons from Sweden* (s. 1–12). Routledge.
- Davies, Bronwyn, & Harré, Rom (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63. 10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x

- Deephouse, David L., Bundy, Jonathan, Plunkett Tost, Leigh, & Suchman, Mark C. (2017). Organizational Legitimacy: Six Key Questions. I Royston Greenwood, Christine Oliver, Thomas Lawrence, & Renate Meyer (Red.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (s. 27-54). Sage.
- Ginzel, Linda, Kramer, Roderick, & Sutton, Robert (2004). Organizational impression management as a reciprocal influence process: The neglected role of the organizational audience. I Hatch, Mary Jo, & Schultz, Majken (Red.), *Organizational Identity* (s. 223-261). Oxford University Press.
- Hallsén, Stina (2021). The Rise of Supplementary Education in Sweden: Arguments, Thought Styles, and Policy Enactment. *ECNU Review of Education*, 4(3), 476-493. 10.1177/2096531120952096
- Hallsén, Stina, & Karlsson, Marie (2019). Teacher or friend? – consumer narratives on private supplementary tutoring in Sweden as policy enactment. *Journal of Education Policy*, 34(5), 631-646. 10.1080/02680939.2018.1458995
- Hatch, Mary Jo, & Schultz, Majken (2004). *Organizational identity: a reader*. Oxford University Press.
- Karlsson, Marie, & Pérez Prieto, Héctor (2012). Introduktion – Livsberättelser: mening och identitet i tid och rum. I Marie Karlsson & Héctor Pérez Prieto (Red.), *Livsberättelser- mening och identitet i tid och rum* (s. 1-5). Karlstad University Studies.
- Lundahl, Lisbeth, Erixon Arreman, Inger, Holm, Ann-Sofie, & Lundström, Ulf (2013) Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), 497-517.
- Löfven, Stefan (2014). Regeringsförklaring 2014. <https://www.regeringen.se/tal/2014/10/regeringsforklaringen-den-3-oktober-2014/>
- Pfeffer, Jeffrey (1981). Management as symbolic action: The creation and maintenance of organizational paradigms. I Larry Cummings & Barry Staw (Red.) *Research in Organizational Behavior* (s. 1 -52). CT JAI Press.
- Regeringens proposition 2006/07:94. *Skattelättnader för hushållstjänster, m.m.* Finansdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2007/04/prop.-20060794/>
- Rhodes, Carl, & Brown, Andrew D. (2005). Narrative, organizations and research, *International Journal of Management*, 7(3), 167–188.
- SFS 2007:346. *Lag om skattereduktion för hushållsarbete.* <https://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2007:346>
- Suchman, Mark (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *Academy of Management Review*, 20(3), 571-611.
- Weick Karl (1995). *Sensemaking in Organizations*. SAGE.

- Weick Karl (2009). *Making Sense of the Organization: The Impermanent Organization*. John Wiley.
- Whetten, David (2006). Albert and Whetten Revisited Strengthening the Concept of Organizational Identity. *Journal of Management Inquiry*, 15(3), 219-234.
- Zucker, Lynne G. (1987). Institutional Theories of Organization. *Annual Review of Sociology*, 13, 443-464.

Att skolas till en läsare – om den svenska skolans läsundervisning under 1990- och 2000-talet genom en ung arbetarmans berättelser

Stig-Börje Asplund

Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet

ABSTRACT

I artikeln uppmärksammas en ung arbetarmans berättade erfarenheter av den svenska skolans läsundervisning. Utifrån en livsberättelseansats som sätter den berättande människan och dennes erfarenheter i centrum synliggörs hur framväxandet av en läsarhistoria är ett resultat av ett komplext samspel mellan erfarenheter och minnen av skolans läsundervisning och de erfarenheter som gjorts utanför denna kontext över tid. Den läsarhistoria som växer fram samspelar i sin tur med den specifika lokala och historiska kontext i vilken berättelserna ägt rum och med de upplevda förväntningar som vilat på berättaren att vara pojke och man i en svensk skogsbygd. Artikeln synliggör hur läsning görs till en socialt och kulturellt accepterad praktik inom en lokalt förankrad maskulin arbetarklasskultur genom processer där läsningen kopplas till konkreta fysiska handlingar och införlivas i en muntlig berättartradition. Genom dessa transformationsprocesser görs läsningen inte enbart till en ”nyttig” eller ”vettig” sysselsättning, utan också till en praktik genom vilken en ung arbetarman i skogsbygden utvecklar en identitet som läsare. Studien riktar ljuset mot frågor som kretsar kring vem som är en läsare, och vem som inte är det, vad läsning är och vad det inte är, och på vems eller vilkas villkor. Studien illustrerar också hur de möjligheter att diskutera läsningens vad, hur och varför i skolans läsundervisning riskerar att gå förlorade i en läsdiskurs som betonar läsning av pappersburen typografisk text och som utestänger andra, alternativa sätt att läsa och skapa mening i mötet med olika typer av texter.

INLEDNING

Under senare tid har läsforskningen i allt högre utsträckning uppmärksammat begränsningar i att enbart rikta uppmärksamhet mot könsspecifika aspekter om man vill försöka förstå och förklara pojkars bekymmersamma relation till läsning. Detta exempelvis genom att visa hur sociala kategorier som klass, plats och etnicitet är med och samverkar i pojkars identitetskonstruktion (se exempelvis Brozo, 2019; Hammet & Sanford, 2008; Scholes et al., 2020). Även skoldiskursen som sådan och dess betydelse för pojkars relation till läsning har studerats närmare av en del läsforskare vars resultat starkt ifrågasätter tidigare argument om läsning som en feminin aktivitet, och att den därför skulle gå i kollision med pojkars maskulinitetskonstruktion. Moss (2007, 2011) understryker exempelvis i sin forskning att pojkars problematiska relation till läsning har att göra med de mycket synliga, binära konstruktioner av elever som antingen ”bra” eller ”dåliga” läsare som görs i skolans läsundervisning (se också Muntoni & Retelsdorf, 2018). För att undvika att pekas ut som ”svaga” läsare inför sina kamrater, tenderar de pojkar som positioneras som ”svaga” läsare, till skillnad från de flickor som gör det, att undvika att engagera sig i läsning av framför allt längre skönlitterära texter. Detta kan på sikt resultera i att dessa pojkar tappar än mer som läsare jämfört med sina klasskamrater (och i relation till flickor). Enligt Moss har pojkars problematiska relation till läsning att göra med kamratförhållanden och den sociala praktiken för skolans läsundervisning i sig. Hon belyser därmed samspelet mellan den sociala kontexten och den sociala konstruktionen av kön och läspraktiker i skolan (se även Cremin et al., 2012; Smith & Wilhelm, 2002; Young, 2000; Young & Brozo, 2001).

De ovan nämnda studierna riktar sitt fokus mot elevers hållningar till läsning och läsundervisning här och nu genom intervjuer och/eller observationer av pågående läsundervisning i klassrum. Studier som riktar sitt intresse mot f.d. elevers erfarenheter av skolans läsundervisning saknas i stor utsträckning inom läsforskningsfältet. Inte minst gäller detta studier som fokuserar arbetarpojkar och arbetarmän på landsbygden i svensk kontext (se dock Asplund & Ljung Egeland, 2020; Asplund & Pérez Prieto, 2018, för några undantag). Mot denna bakgrund finns ett behov av att studera arbetarmäns relation till läsning över tid utifrån svenska förhållanden och en ansats som lyfter fram läsning i ett större samhällsperspektiv där lokala läspraktikers relation till identitetskonstruktion och tillhörighet uppmärksammas. Syftet med den här artikeln är därför att utifrån en livsberättelseansats fokusera och lyfta fram en ung arbetarman i den svenska skogsbygden, och hans berättade erfarenheter av skolans läsundervisning under 1990-talet och 2000-talet, och spegla dessa mot de sociala och historiska sammanhang i vilka det som berättas äger rum.

Maskulina läsaridentiteter

Den dominerande bilden av pojkar, män och läsning har sedan lång tid tillbaka varit just den att de läser mindre och sämre än flickor och kvinnor (Brozo, 2019). En rad studier som gjorts under det första tjugohundratalet vittnar också om ett alljämt sjunkande läsintresse hos den manliga generationen (se exempelvis Guthrie & McRae, 2011; SOU 2018:57). Detta är också tydliga mönster som gör sig gällande i såväl nationella som internationella sammanhang. I framskrivandet av pojkars och mäns problematiska relation till läsning kan flera spår identifieras i forskningen. Ett av dessa spår vilket länge varit tongivande i fältet, och vilket omnämns ovan, är hur läsningen som aktivitet kommit på kollisionskurs med pojkars och mäns identitetsskapande arbete. Martino (1999, 2001) har exempelvis i sin forskning visat att pojkar som intresserar sig för läsning riskerar att uteslutas ur den manliga gemenskapen eftersom de bejakar något som av deras manliga klasskamrater betraktas som en feminin och suspekt syssla (se också Dutro, 2003; Gilbert & Gilbert, 1998; Molloy, 2007; Scholes, 2020). Trycket på den enskilde pojken blir därför stort menar Martino, varför läsningen och läsundervisningen också avvisas på grund av rädsla för socialt förtryck av de manliga klasskamraterna. Det sociala trycket har inte minst visat sig vara en närvarande och styrande kraft i arbetarpojkars identitetskonstruktion i skolmiljöer. Här har traditionella maskulina arbetarklassnormer och dissonansen med den medelklasskultur arbetarklasselever upplever att de möter i skolan under lång tid inverkat negativt på arbetarpojkars respons på skola och utbildning. Detta har exempelvis yttrat sig i form av en antiskolkkultur med en avståndstagande hållning gentemot lärare och det undervisningsinnehåll som erbjuds (Mac An Ghail, 1994; Willis, 1977). Denna motståndskultur finns utförligt beskriven i en mängd anglosaxisk forskning, och även om det existerar strukturella skillnader mellan anglosaxisk och svenska förhållanden finns dessa motståndskulturer bland manliga arbetarklassungdomar även beskrivna i flera svenska studier (se exempelvis Högberg, 2011; Kontio, 2016; Åberg & Hedlin, 2015), vilket gör att den relation mellan utbildning, klass och maskulinitet som beskrivs i internationell forskning i flera avseenden är jämförbar med svenska förhållanden. Dessa hållningar är också något som motverkat dessa pojkars och unga mäns möjligheter att hitta in i läsningen och bli en del av skolans läsargemenskap (Alloway et al., 2002; Cann, 2018; Jackson, 2010).

Här finns också i det svenskämnesdidaktiska forskningsfältet en lång tradition och kontinuitet av studier som i olika utsträckning behandlar pojkars avståndstagande till den läsundervisning de möter i skolan. En tidig och central sådan är Malmgrens studie (1992) i vilken Malmgren bland annat visar hur pojkar i en yrkesklass på gymnasiet positionerar sig mot skolans läsundervisning. Enligt Malmgren är detta ett uttryck för en situation där yrkespojkarnas kulturella socialisation kolliderar med den kultur de upplever

svenskämnet och svenskläraren representerar. Även Molloy (2002, 2007), Olin-Scheller (2006), Hultin (2006), Asplund (2010) och Sundström Sjödin (2019) har i sin forskning visat på pojkars svårigheter att integrera sin egen socialisationsprocess med det undervisningsinnehåll de möter i svenskämnet. Molloy menar exempelvis att det går att tala om en genusimpregnerad läsning (2002) där det bland pojkar (och i deras närmaste sociala krets) finns en utbredd uppfattning om att det är omanligt att läsa skönlitteratur, och Molloy hävdar vidare att detta bland annat har att göra med frånvaron av manliga läsande förebilder (2002, 2007).

Även om dessa studier varit viktiga för förståelsen av pojkars och mäns relation till läsning, har det, framför allt inom det internationella läsforskningsfältet, under senare tid efterlysts mer nyanserade beskrivningar av hur denna relation ser ut; beskrivningar som inte enbart söker sig till förklaringsmodeller som baseras på könstillhörighet. Som en följd av detta har det därför inom läsforskningsfältet under senare tid presenterats studier där uppmärksamheten också riktats mot samspelet mellan olika sociala kategorier som kön, plats och etnicitet och konstruerandet av manliga läsaridentiteter (se exempelvis Asplund & Pérez Prieto, 2018; Hammet & Sanford, 2008; Kirkland, 2011; Scholes, 2020; Scholes et al., 2020; Watson, 2011). Entwisle et al. (2007) visar exempelvis att det är pojkar som kommer från socioekonomiskt resurssvaga hem som löper störst risk att få problem med läsningen i skolan, och Wilhelm och Smith (2014) har i sin forskning visat hur pojkar avvisar den läsning de möter i skolan just för att den upplevs som ”skolaktig”, och inte för att den uppfattas som feminint kodad (se också Smith & Wilhelm, 2002). Betydelsen av elevers socioekonomiska bakgrund vad gäller läsförståelse och läsintresse framhävs också genom såväl internationella studier som PIRLS (2016) och PISA (2018) som nationella rapporter (SOU 2018:57), vilket vittnar om betydelsen av att också beakta andra kategorier än kön i studiet av pojkars relation till läsning.

Det finns dock studier som visar att det finns pojkar med arbetarklassbakgrund som trots sämre socioekonomiska förutsättningar lyckas utveckla en positiv relation till läsning. Detta sker dock i stor utsträckning utanför skolans domäner (Love & Hamston, 2004; Scholes, 2019, 2020). Här finns också studier som vittnar om hur vuxna arbetarmän, trots negativa erfarenheter av skolans läsundervisning, utvecklar en identitet som läsare efter det att de lämnat skolväsendet, och som visar på den rurala platsens betydelse för arbetarmäns relation till läsning (Asplund & Ljung Egeland, 2020; Asplund & Pérez Prieto, 2018; Comber, 2015; Scholes & Asplund, 2021). Även om det inom det svenskämnes-didaktiska forskningsfältet har genomförts studier som behandlar marginalisering av läsare, är det fortfarande ont om studier som fokuserar just pojkar och män och som gör det i ljuset av frågor om klasstillhörighet och plats utifrån ett longitudinellt perspektiv. Den här studien bidrar med ett sådant perspektiv och avser att visa hur den svenska

läsundervisningen under 1990-talet och 2000-talet både inkluderat och exkluderat arbetarpojkar i skogsbygden från skolans läsargemenskap.

TEORETISKA OCH METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

Frågan om vilken betydelse Patrik¹, den man som intervjuats för den här studien, tillskriver den läsundervisning han mötte som elev genom det svenska skolsystemet kommer att belysas utifrån ett narrativt perspektiv (Andrews et al., 2013; Kohler Reissman, 2008), och med en vidgad syn på såväl text som läsning (Walsh, 2008). Ansatsen kan mer precist beskrivas som en livsberättelseansats genom vilken jag intresserar mig för Patrik och hans berättelser, och som låter detta utgöra grunden för att försöka förstå de erfarenheter av läsning Patrik väljer att berätta om i de intervjusamtal som genomförts för den här studien. Enligt Pérez Prieto (2006) är det också just detta som utgör styrkan i ansatsen som sådan. Livsberättelseperspektivet ger oss nämligen tillgång till berättelser om sociala och kulturella förhållanden, händelser och fenomen utifrån berättarens specifika perspektiv och positioner, samtidigt som vi får tillgång till människors berättade erfarenheter och ”den historia på vilka dessa positioner och perspektiv vilar” (Pérez Prieto, 2006, s. 290). Metoden som sådan har vuxit sig starkare inom den utbildningsvetenskapliga forskningen där allt fler forskare använt sig av lärares och elevers berättade erfarenheter för att nyansera vår förståelse av skola och utbildning (se exempelvis Asghari, 2014; Asplund & Pérez Prieto, 2018; Karlsson, 2020; Löfgren & Karlsson, 2016; Ljung Egeland, 2019; Pérez Prieto, 2000; Webb, 2019).

Centralt för livsberättelseansatsen är att berättande inte äger rum i ett socialt vakuum, utan i specifika sociala, kulturella och materiella sammanhang (Goodson, 2013). Patriks berättande kommer därför att betraktas som en socialt situerad och meningsskapande handling genom vilken han gör påståenden om såväl sig själv, som texter, läsning och skolans läsundervisning och genom vilka han konstruerar gränser och positionerar sig i förhållande till andra (Bamberg, 1997, 2000; Mishler, 1999). Genom den narrativa ansatsen framträder således Patriks läsaridentiteter över tid och sociala positioneringar som ”arbetarman”, ”landsbygdsman” och ”skogsarbetare”. Lika centralt för ansatsen är också att berättelserna refererar till och är inbäddade i specifika sociala, kulturella, historiska och materiella sammanhang. Min uppgift blir här att försöka rekonstruera den kontext i vilken de erfarenheter som berättas om har genomlevts genom att sätta den i relation till andra berättelser om läsning, teorier och läsdiskurser. Goodson benämner detta som att forskaren relaterar den individuella och personliga berättelsen till ”the genealogy of context” (2013, s. 5). Arbetet kan närmare beskrivas som en process genom vilken livsberättelsen formas till livshistoria: ”Life story work concentrates, then, on

personal stories, but life history try to understand stories alongside their historical and cultural backgrounds” förtydligar Goodson (2013, s. 6).

En annan betydelsebärande del i analysarbetet av berättelser är att lyfta fram de många gånger fragmentariska, snäva och motsägelsefulla berättelser, och de olika perspektiv de bidrar med (Pérez Prieto, 2000, 2006). Med en sådan utgångspunkt är jag därför också intresserad av att låta Patriks berättelser om sin relation till läsning även utanför skolans domän stå i fokus i analysarbetet. Avsikten här är att försöka fånga de många nyanser av Patriks relation till läsning som han ger uttryck för i sitt berättande, med syfte att skapa en djupare förståelse för Patriks berättade erfarenheter av skolans läsundervisning.

Ett intersektionellt perspektiv

Jag kommer att närma mig Patriks berättelse utifrån ett intersektionellt perspektiv (Cho, Crenshaw & McCall, 2013; Nash, 2008) där samspelet mellan kön, klass och plats ges en framträdande plats i analysarbetet. Som Crenshaw betonar (1991) är sociala kategorier inte fasta och distinkta utan de överlappar och korsar varandra på otaliga sätt, och genom att ta mig an Patriks berättelse utifrån ett intersektionellt perspektiv blir det möjligt att närmare belysa samspelet mellan läsning, klass, plats och maskulinitet.

I min förståelse av plats vänder jag mig till Massey (2005) som skriver fram platsen som något som har konstruerats och samkonstruerats av människor. Platsen framträder utifrån ett sådant perspektiv som en ständigt föränderlig konstruktion. Genom det ständiga förhandlandet människor emellan utvecklar människor också en känsla av rum vilken innefattar en medvetenhet om att leva på en specifik plats med dess specifika sociala och kulturella praxis, och ett utvecklande av känslomässiga band med platsen över tid (Massey, 2005). Denna syn på platsen och rummet som framförhandlade sociala konstruktioner och det ömsesidiga samspelet mellan plats, rum och identitet är också centrala aspekter i livsberättelseansatsen (Goodson, 2013) och i mitt arbete med att analysera Patriks berättelse.

Lika centralt för min ansats är utgångspunkten att det finns flera maskulinitetskonstruktioner som ständigt konstrueras och rekonstrueras i förhållande till andra positioner (Hearn, 2015). Senare tids kritiska studier av män och maskuliniteter har visat på en förändrad maskulinitetskonstruktion där en hegemonisk eller ortodox maskulinitet som kännetecknas av heteronormativitet, fysisk styrka, kvinnofientliga attityder och emotionell återhållsamhet, utmanas av mjukare och mer inkluderande maskuliniteter (se exempelvis Anderson, 2009; McCormack, 2014; Ward et al., 2017). Dessa förändringar kan naturligtvis också ha påverkat hur arbetarmän införlivar en vad som inom den manliga arbetarklasskulturen traditionellt betraktats som en feminin praktik som läsning i sitt identitetsskapande arbete.

I min användning av begreppet klass tar jag spjärn emot Bourdieus teori- bildning (1984, 1992, 2002), och inte minst hans syn på kulturella praktiker som klassbaserade smaker och livsstilar. Enligt Bourdieu kan klasstillhörighet inte begränsas till ekonomiska tillgångar, utan olika former av kapital och individers vanor, värderingar och handlingsmönster (vilket Bourdieu benämner som habitus) utgör också viktiga aspekter för en individs position i det sociala rummet. Just habitus är förmodligen ett av de mest ifrågasatta begreppen hos Bourdieu då det ofta har uppfattats som ett begrepp som inskränker människors handlingsutrymmen i det att det ofta saknas explicita referenser till just aktörskap (agency) i Bourdieus texter (se exempelvis Archer, 2007; Ingram, 2018). I min förståelse av Bourdieu läser jag dock, liksom den nya generationen bourdieuianska forskare (se till exempel Roberts, 2018; Thatcher et al., 2016), in en mer dialektisk hållning i Bourdieus teoribildning där det ömsesidiga samspelet mellan aktör och struktur istället betonas. Perspektivet innebär att man betraktar strukturer som villkorande och begränsande snarare än determinerande, och att habitus därför kan ses som en konstant interaktion mellan struktur och aktörskap. Enligt Ingram (2018) kan aktörskap därför varken reduceras till strukturer eller ses som något separerat från habitus: "It exists within the habitus and is shaped by and gives shape to the internalised structures", skriver Ingram (s. 57). Den läsning av Bourdieu som den nya generationen bourdieuianska forskare presenterat under senare tid (se också Stahl, 2016) öppnar därför upp för tolkningar där individer också ges utrymme och handlingsfrihet att göra sina egna val och agera därefter, men att dessa val och handlingar samtidigt också alltid är strukturellt villkorade. Detta innebär för min studie att jag inte ser de klassbaserade normer och värderingar som kommer till uttryck i de berättelser om läsning som jag tagit del av som statiska och förutbestämda utan som performativa, kontextuella och förkroppsliga handlingar som uttrycks i den sociala interaktionen med andra.

Studien aktualiserar också frågor om läsning, makt och meningsskapande och den tar här sin utgångspunkt i ett critical literacy-perspektiv som betonar att texter och läspraktiker aldrig är neutrala utan alltid representerar ett perspektiv med en ideologisk ståndpunkt (se till exempel Comber, 2015; Janks, 2010; Luke, 2012). Med ett ursprung i Freires kritiska pedagogik (1993) har critical literacy utvecklats till ett forskningsfält som undersöker maktstrukturer inom utbildningsväsendet med syfte att sätta igång transformationsprocesser som kan bidra till ökad social rättvisa och likvärdighet (Janks & Vasquez, 2011). Perspektivet innebär för min studie att läsning ses som en transformationsakt genom vilken en läsare inte enbart kan få tillgång till flera olika diskurser utan, även utifrån en underordnad position, kan utöva aktörskap och positionera sig mot maktstrukturer och dominerande diskurser.

Livsberättelseintervjuer

Studien bygger på två livsberättelseintervjuer som genomförts med Patrik, en man i 25-års ålder, under 2015. Patrik är uppvuxen i Björkdalen, en mindre ort i Mellansverige och han har under hela sitt liv varit bosatt i bygden. Björkdalen ligger i vad som kan betecknas som en skogsbygdskommun där cirka 7000 av bygdens 11 000 invånare bor i mer eller mindre befolkade skogsområden. När Patrik läste på gymnasiet följde han dåvarande Fordonsprogrammets utbildning och han kör sedan några år tillbaka skogsmaskin för ett lokalt företag i bygden. Båda intervjuerna genomfördes i Patriks hem och varade i totalt två timmar. Intervjuerna spelades in på diktafon och har transkriberats ordagrant. Den första intervjun genomfördes med utgångspunkt i en intervjuguide där Patrik först efter att ha uppmuntrats att berätta om sin nuvarande livssituation ombads att berätta sin livshistoria, med ett fokus på sin relation till och erfarenheter av läsning. Innan den andra intervjun genomfördes transkriberades den första intervjun, och baserat på genomläsningar av denna transkription arbetades en ny intervjuguide fram vilken syftade till att uppmuntra Patrik att berätta mer ingående och/eller utveckla områden/teman från den första intervjun vilka jag uppfattade som fragmentariska och/eller outvecklade. Under den andra intervjun utvecklade Patrik också sin egen berättelse om sitt liv och sin relation till och erfarenheter av läsning på eget initiativ, vilket är vanligt inom ansatsen. Intervjuerna med Patrik har genomförts som en del av ett större forskningsprojekt där män som gått en traditionellt mansdominerad yrkesutbildning intervjuats om sin relation till läsning, och Patrik har valts ut av det skälet att hans berättelser ger en representativ bild av det insamlade materialet. Studien följer Vetenskapsrådets riktlinjer (2017) om god forskningssed och etik i vetenskaplig forskning som innefattar människor, vilket bland annat inneburit att Patrik informerades såväl muntligt som skriftligt om studiens syfte och fick ge sitt skriftliga samtycke till att delta i studien.

I min analys har jag närmat mig Patriks berättelser från en vidgad syn på begreppet text och läsning och i min presentation har jag valt att lyfta fram en så mångfacetterad bild av hans läsarhistoria som möjligt. Jag har därför valt att även inkludera Patriks berättelser om vad han har läst och i vilka sammanhang även utanför en skolkontext, och intresserat mig för de identitetsanspråk som görs i berättandet, hur han positionerar sig som läsare, och hur han placerar sig själv i relation till andra läsare. Inledningsvis har Patriks berättade erfarenheter konstruerats till en sammanhängande berättelse, för att därefter analyseras som berättelser med ett fokus på de identitetsframträdanden och positioneringar som görs (Bamberg, 1997; Kohler Riessman, 2008). Här har sedan analytiska begrepp som läsaridentitet och läsarhistoria använts för att begreppsliggöra Patriks relation till läsning över tid (se Asplund & Pérez Prieto, 2018). I denna fas har jag också intresserat mig för hur klass, maskulinitet och plats görs i berättandet.

Genom att uppmärksamma hur identitet konstrueras i livsberättelseintervjuerna närmar jag mig också det performansbaserade perspektivet på berättelser som utvecklats av Bamberg (1997, 2000) och Mishler (1999). Såväl Bamberg som Mishler betonar vikten av att betrakta berättelser som socialt situerade, det vill säga att berättelser och berättarens identitetsanspråk samspelar med den omgivande kontexten. Ansatsen innebär också att jag i min analys av Patriks berättelser intresserar mig för den bredare kontexten som omger Patrik, vilken exempelvis innefattar dominerande diskurser om vad läsning är och inte är (se exempelvis De Fina, 2013; Kohler Riessman, 2008).

RESULTAT

Negativa erfarenheter av skolan

I det hem Patrik är uppvuxen saknas akademiska traditioner. Hans föräldrar har främst arbetat inom servicesektorn och för Patrik har det aldrig varit tal om något annat än att han skulle skaffa sig en ”mekanisk utbildning” som han säger. Vägen till den utbildningen har dock kantats av en hel del negativa upplevelser av skola och studier. Skolan har aldrig varit något som Patrik har uppskattat, och i den berättelse som utkristalliseras genom Patriks berättande om sin resa genom det svenska skolsystemet framträder en tydligt avståndstagande hållning till såväl skola och lärare som den undervisning han mötte. När Patrik berättar om sig själv som elev berättar han också att han ofta hamnade i dispyter med lärare vilket resulterade i flertalet möten med skolans rektorer:

Rektorn var det ju ganska vanligt att man satt hos för dom fick ringa till mamma å pappa när man hade gjort nått dumt. Jag har nog aldrig varit en bra elev, det kan jag aldrig tro. Man har nog haft lite mycket jävulskap för sig genom åren.

För Patrik var skolan helt enkelt något av vuxenvärlden konstruerat nödvändigt ont som man måste genomlida som elev. Redan under högstadiet kände sig Patrik ”less” på skolan och den undervisning han mötte och han berättar att det ”enda” han tänkte i skolan ”det var ju Gud när får jag sluta med den här skiten å börja å jobba å tjäna pengar?”. Den kunskap skolan förmedlade beskriver Patrik som avlägsen och verklighetsfrånvärd:

Allt i skolan blir så mycket utfyllnad, allmänbildning. Vad man än gör så ska det liksom tuggas in gammal skit som alltid har funnits i skolan också då. Det är ju säkert mycket som man är tvungen å lära sig fastän ingen egentligen kan säga vad du har för nytta av det. [...] Sen skulle man lära sig vilka städer som finns nere i Asien, det vet jag ju inte hur jag skulle

komma ihåg än idag för man har ju inte, man måste få göra sig, som en annan var som elev så måste man få verklighetsförankring [...] Men just det här med att det skulle tuggas in... ja, bara för *att*, utan att det liksom fanns nån anledning till det.

Enligt Patrik har det också alltid funnits två typer av elever i skolan; de som har engagerat sig i skolarbetet och de som inte har gjort det. Patrik tillhörde den senare kategorin säger han, och någon vidare kontakt med de så kallade ”bokmalarna” som läste mycket och som engagerade sig i skolarbetet hade han inte.

Att göra lagom mycket

Ett genomgående tema är alltså hur Patrik pratar om skolan i negativa termer; den var tråkig, långsam, repetitiv, ointressant och många gånger totalt meningslös. Trots dessa negativa erfarenheter har Patrik gjort det skolan och lärarna har krävt av honom. Han är dock tydlig med att påpeka att han aldrig gjort mer än vad han ansåg sig behöva för att klara sig:

Patrik: Det har ju alltid varit noga att man *ska* vara i skolan på morron å när man kommer hem från skolan så *ska* jag göra läxorna. Det har ju varit, sen att jag att man alltid har varit en vildbas å höll på med detta det har ju varit en sak då, å man har fått lite skäll för det då. Men just det med att man skulle göra det man ska, det man blir tillsagd i alla fall då liksom.

Intervjuare: Har du gjort det? När du ser tillbaka nu, på ditt liv i skolan?

Patrik: Jag har aldrig gjort nått mer än jag behövt.

När Patrik gick i åttonde klass fångade dock vuxenvärlden upp honom vilket fick konsekvenser för hans fortsatta skolkarriär. Patriks frånvaro började bli alltför hög vilket gjorde att lärare och elevvårdsteam slog larm, och tillsammans med Patriks föräldrar lyckades de uppmuntra honom att ta tag i sina studier. Patrik beskriver denna episod som en vändpunkt då han förstod att om han skulle fortsätta den inslagna banan skulle det bli svårt för honom att kunna studera vidare på gymnasiet för att sedan få ett jobb.

Patrik: Att man var tvungen för sin egen skull i slutändan. Det var säkert det som gjorde att det vände då.

Intervjuare: Var målet att få ett jobb då framöver eller?

Patrik: Ja, det var väl det som alltid har varit det hotet var ju att du kommer inte du måste ju ha ett jobb, du måste ju ha ett betyg så du får en utbildning som du sen får ett jobb av.

Intervjuare: Var har hotet kommit ifrån?

Patrik: Nej, men det är ju allt ifrån hemifrån till skolan. Det är ju kuratorn å alla dom här mamma å pappa har ju alltid liksom talat om att du måste ju ha en utbildning å du måste ju göra det här för å få dom betygen som tar dig dit å dit å det. Det är väl det kanske som en annan tycker är konstigt resonemang där med betygen egentligen eftersom jag skulle in på fordon så vet jag inte varför jag skulle vara duktig i det ena å det andra ämnet om man inte ska bli professor eller nått sånt där. Jag vet ju inte vad jag gör med mitt MVG i engelska det har jag ju ingen nytta av så hade jag mina G:n så kom jag ju dit jag ville ändå.

Genom Patriks berättande framträder så bilden av en elev som inte alls finner sig med den undervisning han möter i skolan. Så här i efterhand kan han fortfarande inte förstå vitsen med vissa ämnen, och framför allt inte dess innehåll vilket Patrik mer upplevde var något som upprepades genom utantillövningar där det fanns få kopplingar till den värld Patrik rörde sig i. Men, trots detta rättar han in sig i ledet, efter framför allt påtryckningar från skola genom elevvårdsteam och kuratorer, men också med stöd av sina föräldrar.

Mötet med en läsundervisning

Ett av de ämnen i skolan som Patrik tillskriver viss nytta, men som han ändå beskriver i mycket negativa ordalag är svenskämnet. Svenskämnet som sådant beskriver Patrik som ett ämne där undervisningen genom de olika stadierna i skolan ”har gått runt i cirklar” och i hans beskrivning framträder ämnet som ett färdighetsämne där fokus låg på förmågorna att stava, skriva och läsa. Själva läsningen i skolan, som Patrik minns den, gick mestadels ut på att läsa ”kortare texter” på ”A4 papper” som skulle sammanfattas och sedan redovisas skriftligt för läraren, oftast i form av så kallade recensioner. Överlag har Patrik få konkreta minnen av skolans läsundervisning, annat än att själva läspraktiken som sådan var en tråkig tillställning där det mer handlade om att visa upp *att* man hade läst något, än *vad* man läst och vad läsningen gjorde med honom. Patrik upplevde också i ett tidigt skede att skolan och hans lärare missförstod honom, och hans uppvisade motstånd mot studierna bottnade inte i några svårigheter att lära och förstå, utan snarare var motståndet ett resultat av skolans misslyckande med att göra undervisningen meningsfull och relevant för Patrik.

Överlag beskriver Patrik den läsning han mötte i skolan som ointressant och meningslös. De texter som skolan tillhandahöll saknade både mening och sammanhang då han upplevde att de inte knöt an till hans egna erfarenheter

och intressen. För att härda ut och för att klara sig igenom med ett godkänt betyg i svenskämnet utvecklade han olika strategier. En strategi var att göra så lite som möjligt, men ändå tillräckligt för att klara studierna. Konkret kunde detta innebära att Patrik läste valda delar ur ett verk för att om möjligt kunna skaffa sig överblick över vad den aktuella texten handlade om, och för att ge sken av att han läst det som förväntades av honom. Strategin är dock mer genomtänkt än vad den vid en första anblick kan verka vara och har också konkreta kopplingar till Patriks liv utanför skolan. Desto mindre arbete han tog med sig hem från skolan, desto mer tid skulle han kunna ägna åt andra aktiviteter och intressen än just skolarbete. En annan variant av strategin ”att göra så lite som möjligt men ändå tillräckligt” blev då också att aktivt och medvetet välja ut böcker som han föreställde sig skulle bli så enkla som möjligt att ta sig igenom, men som fortfarande hamnade inom ramen för vad lärarna skulle acceptera som tillräckligt:

En annan som inte hade intresset kolla ju nästan efter det som hade större text och mindre sidor än det som man kanske skulle ha valt egentligen då. Jag vet inte det är väl, i skolan, man hade ju, man var ju där i dessa åtta timmarna om dagen eller vad det var, sju, då hade man inget intresse av å göra detta. När man kom hem då ville man ju göra allt det andra [...] Det var väl till å utöka fritiden om man säger som man ville göra allt det andra. Så då tog man ju det som gick fortast å lättast så man skulle göra så lite som möjligt så man hann å göra allt det andra.

I exemplet ovan tydliggör Patrik att han upplevde de många timmar han ägnade åt skolarbete under lektionstid var tillräckligt mycket tid och att han då inte fann någon anledning att låta skolan inkräkta för mycket på hans fritid. Att välja kortare texter med ”större text” blev då en strategi att ta till för att undvika att få med sig för mycket skolarbete till hemmet och istället ”utöka” den värdefulla fritiden.

Ljudböcker

För att ”slippa” läsa texter och för att klara sig igenom vissa längre böcker som skulle läsas i skolan lyssnade Patrik också på ljudböcker. Just ljudbokslyssnandet beskriver Patrik inledningsvis som ”fusk”; en ståndpunkt han kort därefter nyanserar något:

Patrik: Ja, det var mycket fusk där då.

Intervjuare: Jaha. (skratt)

Patrik: Det var liksom-

Intervjuare: Hur gör man det?

Patrik: Ja, men kunde ta nån ljudbok från pappa å höra på så då.

Intervjuare: Men är det fusk det tycker du?

Patrik: Ja det tror jag det. Njae de, det kan man väl diskutera om det är eller inte, det är väl bara det att jag slapp å plåga mig själv å läsa istället då men sen att man gjorde ju. Resultatet blev ju det, du skulle ju förstå å du ska ju liksom sammanfatta å göra den här redovisningen i slutändan, så den delen blir ju densamma.

Eftersom själva poängen med läsningen i skolan, sådan Patrik uppfattade den, framför allt handlade om att läsa pappersburna texter och producera fram en sammanfattning genom vilken man för läraren visade att man läst och förstått det lästa, kunde han lika gärna bespara sig från att ”plåga” sig själv med läsningen som sådan och lyssna på ljudböcker istället. Eftersom slutprodukten ändå blev densamma var själva tillvägagångssättet därför av mindre betydelse. Något senare i sin berättelse återkommer Patrik till redovisningarna av de texter och böcker man skulle läsa i skolan och i exemplet nedan kritiserar han skolans läsundervisning:

Patrik: Man var tvungen att göra allt på ett visst sätt. Du får inte ha egna lösningar på det för skulle man lämna in en redovisning på en bok å man har gjort den i slutändan så är ju frågan *hur* man har gjort den, för så att man har tagit det i färdigt ifrån Internet det har man ju aldrig gjort så men, det är ju frågan *hur* man har fuskat sig till det.

Intervjuare: Men när du pratar om att du lyssnat på ljudböcker inom skolan då menar du att det var nästan så att du kände att du fuskade?

Patrik: Ja ja, det var ju det att man visste ju att man var ju tvungen att ha denna jävla boken framför sig å dra dom här sidorna fram å tillbaka det var ju-

Intervjuare: Men var kommer det ifrån tror du, just den känslan då, är det nått du fått från skolan då att det är fel å läsa via ljudböcker?

Patrik: Nej, det var väl. Nej, man har väl säkert en bild om att så här ska man göra det. Å då vet man att gör jag inte så, så är det fel hur jag än bär mig.

Ännu en gång återkommer så Patrik till den slutprodukt som skulle produceras efter en genomförd läsning, det vill säga den skriftliga redovisningen eller recensionen av boken, och det framkommer också tydligt att han i samband med detta tillskriver skolan en förmedlarroll av en lässyn där man förväntas sitta med ”denna jävla boken” framför sig och ”dra dom här sidorna fram å tillbaka”. Läser man inte på det sättet läser man fel.

Läsning innan, utanför och efter skolan

För att förstå Patriks hållning och relation till den läsning han möter i skolan är det också nödvändigt att sätta den i relation till vad Patrik berättar om den läsning han ägnat (och ägnar) sig åt utanför skolans domäner. För, trots de negativa erfarenheter av skolans läsundervisning som Patrik uppehåller sig mycket kring när han pratar om läsning, och trots att han tidigt under den första intervjun positionerar sig som en icke-läsare som dessutom upplever sig ha svårt för att ta sig igenom längre typografiska texter, betonar han vikten av att kunna läsa:

Ja, men det kommer man ju inte ifrån läsa måste man ju kunna. Man måste ju kunna tyda allt emellan vägs skyltar för å ta sig nånstans till att göra rätt för sig i livet på nått vis. Det är klart läsa, det är obligatoriskt. Jag menar man kommer inte värst långt här i världen om man inte kan läsa, det gjorde man ju inte.

Läsningen som sådan är en aktivitet som man inte kan komma ifrån menar Patrik, och desto längre in i hans berättelse om sin relation till läsning vi kommer, desto mer mångfasetterad blir också hans hållning, vilket också gör det möjligt att skriva fram en mer nyanserad berättelse om hans relation till läsning. Patrik tillskriver också, trots sin kritik mot skolans läsundervisning, skolan en viss betydelse över att han idag kan läsa ”snabbt”. Inte minst lyfter Patrik här fram de repetitiva inslagen i skolans läsundervisning som betydelsefulla för hans möjligheter att idag kunna ta sig igenom texter snabbt.

Från läsning till manuellt arbete

Det finns också två spår som framträder i Patriks berättelser om läsning som båda är kopplade till ett manuellt arbete. Det ena spåret rör Patriks läsning av de texter som han möter i jobbet och texter han tar sig an genom sina fritidsintressen vilka framför allt kretsar kring motorfordon och jakt. En tidig sådan läsupplevelse som Patrik berättar om vilken på många sätt varit betydelsefull för hans relation till läsning är då han som tioåring får fatt i en instruktionsbok till en ny bil som hans pappa precis hade köpt:

Jag vet när farsan köpte den första, första nya Volvon han köpte. Den instruktionsboken läste jag nog så jag kunde vareda data på de där Volvorna utantill, för då hade man ju, ja det var ju så jävla roligt å å kolla vad det fanns för utbud å å läsa för då var man ju intresserad. Så då, det vet jag, var det var en jävla instruktionsbok som jag satt å läste igenom hundratals gånger tänker jag. Å det var, det var allt ifrån var säkringarna satt å vad det fanns för system i bilen om man säger.

Just den här läsningen av instruktionsböcker är en läsning som kommer att följa Patrik genom åren och genom faderns bilinköp, och drygt tio år senare kommer Patrik att återkomma till den här typen av läsning när han som anställd på en bilverkstad kan nära sitt intresse för hur bilar fungerar genom att bland annat läsa manualer och instruktionsböcker:

När jag jobba på Volvo då lusläste man ju om liksom inne i datasystemen lite om dom också då för å se...ja hur det var uppbyggt så det är väl såna grejer som fångar en annans intresse av att läsa. Då hade man ju...som man, ja för min del hade jag ju ett syfte för då skulle jag ju kunna å veta vad det var för något. Men det var väl det som aldrig kom i skolan, att jag såg ingen anledning till nånting som vi gjorde där.

Patriks vilja att förstå hur bilar, bilmotorer och andra motorburna fordon fungerar och hur de kan repareras när de är trasiga är en starkt drivande motivationsfaktor i Patriks läsning. Ofta handlar det om att han har sett hur någon annan ”byggt sig en motor eller nått” och genom att läsa om detta kan han få information om hur andra har gjort och på så sätt lära sig en del nytt. I stor utsträckning läser Patrik då digitala texter på sin mobiltelefon, och när han pratar om den här typen av texter och läsning gör han det också ofta i termer av att vad han då i själva verket ägnar sig åt är ett sorts ”problemlösningsarbete”. Givet att han då har ett tydligt mål med läsningen resulterar detta i en lässtrategi vilken han benämner som ”punktläsning”:

Patrik: Ser jag nått intressant så som jag liksom fastnar för nått nytt vapen eller nån artikel liksom så läser man den så men punktläser mer, vad jag gör i alla fall. Liksom jag skulle aldrig kunna sitta å ta sida för sida å ta mig fram å, det skulle ju ta hur länge som helst för mig å läsa då. Det är ju detsamma när man letar också, då har man ju denna punktläsningen när man läser problemlösningar då, då är det ju scrolla å läser å gå tillbaka eller framåt då så det.

Intervjuare: Vad menar du med punktläsning? Vad är det för nånting?

Patrik: Nej men alltså till att bara jag grovläser ju jag kanske tar en mening å så bara rullar man en bit tar dom här letar sig fram efter dit man ska då så man... skulle ju aldrig sitta å plöja allt för att det är intressant mer än att vill jag ha reda på...på ett svar så letar jag ju mig fram till det, även om det tar en säkert två gånger innan dit så. Just det här med att sitta å plöja blir aldrig av utan man sitter å strö- ströläser på bara.

En betydande del av den läsning Patrik ägnar sig åt idag har alltså direkta kopplingar till ett manuellt fysiskt arbete; han läser för att lösa olika problem som är knutna till hans arbete som skogsmaskinförare, eller till hans fritidsintressen som rör jakt och motorer. På så sätt läser han texter vars innehåll

han sedan kan omsätta i en konkret fysisk kroppslig och/eller maskinell handling.

Bland ljudböcker och skogsmaskiner

Det ljudbokslyssnande Patrik ägnade sig åt som elev då han ”fuskade” sig igenom några böcker på högstadiet är en aktivitet han fångat upp i vuxen ålder. I arbetet som skogsmaskinsförare blir arbetsdagarna under högsäsong mycket långa. Arbetspass på upp till 16 timmar om dagen under dessa perioder är inte ovanligt och under senare år har Patrik börjat lyssna på ljudböcker under passen:

Dagarna som en annan gör på sommaren, det är ju pass emellan tolv å sexton timmar å det kan ju va en hel ljudbok. Då får du den i ett svep å det skulle ju jag skulle då aldrig orka å läsa en bok i ett svep det vet jag ju, så det är väl just det som gör att man orkar å bilda sig, för annars ska jag läsa nånting å så går det tre fyra dagar å så ska jag läsa igen då har jag ju nästan glömt bort vad jag läst. Men det blir ju att man hör på ljudboken eller att man...då går det ju i ett konstant [...] ja, det rullar ju hela tiden dessa liksom i bakgrunden om man säger då. Det är väl det som är lättare med det för min del då än att sitta å läsa.

Patrik berättar att han under vissa perioder kan ”klämma” upp till tre, fyra böcker per arbetsvecka och inte sällan har han då tagit sig igenom flera böcker som ingår i samma serie. Några av de författare vars böcker Patrik lyssnat på är bland annat Henning Mankell, Jan Guillou, Fredrik Backman och Camilla Läckberg.

Ett genomgående tema i Patriks val av texter som han lyssnar på (detta gäller också hans val vad gäller film och TV-serier) är att det ska hända mycket; ”Ju mer det händer ju roligare blir det” säger Patrik. Blir det för mycket miljöbeskrivningar eller utförliga karaktärsbeskrivningar riskerar man att ”komma från handlingen” och då tappar han intresset:

För det är väl, är det Guillou det eller vem fan är det som kan berätta om en Colt i fyra timmar i princip, liksom då händer det ju ingenting utan karaktärerna måste ju göra nånting i det också då. Sen om det inte är nått vettigt egentligen då om man tänker efter då men det är ju just att det ska ju, det måste ju rulla framöver det kan ju inte va i en scen i ett helt kapitel eller om man tittar på eller läser en bok så det måste ju röra sig framöver hela tiden så att man inte blir uttråkad i det som är så man kommer ifrån handlingen.

Patrik är heller inte ensam om att lyssna på ljudböcker bland männen i det företag han arbetar för. Han har flera kollegor som också lyssnar på ljud-

böcker och de brukar prata med varandra om det de lyssnat till och ge varandra tips på böcker som de rekommenderar andra att lyssna på.

Att förena nytta med nöje

För Patrik är dock boklyssnandet en aktivitet som ska göras samtidigt som han gör något annat; något ”nyttigt”. Att ”bara” lyssna på ljudböcker betraktar han som slöseri med tid. Denna form av boklyssnande jämförs därmed med den mer solitära formen av läsning av skönlitterära romaner, en läsaktivitet som Patrik inte riktigt känner sig bekväm med.

Patrik: Det är klart i ett tidigt stadium så kanske det var viktigt, men sen när det är klart om nån skulle sitta å högläsa för mig nu skulle jag bli så uttråkad så jag satt å gjorde nått annat. Att det...

Intervjuare: Det är skillnad på det och att det är ljudböcker?

Patrik: Nae men då gör jag ju nånting under tiden. Då sitter jag å kör å då gör jag ju jobbet men skulle jag stanna å göra å sitta å läsa då skulle jag känna mig så oeffektiv så då skulle jag inte orka med det då liksom, men om jag hade rast så. Det är väl det här nervösa som en annan har i sig att man ska liksom göra nånting. Endera gör jag absolut ingenting å då gör jag ingenting, men sen när jag gör nånting så måste jag ju göra nånting. Så det är väl det som är. Jag ser det som ett, det blir ett moment om man ska sitta å läsa hela tiden extra för att man ska se hur dom är. Det är för, är för omständligt på nåt vis.

I exemplet ovan återkommer Patrik till vad han beskriver som sitt ”rastlösa” beteende och att han inte har den ro som krävs för att sitta och lyssna på en ljudbok, eller ”bara” ägna sig åt att läsa en bok. Han måste helt enkelt göra någonting samtidigt för att inte känna att tiden bara rinner iväg och att han inte gör någon ”nytta”.

DISKUSSION

I artikeln har intresset riktats mot en ung arbetarmans berättade erfarenheter av läsning utifrån en livsberättelseansats som sätter den berättande människan och dennes erfarenheter i centrum. Utgångspunkten för användandet av ansatsen har varit att människors erfarenheter och berättelser kan bidra med viktig kunskap om pedagogiska fenomen. Det longitudinella perspektiv som ansatsen bidrar med möjliggör också kunskap om det liv som har levts i det förflutna, och vad dessa levda erfarenheter inneburit för människan på sikt (Goodson, 2013; Pérez Prieto, 2006). Här har analysen av Patriks berättade erfarenheter synliggjort hur framväxandet av en läsarhistoria är ett resultat av ett komplext samspel mellan erfarenheter och minnen av skolans läsunder-

visning och de erfarenheter som gjorts utanför denna kontext över tid. Artikeln bidrar således med ökad förståelse för den roll och betydelse skolans läsundervisning har givits i en ung arbetarmans liv och hur dessa erfarenheter har samspelat med konstruerandet av en (maskulin och rural) läsaridentitet (se också Scholes & Asplund, 2021).

När Patrik ser tillbaka på sin tid som elev med nuet som utgångspunkt (Freeman, 2010) domineras hans berättelse av negativa erfarenheter av såväl skolan som institution som den läsundervisning han mött. Patriks erfarenheter som elev kan här kopplas till det Oser (2012) beskriver som negativ kunskap. Negativ kunskap avser minnen relaterade till händelser, saker och procedurer som upplevs som falska eller otillräckliga. Dessa minnen är också kopplade till känslor som skam, skuld eller bestraffning som dessa negativa upplevelser härrör från. Negativ kunskap är också en central del av arbetarklassungdomars lärande eftersom så många av de erfarenheter de har från skolan är negativa upplevelser (Goodson, 1996; Willis, 1977) och i flera avseenden går det här att dra paralleller till de många brittiska arbetarklassungdomar Reay (2017) följt i sin forskning. Ett återkommande inslag i Reays material är de berättelser som vittnar om språkliga och kulturella krockar, där elever med arbetarklassbakgrund ofta upplever ett främlingskap med den undervisning de möter i skolan (se också Ingram, 2018; Roberts, 2018; Skeggs, 2004), vilket också riskerar att skapa ”skadade” lärandeidentiteter (Reay, 2017, s. 63). För Patriks del innefattar detta också erfarenheter av en läsundervisning som inte berörde honom och vars innehåll var honom främmande. Det innefattar också en känsla av att befinna sig utanför skolans läsargemenskap, och det är också i ljuset av detta som Patriks avståndstagande hållning till läsundervisningen ska förstås. De strategier Patrik utvecklar för att ”härda ut” läsundervisningen bottenar således inte i en hotad maskulinitetsbild där läsning förknippas med femininitet utan för att han upplever den som just ”skolaktig” och att lärarna inte bryr sig om att förankra vare sig läsningen, dess syfte eller de texter som ska läsas hos honom själv.

Genom Patriks berättelser framträder på så vis erfarenheter av möten med en läsundervisning vilken vilar på en autonom (Street & Street, 1984) syn på literacy utifrån vilken literacy betraktas som en kognitiv förmåga som kan läras in (och ut) oberoende av kontext. Den läsundervisning Patrik talar om handlar således mer om färdighetsträning där övervakning av läsprestation snarare än inre motivation utgör den drivande kraften. Analysen av Patriks berättelser visar således hur skolans läspraktik (läsundervisningen som sådan och det texturval som görs) representerar specifika perspektiv med ideologiska ståndpunkter (Comber, 2015; Luke, 2012) och att detta får konsekvenser för Patriks relation till läsning och bild av sig själv som läsare.

Vad Patriks berättelser också visar är att läsningen blir meningsfull för honom först när den kopplas till hans egna intressen och när det finns ett tydligt uttalat syfte med den. Detta är också faktorer som tidigare forskning

visat är betydelsefulla för en framgångsrik läsundervisning (se exempelvis Roe, 2014; Wilhelm & Smith, 2014). För Patriks del är detta dock något som sker först utanför skolans ramar och således på Patriks egna initiativ. Patrik läser redan i tidig ålder avancerade tekniska instruktionsböcker och manualer och han läser ofta och mycket digital text för att lära sig hur något fungerar. Här framträder en tydlig drivkraft i Patriks läsning att vilja förstå hur saker och ting hänger samman, och det är också genom denna ”problemlösningsläsning” Patrik skapar mening i läsningen.

Men förutom valet av texter är det också möjligt att här tala om en process genom vilken Patrik omsätter sin läsning i konkreta fysiska handlingar vilka har direkta kopplingar till skogsbygd och Patriks intressen i form av exempelvis jakt och att meka med olika motorfordon. Denna transformationsprocess sker även genom Patriks ljudbokslyssnande genom vilken han kan ta del av skönlitterära texter samtidigt som han kan ägna sig åt manuellt arbete när han kör skogsmaskin (jfr Tattersall Wallin & Nolin, 2020). Tillsammans med sina arbetskamrater skapar han sedan utrymmen att föra samtal om de texter han mött genom ljudböckerna. Som Massey (2005) påpekar förhandlas platser och identiteter kontinuerligt vilket möjliggör skapandet av något nytt. När Patrik reflekterar över sin relation till läsning över tid, och utifrån en utsiktsplats i nuet, gör han det delvis i relation till de upplevda förväntningar som vilat, och vilar på honom som pojke och man i ett specifikt lokalt och historiskt sammanhang (Connell, 1995; Mac an Ghail, 1994). Men samtidigt görs läsningen, genom de transformationsprocesser som synliggörs genom Patriks berättande, också till en legitim och socialt och kulturellt accepterad praktik inom den specifika maskulina och rurala arbetarklasskultur som Patrik är en del av, och vilken han själv är med och rekonstruerar (jfr Asplund & Goodson, 2020). Med Janks (2010) terminologi kan dessa transformationsprocesser beskrivas som processer genom vilka Patrik, utifrån en underordnad position utövar aktörskap och re-designar och konstruerar nya versioner av den dominerande läspraktik som omgett (och omger) honom. Dessa re-designade läspraktiker framstår också som praktiker där läsningen inte enbart görs till en legitim och ”nyttig” eller ”vettig” sysselsättning utan en aktivitet genom vilken Patrik tillsammans med andra konstruerar en läsargemenskap och utvecklar en identitet som läsare.

Genom att ta del av en ung arbetarmans berättade erfarenheter av läsning utifrån ett narrativt perspektiv som sätter den berättande människan och dennes erfarenheter i centrum (Pérez Prieto, 2000, 2006) blir det möjligt att visa hur framväxandet av en läsarhistoria är ett resultat av ett komplext samspel mellan erfarenheter och minnen av skolans läsundervisning och de erfarenheter som gjorts utanför denna kontext över tid (Asplund & Pérez Prieto, 2018). Dessa erfarenheter samspelar i sin tur också med den specifika lokala och historiska kontext i vilken Patriks berättelser ägt rum (Massey, 2005) och där Patriks läsarhistoria kan ses som ett uttryck för maskulina

arbetarklassbaserade smaker och livsstilar (Bourdieu, 1992) som förkroppsligas av honom i hans berättande om hans relation till läsning genom livet (se också Asplund & Ljung Egeland, 2020).

Utifrån ett critical literacy-perspektiv riktar Patriks berättelser om sina erfarenheter av läsning ljuset mot frågor som kretsar kring vem som är en läsare, och vem som inte är det, vad som är läsning och vad som inte är det, och på vems eller vilkas villkor (se Janks, 2010). Här synliggör Patrik också, genom sina berättelser, hur de texter och den läsning han möter i skolan representerar intressen och perspektiv genom vilka Patrik utifrån sin underordnade position positioneras som en ointresserad och svag läsare (jämför Comber, 2015; Moss, 2007, 2011; Sundström Sjödin, 2020). I ett avseende visar analysen dock att det nödvändigtvis inte behöver vara Patrik själv, det vill säga den unge arbetarmannen i skogsbygden, eller läsningen som sådan som utgör ”problemet”. Snarare skulle man kunna hävda att det är den skola som Patrik berättar om som, utifrån sin specifika position och syn på läsning, har misslyckats med att inte enbart identifiera och införliva den livsvärld Patrik bär med sig in i klassrummet som elev i läsundervisningen, utan också med sin begränsade syn på vad, hur och varför man läser, förminskat Patrik som läsare (se också Asplund & Olin-Scheller, 2021; Persson, 2015; Scholes, 2019, 2020; Scholes & Asplund, 2021; Sundström Sjödin, 2020). Sett utifrån det perspektivet framträder också den svenska skolan som den begränsade plats som bland annat Roberts (2018) menar att skolan utgör för många pojkar och unga män med arbetarklassbakgrund, i det att den begränsar möjligheterna för Patrik att betrakta sig som läsare i en skolkontext. Men inte minst visar Patriks berättelser på de möjligheter att diskutera läsningens vad, hur och varför i skolans läsundervisning (se exempelvis Persson, 2012, 2015; Sanford & Blair, 2008; Schmidt, 2018) som riskerar att gå förlorade i en läsdiskurs liknande den Patrik mött, och som betonar läsning av pappersburen typografisk text och vilket utestänger andra, alternativa sätt att läsa och skapa mening i mötet med olika typer av texter.

NOTER

¹ Alla personnamn och namn på platser är fingerade.

REFERENSER

- Alloway, Nola, Freebody, Peter, Gilbert, Pam, & Muspratt, Sandy (2002). *Boys, literacy and schooling: Expanding the repertoires of practice* (Commonwealth Department of Education, Science and Training report). Griffith University.
<http://www.gu.edu.au/school/cls/clearinghouse/>
- Anderson, Eric (2009). *Inclusive masculinity: The changing nature of masculinities*. Routledge.
- Andrews, Molly, Squire, Corinne, & Tamboukou, Maria (red.) (2013). *Doing Narrative Research*. Sage Publications.
- Archer, Margaret S. (2007). *Making your way through the world*. Cambridge University Press.
- Asghari, Hamid (2014). *Från uppväxt till lärargärning: En livsberättelsestudie med åtta yrkeslärare på industritekniska programmet*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Asplund, Stig-Börje (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkears litteratursamtal*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Asplund, Stig-Börje, & Goodson, Ivor (2020). *Between oral and written culture: An exploration of a Swedish working-class man's learning trajectory*. 13:e konferensen om berättelseforskning, Karlstad University, 19-20 November, 2020.
- Asplund, Stig-Börje, & Ljung Egeland, Birgitta (2020). Maskulina läspraktiker genom tid och rum. *Educare – vetenskapliga skrifter*, (4), 33-59.
- Asplund, Stig-Börje, & Olin-Scheller, Christina (2021). Reading practices in transformation. Re-designing print-based literacy mindsets in the Swedish digital classroom. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21 (Special Issue Working with Literature in Nordic Secondary Education), 1-27.
- Asplund, Stig-Börje, & Pérez Prieto, Héctor (2018). Young working-class men do not read: or do they? Challenging the dominant discourse of reading. *Gender and Education*, 30(8), 1048-1064.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction*. Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre (1992). *The logic of practice*. Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (2002). Habitus. I Jean Hillier, & Emma Rooksby (red.), *Habitus: A sense of place* (s. 27–34). Ashgate.
- Brozo, William G. (2019). *Engaging Boys in Active Literacy: Evidence and Practice*. Cambridge University Press.
- Cann, Victoria (2018). *Girls like this, boys like that: The reproduction of gender in contemporary youth cultures*. Bloomsbury Publishing.

- Cho, Sumi, Crenshaw, Kimberlé Williams, & McCall, Leslie (2013). "Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis." *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785–810.
- Comber, Barbara (2015). Critical literacy and social justice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(5), 362-367.
- Connell, Raewyn (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Crenshaw, Kimberlé Williams (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Cremin, Teresa, Mottram, Marylin, Collins, Fiona, Powell, Sacha, & Drury, Rose (2012). Building Communities: Teachers Researching Literacy Lives. *Improving Schools*, 15(2), 101–115.
- De Fina, Anna (2013). Positioning level 3: Connecting local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry*, 23(1), 40-61.
- Dutro, Elisabeth (2003). 'Us boys like to read football and boy stuff': Reading masculinities, performing boyhood. *Journal of Literacy Research*, 34(4), 465-500.
- Entwisle, Doris R., Alexander, Karl L., & Olson, Linda S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114-138.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin.
- Freeman, Mark (2010). *Hindsight. The Promise and Peril of Looking Backward*. Oxford University Press.
- Goodson, Ivor (1996). An alternative culture for teaching. *Curriculum and Teaching*, 11(1), 87-92.
- Goodson, Ivor (2013). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. Routledge.
- Guthrie, John, & McRae, Aangela 2011. Reading Engagement among African American and European American Students. I Jay S. Samuels, & Alan E. Farstrup (red.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (4 uppl. s.115-142). International Reading Association.
- Hammet, Roberta F., & Sanford, Kathy (red.). (2008). *Boys, girls & the myths of literacies & learning*. Canadian Scholars' Press Inc.
- Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie* (Örebro Studies in Education, nr. 16). [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Högberg, Ronny (2011). Cheating as subversive and strategic resistance: Vocational students' resistance and conformity towards academic subjects in a Swedish upper secondary school. *Ethnography and Education*, 6(3), 341-355.

- Jackson, Carolyn (2010). 'I've been sort of laddish with them ... one of the gang': Teachers' perceptions of 'Laddish' boys and how to deal with them. *Gender and Education*, 22(5), 501–509.
- Janks, Hillary (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Janks, Hillary, & Vasquez, Vivian (2011). Critical literacy revisited: Writing as critique. *English Teaching*, 10(1), 1.
- Karlsson, Marie (2020). A question of time and place: student tutors' narrative identities in for-and non-profit contexts in Sweden. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-16.
- Kirkland, David E. (2011). Books like clothes: Engaging young Black men with reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(3), 199-208.
- Kohler Reissman, Catherine (2008): *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage Publications.
- Kontio, Janne (2016). *Auto mechanics in English: Language use and classroom identity work* [Doktorsavhandling, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala universitet].
- Ljung Egeland, Birgitta (2019). Narratives of Belonging: Migrant Children's Friendship Negotiation. I Valerie Margrain, & Annica Löfdahl Hultman (red.), *Challenging Democracy in Early Childhood Education* (s. 183-196). Springer.
- Love, Kristina, & Hamston, Julie (2004). Committed and reluctant male teenage readers: Beyond bedtime stories, *Journal of Literacy Research*, 36(3), 335–400.
- Luke, Allan (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into practice*, 51(1), 4-11.
- Löfgren, Håkan, & Karlsson, Marie (2016). Emotional aspects of teacher collegiality: A narrative approach. *Teaching and Teacher Education*, 60, 270-280.
- Mac an Ghail, Mairtin (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities, and schooling*. Open University Press.
- Massey, Doreen (2005). *For Space*. Sage.
- Mishler, Elliot G. (1999). *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. Harvard University Press.
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren- litteraturen-eleven. En studie om läsning skönlitteratur på högstadiet*. [Doktorsavhandling, Stockholm: Lärarhögskolan].
- Molloy, Gunilla (2007). *När pojkar läser och skriver*. Studentlitteratur.
- Moss, Gemma (2007). *Literacy and gender: Researching texts, contexts and readers*. Routledge.
- Moss, Gemma (2011). Policy and the search for explanations for the gender gap in literacy attainment. *Literacy*, 45(3), 111-118.

- Muntoni, Francesca, & Retelsdorf, Jan (2018). Gender-specific teacher expectations in reading – The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212-220.
- Nash, Jennifer C. (2008). Re-thinking intersectionality. *Feminist review*, 89(1), 1-15.
- Pérez Prieto, Héctor (2000). *Historien om räven och andra berättelser. Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv*. Pedagogisk Forskning i Uppsala 137.
- Pérez Prieto, Héctor (2006). Berättaren och berättelsen i centrum. I Karin Anna Petersen, Stinne Glasdam, & Vibeke Lorentzen (red), *Livshistorieforskning og Kvalitative Interview* (s. 288-307). PUC.
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2015). Reading around the text: On the diversity of reading practices in the new popular literary culture. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1-18.
- Reay, Diane (2017). *Miseducation. Inequality, education and the working classes*. Polity Press.
- Roberts, Steven (2018). *Young working-class Men in transition*. Routledge.
- Sanford, Kathy, & Blair, Heather (2008). Game boys: Where is the literacy?. I Roberta B. Hammett, & Kathy Sanford (red.), *Boys, girls & the myths of literacies & learning* (s.199-215). Canadian Scholars' Press.
- Scholes, Laura (2019). Working-class boys' relationships with reading: contextual systems that support working-class boys' engagement with, and enjoyment of, reading. *Gender and Education*, 31(3), 344-361.
- Scholes, Laura (2020). Scholes, L. (2020). Recognition of boys as readers through a social justice lens. *British Journal of Sociology of Education*, 41(7), 975-991.
- Scholes, Laura, & Asplund, Stig-Börje (2021). The making of male reader identities across generations: assemblages of rural places in shaping life as a male reader in Australia and Sweden. *British Journal of Sociology of Education*, 42(8), 1192-1209.
- Scholes, Laura, Spina, Nerida, & Comber, Barbara (2020) Disrupting the 'boys don't read' discourse: Primary school boys who love reading fiction. *British Educational Research Journal*, 47(1), 163-189.
- Schmidt, Catarina (2018). Barns läspraktiker i ett demokratiskt samhälle. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 77-99.
- Skeggs, Beverley. (2004). *Class, self and culture*. Routledge.
- Smith, Michael W., & Jeffrey D. Wilhelm. (2002). 'Reading Dont Fix No Chevys'. *Literacy in the Lives of Young Men*. Heinemann.
- SOU (2018:57). *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället. Betänkande av läsdelegationen*. Regeringskansliet.

- <https://www.regeringen.se/49f088/contentassets/39759a0cb5234aa08340c7243e371908/barns-och-ungas-lasning--ett-ansvar-for-hela-samhallet-sou-201857.pdf>
- Street, Brian V., & Brian B. Street. (1984). *Literacy in theory and practice*. Vol. 9. Cambridge University Press.
- Sundström Sjödin, Elin (2019). *Where is the critical in literacy?: Tracing performances of literature reading, readers and non-readers in educational practice*. [Doktorsavhandling, Örebro Universitet].
- Sundström Sjödin, Elin (2020). Empowerment (s) in practice: reading literature in a critical space. *Pedagogy, Culture & Society*, ahead of print, 1-18.
- Tattersall Wallin, Elisa, & Nolin, Jan (2020). Time to read: Exploring the timespaces of subscription-based audiobooks. *New media & society*, 22(3), 470-488.
- Thatcher, Jenny, Ingram, Nicola, Burke, Ciaran, & Abrahams, Jessie (2016). *Bourdieu: The next generation. The development of Bourdieu's intellectual heritage in contemporary UK sociology*. Routledge.
- Young, Josephine Payton (2000). Boy talk: Critical literacy and masculinities. *Reading Research Quarterly*, 35(3), 312-337.
- Young, Josephine Payton & Brozo, William G. (2001). Boys will be boys, or will they? Literacy and masculinities. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 316-325.
- Vetenskapsrådet (2017). God forskningsred [Elektronisk resurs]. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningsred_VR_2017.pdf
- Walsh, Maureen (2008). Worlds have collided and modes have merged: Classroom evidence of changed literacy practices. *Literacy*, 42(2), 101-108.
- Ward, Michael, Tarrant, Anna, Terry, Gareth, Featherstone, Brid, Robb, Martin, & Ruxton, Sandy (2017). Doing gender locally: The importance of 'place' in understanding young men's masculinities in the male role model debate. *Sociological Review*, 65(4), 797-815.
- Watson, Anne (2011). Not Just a 'Boy Problem': An Exploration of the Complexities Surrounding Literacy under-Achievement. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(5), 779-795.
- Webb, Andrew (2019). Getting there and staying in: first-generation indigenous students' educational pathways into Chilean higher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(5), 529-546.
- Wilhelm, Jeffrey, & Smith, Michael W. (2014). *Reading unbound: Why kids need to read what they want— and why we should let them*. Scholastic.
- Willis, Paul (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press.
- Åberg, Magnus, & Hedlin, Maria (2015). Happy objects, happy men? Affect and materiality in vocational training. *Gender and Education*, 27(5), 523-538.

Emotionella positioneringar i elevers berättelser om ämnet modersmål

Birgitta Ljung Egeland

Institutionen för språk, litteratur och interkultur, Karlstads universitet

ABSTRACT

Syftet med artikeln är att generera kunskap om modersmålelevers erfarenheter om skolämnet modersmål genom att studera elevers emotionella positioneringar i berättande och berättelser om sina relationer till språk. Utgångspunkt tas i livsberättelseintervjuer genomförda vid tre tillfällen med två grundskoleelever med migrationsbakgrund, som bor och går i skolan på två mindre orter i Sverige. Intervjuerna gjordes inom ramen för ett avhandlingsprojekt som handlade om elevers berättelser om migration och tillhörighet. I artikeln fokuseras både vad och hur de berättar om sina erfarenheter av språk och ämnet modersmål i skolan och hur erfarenheterna ges mening i berättandet. Teoretisk utgångspunkt tas i synen på berättelser som socialt situerade handlingar och identitetsframträdanden samt i begreppet investering, för att förstå engagemang i språkinläring. Genom narrativ positioneringsanalys görs analysen i flera nivåer och särskilt fokus läggs på de emotioner som framträder genom de positioneringar eleverna gör på olika språkliga nivåer och med hjälp av olika resurser. I berättelserna framträder glädje och stolthet, men också mer ambivalenta känslor kopplade till modersmålet och modersmålsämnet. Eleverna beskriver hur modersmålsundervisning i skolan är viktig och betyder mycket på olika sätt och framstår som en språkligt och kulturellt identitetsstärkande praktik.

INLEDNING

Syftet med den här artikeln är att generera kunskap om modersmålelevers erfarenheter om skolämnet modersmål genom att studera elevers emotionella positioneringar i berättande och berättelser om sina relationer till språk. Det

gör jag genom att ta utgångspunkt i två elevers, Jamils och Yasmines, berättelser och beskriva hur en narrativ positioneringsanalys (Bamberg, 1997; 2004) med fokus på emotioner kan ge sådan kunskap. Min ingång är att just narrativ forskning gör det möjligt att sätta elever i centrum, som sociala aktörer och experter på sina egna liv (Ansell, 2005; Brady & Graham, 2019; Garvis m.fl., 2015). Det innebär att elever positioneras med agens att vilja förstå, delta i och förändra världen. I den här studien är det yngre elever som intervjuas och målet med att be eleverna berätta är att ge utrymme för komplexitet och motsägelser. Fortfarande intervjuas oftare lärare eller andra vuxna om undervisning med yngre elever, men beskrivningar av elevers liv i och utanför skolan som är skapade av lärare eller föräldrar är av naturliga skäl ofta tunnare, har oftare fokus på brister och kan dölja olika former av maktrelationer (Morgan, 2004). Teoretiskt utgår artikeln från synen på berättelser som socialt situerade handlingar och identitetsframträdanden. Det gör att det får betydelse hur och varför något berättas och vilka funktioner berättandet och berättelsen fyller i ett specifikt sammanhang (De Fina & Georgakopoulou, 2012; Mishler, 1999). En ytterligare utgångspunkt i artikeln är att tankar och emotioner är sammanflätade fenomen, som kan ta sig uttryck i just berättelser. Emotioner ses därför här ha narrativ kvalitet. När känslor beskrivs sätts de ofta in i en narrativ struktur, i en situation där något händer som ger upphov till känslan och där känslan får en funktion. I den forskning som exempelvis intresserat sig för olika erfarenheter av migration ses emotioner ofta som en konstituerande del av migrationsprocesser (Skrbiš, 2008). Bland andra Ahmed (2004) argumenterar för att emotioner är något som spelar en avgörande roll för hur individer och kollektiv rör sig i riktning mot eller ifrån varandra.

Materialet som ligger till grund för artikeln är således livsberättelseintervjuer genomförda med elever med migrationsbakgrund, som bor och går i skolan på två mindre orter i Sverige. Intervjuerna gjordes inom ramen för ett avhandlingsprojekt som fokuserade på elevers berättelser om migration och tillhörighet (Ljung Egeland, 2015). I den här artikeln presenterar jag med hjälp av två av elevernas berättelser hur man genom narrativ positioneringsanalys (Bamberg, 1997, 2004) och med fokus på emotioner kan visa hur eleverna genom att berätta om modersmålsundervisningen, både explicit och implicit, också säger något om sig själva i relation till andra och om modersmålsämnets betydelse i och för skolan. Modersmålsämnet diskuteras och ifrågasätts mer än andra ämnen i skolan och nyligen publicerades en utredning gjord på uppdrag av regeringen utifrån behovet av åtgärder när det gäller undervisningen i modersmål i grundskolan och motsvarande skolformer (SOU 2019:18).

Modersmålsundervisning ska erbjudas elever som har en vårdnadshavare med ett annat modersmål än svenska om språket är elevens dagliga umgänges-språk i hemmet och eleven har grundläggande kunskaper i språket. Skolans skyldighet att anordna modersmålsundervisning villkoras ofta av antal elever

och att lämplig lärare finns. Modersmål har inte som andra ämnen någon minsta garanterad undervisningstid och ofta anordnas undervisningen utanför ordinarie skoltid. Ämnet är frivilligt och frågan om tillgången är också avhängig skollednings, vårdnadshavares och elevers syn på ämnets betydelse. Viktiga frågor som diskuteras både i och utanför skolans värld handlar om vilka vinster undervisningen har för eleverna, som bättre svenska, högre studieresultat, kulturell stolthet och möjligheten att kommunicera med den egna etniska gruppen. I ovan nämnda utredning (SOU 2019:18) påpekas intressant nog att högre studieresultat inte framstår som vårdnadshavarnas främsta anledning till att välja modersmålsundervisning för sina barn.

Om och hur modersmålsämnet kan vara betydelsefullt på olika sätt för olika elever skriver Straszer och Wedin i introduktionskapitlet till antologin *Modersmål, minoriteter och mångfald* (2020). Det handlar om modersmålet som resurs för individens språk- och identitetsutveckling, men också som kunskapsresurs för både individen och samhället. De lyfter de sociala värdena för eleven dels genom större möjligheter till aktivt deltagande i modersmålets språkgemenskaper, dels genom att modersmålläraren kan vara en viktig länk mellan hem och skola (se också Duek, 2017; Ljung Egeland, 2018; Sharif, 2016; Straszer & Wedin, 2018; Vuorenmaa & Zetterholm, 2020). Elevers perspektiv på skolans undervisning ger viktig kunskap, vilket gäller även yngre elever. Reath Warren (2020) ger just en presentation av forskning som rör modersmålsundervisning i Sverige utifrån ett elevperspektiv. Hon presenterar också sin egen studie där fokusgruppsdiskussioner gjorts med grundskoleelever på ett innovativt sätt med hjälp av frågekort. I sin diskussion lyfter Reath Warren en monoglossisk norm som präglar skolan och därmed också modersmålsämnet, exempelvis genom att användning av andra språk som resurs i undervisningen inte uppmuntras eller genom att eleverna får välja endast ett modersmål att studera även om de har flera umgängesspråk i hemmet. I den studie varifrån materialet till den här artikeln är hämtat, är perspektivet elevernas och samtliga har ett eller flera andra språk än svenska som levande språk hemma och deltog då studien inleddes i modersmålsundervisning (Ljung Egeland, 2015).

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Narrativ metod har beskrivits som ”*the study of stories*” (Polkinghorne, 2007, s. 471) och är en betydande ansats inom många forskningsfält, bland annat det utbildningsvetenskapliga (Clandinin, Pushor och Orr, 2007). I berättande och berättelser sammanflätas personliga erfarenheter, sociala förhållanden, historiska omständigheter, kulturella referensramar samt uppfattningar och kan därför säga något viktigt också om samhället och de diskussioner som är närvarande i skolan och som på olika sätt villkorar verksamheten (Pérez Prieto, 2006). Berättande sker således inte i ett vakuum, utan dominerande diskurser,

om exempelvis flerspråkighet och modersmålsundervisning, formar också det som berättas.

Berättelser som sociala handlingar

Genom berättande kan den som berättar placera sig själv och andra i världen och genom berättelser kan erfarenheter bli mer begripliga genom att de tolkas och omtolkas och en berättelse får olika innebörd beroende på i vilket sammanhang den berättas, för vem och i vilket syfte (se exempelvis Burr, 2003; Karlsson, 2006; Mishler 1999; Pérez Prieto, 2006). Berättelser är i ett sådant konstruktionistiskt perspektiv något som skapas i samspel. Det som sker när någon berättar om sitt liv är en kreativ, meningsskapande process och genom den utforskas och förklaras världen. Hur man förstår sig själv påverkar också hur man kan uttala sig om världen utanför (Freeman, 2010). En annan viktig dimension är att mycket av det man minns är sådant som man har upplevt tillsammans med andra och man får också under hela uppväxten hjälp av familj och vänner i att sortera i minnen och hur sådant som hänt ska minnas (Randall, 2010). Man har således många medberättare eller medkonstruktörer i sina berättelser (Ochs & Capps, 2001) och i ett intervju-samtal blir också jag som forskare medkonstruktör.

I ett intervjusamtal kan man också positionera sig på olika sätt i relation till den som lyssnar beroende på sammanhanget och för att exempelvis visa antingen distansering från eller solidaritet med andra. Berättelser och positionering hör på så sätt samman om man utgår ifrån att människor ständigt positionerar sig själva och andra i berättelser och positioneringen hänger då ihop med det som händer i berättelsen (Harré m.fl., 2009; van Langenhove & Harré, 1999). En och samma elev kan positionera sig som exempelvis dotter i ett sammanhang, men som elev i ett annat eller som svensk respektive kurd (Brinkmann, 2008; 2010). En position är något som hela tiden förhandlas i socialt liv och kan vara mer eller mindre självvalda eller påtvingade. De positioneringar eleverna gör i intervjusamtalen blir då avhängiga av exempelvis vem som frågar, hur den som frågar och den som svarar är positionerade i förhållande till varandra och var frågan ställs. I den här studien beskriver jag vad man kan kalla självpositioneringar hos eleverna. Positionering som analytiskt begrepp är i sig öppet och innehållslöst och närmast synonymt med kommunicering (Ongstad, 1999). Det måste alltså kombineras med något man vill fokusera på. Jag har därför ett analytiskt fokus på det jag kallar för emotionella positioneringar i elevernas berättelser, vilka hjälper mig att förstå elever med migrationsbakgrund och deras erfarenheter av språk och ämnet modersmål.

Positioneringar handlar således om förhandling och det gäller också emotioner. Elevernas berättade erfarenheter av modersmål öppnar för ett analytiskt fokus på just berättelser och emotioner. Deras erfarenheter skapar känslor och utifrån syftet med den här artikeln blir det både relevant och

värdefullt att studera hur emotioner relaterar till berättelser om att vara flerspråkig och delta i modersmålsundervisning. Emotioner bär på specifik kunskap, motiverar till handling i olika riktningar och ger livet mening och innehåll (Madrid m.fl., 2013). Emotioner är en viktig del av den sociala interaktionen och enligt Scheff och Starrin (2002) antas emotioner vara biologiskt förankrade samtidigt som sociala omständigheter utgör en del av den emotionella erfarenheten. De menar att skam och stolthet är exempel på emotioner som påverkas av den sociala interaktionen och individens självkänsla och är avhängigt både den egna och andras förståelse av mer eller mindre explicita föreställningar om vad det innebär att känna rätt känsla av rätt anledning vid rätt tidpunkt och i lagom mängd. Att känna exempelvis skam hänger då ihop med en förståelse för att det man har gjort ses som skamfullt av en annan människa. Emotioner är relaterade till hur man ser på sig själv i relation till andra och därmed får också kulturella föreställningar betydelse för vad som ses som fel och orättvist och på så vis är emotioner och tankar sammanvävda (Scheff & Starrin, 2002).

Investering

Norton Peirce (1995) och senare Darwin och Norton (2015) använder begreppet investering (*investment*) för att förklara och ge djupare förståelse för engagemang i språkinläring. Det är ett begrepp som är användbart här för att diskutera hur eleverna positionerar sig i sina berättelser om språk och ämnet modersmål. Istället för motivation använder Darwin och Norton (2015) investering om individers upplevelser av engagemang i att lära sig ett språk. Engagemanget ska förstås i ljuset av de tre begreppen identitet, kapital och ideologi. Darwin och Norton (2015) vill med sin investeringsmodell (*model of investment*) visa hur man investerar i språkinläring, eftersom man därigenom kan tillägna sig en rad symboliska och materiella resurser utan att ge avkall på sin identitet. Denna investering sker i skärningsfältet identitet, kapital (ekonomiskt, socialt, kulturellt, symboliskt) och ideologi. Ideologier styr vad som kan betraktas som norm i samhället och skapar strukturer som är både inkluderande och exkluderande. Språkinlärares investering i att tillägna sig nya språkkunskaper är också knutet till en föreställd identitet (*imagined identities*), det vill säga vilken framtid man ser framför sig och hur man ser på sig själv utifrån tidigare erfarenheter. Att investera i att lära sig ett språk är därmed ett samspel mellan de egna tankarna och önskningarna om framtiden och samhällets diskurser om språk och migration.

METOD OCH MATERIAL

Artikeln tar utgångspunkt i intervjumaterial från min avhandlingsstudie *Berättelser om tillhörighet: om barn med migrationsbakgrund på en mindre ort* (Ljung

Egeland, 2015). Syftet med den studien var att genom livsberättelseintervjuer få fördjupad kunskap om barns berättade erfarenheter av migration och tillhörighet, för att samtidigt få kunskap om skolan och barns uppväxtvillkor. I den här artikeln fokuserar jag på barnens erfarenheter som modersmålelever och det är deras erfarenheter av ämnet modersmål som specifikt står i fokus. Intervjumaterialet har med utgångspunkt i en narrativ ansats analyserats som berättelser. I avsnittet nedan beskrivs hur konstruktionen och bearbetningen av forskningsmaterialet har gått till. Urval och deltagare redovisas och jag uppmärksammar den hänsyn jag har tagit till att deltagarna är barn och att de har ett annat modersmål än svenska, vilket också inkluderar forskningsetiska vägval. Avslutningsvis ges en beskrivning av analysprocessen.

Deltagare

Deltagarna i studien är elever mellan nio och tretton år gamla och de går på två skolor i två olika mindre kommuner och har olika språklig bakgrund. Skolorna valdes utifrån att de är belägna på två mindre orter. De två elevernas berättelser som presenteras i artikeln är de enda i sin klass med utländsk bakgrund och de enda med sin specifika språkbakgrund. Den icke-urbana kontexten är viktig såtillvida att andra språk än svenska inte hörs dagligen varken i skolan eller i samhället. Elevernas vårdnadshavare samtyckte först efter att ha fått studien presenterad för sig på sitt modersmål av modersmåls-lärarna och vid första intervjutillfället gavs särskild information till eleverna.

I den här artikeln tas utgångspunkt i två av elevernas berättelser om modersmål, nämligen Jamils och Yasmine's, eftersom de båda berättade mycket och innehållsrikt om språk och tillhörighet i och utanför skolan. Det är eleverna själva som har berättat om sin migrationshistoria, sin familj, skolan, kamrater och var de bor. Jag har inte haft tillgång till någon annan information om dem än det de har berättat vid intervjuerna. Namnen är pseudonymiserade. Båda eleverna är födda i Sverige och Jamil har sin bakgrund i Syrien och Turkiet och Yasmine i Irak. De har ett eller flera andra språk än svenska som levande språk hemma. Också namnen på skolorna är pseudonymiserade, Jamil går i årskurs 5 på Åbyskolan och Yasmine i årskurs 4 på Vikensskolan.

Att intervju eleverna

Individuella intervjuer genomfördes i skolan och varje intervju varade i ungefär en timme. Eleverna intervjuades vid tre tillfällen och utan tolk. De är båda födda i Sverige och talar svenska obehindrat. Intervjuerna resulterade i ett material som sammantaget består av cirka 6 timmar digitalt inspelade samtal motsvarande drygt 100 sidor i intervjuutskriften.

Intervjuerna var samtalsliknande med utgångspunkt i frågeområden snarare än färdigformulerade frågor och de frågor jag ställde utgick ifrån det eleverna berättade. Därigenom formades intervjun utifrån elevernas svar. Jag ser intervjuerna som fokala livsberättelseintervjuer och har använt olika vägar

för att stödja eleverna i deras berättande och de berättade med hjälp av i huvudsak livslinjer och sociala nätverkskartor (för beskrivning se Ljung Egeland, 2015). Livslinjen används ofta i samband med livsberättelseintervjuer och omfattar händelser som kan betraktas som skelettet i en livshistoria (Bjerén & Elgqvist-Saltzman, 1994). Kartor över orten och skolområdet samt världskartan användes vid samtliga intervjuer.

Förhoppningen har varit att intervjun ska upplevas som ett samtal snarare än ett förhör samt att eleverna skulle ges möjlighet att berätta det de tycker är viktigt och vill berätta om. I materialet finns många fylliga berättelser om familj, kompisar, släkt och resor till ursprungslandet. Dock var elevernas svar ibland korta och fragmentariska, särskilt vid första intervjun, men också beroende på personlighet och om vi talade om något som de var mer eller mindre intresserade av. Vid intervjuerna har jag därför frågat efter konkreta händelser och följt upp deras spontana berättelser. Jag har ofta deltagit i att utveckla innehållet och strukturen i dem genom att exempelvis försöka sammanfatta, försöka hitta ord, fylla i ord, stämma av, fråga om jag har uppfattat rätt och försöka fånga upp något i samtalet som vi har kunnat lyfta ut och uppmärksamma tillsammans; det man kan kalla för delad uppmärksamhet i samtal (Morgan, 2004).

Jag hade kunnat intervjua eleverna på deras modersmål med hjälp av tolk, vilket jag valde att inte göra. Jag har arbetat med tolk tidigare och vet att tolkens skicklighet kan variera och att de ibland omformulerar det som sägs (Fontes, 2008; Keselman, 2009). Jag vet också att närvaron av en tolk, som eleven kanske känner till eller rent av känner, kan ha stor betydelse för vad som sägs i samtalet. Vid intervjuerna har heller inte betoningen legat på att kunna uttrycka sig precist eller exakt. Eleverna är vana att hitta strategier för att uttrycka sig på svenska och de situationer i samtalet där vi har frågat oss vad den andre egentligen menar har mestadels varit då de har berättat om sådant som har med ursprungslandets domän att göra.

Genom att vara en aktiv samtalspartner har jag också varit en deltagare i samtalet och på så sätt medskapare till det som sägs under intervjun. Eilard (2009) lyfter fram att den stora skillnaden mellan att intervjua barn respektive vuxna är den asymmetriska maktrelationen. Särskilt när det gäller skolelever är det viktigt att vara uppmärksam på det som i skolbaserad forskning talas om som så kallat inlärt samtycke snarare än informerat samtycke (David m.fl., 2001; Löfdahl, 2012). Intervjuer som genomförs i skolan kan lättare förknippas med en undervisningssituation där den vuxne är den auktoritetsperson som har rätt att ställa frågor och barnet har skyldighet att svara. Av bland annat etiska skäl måste barns integritet respekteras. Ibland vill de inte svara, ibland kan de inte och ibland förstår de helt enkelt inte och det är viktigt att varken över- eller underskatta barns förmåga och att ha fokus på att lyssna noga. När jag har uppfattat att samtalet hamnat på sidospår, har jag sett det som viktigt att inte alltid försöka styra samtalet. Det finns mycket av värde i

elevernas berättande som inte alltid framgår direkt, men som visar sig vid analyserna.

I direkt anslutning till varje intervju gjorde jag en kort sammanfattning av mina huvudintryck från samtalet, så kallade memosanteckningar som inledning till en första analys, inspirerad av analysförfarande ofta använt i exempelvis Grounded Theory (Montgomery & Bailey, 2007; Bryman, 2011). Anteckningarna gjordes i syfte att försöka beskriva i ord det jag hade observerat under intervjuerna och som inte fångades upp i ljudinspelningarna. Exempelvis känslor, tonfall, kroppsspråk, ansiktsuttryck, minspel, rörelse i rummet och engagemang i samtalet beskrevs så som jag uppfattade det. Jag antecknade även andra tankar om vad jag undrade mer över och själv gärna ville fråga mer om eller vad som hade verkat viktigt för eleverna i samtalet.

Det är viktigt att tolka elevernas berättade erfarenheter med försiktighet. Vuxnas förförståelse har benämnts *adultism* i analogi med begrepp som ego-centrism och etnocentrism (Alanen, 2001), som ett sätt att beskriva hur barns perspektiv ändå tolkas utifrån ett vuxenperspektiv. Ett annat sådant begrepp är *chronocentrism* (Dencik, 1995; 1999), vilket handlar om samtidsblindhet och att det alltid finns en diskrepans mellan det vuxna tror sig veta om barns villkor och hur de upplevs av barnen själva. Vid analyserna av elevernas berättelser har det blivit tydligt att intervjusamtalen har möjliggjort olika sätt att svara och berätta och att eleverna har många olika ingångar. Med utgångspunkt i ett narrativt perspektiv har jag försökt ge dem möjlighet att berätta om det som verkligen betyder något för dem i deras vardag. Mina frågor under intervjusamtalen tog utgångspunkt i det de berättade och jag försökte på olika sätt bidra till att intervjusamtalen undersökte hur eleverna skapade mening i sina liv genom att de berättade om sina erfarenheter i både nutid, dåtid och framtid.

Narrativ analys

Det material jag haft som grund för mina analyser är dels de transkriberade intervjuerna, dels de memosanteckningar jag har gjort efter varje intervju och som har särskilt fokus hur eleverna har berättat och på sådant som har med min upplevelse av stämningen i samtalen att göra. Jag har valt att inledningsvis göra en narrativ analys av materialet. Utgångspunkten för analysen är Polkinghornes (1995) uppdelning av den narrativa forskningsprocessen i två olika metoder: *narrative analysis* och *analysis of narratives*. Jag har använt dessa två metoder i två steg i min analys, för att det ger möjlighet att både konstruera berättelser utifrån materialet och analysera dessa konstruerade berättelser med hjälp av positioneringsanalys. I narrativ analys för forskaren samman fragmenterad data och (re)konstruerar till en koherent berättelse snarare än delar upp i olika kategorier. Clandinin m.fl. (2006) kallar narrativ analys *fictionalization*, det vill säga att skapa narrativa konstruktioner bland annat i syfte att

skydda deltagarnas identiteter och att fånga läsarens fantasi för att förstå mer och på ett fördjupat sätt.

I den andra av Polkinghornes (1995) beskrivning av metoder, analys av narrativ, söker forskaren kategorier och teman i befintliga berättelser på liknande sätt som i annan kvalitativ analys. Jag har således använt båda metoderna i två steg och det första steget kan beskrivas som konstruktion av sammanhängande berättelser i jag-form. Ibland handlar det om att föra samman delar av det som har berättats under samtliga tre intervjuer. Huvud innebörden i det som sägs formuleras om i färre ord, dock hela tiden med elevernas egna ord som utgångspunkt (för en utförlig beskrivning av hur konstruktionen av berättelser har gått till, se Ljung Egeland, 2015). Till den här artikeln konstruerades i detta steg två stycken berättelser utifrån intervju-materialet. Genom att konstruera berättelser har jag velat kontextualisera händelserna och på så sätt visa komplexiteten i elevernas positioneringar som rör språk och modersmål och hur de förankras i tid och rum. Analysens nästa steg innebär en analys av dessa berättelser med fokus på de emotionella positioneringar kopplade till språk och ämnet modersmål som framträder.

Det första steget i analysen innebär således att konstruera berättelser utifrån datamaterialet. Det andra steget i analysen innebär det som med Polkinghornes terminologi kan sägas vara analys av narrativ, det vill säga att analysera de konstruerade berättelserna. I det här steget har jag inspirerats av Bamberg's narrativa positioneringsanalys (1997; 2004). Bamberg's utgångspunkt är intresset för identitetsskapande och han lyfter fram hur positionering i berättande sker i flera nivåer. Bamberg's modell utgörs därför av flera analytiska nivåer, vilket innebär att i en första nivå vara intresserad av vilka karaktärer som finns med i berättelsen och hur de positioneras i förhållande till varandra i berättelsen. Intresset riktas också mot hur eleverna positionerar sig som någon som har eller inte har handlingsmöjligheter och hur det kan växla. Det är de karaktärer som eleverna lyfter fram som betydelsefulla i relation till språk och ämnet modersmål som lyfts fram här. På nästa nivå riktas intresset mot hur eleverna positionerar sig i relation till mig som intervjuar i samtalet och ibland också till en mer eller mindre närvarande större publik. Här riktas fokus mot några av de narrativa resurser eleverna använder för att positionera sig, exempelvis ansiktsaktivitet, bildspråk och retoriska frågor där jag lutar mig mot de memosanteckningar jag gjort efter intervjuernas slut. Dessa två nivåer är i fokus i artikelns resultatdel. På en tredje nivå riktas intresset mot hur språket används för att positionera sig i förhållande till sig själv i en större kontext utanför själva berättelsesituationen, som dominanta berättelser (*master narratives*), och denna nivå kommenteras i diskussionsdelen. Bamberg (1997) menar att i berättande framträder en tillfällig version av den man är, hur man vill bli uppfattad av den eller dem som lyssnar och hur man vill att de andra karaktärerna i berättelsen ska uppfattas.

Analys med fokus på emotionella positioneringar

Emotionell positionering definierar jag som de emotionella handlingar eller yttranden som framträder implicit eller explicit i berättelsen och som bidrar till någon form av sociala ställningstaganden och till att eleverna förhandlar och skapar olika bilder av sig själva och andra, exempelvis genom att beskriva ambivalenta känslor kopplade till resor till ursprungslandet som både ”läskigt och kul” eller ”fattigt, men skönt”. Med fokus på emotioner inkluderar jag både de lingvistiska och icke-lingvistiska resurser eleverna använder under intervjusamtalen för att positionera sig (Bucholtz, 2009; Eckert, 2008; Ochs, 1993). Indikatorer på positioneringar i berättelsen kan vara hur de refererar till sig själv och andra i berättelsen (exempelvis genom personliga pronomen), hur de refererar till värderingar om vad som är rätt och fel eller modaliteten hos det de säger (exempelvis grad av osäkerhet). Indikationer på emotionella positioneringar kan i sin tur vara explicita verbala uttryck som ”Jag känner...”, bildspråk, emfas på ord, intonation eller repetition, men också annat som indikerar starka känslor, som gester, kroppsspråk, ansiktsuttryck, eller fysiska indikatorer, som att man rodnar. I mina memosanteckningar har jag i direkt anslutning till intervjun skrivit ned hur jag har uppfattat att eleverna har uttryckt emotioner utifrån hur jag har tolkat samtalen.

RESULTAT

Nedan presenteras utdrag ur Jamils och Yasmines berättelser utifrån syftet att generera kunskap om modersmåselevers erfarenheter om skolämnet modersmål genom att studera deras emotionella positioneringar i berättande och berättelser om sina relationer till språk. Dessa erfarenheter förankras i tid och rum genom att de presenteras som berättelser i jag-form och sätts i ett sammanhang.

Jamils berättelse

Jamil går i årskurs fem på Åbyskolan. Hans mamma är från Syrien och hans pappa från Turkiet. Han är själv född i Sverige och har bott i Åbyn hela sitt liv. Jamils mamma arbetar som modersmåls lärare i arabiska. Han har modersmålsundervisning i arabiska med en annan lärare, men ingen undervisning i turkiska. Så här berättar Jamil om sin familj och sina språk:

Jag känner mig udda här i Åbyn, som en annan slags svensk. Mina föräldrar pekar på ena armen och säger, Turkiet. Och så i hjärtat, Sverige och den här andra armen, Syrien. Jag har olika delar i mig. Båda mina brorsor de är födda i Turkiet och jag är född här i Sverige. Fast det känns inte så. Alltså min mamma är från Syrien och min pappa är från Turkiet, då känns det fortfarande inte som

att jag är från Sverige. Jag försöker lära mig turkiska och så försöker jag lära mig syriansk arabiska. Pappa pratar inte turkiska med mig, inte med mig, han pratar svenska med mig. De har bestämt att han pratar svenska med mig. Min mamma pratar arabiska med mig. Jag har modersmål i arabiska, men inte i turkiska. Jag borde lära mig turkiska.

Varje sommar åker vi till Turkiet. Och bor hos farmor. Vi försöker bygga ett hus där. Mest är vi där, för det är släkt där. Och så, min farmor, hon är värsta såhär...hon är gammal, så är hon verkligen jättesträng fortfarande. Fast hon kan vara snäll ibland. Det...lite svårt att förklara...lite såhär, om man gör fel så blir hon jättesur. Jag har hälsat på i en skola i Turkiet. Det var med min kusin. Deras skola är typ 1905 eller någonting. Det är typ såhär ganska gammalt och slitet. Har du sett såhär på TV de här reklamerna med Unicef ”Alla barn ska få skola” och allting... De hade typ såna bänkar som där och allting. Och när en ny kommer så måste de samlas runt och fråga dig ”Vad heter du?” tusen gånger. De bara kom fram såhär. De pratar också arabiska, där jag var. Det kunde nästan alla där. De jag träffade. Men, det finns ju ställen där de inte kan arabiska. Vi har ett hus i en annan del av Turkiet, fast där kan ingen arabiska, som jag vet. Men jag pratar mest arabiska, där i Turkiet. Min mamma, hon lär mig ju. Men när hon pratar så vill hon mest att jag ska prata arabiska. När jag inte kan så frågar jag henne, såhär.

Jag har en annan som lärare i modersmål i skolan. Men det känns som att jag har dålig undervisning och inte får den här hjälpen *jag* vill ha. Min mamma säger ”försök” och då tänker jag – ja det kanske funkar då. Ibland känns det som att jag borde gå i en arabisk skola. När jag brukar öppna till exempel matteboken, det känns som att när det står såhär svenska och allting, då känns det som att det ska stå turkiska eller arabiska. Att det känns som att det hade varit lättare för mig. Alltså, ibland vill jag lära mig om sånt som handlar om Turkiet eller som handlar om Syrien, eller så.

Som där i Turkiet, där har vi typ inga skogar eller någonting, de har ju bara träd som typ fruktträd. I Turkiet, där brukar jag, när min pappa ska typ hämta frukt eller något, då vill jag följa med för att se hur han plockar frukt. Han brukar kasta sten på frukten så den ramlar eller något. Och så får man skjuta på fåglar med slangbella. Alltså, när vi åkte till Turkiet när jag gick i trean, alltså Turkiet är ett land som ser fattigt ut, fast det är mycket skönare. Då frågade jag pappa såhär "Hur var det när du var liten?" Då började han berätta en massa berättelser. Och min pappa brukar kalla mig kompis då, efter en berättelse kallar han mig kompis. Jag gillar hans berättelser.

Släkten, vi har inte så mycket släkt nära oss och så, men pappa, han är ju mest och jobbar. Och mamma, hon är hemma och har ont i nacken, tror jag. Hon gör inte så mycket. Jag har min morbror och moster och kusiner i Skåne. Två tjejkusiner. En som pussar mig och en som sminkar sig. Fast de har typ världens svåraste namn. Jag kan inte såhär syriska och turkiska namn. Min mamma blir lite förvånad över det fast hon vet, fast hon fattar ju ändå. Hon vet att jag är svensk och inte kan sådär mycket om arabiska. Så jag kan nästan inga såna namn. Vi träffas inte så ofta.

Den första nivån i analysen handlar om vilka karaktärer som finns med i berättelsen och hur de positioneras i förhållande till varandra (Bamberg, 1997; 2004). Det är de karaktärer som Jamil explicit eller implicit lyfter fram som betydelsefulla för hans relationer till språk som blir viktiga. På den här nivån riktas också intresset mot hur Jamil positionerar sig som någon som på olika sätt har eller inte har handlingsmöjligheter. Det finns flera karaktärer som framträder som viktiga i den här delen av Jamils berättelse. Hans familj med mamma, pappa och två äldre bröder som bor i Åbyn, farmor och andra barn i Turkiet och släkten i södra Sverige samt modersmålsläraren i arabiska.

En annan slags svensk – Jamil positionerar sig själv och karaktärerna i berättelsen
 Jamil positionerar sig explicit i det att han säger "en annan slags svensk". Redan från början i intervjun diskuterar han med sig själv fram och tillbaka om det är så att han är svensk eller inte och om han känner sig svensk eller inte. Det gör han trots att jag inte alls frågar om det. Det är ibland svårt för mig att veta om det är något han själv funderar mycket på eller om det är

något han förutsätter att jag vill att han ska resonera om. Jamil är den elev i studien som har gjort flest resor till ursprungslandet, det vill säga i det här fallet till pappas ursprungsland. Han har dock aldrig varit i mammas ursprungsland Syrien och berättar inte något om sina tankar om att resa dit. Jamil positionerar sin mamma som den som lägger ner arbete för att han ska utveckla sin arabiska. Modersmålläraren, eller snarare undervisningen, positioneras genom det Jamil säger som någon som inte kan fånga upp det Jamil själv känner att han vill få ut av modersmålsundervisningen. Mamma och pappa bestämde att de inte ska prata turkiska hemma. Sammantaget positionerar sig Jamil som någon som inte ges så stora handlingsmöjligheter att agera och forma sina relationer till språk så som han skulle vilja. Detta framgår också i andra delar av Jamils berättelse där han beskriver en känsla av utanförskap på den mindre orten när det gäller bland annat kompisar och socialt nätverk för familjen (se Ljung Egeland, 2015).

Jamil åker till Turkiet i stort sett varje sommar och ibland till en del där han kan kommunicera på arabiska och ibland till en del av Turkiet där det inte är möjligt. Det är mot den bakgrunden Jamil berättar om sin flerspråkighet och vad modersmålsundervisning betyder och skulle kunna betyda. Vid besöket i skolan i Turkiet vill alla barnen komma fram och hälsa på honom och han känner sig olik dem och det är svårt att prata. Samtidigt som han med svenska ögon berättar om den gamla och slitna skolan och beskriver Turkiet som fattigt finns också känslan av att Turkiet är mycket ”skönare”. Jamil positionerar Turkiet som en viktig del av hans identitet, både explicit när han beskriver hur Turkiet representerar en del av hans kropp och mer indirekt i det han bland annat berättar om att han borde lära sig turkiska. Han upplever att han inte har tillgång till språket och det blir tydligt hur modersmålsundervisning i fler språk skulle kunna stärka Jamils identitetsutveckling och ge möjlighet till egna val (se Cummins, 2017; Straszer & Wedin, 2020). Reath Warren (2020) lyfter fram hur språkideologier och språkhierarkier både i Sverige och i andra länder kan få betydelse för hur familjen väljer språk i modersmålsundervisning. Lagstiftningen i Sverige ger bara möjlighet att välja *ett* språk även om flera språk talas i hemmet och då väljer familjen ofta det språk som ges högst status (Reath Warren, 2021). Vad som ligger bakom valet av arabiska i Jamils familj framgår inte av berättelsen mer än att det är mammas val och att Jamil uttrycker att han också borde lära sig turkiska.

Viktigt i Jamils berättelser om resor till ursprungslandet är att han gillar pappas berättelser och att pappa kallar Jamil för kompis. I pappans berättelser finns också en förankring bakåt i tiden, genom att han berättar om minnen från sin barndom. I den här delen av berättelsen framträder emotioner som kärlek och en känsla av gemenskap när han berättar om hur han och pappa gör saker som är förankrade i pappans barndom och släktens historia. Jamil uttrycker tydligt att han saknar att kunna dela det turkiska språket med sin pappa.

Avvaktande och ambivalent – Jamil positionerar sig genom hur berättelsen berättas

Nästa nivå i analysen fokuserar hur Jamil positionerar sig i relation till mig i samtalet, det vill säga med fokus inte bara på vad som sägs utan också hur berättelsen berättas. Jamil uttrycker ofta explicit sina åsikter och vad han känner. Hur han positionerar sig varierar mellan samtalen. Han prövar olika positioner, särskilt i relation till att vara svensk, en annan sorts svensk eller turk. I mina memosanteckningar har jag ibland tolkat det som att han tror att det är det jag förväntar mig att våra samtal ska handla om, och ibland utifrån att det här är något han faktiskt funderar mycket på just nu i livet. Berättandet pendlar då mellan att ha en mer redogörande funktion, det vill säga att prestera ”rätt” berättelse för en intervju, och en mer terapeutisk funktion. Den emotion som framträder tydligast har jag därför kallat för en form av avvaktande ambivalens. Å ena sidan säger han att han känner sig udda i Åbyn och som att han har en känsla av att han egentligen skulle bo någon annanstans. Han drömmer ibland om att gå i en annan skola, i Turkiet, men där samlas barnen runt honom och tittar och frågar och han känner att det är på ett annat sätt än i Sverige. Barnen leker till exempel andra lekar. Jamil återkommer ofta till att han inte kan turkiska och att hans pappa har valt att prata svenska med honom istället och i det framträder en sorts sorg och saknad.

Yasmines berättelse

Yasmine går i årskurs fyra på Vikensskolan. Hennes föräldrar är från Irak. Själv är hon född i Sverige och har bott i Viken hela sitt liv, men har varit i Irak på besök en gång. Där bor också många av Yasmines släktingar. Hon har modersmålsundervisning i arabiska. Så här berättar Yasmine om skolan, sin familj och sina språk:

Jag kommer ihåg att det var konstigt när jag började skolan. Alltså jag kände ingen då. För jag fick inte med mig någon från mitt dagis. Jag var själv som gick där. Det var flera år som jag kände mig ensam. Nu har jag många kompisar på skolan, för i min klass är det flera som pratar arabiska. Jag är med dem.

Man kan gå till typ Kerstin [sva-läraren, *min anm.*] om man är ledsen eller så. Eller till Åsa och Bertil [klasslärarna/mentorerna, *min anm.*]. Mamma och pappa frågar Osman [modersmålslärare, *min anm.*] och Osman frågar Bertil och Åsa. Och så svarar de på utvecklingssamtalen eller så ringer de hem. På utvecklingssamtalen har de tolk. Det är lite olika folk.

En timme i veckan går jag till Osman, på fredagar. Vi brukar skriva och läsa. Så att jag lära mig mycket mer arabiska. Jag kan inte lära mig arabiska om jag är själv. Jag gillar om det är som en klass. Det är mycket bättre för mig, att lära fortare. Så att om jag åker till arabiska länder, så kan jag skriva, prata, läsa och sånt. För jag är arab. Men i Irak känner jag mig svensk också.

När jag gick i förskolan hade jag en annan fröken i arabiska. Men Osman har jag också haft länge. Jag går hos Osman så att jag ska lära mig arabiska. Jag tycker om det jättemycket att vara hos honom. Jag kanske åker någon gång till Irak eller flyttar dit och börjar skolan. Då kanske jag behöver kunna arabiska, sitta vid datorn och det kanske står något på arabiska, då måste jag kunna det. Jag kan lite. Typ, vi har bokstäver som är ihop. Det är inte likt svenska. Osman pratar samma arabiska som jag. Det är inte samma arabiska i Kuwait. För arabiska är Koranens språk, det är också arabiska fast det är annorlunda. Och när man ber. Jag är inte så bra för det är svårt i Koranen. Men min kusin, han lär oss.

Vi brukar umgås mest med släkten här i Viken. Alla kvinnorna brukar samlas i en lokal och prata och sånt. Det är en jättestor, alla samlas där och vissa hämtar mat och vi äter och vi är olika grupper, då. Kvinnorna är själva och tjejerna och barnen själva också. Männen, de är inte med oss. Det är bara kvinnor. Vi har den varje lördag. Och männen har den varje dag, fast inte på lördagar för att då har vi den. Alla som vill får vara där, men alltså då menar jag bara muslimer. Alla pratar arabiska då. Det är faktiskt kul för då träffar man alla och jag känner alla. Fast ibland brukar det komma vissa från stan. I lördags var vi där och läste Koranen, som vi brukar göra och sen åt vi och sen så började alla sätta sig på olika platser och prata och sånt.

Den första nivån i analysen fokuserar vilka karaktärer som finns med i berättelsen och hur de positioneras i förhållande till varandra i berättelsen. Det finns flera karaktärer som framträder som viktiga för hennes relationer till språk i hennes berättelse. Viktiga karaktärer är kvinnorna och flickorna i den lokal på orten där de samlas på lördagar samt kusinen som undervisar

dem i Koranen. De karaktärer i skolan som berättas fram är Osman (modersmålsläraren), Kerstin (sva-läraren) samt Åsa och Bertil (klasslärarna/mentorerna). En person som Yasmine positionerar som mycket viktig för henne och hennes familj i skolan är just modersmålsläraren Osman. Han fungerar som en länk mellan skolan och hemmet. När hon berättar om honom, om modersmålsundervisningen och om klassrummet där undervisningen bedrivs blir hon känslomässigt berörd. I mina memosanteckningar har jag beskrivit hur hon ser glad ut, verkar stolt och berättar med allvar i rösten. Syftet med en analys med ett analytiskt fokus på emotionella positioneringar, som framträder både explicit och implicit i berättelsen, är att göra det möjligt att förstå den emotionella ambivalens som eleverna hanterar i sina berättelser. Emotionell ambivalens innebär att känslor är komplexa och ofta både positiva och negativa på samma gång (Svašek, 2010; Zembylas, 2012), i synnerhet i relation till så komplexa fenomen som migration, språk och tillhörighet. Det är därför värdefullt och viktigt att uppmärksamma det emotionella arbete som framträder i berättelser som Jamils och Yasmines, för att inte förenkla eller ta ett sådant arbete för givet. Vill man ta berättelsen fullt ut på allvar, kan man då inte bortse från det som framträder mellan raderna.

Modersmålet som oundgänglig resurs – Yasmine positionerar sig själv och karaktärerna i berättelsen

Yasmine positionerar sig som en tjej som när hon har arabiska kompisar är trygg och glad i skolan. Hon positionerar sig även som en ambitiös elev i skolans modersmålsundervisning. Hon har ett mål med den arabiska hon vill lära sig, nämligen att kunna använda språket i tal och skrift och i ett framtida yrkesliv, kanske i Irak. Yasmine beskriver modersmålsundervisningen som något som ger henne handlingsmöjligheter. Hon positionerar sig som muslim och arabiskan beskrivs som nödvändig för att lära sig Koranen, men också som gemensamt språk i den kvinnliga gemenskapen i lokalen. Yasmines berättelse visar hur modersmålsundervisningen får betydelse på många av de olika sätt som Straszer och Wedin (2020) lyfter fram, det vill säga som resurs kunskapsmässigt och socialt (se artikelns inledning). Modersmålet, arabiskan, har stort värde för familjen, sociala nätverk och religionen för Yasmine. För henne är arabiskan en viktig kunskapsresurs och ett viktigt redskap för att utöva islam, det vill säga för att läsa Koranen och för bön. Arabiskan har också ett stort socialt värde för Yasmine, både i skolan och utanför skolan både i skolan och utanför skolan när det gäller familjen, släkten, kompisar och då de träffas i lokalen på lördagar. En emotion som framträder är en känsla av stolthet.

Stolt! – Yasmine positionerar sig genom hur berättelsen berättas

Nästa nivå i analysen fokuserar hur Yasmine positionerar sig i relation till mig i samtalet, det vill säga med fokus på hur berättelsen berättas. På ungefär

samma sätt som Jamil prövar hon olika positioner som handlar om att vara svensk eller arab. I hennes berättelse framträder en tydlig arabisk identitet, som hon visar främst genom att på olika sätt försöka få mig att förstå hur hon menar och att jag inte ska tycka att något verkar konstigt. ”För jag är arab. Men i Irak känner jag mig svensk också”. Hon prövar på samma sätt som Jamil sina identiteter och hon uttrycker det inte så explicit i ord som Jamil, men hon återkommer ständigt till temat i de tre intervjuerna och även i ett annat sammanhang som handlar om stolthet över att bära sjal (Ljung Egeland, 2015). På den mindre orten där Yasmine bor är det inte så vanligt. I mina memosanteckningar står att när Yasmine pratar om sig själv som arab, muslim och med sjal, iakttar hon mig och avvaktar hur jag ska reagera och vad jag ska säga, men hennes stolthet är den mest framträdande känslan. Yasmine använder också många arabiska ord när hon berättar för mig om sin resa till Irak, om islam eller annat i hennes vardag i hemmet. Hon har ibland svårt att berätta om Irak och arabiska traditioner på svenska, eftersom det är en domän där hon använder arabiska. Hon hittar strategier för att förklara för mig, men ser det som enklast under intervjun att lära mig vad det heter på arabiska.

DISKUSSION

Vad säger då de här berättelserna om ämnet modersmål i skolan? Handlar de inte om mycket annat? Jo, men den som har intervjuat elever om skolan och bett dem berätta om specifikt undervisning vet att det kan bli ganska fåordigt, tunt och framstå mer som en utvärdering av läraren. Är hen bra eller dålig? Vad är roligt och vad är tråkigt? Att be eleverna berätta om sina liv i och utanför skolan kan göra det möjligt att få kunskap om hur eleverna skapar mening kring sina erfarenheter av språk och modersmålsämnet. Vad betyder ämnet för dem? Genom att intervju eleverna flera gånger och med en narrativ utgångspunkt blir det möjligt att ta ett bredare perspektiv på ämnet modersmål och modersmålsundervisning och diskutera i relation till känsla av tillhörighet och olika identitetsrelaterade frågor. Eleverna i den här studien inbjuds att berätta om språk och modersmålsundervisning, men också om mycket annat, som sociala nätverk, minnen, familj, kompisar och fritid. De konstruerade berättelserna visar hur de i samtalen på olika sätt försöker få mig att förstå vad modersmålsämnet och undervisningen betyder för dem. Samtalen tar olika riktningar, men det är inte en slump vad och hur de berättar. Erfarenheterna är tydligt situerade och det är något de vill kommunicera så att jag ska förstå och de använder olika narrativa resurser, som blickar, tonfall, kroppsspråk och bildspråk.

Vilka möjligheter knyts då till bestämda språk och språkliga resurser? När Jamil och Yasmine av olika anledningar investerar eller inte investerar i modersmål och modersmålsundervisning hänger det mycket samman med deras föreställda identiteter i framtiden och vilket symboliskt och materiellt

kapital det kan ge tillgång till, som att bli inkluderad i en grupp eller gemenskap, få kärlek, ekonomisk trygghet eller andra möjligheter. Det handlar om vem de tror att de kan och vill bli (Darvin & Norton, 2015). Jamils och Yasmynes erfarenheter skapar känslor som bär på specifik kunskap och motiverar dem att handla i olika riktningar eller investera i språk (Madrid m.fl., 2013). De positioneringar de gör när de berättar handlar om förhandling och det gäller också emotionerna, som är en viktig del i den sociala interaktionen. På motsvarande sätt utgör också sociala omständigheter en del av den emotionella erfarenheten. Yasmynes känsla av stolthet får betydelse för både hennes självkänsla och för den sociala interaktionen både i och utanför skolan, men även för interaktionen med mig i intervjusamtalet. Hennes känsla är inte bara avhängig av den egna förstäelsen, utan också min och andras. Bamberg (1997; 2004) lyfter fram det han å ena sidan kallar för *master narratives* eller dominerande berättelser och den som berättar gestaltar eller förhåller sig till dessa på ett eller annat sätt. Får jag där jag befinner mig vara stolt över arabiskan och att jag kan läsa Koranen samtidigt som jag klarar skolan på svenska? Detta försöker Yasmine genom sitt berättande och sina berättelser själv förstå och få mig att förstå och hur det hänger ihop i en komplex helhet.

Att som Jamil känna sorg och saknad, men också ambivalens, kopplat till språk hänger i hans berättelse till stor del ihop med känslor av tillhörighet och känslor av utanförskap. Emotioner är på så vis relaterade till den egna självbilden, relationer till andra och kulturella föreställningar som får betydelse för vad som ses som annorlunda, viktigt, möjligt, orättvist och så vidare. I Jamils berättelse framträder tydligt den emotionella betydelse föräldrarnas modersmål har för honom och för familjen och hur han fräntas möjligheten att lära sig turkiska på ett sådant sätt han skulle vilja genom dels föräldrarnas beslut om vilka språk som talas i hemmet, dels genom skolans regelverk som inte gör det möjligt att få modersmålsundervisning i mer än ett språk. Inte någon hänsyn har tagits till barnets/eleven perspektiv. I Jamils berättelse framträder också känslor av ambivalens inför både det han beskriver som det svenska och det han möter i Turkiet. En modersmålslärare skulle kunna betyda mer än att vara en språklärare för Jamil. En modersmålslärare kan knyta an till och synliggöra de erfarenheter Jamil har från utanför skolan och därmed fungera som stöd i Jamils identitetsarbete.

I min avhandling (Ljung Egeland, 2015), som handlar om tretton barns berättade erfarenheter av känsla av tillhörighet finns många berättelser om modersmålsämnet och modersmålsundervisningen. I berättelserna framträder mycket glädje och stolthet, men också mer ambivalenta känslor kopplade till ämnet. De flesta av eleverna beskriver hur modersmålsundervisningen i skolan är mycket viktigt och betyder mycket på olika sätt. Dels handlar det om att få undervisning i modersmålet för att lära sig och utveckla språket, dels handlar det om att det också kan vara ett rum och ”då finns jag och min familj där”, som en elev uttrycker det. Han beskriver att det finns en lärare där som

”vet”, det vill säga kan erkänna och lyfta fram hans unika erfarenheter (s. 174). Det i andra sammanhang osynliggjorda blir synligt. En annan elev har erfarenhet av att även om skolan försökte, var det inte möjligt att hitta en modersmåls lärare i karen och hon önskar ibland att hon kunde flytta till en annan stad där det finns modersmål i det språket. För några elever betyder dock undervisningen inte lika mycket och ett fåtal elever i studien positionerar sig som ganska ointresserade av modersmålsundervisningen i skolan eller att det räcker med en kort lektion i veckan. Andra beskriver att det är just den korta tiden som gör att det inte känns som någon idé att ha någon lektion. Det eleverna vill eller skulle vilja investera ser olika ut, men sammantaget framträder ämnet modersmål i elevernas berättelser som viktigt för den språkliga och kulturella identiteten.

Narrativt inriktad forskning med, om och för barn har som all annan forskning sina utmaningar och utvecklas ständigt teoretiskt och metodologiskt (se Moran m.fl., 2021). Med den här artikeln har jag velat illustrera hur berättelser är kontextuella, det vill säga hur sammanhanget både skapar och reflekterar hur barn och unga berättar (Mishler, 1986) och hur berättandet i sig blir en ny erfarenhet. Kraften, kreativiteten och rikedomerna den narrativa ansatsen kan ge i utforskandet av sådana komplexa fenomen som lärande, identitet, tillhörighet och agens är ett viktigt kunskapsbidrag till pedagogisk forskning. Det finns stor potential i kunskap om elevers erfarenheter för att förstå samhällsinstitutioner som skolan och familjen utifrån elevers perspektiv. Att berätta kan vara ett första steg till att se möjligheter och hinder för förändringsprocesser och därifrån utveckla utbildning och undervisning.

REFERENSER

- Ahmed, Sara (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh University Press.
- Alanen, Leena (2001). Childhood as a generational condition: Children's daily lives in a central Finland town. I Leena Alanen, & Berry Mayall (Red.), *Conceptualizing child-adult relations* (ss. 129-143). RoutledgeFalmer.
- Ansell, Nicola (2005). *Children, Youth, and Development*. Routledge Perspectives on Development, Routledge.
- Bamberg, Michael (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1/4), 335-342. doi:10.1075/jnlh.7.42pos
- Bamberg, Michael (2004). ”I know it may sound mean to say this, but we couldn't really care less about her anyway”: Form and functions of ”slut bashing” in male identity constructions in 15-year-olds. *Human Development*, 47(6), 331–353. doi:10.1159/000081036

- Bjerén, Gunilla, & Elgqvist-Saltzman, Inga (1994). The life-line approach in social science. I Gunilla Bjerén, & Inga Elgqvist-Saltzman (Red.), *Gender and education in a life perspective: Lessons from Scandinavia* (ss. 8-17). Awebury.
- Brady, Louca-Mai, & Graham, Berni (2019). *Social Research with Children and Young People: A Practical Guide*. Policy Press.
- Brinkmann Svend (2008). *Identitet: Udfordringer i forbrugersamfundet*. Klim.
- Brinkmann, Svend (2010). Positionering. I *Leksikon for det 21. Århundrede*. Hämtad 2021-03-10, från <http://www.leksikon.org/art.php?n=5172>
- Bryman, Alan (2011). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Bucholtz, Mary (2009). Why be normal? Language and identity practices in a community of nerd girls. I Nikolas Coupland, & Adam Jaworski (Red.), *The new sociolinguistics reader* (ss. 215-228). Palgrave Macmillan.
- Burr, Vivien (2003). *Social constructionism*. Routledge.
- Clandinin, D. Jean, Huber, Janice, Huber, Marilyn, Murphy, M. Sean, Murray Orr, Anne, Pearce, Marni, & Steeves, Pam (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. Routledge.
- Clandinin, D. Jean, Pushor, Debbie, & Orr, Anne Murray. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35. doi:10.1177/0022487106296218
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur och kultur.
- Darvin, Ron, & Norton, Bonnie (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2015/35, 36–56. doi:10.1017/S0267190514000191
- David, Miriam, Edwards, Rosalind, & Alldred, Pam (2001). Children and school-based re-search: Informed consent or educated consent? *British Educational Research Journal*. 27(3), 347-365. <https://doi.org/10.1080/01411920120048340>
- De Fina, Anna, & Georgakopoulou, Alexandra (2012). *Analyzing narrative: Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge University Press.
- Dencik, Lars (1995). Vålfärdens barn eller barns välfärd? Om tillsyn, hänsyn, och felsyn. I Lars Dahlgren & Kenneth Hultqvist (Red.), *Seendet och seendets villkor: En bok om barns och ungas välfärd* (ss. 63-105). HLS.
- Dencik, Lars (1999). Framtidens barn: Om postmoderniseringen og socialisering. I Lars Dencik, & Per Schultz Jørgensen (Red.), *Børn og familie i det postmoderne samfund* (ss. 19-44). Hans Reitzels forlag.
- Duek, Susanne (2017). *Med andra ord: samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. [Doktorsavhandling. Karlstad University Studies 2017:4, Karlstad Universitet].
- Eckert, Penelope (2008). Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 453-476. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00374.x>

- Eilard, Angerd (2009). *Barns perspektiv som kunskapskälla: Om barnintervjun i Skolinspekt-ionens kvalitetsgranskningsarbete*. Skolinspektionen, avdelningen i Lund.
- Fontes, Lisa Aronson (2008). *Interviewing clients across cultures: A practitioner's guide*. Guilford Press.
- Freeman, Mark (2010). *Hindsight: The promise and peril of looking backward*. Oxford University Press.
- Garvis, Susanne, Ødegaard, Elin Eriksen, & Lemon, Narelle (2015). *Beyond Observations: Narratives and Young Children*. Brill Sense
- Harré, Rom, Moghaddam, Fathali M. Cairnie, Tracey Pilkerton, Rothbart, Daniel, & Sabat, Steven R. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory & Psychology*, 19(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/0959354308101417>
- Karlsson, Marie (2006). *Föräldraidentiteter i linsberättelser*. [Doktorsavhandling, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala universitet].
- Keselman, Olga (2009). *Restricting participation: Unaccompanied children in interpreter-mediated asylum hearings in Sweden*. [Doktorsavhandling, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet].
- Ljung Egeland, Birgitta (2015). *Berättelser om tillhörighet: om barn med migrationsbakgrund på en mindre ort*. [Doktorsavhandling, Karlstad University Studies 2015:31, Karlstads universitet].
- Ljung Egeland, Birgitta (2018). Berättande och berättelser om flerspråkighet. I BethAnne Paulsrud, Jenny Rosén, Boglárka Straszer, & Åsa Wedin (Red.), *Transspråkande i svenska utbildningsammanhang* (ss.131-148). Studentlitteratur.
- Löfdahl, Annica (2012). Barn- och barndomsforskning + god forskningssed = sant? I A. Löfdahl, & H. Pérez Prieto (Red.), *Barn, barndomar, rättigheter och utbildningar: Vänbok till Solveig Hägglund* (ss. 96-108). Karlstads universitet.
- Madrid, Samara, Baldwin, Nikki, & Frye, Eleanor (2013). Professional feeling: One early childhood educator's discomfort as a teacher and learner. *Journal of Early Childhood Research*, 11(3), 274-291. <https://doi.org/10.1177/1476718X13484240>
- Mishler, Elliot G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Harvard University Press.
- Mishler, Elliot G. (1999). *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Harvard University Press.
- Montgomery, Polly & Bailey, Patricia H. (2007). Field Notes and Theoretical Memos in Grounded Theory. *Western Journal of Nursing Research*, 29(1), 65-79. <https://doi.org/10.1177/0193945906292557>
- Moran, Lisa, Reilly, Kathy, & Brady, Bernadine (2021). *Narrating Childhood with Children and Young People: Diverse Contexts, Methods and Stories of Everyday Life*. Palgrave McMillan.
- Morgan, Alice (2004). *Vad är narrativ terapi?* Mareld.

- Norton Peirce, Bonnie (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Ochs, Elinor (1993). Constructing social identity: A language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26(3), 287–306. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2603_3
- Ochs, Elinor, & Capps, Lisa (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Harvard University Press.
- Ongstad, Sigmund (1999). Vad är positioneringsanalys? Självpositionering i en (post)modern skola som exempel. I Carl-Anders Säfström, & Leif Östman (Red.), *Textanalys* (ss. 148–176). Studentlitteratur.
- Pérez Prieto, Héctor (2006). *Erfarenhet, berättelse och identitet: Livsberättelsestudier*. Karlstads universitet.
- Polkinghorne, Donald E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Randall, William L. (2010). The narrative complexity of our past. *Theory and Psychology*, 20(2), 147–169. <https://doi.org/10.1177/0959354309345635>
- Reath Warren, Anne (2020). Modersmåselevens syn på språk och modersmålsämnet. I Boglárka Straszer, & Åsa Wedin (Red.), *Modersmål, minoriteter och mångfald i förskola och skola*. (ss. 273–332). Studentlitteratur.
- Reath Warren, Anne (2021). Heteroglossia in mother tongue instruction in Sweden and the development of plurilingual literacies. *Pragmatics and Society*, 12(1), 106–131. <https://doi.org/10.1075/ps.18016.rea>
- Scheff, Thomas J. & Starrin, Bengt (2002). Skam och sociala band – om social underordning och utdragna konflikter. I Anna Meeuwisse, & Hans Svärd (Red.), *Perspektiv på sociala problem* (ss. 167–184). Natur och kultur.
- Sharif, Hassan (2016). Ungdomarnas beskrivningar i mötet med introduktionsutbildningen för nyanlända: ”Inte på riktigt, men jätteviktigt för oss”. I Pirjo Lahdenperä, & Eva Sundgren (Red.), *Skolans möte med nyanlända* (ss. 92–110). Liber.
- Skrbiš, Zlatko (2008). Transnational families: Theorising migration, emotions and belonging. *Journal of Intercultural Studies*, 29(3), 231–246. <https://doi.org/10.1080/07256860802169188>
- Straszer, Boglárka, & Wedin, Åsa (2018). Rum för transspråkande i modersmålsundervisning. I BethAnne Paulsrud, Jenny Rosén, Boglárka Straszer, & Åsa Wedin (Red.), *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang* (ss. 217–241). Studentlitteratur.
- Straszer, Boglárka, & Wedin, Åsa (2020). Modersmål i svenska skolan – introduktion. I Boglárka Straszer, & Åsa Wedin (Red.), *Modersmål, minoriteter och mångfald i förskola och skola*. (ss. 24–35). Studentlitteratur.

- Svašek, Maruška (2010). On the move: Emotions and human mobility. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(6), 865-880.
- SOU 2019:18. *Förflerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering: modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål. Betänkande av Utredningen om modersmål och studiehandledning på modersmål i grundskolan och motsvarande skolformer.* Utbildningsdepartementet.
- van Langenhove, Luk, & Harré, Rom (1999). Introducing positioning theory. I Rom Harré, & Luk van Langenhove (Red.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (ss. 14-31). Blackwell Publishers.
- Vuorenpää, Sari, & Zetterholm, Elisabeth (2020). Modersmåls lärare – så mycket mer än språklärare. I Boglárka Straszer, & Åsa Wedin (Red.), *Modersmål, minoriteter och mångfald i förskola och skola.* (ss. 303-329). Studentlitteratur.
- Zembylas, Michalinos (2012). The politics of fear and empathy: emotional ambivalence in 'host' children and youth discourses about migrants in Cyprus. *Intercultural Education*, 23(3), 195-208.

Betyg och prestationsemotioner – en bullrig tystnad i berättelser om en elev i årskurs fyra

Håkan Löfgren

Linköpings universitet, Institutionen för tematiska studier

ABSTRACT

Från och med 2021 är det upp till skolans rektor att avgöra om betyg ska sättas i årskurs 4 eller årskurs 6. Syftet med artikeln är att beskriva hur denna betygsreform kan få konkreta konsekvenser för elever med behov av särskilt stöd i ett skolsystem där det är fritt att välja skola. I artikeln analyseras rektors, speciallärares, lärares och elevers berättelser om en elevs erfarenheter av försöksverksamheten. Eleven blev enligt berättelserna mycket ledsen och bytte skola efter att ha fått sina första betyg. Den narrativa analysen visar att positionen *ansvarig* för det inträffade konstrueras på kvalitativt olika sätt genom att ansvaret för händelseutvecklingen förläggs på olika parter i och utanför skolan. Analysen fokuserar även på att eleven tillskrivs olika *prestationsemotioner* i de olika berättelserna. Diskussionen fokuserar på frågan om vem som är ansvarig för elever i behov av stöd och för likvärdigheten i en marknadiserad skola för alla.

INLEDNING

Den här artikeln baseras på en forskningsstudie¹ om försöksverksamheten med betyg från och med årskurs 4 som pågick mellan åren 2017 – 2021. Artikeln handlar om konsekvenserna – för såväl elever i behov av särskilt stöd som för likvärdigheten i svensk skola – av beslutet att göra det möjligt för

skolorna själva att avgöra om betyg ska sättas från och med årskurs 4 (prop. 2020/21:58). Från och med 2021 är det upp till skolans rektor att avgöra om betyg ska sättas i årskurs 4 eller årskurs 6. Detta innebär även att varje familj behöver förhålla sig till en ny aspekt då de väljer skola. Frågan som ställs på sin spets för dem handlar om huruvida skolan, respektive familjen är positivt inställd till tidiga betyg eller inte. Vissa familjer kommer att attraheras av skolor med tidigare betyg medan andra familjer kommer att vilja skjuta på betygen till årskurs 6.

Då det tidigare inte funnits möjlighet att välja mellan skolor som sätter betyg och de som inte gör det saknas det svensk forskning om hur frivilliga tidiga betyg påverkar skolval, enskilda elever och likvärdigheten i skolan. Studier från USA visar dock att när ett system som hette No Child Left Behind (NCLB) infördes så ökade trycket på skolor att nå godkända elevresultat (Brown & Clift, 2010). För skolor med hög andel icke godkända elever innebar det att vårdnadshavare, elever och personal upplevde uppgivenhet och stigmatisering. Dessa skolor hamnade ofta i negativa spiraler och vårdnadshavare försökte få sina barn att byta skolor. För skolor där alla elever nådde godkänd nivå fann Brown och Clift (2010) tendenser till att skolorna slog sig till ro och inte utvecklade sin verksamhet. Det fanns även tydliga tendenser på dessa skolor att försöka undvika att få in elever som av olika skäl riskerade att misslyckas i skolan. För skolor med en låg andel underkända elever, kunde forskarna se att lagen NCLB hade en viss positiv effekt. Studier av denna reform från en amerikansk kontext kan inte översättas till det som nu händer i Sverige, men de kan ändå indikera möjliga scenarion (se även Löfgren et al., 2021). Det finns även andra studier, om hur hög- och lågpresterande elever påverkas av summativa bedömningar och betyg, som kan ge indikationer på hur möjligheten att sätta tidigare betyg kan få betydelse för enskilda elever. Två stora översiktsstudier (Harlen & Deakin Crick, 2002; Lundahl et al., 2015) ger en relativt entydig bild av att betyg och summativa bedömningar tenderar att påverka i synnerhet lågpresterande elevers lärande och motivation negativt. Medel- och högpresterande elevers resultat verkar inte påverkas negativt av betyg, men den utbildningsvetenskapliga forskningen ger inte heller något stöd för att betygen har positiva effekter för dessa elever.

De studier som presenterats i denna inledning pekar sammantaget på att de val skolor och vårdnadshavare gör avseende tidiga eller sena betyg får konsekvenser för hur svenska skolor kan komma att utvecklas i framtiden och för de elever som går i skolor med eller utan tidiga betyg. På ett principiellt plan får dessa val, menar jag, konsekvenser även för vem som blir ansvarig för att svensk skola är en ”skola för alla” och för likvärdigheten i svensk skola. Syftet med artikeln är att beskriva hur en betygsreform kan få konkreta konsekvenser för elever med behov av särskilt stöd i ett skolsystem där det är fritt att välja skola. Ett särskilt intresse riktas mot prestationsemotioners

betydelse för elevers och familjers beslut avseende val av skola. Frågorna som bearbetas i artikeln är: Vem eller vilka görs ansvariga för de händelser som lyfts fram i de olika berättelserna om en elevs erfarenheter? Vilka prestations-emotioner tillskrivs eleven i berättelserna och vad har det för betydelse för dennes nära framtid?

I artikeln analyseras fyra berättelser som utgör olika versioner av en elevs erfarenheter av försöksverksamheten. Jag som forskare har inte talat med eller lyssnat på eleven eller familjen men jag har hört rektorns, speciallärarens, en lärarens och en grupp elevers versioner av vad eleven var med om. Berättelse-ansatsen (Mishler, 1999; Linde, 2009) gör det möjligt att känna igen sig i hur de olika berättarna förhåller sig till det som hände eleven. Den gör det även möjligt att lyfta fram detta principiellt viktiga fall trots att det är unikt i det datamaterial som ligger till grund för studien. Trots att det som hände den här eleven var unikt kan många andra elever få vara med om liknande erfarenheter när det nu blir möjligt för varje skola att själv avgöra om de ska sätta betyg från årskurs 4. Det är just i det specifika som möjligheten till igenkänning är som störst och däri ligger en potential att de som är ansvariga för beslut i en pedagogisk verksamhet tar till sig resultatet och beaktar det när de själva ska ta ansvar för sina beslut. Ansatsen bidrar inte bara med kunskap om vad som hände eleven utan även om hur händelserna i berättelserna tillskrivs olika värden av dem som berättar. Genom användningen av Lindes (2009) teori om institutionella berättelser och bullriga tystnader strävar jag i den här artikeln även efter att säga något om de normer som berättarna förhåller sig till i sitt berättande.

Inledningsvis beskrivs skolans ansvar för elevers lärande och utveckling ur ett juridiskt perspektiv och därefter sätts den aktuella reformen i ett perspektiv av bedömningsreformer i svensk skola. Efter en beskrivning av forskningsläget rörande prestationsemotioner beskrivs de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna. Resultatet och analysen utgörs av de fyra berättelserna om eleven och bidrar med kunskap som används för att diskutera och problematisera såväl införandet av tidigare betyg som det fria skolvalet.

SKOLANS JURIDISKA ANSVAR FÖR ALLA ELEVERS LÄRANDE OCH UTVECKLING

Tanken om att skolan i Sverige ska omfatta alla elever, även de i svårigheter, har långa historiska rötter och det finns en stark tilltro till att vi gör "landvinningar på väg mot en skola för alla" (Rosenqvist, 2007, s.116). Ett uttryck för denna strävan är att lagstiftningen som reglerar vem som bär ansvaret för olika stödinsatser tydliggjorts det senaste decenniet. I detta avsnitt redovisas kort några huvuddrag i hur det formella ansvaret fördelas ur ett juridiskt perspektiv.

Skolan har enligt lag (SFS 2010:800) ansvar för att främja alla elevers utveckling och lärande, samt att uppmärksamma alla elevers olika behov och ge dem det stöd de behöver. Den ska även sträva efter att "uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen" (SFS 2010:800, kap 1 § 4). Skolan är skyldig att ge stöd till elever som till följd av svårigheter eller funktionsnedsättning riskerar att inte nå läroplanens mål (SFS 2010:800, kap 3 § 3). Extra anpassningar och särskilt stöd ska ges till elever som riskerar att inte nå läroplanens kunskapsmål eller uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation (SFS 2010:800 kap 3 § 8; Skolverket 2014). Rektor är ytterst ansvarig för att varje enskild elev får det stöd som behövs för att nå kunskapskraven. De elever som är i behov av extra anpassningar ska erbjudas sådana inom ramen för den ordinarie undervisningen (Skolverket, 2014). Denna typ av anpassningar beslutas löpande av elevens lärare. Om den extra anpassningen inte anses tillräcklig för att eleven ska nå kunskapskraven på grund av en inlärningsproblematik eller om eleven har andra svårigheter (till exempel psykisk ohälsa, koncentrationssvårigheter, ogiltig frånvaro, funktionsnedsättning), ska rektor utreda elevens behov av särskilt stöd (SFS 2010:800 kap. 3 § 8). Behovet av särskilt stöd ska dokumenteras i ett åtgärdsprogram. Det är skolans rektor som beslutar om åtgärdsprogram och särskilt stöd.

Rätten till stöd gäller inte bara undervisningen utan också i samband med formella bedömningar. Skolan har skyldighet att utveckla och planera för bedömningar som inkluderar alla elever innan bedömning sker och ska också planera för och erbjuda stöd och extra anpassningar. I de fall då elever inte kan uppnå kunskapskraven och erhålla betyg trots genomförda stödinsatser finns undantagsbestämmelser som medger att lärare kan göra enstaka undantag från delar av ett kunskapskrav (den så kallade "pysparagrafen", SFS 2010:800, kap. 10 § 21). Inför bedömning och betygsättning måste betygsättande lärare ta ställning till om de delar av kunskapskraven som eleven inte lyckas nå, beror på bristande kunskaper eller en varaktig funktionsnedsättning. Undantag från delar av kunskapskraven vid betygsättning kan göras i flera betygssteg och i flera ämnen, vilket inte ska anges i betyget.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det formella ansvaret för alla elevers utveckling och lärande är tydligt och att det läggs på rektor och lärare. Det är alltså de som förväntas hantera de utmaningar elever i behov av särskilt stöd möter i samband med undervisning och bedömning. I den här artikeln vill jag dock vidga frågan om ansvar.

BETYGSREFORMER OCH PEDAGOGISKT ANSVAR

Beslut om betygsreformer sätter igång processer som för med sig förskjutningar av ansvar på enskilda skolor och detta blir särskilt viktigt i länder som marknadsiserat sina skolsystem (Ball et al., 2012; Pérez Prieto & Löfgren, 2017;

Löfgren et al., 2021). I Sverige togs flera steg mot att bli ett av världens mest marknadiserade utbildningssystem när vi på 1990-talet införde det fria skolvälet som innebar att alla elever i grundskolan gavs möjlighet att söka sig till vilken skola de ville samtidigt som friskolor med andra huvudmän än kommunala tilläts. På senare år har dock det svenska skolsystemet kritiserats av forskare (Wahlström, 2014) såväl som av nationella (Skolverket, 2018) och internationella aktörer (OECD, 2015) då det ansetts skapa skillnader i elevers utbildningsvillkor och möjligheter att prestera.

Samtidigt har utvecklingen gått i en riktning där staten visar ett starkare intresse för elevers och skolors resultat i termer av betyg och resultat på nationella prov (Löfgren & Löfgren, 2016; Pérez Prieto & Löfgren, 2017; Löfgren et al., 2021) som en konsekvens av oron för fallande resultat vid internationella kunskapsmätningar. Tidigare sattes de första betygen förhållandevis sent vid en internationell jämförelse och lärarna gavs ett stort handlingsutrymme i samband med betygssättningen. Betygen sätts nu allt tidigare och baseras på allt mer preciserade kunskapskrav (Löfgren, 2021). De första betygen började läsåret 2012/2013 sättas i årskurs 6 istället för årskurs 8 och samtidigt infördes fler nationella prov i årskurs 6 (Pérez Prieto & Löfgren, 2017). Som ett led i denna utveckling – och som en konsekvens av politiska kompromisser – beslutade riksdagen år 2021 att göra det möjligt för de skolor som ville att sätta betyg i årskurs 4 (prop. 2020/21:58). Beslutsansvaret lades på skolornas rektorer.

Betygen påverkar även lärares handlingsutrymme och möjligheter att ta ansvar. Detta blir tydligt i samband med de utmaningar som kommer med ett skolvalssystem där frågor om likvärdig betygssättning hamnar i fokus (Tyrefors Hinnerich & Vlachos, 2016). Betyg och kunskapskrav kan verka styrande för lärares planering av undervisning där det kortsiktiga lärandet hamnar i fokus (Wahlström & Sundberg, 2018). En utmaning som följer med denna utveckling är att lärare och rektorer försätts i situationer då de får svårt att ta ett självständigt ansvar för pedagogiska beslut då de kommer i kläm mellan kraven på mätbara resultat och elevernas bästa (jfr Sjöberg et al., 2015; Pinto, 2016).

PRESTATIONSEMOTIONER OCH DERAS BETYDELSE FÖR SJÄLVBILD OCH LÄRANDE

I detta avsnitt ges en bild av forskningsläget gällande prestationsemotioner i samband med betyg och andra summativa bedömningar. Trots att betyg har beskrivits som en av de mest emotionellt laddade bedömningspraktiker som elever är med om är det relativt få studier om prestationsemotioner som fokuserat specifikt på betyg (Goetz et al., 2018). I linje med tidigare forskning definieras här prestationsemotioner som känslor kopplade till prestationer

och återkoppling av resultat vilka kan få betydelse för elevers framtida lärande och självbild (Pekrun, 2006; Krannich et al., 2017). Flera studier har visat att det finns en korrelation mellan enskilda prestationer (till exempel ett betyg) och elevers positiva eller negativa känslor (Goetz & Hall, 2013; Goetz et al., 2018; Pekrun et al., 2017). Ofta görs skillnad mellan känslornas valens i termer av att de i huvudsak är antingen positiva/behagliga eller negativa/obehagliga (Goetz et al., 2018). Betyget i sig, bokstaven eller siffran, har ingen inneboende valens utan laddningen skapas i det sociala sammanhanget eller i specifika situationer (Stiggins, 2018; Löfgren & Löfgren, 2017; Löfgren & Aman, 2020). Det är därför viktigt att skilja mellan individens prestation och de gemensamma aktiviteter som föregick och följde efter prestationen (Pekrun, 2006). En tidigare studie har visat att förberedelser för nationella prov, vilka utgör en viktig grund för betygen, har varit emotionellt ansträngande för de elever som känner sig osäkra på vad som förväntas av dem (Löfgren et al., 2018). En annan studie har visat att införandet av nationella prov i årskurs 6 ledde till att elever upplevde en ökad oro och försämrade självkänsla flera år senare (Högberg et al., 2019). Det aktuella fallet i den här artikeln handlar om vad som hände efter att betygen delats ut, därför fokuseras i det följande främst på prestationsemotioner i samband med återkoppling av resultat.

Ett växande forskningsfält har under senare tid börjat ta sig an frågan om återkopplingsaktiviteters betydelse för elevernas prestationsemotioner och för framtida prestationer (Goetz et al., 2018). Flera studier visar att det finns ett samband mellan återkopplingen av specifika prestationer och de prestationsemotioner som elever upplever (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2017). Några studier visar att känslor i samband med specifika prestationer kan få betydelse för prestationer i framtiden och att det har betydelse hur återkopplingen av en prestation sker (Goetz et al., 2018; Stiggins, 2018). Uppgiftsorienterad och självreglerande återkoppling sägs gynna framtida prestationer, men personorienterad återkoppling tenderar att vara mer känslomässigt laddad och riskerar att leda till försämrade prestationer (Hattie & Timperley, 2007). Flera studier visar också att formativa återkopplingar (Jönsson, 2020) som fokuserar på uppgiften och elevens lärande upplevs som konstruktiva och bidrar till lärande. Summativa återkopplingar, till exempel betyg, som riktas mot eleven själv och prestationen riskerar i högre grad att bidra till negativa känslor och i förlängningen till stagnerande eller rent av sjunkande prestationer (Baumeister et al., 1990; Klapp, 2015). Även faktorer kopplade till den kontext i vilken eleven befinner sig har betydelse för hur återkopplingen upplevs (Stiggins, 2018; Pérez Prieto & Löfgren, 2017). Att en elev som får ett högt betyg i en klass där prestationerna är låga tenderar att uppleva resultatet som mer positivt än en elev som får samma höga betyg i en högpresterande miljö är väl känt sedan tidigare och brukar beskrivas som 'stor-fisk-i-liten-damm-effekten' (Marsh, 1987). De emotioner som tillskrivs

en prestation i ett ämne verkar även påverkas av återkopplingar som eleven fått i andra ämnen (Pekrun, 2006). Pekrun et al. (2014) visar även att elevernas förväntningar på framtiden efter en återkoppling, framstår som viktiga för vilka känslor som uppstår.

Frågan om vad prestationsemotionerna får för betydelse för elevernas självbild och lärande mer generellt är långt ifrån besvarad i tidigare studier. Studierna är få och resultaten mångtydiga. En studie pekar på att elever som får betyg upplever negativa känslor i högre grad än elever som inte får betyg (Lipnevich & Smith, 2009). Variationen mellan olika elevers reaktioner på att bli bedömda är dock mycket stor (Löfgren & Löfgren, 2016; Löfgren et al., 2021). Vissa elever utmanas av en prestation som gått sämre än förväntat men andra tappar motivationen eller upplever negativ stress (Goetz et al., 2018). Betygen kan även påverka vad som händer i relationen mellan lärare och elever och väcka känslor av distans eller förtroende (Pérez Prieto & Löfgren, 2017). Sammanfattningsvis kan sägas att forskningen om prestationsemotionernas betydelse för lärande och självbild är ofullständig särskilt när det gäller prestationsemotioner i samband med betyg. Den här studien bidrar till fältet genom att visa hur sådana emotioner kan få konkreta konsekvenser för elever.

DATA, GENOMFÖRANDE OCH ANALYS

Den här studien baseras på intervjudata där informanter uppmanats att berätta om sina erfarenheter av att ge och få betyg i årskurs 4. Datainsamlingsmetoden följer vedertagna procedurer för kvalitativa intervjustudier (Kvale, 1997) med en ambition att producera data som går att analysera som berättelser (Goodson & Sikes, 2001). De data som analyseras i artikeln är hämtade från en försöksskola som deltog i en forskningsstudie om försöksverksamheten med betyg (Löfgren et al., 2021). På skolan genomfördes två intervjuer med en rektor, två intervjuer med en speciallärare, fem intervjuer med lärare och 14 elever i grupper om 2 till 5 individer. Alla intervjuer följde givna intervjuguider med företrädevis öppna frågor om bedömningspraktiken. Rektorerna fick till exempel frågor som: "Hur upplever du att införandet av betyg har påverkat eleverna i årskurs 4 hittills?" Lärare, speciallärare och specialpedagoger ombads även berätta utifrån dokument de använt för kunskapsbedömningar och elever fick svara på frågor som "Hur gick det till när ni fick era betyg?".

Samtliga intervjuer transkriberades ordagrant i sin helhet. Redan vid den första intervjun med rektorn på skolan berättade hon om en elev fått problem på grund av försöksverksamheten. Samma elev aktualiserades i intervjun med specialläraren som valt att ta med en utförlig dokumentation om hur de jobbat för att ge stöd åt eleven. Detta sammanträffande ledde till att fallet med en specifik elev framstod som särskilt viktigt för dem som berättade. Det totala

transkriberade materialet från skolan kategoriserades med hjälp av N'Vivo och en egen kategori för alla sekvenser som handlade om eleven skapades. Resultatet av den kategoriseringen visade att berättelsen dök upp i ytterligare en intervju med en lärare och i en sekvens i en gruppintervju med elever. I nästa steg tolkades de olika berättelserna som fyra versioner av vad som hände eleven. Versionerna är olika utförliga och detaljrika, vilket hänger samman med deras tillkomst. Eftersom berättelsen var okänd för mig innan, var det inget jag specifikt frågade efter utan den bottenade i berättarnas eget intresse av att berätta. Hela projektet är godkänt av en etikprövningsnämnd², men i just detta fall blir etiska överväganden särskilt viktiga då berättelserna handlar om en specifik elev. Vid framställningen av resultaten har därför information om skola, namn, kön eller annat som kan leda till att eleven identifieras tagits bort. I gruppintervjun med eleverna var det även etiskt känsligt att tala om eleven som inte var närvarande så den versionen är kort och jag ställde inga följdfrågor. I nästa steg studerades hur positionen *ansvarig* konstrueras i berättelserna och hur intervjupersonerna talade om elevens känslor för att kunna besvara studiens forskningsfrågor. I ett sista steg, vilket redovisas i diskussionen, analyseras prestationsemotionernas konkreta konsekvenser för elevens nära framtid och hur den bullriga tystnaden, som jag menar att dessa berättelser utgör, kan förstås i relation till normerande institutionella berättelser om 'en skola för alla' och om 'det fria skolvalet'.

NARRATIV TEORI OCH METOD

Analysen i den här artikeln baseras på ett synsätt på berättelser som socialt situerade handlingar och identitetsframträdanden (Mishler, 1999). Berättelserna som analyseras är situerade i kontexten 'försöksverksamhet med betyg från och med årskurs 4', det vill säga i en situation där de som berättar förhåller sig till ett politiskt initierat försök med att sätta betyg tidigare i elva frivilliga försöksskolor i Sverige. Berättelserna är identitetsframträdanden i bemärkelsen att de som berättar genom sina berättelser visar upp hur de är, eller vill betraktas, som professionella i relation till den speciella situation de befinner sig i när de intervjuas.

Analyserna utgår mer specifikt från det teoretiska ramverk som Linde (2009) utvecklat avseende berättelser som institutionella minnen. Grundtanken med dessa minnen är att alla institutioner³ har en uppsättning berättelser, om till exempel grundaren eller viktiga vändpunkter i institutionens historia, som alla känner till och använder för att positionera sig inom institutionen. Berättelserna, eller rationalerna om en 'skola för alla' och om 'det fria skolvalet' betraktas som två sådana normerande berättelser om ursprunget och vändpunkter inom institutionen svensk grundskola som jag förhåller mig till i analysen. Det mest centrala begreppet i analysen i den här artikeln är "noisy silences" (Linde, 2009; Löfgren, 2016), eller som jag väljer

att kalla dem "bullriga tystnader". Dessa "tystnader" utgörs av berättelser som är obekväma, eller icke önskvärda för dem som ansvarar för institutionen. Linde menar att sådana tystnader aldrig blir riktigt tysta utan alltid berättas av vissa av dem som tillhör institutionen och att de kan föra med sig kritiska budskap och positioner.

Genom att berätta sin version av en bullrig tystnad kan en medlem positionera sig och visa sitt förhållningssätt till institutionen och dess normer. Linde exemplifierar detta med att en berättelse om en kvinnlig anställd på en institution som avskedats på felaktiga grunder fortsätter att berättas av vissa anställda som därmed positionerar sig som kritiska. Jag visar i den här artikeln hur olika berättelser om eleven kan tolkas som en bullrig tystnad där rationalen om det fria skolvalet ställs mot rationalen om en skola för alla.

FYRA BERÄTTELSE OM EN ELEVS ERFARENHETER AV ATT FÅ BETYG I ÅRSKURS FYRA

Poängen med alla berättelser som redovisas här är att eleven de talar om slutade på den aktuella skolan som en konsekvens av att skolan gick med i försöksverksamheten med betyg. I det följande återberättas fyra versioner av vad som hände eleven ur olika perspektiv: rektorns, speciallärarens, en lärarens och en grupp elevers. Följande analys visar att positionen *ansvarig* för det inträffade konstrueras på kvalitativt olika sätt genom att ansvaret för händelseutvecklingen förläggs på olika parter i och utanför skolan. Analysen fokuserar även på att eleven tillskrivs olika *prestationsemotioner* i de olika berättelserna om eleven.

Rektorns berättelse

Rektorn är den första som intervjuas på skolan och hennes berättelse om eleven börjar med en beskrivning av hur de går till väga när de informerar eleverna om vilka betyg de kommer att få. Hon berättar att de börjat skicka hem betygen med post för att undvika att eleverna jämför sina resultat med varandra, men att de innan dess får muntlig information om betygen av sina lärare. Rektorn säger även att de brukar skicka hem betygsvarningar i god tid till de elever som riskerar att få underkända betyg. Vid ett tillfälle hade de dock missat att skicka ut en sådan varning:

Den hade fallerat, alltså eleverna har fått veta det men vi hade .. en del hade missat att informera vårdnadshavarna också, och det vart lite tokigt då, då fick dom .. bland annat en elev då som fick ett F där föräldrarna blev väldigt upprörda, som inte visste om det innan.

I detta citat är positionen ansvarig tydlig. Detta var en av de första gångerna lärarna satte betyg i årskurs 4 och de elever som riskerade att få underkända

betyg i något ämne hade fått information om detta, men skolan hade missat att ge vårdnadshavarna den informationen. Lärarna och skolan görs därmed ansvariga för att elevens föräldrar blev ”väldigt upprörda” då eleven fick ett underkänt betyg som de inte kände till. Lite senare i intervjun talar rektorn om att det var få elever som fick underkända betyg och beskriver då elevens mor som missnöjd med hela försöksverksamheten med betyg, denna gång utan att ta på sig själv eller lärarna ansvaret. Intervjuaren ställer då en fråga om vari missnöjet bestod och fick följande svar:

Att dom inte hade fått informationen och det var en förälder som också var kritisk till betygsförsöket överhuvudtaget från början. Också där eleven hade svårigheter på många plan. Den eleven började hos oss .. i 3:an och hade under det året en resursperson vid sin sida och var inte så mycket i klassrummet utan dom jobbade vid sidan om. Men ... där vi såg att ... det blev liksom en skyddad verkstad, istället för att eleven blev delaktig med kamrater och undervisningen så blev dom mer och mer åsidosatta, så vi ville bryta det. Och det har också fungerat väldigt bra, men [eleven] har sin problematik ändå fortfarande, men har gjort väldigt framsteg så [eleven] fick ett F i ett ämne. Men utan dom här framstegen [eleven] har gjort så hade det funnits risk för fler F, så vi har liksom gått mycket framåt. Men i och med att mammans .. kritik och ifrågasättande från början och när det blev då det här miss [-nöjet].

I det här citatet fördelas ansvaret på flera olika aktörer. Av de inledande raderna framgår det att en av föräldrarna lägger ansvaret på dem som står bakom försöksverksamheten. Föräldern var kritisk till att skolan skulle gå med i försöksverksamheten, vilket gör rektorn ansvarig, och möjligen kan man även tolka in att de som står bakom det politiska beslutet att låta skolor sätta betyg i årskurs 4 bär ett visst ansvar. Därefter lyfts elevens svårigheter fram och en ”resursperson” tillskrivs ett visst ansvar då denne bidragit till att eleven hamnade i en ”skyddad verkstad” och därmed inte utvecklats kunskapsmässigt i tillräcklig grad. Som reaktion på det framträder ett kollektivt ”vi” som tar ansvar och bryter isoleringen vilket leder till ”väldiga framsteg” och till att eleven får godkänt i många ämnen. Ett underkänt betyg kvarstod dock och det framträder i berättelsen som en bekräftelse för föräldern att betygsförsöket varit dåligt för elevens utveckling precis som förväntat. Därmed förstärks moderns argumentation för att skolan bär ansvaret för det inträffade. Berättelsen fortsätter sedan med att rektorn tar på sig ett stort ansvar, men att även eleven själv och klasskamraterna tillskrivs ett visst ansvar för händelseutvecklingen:

[Eleven] är också, vad jag har uppfattat i alla fall, den enda eleven som också har blivit retad för det här F:et, och det är ju ingenting som någon annan hade vetat om, om [eleven] inte själv hade berättat det. Men det

tillhör ju också [elevens] problematik att inte liksom förstår riktigt att [eleven] själv sätter sig i en utsatt situation genom att [eleven] berättar det dessutom. Så att ja, nej men det kände jag som ett misslyckande från vår sida att det blev så illa. För jag ... vill ju verkligen ... alltså ... just det här som är ifrågasättandet kring dom här eleverna som är "svaga" att det blir liksom ett sätt att trycka ner dom från början, det ... vill jag verkligen att vi ska kämpa emot. För jag tänker att det är vårt ansvar att se till att dom får det stöd och en hjälp dom kan för att kunna nå ett [godkänt betyg]. Så att jag tycker det är vårt misslyckande, men jag förstår ju också att en elev kan känna det som ett misslyckande så det är dubbelt verkligen.

Enligt rektorn berättar eleven för sina klasskamrater om sitt underkända betyg och det för med sig att andra elever börjat retas. Genom den beskrivningen tillskrivs eleven själv och kamraterna ett ansvar för att den sociala situationen i skolan blev ohållbar. Rektorn framhåller dock att eleven själv inte bör tillskrivas något ansvar för detta eftersom orsaken tillskrivs elevens "problematik". De som retades får dock bära ett visst ansvar för händelseutvecklingen i den här berättelsen. Huvudansvaret för utvecklingen tillskrivs dock tveklöst ett kollektivt vi, "från vår sida att det blev så illa". Den avslutande delen handlar om "ifrågasättandet kring dom här svaga eleverna" och evaluerar rektorns syn på ansvarsfrågan. Återigen fastslås att skolan bär ansvaret, men implicit antyds att de elever som riskerar att inte uppnå godkända betyg eftersom de befinner sig i svårigheter riskerar att "tryckas ner" då de får sina första betyg. Misslyckandet som det underkända betyget innebär är därför inte bara skolans ansvar utan eleven tvingas även själv att bära ansvaret. Rektorn tillskriver därmed eleven en känsla av misslyckande, en negativ prestationsemotion, i den här berättelsen. I en reflekterande sekvens går sedan rektorn vidare med ansvarsfrågan och frågar sig om ansvaret även ligger på dem som formulerar kraven:

En del lärare ifrågasätter läroplanen för vi ska göra väldigt mycket för eleverna, nästan så att det liksom ... ja vi kan ju inte trycka in kunskapen i dom, det krävs ju också en motprestation från eleverna som är svår men det handlar om att hitta sätt att motivera eleven och ja. Och det, jag förstår ju att det är tufft och svårt, jag har ju jobbat som lärare själv, det är ju jättesvårt. Det är bland det svåraste att hitta metoder som ... hjälper för dom eleverna då. /.../ Ja en del lärare tycker att det är liksom för höga krav på lärare egentligen, dom ska kunna trolla med knäna verkligen och liksom rädda alla. Medans man då kan ifrågasätta ... samtidigt då, om kan alla elever verkligen nå alla kunskapskrav.

Rektorn fransäger sig inte ansvaret för att alla elever ska nå godkända betyg i denna sekvens, men hon uttrycker en oro för hur lärare ska klara av att ge alla elever tillräckligt stöd för att de ska kunna uppfylla alla kunskapskrav för ett

godkänt betyg. Därmed menar jag att även beslutsfattarna som ligger bakom betygssystemets utformande tillskrivs ett ansvar för den situation som den här eleven placerades i. I slutet av intervjun återkommer intervjuaren till berättelsen om eleven och frågar om fler detaljer och får då följande svar som avslutar berättelsen:

Alltså det där tog ju lärarna tag i direkt, så att det är ju liksom åtgärdat och .. det finns inte, men .. där är det ju ändå så att det blev droppen, så dom kommer sluta här hos oss.

Uttalandet ”det blev droppen, så dom kommer att sluta här hos oss” visar att familjen ansåg att skolan inte klarade av ansvaret för elevens välmående och kunskapsutveckling och att det var en konsekvens av att de satte betyg i årskurs 4. Familjens bristande förtroende tog sig i uttryck att de sökte sig till en annan skola där eleverna inte fick betyg så tidigt. Detta kan även beskrivas som att familjen blev *betygsflyktingar* som tvingades ta ansvar för sin sons välmående och att de hade möjlighet att göra det eftersom det står familjer fritt att välja skola i Sverige. I just den här berättelsen lämnade eleven sin skola med en *känsla av misslyckande* enligt rektorns berättelse.

Speciallärarens berättelse

Inför intervjuerna med specialpedagogisk personal hade intervjupersonerna ombetts att ta med sig någon form av dokumentation som de kunde utgå ifrån i sitt berättande. Specialläraren på den här skolan valde att ta med sig dokumentationen om just den elev som står i centrum för den här berättelsen. Hon berättar med stöd i en rad åtgärdsprogram hur skolan steg för steg har anpassat elevens skolgång för att denne ska kunna utvecklas både socialt och kunskapsmässigt. Hon säger att eleven kom till skolan under lågstadiet och då hade stora problem. På skolan startade de genast en utredning av elevens behov av särskilt stöd och skrev det första åtgärdsprogrammet. De tog även del av tidigare utredningar vilka visade att eleven var i behov av stöd.⁴ Eleven fick snart en anpassad skolgång och en egen resursperson som gav stöd och specialläraren säger att det blev betydligt lugnare socialt för eleven i skolan. Hon säger att det främst handlade om att få eleven att komma till, och fungera i skolan, men berättar även om en rad pedagogiska åtgärder som vidtogs:

Jaa, korta genomgångar, enskilda genomgångar, förklara på annat sätt vid missuppfattningar, nedskrivna instruktioner, alltså det är från morgon till kväll i princip för att få det här då, då. Och åtgärden är ju då, nu ska vi se, beskriv dom åtgärder som ska tillgodose elevens behov av särskilt stöd, där kommer ju den då, åtgärd.

Berättelsen så här långt vittnar om hur skolan tar sitt ansvar för en elev som är i behov av stöd och som följer de riktlinjer som reglerar skolans ansvar. Flera uppföljningar görs, nya åtgärdsprogram skrivs och åtgärderna börjar i högre grad ”fokusera lite mer kunskapsmässigt och det är ju inte helt enkelt”. Under hösten eskalerar problemen för eleven och i årskurs 4 förändras även förutsättningarna i skolan:

Till viss del ekonomi kan man väl säga, men det var också att den resursen som vi hade blev väldigt vårdande och blev väldigt mycket i symbios med [eleven] och det är det som händer ibland med dom här resurspersonerna.

Under en period står eleven utan resursperson och när den nya kommer uppstår nya problem. I berättelsen om resurspersonen, läggs ansvaret för att eleven får problem på skolan som inte kan rekrytera utbildad personal. I citatet framgår det att resurspersonen agerat på ett sätt som förstärkte elevens problem och resurspersonen får därmed personligen bära en del av ansvaret. Därefter börjar specialläraren tala om betydelsen av betygen och detta blir en vändpunkt i berättelsen.

Och det kan jag väl säga, att den här eleven nådde inte så bra betyg, det gjorde [eleven] inte, för precis, det blev väldigt dålig tajming för [eleven]. För precis när [eleven] började liksom komma på det här med att jobba och göra uppgifterna, då. [Eleven] har ju sjabblat bort, eller sjabblat bort, [eleven] har inte haft möjlighet att ta till sig undervisning, så [eleven] hade ju för mycket att ta igen. Det resulterade till ett F i [ett ämne] och där, alltså man kan ju inte pysa ut allt det här.

I citatet framgår det att specialläraren ansåg att betygsförsöket kom med ”väldigt dålig tajming” för eleven. Eleven hade enligt specialläraren började ”jobba och göra uppgifterna” och ”ta igen” kunskaper. Trots hindren lyckas eleven uppnå många godkända betyg, men i ett ämne gick det inte. Ansvaret för det underkända betyget läggs först på eleven själv som ”sjabblat” men förflyttas sedan till dennes bristande möjligheter att ta till sig undervisningen tidigare i skolgången. I likhet med rektorn berättar sedan specialläraren att skolan inte informerat föräldrarna om det underkända betyget och att det ledde till en situation som blev den dramatiska vändpunkten:

Där trodde vi att vi hade förberett föräldrarna mer, där har du återigen det här med kommunikation. Dom tänkte att: ”Ja, men [eleven] har ju gjort så bra nu”, och allt det här liksom så, men det är inte samma sak som att du är på kunskaps-, uppnår kunskapskraven liksom. Så, så [eleven] fick F i [ett ämne] och det resulterade till mycket gråt och tandagnissel, [eleven] ville inte komma hit och det var liksom massa och [eleven] har tyvärr slutat. Jag

tror att [eleven] mår bättre på en annan skola och det är tufft att säga, men så tror jag.

Uttalandet ” [eleven] har tyvärr slutat” kommer som en kulmen i berättelsen om hur föräldrarna trott att elevens utveckling var ”bra nu” men att de genom det underkända betyget förstått att det inte var tillräckligt bra. Det är inte helt tydligt vad ”gråt och tandagnissel” syftar på, men det är helt tydligt att eleven blivit mycket ledsen och inte går till skolan längre. Den sista raden visar att specialläraren anser att betygen inte var bra för den här eleven och att det är bättre för denne att gå på en skola utan betyg. Hon ger uttryck för att den egna skolan misslyckats att ta ansvar för elevens situation och att betygen varit en avgörande faktor i sammanhanget. Att betygen i detta fall lett fram till starkt negativa prestationsemotioner och att dessa haft påtagliga konsekvenser för elevens möjligheter till social och kunskapsmässig utveckling samt att skolan inte lyckats ta ansvar för detta utgör själva kärnan i denna berättelse. När specialläraren säger att det känns ”tufft att säga” att eleven har det bättre på en annan skola indikerar det att hon ser den egna skolans hanterande av elevens situation som misslyckat.

Ett återkommande tema i intervjun med specialläraren är att hon menar att det är viktigt med tydlighet och att betygen i viss mån bidrar till ökad tydlighet för eleverna om var de befinner sig kunskapsmässigt. Ett av skälen till att det gick illa i detta fall var att skolan varit otydlig mot föräldrarna när det gällde informationen om det underkända betyget enligt specialläraren. Men trots att hon drivit frågan om tydlighet i många av sina svar framgår det att hon ser tydligheten som ett problem i samspelet med den här eleven:

För [eleven] blev det jobbigt med det här med kraven och det blev ju jobbigt med dom här, jag tror inte riktigt att [eleven] mäktade med alla dom här diskussionerna som var. För dom lyfte ju ändå på saker och ting. Och du har ganska många kunskapsstörstiga, duktiga elever i den här klassen på det sättet och då blev kontrasten för stor i det. Det blev tydligt för [eleven] vad [eleven] inte kunde och [eleven], också där har du elevens diagnos. [Eleven] hakade upp sig på det här: ”Jag är värdelös. Jag är kass.” Ja, liksom alla dom här sakerna, så att på det sättet är det tragiskt, det tycker jag, och [eleven] har slutat, så där nådde vi inte fram.

Det framgår här att kampen för att eleven skulle nå godkända betyg gjort eleven medveten om de egna kunskapsbristerna och de andra elevernas prestationer. Detta förde med sig känslor av hopplöshet. Läraren tar elevens röst, ”Jag är värdelös. Jag är kass”, och markerar där starkt hur tragiskt hon menar att skolans misslyckande är när de bidragit till negativa prestationsemotioner hos en elev i behov av stöd. Den här berättelsen avslutas med att specialläraren berättar om att elevens familj upprepade gånger hade begärt att skolan måste anpassa elevens skolgång. En stor del av berättelsen har handlat

om just skolans anpassningar, men de räckte inte, och specialläraren avslutar med att reflektera om det finns en bortre gräns för vilka anpassningar en skola kan göra.

”Ja, men ni måste anpassa, ni måste anpassa allt det här.” Och det måste vi göra, men på en skola går inte att anpassa alltihopa, det är ändå en så kallad vanlig skola och det finns, det finns en gräns liksom för anpassningar. Och jag tänker att en sån här skör elev kanske mår bättre i en liten grupp och det jobbade vi också med en period när det var som värst. Men då är ju trycket på dom här särskilda undervisningsgrupperna så svåra, eller så tuffa, och det här är också en elev. [Eleven] var ganska duktig på mycket saker, så risken är att [eleven] inte riktigt hade fått stimulans att gå där, så att [eleven] var svårplacerad liksom så. Men betygsdelen, den var inte [eleven] mogen för, och inte föräldrarna heller, det blev liksom too much för den familjen, så dom är ganska bittra på det sättet då och jag, jag kan förstå dom också i det.

Det blir här tydligt att även känslan av bitterhet tillskrivs eleven och dennes familj, betygen blev "too much" för dem. Bitterheten riktas mot betygen och betygsförsöket. Betygen kom, enligt specialläraren, in för tidigt i elevens liv och störde dennes utveckling och det är något hon förstår och sympatiserar med. Samtidigt ger hon i en avslutande reflektion uttryck för att det kanske är nödvändigt att några får betala ett pris för det som kan vara bra för flertalet elevers utveckling:

Men den här familjens perspektiv och situation kan ju inte liksom sätta hinder för fortsatt utveckling i liksom allt det här andra, för skulle vi tänka så, då skulle vi ju aldrig få med oss. Det är alltid så att det finns några som har det tufft och jobbigt, sen behöver dom få hjälp och stöd, självklart. Men inte på bekostnad kanske utav andras utveckling, för dom har ju också rätt att utvecklas i det här och så vidare. Jag hade önskat att den här eleven kanske hade gått i en annan skolform som hade varit mer värdig för eleven i det här fallet. /.../ Och sen så får man väl lov att säga att det här kom så maximalt otajmat med precis när [eleven] reste på sig och började liksom, så var det liksom läge för första betyget. Det rimmade ju väldigt, väldigt, väldigt illa och det kändes ju naturligtvis inget roligt. Nej, det var trist i det hela. Men jag vet inte hur man skulle kunna ha bäddat mer runt omkring i det hela, så det är väl alltid så kanske att nån får betala priset i det hela.

Specialläraren pekar här på principiellt viktiga ansvarsfrågor när det gäller elever i behov av stöd. Hon hävdar att de på skolan gjort sitt bästa, men att det ändå gick fel och frågar sig om det inte borde vara någon annan, i en annan skolform, som borde ta ansvar. Därmed lyfts ansvarsfrågan från den

enskilda skolan och läggs på en systemnivå. Specialläraren pekar även på möjligheten som det fria skolvalet kunde ha inneburit för den här eleven:

Och dom hade ju inte, jag är inte ens säker på att dom kanske hade valt vår skola om det hade varit ett pågående projekt i det då. Dom valde ju skolan, då var det ju andra förutsättningar i det hela. Men självklart så är det, det var inget positivt och det måste vi ju ta till oss i det hela, så är det och det gör vi ju också.

Elevens familj valde skola innan skolan gick med i försöksverksamheten med betyg, vilket gjorde att eleven hamnade i denna situation. Lösningen blev att välja en annan skola när det inte fungerade här. Berättelsen avslutas med att specialläraren lyfter fram betygens definitiva karaktär utan att värdera om det är på gott eller ont:

Ja, och så, jag vet inte exakt hur det liksom formulerades utifrån att det här kommer, det här kommer vara ett F i betyget, det är ju dom orden som ska sägas ... faktiskt.

Betyget i sig är bara en bokstav, men den här berättelsen om vad som hände eleven visar betydelsen av hur relationerna i skolan kan spetsas till när betyget måste kommuniceras till elever i behov av stöd.

Lärarens berättelse

De två sista berättelserna om eleven som slutade på skolan då försöksverksamheten med betyg i årskurs 4 drog igång är mycket korta, nästan bara antydda. Sådana korta ofullständiga berättelser förutsätter en förståelse av institutionen och om situationen vilket de tidigare versionerna skapat (jfr Boje, 2011). I en sekvens i lärarintervjuerna får intervjupersonerna frågan om hur försöksverksamheten påverkar elever i behov av särskilt stöd och så här svarar en av lärarna på den aktuella skolan:

Intervjuare: Nej jag tänker mer om själva införandet skulle ungefär det jag var inne på förut, så det spetsar till det på nåt sätt så dom blir medvetna eller dom liksom ni får syn på dom på ett skarpare sätt eller ni pratar mer om dom kollegor i mellan eller?

Lärare: Vi har haft elever som har slutat som upplevde att det här var otroligt stressigt, men det var tror jag inte var betygen utan mer skolgång, skolan allmänt här var ett krav så där.

Intervjuare: Ja, [rektor] pratade om.

Lärare: Och det är svårt att ... alltså nån gång kommer dom stöta på betyget eller nån gång blir dom ju bedömda ... klart att dom kanske inte är mogna i årskurs 4, jag vet inte.

Intervjuare: Nej men det där lät ju som ett lite speciellt eget fall.

Lärare: Ja just det.

Detta är ju inte en fullständig version av berättelsen, men den säger ändå något om lärarens syn på ansvaret. Frågan öppnar för tänkbara svar om att de tidigare betygen kan ha konsekvenser för denna elevkategoris syn på sig själva, eller för lärarnas förmåga att urskilja särskilda behov hos elever. Svaret däremot handlar om elever som slutat på skolan och det var bara en elev som hade gjort det under den korta tid försöksverksamheten hade pågått, det vill säga eleven som uppmärksammas i den här artikeln. Läraren talar om elever i pluralis och vars motiv att sluta varit att det var "otroligt stressigt", men samtidigt antyds att stressen handlade om skolans kravnivåer snarare än om betygen. Prestationsemotionen stress kopplad till höga kravnivåer tillskrivs därmed elever som valt att lämna skolan. Därefter ställer sig läraren öppen inför frågan om när elever bör få sina första betyg. Intervjuarens position är viktig i detta citat. Han antyder att han känner till ett fall där en elev slutat genom att hänvisa till intervjun med rektorn och återkommer till uttalandet genom antydning om att det var ett "speciellt eget fall". Läraren håller då med vilket indikerar att det finns ett samförstånd om vilken elev detta handlar om. Ansvaret för att hantera betygen läggs i detta fall främst på eleven, men frågan om mognad indikerar även att det är ett politiskt ansvar att avgöra när dessa elever kan anses "mogna" nog att kunna hantera betyg.

Elevernas berättelse

Den version av vad som hände som dyker upp i en elevintervju är ännu kortare, men den ger en bild av att eleverna minns vad som hänt och att det är ett känsligt ämne för dem. En elev har tidigare nämnt att hon blivit ledsen och besviken på ett betyg och intervjuaren frågar då om de noterat att någon annan blivit ledsen vid något tillfälle.

Intervjuare: Men du va inne på också att man kan bli ledsen av betyg, ledsen och besviken på sig själv tror jag du sa?

Elev 1: Mm.

Intervjuare: Är det? Har ni sett nån som har blivit ledsen eller känt nånting nån gång själva att ni har blivit ledsna eller besvikna på nåt betyg? Eller sett nån annan bli ledsen?

Elev 2: Nej, det är ju mest ... men jag skulle nog mest bli ledsen om jag fick ...

Elev 3: Ja men det va nån som inte fick godkänt, och det är bara en. Men [eleven] slutade och ingen fick reda på vad [eleven] hade för betyg.

Intervjuare: Ja okej. Ja men det har eran lärare pratat om också så att det är inga ... inget konstigt.

Elev 2: En applåd, [namn på elev 3].

I det här citatet framgår det att eleverna kopplar ihop att eleven slutade på skolan med att eleven fick ett underkänt betyg. Det framgår även att eleverna kopplar ihop det som skedde med ledsna känslor eftersom det var det frågan gällde. Att frågan blir känslig signaleras av att intervjuaren visar att han redan känner till det och kommenterar med ett överslätande ”inget konstigt”, och i elev 2:s kommentar ”en applåd” som uttalas med tydlig ironi i rösten vilket i situationen indikerar att elev 3 talar om något som inte bör talas om enligt elev 2. Kommentaren ”ingen fick reda på vad [eleven] hade för betyg” indikerar att det blivit uppståndelse kring det underkända betyget och att eleverna visat intresse för situationen. Frågan om hur eleverna ser på ansvarsfrågan förblir obesvarad då intervjuaren valde att lämna ämnet av forsknings-etiska skäl.

DISKUSSION

Syftet med artikeln var att beskriva hur betygsreformen kan få konkreta konsekvenser för elever med behov av särskilt stöd i ett skolsystem där det är fritt att välja skola. Ett särskilt intresse riktades mot prestationsemotioners betydelse för elevers framtid och familjers beslut avseende val av skola. Följande diskussion fokuserar främst på frågan om vem som är ansvarig för det som eleven var med om och för de elever som riskerar att vara med om något liknande.

Den "bullriga tystnaden" (Linde, 2009) om eleven som bytte skola som en konsekvens av att skolan införde betyg i årskurs 4 riktar uppmärksamheten mot den utmaning som en familj ställdes inför när deras barn uttryckte så starka känslor att de ansåg att de måste byta skola. Studien bidrar med kunskap om hur ansvaret för elevens utveckling och emotioner har förflyttats mellan olika parter, så som eleven själv, resurspersonen, lärarna och rektorn. Berättelserna pekar även på det för skolan utmanande i att de inte längre kan ge stöd i en situation som de inte längre kan påverka, eftersom eleven lämnat skolan, och på det sorgliga i att eleven och familjen tvingas ta konsekvenserna av betygsreformen. Det är tydligt att de formellt ansvariga är medvetna om sitt ansvar, samtidigt ger de uttryck för det omöjliga i att ta detta ansvar i den situation som uppstod. Rätten till stöd är något alla elever har enligt lag (SFS

2010:800) i en skola för alla (Rosenqvist, 2007). Det som händer i de olika versionerna och som gör berättelsen särskilt "bullrig" är att de som berättar börjar lägga ansvaret på dem som skapat situationen, det vill säga beslutsfattarna bakom betygsreformen. I förlängningen landar därmed ansvaret för de händelser den här eleven fått genomleva i knäet på oss alla. Den institutionella berättelsen om att svensk skola ska vara en skola för alla tolkas ju oftast som att varje skola ska erbjuda sina elever lika möjligheter till utbildning (Rosenqvist, 2007) men i det här fallet upplevde familjen att de behövde flytta sitt barn för att få det stöd de behöver och för att undvika en utsatt situation. Med ett sådant beslut förskjuts tolkningen av en skola för alla till att bli en fråga om att välja rätt skola för det egna barnets behov. Principen om det fria skolvalet överordnas därmed den ursprungliga tanken om en skola för alla och detta öppnar upp för skolor att rikta sig till familjer som tror att tidiga betyg är av godo, eller det omvända. De tidiga betygen riskerar därmed att bli en del i att forma en skolas varumärke i ett marknadsiserat skolsystem, vilket i förlängningen kan innebära att skillnaderna mellan elevkategorier som söker sig till olika skolor kan öka (jfr Brown & Clift, 2010). Reformen med tidigare betyg kan därmed föra med sig en risk för ytterligare skillnader i elevers utbildningsvillkor och möjligheter att prestera på olika skolor vilket är ett problem som tidigare adresserats av både forskare, myndigheter och internationella organisationer (Wahlström, 2014; Skolverket, 2018; OECD, 2015). Såväl Englund och Quennerstedt (2008) som Wahlström (2014) har tidigare pekat på en ansvarsförskjutning där likvärdighet kommit att bli en fråga om likvärdiga bedömningar snarare än om likvärdig undervisning (se även Tyrefors Hinnerich & Vlachos, 2016). I ljuset av ett sådant resonemang visar det här fallet att elever, som troligen blivit likvärdigt bedömda, riskerar att behöva förflytta sig för att få ta del av en likvärdig undervisning utifrån sina behov. Fallet visar på svårigheterna som en enskild skola som valt att sätta betyg kan ställas inför och jag menar att ytterst vilar ansvaret på oss alla då vi som väljare tolererar att det svenska skolsystemet blivit starkt marknadsiserat.

En sådan utveckling innebär även att det bli ytterst viktigt för skolor och lärare att ta ansvar för de prestationsemotioner elever upplever i samband med att de får betyg, särskilt på de skolor där yngre elever får betyg. I den här studien har jag visat hur olika aktörer tillskriver eleven och ibland även dennes familj flera olika negativa prestationsemotioner och att dessa emotioner bidragit till beslutet att låta eleven byta skola. Kanske kan den här studien och andra studier om prestationsemotioner bidra till att skolor står bättre rustade i framtiden. Forskning om prestationsemotioner har ofta fokuserat på sambandet mellan prestation och emotion och emotionernas laddning eller valens (Goetz & Hall, 2013; Goetz et al., 2018; Pekrun et al., 2017), i en strävan efter att kunna säga något om betydelsen av emotionerna i relation till elevers framtida utveckling. Återkopplingen av en prestation har lyfts fram som särskilt betydelsefull för hur eleven reagerar emotionellt och hur detta

kan få betydelse för lärande och självbild (Goetz et al., 2018; Stiggins, 2018). Tidigare studier har betonat att återkopplingen bör vara uppgiftsorienterad och att summativa bedömningar som upplevs vara riktade mot personen riskerar att få negativa konsekvenser (Hattie & Timperley, 2007; Baumeister et al., 1990; Klapp, 2015). Tidigare studier har även visat att elever i svårigheter löper särskilt stor risk att tappa sin motivation i samband med summativa bedömningar (Lundahl et al., 2015). Den här studien visar att det är mycket betydelsefullt att skolor arbetar systematiskt med att utforma situationer då summativa återkopplingar görs på sätt som gör att elever i behov av stöd inte hamnar i en utsatt position. Att beakta elevernas prestationsemotioner i samband med tidigare betyg blir därmed, menar jag, varje enskild skolas otvetydiga ansvar vid utformandet av en hållbar bedömningspraktik (se även Löfgren, 2021).

IMPLIKATIONER

En invändning som kan resas mot att denna artikel lyfter fram de problem som en elev fick, enligt berättelserna, då skolan införde betyg i årskurs 4 är att fallet är så unikt och speciellt. Det går inte att belägga hur många som kan drabbas av liknande situationer. Det är sant och detta är bara en negativ och tragisk berättelse om hur det kan gå för enskilda elever när en skola inför betyg i årskurs 4. Andra berättelser i forskningsstudien är mer positiva (Löfgren et al., 2021). Jag vill invända mot denna invändning genom att peka på berättelseansatsens styrkor. Genom att lyfta fram enskilda berättelser blir det möjligt att belysa kritiska frågor eller ämnen som lätt marginaliseras i annan forskning där kvantifiering eller generaliserbarhet är avgörande kvalitetskriterier. Genom att återberätta och analysera det specifika och det upplevda går det att skapa igenkänning, väcka känslor och påvisa komplexiteten i sammanhang som kan verka enkla. Min förhoppning är att just detta kan bidra till en mer nyanserad och initierad diskussion om de frågor jag studerar med hjälp av berättelser. Den kanske viktigaste implikationen av den här studien är därför att vi bör fortsätta samla på oss och analysera berättelser om elevers erfarenheter av att få betyg så deras röster blir hörda i denna ideologiskt färgade fråga.

NOTER

¹ Överenskommelse mellan Skolverket och Linköpings universitet om uppdraget att genomföra en kvalitativ studie av bedömningsprocesser inom ramen för utvärderingen av försöksverksamheten med betyg från årskurs 4. Skolverkets dnr 2.7.4-2017:1244

² Beslut om etiskt godkännande av projektet från Regionala etikprövningsnämnden i Linköping, dnr 2018/100-31

³ Institution tolkas här på ett sätt som ligger nära begreppet organisation. Hon har bland annat studerat ett multinationellt företag och Waldorfpedagogikens utveckling efter grundaren Rudolph Steiners död.

⁴ Av forskningsetiska skäl redovisas inte detaljer om elevens behov av stöd.

REFERENSER

- Ball, Stephen, Maguire, Meg, & Braun, Anette (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Baumeister, Roy, Hutton, Debra, & Cairns, Kenneth (1990). Negative effects of praise on skilled performance. *Basic and Applied Social Psychology*, 11(2), 131–148.
- Boje, David (2011). *The future of storytelling in organizations: An antenarrative handbook*. Routledge.
- Brown, Abigail, & Clift, Jack (2010). The Unequal Effect of Adequate Yearly Progress: Evidence From School Visits. *American Educational Research Journal*, 47(4), 774–798.
- Englund, Tomas, & Quennerstedt, Ann (2008). Likvärdighetsbegreppet i svensk utbildningspolitik. I Tomas Englund, & Ann Quennerstedt (red.), *Vadå likvärdighet? Studier i Utbildningspolitisk språkavvärdning* (s.183–189). Daidalos
- Goetz, Thomas, Lipnevich, Anastasia, Krannich, Maïke, & Gogol, Katarzyna (2018). Performance feedback and emotions. I Anastasia Lipnevich, & Jeffrey Smith (red.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (s. 519–530). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goetz, Thomas, & Hall, Nathan (2013). Emotion and achievement in the classroom. I John Hattie, & Eric Anderman (red.). *International guide to student achievement* (s. 192–195). New York: Routledge.
- Goodson, Ivor, & Sikes, Pat (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Buckingham. Open University Press.
- Harlen, Wynne, & Deakin Crick, Ruth (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning* (EPPI-Centre Review, version 1.1*). In: Research evidence in educational library. Issue 1. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Högberg, Björn, Lindgren, Joakim, Johansson, Klara, Strandh, Mattias, & Petersen Solveig (2019). Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform, *Journal of Education Policy*, 36(1), 84-106. DOI: 10.1080/02680939.2019.1686540
- Jönsson, Anders (2020). *Lärande bedömning* (5. uppl.). Gleerups.
- Krannich, Maïke, Goetz, Thomas, Lipnevich, Anastasia, & Roos, Anna-Lena (2017). It's boring I won't do that: State and Trait boredom predicting students'

- career aspirations. AERA 2017 Annual Meeting. San Antonio, TX, 27. Apr 2017 - 1. Mai 2017. I *Paper presented at AERA 2017 Annual Meeting*.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Linde, Charlotte (2009). *Working the Past: Narrative and Institutional Memory*. Oxford University Press.
- Lipnevich, Anastsiya, & Smith Jeffrey (2009). "I really need feedback to learn": students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 347–367. DOI 10.1007/s11092-009-9082-2
- Löfgren, Håkan, Alm, Fredrik, Markström, Ann-Marie, Hultén, Magnus, Jönsson, Anders, & Lundahl Christian (2021). *Betyg i årskurs 4: Ett forskningsunderlag om bedömningspraktikerna på skolor som deltagit i försöksverksamhet med tidig betygsättning*. Skolverket
- Löfgren, Håkan (2021). Mellanstadieelevers emotioner i samband med betyg – en hållbar bedömningspraktik? I Åsa Hirsh, & Christian Lundahl (red.), *Hållbar bedömning* (s. 106-127). Natur och Kultur.
- Löfgren, Håkan, & Aman, Robert (2020). A double pressure to perform? Pupils talk about grades and parents in a multicultural school setting in Sweden. *Education Inquiry*, 13(1), 86-103. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1831287>
- Löfgren, Håkan, Löfgren, Ragnhild, & Pérez Prieto, Héctor (2018). Pupils' enactments of a policy for equivalence: Stories about different conditions when preparing for national tests. *European Educational Research Journal* 17(5), 676-695. DOI: 10.1177/1474904118757238
- Löfgren, Håkan, & Löfgren, Ragnhild (2017). Grades in the eyes of our parents: A narrative approach to educational resilience in pupils' stories of getting their first grades. *Nordic Journal of Studies in Education Policy*, 3(2), 165-178. DOI: 10.1080/20020317.2017.1343624
- Löfgren, Ragnhild, & Löfgren, Håkan (2016). *Att få sina första betyg: En rapport om elevers berättelser om sina erfarenheter av att få betyg i årskurs 6*. Skolverket.
- Löfgren, Håkan (2016). A noisy silence about care. Swedish preschool teachers' talk about documentation. *Early Years an International Research Journal* 36(1), 4-16. DOI:10.1080/09575146.2015.1062744
- Marsh, Herbert (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self- concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280–295.
- Mishler, Elliot (1999). *Storylines: Craftartists' Narratives of Identity*. Harvard University Press.
- OECD (2015). *Improving schools in Sweden: An OECD perspective*. <https://www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>

- Pekrun, Reinhard, Lichtenfeld, Stephanie, Marsh, Herbert, Muruayama, Kou, & Goetz, Thomas (2017). Achievements emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88, 1653-1670.
- Pekrun, Reinhard, Cusack, Aisling, Murayama, Kou, Elliot, Andrew, & Thomas Kevin (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115–124.
- Pekrun, Reinhard (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pérez Prieto, Héctor & Löfgren, Håkan (red.) (2017). *Att ständigt bli bedömd*. Studentlitteratur
- Pinto, Laura Elizabeth (2016). Tensions and fissures: The politics of standardized testing and accountability in Ontario, 1995-2015. *The Curriculum Journal*, 1(27), 95-112. DOI:10.1080/09585176.2016.1140061
- Prop. 2020/21:58. *Möjlighet till betyg från årskurs 4 – efter försöksverksamheten*.
- Rosenqvist, Jerry (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2), 109–118
- Skolverket (2018). *Analys av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor: En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan*. Skolverket.
- Skolverket (2014). Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. *SKOLFS 2014:40*.
- Sjöberg, Gunnar, Silfver, Eva, & Bagger, Anette (2015). Disciplined by tests. *Nordic Studies in Mathematics*, 20(1), 55-75.
- SFS 2010:800, *Skollagen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Stiggins, Richard (2018). The emotional dynamics of feedback from the student's point of view. I Anastasiya Lipnevich, & Jeffrey Smith, (red.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (519-530). Cambridge University Press.
- Tyrefors, Hinnerich Björn, & Vlachos, Jonas (2016). *The impact of upper-secondary voucher school attendance on student achievement: Swedish evidence using external and internal evaluations* (No. 2016: 9). Working Paper.
- Wahlström, Ninni, & Sundberg, Daniel (red.) (2018). *Transnational curriculum standards and classroom practices: The new meaning of teaching*. Routledge.
- Wahlström Ninni (2014). Equity: Policy rhetoric or a matter of meaning of knowledge? Towards a framework for tracing the 'Efficiency-equity' doctrine in curriculum documents. *European Educational Research Journal*, 13(6), 731-743. <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2014.13.6.731>

Förkroppsligad pedagogisk takt vid lärares spontana berättande

Ola Henricsson

Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs Universitet

ABSTRACT

Syftet med studien är att beskriva en lärares spontana berättande och vilka didaktiska innebörder det kan ha. Spontant berättande beskrivs här som en improviserad didaktisk handling med begreppet pedagogisk takt – en lärares kvicka bedömning och spontana handlande, grundat på erfarenhet såväl som känsla, vid oförutsedda händelser i mötet med elever. Ur ett fenomenologiskt perspektiv med fokus på den levda kroppens betydelse analyseras en videoinspelning där en lärare berättar i helklass. I enlighet med kriterier för urval, tidigare analyser av muntligt berättande och för att vara följsam mot fenomenet i tid och rum valdes en lärares berättande ut för djupanalys. I den två minuter långa videosekvensen berättar en lärare, spontant, en anekdot för elever i årskurs sex inom ramen för ämnet teknik. Resultatet visar att lärarens berättande som endast inledningsvis relaterar till ämnet för undervisningen samtidigt har generella didaktiska innebörder då det visar sig som: återhållen undervisning, lyhörddhetens oförutsägbarhet och en undervisningens risk.

INTRODUKTION

Kunskapen om och erfarenheten av att exemplifiera och belysa något med anekdoter och berättelser har varit tätt sammanvävt med undervisning genom tiderna. Idag finns det studier som visar att muntligt berättande är en framgångsrik metod vid lärande av såväl första- (Lwin, 2016) som andra språk (Xueping, 2012) och att lärares muntliga berättande hjälper eleverna att kontextualisera, konkretisera och skapa mening åt ämnesundervisningens abstrakta begrepp och metaforer (Bolkan et al., 2020).

I lärarens förberedelser ingår det, således, emellanåt att planera något att berätta i syfte att gynna elevernas språkutveckling, väcka deras nyfikenhet och intresse men det är också vanligt att lärare berättar improviserat och spontant i anslutning till händelser i mötet med eleverna och ämnet för undervisningen (Bolkan, et al., 2020; Henricsson & Claesson, 2016, 2019; Kromka, et al., 2020). Lärares spontana berättande, som förefaller fångat i flykten, är inte möjligt att till fullo planera i förväg. Det går inte heller att förutse vilka reaktioner eller interaktioner som kommer att uppstå i mötet med eleverna. Att elevernas interaktion påverkar undervisningen behöver självklart inte vara ett problem utan, tvärtom, en tillgång men i vår tids målstyrda och prestationsinriktade undervisning och utbildning så tenderar det fria, intuitiva, improviserade didaktiska handlandet i relation med eleven och ämnet att bortses ifrån (Friesen & Osguthorpe, 2018; Hopmann, 2007; Koerrenz, 2017). Lärares improviserade och spontana handlande kan beskrivas med begreppet *pedagogisk takt* (Friesen & Osguthorpe, 2018; Muth, 1962; Oettingen, 2018). Begreppet användes ursprungligen inom tysk *Allgemeine Pädagogik*, med rötter i tysk kontinentalfilosofi och bildningstradition. I föreliggande studie används pedagogisk takt som begrepp i syfte att beskriva didaktiska innebörder av lärares spontana berättande.

Lärares berättande tolkas här, fenomenologiskt, som en oskiljbar helhet av å ena sidan berättelsens händelseförlopp vilken vi riktar vår uppmärksamhet emot och å andra sidan berättarens röst, blick, hållning, ansiktsuttryck och gester (Young, 1987, 2000, 2011). Den levda kroppen är, generellt, en viktig utgångspunkt i fenomenologiska studier (Hydén, 2008; Merleau-Ponty, 1964; Roth, 2001; Young, 1987, 2000, 2011.) och i föreliggande studie är det specifikt handgester som analyseras. Det bygger vidare på tidigare forskning som betonar gesternas situerade och arbiträra gestaltning sammanvävt med de talade orden i muntligt berättande (Hydén, 2008; McNeill, 1992; Roth, 2001; Young, 2000, 2011).

Inom klassrumsforskning finns en tradition från 1960-talet som studerar lärares kommunikation och det språkspel som uppstår mellan dem och deras elever (Bellack et al., 1966). Mehan (1979) beskrev den här typen av kommunikativa undervisningshandlingar, vilka vanligtvis inte finns i andra sammanhang än i undervisning, som I-R-E. I står för *initiation*, R-för *respons* och E för *evaluation*. Läraren initierar en fråga, eleverna svarar och läraren utvärderar. I en omfattande studie om lärares kommunikationsformer beskriver Alexander (2001) framför allt två: läxförhör och recitation – där läxförhöret handlar om kontroll av elevers kunskaper och recitationen en kommunikationsform bestående av frågor och svar i syfte att bygga upp en fördjupad förståelse eller en gemenskap kunskap. Det finns en asymmetri vad gäller tolkningsföreträde där lärarens tal beskrivs som en monologisk framställning där eleverna inte är delaktiga till skillnad från en dialogisk undervisning (Aasebø et al., 2017). Ingen av de nämnda kommunikations-

formerna beskrivs eller tolkas ur ett fördjupat narrativt perspektiv på lärares muntliga berättande. Möjligen kan berättande rymmas inom ramen för en recitation men muntligt berättande är en unik form av muntligt tal med specifika kvaliteter som tidigare forskning visat (se Bamberg & Demuth, 2016; Barkhuizen, et al., 2014; McEwan & Egan, 1995; Riessman, 1993; Young, 1987, 2000, 2011).

Syftet med studien är att ur ett fenomenologiskt perspektiv beskriva hur en lärares improviserade och spontana berättande visar sig, samt att diskutera vilka didaktiska innebörder det kan ha.

RAMVERK

I följande avsnitt presenteras inledningsvis tidigare forskning om muntligt berättande som rör vardagligt återberättande av specifika händelseförlopp ur ett fenomenologiskt perspektiv med utgångspunkt i den levda kroppen. Därefter redovisas tidigare forskning som rör lärares spontana didaktiska handling här benämnd som pedagogisk takt. Sammantaget syftar det till att ge en bakgrund till studiens undersökning av lärares spontana muntliga berättande i undervisning.

Muntligt berättande

Lärares spontana vardagsberättande ses i föreliggande studie som ”event narratives” (Andrews et al., 2008) och kan beskrivas som ”muntligt tal om specifika händelser” (s. 8).¹ Den här typen av studier av vardagligt berättande bygger vidare på Labovs sociolingvistiska forskning från slutet av 60-talet. När Labov (1972) genomförde sin studie av ungdomars vardagsberättande var han pionjär inom ett litet fält av studier på muntliga berättelser, som formligen skulle explodera under årtiondena som följde. ”The narrative turn”, som vändningen att använda berättelser som metod och material inom ett stort antal vetenskapliga discipliner kom att kallas, inleddes i stor omfattning på 1980-talet (Bamberg & Demuth, 2016). McEwan & Egan (1995) är exempel på narrativa studier specifikt inom området för undervisning, lärande och forskning.

Young (1987) vidareutvecklade Labovs strukturella analys av muntligt berättande utifrån ett fenomenologiskt perspektiv där hon beskriver upplevelsen av muntligt berättande med begreppen *realm of conversation*, *storyrealm* och *taleworld*. I Palménfelts (2006) svenska översättning blir begreppen; *konversationens rike*, *berättandets rike* och *berättelsens värld*. I den här studien beskriver konversationens rike den muntliga interaktion som sker i undervisningssituationen i anslutning till att läraren väljer att berätta. När lärare eller elev inom ramen för konversationens rike återger ett händelseförlopp öppnas, följaktligen, berättandets rike, som i sin tur skapar ramarna

för och möjligheterna att levandegöra berättelsens värld. I berättelsens värld riktar vi som lyssnare hela vår uppmärksamhet på det återberättade händelseförloppet ”som-om” det utspelades i ett här och nu samtidigt som vi befinner oss på en reflekterande distans till händelseförloppet som återberättas. Som lyssnare vänder vi oss inåt mot självreflektion samtidigt som vi upplever berättandet tillsammans och i närhet med andra. Vi upplever berättelsens händelseförlopp genom vår föreställningsförmåga samtidigt som vi upplever den i berättarens röst, ansiktsuttryck, gester och hållning. I den här studien används också begreppet *coda* från Labovs analys (1972) som beskriver den avrundande sekvens i vilken berättaren lämnar över till lyssnare att kommentera, fråga eller fortsätta.

När vi berättar till vardags skapar vi berättelser baklänges, för att följa filosofen Ricœur (1980). Vi utgår från händelser som en gång väckt vår uppmärksamhet, berört oss, utifrån dem återskapar vi sedan en början. Ricœur betonar att berättelsens början är starkt förbunden med, och styrd mot, slutet. Ochs och Capps (2001) påpekar att vardagsberättande handlar om händelser som redan inträffat men som samtidigt upplevs i ett berättande nu och som i sin tur alltid är riktat mot framtiden. Således argumenterar Ochs och Capps (2001) att vår upplevelse av tid, i vardagsberättande, är ”icke-linjär på så vis att det förgångna, nuet och framtiden upplevs holistiskt” (s. 157). Young (2000) uppmärksammar, på samma sätt, att berättande inte ”återkallar känslor från det förflutna eller ur vårt undermedvetna” (s. 81) utan snarare skapas i ett berättande nu – i den levda kroppen.

Att förstå muntligt berättande som ett socialt och mellankroppsligt fenomen leder över till att erkänna den levda kroppens betydelse i sammanhanget. Kroppens betydelse har utelämnats eller förminskats i tidigare narrativ forskning (Ochs, 1979). Hydén (2008) visar att om kroppen finns nämnd i studier är det i form av representationer som att till exempel kroppsdelar används som metaforer för något annat. Eftersom det är det spontant levandegjorda berättandet som är studieobjektet i detta fall blir intersubjektivitet eller snarare interkorporealitet, den andres levda kropp, centralt i denna studie. Vad berättarsituationen kan betyda för lyssnare och berättare ur ett emotionellt och personligt perspektiv kan belysas med hjälp av begreppet interkorporealitet, som Merleau-Ponty (1968) utvecklade utifrån begreppet intersubjektivitet i syfte att betona den levda kroppens betydelse i interaktion och perception. Det betyder att ett interkorporellt perspektiv på muntligt berättande ger bilden av ett sammanvävt och ibland också motsägelsefullt fenomen. I förståelsen av att vi är kulturellt och socialt erfarna kroppar får det kroppsligt levandegjorda berättandet vetenskaplig signifikans och Merleau-Ponty (1999) uttrycker det som att ”man hör sig själv i den andre och att den andre talar i mig” (s. 47).

Lärares användning av gester vid kroppsligt levandegjort berättande i undervisning är ur detta perspektiv av betydelse för hur elever skapar

förståelse och mening. Enligt Roth (2001) kom eleverna ihåg berättelser i större omfattning om lärare använde medvetna såväl som omedvetna gester än om de inte använde gester. Gester konkretiserar och gestaltar berättelsens händelseförlopp, karaktärens handlande och känslor på ett direkt, spontant och intuitivt sätt. Young (2011) menar att en berättares spontana gester visualiserar – ger spatial och temporal gestalt åt – händelseförlopp i berättelsen men att berättaren är lika omedveten om sina egna gester som att lyssnaren tolkar dem som meningsfulla. Gesterna ses som sammanvävda med de talade orden, inte som ett komplement till dem, och som samtidigt bär sin unika mening vid muntligt berättande (McNeill, 1992).

Sammanfattningsvis är lärares muntliga berättande ett komplext och samtidigt vardagligt fenomen som naturligt förekommer i undervisningssituationer. Komplexiteten ligger i det muntliga berättandets fenomenologi, med rumsliga, kroppsliga och relationella aspekter, där det sammanvävda berättandet och berättelsen utgör en helhet och ibland med motsägelsefulla upplevelser (Merleau-Ponty, 1964). Berättandet levandegörs kroppsligt med berättarens röst, ansiktsuttryck, gester och hållning som tillfälliga och reciproka uttryck samtidigt som lyssnaren skapar inre bilder av händelseförloppet med sin föreställningsförmåga.

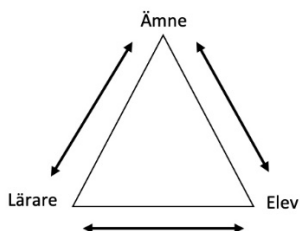
Pedagogisk takt och den didaktiska triangeln

Lärares berättande i undervisning visar sig, fenomenologiskt, som ett mellanmänniskt möte och följaktligen också som en ömsesidig, spontan och improviserad didaktisk handling. I det här avsnittet presenteras inledningsvis den didaktiska triangeln och därefter utreds begreppet takt för att belysa samspelet mellan lärare, elev och ämne vid berättande i undervisning.

Den didaktiska triangeln beskriver, i sin enklaste form, undervisning med läraren, eleven och ämnet i var sitt hörn av triangeln. Undervisning kännetecknas av relationer mellan lärare, elev och ämnesinnehåll och triangeln är en modell för att illustrera hur olika didaktiska val och handlingar påverkar balansen i triangeln. Undervisning kan omöjligt beskrivas utan att relationen mellan lärare, elever och innehåll presenteras. Däremot kan, exempelvis, lärande beskrivas som en endimensionell relation mellan innehåll och elev. Undervisning implicerar en påverkan utifrån, från läraren (Biesta, 2012; Oettingen, 2018), eller elevens önskan om påverkan utifrån (Friesen, 2017). Friesen och Osguthorpe (2018) menar att spontan didaktisk handling kan beskrivas som ett försök att balansera mellan de olika hörnen i den didaktiska triangeln och menar att takt kan användas för att illustrera den handlingen. De beskriver takten som tvådelad – dels som ett taktfullt handlande gentemot eleverna, dels som en taktfull undervisning av ämnets innehåll. Friesen och Osguthorpe (2018) uttrycker det som att: ”En lärare måste kunna skilja på en elev och hennes prestationer och förmågor” (s. 262). Det här tudelade perspektivet behöver balanseras av lärarens pedagogiska takt, menar för-

fattarna, annars ”kollapsar den didaktiska triangeln till en endimensionell enkelriktad linje” (s. 262) från elevernas brister till det föreskrivna målet för undervisningen. Med den didaktiska triangeln kan berättandets levda aspekter och hur de ger innebörd åt ett ämnesinnehåll för lärare och elever illustreras (Figur 1). Hopmann (2007) stryker under att det kan finnas olika innebörder av ett givet innehåll. Innebörder skapas i mötet mellan lärare, elev och ett innehåll (s. 116).

Figur 1. Den didaktiska triangeln.



Redan vid sin installationsföreläsning 1802 vid Universitet i Jena introducerade Herbart begreppet pedagogisk takt² för att beskriva lärares kvicka bedömning och spontana handlande, grundat på erfarenhet såväl som känsla, vid oförutsedda händelser i mötet med elever (Muth, 1962). Herbart beskrev det som att handlingen grundar sig på såväl praktisk-didaktisk erfarenhet som på teoretisk-didaktisk kunskap. Begreppet användes under 1800-talet men föll i glömska under 1900-talets första hälft. Van Manen (1991, 2014, 2015) har på senare år återupptagit begreppet och beskriver takt ur ett etiskt perspektiv som en lärares intuitiva finkänslighet för ett enskilt barns behov i specifika situationer. Van Manen (2015) betonar i sin utredning av takt att det varken kan definieras som teori eller praxis och inte heller som något obestämt som ligger mellan teori och praxis och därför behövs ett annat, nytt språk, för att beskriva fenomenet. Kritiker av van Manens hävdar att en beskrivning av pedagogisk takt som det normativt goda kan leda till en idealiserad och oreflekterad hållning (Colnerud, 1997; Tjärnstig, 2020). Eriksson (1999) tolkar van Manens beskrivning av takt som att vilja lyfta essensen av vad som kännetecknar den ”goda läraren”. Vidare menar Westfall-Greiter och Schwarz (2012) att van Manen varken erbjuder beskrivningar av pedagogisk takt i förhållande till helklassundervisning eller i förhållande till undervisning av ett specifikt ämnesinnehåll. Det är för övrigt en kritik som även begreppets upphovsman Herbart fått. Westfall-Greiter & Schwarz (2012) menar, i Herbarts fall, att det har att göra med hans egna empiriska erfarenheter som härrör från privat hemundervisning i privilegierade hushåll. De menar att den en-till-en-undervisning, som Herbart skriver om, knappast är aktuell i vår tid

och att det är svårt att förena med skolans institutionella kontext. I van Manens fall visar sig denna brist i hans återkommande jämförelser mellan undervisning och att som förälder uppfostra sina barn.

Ett betydligt mer explicit didaktiskt klassrumsperspektiv på begreppet takt väljer Muth (1962) i sin avhandling, *Pädagogischer Takt*. Han beskriver fenomenet utifrån två skilda meningshorisonter³ dels som ett fenomen som visar sig i förhållande till *utbildning* av barn och unga, dels som ett fenomen i *undervisning* av barn och unga som didaktisk handling. Föreliggande studie analyserar och diskuterar lärares berättande som en didaktisk handling utifrån tre aspekter av pedagogisk takt; lyhördhet⁴, återhållsamhet⁵ samt en undervisningens risk (Muth, 1962).

Lyhördhet, en grundaspekt av takt, kan beskrivas som en lärares känsla för vad som är rätt för just de här eleverna i den här situationen i förhållande till ämnet för undervisningen, enligt Muth (1962). Återhållsamhet, den andra grundläggande aspekten, förstår Muth som en aktiv-passiv hållning. Att avvakta och träda tillbaka ska förstås som att skapa förväntningar på elevens självverksamhet och är motsatsen till att lämna någon i sticket eller att inte bry sig. Tvärtom är en återhållen undervisning beroende av elevens behov och uttryck och inte sprunget ur lärarens vilja att hålla distans (s. 56). Det leder till en icke-påflugen undervisning, enligt Muth, där elevernas oförutsedda och spontana intressen och engagemang för ämnet får utrymme och där läraren inte endast har elevens prestation eller undervisningens mätbara resultat i åtanke. Muth liknar elevernas faktakunskaper vid främmande städer som de besöker. Lärares pedagogiska takt beskriver Muth som att våga ta risken att barnet går vilse men också kunna leda dem tillbaka till tidigare kända gator (s. 98).

Eftersom spontan undervisning inte kunde standardiseras bestämdes tidigt inom den kontinentala didaktiken att takt skulle vara ledande för improviserade undervisningsformer (Muth, 1962), till exempel förmågan att fånga tillfället i flykten och skapa en *händelse* i undervisning av ett ämnesinnehåll. Att fånga ett ögonblick kräver träning och förberedelser. Att taktfullt handlande inte går att planera eller bestämma i förväg innebär inte att det går att strunta i att förbereda sig utan tvärtom att planera det som är möjligt att planera och ”förvänta sig det oförväntade” (Westfall-Greiter & Schwarz, 2012, s. 132). Takt visar sig inte bara i språkets innehåll utan även i en lärares blick, gester och närvaro. Friesen (2018) analyserar en undervisningssituation där en lärares handlande visar sig som pedagogisk takt i gester, hållning och ansiktsuttryck. Han menar att takt även kan gestaltas som en lärares knutna näve när ett kärleksfullt och mjukt knytnävsslag används för att väcka en kämpande elev som läraren har omsorg för.

Det är i det oförutsägbara mötet med eleverna undervisningens risk som visar sig. En påflugen undervisning, i vilken läraren leder eleverna efter en steg-för-steg-metod utan att ge eleverna något spelrum, innebär sällan någon risk.

Biesta (2013) skriver att undervisningens risk visar sig när elever ses som handlande och ansvarstagande subjekt och att risken finns där eftersom undervisning inte är interaktion mellan robotar utan ett möte mellan människor (s. 1). Att undervisa är en långsam, frustrerande och svår väg, menar Biesta och att resultatet med en sådan här ”svår väg, frustrerande väg och, låt oss säga, ömtålig väg” (s. 3) varken går att garantera eller säkra. Biesta (2013) menar att kreativitet inte bör handla om att skapa och reproducera ett förutbestämt innehåll utan snarare är en förmåga att skapa mening åt händelser och situationer. I linje med detta diskuterar Hopmann (2007) att lärarens didaktiska frihet är avgörande för att kunna ge eleverna möjlighet att skapa mening åt ett ämnesinnehåll. Sambandet mellan mening och innehåll är inte ett ontologiskt eller ideologiskt faktum utan det visar sig snarare som en erfarenhet som uppstår i varje unik situation och är därför omöjlig att planera på förhand (s. 117). På det viset kan lärares spontana och improviserade berättande sägas vara en kreativ didaktisk handling i syfte att öppna för elevernas meningsskapande som konstitueras som oförutsägbart.

Sammanfattningsvis visar sig pedagogisk takt som en lärares spontana och improviserade handlande i en uppkommen undervisningssituation i relation till eleverna samt ämnesinnehållet. Takt kan också beskrivas som lärares spontana handlande i syfte att hitta balansen mellan hörnen i den didaktiska triangeln (Friesen & Osguthorpe, 2018). Enligt Muth (1962) är återhållsamhet och lyhördhet två grundläggande aspekter av takt som dessutom kännetecknas av en undervisningens risk. Pedagogisk takt ses här inte som något givet gott – en essens av normativt handlande – utan snarare som en lärares lyhörda, återhållsamma och frihetliga didaktiska handlande.

METOD OCH MATERIAL

I det här avsnittet beskrivs hur det empiriska materialet har skapats, hur urval, transkriberingar och analysen har genomförts. Det avslutas med en etisk reflektion.

Material, urval och transkribering

För att få tillgång till lärarnas förkroppsligade spontana berättande med exempelvis gester, hållning och ansiktsuttryck vid sidan av det verbala språket valdes deltagande observation och ljud- såväl som audiovisuella inspelningar som materialinsamlingsmetoder (Derry, 2007; Rödel & Brinkmann, 2018). Den videosekvens som är föremål för analys i föreliggande studie valdes ur ett större material med videospelningar av lärare som berättar. Det resterande empiriska materialet är tänkt att användas för fortsatta studier. I enlighet med kriterier för urval, tidigare djupanalyser av muntligt berättande som en helhet (Young, 2000) och för att vara följsam mot fenomenet i tid och

rum (Bengtsson, 1999; Claesson & Rinne, 2019) valdes *en* lärares berättande ut för fortsatt analys. Sekvensen består av lärare Helens berättande i årskurs sex under en lektion i teknik och är två minuter lång. För att illustrera hur ett fenomen visar sig kan en enskild videosekvens, eller till och med en del av en videosekvens, väljas ut vid analys. Derry (2007) betonar att kriterier för urvalet bör vara dess unika rikedom att representera och illustrera fenomenet men framför allt dess förmåga att exemplifiera fenomenet (s. 19). I fenomenologiska studier används ibland anekdoter eller vinjetter (Schratz et al., 2012) som täta och innehållsrika berättelser för att exemplifiera ett specifikt fenomen. Forskaren söker fånga det enskilda tillfället – ”die Momente” – där fenomenet visar sig (Schratz et al., 2012, s. 35).

Inledningsvis identifierades händelsebaserade anekdoter – *events narratives* – (Andrews et al., 2008) i det empiriska materialet i syfte att urskilja berättelser och berättande om specifika händelser i lärarnas tal. Lärares berättande skulle följaktligen bestå av en berättelse från början till slut i sin helhet (Labov, 1972; Young, 1987). Innehållet i lärarnas tal som kunde identifieras som muntligt berättande transkriberades med såväl innehåll, ansiktsuttryck, hållning som gester. Dels för att explicera specifika gester och handlingar, dels för att generellt illustrera det levda berättandet, används tecknade illustrationer från den inspelade videosekvensen. Lärares beskrivande, informerande, tillrättavisande, frågande och svarande tal har i regel inte transkriberats eller analyserats. Lärares högläsning och refererande till berättelser har inte heller transkriberats i sin helhet då de inte kännetecknas av samma kvalitativa egenskaper som muntligt berättande (Young, 1987).

Analys

Analys och tolkning av den valda sekvensen genomfördes i syfte att skapa en tät beskrivning (Derry, 2007) av en unik berättarsituation (Young, 1987, 2000, 2011). Den första analysen genomfördes genom att urskilja fenomenet berättande i klassrumskonversationen. En andra analys gjordes vid transkriberingen av det kroppsligt levandegjorda berättandet med såväl tal som gester. Därpå analyserades specifikt lärares berättande ingående och i detalj – dels utifrån pedagogisk takt som didaktisk handling (Muth, 1962), dels utifrån Katharine Youngs fenomenologiska analys av berättandets upplevelsevärldar och berättande som levd kropp (Merleau-Ponty, 1964, 1968; Young, 2011) – i huvudsak med studier av gester (Hydén, 2008; McNeill, 1992).

Analysen av lärares gester följer McNeills taxonomi (1992): ikoniska (iconic), metaforiska (metaphoric), pekande (diectics) och rytmiska (beats). Ikoniska gester – föreställande gester – gestaltar föremål som nämns eller används eller handlingar som utförs av karaktärerna i berättelsen. De används frekvent i muntligt berättande mer vanligt när berättaren gestaltar berättelsens värld ”som-om” händelseförloppet utspelades mellan berättare och lyssnare i

vad McNeill (1992) benämner som *gesture space*. Metaforiska gester är gester som en gång varit föreställande, som ikoniska gester (Young, 2011), men fått en överförd betydelse som metafor för något annat. En vanlig metaforisk gest är att hålla handflatorna öppna en bit ifrån och samtidigt vända mot varandra. McNeill benämner den *container gesture* – innehållsgest. Gesten gestaltar ett innehåll, ursprungligen ett konkret innehåll. Rytmsk gest används för att markera, stryka under vissa ord eller händelser. I undervisning är pekande gester vanligt (Roth, 2001; Rödel & Brinkmann, 2018) då eleverna ska göras uppmärksamma på föremål och företeelser såväl i den faktiska verkligheten som på kartor och andra illustrationer och även mot gestaltade föremål och händelser i berättelsens värld.

Videoinspelningen gav möjligheter att identifiera och belysa innebörder i de gester och de ansiktsuttryck som lyssnaren vanligtvis registrerar och tolkar som en immanent del av muntligt berättande (Young, 2011). Videoinspelningen gav också möjlighet att spela upp situationen upprepade gånger och i olika hastighet för att undvika misstolkningar och oklarheter (Rödel & Brinkmann, 2018).

Etisk reflektion

Lärare, elever och deras vårdnadshavare har informerats om studiens fokus, lärares tal, och givit sitt samtycke till ljud- och videoinspelning av lärares undervisning i helklass. Lärarna hjälpte till att förmedla och samla in samtyckesblanketter. Lärare och elever har pseudonymiserats i såväl text som bild och på det sättet avidentifierats (Vetenskapsrådet, 2017). Transkriberingarna av videoobservationerna har vid tillfälle visats för deltagande lärare. Att presentera det empiriska underlaget för deltagarna gav dem möjlighet att kommentera eventuella missförstånd och förmedla sina tankar om transkriberingarna (Miller, 2012). Deras kommentarer och respons har inte vidare använts i studien som empiriskt underlag vid analys eller tolkning utan endast varit av etiska skäl.

ANEKDOT OM EN TYST MINUT FÖR EN KASTAD KRUKVÄXT

Resultatbeskrivningen nedan följer berättarsituationen från början till slut. Upplevelsen av berättandet gestaltas och analyseras under fyra olika rubriker: konversationens rike, berättandets rike, berättelsens värld och coda. I konversationens rike länkar läraren berättandet till ämnet i en fråga/svaraktivitet innan hon upprättar berättandets rike genom att gå från det abstrakta till det konkreta – från det generella till det unika. Hon gestaltar därefter händelser inifrån berättelsens värld ur karaktärsperspektiv som om den omslöt oss som lyssnar. Codan avslutar och återför berättarsituationen till konversationens rike. För att visualisera lärarens berättande som levd kropp

och didaktisk handling används illustrationer från videospelningen som exempel under varje rubrik.

Konversationens rike

Läraren i årskurs sex har planerat en lektion om programmering inom ramen för ämnet teknik och som inledning har hon förberett en berättelse om Ada Lovelace och världens första dator. Innan hon börjar med den förberedda berättelsen berättar hon ett minne och det är den anekdoten som är fokus i föreliggande analys. De 24 eleverna kommer in i klassrummet för att sätta sig i bänkar vända framåt och grupperade två och två. Det är ljudligt och pratigt men läraren väntar tills alla elever satt sig ned och säger sedan till dem att vara tysta. Det blir de inte utan de fortsätter prata och läraren får säga till dem ytterligare en gång. En av eleverna påpekar då att hon bara pratar med blommorna i fönstret. Läraren plockar snabbt upp tråden och börjar spontant berätta om en krukväxt hon hade under förra året i en parallellklass. Hon samlar eleverna och får dem att lyssna. Plötsligt pausar läraren berättelsen och länkar den till, ett för klassen känt, ämnesinnehåll genom att repetera fotosyntesen i en fråga/svar-aktivitet i helklass.

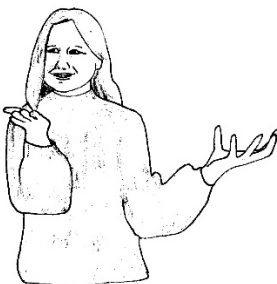
1 L: Ni vet att man ska prata med växter, va?⁶

Ler och pekar ömsom på sig själv och växterna i fönstret och övergår till en gest med en något öppen och kupad handflata vänd uppåt i vänstra handen "som om" hon höll i blomman.

2 L: Varför skulle man prata med växter nu då?

Håller vänsterhandens handflata fortfarande vänd uppåt tydligt kupad "som om" hon höll krukväxten och höger hand öppen ut mot elever.

Figur 2. Varför skulle man prata med växter nu då?



3 E: ---- (Hörs inte på grund av småprat från flera elever)

4 L: Ssch!

5 E: De får syret...eller de får koldioxiden som man andas ut.

6 L: De får kold...precis. Maria och...ni får gärna prata men inte så högt med växten...ok?

Rör sig mot eleverna som pratat men håller fortfarande vänster hand som om hon höll i krukväxten.

7 L: Eh...

Pekar ömsom mot sin egen mun och vänster hand.

8 L: Ja, precis, då får den ju mitt koldioxid och vad får jag från växten?

Leende och höjda ögonbryn pekande mot en elev med öppen hand.

9 Elever: Syre!

10 L: Syret ja!

Analys: Läraren fångar tillfället i flykten och elevernas uppmärksamhet genom att börja berätta om en krukväxt. Elevens yttrande att hon pratar med blommor väcker lärarens minne av en händelse som berört henne (Ochs & Capps, 2001; Ricœur, 1980). Att eleverna tystnar och lyssnar tolkas som att berättande skapar en förväntan på att få uppleva ett händelseförlopp till skillnad från, exempelvis, tillsägelse eller instruktion. Läraren tar kontroll över situationen och visar en pedagogisk lyhördhet att med berättande fånga elevernas uppmärksamhet. Att hon avbryter berättandet och länkar det till undervisningen i en utveckling av repetitionsfrågor om fotosyntesen ses som en annan aspekt av pedagogisk lyhördhet i syfte att rikta elevernas uppmärksamhet mot ämnet för undervisning. Friesen och Osguthorpe (2018) kallar det här handlandet för att balansera i den didaktiska triangeln mellan å ena sidan eleverna och å andra sidan ämnet för undervisningen. Lärarens gester exemplifierar den mellankroppsliga dimensionen av berättande då samtidiga gester, med olika innebörd, sammanvävs till en helhet. Å ena sidan uppmuntrar de metaforiska gesterna, som läraren utför med höger hand, eleverna att delta i en fråga/svar-aktivitet (rad 2 och 8). Å andra sidan utför hon en ikonisk gest med vänster hand ”som om” hon konkret håller krukväxten i sin hand. Den senare kan tolkas som att berättelsen, i vilken gesten introducerades, bara pausat och snart kommer att återupptas.

Berättandets rike

Efter den inledande repetitionen, i konversationens rike, fortsätter läraren genom att öppna berättandets rike. Hon beskriver föremål och karaktärer, tid och rum, och det bildar en bakgrund för händelserna som hon förväntas återge i berättelsens värld.

11 L: Och

Höger pekfinger uppsträckt framför kroppen signalerar uppmärksamhet.

12 L: Så jag började prata med den här

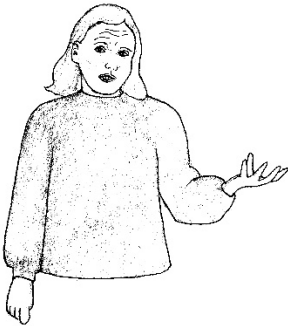
Riktat högerhandens pekfinger mot vänster hand.

13 L: och det här blev min kompis och så då bestämde jag mig för att ge den ett namn och då var det faktiskt Åke som hade namnsdag den dagen

Står still med vänsterhandens kupade gest oförändrad.

14 Elever: (hummar och fnissar)

Figur 3. /.../ då var det faktiskt Åke som hade namnsdag den dagen.



15 L: Så den fick heta Åke

Markerar "Åke" genom en snabb rörelse med vänsterhanden ner och upp.

16 L: och så stod den här

Visar med båda händerna hur hon ställer undan krukväxten mot en bänk i klassrummet och släpper för första gången på 30 sekunder gesten med krukväxten.

17 E: Och dog?!

18 L: Nej, den levde faktiskt hela terminen

Ljfter upp högerhands pekfinger på "nej" och skrattar.

Analys: Läraren fångar på nytt upp berättelsen och eleverna, efter utvecklingen i konversationens rike, genom att rikta uppmärksamheten mot sin öppna vänstra hand. Hon går nu från det generella talet om växter och fotosyntesen och riktar uppmärksamheten mot berättandets rike och den unika krukväxten Åke. Att läraren håller gesten med krukväxten i hela 30 sekunder tolkas som ett uttryck för lyhördhet och gestaltar berättandets reciproka aspekt. Hon förkroppsligar berättelsen i närvaro och med timing. Eleverna fnissar, hummar och föreslår i ett fall även en fortsättning på händelseförloppet.

Läraren svarar på den drastiska kommentaren ”och dog?!” med ett skratt. Hon genomför en gest som att hon ställer ifrån sig ”krukväxten” på en bänk i klassrummet och använder på det viset det faktiska klassrummet och bänken som metafor för berättelsens klassrum. Gesten illustrerar hur det muntliga berättandet visar sig som holistiskt genom att de båda rummen smälter samman till en helhet av då och nu (Ochs & Capps, 2001).

Berättelsens värld

Efter att hon kort berättat hur hon till slut slängde krukväxten då den blev full av ohyra öppnar hon berättelsens värld (rad 19) och berättar vad som hände när eleverna återkom efter sommarlovet. Efter en kort paus (rad 21) sätter hon berättelsens tid i rörelse genom att citera en elev.

19 L: Så hade vi gått nån vecka i skolan eller nåt och så satt vi på en vanlig mattelektion och så där

Står still med knutna händer framför kroppen och rör huvudet lite åt höger på ”mattelektion”.

20 L: och då sa Wilma plötsligt

Tonar ner sin röst och tar ner tempot något inför citatet.

21 L: (Paus, 0,4 s)

Gör en kort paus innan hon gestaltar Wilmas fråga.

22 L: ”Men var är Åke?”

Citerar en elev och slår ut med armarna och händerna upp med öppna handflator i vinklar snett utåt och uppåt och blicken uttrycker förvåning och oro.

Figur 4. ”Men var är Åke?”



23 Elever: (Hummar och fnissar).

24 L: Sa hon

Leende.

25 L: Och då var jag tvungen att berätta: ”Jag kommer tyvärr...det är lite sorgligt men”

Markerar ”berätta” och ”tyvärr” med båda händerna och med handflatorna fortfarande vinklade uppåt. Rör höger hand genom håret på ”det är lite sorgligt men”.

26 L: ”Men”

Flyttar höger hand till under hakan och håller pekfinger och tumme mot hakan.

27 L: ”Åke”

Markerar ”Åke” med ett slag med höger hand innan den faller ned och ut ur gest som en markering.

28 L: (Paus, 0,6 s)

29 L: ”Har flyttat till himlen”

Ihopdragen mun synligt leende men i övrigt stilla.

30 Elever: (skrattar och fnissar)

31 L: ”Han lever inte bland oss längre” och då sa Wilma

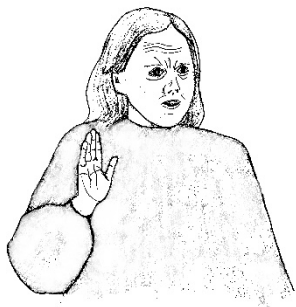
Innehållsgest – händernas handflator vända mot varandra markerar på ”Wilma”.

32 L: (Paus, 0,6 s)

33 L: ”Vi får ha en tyst minut för Åke”

Lyfter höger pekfinger som övergår i en öppen handflata utåt.

Figur 5. ”Vi får ha en tyst minut för Åke”.



34 Elever: (Skrattar och fnissar)

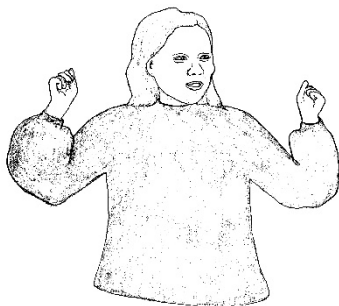
35 L: Och alla var med på det

Slår ut med armarna inifrån och ut åt sidorna – småskrattande.

36 L: Och jag tänkte ”Yes!”

Knyter händerna vid huvudet som en segergest.

Figur 6. Och jag tänkte: "Yes!".



37 L: "En tyst minut", tänkte jag,
 Markerar "tyst" med båda händerna i gesten.

38 L: "för det är inte så vanligt".
 Innehållsgest som markerar "inte".

39 Elever: (Skrattar och fnissar)

40 L: Så

Lyfter innehållsgesten och håller båda händernas handflator mot klassen och markerar "Så" innan hon sätter händerna i sidorna och nickar.

Analys: Läraren byter berättarperspektiv och återger berättelsens värld ur ett karaktärsperspektiv och låter berättelsens tid och rum omsluta oss. I denna korta sekvens levandegör läraren berättelsens värld explicit med de talade orden och kroppen sammanvävda vilket är vanligt i vardagligt berättande (Ochs & Capps, 2001; Young, 2000, 2011). Läraren modulerar röstens tempo och ton och använder pauser. Hon utför ikoniska, metaforiska och rytmiska handgester och visar ansiktsuttryck och beskriver känslor, förvåning, undran och glädje. Hon använder kroppens hållning och riktning genom betydelsebärande växling mellan rörelse och stillastående exempelvis när hon, ur ett karaktärsperspektiv som sig själv i berättelsen, stillastående meddelar att krukväxten dött och på det viset gestaltar en känsla av allvar som förstärker det komiska i situationen. Den här något tekniska beskrivningen av kroppens gestaltning vid berättandet illustrerar det muntliga berättandets sammanvävda helhet av det talade ordet och den levda kroppen (Merleau-Ponty, 1999; Young, 2000, 2011). Här tolkas lärarens berättande som att hon gör sig tillgänglig, synlig och tydlig för eleverna. Samtidigt som hon leder eleverna i berättelsens värld finns en motsägelsefull upplevelse av frihet eftersom eleverna själva ger mening åt berättandet (Muth, 1962). Således tolkas här

muntligt berättande i undervisning, utifrån berättandets fenomenologi, som ett återhållsamt sätt att undervisa i den bemärkelsen att berättande nödvändigtvis gestaltar ett händelseförlopp som var och en av eleverna upplever och tolkar själva. Mot slutet av sekvensen, kommenterar läraren berättelsens händelseförlopp, utifrån sig själv som en karaktär i berättelsen, och utför en segergest och säger att en tyst minut inte var så vanlig i den klassen. Att eleverna skrattar åt lärarens kommentar, i form av en metanarrativ, kan tolkas som att läraren och eleverna har gemensamma uppfattningar om den andra klassen som pratig.

Coda

Vardagsberättande avslutas vanligtvis med någon form av avrundning, det Labov (1972) kallar coda, och så även här. Läraren avrundar berättelsen och lämnar över till eleverna genom att kommentera händelseförloppet och ställa autentiska frågor där svaren inte går att finna explicit i berättelsens innehåll.

41 L: Då hade vi en tyst minut men efter några...några tiotal sekunder så kunde inte jag hålla mig mer för jag tyckte det var så komiskt å ha en tyst minut för Åke.

Leende med händerna i sidorna. Lyfter höger hand och rör den kupad mot munnen på "jag" och tillbaks i sidan. Nickar efter sista ordet i meningen och gör en kort grimas som här tolkas som en tvekan hon uttrycker nedan.

42 L: (Paus, 0,7 s)

43 L: Det borde jag inte ha tyckt egentligen eller hur? Han var väl värd en tyst minut?

Går lite åt höger med händerna i sidan.

44 Elever: "Du ba'...du ba'"

Ett par elever härmar när läraren inte kan hålla sig för skratt och mimar hur läraren håller handen för munnen.

45 L: -

Mimar på nytt hur karaktären i berättelsen, hon själv, fnissade med handen framför munnen.

46 L: Och så blev den en liten skrattminut istället.

Håller högerhand mot sig själv i en svagt pekande gest och gör sedan två snabba cirkelrörelser med höger hand framför kroppen.

Figur 7. Så blev det en liten skrattminut istället.



47 L: Så var det.

Med händerna i sidan.

48 E: Vad ospännande!

49 L: (Skrattar) Ja, haha, "ospännande!?"

Går mot eleven, skrattar och slår lätt med högerhandens fingrar mot elevens bänk på "ospännande".

Figur 8. Ja, haha, "ospännande".



50 E: Skratta åt nån som har dött?

51 L: Ja men... Maria!?

Drar höger hand genom håret och pekar sedan mot elev som räcker upp handen.

Analys: I codan återvänder läraren från berättelsens värld till konversationens rike. Efter en reflekterande tanke, gestaltad som en grimas, ställer läraren ett par autentiska frågor utifrån ett lyssnarperspektiv (Merleau-Ponty, 1999). Det tolkas här dels som ett uttryck för lyhördhet då hon reflekterar över handlingar och händelser i berättelsen utifrån hur det kan uppfattas av lyssnarna, eleverna, dels som en återhållsam undervisning då hon med frågorna öppnar för elevernas tolkningar och åsikter. Ett kort samspel följer där eleverna gestaltar hur läraren inte kunde hålla sig för skratt (rad 44) och där läraren själv mimar situationen därefter (rad 45). Hon binder avslutningsvis ihop anekdoten med att forma en kortfattad sammanfattning – att istället för en tyst minut blev det en gemensam skrattminut i klassen. Hon bekräftar sanningshalten i berättelsen genom det korta: ”Så var det”. En elev som då inser att berättelsen är slut utbrister ”Vad ospännande!”. Läraren avfärdar med att skrattande återupprepa elevens negativa kommentar och lutar sig fram och slår med fingrarna mot elevens bänk. Lärarens lätta touch mot elevens bänk tolkas här som en kommentar eller till och med som en tillrättavisning. Det kan tolkas som att berättandet misslyckas här då eleven är kritisk och hade väntat sig en mer spännande berättelse.

DISKUSSION

Vid sidan av att använda berättande som en förberedd metod berättar lärare även spontant som ett svar på elevernas aktiviteter eller kommentarer i unika undervisningssituationer. Den här typen av gestaltande och improviserad didaktisk handling, i relation till såväl ämnet för undervisningen som till eleverna, har beskrivits som pedagogisk takt. Pedagogisk takt ses här som ett begrepp att beskriva en didaktisk handling som spontant söker balansera undervisningen i relation till elever såväl som till ämnet (Friesen & Osguthorpe, 2018). Lärarens berättande kan här tolkas som både lyckat och misslyckat. Hon lyckas fånga elevernas uppmärksamhet och få dem intresserade men berättelsens innehåll går inte explicit att koppla till ämnet för undervisningen vilket kan ses som ett misslyckande. Samtidigt kan lärarens berättande beskrivas som ett pragmatiskt och konventionellt sätt att ta kontroll över situationen och utöva makt. Läraren ger sig själv tolkningsföreträde genom att kort konstatera att händelseförloppet återgavs korrekt med yttrandet ”så var det”. Att hon kommenterar en elevs negativa kommentar att berättelsen var ”ospännande” med en touch med handen på elevens bänk kan tolkas som en tillrättavisning ur ett maktperspektiv. Vid en fördjupad analys pekar lärarens berättande även mot andra didaktiska

innebörder som i diskussionen nedan beskrivs, utifrån pedagogisk takt, som återhållen undervisning, lyhördhetens oförutsägbarhet och undervisningens risk.

Lärarens berättande takt visar sig som återhållsam undervisning. Samtidigt som läraren blir synlig och tydlig för eleverna med lekfulla och gestaltande gester och miner visar sig berättande, något motsägelsefullt, som didaktiskt återhållsamt. Läraren låter berättelsens händelseförlopp träda i förgrunden och bjuder in eleverna som besökare i upplevelser. Det är för att citera Biesta (2000) som att eleverna ser med ”egna ögon från en position som inte är den egna” (s. 84). Berättandet ger dem möjlighet att utifrån sig själva tolka en händelse som de inte själva deltar i. Det vill säga som en icke-påflugan undervisning där läraren inte endast har elevens prestation eller undervisningens mätbara resultat i åtanke. Vid en jämförelse påminner lärarens berättande takt, och den återhållsamhet som kännetecknar den, det Hopmann (2007) beskriver som ”restraint teaching”. Hopmann för en diskussion om innehåll kontra mening och menar att i didaktikens kärna ligger en strävan att undervisning ska öppna för elevens meningsskapande (meaning) åt ett specifikt ämnesinnehåll (matter) (s. 115). Att gestalta ett händelseförlopp i berättelsens värld öppnar för eleverna att skapa innebörd av ett innehåll. Det ska inte misstolkas som att berättande och berättelser inte kan vara manipulerande. I den här studien avses själva upplevelsen av berättandet oavsett om berättelsen är att betrakta som god eller inte och i berättarsituationen är man som lyssnare lämnad i fred tillsammans med andra. Spontant vardagsberättande av minnen eller händelser upplevs inte påfluget som en åsikt eller fördomar och öppnar i stället för en gemensam reflektion över det som hänt (Ochs & Capps, 2001) vilket synliggörs i den avslutande codan när hon reflekterar och ställer frågor. Hon ger tyvärr inte så mycket utrymme till eleverna att svara i det här utdraget.

Lärares berättande takt visar sig som lyhördhetens oförutsägbarhet. Det går med andra ord inte att förutse exakt hur ett berättande kommer att vävas mellan berättare och lyssnare. Tidigare studier (Henricsson & Claesson, 2016, 2019) har visat att lärare upplever sitt berättande som en närvaro men samtidigt är lärarens levda kropp (Merleau-Ponty, 1964) transparent för de lyssnande eleverna som riktar sin uppmärksamhet mot berättelsens händelseförlopp. Fångade av berättelsens tid och rum tolkar lyssnare berättarens gester, ansiktsuttryck och hållning som meningsfulla men vi noterar dem inte – ”ser” dem inte – som objekt utan som Young (2011) påpekar, som en meningsfull handling. Lärarens levda kropp är verktyget för att levandegöra muntligt berättande men det är inte bara som sändare lärarens levda kropp är närvarande. Från ett lyssnarperspektiv, är det tydligt att hon även är mottagare – lyssnare – själv. Mot slutet av berättarsituationen gestaltas en kort sekunds värdering av berättelsens innehåll som en grimas innan hon berättar vidare. Med Merleau-Pontys (1999) ord så lyssnar hon till berättandet

utifrån den andre – hon ”hör sig själv i den andre” (s. 47). Hon undersöker berättelsens mening på nytt när berättelsens dåtid levandegörs i ett berättande nu och som i sin tur alltid är riktat mot framtiden (Ochs & Capps, 2001). Taktfullt didaktiskt handlande visar sig i kroppen såväl som språket. Lärarens lyhördhet visar sig när hon ler och skrattar åt elevens negativa yttrande. Hon tillrättavisar inte elevens åsikt samtidigt markerar hon genom att toucha elevens bänk med en mjuk handrörelse. Det tolkas här som en respektfull markering och kanske till och med, utifrån lärarens skratt, som en ömsesidig uppfattning att berättelsen inte var särskilt spännande. Kroppen signalerar hennes inställning och visar sig här som både sändare och mottagare. Lyhördhetens oförutsägbarhet får didaktiska innebörder då den berättande läraren balanserar i den didaktiska triangeln (Friesen & Osguthorpe, 2018) genom att dels ta ansvar för berättelsens begriplighet utifrån samspelet med eleverna, dels är öppen för den unika tolkningen och kritik i mötet med eleverna. Det finns en risk att berättande tar fokus från ett specifikt ämnesinnehåll men det kan samtidigt finnas didaktiska poänger med risker.

Lärares berättande takt visar sig som en undervisningens risk. Det går med andra ord inte att veta vad som kommer ut av berättandet. Riskens gestaltas dels i förhållande till ämnet då berättelsens innehåll snarare beskriver en komisk och rörande undervisningssituation än att den illustrerar det ämnesinnehåll som berättelsen inledningsvis länkades till. Dels att berättandets ömsesidighet visar sig i att mening skapas i berättarsituationen, enligt Young (2000), och att till och med läraren själv reflekterar med en genuin fråga om hennes agerande som karaktär i berättelsen var lämpligt. Eleverna interagerar också genom att undersöka lärarens förslag på berättelsens innebörd att det blev en ”skrattminut istället för tyst minut” genom att mima hur läraren bryter tystnaden genom att skratta. Friheten och risken med spontant muntligt berättande är att det svårligen går att pressa in som ett föreskrivet innehåll i en läroplan eller som förutsägbara steg i en steg-för-stegmetod. En berättande takt ställer däremot krav på lärarens situationstrygghet att vara naturlig och fri i sitt spontana didaktiska handlande. Det står i kontrast till den instrumentella synen på undervisning och lärande, där en viss metod leder till ett på förhand givet generaliserbart utfall. En berättande takt gör elevernas självverksamhet och medskapande tillgängligt bortom pressen på att producera generella mätbara resultat. I lärarens berättande visar sig undervisningens risk, enligt Biesta (2013), samtidigt som en undervisningens möjlighet.

KONKLUSION

Muntligt berättande riktar elevernas uppmärksamhet från observerbara faktiska föremål, modeller och förhållanden till narrativa metaforer och händelseförlopp som skapas av elevernas föreställningsförmåga. Det gör det

till en oförutsägbar och riskfylld undervisning som öppnar för taktfullt didaktiskt handlande. Läraren i studien hade inte förberett att berätta anekdoten och ifrågasatte huvudkaraktärens, sitt eget, handlande. Det förefaller på det hela taget väldigt improviserat och spontant och för en observatör vara utan annan poäng än att fånga elevernas uppmärksamhet med en komisk anekdot. Det är så här undervisning visar sig emellanåt, irrationell och oförutsägbar, men det behöver inte betyda att den är dålig – tvärtom. Här bör man vara ödmjuk och inse att det är omöjligt att fånga alla subtila kausala och koherenta aspekter av berättande i en grupp som man inte själv tillhör. Det kan vara betydelsefullt, för den här läraren och de här eleverna, att dela en rörande och komisk situation i elevernas och lärarens gemensamma livsvärld. Om en lärare endast förväntas använda sig av metoder som leder till att eleverna presterar något som går att mäta så förbises avgörande didaktisk erfarenhet och kunskap om muntligt berättande. Jackson (1995) menar att en lärares förhoppning med sitt berättande är att det ska komma något gott ur det men samtidigt skulle de få svårt att säga exakt vad det där goda innebär. Han väcker frågan om lärare bara ska berätta då de vet vad de gör eller om man ska uppmuntra lärare att berätta även när funktionen är oklar och resultatet förblir omätbart (s. 22).

Går det att lära sig en berättande takt? Herbart uttryckte det som att den lärare som alltför strikt följer en teori eller metod ovillkorligen kommer att bli varse att ”de praktiska omständigheterna kommer att förvilla honom” (Friesen, 2020, s. 6). Det handlar snarare om att förbereda sig på situationstryggheten eller, som Westfall-Greiter och Schwarz (2012) uttryckte det, att planera för det som är möjligt att planera men samtidigt ”förvänta sig det oförväntade” (s. 132). Studiens bidrag att empiriskt synliggöra förkroppsligad pedagogisk takt som berättande takt skulle kunna vara att ge underlag till lärare och lärarstudenter att reflektera över dess didaktiska innebörder.

NOTER

¹ Översatta citat i artikeln är egna översättningar från engelska, tyska eller danska.

² Att Herbart lanserade begreppet 1802 innebär inte att takt som fenomen uppfanns då. Tankar om lärares improviserade handlande uttrycktes långt tidigare, för att nämna bara en beskrev läraren Johannes Buna på 1600-talet, det då begreppslösa, fenomenet som att: ”en klok lärare vet hur man anpassar sin personlighet, timing och möjlighet” (Muth, 1962, s. 8).

³ Med utgångspunkt i den tyska kontinentala didaktiska traditionen med Pestalozzi, Kant, Schleiermacher och Herbart.

⁴ Feingefühl skulle kunna översättas till svenska som finkänslighet men jag anser att lyhördhet bättre beskriver ordets pedagogiska innebörd.

⁵ Zurückhaltung.

⁶ Understrykning i transkriptionen visar under vilken sekvens läraren utför de beskrivna gesterna.

REFERENSER

- Aasebø, Turid S., Midtsundstad, Jorunn H., & Willbergh, Ilmi (2017). Teaching in the age of accountability: restrained by school culture?. *Journal of curriculum studies*, 49(3), 273–290. <http://doi.org/10.1080/00220272.2015.1072249>
- Alexander, Robin (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Blackwell.
- Andrews, Molly, Squire, Corinne, & Tamboukou, Maria (red.) (2008). *Doing narrative research*. Sage.
- Bamberg, Michael, & Demuth, Carolin (2016). Narrative inquiry: An interview with Michael Bamberg. *Europe's Journal of Psychology*, 12(1), 14–28. <http://doi.org/10.5964/ejop.v12i1.1128>
- Barkhuizen, Gary, Benson, Phil, & Chik, Alice (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge.
- Bellack, Arno A., Kliebard, Herbert M., Hyman, Ronald T., & Smith, Frank L. (1966). *The language of the classroom*. Teacher College Press.
- Bengtsson, Jan (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson, *Med livsvärlden som grund* (s. 9–58). Studentlitteratur.
- Biesta, Gert (2000). Om att vara med andra – Pedagogikens svårighet såsom politikens svårighet. *Utbildning & demokrati*, 9(3), 71–89.
- Biesta, Gert (2012). No education without hesitation: exploring the limits of educational relations. Keynote address to the society for the Philosophy of Education. *Philosophy of Education*.
- Biesta, Gert (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Bolkan, San, Goodboy, Alan K., & Kromka, Stephen M. (2020). Student assessment of narrative: telling stories in the classroom. *Communication Education*, 69(1), s. 48–69. <http://doi.org/10.1080/03634523.2019.1622751>
- Claesson, Silwa, & Rinne, Ilona (2019). Vägskalet och ställningstagande i didaktiska studier. I I. Berndtsson, A. Lilja, & I. Rinne (red.), *Fenomenologiska sammanflätningar* (s. 155–179). Daidalos.
- Colnerud, Gunnel (1997). En omöjlig jämförelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(2), 95–104.
- Derry, Sharon J. (2007). *Guidelines for video research in education: Recommendations from an expert panel*. Data research and development center.
- Eriksson, Inger (1999). *Lärares pedagogiska handlingar: en studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

- Friesen, Norm (2017). The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure. *Journal of curriculum studies*, 49(6), 743–756. <http://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427>
- Friesen, Norm (2018). Embodying tact in teaching: ineluctable ambivalence, sensitivity, and reserve. *Philosophy of education*, 1(2018), 301–309.
- Friesen, Norm (2020). Herbart - Introductory lecture to students in pedagogy. (Opublicerat artikelmanus).
- Friesen, Norm, & Osguthorpe, Richard (2018). Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation. *Teaching and teacher education*, 70(2018), 255–264. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.023>
- Henricsson, Ola, & Claesson, Silwa (2016). Teachers' experiences of telling stories in primary and lower secondary Swedish classrooms. I H. Höglund & R. Heliä-Ylikallio (red.), *Framtida berättelser – perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (s. 29–45). Rapport från fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi (2016:39).
- Henricsson, Ola, & Claesson, Silwa (2019). Everyday storytelling in teaching – Indian teachers' experiences of telling stories in teaching. *Storytelling, Self, Society*. 15 (2), 242–269. <https://www.jstor.org/stable/10.13110/storselfsoci.15.2.0246>
- Hopmann, Stefan (2007). Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. <http://doi.org/10.2304/eej.2007.6.2.109>
- Hydén, Lars-Christer (2008). Bodies, embodiment and stories. I M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (red.), *Doing narrative research* (s. 126–141). Sage.
- Jackson, Philip W. (1995). On the place of Narrative in Teaching. I H. McEwan, & K. Egan (red.), *Narrative in teaching, learning, and research* (s. 3–23). Teachers College Press.
- Koerrenz, Ralf (2017). *Existentialism and education – an introduction to Otto Friedrich Bollnow*. Springer International Publish.
- Kromka, Stephen M., Goodboy Alan K., & Banks, Jaime (2020). Teaching with relevant (and irrelevant) storytelling in the college classroom. *Communication Education*. 69(2), 224–249. <http://doi.org/10.1080/03634523.2019.1657156>
- Labov, William (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania
- Lwin, Soe M. (2016). ‘It’s story time!: exploring the potential of multimodality in oral storytelling to support children’s vocabulary learning’. *Literacy*, 50(2), 72–82.
- McEwan, Hunter, & Egan, Kieran (red.) (1995). *Narrative in teaching, learning, and research*. Teachers College Press.
- McNeill, David (1992). *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.

- Mehan, Hugh (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1964). *The primacy of perception*. Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1968). *The visible and the invisible*. Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1999). *Om sprogets fenomenologi: utvalgte tekster*. Gyldendal.
- Muth, Jacob (1962). *Pädagogischer Takt: Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. [Doktorsavhandling, Heidelberg University]. Quelle & Meyer.
- Ochs, Elinor (1997). Transcription as theory. I E. Ochs & B. B. Schieffelin (red.), *Developmental Pragmatics* (s. 43–72). Adademic Press.
- Ochs, Elinor, & Capps, Lisa (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Harvard University Press.
- Oettingen, Alexander V. (2018). *Allmän didaktik: mellan normativitet och evidens*. Studentlitteratur.
- Palmenfelt, Ulf (2006). Från tre världar till många – tankar om berättandets etnografi. *Kulturella perspektiv*, 15(3), 4–13.
- Ricœur, Paul (1980). Narrative time. *Critical Inquiry*, 7(1), 169–190.
- Riessman, Catherine K. (1993). *Narrative analysis*. Sage.
- Roth, Wolff-Michael (2001). Gestures: Their role in teaching and learning. *Review of Educational Research*, 71(3), 365–392. <http://doi.org/10.3102/00346543071003365>
- Rödel, Severin S., & Brinkmann, Malte (2018). Theory and methodology of pedagogical-phenomenological video analysis. *Video journal of education and pedagogy*, 3(10), 1–25. <http://doi.org/10.1186/s40990-018-0023-1>
- Schratz, Michael, Schwarz, Johanna F., & Westfall-Greiter, Tanja (2012). *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. Studienverlag.
- Tjärnstig, Leif (2020). *Didaktisk praxis i waldorfskolan: en didaktisk analys och bildningsteoretisk tolkning av fyra waldorflärares pedagogiska tänkande och förhållningssätt*. [Doktorsavhandling, Åbo akademi].
- van Manen, Max (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.
- van Manen, Max (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-given methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.
- van Manen, Max (2015). *Pedagogical tact: knowing what to do when you don't know what to do*. Left Coast Press.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.

- Westfall-Greiter, Tanja, & Schwarz, Johanna F. (2012). Planning for the unplannable: Responding to (un)articulated calls in the classroom. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 121–135. <http://doi.org/10.29173/pandpr19866>
- Young, Katharine (1987). *Taleworlds and storyrealms: The Phenomenology of Narrative*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Young, Katharine (2000). Gestures and the phenomenology of emotion. *Narrative Semiotica*, 131(1/2), 79–112. <http://doi.org/10.1515/semi.2000.131.1-2.79>
- Young, Katharine (2011). Gestures, Intercorporeity, and the Fate of Phenomenology in Folklore. *Journal of American Folklore*, 124(492), 55–87. <http://doi.org/10.5406/jamerfolk.124.492.0055>
- Xueping, Li (2012). Effects of Negotiated Interaction on Mongolian-nationality EFL Learners' Spoken Output. *English Language Teaching*, 5(6), 119–134. <http://doi.org/10.5539/elt.v5n6p119>

English summaries

Johanna Svahn and Stina Hallsén: Organization identities as a form of legitimacy claims: The narrative positioning of private actors in the Swedish homework support market

In this paper we explore, based on in-depth interview data, how representatives of private homework support companies seek legitimacy for their services by constructing different types of organizational identities through storytelling. Private forms of homework support have conquered a larger territory within the educational landscape in Sweden during the last decades; a development that can be traced back to the opportunity that emerged for families in 2007 to make tax deductions for purchases of homework support within their homes. Since then however, the formal political aid for such services has been withdrawn, and the subsistence of a private homework support market has engendered both a political and a medial debate. Proponents of the debate argue that all activities that contribute to Swedish students' knowledge development are favorable to the education system in general, while opponents on the other hand, argue that they entail risks to school equality as they are primarily aimed at more affluent groups in society. The very fact that the private homework support market, at least in a formal sense, is relatively young, combined with it having received varying formal support over the years, makes it a particularly interesting industry to study based on an interest in legitimacy. As it is of fundamental importance for each organization that their activities are accepted as legitimate by the outside world, it is often part of organizational representatives' area of responsibility to defend and sometimes even repair outsiders' views on the organization. The very basis of every organization is after all that others perceive its actions and activities as desirable, correct or appropriate within a socially constructed system (cf. Suchman, 1995). Several studies (see for example Pfeffer, 1981; Ginzler, Kramer & Sutton, 1993) have shown that organizational leaders are therefore often held responsible for being able to

make sense of the organization's actions to outside parties by providing different explanations, rational and legitimation, something that also emerge in our analyses.

The paper takes a narrative approach, which has previously proved fruitful in the study of organizations and their legitimation claims (see, for example, Czarniawska, 1997; 1998; Boje, 1991, Rhodes and Brown, 2005; Blomberg & Welander, 2019)). In this case, the narrative approach is based more specifically on an analytic interest in storytelling as a form of meaning-making practice (Bruner, 1990; Weick, 1995; 2009). It thus departs from the idea that people attribute meaning to previous experiences by telling and reflecting on them, which in turn can also contribute with knowledge about processes and relationships in a reality outside or beyond the stories told (Karlsson & Pérez Prieto, 2012). The narrative analyses thus target *what* is being told, but also the manner by which it is being told and the linguistic resources used in the storytelling. By focusing on the different narrative identities that emerge in the storytelling of the company representatives, it is shown how these are also used as a resource for constructing legitimacy, both in relation to the regular education system and in relation to a specific and to some extent challenged market. The analysis highlights identity positions in relation to three different areas, namely i) the ordinary school, ii) moral aspects such as educational ideals and cultural and institutional norms, and iii) pragmatic aspects such as demand, needs and market conditions. All in all, the paper illuminates how organizational identities cannot be understood as a static answer to the question of who an organization is or wants to be, but rather as something dynamic that is constantly reconstructed in relation to surrounding conditions, where political regulations, contemporary societal debates as well as more stable norms and ideals set the framework for organizations' opportunities to present their activities as legitimate and desirable.

Stig-Börje Asplund: Becoming a reader through schooling. A working-class man from the rural woodlands and his narrated experiences of reading

This article draws attention towards a young rural working-class man and his narrated experiences of the reading instruction he encountered as a student through the Swedish educational system in the 1990's and the 2000's. The background to the study is the negative development that has taken place in recent times in terms of boys' and men's relationship to reading, but also the incomplete, oversimplified understanding of this relationship, which has long dominated both the research field and public debate. In an effort to move away from approaches that may inadvertently reify gender-based reading

differences, this article opens up the possibilities for multiple orientations in relation to reading by acknowledging the importance of considering how other critical contributing factors, besides gender, interact and influence males' engagement in reading, and experiences of education. Against this backdrop, the aim of the article is to focus and highlight a young working-class man from the Swedish rural woodlands, and his narrated experiences of the school's reading instruction.

Based on a life history approach that puts the narrator and his experiences at the centre, and leaning on theories on class, masculinity, and place, it is shown that the emergence of a reader history is a result of a complex interplay between experiences and memories of the school's reading instruction and the experiences made outside this context over time. The reader history that emerges in turn interacts with the specific local and historical context in which the narrated stories took place and with the perceived expectations that rested on the narrator to be a boy and a man in the rural woodlands. The article highlights how reading is made into a socially and culturally accepted practice within a local rural masculine working-class culture through processes in which reading is linked to concrete physical actions and incorporated into an oral storytelling tradition. As such, reading is not only made into a "useful" or "sensible" social and cultural practice, but also a practice through which a young working-class man in the rural woodlands is given access to a reading community and develops a reader identity.

The study sheds light on questions that revolve around who is a reader, and who is not, what reading is and what it is not, and on whose terms. The study also illustrates how the opportunities to seriously discuss these didactical questions in the reading instruction classroom risk being lost in a reading discourse that emphasizes reading of paper-based typographic text and which excludes other, alternative ways of reading.

The longitudinal perspective that the life history approach contributes with also enables knowledge of the life that has been lived in the past, and what these lived experiences have meant for man across the life span. It is argued that the article contributes to an increased understanding of the role and significance of school's reading instruction in the life of a young rural working-class man and how these experiences have interacted with the construction of a (masculine) reader identity.

Birgitta Ljung Egeland: Emotional positioning in students' narratives about mother tongue tuition

The aim of this article is to generate knowledge about students' experiences of mother tongue tuition through studying students' emotional positioning in

narratives about their relations to languages. The article is based on life story interviews with two immigrant students who live and go to compulsory school in non-urban communities in Sweden. They were interviewed on three occasions and the interviews were conducted within a dissertation study about students' narratives about migration and sense of belonging (Ljung Egeland, 2015).

In Sweden, mother tongue tuition is a voluntary school subject with the aim to support students to develop knowledge in and about the mother tongue that is other languages than Swedish languages used in the home setting. The Education Act states that all children that use a language other than Swedish at home have the right to attend mother tongue tuition. Although the legal status of the subject in Sweden it has been widely discussed and must be seen as a vulnerable subject. Over time, mother tongue tuition has been in a position where it has to defend and justify itself both in society and within the school organization. Further knowledge about what role the subject plays in students' lives is of great importance and in this article mother tongue students' experiences are illustrated through a narrative approach.

The theoretical and methodological framework used in the article is a tradition of seeing narratives as socially situated acts and the construction of the empirical material as a joint venture during the interviews. By talking about their experiences, the students also create meaningful narratives about themselves and their lives, thus creating new knowledge in the narration and each interview becomes a new experience. Beside the narrative framework, another important theoretical starting point is Darvin & Norton's model of investment (2015), which highlights individual experiences of engagement in learning a language. This investment is a dynamic phenomenon and takes place in the intersection of identity, capital and ideology.

The result is presented in the form of individual narratives to convey the students' everyday experiences and to avoid reducing the experiences to general categories. It is a way of situating the narratives in time and space to display as much as possible of meanings created through *what* and *how* the students have narrated, but also by something *being* told.

The analysis is inspired by Bamberg's narrative positioning model (1997, 2004), which consists of several analytical levels. The first level centres on the characters involved in the narratives and their positions in relation to one another and also how the students position themselves as someone who has or lacks means of action and how this can vary. The next level involves how the students position themselves in relation to the interviewer in the conversation and sometimes to a more or less present wider audience. At this stage of the analysis, there is also a focus on some of the narrative resources that the students make use of in positioning themselves, for example, face-work, imagery and rhetorical questions.

The focus on experiences of languages and specifically mother tongue tuition in school, invites analysis of narratives and emotions. Drawing on the positioning analysis, the narratives are therefore analysed with a focus on the emotions related to the children's positioning and the more or less explicit meaning of the narratives. What determines the emotive meaning of a word or expression is situated in the context and the significance the students and the interviewer together attribute to it in the conversation. To say something about the emotive meaning attributed to what is narrated, the deep structure of the narrative must be considered, i.e. what is implicit in the narrative. Emotional positioning can take place at different linguistic levels with the help of different devices. After each interview, the main impressions of the interview were summarized in so-called memos, which were also used as support in my narrative construction of the interview material.

In the narratives emerge joy and pride, but also more ambivalent emotions related to languages and mother tongue tuition. The students describe how the subject in school is important and means a lot to them in many ways both, on a performative and an affective level. When the students from different reasons invest or not in mother tongue tuition, it is strongly connected to their imagined identities (Darvin & Norton, 2015) for the future and what symbolic and material capital they believe can be accessed through this potential investment, like being included in a group or community, being loved, getting economical safety or other possibilities.

Håkan Löfgren: Grade and performance emotions – a noisy silence in narratives about a year-four pupil

From 2021, the head teacher can decide whether to grade pupils in year four or year six. The aim of this article is to describe how this reform can have concrete consequences for pupils with special needs in an educational system where it is possible to choose school. The article includes an analysis of the head teacher's, special needs teacher's, teacher's and other pupils' narratives about a particular pupil's experience of the trial. According to these narratives, the pupil became very sad, and changed school after receiving the first grades. The narrative analysis shows that the position of being *responsible* for what happened is constructed in qualitatively different ways, by the responsibility for the course of events being placed on different parties inside and outside the school. The analysis also looks at how the pupil is ascribed various *performance emotions* in the various narratives. The discussion focusses on the question of who is responsible for pupils with special needs, and for equality in a marketised school for all pupils.

Ola Henricsson: Embodied pedagogical tact in teachers' spontaneous storytelling

Although stories and storytelling have been used as content and method in teaching since ancient times, it was only in connection with the narrative turn in the latter part of the 20th century that the pedagogical meaning of stories and storytelling was scientifically investigated. The number of studies in storytelling in teaching has grown steadily since then and there are now many such studies available. As a result of the fact that the narrative turn initially developed in the Anglo-Saxon tradition, most of the studies in storytelling and teaching and learning are done within the interdisciplinary field of educational science, and focus on language development, literacy, and learning from social, historical and psychological perspectives. However, there is a lack of studies on teachers' storytelling based on a continental European tradition of pedagogy and *didaktik*. This is a knowledge gap that I wish to fill to some extent with this article. The aim of the study is to describe how a teacher's improvised and spontaneous storytelling emerges and what pedagogical meaning it can have.

Teachers' preparations sometimes include planning to tell a story, but it is also common for them to tell stories spontaneously. In such cases, it is neither possible to fully plan the storytelling in advance nor to anticipate reactions or interactions that will occur in the encounter with the students. A term that has been used to describe these kinds of improvised and spontaneous actions by teachers is pedagogical tact. It was used primarily in the continental European tradition of *didaktik* during the 19th century. Teachers' spontaneous storytelling is an example of improvised teaching where the teacher is apparently caught up in the moment, and it proves to be a pedagogical action where the students' reactions, interactions and questions cannot be predetermined. This improvised pedagogical action as storytelling, in relation to both the subject of the teaching and the students, is examined in this study using the concept of pedagogical tact.

Teachers' spontaneous everyday storytelling is here seen as "event narratives" and can be described as "spoken recounting of particular events". The analyzing of interviews and observations is based on Katharine Young's (1987) phenomenological analysis of storytelling, in which she describes the experience of storytelling using three concepts - realm of conversation, storyrealm and taleworld. Furthermore, from a phenomenological perspective, language cannot be separated from the body, which means that oral storytelling in the classroom is experienced and perceived bodily. Gestures, for instance, are closely connected to the spoken narrative but express their own meaning parallel to the utterance. This implies a perspective that sees storytelling as embodied.

Studying teachers' storytelling from a phenomenological perspective means describing storytelling as experienced in the narrative space between teachers and students. The choice of observation as a method was made on the basis that oral storytelling manifests itself as experiences of the lived body. In addition to the existential premise of narrative thinking, the meaning-making ability of storytelling, it is in the complexity of intercorporeity that we see the crucial aspects of storytelling as a pedagogical act.

Based on previous in-depth analyzes of oral storytelling as a whole, and in order to be compliant with the phenomenon, *one* teacher's storytelling was selected for analysis. The analyzed video sequence consists of teacher Helen's spontaneous storytelling in year six during a lesson in science, and is 2 minutes long. Initially, *event narratives* were identified in the empirical material in order to discern stories and storytelling about specific events in teachers' talk. Consequently, the teacher's storytelling would consist of a story from beginning to end in its entirety. The content of the teachers' talk that could be identified as storytelling was transcribed with spoken words, facial expressions, posture and gestures. Partly to explicate specific gestures and actions and partly to generally illustrate the lived storytelling, cartoon illustrations from the recorded video sequence were used.

Analysis and interpretation of the results are discussed on the basis of the idea that teachers' storytelling unfolds in the pedagogical relation and can be described as: restrained teaching, the unplannability of sensitivity, and teaching as a risk. The contribution of this study from a didactic perspective is that teachers' storytelling both illustrates and manifests itself in the pedagogical relation. Teachers' storytelling also manifests itself as a restrained pedagogical act that opens the way for students' self-activity in the form of inner visuality. As an interpersonal activity, teachers' storytelling is to some extent unpredictable and therefore improvised, and is thus characterized by the risk and possibility of teaching. Methodologically, this study provides examples of how empirical phenomenological studies can be conducted with an innovative way of transcribing, describing and interpreting video recordings of oral storytelling.

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