

Pedagogisk forskning i Sverige

PfS.

Vol. 28 No. 3 2023

Utveckling av pedagogikens teorier,
begrepp och praktiker

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

Redaktionsassistenter: Anna Wahlgren och Josef Qaderi, doktorander, 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), Lena Boström (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

Förord	4
--------	---

Artiklar

Gymnasieelevers erfarenheter av särskilt stöd: berättelser om utanförskap och tillhörighet <i>Anna Öbman</i>	6
Lärares förståelse av engagemang i hybrid, fjärr- och distansundervisning <i>Nina Bergdahl</i>	30
Lärares relationskompetens i växelspelet mellan 'Mig' och 'Jag': Begreppsdiskussion med stöd i G.H. Meads teori <i>Jonas Aspelin</i>	53
Praktikutvecklande samtal på vetenskaplig grund <i>Mattias Gradén & Sara Irisdotter Aldenmyr</i>	76
Att höra till eller inte? Föränderliga kapital, positioneringar och tillhörigheter från grundskola till högskola <i>Josefina Eliaso Magnusson & Disa Bergebr</i>	102
Att matematik-a: När materialiteter samhandlar <i>Anna Wallin</i>	123
English summaries	142

Debatt:

Lärares kompetensutveckling – behöver vi tänka nytt? <i>Glenn Hultman</i>	149
--	-----

Förord

Välkommen till ett nytt nummer av Pedagogisk forskning i Sverige. I detta nummer får du ta del av sju spännande bidrag, som på olika sätt adresserar frågor relaterade till utvecklingen av begrepp, teorier och praktiker inom det pedagogiska kunskapsområdet.

Anna Öhman undersöker i sin artikel *Gymnasieelevers erfarenheter av särskilt stöd – berättelser om utanförskap och tillhörighet* med hjälp av en narrativ ansats och i förhållande till ett makt- och identitetsperspektiv, vilken betydelse skolans stödinsatser har för eleverna. Undersökningen pekar bland annat på vikten av en pedagogik som är både, relationell och kunskapsutvecklande och bidrar med en konceptualisering utifrån begreppen tillhörighet och tillblivelse.

I artikeln *Lärares förståelse av engagemang i hybrid, fjärr- och distansundervisning* undersöker Nina Bergdahl genom en mixed methods ansats utvecklingen av lärares initiala och fördjupade förståelse av elevers engagemang och disengagemang i digitala lärmiljöer. Studiens slutsats är att ett professionellt språk är en förutsättning för kollegial dialog, vilken behövs för att nå en ökad förståelse kring elevers faktiska engagemang i, eller disengagemang från, lärande, så att dessa insikter kan informera utvecklingen av lektionsdesign och den egna praktiken.

I Jonas Aspelins artikel *Lärares relationskompetens i växelspelet mellan 'Mig' och 'Jag': Begreppsdiskussion med stöd i G.H. Meads teori* utvecklas hur begreppet lärares relationskompetens kan förstås genom G.H. Meads teoretiska begrepp Mig och Jag. Baserad på interventionsstudier om lärarstudenters uppfattningar om relationskompetens presenteras sedan dels fyra perspektiv på hur relationskompetens kan förstås, dels teoretiska och praktisk-pedagogiska implikationer av studiens slutsatser.

Mattias Gradén och Sara Irisdotter Aldenmyr undersöker i sin artikel *Praktikutvecklande samtal på vetenskaplig grund* hur lärare läser och tolkar befintlig forskning. Artikeln bidrar med fördjupad kunskap om mötet mellan lärares praktik och olika typer av innehåll i vetenskapliga texter. Det visar sig bland annat att studiens deltagare tog fasta på texternas framskrivna resultat och lät dessa berika deras eget professionsspråk.

I artikeln med titeln *Att höra till eller inte? Föränderliga kapital, positioneringar och tillhörigheter från grundskola till högskola* studeras en ung kvinnas tal om att i skolsammanhang positioneras och positionera sig själv som avvikande, den

andre, den invandrade, i relation till majoritetsgruppen – det svenska. Den longitudinella etnografiska undersökningen visar med hjälp av begreppen kapital och hybriditet, hur tillhörighet och utanförskap kan förstås och få mening på olika sätt under olika perioder i livet och hur de är kopplade till olika sammanhang.

Anna Wallin belyser i artikeln *Att matematik-a: När materialiteter sambandlar* fenomenet matematik i fritidshemmet. Med hjälp av deltagande observationer och utifrån agentisk realism och ett kulturhistoriskt perspektiv undersöks hur matematik samskapas i fritidshemmets praktik i möte med mänskliga och ickemänskliga materialiteter. Studiens resultat synliggör en variant av matematik, vilken benämns som matematik-a, som kan liknas med att lek-a, att skapa tillsammans och ”bli till” med materiellt-diskursive praktiker.

Numret avslutas med en debattartikel av Glenn Hultman på temat *Lärares kompetensutveckling – behöver vi tänka nytt?*.

Vi önskar en trevlig läsning!

Redaktionen för Pedagogisk forskning i Sverige

Gymnasieelevers erfarenheter av särskilt stöd: berättelser om utanförskap och tillhörighet

Anna Öhman
Karlstads universitet

ABSTRACT

Vad har stödinsatser för betydelse ur elevers perspektiv? Den här artikeln utgår från en intervjustudie med gymnasieelever om deras erfarenheter av särskilt stöd. Delar av det empiriska materialet har analyserats utifrån en narrativ ansats och teoretiska perspektiv kopplade till makt och identitet. Föreställningar om och innebörd av särskilda behov är komplexa och mångdimensionella. Ur analysen av två elevers berättelser framträder relationella aspekter som trygghet och delaktighet som betydelsefulla för eleverna. Analysen ger också en bild av hur särskilda behov och särskilt stöd är inbäddade i olika former för maktstrukturer där erfarenheter av att vara inkluderad eller exkluderad skapar olika identiteter. Vikten av att bemöta varje elev i behov av särskilt stöd som en unik individ är central i berättelserna. En slutsats som kan dras från resultaten är att en pedagogik som både är relationell och kunskapsutvecklande visar sig vara viktigt för elever i behov av särskilt stöd. Det konceptualiseras med det reciproka begreppsparat tillhörighet och tillblivelse, där inkludering förstås som något långt mer än skolplacering.

INLEDNING

”Jag tror inte jag hade klarat skolan utan de speciella lärarna”. (Sofie)

Den här artikeln hämtar sitt material från en intervjustudie som handlar om hur det är att vara en elev i behov av *särskilt stöd* för att klara sin skolgång.



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

[Erkännande-IngaBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Anna Öhman]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.03.01>

Som det inledande citatet från en av de intervjuade eleverna visar, är relationer till lärare av stor betydelse. Särskilt stöd handlar i grunden om huruvida elever känner sig delaktiga i en social gemenskap i skolan och om de får sina olika behov av anpassningar och utmaningar täckta inom utbildningen. Här har forskningen en viktig uppgift i att ge en nyanserad bild som utgår från eleverna själva (McMenamin, 2018) där de kommer till tals utifrån sina egna upplevelser och erfarenheter som motbild till kategorisering i form av diagnoser. Beskrivningen av elever i behov av särskilt stöd kan ta sig uttryck som både diskriminerande och nedvärderande visar en intervjustudie med lärarpersonal i finlandssvensk yrkesutbildning (Björk-Åman, 2013). I bemötandet av elever i behov av olika stödinsatser är det därför viktigt att se var och en som *någon* och inte *något* (Reindal, 2021). I det *relationella* perspektivet betraktas varje person som unik och situerad i olika processer där de konkreta uttrycken för mänskligt liv är av intresse (Aspelin, 2013). I den här studien utforskas därför specialpedagogiska frågor utifrån aktörerna själva, närmare bestämt vilka erfarenheter gymnasieelever har av särskilt stöd genom sin skoltid. Gymnasieskolan är i liten grad beforskad vad gäller specialpedagogiskt stöd, inte minst ur elevers egna perspektiv (Yngve et al., 2018). Skolinspektionens (2021) senaste granskning av gymnasieskolans arbete med individuella stödinsatser visar också att elevernas erfarenheter inte tas tillräckligt tillvara för att utforma ett träffsäkert stöd.

Det finns en komplexitet i planering och genomförande av undervisning i *en gymnasieskola för alla* eftersom elever å ena sidan ska ges en liknande utbildning, samtidigt som undervisningen ska anpassas efter deras olikhet. Det kan ses som ett dilemma där ingen enkel lösning finns (Nilholm, 2005). Undervisning som ska anpassas för alla innebär svåra val som måste hanteras situerat inom olika lokala kontexter som berör elevers inflytande och delaktighet. Det finns således både en kunskapsmässig och en social sida av specialpedagogisk praktik. Ett vanligt sätt att förstå specialpedagogik är som stöttning när den vanliga pedagogiken inte räcker till i mötet med elevers olikheter och där specialundervisning är en av flera specialpedagogiska organisationsformer (Persson, 2019). Utformningen varierar; det kan handla om färdighets träning individuellt eller i mindre grupp.

Studier från grundskolans senare år visar att undervisning utanför den ordinarie klassen påverkar elevers självbild. Även om elever är positiva till specialpedagogisk hjälp upplever de ibland nivån för låg, hjälpen för omfattande och att det är stökigt i den specialpedagogiska resursgruppen (Groth, 2007). Elevers infallsvinklar till stödinsatser tas inte heller alltid tillvara, vilket leder till att de inte känner sig inkluderade i att få visa vad de kan (Johansson, 2015). En annan studie visar att eleverna möts av förenklat stöd, låga förväntningar samt att pojkar oftare än flickor får stöd som ligger mer i linje med övriga elever (Klapp & Jönsson, 2021). I en tidigare studie pekar resultatet på brister i identifiering av vilka stödåtgärder som är gynnsamma (Jönsson, 2018). Det

bekräftas i intervjuer med gymnasieelever där endast 20 procent upplevde att de fick det stöd de behövde (Yngve et al., 2019): 60 procent uppger bristande anpassningar i lärmiljön (Lidström et al., 2019). En annan intervjustudie med gymnasieelever pekar på svårigheter att få stöd i undervisningen (Persson & Persson, 2016). Sammantaget visar studierna att stöd är något som antingen inte anpassas tillräckligt eller som saknas när elever blir tillfrågade.

För att ta reda på vad särskilt stöd skulle kunna vara ur elevers perspektiv har 16 elever på yrkes- och högskoleförberedande program intervjuats inom ramen för ett projekt. Undersökningen i föreliggande artikel är en delstudie inom det projektet. Centrala frågeställningar var hur de trivdes med pågående utbildning och hur de upplevde det särskilda stödet genom sin skolgång. Särskilt stöd berör indirekt frågan om inkludering som delaktighet i skolans sociala såväl som kunskapsmässiga praktiker där alla ska få delta och lära utifrån sina förutsättningar (Nilholm, 2020). Sett ur ett övergripande etiskt perspektiv är dessa villkor inte tillräckliga då den enskilda individens värdighet som person också måste uppmärksammas (Reindal, 2016), inte minst då allmer fokus har riktats mot elevers prestationer i internationella kunskapsmätningar (Malmqvist, 2019; Slee, 2014). För att synliggöra elevers egna berättelser från sin skoltid och fördjupa kunskapen om särskilt stöd ur elevers perspektiv används i denna artikel en narrativ ansats för att analysera en avgränsad del av intervjumaterialet, närmare bestämt två intervjuer. Det görs utifrån föreställningen om att berättelser är grundläggande för mänskligt meningsskapande och ett sätt att förstå elever som unika personer. Intresset för hur identitet utvecklas och framträder i narrativa konstruktioner ökar inom forskning (Asplund & Pérez Prieto, 2020) och berättande öppnar erfarenhetsrum som bidrar till att skapa kunskap på ett meningsfullt sätt där människors upplevelser och reflektioner är centrala (Bornemark, 2020). Det kan knytas till Aristoteles (1967) plotbegrepp, som kan beskrivas både som en strukturering av händelser och ett narrativt grepp för att väcka intresse och skapa spänning hos läsaren.

Det övergripande syftet med föreliggande artikel är att bidra med nya perspektiv på specialpedagogisk praktik och mer specifikt att skapa förståelse för några gymnasieelevers egna erfarenheter av särskilt stöd under sin skolgång.

Det görs genom att ställa följande forskningsfrågor: Hur beskriver eleverna sin skolgång? Vilka erfarenheter har de av särskilt stöd? Vilken innebörd kan elevernas berättelser ges ur ett makt- och identitetsperspektiv?

BAKGRUND

Under följande rubrik förklaras och kontextualiseras begreppet särskilt stöd. Därefter följer en presentation av forskning med relevans för artikelns kunskapsbidrag.

Särskilt stöd

Elevens behov av särskilt stöd varierar i omfattning, tid, åtgärder och kan handla om någon form av funktionsnedsättning eller psykosocial problematik. Enligt Skollagen (SFS 2010:800, 3 kap) sätts det särskilda stödet in om en utredning visar att behov föreligger och annat stöd bedöms vara otillräckligt. Särskilt stöd är inte beroende av någon medicinsk diagnos och gäller elever som befaras inte nå kunskapskraven eller har andra svårigheter i sin skolsituation. Utgångspunkt tas i elevens utbildning som helhet, vilket innebär att inte enbart kursernas kunskapskrav är i fokus utan även kunskapsmålen i läroplanen som behandlar grundläggande demokratiska värden (SFS 2010:800, 1kap 4§; Skolverket, 2011). Skolan ska vara tillgänglig för alla genom att erbjuda elever det stöd de behöver inom den elevgrupp eleven tillhör. Däremot öppnar Skollagen för undervisning i grundskolan (gymnasieskolan omfattas dock inte av denna paragraf) i en annan grupp än den som eleven normalt tillhör som en form av särskilt stöd, enskilt eller i särskild undervisningsgrupp (SFS 2010:800, 3 kap 11§). En annan form av särskilt stöd för elever i behov i grundskolan är anpassad studiegång med avvikelser i timplanen (12§). I gymnasieskolan kallas åtgärden reducerat program och innebär att en eller flera kurser tas bort för att underlätta för elever med påtagliga studiesvårigheter (SFS 2010:2039, 9 kap 6§). Ytterligare en stödform för elever med olika behov är extra anpassningar för att skyndsamt kunna sätta in mindre ingripande stödinsatser inom ramen för ordinarie undervisning (SFS 2010:800, 3 kap 5§).

Det saknas dock kunskap om hur många elever som har särskilt stöd inom gymnasieskolan eftersom det inte är representerat i Skolverkets statistik. Granskningar visar dock att andelen skolor med brister inom arbetet med särskilt stöd är betydligt högre i gymnasieskolan än i grundskolan (Skolinspektionen, 2020). Skolverkets statistik över grundskolan från 2021 visar att av de tre stödformerna som omfattar enskild undervisning, särskild undervisningsgrupp och anpassad studiegång får 2,9 procent av eleverna i årskurs 9 undervisning i särskild undervisningsgrupp (Skolverket, 2021).

Samtliga skrivelser ovan handlar om styrdokumentens juridiska, organisatoriska och begreppsliga innebörd. För att få en bild av hur det ser ut i praktiken behövs studier där erfarenheter från de berörda synliggörs, något som redovisas i följande avsnitt. När eleverna i denna artikel beskriver olika stödformer och grupperingar är det sällan med begreppen ovan, och det är inte heller studiens avsikt. Det är elevernas egna erfarenheter av det de uppfattar som särskilt stöd som undersöks och beskrivs. Hur det kan tolkas utifrån styrdokumentet ges i sammanfattningarna i resultatkapitlet.

Tidigare forskning

För att förstå och förklara vad särskilt stöd skulle kunna vara ur elevens perspektiv behövs tidigare kunskap om elevens erfarenheter av olika former för

stöd i undervisningen, samt olika perspektiv på hur undervisning och lärande kan ta form för elever i behov av olika stödinsatser. Presentationen görs i linje med begrepps användningen från tidigare forskning och grupperas utifrån följande områden: *särskiljande undervisning* och *relationella perspektiv*.

Särskiljande undervisning

Undervisning i mindre grupp ökar både i Sverige och resten av Europa, något som inte alltid gynnar eleverna eftersom de får svårt att komma i kapp sina klasskamrater (Giota & Emanuelsson, 2016; Göransson et al., 2020). Forskning visar också att lärare i hög grad vill behålla segregerade undervisningsformer (Göransson et al., 2020). Elevers behov av särskilt stöd uppfattas som individbundet, medan undervisningen och personalens förhållningssätt är ovanliga förklaringar till elevers svårigheter (Giota & Emanuelsson, 2011). Elever relaterar dessutom skolproblemens orsaker till sig själva (Giota, 2013) samt kategoriseras och exkluderas både av lärare och medelever (Hjörne & Evaldsson, 2015, 2016; Velasquez, 2012). Några studier synliggör dock att undervisning i mindre grupper kan främja elevers aktiva deltagande genom anpassningar och interaktion (Evaldsson & Svahn, 2019; Hugo, 2011).

Relationella perspektiv

Lärares förhållningssätt spelar en stor roll för elevers välbefinnande och måluppfyllelse. Ur elevernas perspektiv kännetecknas bra lärare av att de både handleder och visar personlig omsorg med kunskapsutveckling såväl som social utveckling i fokus (Hirsh & Segolsson, 2021). Tillitsfulla relationer är särskilt viktiga för elever som upplever motstånd mot skolan och saknar motivation (Hugo, 2011; Hugo & Hedegaard, 2021). Speciallärare och specialpedagoger beskriver relationell kompetens i termer av att ha en accepterande attityd samt att hitta en personlig och tillitsfull anknytning till eleven. De talar dock sällan om akademiska mål och hur svårigheter i undervisningen ska bemötas, vilket tyder på att det relationella kan ske på bekostnad av kunskapsutveckling och kvalificering (Aspelin et al., 2020). En klassrumsstudie från en resursskola visar dock hur relationella aspekter som gemensamt meningsskapande och tillit har avgörande betydelse för elever som tidigare haft hög skolfrånvaro i deras deltagande i läs- och skrivaktiviteter (Gärln, 2021).

Andra studier visar hur skickliga lärare delar ansvar samt skapar möjligheter för lärande med sina elever utifrån gemensamma beslut om arbetssätt där varje elev tas i betraktning utifrån behov och mål (Segolsson & Hirsh, 2019). När elever får berätta om sina erfarenheter av bra undervisning och lärare lyfter de att det karakteriseras av en kommunikation om höga förväntningar och att lärande är möjligt för alla. Eftersom lärarna strävar efter att lära känna varje elev kan de också uppmärksamma deras olika förmågor och anpassa undervisningen utan att någon känner sig utpekad. Lektionerna är motiverande och kännetecknas av trygghet och respekt (Hirsh & Segolsson, 2021).

Vidare är bedömningsformer som synliggör framgångsfaktorer och elevers egna initiativ viktiga, då risken annars är stor att fokus ligger på elevers brister (McIlroy et al., 2019). Elevers upplevelse av tillhörighet visar sig genom trygghet att få fråga, kunna gå ifrån vid behov eller ha en extra resurs i klassen (Rose & Shevlin, 2017). Lärandemiljöer med tävlingsinslag riskerar däremot att öka exkludering eftersom prestation väger tyngre än rättvisa. En viktig skyddsfaktor för elevers sociala såväl som kunskapsmässiga skolsituation är därför lärares relationskompetens och förmåga att skapa autonomi för eleverna (Grütter, 2017).

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Den här studien har en *narrativ ansats* som utgår från att berättade handlingar och händelser uttrycker en unik kunskap om mänskliga erfarenheter som visar på olika sätt att vara en individ i ett sammanhang (Polkinghorne, 1995). Den narrativa strukturen kan förstås som en helhet bestående av en början, en mitt och ett slut (Aristoteles, 1967). För att strukturen i en text ska kunna kallas narrativ behöver den också innehålla tre definierande egenskaper: temporalitet, mening och socialitet (Elliott, 2005). Mening skapas genom händelser som följer på varandra i tid under särskilda omständigheter. Polkinghorne (1995) använder begreppet *narrativ konfiguration* för att beskriva hur händelser hålls samman i en temporalt organiserad berättelse, något som är avgörande för denna studies urval av material. Det narrativa har även betydelse för hur människor kan förstås; inte som individer med statiska identiteter utan hur de konstituerar sina identiteter dynamiskt genom berättande. Identitet uppfattas därför i den narrativa ansatsen som ständigt föränderligt i interaktion med andra människor, vilket passar väl för förståelsen av elevers berättade erfarenheter. Eftersom den här studien utforskar elevers egna upplevelser av särskilt stöd från skoltiden bidrar den med kunskap om elevers reflektioner och värderingar genom trovärdiga berättelser (Bruner, 1986).

För att förstå och analysera olika aspekter av *makt* och *identitet* som kan urskiljas i berättelserna används perspektiv från Foucaults texter där makt kan förstås som något som producerar både negativa och positiva effekter (Foucault, 1975, 1977). Makt finns i alla sociala relationer och ses då snarare som ett nätverk i form av processer och system med olika handlingar och händelser än något som är begränsat till vissa personer (Foucault, 1975, 1977). Knutet till makt används begreppet *intensifiering*, ett uttryck för hur makt kan ses som något som både förtrycker och möjliggör genom olika handlingar och händelser. Makt kan då förstås som olika disciplinerande processer som produceras lokalt och producerar en sorts normativitet (Foucault, 1975) mellan olika krafter snarare än mellan subjekt (Nealon, 2008). Identitet förstås som under kontinuerlig konstruktion och inte något enhetligt eller statiskt (Foucault, 1977).

METOD OCH GENOMFÖRANDE

Denna artikel baseras på en delstudie i ett större projekt om gymnasieelevers erfarenheter av särskilt stöd. I det större projektet genomfördes 16 individuella semistrukturerade intervjuer mellan 2019–2020 i fem gymnasieskolor (två yrkes- och tre högskoleförberedande gymnasier) i tre kommuner. Sju pojkar och nio flickor i år tre intervjuades, från cirka 30 till 90 minuter. Vid intervjuerna användes en intervjuguide med ett antal centrala temaområden med frågor som berör specialundervisning och särskilt stöd, exempelvis i vilka situationer de behöver särskilt stöd, om de kan ge exempel på särskilt stöd som fungerar bra och mindre bra samt om de upplever att de blir lyssnade på. Eleverna gavs även ett stort utrymme till egna initiativ och fördjupningar i sina svar. Flera elever hade mycket att berätta medan andra var mer fåordiga och svarade enbart på guidens frågor. Formuleringar som ”Skulle du vilja berätta om...” flätades in under intervjuerna, eftersom det kan ge spontana och rika beskrivningar (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguidens frågor fungerade som ett stöd för ett vidare samtal i den semistrukturerade intervjuformen med fördjupningar och egna inspel. Intervjuerna spelades in och transkriberades ordagrant.

Även om fördelarna med intervjuformen ger utrymme åt intervjupersonernas egen röst i reflektioner och värderingar om sådant som påverkar dem är det inte oproblematiskt då full insikt i vad det innebär att bli intervjuad och ingå i en forskningsstudie inte kan förväntas (Rose & Shevlin, 2017). Här krävdes det varsamhet och eftertänksamhet eftersom ämnet för studien är både känsligt och oförutsägbart och intervjupersonerna kunde ha funktionsnedsättningar som påverkade kommunikationen. Rose och Shevlin (2017) understryker att forskning som inte har som syfte att förbättra och initiera förändring starkt kan ifrågasättas. Flera av intervjupersonerna i denna studie gav dock uttryck för att de tyckte medverkan var viktig för att dela med sig av sina erfarenheter för förändringar av praktiken.

Den kvalitativa forskningsintervjun är intersubjektivt kunskapsproducerande som något intervjuare och intervjuperson konstruerar tillsammans (Kvale & Brinkmann, 2009), samtidigt som det föreligger en uppenbar maktasymmetri i intervjusituationen. Medvetenhet om studiens etiska implikationer har uppmärksamats kontinuerligt under hela forskningsprocessen genom avstämningar med eleverna både före, under och efter intervjuerna. Elever som har velat ge längre svar på intervjufrågorna har fått göra det och mer tyglåtna elever har respekterats för sina delvis korta svar.

Urval av delstudiens empiriska underlag

Ur det empiriska materialet har för denna artikel två intervjuer med en tydlig berättelsestruktur valts ut för en djupare analys: den ena med en flicka (Sofie)

på ett högskoleförberedande program och den andra med en pojke (Linus) på ett yrkesprogram.

Kriterierna för detta urval är som följer:

- Intervjun har strukturen av en berättelse som innehåller temporalitet, mening och socialitet (Elliott, 2005)
- Intervjun innehåller en plot bestående av vändpunkt (peripeti), insikt och känsla (patos) (Aristoteles, 1967)

De två valda intervjuerna var således lämpade för en narrativ analys enligt studiens teoretiska utgångspunkter och skiljer sig dessutom vad gäller typ av plot (Polkinghorne, 1995). Det övriga intervjumaterialet som togs upp inom ramen för ovanstående studie analyseras annorstädes utifrån andra teoretiska utgångspunkter.

Analytisk ansats

Narrativ förstås här som en berättelse där händelserna som beskrivs också ges mening med en förklaring eller utvärdering. Jag har valt denna analysform för att synliggöra och fördjupa några elevers unika röster. Analysen fokuserar på innehållet i intervjupersonernas berättelser: vad som hände och varför (Kohler Riessman, 2008). Berättelsens kronologi skapas av den som berättar i interaktion med den som intervjuar och återskapas som en del av analysen för att ge berättelsen en sammanhängande struktur. Även om de individuella intervjuerna innehåller berättarens personliga känslor och upplevelser är min uppgift i analysen också att urskilja mönster i berättelserna som kan ge kunskap i en vidare mening utan att overse de individuella bidragen som unika (Elliott, 2005).

Den narrativa analysen producerar berättelser genom att sammanställa unika händelser till en meningsfull helhet utifrån en plot (Bruner, 1986; Polkinghorne, 1995) som kan förstås som utgående från en förklaring varför något blev på ett visst sätt. Slutet på berättelsen bildar utgångspunkt för sammanställningen av tidigare avgörande händelser som är retrospektiva i sin utformning. Begreppet *plot* kan förstås som huvudmomenten i ett händelseförlopp (Hallberg, 1983). Utifrån Aristoteles (1967) skulle en plot innehålla tre aspekter: *Peripeti* – en avgörande vändning i händelserna, *insikt* – förändrad förståelse, samt *patos* – väcka känslor (se tabell 1 nedan). De förekommer i olika grad i en berättelse och tydliggör de händelser som är av betydelse för avslutningen.

Analysförfarande

Analysen gjordes i ett första skede induktivt genom att sammanställa intervjumaterialet från de två eleverna till två temporalt organiserade berättelser. I ett andra skede analyserades dessa berättelser teoretiskt utifrån foucaulti-

anska (Foucault, 1975, 1977; Nealon, 2008) perspektiv på makt och identitet. Följande steg togs i analysen:

1. *Narrativ analys*: konstruktion av en sammanhängande berättelse utifrån en plot med temporalitet, mening och socialitet (Aristoteles, 1967; Elliott, 2005; Polkninghorne, 1995). Forskningsfråga 1 och 2.
2. *Teoretisk analys*: belysning av makt- och identitetsaspekter (Foucault, 1975, 1977; Nealon, 2008). Forskningsfråga 3.

I den narrativa analysen var det viktigt att kunna bilda sig en förståelse av huvudmomenten i vardera berättelses plot, som illustreras i tabellen nedan:

Tabell 1. Berättelsernas plot

Personer	Peripeti	Insikt	Patos
Sofie	Studieavbrott ger nya erfarenheter inför återgång.	Ser stödet i skolan som en styrka.	Viktigt att skapa band med sina lärare – 'klicka'.
Linus	Ökade prestationer både i skola och på fritid.	Klarar inte av höjda krav och minskat stöd.	De 'riktiga vännerna' blir räddningen i en skola utan mening.

Analysen av vilka händelser och handlingar som skulle tas med i berättelserna har sedan gjorts genom narrativ konfiguration utifrån vardera intervjuens material och plot. Det kan beskrivas som en fortlöpande och jämförande rörelse mellan del och helhet vid läsning av transkripten och den plot som har kunnat urskiljas. De berättade händelserna och erfarenheterna från intervju-materialet utgjorde analysens delar. Det gick att urskilja en första ordningens berättelse när eleven berättade om sig själv och sina erfarenheter. Olikheter i intervjumaterialet bidrog även med perspektiv för teoriutveckling genom en andra ordningens berättelse (Elliott, 2005; Kohler Riessman, 2008); om att vara elev som får specialpedagogiskt stöd. Elliott (2005) beskriver det som en sorts kollektiv berättelse om en social kategori. Båda formerna var av betydelse i denna studies analyssteg: den första ordningen i den narrativa analysen (fråga 1 och 2) och den andra ordningen i den teoretiska analysen (fråga 3). I den senare har de foucaultianska perspektiven på makt och identitet använts för att söka en förståelse av vad det innebar att vara en person som får specialpedagogiskt stöd.

Tillförlitlighet och giltighet

En intervjuguide användes vid intervjutillfällena, vilket medför att intervju-personernas svar inte kan förstås bortom eventuell påverkan av frågorna som

den innehöll. Den är dock att betrakta som utgångspunkt för samtalen och innebär inte att resultatet skulle kunna reproduceras eftersom intervjupersonerna i flera fall också tar upp mer än guidens teman och frågor i sina svar. Jag har i intervjuerna försökt skapa ett tillåtande klimat genom att inleda med socialt riktade frågor om trivsel och framtidsplaner, samt öppnat för elevernas egna initiativ och beskrivningar. Detta är i linje med det Kvale och Brinkmanns (2009) rekommendationer, att forskaren ger intervjupersonen rikligt med frihet och tid att utveckla berättelsen och följa upp med klargörande frågor. Vid behov ställdes därför uppföljande frågor för att uppmuntra elever som först endast svarade väldigt kort, med exempelvis: ”Men skulle du kunna beskriva det tydligare?” eller ”Är det någonting mer du har lust att berätta?”. Dessa frågor ämnade både att ge utrymme för verifiering av deras svar och att möjliggöra deras egna tillägg till det abstrakta begreppet särskilt stöd.

Även om varje intervjusituation är unik utifrån den enskilda personens erfarenheter är det ändå möjligt att urskilja kunskap där liknande förståelse och handlingar förekommer eftersom personerna är situerade i en gemensam social värld – i detta fall utbildning och särskilt stöd. Kvale och Brinkmann (2009) kallar det för en ”naturalistisk generalisering som vilar på personlig erfarenhet” (s. 280). Även om det inte går att bortse från min roll som forskare i både i förförståelse och analys av berättelserna har jag eftersträvat att vara trogen det empiriska intervjumaterialet. För att ge utrymme åt intervjupersonernas egna röster har jag därför i analys och resultat sökt bevara deras språkbruk och flätat in citat i berättelserna som representerar centrala aspekter i deras plot. Händelser från det förflutna kan dock ändras när de återberättas i nuet eller vara svåra att återge (Polkinghorne 1995) och är även en produkt av intervjusituationens interaktion och dess förutsättningar (Gubrium & Holstein, 2014).

Etiska överväganden

Detta arbete omfattas av forskningsetiska regler enligt Vetenskapsrådet (2017) gällande information, samtycke, konfidentialitet samt nyttjande. Svar på frågor om särskilt stöd kan betraktas som känsliga personuppgifter eftersom det ofta innefattar elever med olika funktionsnedsättningar. I redovisningen av intervjuerna används därför fingerade namn. Jag har, förutom att genomföra en etikprövning av studien, fortsatt att hålla etiska frågeställningar levande under intervju- och analysprocessen för att inte överträda intervjupersonens personliga integritet – vare sig i samtalen eller i det analyserade materialet.

RESULTAT

Resultatet redovisas utifrån de tidigare beskrivna analysstegen narrativ respektive teoretisk analys. Min ambition med berättelserna har varit att återge de två elevernas egna röster och på så vis ge en trovärdig återgivning av hur jag uppfattat deras erfarenheter och perspektiv. Att eleverna dessutom utmärkte sig som berättare underlättade valet av dessa två intervjuer.

Elevers beskrivningar av sin skolgång och erfarenheter av särskilt stöd

Nedan besvaras de två första forskningsfrågorna genom en narrativ konfiguration av de två intervjuerna. Berättelserna följer till övervägande del elevernas eget ordval och är till innehåll och form en första ordningens berättelse där eleven berättar om sig själv och sina erfarenheter.

Skolan som en plats där du vågar göra dig hörd och får använda dina förmågor

Sofie berättar hur hon har förändrats från att reagera med ilska och avvisning till att få syn på sig själv som både modig och kunnig. Från att tidigare inte våga visa behov av hjälp är hon nu en som hjälper andra. Hon har hittat sin styrka och vill dela den med andra: ”Jag är väldigt bra på att säga vad jag behöver”.

Sofie går på samhällsprogrammet inriktning beteendevetenskap och beskriver sig i skolan som en som inte har ”toppbetyg”. Ämnen som handlar om människan, som psykologi eller filosofi, intresserar henne eftersom de öppnar för egna erfarenheter och diskussioner, men också för att samtal med andra ger fler sätt att se saker på. Det ska inte vara ”tabubelagt” att prata om känslor. Sofie berättar om sin skolgång där problemen började tidigt: ”det var ju en väldig utredning”. Hon beskriver att hon var ”väldigt energisk” och växlade mellan att vara väldigt glad och ilsken. Mycket anpassningar och ”specialstöd” sattes in från början så ”att jag skulle funka kring andra, typ”. Eftersom Sofie kunde bli utagerande och kasta stolar när hon blev arg fick hon sitta själv utanför klassen: ”frös ut mig från resten”, hon kände sig ”onormal”. Hon berättar att hon gradvis lärde sig mer om hur hon själv kunde styra sina reaktioner när hon blivit äldre. Tiden i högstadiet var fylld av många konflikter då hon kunde vara ”väldigt taskig” mot sina lärare och inte ville prata med dem när de frågade hur hon mädde. I gymnasiet ”klickade hon” däremot med en av sina lärare och tillägger ”alltså, ha lärare som du har en bra relation med är viktigt”.

Det var efter ett avhopp från skolan då hon mädde dåligt, ”hellre livet än skolan”, som hon fick prova på lärorika arbetsuppgifter i yrkeslivet. Hon beskriver sig vid intervjun: ”jag kan om jag tycker det är kul, jag är ju inte dum”. Hon går om andra året och berättar att specialpedagogen och rektorn ”har kämpat med min plan för att jag inte ska sluta igen”. Om undervisningen säger hon: ”jag är ju sämst i matte, men min mattelärare är världens duktigaste

– hon får mig att förstå utan att typ dumförklara en”. Att läraren inte enbart fokuserar på sitt ämne utan även bryr sig om henne har betydelse, särskilt när det är svårt. Mattelektionerna har Sofie i en mindre grupp: ”hade aldrig klarat det om jag inte haft lärare som peppar”. Sofie beskriver att läraren: ”kan typ sätta in mig”, vilket är något hon beskriver som att läraren kopplar matematikundervisningen till Sofies liv. Ränta och lån exempelvis är något hon själv erfar nu när hon köpt en lägenhet. Vidare beskriver Sofie stödet från läraren som att hon är duktig på att lyssna på hur hon vill ha det: ”jag vill gärna skriva på papper om det är typ matteprov ... inte såna här exam.net, utan ett utskrivet prov”. Tidigare hade Sofie matteundervisning i helklass med en lärare som inte var så bra på att förklara så att alla förstod. Sofie fick till slut byta eftersom hon inte upplevde att hon fick de anpassningar som hon behövde och hon hade rätt till utifrån sitt åtgärdsprogram. Hon anser att vissa lärare behöver lära sig mer om hur de kan undervisa så att alla förstår och ”när fram till alla elever”.

I Sofies berättelse framgår det att hon har mycket av sin undervisning i helklass, där ämnen som öppnar för diskussioner ”så att man kan tänka lite själv” är särskilt intressanta. Hon berättar också om en medvetenhet från skolans sida att prov har en stressande effekt på elever och att de därför har andra strategier och benämningar för att eleverna ska få visa sina kunskaper: ”Seminarium, att vi kanske har en lektion där vi har inlämning och då skriver man på lektionen ... det behöver inte vara så här, svara på frågorna ... utan det kan vara så här ’gör en powerpoint och skicka in den”.

Sofie framställer sig både som smart, social och en som inte har svårt för att säga ifrån: ”jag brukar ta snacket i klassen”. Hennes sociala förmåga framträder både i hur hon berättar om sig själv och om andra, att det inte är okej att skämta om andras diagnoser. Många är enligt Sofie rädda för att ha kontakt med specialpedagog eller kurator. Sofie har tagit med sig någon kompis till specialpedagogen eftersom hon tycker specialpedagogen är så bra. Själv fick hon också tidigare stöd av en lärare för att våga gå dit, vilket hon är glad för. Nu känner specialpedagogen till hennes behov och har höga förväntningar på henne: ”det här ska gå” och hon hjälper till så att läraren kan ”bryta ner stora uppgifter”. Specialpedagogen kan även handleda lärarna och Sofie kan gå till henne när hon behöver få något förklarat eller: ”bara sitta och prata... hon har såhär stressbollar”. Sofie beskriver sin diagnos som sin ”superkraft” och anser att hon inte varit ”så klok och åsiktsstark om jag inte haft den”. Hon har också tankar om andra med diagnoser: ”de har en diagnos, men det är fortfarande en vanlig människa jag pratar med”.

När Sofie beskriver vad lärare behöver tänka på när det gäller särskilt stöd är det att se alla elever för sig och inte som en klass, inte heller bli tagen för sin diagnos utan som individ. Stöd är enligt Sofie olika, där vissa behöver starka relationer, andra något annat. Det behöver inte vara krångligt, man kan ”testa sig fram”. Mentorerna kan fånga upp elever de ser har svårigheter tidigt

och rektorer behöver ha koll på vissa lärare som inte lär ut rätt. Sofie tycker att enkäter som handlar om undervisningen saknas och hon är engagerad i både människor och skolmiljö.

Sammanfattningsvis visar Sofies berättelse hur en skolgång kan vändas från utanförskap till delaktighet där hon bemöts med trygga relationer och höga förväntningar. Stödet anpassas utifrån hennes behov av såväl individuella anpassningar som samspel i grupp. Det särskilda stödet kan uttolkas i hennes beskrivningar av kontakten med specialpedagogen, undervisningen i mindre grupp och åtgärdsprogrammet, medan extra anpassningar kan skönjas i hur större uppgifter bryts ner och hur bedömningsituationerna varierar och anpassas inom klassens ram.

Skolan som en match där du antingen är en vinnare eller förlorare

I berättelsen beskriver Linus hur han i grundskolan går från tidigare utanförskap och utagerande beteende till att komma in i en miljö där han utvecklas socialt och kommer i kapp. Prestationskraven blir dock för höga i den gymnasieskola han sedan börjar i, samtidigt som stödet minskar. Så han ger upp men låter sig till slut övertalas till att söka till gymnasiet i hemstaden. Han tillägger oavslutat: ”Det är bara det att jag aldrig tyckt om skolan så det är svårt att-”.

Linus berättar om sitt val av industritekniska programmet som ett negativt val, men att han trivs bra eftersom relationerna till lärare och andra elever fungerar väl. Han betonar dock att han nog aldrig har varit intresserad av skolan. Hans intressen riktades istället mot olika bollsporter. Han berättar att han från första början i skolan var ”våldigt stökig”, en som andra lätt kunde ”reta upp”. Det gjorde att han fick sitta för sig själv i ett annat rum och läraren, som var ensam med klassen, fick gå emellan. Att undervisning och lärande påverkades är Linus medveten om: ”Man fattade redan då att det var kört – mellanstadiet liksom kommer aldrig att gå”. Han berättar att det var först i trean som han fick hjälp, då i form av anpassade skoldagar med motiverande aktiviteter och personal som inte var lärare. Skoldagarna tillbringades då i en mindre grupp med ett par andra elever. Han beskriver sig som ”hatad av alla ... slagits så mycket”. Ljuspunkten är rektorn på skolan som tog med honom utanför skolan när han hamnat i bråk: ”Istället för att sätta sig ner vid ett bord, så satt vi liksom och pratade ... eller gick ut och spelade basket”. Ibland fick han komma till rektorns kontor och jobba med matte ett tag, innan de åt frukost tillsammans: ”Rektor var min absoluta bästa vän”.

Han upplever i fyran hur han får visa att han är bra på något – fotboll: ”dom såg att det var... jävlar vad bra han är /.../ då blev jag motiverad”. Övergången till femman innebar skolbyte och en annan rektor ”som inte alls var bra”. Linus berättar att alla visste vem han var och inväntade bara att ge sig på honom för han var så lätt att bråka med. Han hade ”aldrig förlorat i en fight”, det räckte att några satt och tittade på honom: ”Och dom triggade mig och dom fortsatte och fortsatte-”. Så sker ”miraklet” som han beskriver det:

förra rektorn började på skolan där han nu befann sig. Det blev bättre under ”sexan” med stöd utanför klassen i vissa ämnen. Linus beskriver det utan en känsla av utanförskap, eftersom han nu fick anpassad undervisning i det han kallar ”den mindre gruppen”. Även ”sjuan” fungerade bra i början, men sedan ”sket jag i skolan sen började jag spela dator mycket”. Linus berättar att han då fick börja i en mindre undervisningsgrupp med samma lärare i alla ämnen och som Linus beskriver som sin absolut bästa lärare; stödet beskriver han i form av relationer av ömsesidig respekt, närvaro och uppmärksamhet. Hans berättelse är full av mot- och medgångar. Även om han hade bra lärare och kompisar i högstadiet tog spelandet alltmer av hans tid, ”jag fastnar”, vilket inte gav några betyg.

Sista terminen av ”nian” bestämde han sig: ”nu eller aldrig ... kom överens med mig själv”, och kämpade sedan med stöd av lärare för att komma in på gymnasiet. Linus klarar de nationella proven i svenska och engelska. Matten var det ämnet som var svårast, under en halv termin har han enbart mattelektioner med stöd av en resurslärare som är utbildad i ämnet. Han blev samtidigt kontaktad av ledningen på ett handbollsgymnasium: ”du ska spela för våra kläder”, där förutsättningen är att han klarar matteprovet. Linus berättar med stegrad spänning hur han lyckades med det nationella provet i matte och tillägger: ”om jag behöver prestera ... då går det undan”. Gymnasiet låg i en annan stad och han ”hade inga tjejkompisar där ... och mina tjejkompisar här är ju guld liksom”. Skolarbetet blev för tungt, han fick inga individuella anpassningar utan bara ”samma sak som dom andra”, så han slutar och flyttar hem: ”hamnar i depression”, som han beskriver det. Linus fick sedan hjälp av sina vänner att ta sig upp igen och hans föräldrar peppade honom att välja ”en linje här i stan”. Han var orolig över att behöva gå om, samtidigt säger han med eftertryck: ”Jag skulle hellre gå om hela jävla skolgången igen ... men det går ju inte direkt”. Linus berättar att han har varit med i att ta beslut i ett åtgärdsprogram, om att reducera matten och tillägger att han har det stöd han behöver i skolan.

När Linus beskriver vad lärare behöver tänka på så är det att man inte ska behandla alla likadant utan anpassa undervisningen utifrån person till person. Många lärare som han mött tycker att alla är lika och ska kunna göra samma saker: ”alla ska kunna skriva på ett papper, alla kan inte det ... vissa vill skriva på ett tomt papper, vissa vill skriva på dator”. Linus återkommer till det här med att vara en person: ”men jag tycker att alla lärare borde liksom få höra hur en person är liksom ... när de ser problemen är det inte alltid de gör saker åt det”. En av de nuvarande lärarna sticker dock ut: ”som Pelle, våran lärare, han skulle ju kunna ta undan alla och fråga ’är det något du vill ha extra hjälp med’”. I Linus berättelse är relationerna till lärare och andra elever viktiga hela vägen, han vill bli bemött som en individ. När det gäller lärande och undervisning handlar det om att prestera i betydelsen av att leva upp till andras förväntningar och få resultat för att komma vidare till andra, mer lockande,

mål. I slutet av berättelsen återkommer han till skolan som ett negativt val, trots att han trivs med de sociala relationerna till lärare och elever. Han upplever dock inte att han har med sig de ämneskunskaperna han hade velat.

Sammanfattningsvis framgår det av Linus berättelse om sin grundskoletid om mindre grupp och anpassade skoldagar att han har erfarenheter av särskilt stöd i form av särskild undervisningsgrupp och anpassad studiegång. Tack vare goda relationer till lärarna samt rektor beskriver han det i positiva ordalag. Under gymnasiet fick han först enbart samma stöd som övriga elever, vilket inte var tillräckligt. När han återvänder till hemstaden och dess yrkesgymnasieskola reduceras det ämnet som varit svårast hela vägen, matematiken, och han ger uttryck för att han trivs med lärar- och kamratrelationerna.

Slutsatser

De två berättelserna har diametralt olika plot och slut eftersom Sofie ger uttryck för sin tro till sin egen förmåga att lära och utvecklas, medan Linus anser att han skulle behöva ta igen alla ämnen om skolan skulle ha betydelse. För Linus är och förblir skolan ett negativt val, medan skolan för Sofie blir en plats där hon upplever att hon utvecklas och får lust att lära. Däremot finns det vissa likheter i hur grundskolan har bemött de två eleverna. Både Sofie och Linus var utagerande som barn och blev därför flyttade från det ordinarie klassrummet till att sitta för sig själva – något båda berättar om som en känsla av utanförskap och exkludering. Båda har också erfarenheter från det båda benämner som ”mindre grupp”. I grundskolan handlar det om särskild undervisningsgrupp, en förordning som dock inte finns i gymnasieskolan. Sofies erfarenhet av en mindre undervisningsgrupp i gymnasieskolan handlar däremot om särskilt stöd i form av specialundervisning i ett visst ämne, som hon beskriver i positiva ordalag eftersom läraren var bra och undervisningen anpassades utifrån hennes behov. Linus ger liknande beskrivningar av erfarenheter av undervisning från mindre grupp under grundskoletiden, förmodligen från en särskild undervisningsgrupp. För honom är dock relationerna till lärare, rektor och vänner det viktiga, inte lärande eller undervisning i sig. Både Sofie och Linus har goda erfarenheter av annan personal i skolan, såsom specialpedagog och rektor, som varit avgörande i och med stödet för deras skolgång.

Skillnaden mellan de två berättelserna visar sig i hur övergångar mellan olika skolor görs och hur stödet utformas. I Linus fall blev gymnasieskolan svår, eftersom han inte längre fick stöd med de individuella anpassningarna som han hade haft tidigare i grundskolan från lärare som kände till hans behov. I Sofies fall bemöter skolan hennes behov med att erbjuda en period med en sorts arbetsplatsförlagt lärande för att prova på yrkeslivet och få nya erfarenheter. Hon går sedan om ett år och följs upp med det stöd hon behöver, både av lärare, specialpedagog och rektor. För Linus förblir skolan som en utbildning ett ’negativt val’. Att han ändå trivs kan förstås utifrån de

goda relationerna till lärare och andra elever och inte utifrån kunskapsutveckling eller lärande i sig. För Sofie är skolan alltmer en plats där hon upplever möjligheter att utvecklas och lära sig i samspel med andra. Även om deras berättelser skiljer sig åt går det inte att bortse från att det relationella tonar fram som en gemensam nämnare, både i förhållande till lärare, annan personal samt till andra elever.

Innebörd av elevernas berättelser ur ett makt- och identitetsperspektiv

Nedan besvaras den tredje forskningsfrågan kopplad till en andra ordningens berättelse – teoretiskt belyst ur foucaultianska perspektiv.

Maktens dynamik

Sofies, liksom Linus, berättelse visar hur olika former av makt både producerar och förnyar relationer och praktiker, där begreppet intensifiering innebär att vissa aspekter av makt ökar i styrka eller omfattning. Ibland har eleverna makt att göra motstånd och ibland låter de sig disciplineras. Makt visar sig dels som något handgripligt som utövas utifrån eller uppifrån, dels som något mer abstrakt som immanenta krafter sätta i rörelse i befintliga praktiker och personer som förändras över tid. I både Sofies och Linus berättelse ser vi skolans makt att exkludera dem redan som barn för deras utagerande beteende genom avvisning från det vanliga klassrummet där de betraktades som störande och onormala. Sofies berättelse synliggör även hur makt är nära knutet till patos. Hon beskriver händelser som utvecklas från en känsla av avvisning till en upplevelse av gemenskap med klasskamrater i diskussioner och seminarier. Den normerande diagnosen som tidigare upplevdes göra henne avvikande beskriver hon senare som en ”superkraft” i sitt skolarbete och förhållningssätt till omgivningen. Det kan ses som en disciplinering av hennes tidigare motstånd, när diagnosens fördelar istället intensifieras.

I Linus berättelse visar sig makt också från början både i exkluderande handlingar av andra och i sitt eget utagerande beteende. Även här är makt knutet till patos när han beskriver sig själv med en känsla som hatad av alla eller en som aldrig har förlorat en fight. Uppgivenhet och tillfredsställelse växlar, beroende på förluster eller prestationer i olika yttre belöningsystem som han får ta del av när han lyckas i prov eller sportaktiviteter. Drivkraften, som motiverar honom, är att bli en vinnare och i hans berättelse tar det sig uttryck i beskrivningar av idrott och tävling, snarare än skola och utbildning. De två berättelserna har dock gemensamt att makt visar sig som produktiva krafter i rörelse som kan intensifieras och förändra både till det bättre och det sämre genom olika händelser, handlingar och relationer. Makt är något subtilt som å ena sidan visar sig i de val Linus och Sofie gör och å andra sidan visar sig genom olika händelseförlopp båda ingår i.

Identitet i process

Den narrativa ansatsen öppnar för en förståelse av identitet som relationellt skapad i interaktion med andra och inte som något enhetligt eller statiskt för personen. Snarare kan identitet förstås som en ständigt pågående konstruktion i de sociala sammanhang som personen befinner sig i och som inte låter sig kategoriseras som varande på ett särskilt sätt. Berättelserna visar hur identitet konstitueras över tid. Både Sofie och Linus är tydliga med att de är individer och att olikhet är positivt, trots upplevelsen från tidiga skolår där de båda blev behandlade och betraktade som avvikande. Deras berättelser synliggör identitet som narrativa utvecklingsprocesser från barn till vuxen; från motstånd till disciplinering, där Linus genomgående beskriver sig själv som en som "aldrig har varit intresserad av skolan", med olika identiteter därutöver som spelare, elitidrottare, förlorare vad gäller elevrollen men vinnare som kamrat. Sofie beskriver en annan sorts identitetsutveckling där hennes självförståelse ökar över tid så att hon visste varför hon reagerade som hon gjorde och hur hon kunde hjälpa till. Hon anknyter sin identitet till en diagnos som hon anser gör henne både "klok och åsiktsstark". Liksom den narrativa strukturen i en plot består av olika händelser och drivkrafter som för berättelsen framåt, så skapas de båda elevernas identiteter genom olika sammanhang och val de båda ställs inför. Sofies berättelse visar på en identitet av att växa i kunskap och självförtroende. Linus berättelse däremot vittnar om en självbild som misslyckad och okunnig elev. Gemensamt för båda är dock att identitet är nära knutet till försvar och acceptans av olikhet.

Slutsatser

Makt och identitet behöver förstås ur ett relationellt perspektiv där samspelet mellan olika personer har en viktig betydelse. Både Sofie och Linus beskriver en känsla av *tillhörighet* med andra som avgörande för att de ska uppleva skolan som meningsfull. Det relationella samspelet med andra elever och skolpersonal är inte i sig tillräckligt. I Sofies berättelse blir även en känsla av *tillblivelse* framträdande i beskrivningen av skolgången. Hennes upplevelse av att kunna lära sig och viljan att utvecklas visar henne som ett subjekt med både makt och identitet – och därmed som någon (i sig själv). I Linus berättelse saknas denna aspekt av tillblivelse. I sin beskrivning av skolgången framställer han sig snarare som ett objekt – och därmed som något (för andra). Det som ger honom mening är framför allt tillhörighet i relationer.

DISKUSSION

Det övergripande syftet har varit att bidra med nya perspektiv på specialpedagogisk praktik och mer specifikt att skapa förståelse för några gymnasieelevers egna erfarenheter av särskilt stöd under sin skolgång.

Resultatet nyanserar förståelsen av särskilt stöd utifrån elevernas egna erfarenheter, där det viktiga är *både* relationer för tillhörighet *och* lärande för tillblivelse; det sociala i samspelet med andra såväl som det kunskapsmässiga i utbildningen. Sofies berättelse visar på både tillhörighet och tillblivelse genom tryggheten och lärandet hon upplevt i gymnasieskolan. Linus berättelse visar hur tillhörighet skapas när lärare och kamrater blir den trygghet som ger honom stöd och mening, trots att skolan förblir ett 'negativt val'. Deras olika berättelser visar hur elever alltid måste förstås som individer med unika egenskaper där deras identiteter formas i föränderliga omständigheter och skilda förlopp.

Liksom Hirsh och Segolsson (2021) så visar den här studien på betydelsen av en kombination av omsorg och lärande, där lärare är betydelsefulla både för elevers upplevelse av delaktighet och måluppfyllelse. Relationella förhållningssätt är särskilt viktiga för elever i behov av stöd eller i riskzonen (Ainscow, 2005; Hugo, 2011), dock inte tillräckliga. Höga prestationskrav kombinerat med bristande anpassningar i en ny skola gjorde skolsituationen ohållbar för Linus. Lärares förmåga att möta elever där de är och göra undervisningen relevant är avgörande. Tidigare forskning liksom denna studie ger inte någon entydig bild av huruvida undervisningsgruppens storlek är en fördel eller nackdel. Denna studie bekräftar dock genom Linus berättelse i viss mån Giota och Emanuelssons (2016) studie som visar att elever som undervisas utanför ordinarie klass inte kommer ikapp sina klasskamrater. Däremot fick Sofie undervisning i ett enstaka ämne i mindre grupp, vilket fungerade väl (jfr Evaldsson & Svahn, 2019). Det var snarare så att Sofie kände sig exkluderad när hon deltog i klassens matematikundervisning, eftersom hon upplevde att läraren inte visade förståelse eller anpassade undervisningen efter hennes behov.

Ett sätt att möta elevers olikhet är att i kunskapsbedömning ge dem möjligheter att visa sina kunskaper på olika sätt. Det visar Sofies erfarenheter, i linje med McIlroy et al. (2019), där mångsidiga bedömningsformer var viktiga för hennes upplevelse av delaktighet både i och utanför ordinarie klass. *Hur* elever i behov av särskilt stöd ges möjlighet att visa sina kunskaper är något som behöver uppmärksammas i relation till vår tids fokus på bedömning och internationella kunskapsmätningar (jfr Mamqvist, 2019). Då kan extra anpassningar inom klassens ram fungera inkluderande.

Ur berättelserna tonar det fram att särskilt stöd handlar om en praktik där känslan av tillhörighet är central – dels i relationer till lärare och elever, dels i inflytande över hur stödet utformas (Rose & Shevlin, 2017). Undervisning och stöd behöver både anpassas och utmana (Allan & Persson, 2016). Yrkesgrupper med ledningsfunktion inom skolan är viktiga för att skapa trygghet, som rektor för Linus och specialpedagogen för Sofie. Det kan knytas till frågor om vilka berättelser skolan möjliggör genom sin personal, samt hur delaktiga lärare och elever får vara i utformningen av undervisning och stöd.

Makt behöver förstås situerat och relationellt (Foucault, 1975, 1977). I Sofies fall beskrivs hur hennes erfarenheter av att både få stöd och kunna ta egen kontroll i frågor som rör hennes liv och utbildning förstärktes med åren och blev en drivkraft att själv medverka för andras möjligheter till stöd och tillhörighet. Men makt är också fyllt med risker. Tidigare studier visar att tävlingsmoment ökar exkluderingsprocesser, eftersom fokus ligger så ensidigt på prestationer och inte på individens värde i sig (Grütter, 2017). I Linus fall synliggörs inte makt i form av autonomi, som i Sofies berättelse. Han drevs snarare till prestationer med snabba belöningar för att bli en vinnare. Linus berättelse slutar med en sorts flykt när han har lämnat elitidrotten och sökt till den utbildning han beskrev som ett negativt val. Enligt Nealon (2008) har varje maktrelation flykten som en nödvändig förutsättning och ger därför också ett sätt att göra motstånd. För Linus är de sociala relationerna till både lärare och andra elever det som gör att skolan ändå blir en plats att trivas på.

Den här artikeln har visat att frågor som berör elever i behov av stödinsatser behöver tolkas ur olika makt- och identitetsperspektiv för att elevernas egna erfarenheter av särskilt stöd ska kunna förstås i all sin komplexitet. Om stödinsatserna enbart riktas mot kortsiktiga kunskapskrav och prestationer riskerar andra mål att hamna i skymundan. Specialpedagogiska praktiker har gedigen relationell kompetens i att främja socialt samspel och skapa trygghet (Aspelin et al., 2020), däremot är inte stödet till elevers kunskapsutveckling lika starkt (Klang et al., 2020). Elevers behov av särskilt stöd behöver tillgodoseas utifrån läroplanens kunskapsmål såväl som värdegrundsmål om skolan ska vara en plats där elever både har det bra och lär utifrån sina förutsättningar (Nilholm, 2020). Eleverna behöver då ges möjligheter att utveckla förståelse för hur de själva kan bli subjekt i skolans utbildning och i relationer till andra som unika personer med ett egna värden (Reindal, 2016, 2021).

I en intervjustudie som denna har det varit svårt att välja vilka röster som ska representeras eftersom materialet är så rikt. Den narrativa ansatsen har dock varit vägledande för att kunna urskilja intervjuer som berättelser. Genom att låta några elever själva få komma till tals synliggörs att elever i behov av särskilt stöd är mångdimensionella individer som har viktiga erfarenheter att delge. Det betyder dock inte att övriga elevröster i materialet saknar betydelse. De behöver få komma till tals, men då utifrån andra teoretiska utgångspunkter och analysverktyg.

REFERENSER

- Ainscow, Mel (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124.
<https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Allan, Julie, & Persson, Bengt (2016). Students' perspectives on raising achievement through inclusion in Essunga, Sweden. *Educational Review*, 68(1), 82-95.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1058752>
- Aristoteles (1967). *Poetics*. The University of Michigan Press.
- Aspelin, Jonas (2013). Introduktion. I Jonas Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik i teori och praktik* (ss.7-11). Kristianstad university press.
- Aspelin, Jonas, Östlund, Daniel, & Jönsson, Anders (2020). 'It means everything': Special educators perceptions of relationships and relational competence. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 671-685.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.178301>
- Asplund, Stig-Börje, & Pérez Prieto, Héctor (2020). Approaching life story interviews as sites of interaction. Intergarting conversation analysis with a life story approach. *Qualitative Research Journal*, 20(2), 175-187.
<https://doi.org/10.1108/QRJ-03-2019-0033>.
- Björk-Åman, Camilla (2013). *Extremfall, stjärnelever och verktygsrämlare. En diskursanalytisk studie av lärares tal om studerande som behöver särskilt stöd*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi].
https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/93418/bjork_camilla.pdf?sequence=2
- Bornemark, Jonna (2020). *Horisonten finns alltid kvar: Om det bortglömda omdömet*. Volante.
- Bruner, Jerome (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Elliott, Jane (2005). *Using narrative in social research*. Sage.
- Evaldsson, Ann-Carita., & Svahn, Johanna (2019). Tracing unique trajectories of participation for a 'girl with ADHD': from 'unwilling student' to 'agentive learner'. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), 254-272.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1609270>
- Foucault, Michel (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Foucault, Michel (1977). Verité et Pouvoir: Entretien avec M. Fontana. *L'Arv*, 70, 16-26.
- Groth, Dennis (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet].
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:991073/FULLTEXT01.pdf>

- Giota, Joanna (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – En forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 3: 2013. Vetenskapsrådet.
- Giota, Joanna, & Emanuelsson, Ingemar (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur: Rektors bitering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 1. Göteborgs universitet.
- Giota, Joanna, & Emanuelsson, Ingemar (2016). Consequences of differentiated policies and teaching practice in the Swedish school system. I Dennis Beach, & Allan Dyson (Red.), *Developing equity in cold climates in Sweden and England* [s.xx-xx]. Ufnell Press.
- Grütter, Jeanine (2017). *The role of socio-moral development, cross-group friendship, and teacher behavior for peer group inclusivity*. [Doktorsavhandling, University of Zurich Faculty of Arts]. <https://doi.org/10.5167/uzh-142588>
- Gubrium, Jaber F., & Holstein, James A. (2014). Analytic inspiration in ethnographic fieldwork. I Uwe Flick (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (ss.35-48). Sage.
- Göransson, Kerstin, Bengtsson, Karin, Hansson, Susanne, Klang, Nina, Lindqvist, Gunilla, & Nilholm, Claes (2020). Segregated education as a challenge to inclusive processes: A total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*. Förhandspublicerad online. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1810789>
- Gårin, Stina (2021). *Du och Jag: Dialogiska möten kring text i resursskolans klassrum*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1547874/FULLTEXT02.pdf>
- Hallberg, Peter (1983). *Litterär teori och stilistik*. Akademiförlaget.
- Hirsh, Åsa, & Segolsson, Mikael (2021). "Had there been a Monica in each subject, I would have liked going to school every day": a study of students' perceptions of what characterizes excellent teachers and their teaching actions. *Education Inquiry*, 12(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1740423>
- Hjörne, Eva, & Evaldsson, Ann-Carita (2015). Reconstituting the 'ADHD-girl': Accomplishing exclusion and solidifying a biomedical identity an ADHD class. Special Issue: After exclusion what? *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 626-644. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.961685>
- Hjörne, Eva, & Evaldsson, Ann-Carita (2016). Disability identities and category work in institutional practices: the case of 'a typical ADHD girl'. I Sian Peerce (Red.), *Routledge Handbook of Language and Identity* (ss.386-412). Routledge.
- Hugo, Martin (2011). *Från motstånd till framgång - att motivera när ingen motivation finns*. Liber.
- Hugo, Martin, & Hedegaard, Joel (2021). Inclusion through folk high school in Sweden – the experience of young adult students with high-functioning autism,

- Disability and Rehabilitation*, 43(19), 2805-2814.
<https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1717651>
- Johansson, Birgitta (2015). *Tonårsflickor berättar om att vara eller inte vara i behov av särskilt stöd: En longitudinell fallstudie*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:808329/FULLTEXT01.pdf>
- Jönsson, Anders (2018). Meeting the Needs of Low-Achieving Students in Sweden: An Interview Study. *Frontiers in Education*, 3(63), 1-16.
<https://doi.org/10.3389/educ.2018.00063>
- Klang, Nina, Göransson, Kerstin, Lindqvist, Gunilla, Nilholm, Claes, Hansson, Susanne, & Bengtsson, Karin (2020). Instructional practices for pupils with an intellectual disability in mainstream and special educational settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 151-166.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679724>
- Klapp, Alli, & Jönsson, Anders (2021). Scaffolding or simplifying: Students' perceptions of support in Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 1055-1074. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00513-1>
- Kohler Riessman, Cathrine (2008). *Narrative Methods for the human sciences*. Sage.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lidström, Helene, Hemmingsson, Helena, & Ekbladh, Elin (2019). Individual Adjustment Needs for Students in Regular Upper Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 589-600.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595714>
- Malmqvist, Johan (2019). *Inkludering utmanas av fokus på kunskapsmätning*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/inkludering-utmanas-av-fokus-pa-kunskapsmatning>
- McIlroy, Anne-Marie, Morton, Missy, & Guerin, Annie (2019). Sociocultural perspectives on curriculum, pedagogy and assessment: Implications for participation, belonging and building inclusive schools and classrooms. I Matthew J. Schuelka, Christopher J. Johnstone, Gary Thomas, & Alfredo J. Artilles (Red.), *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education* (ss. 3-17). Sage.
- McMenamin, Trish (2018). A just state of affairs: philosophical reflections on justice, inclusion and the education of disabled children, *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 625-638. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1394981>
- Nealon, Jeffrey T. (2008). *Foucault beyond Foucault: Power and its intensifications since 1984*. Stanford University Press.
- Nilholm, Claes (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138.

- Nilholm, Claes (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Need Education*, 36(3), 589-600. <https://doi.org/10.1080/0708856257.2020.1754547>
- Persson, Bengt (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (4. uppl.). Liber.
- Persson, Bengt, & Persson, Elisabeth (2016). *Inkludering och socialt kapital*. Liber.
- Polkinghorne, Donald E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
- Reindal, Solveig M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
- Reindal, Solveig M. (2021). Considering Diversity in (special) education: Disability, being someone and existential education. *Studies in Philosophy and Education*, 40, 365-380. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09758-9>.
- Rose, Richard, & Shevlin, Michael (2017). A sense of belonging: Children's views of acceptance in "inclusive" mainstream schools. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 65-80.
- Segolsson, Michael & Hirsh, Åsa (2019). How skilled teachers enable success in their teaching with respect to inclusion and knowledge development: A qualitative study based on teachers' experiences of successful teaching. *International Journal of Teaching and Education*, 5(2), 35 – 52. <https://doi.org/10.20472/TE.2019.7.2.004>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning*. Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2020). *Statistik över regelbunden tillsyn 2019*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/statistik/statistik-om-regelbunden-tillsyn/regelbunden-tillsyn-2019/>
- Skolinspektionen (2021). *Arbetet med individuella stödinsatser i gymnasieskolan: Fokus på skyndsambet, helhetsperspektiv och elevdelaktighet*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2021/individuella-stodinsatser-i-gymnasieskolan/>
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.
- Skolverket (2021). *Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2021/21*. Dnr 2020:1312. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2021/sarskilt-stod-i-grundskolan-lasaret-2020-21>
- Slee, Roger (2014). Another Salamanca? I Florian Kiuppis, & Rune S. Hausstätter (Red), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (ss 299-210). Peter Lang Publishing.

Velasquez, Adriana (2012). *AD/HD i skolans praktik: En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:509723/FULLTEXT01.pdf>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsred*. Vetenskapsrådet.

Yngve, Moa, Lidström, Helene, & Hemmingsson, Helena (2018). Which students need accommodations the most and to what extent are their needs met by regular secondary school? A cross-sectional study among students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education, 34* (3), 327-341. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1501966>

Lärares förståelse av engagemang i hybrid, fjärr- och distansundervisning

Nina Bergdahl

Högskolan i Halmstad och Stockholms universitet

ABSTRACT

Engagemang och motivation är distinkta fenomen, men ändå ofta begrepp som används överlappande eller synonymt. Trots att lärares uppfattning av elevers engagemang influerar både hur lärare interagerar med eleverna och elevers betyg, har vi lite kunskap om hur lärare förstår och ser på elevers engagemang, i synnerhet när lärande sker online. Denna studie undersöker genom mixade metoder lärares initiala och fördjupade förståelse av elevers engagemang och disengagemang i digitala lärmiljöer. Tolv lärare, som regelbundet bedriver hybrid-, fjärr- eller distansundervisning i grund-, gymnasieskola eller vuxenutbildning, intervjuades två gånger och ombads att fylla i en dagbok kring elevers engagemang mellan intervjuerna. Resultaten visar att majoriteten av lärarna gradvis ökade sin användning av ordet engagemang medan användningen av ordet motivation minskade. Resultaten speglar en övergång från en vag och generell förståelse för engagemang till en mer specifikt och situationsbunden. Det visade sig att lärare ofta försöker påverka elevernas engagemang via motivation, men att insikter i motivation inte kan stödja hur lärare designar engagerande lärande aktiviteter. Sammanfattningsvis är ett professionellt språk en förutsättning för kollegial dialog, vilken behövs för att nå en ökad förståelse kring elevers faktiska engagemang i, eller disengagemang från, lärande, så att dessa insikter kan informera utvecklingen av lektionsdesign och den egna praktiken.

INLEDNING

Under de senaste decennierna har elevers engagemang i skolsammanhang kommit att erkännas som den enskilt mest kritiska faktorn för skolframgång. Analyser av elevers engagemang har till exempel använts för att utveckla läroplaner (Christenson et al., 2012), identifiera disengagemang och stävja skolav-



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

[Erkännande-IngaBearbetningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Nina Bergdahl]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.03.02>

hopp (Fredricks et al., 2016; Kim et al., 2017), mäta och följa upp kvaliteten på undervisning och effekterna av skolors interventionsarbete (Center for Postsecondary Research, 2018; Christenson et al., 2012), samt för att mäta, analysera och predicera elevers skolframgång (Montgomery et al., 2019; Pöysä et al., 2018). Elevers engagemang är nära sammankopplat med närvaro, betyg, allmänt välmående och skolframgång (Alrashidi et al., 2016; Bergdahl et al., 2020b; Fredricks et al., 2004) och disengagemang med, passivitet, frånvaro, skolavhopp, social problematik, kriminalitet och framtida utmaningar i vuxen ålder (Andersson, 2017; Grønborg, 2013; Lawson & Lawson, 2020). I en undersökning om pedagogisk kompetens, drog forskare slutsatsen att denna kompetens handlar om att stödja eleverna på bästa möjliga sätt och att lärare idag förväntas anta ett vetenskapligt förhållningssätt till sin praktik. Forskarna drog också slutsatsen att lärare, för att kunna nå detta, måste ha ett gemensamt språk och en vetenskaplig bas (Ryegård et al., 2010). En viktig faktor när vi diskuterar internationell forskning är således, i vilken utsträckning de begreppen som används internationellt behövs för den professionella dialogen mellan lärare i Sverige. I Sverige talar vi om oengagerade elever, medan engelskans disengagement inte har någon motsvarighet (vilket noterats tidigare, Bergdahl et al., 2020b). Det kan leda till att svenska lärare får svårare att föra en kollegial dialog om fenomenet, än deras engelskspråkiga kollegor har. Medan 30 års internationell forskning övertygande påvisat hur engagemang och disengagemang är synnerligen kritiska för skolframgång, kvarstår trots allt frågan om fenomenen i den svenska kontexten. En sökning på publikationer visar att vi sedan ett 30-tal år tillbaka de facto använder en försvenskad version av engelskans disengagement: ”Interaktionen mellan barn och personal är ringa och präglas av ett slags professionellt disengagemang, med neutralitet och instrumentalitet.” (Torstenson-Ed, 1994, s. 27). Båda begreppen har sedan dess fortsatt användas i svensk skolforskning (se t.ex. Abrahamsson et al., 2019; Reichenberg, 2018; Wedin, 2017). Om vi vänder oss till en sökmotor för att få en bild av hur vanligt förekommande begreppen kan vara i Sverige, ger en Google-sökning på ”elevers engagemang i lärande” idag 560 000 träffar och ”elevers disengagemang i lärande” ger 78 600 träffar). Sammantaget visar den internationella forskningen och den svenska användningen att begreppen används och därmed behöver finnas. Den här studien påstår att begreppen engagemang och disengagemang behöver kunna användas i en professionell kollegial dialog lärare mellan.

Att engagemang blivit så viktigt att förstå, kan hänga ihop med att det är svårt att föreställa sig någon form av lärande som går direkt från motivation till lärande utan att medieras av engagemang (Engle & Conant, 2002; Reeve, 2012). Martin et al. (2020) drog i sin litteraturgenomgång av online-undervisning (genomgång av åren 2009–2018) slutsatsen att även om elevers engagemang var det vanligaste temat i studier kring lärande online, hanterades fenomenet engagemang ofta inkonsekvent och ospecifikt. Flera studier

(Martin et al., 2020; Zhang et al., 2020) har identifierat att digitalisering och forskning som identifierar elevers engagemang online i stort saknas, och påpekar att det är nödvändigt att nyanserna elevers engagemang i en online-miljö eftersom den är unik i förhållande till det fysiska klassrummet, och vidare att den forskning som finns i huvudsak riktats mot universitets-studerande (Martin et al., 2020). Utöver detta har elevers disengagemang ofta förblivit dolt, särskilt i studier riktade mot engagemang, trots dess negativa konsekvenser för både individ och skola (Wang et al., 2017). Mot denna bakgrund förstås läraren som central för elevernas lärande (Harshbarger, 2019; Hattie, 2009). Hur läraren upplever elevers engagemang och disengagemang påverkar deras sätt att bemöta eleven (Skinner & Belmont, 1993). Fredricks menar att lärare i fysiska klassrum har förutsättningar för att skapa nätverk och stöttande strukturer för disengagerade elever (Fredricks et al., 2019), men det är inte säkert att ett sådant förhållningssätt per automatik kan översättas till en kontext där undervisning sker online. Lärare som bedriver distansundervisning kan uppleva det svårt att stötta elever på distans (Grissom et al., 2017). Emedan lärare använder information om elevernas engagemang i lärande i det fysiska klassrummet för att utforma, anpassa och utöva sin praktik, är observation av elevers lärande online ofta inte lika intuitivt (Zhang et al., 2020). Det har påpekats att mer forskning kring inlärningsupplevelsen behövs eftersom engagemang, social närvaro och social tillhörighet är flerdimensionella begrepp som är svåra att mäta (Raes et al., 2020), och att digital pedagogik behöver utvecklas (Grönlund, 2020). Detta understryker vikten av studiens aktualitet och fokus. Studiens syfte är att beforska hur lärare talar om elevers engagemang och disengagemang, när elever lär sig online. Mot denna bakgrund ställs följande forskningsfrågor: Hur berättar lärare att de utbildats i att förstå elevers engagemang i lärande? Hur talar lärare om elevers engagemang online?

BAKGRUND

Engagemang och motivation

Även om motivation och engagemang är närbesläktade konstruktioner (t.ex. Reeve, 2012), kan man betrakta engagemang som något som reflekterar själva interaktionen mellan en elev och ett objekt (annan elev, lärandeinhåll, lärare, digitala resurser), medan motivation kan belysa de bakomliggande psykologiska drivkrafterna (Ryan & Deci, 2000). Tidigare forskning har visat att lärare kan se på engagemang som något som de påverkar via motivation; genom sin personlighet och närvaro. Ett sådant exempel lyfts fram av Code et al. (2020): "My personality and presence are what engages the students (Participant 9)" [Min personlighet och närvaro är vad som engagerar eleverna] (s. 423). Fortbildningslitteratur med fokus på lärares ledarskap har ofta just

engagemang och disengagemang som centrala teman (t.ex. Hirsh, 2020; Samuelsson, 2017). Även om de använder andra begrepp än engagemang och disengagement, så diskuteras relaterade aspekter i form av ”hantering av stökiga elever”, ”frånvaro” och ”vikten av elev-relationer”. För att inte förhållandet mellan engagemang och motivation ska vara oklart behövs ett synliggörande av hur dessa fenomen skiljer sig åt. Det kan finnas pedagogiska syften med att motivera eleverna som inte syftar till att få eleverna engagerade; där motivationen har ett värde i sig (jfr Hirsh, 2020). Jennings och Greenberg menar dock att lärare ofta utgår från att ökad motivation leder till ett ökat engagemang i lärande (Jennings & Greenberg, 2009). Även om det uttrycks att syftet med att motivera eleverna är att öka deras engagemang i lärande, och inte att stärka deras allmänna och generella skolmotivation, kan lärare omedvetet försöka påverka engagemang via motivation istället för direkt försöka påverka engagemanget. Detta kan leda till att lärare kanske tänker att det är ökad motivation som är syftet, och missar att det är engagemang i lärande som är det huvudsakliga målet. Om avsikten att öka elevernas motivation är att eleverna ska engagera sig i sitt lärande, kan det tyckas som en omväg att via motivation söka påverka elevens engagemang då det kan göras direkt, då engagemang influeras av kontextuella faktorer. Det skulle inte vara konstigt om det förhöll sig på liknande sätt i den svenska skolkontexten, eftersom mycket forskning och fortbildningslitteratur för lärare lyft fram just motivationens betydelse för utbildning (se exempelvis Ennis, 1999; Hirsh, 2020; Håkansson Lindqvist, 2015; Samuelsson, 2017). Att fokusera på engagemang innebär dock inte ett ställningstagande emot motivation. En relevant svensk rapport har lyft fram att över hälften av anledningar till skolavhopp beror på skolrelaterade faktorer (Statens offentliga utredningar, 2016). Det är viktigt att förstå hur de skolrelaterade faktorerna påverkar elevernas engagemang och att både engagemang och motivation är avgörande för ett framgångsrikt lärande. Forskning har pekat på att *känna* lust att lära och att *känna* sig motiverad kan stärka elevernas motivation i lärande (Rapeepisarn et al., 2006), men det är inte alltid alla moment i alla ämnen som eleven ska lära sig upplevs lustfyllda. I klassrummet blir elevens faktiska engagemang i lärande, i uppgiften och i grupparbete avgörande. Även om man tänker på en motiverad elev som en elev som alltid engagerar sig i lärande, har forskning visat att endast motivation inte är tillräckligt för ett uthålligt engagemang (Boekaerts, 2016; Poskitt & Gibbs, 2010). En aspekt som har bidragit till att engagemang blivit så intressant att studera och fokusera på i skolinterventioner (t.ex. Anderson et al., 2004; Andersson, 2017; Center for Postsecondary Research, Indiana University School of Education, 2018), kan vara lärares möjlighet att direkt påverka det (Crowder, 2010; Fredricks et al., 2004; Northey et al., 2018). Detsamma gäller för disengagemang (Grønborg, 2013). Forskning har föreslagit att det är fullt möjligt att motiverade elever som kommer till klassrummet inte engagerar sig, eftersom både engagemang och disengagemang

påverkas av kontexten, nämligen av lärares digitala ledarskap, de digitala teknologierna och lektionsdesign (Bergdahl & Bond, 2021), av elevers relation till sina lärare (Harshbarger, 2019; Wang & Hofkens, 2019) och de digitala lärmiljöerna (Dalgarno, 2014).

Influenser av engagemang och disengagemang när elever lär sig online

I takt med att skolan digitaliserats, har forskning kring engagemang påvisat disparata resultat. Till exempel har vissa studier identifierat att digitala teknologier är betydelsefulla för elevers engagemang i skolan (Barata et al., 2017; Gebhardt et al., 2014; Jang et al., 2010), medan andra pekat på att de digitala verktygen utgör distraktion (Fallvid et al., 2015), att en majoritet av eleverna (60 %) använder digitala teknologier för att fly från lärandesituationen när den upplevs som tråkig (Bergdahl et al., 2020a) och att digitaliseringen är långt ifrån likvärdig (Samuelsson, 2014). Elever som är engagerade i det fysiska klassrummet kan ofta uppvisa engagemang i lärandet online (Hietajarvi et al., 2020). Men, undervisning online har andra förutsättningar för undervisning och lärande. Till exempel behöver läraren kunna designa engagerande och meningsfulla aktiviteter online. Detta kräver att lärare radikalt förändrar sina pedagogiska metoder i relation till de nya digitala teknologierna och resurserna (Cain et al., 2016; Ramsey et al., 2016). Även om nationella kvalitetsstandarder för undervisning online pekar på att lektioner ska designas för att vara engagerande (International Association for K-12 Online Learning, 2019) har forskning lyft fram att lektionsdesign online innebär långtgående utmaningar för många lärare (Dalgarno, 2014). Att kunna designa engagerande lärandeaktiviteter online kräver digital kompetens (From, 2017). Utöver att utveckla sin egen digitala kompetens behöver lärare också försäkra sig om att eleverna har adekvat digital kompetens (Sofkova Hashemi, 2019), att digitala verktyg och resurser är tillgängliga och användbara för syftet (Bond et al., 2021), samt att lektionsdesignen är utformad så att de digitala resurserna används för att engagera alla elever (Bergdahl et al., 2018). Det räcker alltså inte att anta att elever som vanligen är engagerade i det fysiska klassrummet även kommer att vara det online. Vid synkron undervisning online kan det dessutom vara svårt att avgöra om en elev är engagerad eller disengagerad, vilket också kan utgöra ett växande problem (Holmström, 2021). Det är ännu svårare för lärare att få insikt i elevers engagemang om undervisningen sker helt asynkront (Giovannella et al., 2020; Raes et al., 2020), varför en kombination av synkrona (i realtid) och asynkrona (utan kontakt i realtid) element i undervisningen lyfts fram som önskvärda (Raes et al., 2020).

Definitioner av undervisningsformat online

Med distansundervisning avses den undervisning som sker när eleverna är separerade och deltar i skolans arrangerade undervisning från en annan plats

än skolans lokaler (Holmberg, 2005; Rumble, 2019). Med fjärrundervisning avses den undervisning som sker när eleverna befinner sig, med eller utan andra elever, i en eller flera skolors lokaler, och undervisande lärare befinner sig på annan plats (Pettersson, 2020). Raes (et al., 2020) föreslår att hybridundervisning innebär att lärare undervisar elever som deltar på plats och online samtidigt. Man kan dock tänka sig att andra kombinationer av undervisningsformat också kan benämnas som hybridundervisning, eftersom ordet hybrid i sig indikerar en sammanslagning av två entiteter (Kapchan & Strong, 1999). Aktuell forskning pekar på att den tidigare dikotoma uppdelningen av asynkron och synkron undervisning har blivit överflödigt (Nørgård, 2021). Detta eftersom dagens digitala verktyg i allt större utsträckning suddar ut gränserna mellan de tidigare konstruerade formaten. Det vill säga, format som tidigare varit synkrona innefattar nu asynkrona element, till exempel så kallat flippat lärande (Killian et al., 2019) och helt asynkrona format (tidigare distansundervisning) har observerats inkludera synkrona element (Bergdahl et al., 2020c; Bergdahl & Gyllander Torkildsen, accepterad).

METODOLOGI

Den här första studien är en del av en större ansats där Mixade Metoder Grundad Teori (MMGT) (Creswell & Plano Clark, 2011) tillämpats för att beforska engagemang online (se även Bergdahl, under granskning). Det innebär att själva datainsamlingen färgats av GT metodiken. Däremot tillämpas för denna studie en deskriptiv ansats för att besvara forskningsfrågan. Det innebär att uttalanden kvantifieras och sätts i en av respondenterna beskriven kontext, som styrks av citat.

Deltagare och kontext

Studien ingår i Ifous¹ forsknings- och utvecklingsprogram *Digitala lärmiljöer - likvärdig utbildning med fjärr- och distansundervisning* (DigiLi). Mellan 2019–2022 samverkar forskare från Ifous med åtta skolhuvudmän för att vidareutveckla och öka kunskapen om fjärr- och distansundervisningens didaktik och utveckla lärarrollen när undervisningen sker i digitala lärmiljöer. Via processledare och rektorer skickades en inbjudan till lärare, som reguljärt undervisar online (ej enbart under pandemin). Lärare (n = 12), som representanter för grundskola, gymnasieskola eller vuxenutbildning hos fem huvudmän (Gotland, Pajala, Storuman, Torsås och Värmdö) tackade ja till att medverka i studien. Majoriteten av lärarna var kvinnor som var verksamma inom gymnasieskolan. Fyra lärare representerade grundskolan och vuxenutbildningen. Lärarna valde att reflektera över 2–4 slumpvis utvalda elevers engagemang över 2–4 lektioner. De allra flesta valde att reflektera över tre elever (när två elever valdes berodde detta på elevers frånvaro), samt fyra lektioner (två

lärare valde tre, ingen valde två; för mer information, som till exempel fördelning, längd på intervju och ämne, se Tabell 1).

Tabell 1. Demografisk bakgrund och fokus för reflektionsdagboken

Kön	Ämne/inriktning	Skolform	År i yrket	Form	Klassstl.	Obsv. elev/lektion	Int. 1 (min)	Int. 2 (min)	Tot. Int. (min)
Kvinna	Vård och omsorg	Gymnasium	3	Fjärr	26	4/3	83	45	128
Kvinna	Moderna språk	Grundskola	22	Fjärr	8	4/3	48	30	78
Kvinna	Moderna språk	Grundskola	10	Fjärr	9	4/3	57	45	102
Man	Matematik, fysik	Gymnasium	23	Hybrid	7	4/3	45	40	85
Kvinna	Modersmål	Gymnasium	5	Fjärr	3	3/3	90	35	125
Kvinna	Naturkunskap	Komvux	3,5	Distans	10	4/3	62	60	122
Man	Naturorienterande	Grundskola	20	Hybrid	16	4/3	75	35	110
Man	Samhällskunskap	Komvux	14	Distans	21	4/3	70	45	115
Man	Psykologi	Gymnasium	13	Hybrid	15	4/2	57	48	105
Kvinna	Svenska	Gymnasium	2,5	Distans	8	4/3	68	32	100
Kvinna	Samhällskunskap	Gymnasium	15	Distans	6	4/2	48	32	80
Kvinna	Moderna språk	Gymnasium	16	Distans	13	3/3	77	55	132

Intervjumetod

För att uppfylla studiens syfte genomfördes en intervention med två på varandra följande intervjuer, där lärarna mellan intervjuerna fyllde i en reflektionsdagbok. Även om lärares undervisningsgrupper varierade mellan 3 och 26 elever, ombads alla lärare att mer ingående reflektera kring engagemang i och disengagemang från lärande, i relation till 2–4 elever, över 2–4 lektioner (totalt reflekterade lärarna fokuserat på engagemang för 46 elever över 34 lektioner) (se Tabell 1). För att möjliggöra djupare dialoger, kombinerades intervjun med en dialogisk teknik. Den innebär att forskare och respondenter engagerar sig i egalitära dialoger, i vilken forskaren kan bidra med akademiska insikter i ämnet medan respondenter bidrar med sina levda erfarenheter (Garcia Yeste et al., 2018). Denna teknik används för att lyssna och leda läraren vidare i sin

utforskning av engagemang och disengagemang (Martin et al., 2020). Detta kan ta sig uttryck som följdkommentarer, som till exempel ”Så du menar att de yttre faktorerna påverkar det beteendemässiga engagemanget? Ska jag förstå dig som att engagemang också kan vara kollektivt?”, eller som svar på frågor från respondenter som exempelvis ”För att svara på det måste jag förstå vad du lägger i disengagemang”. För att säkerställa att intervjumaterialet belyst de essentiella delarna som avsetts, utan att vara styrande, användes en intervjumall och memos vilka följdes upp i intervju 2.

Reflektionsdagbok

Tillsammans med lärarna gjordes ett slumpmässigt urval av 2–4 elever i en undervisningsgrupp. Lärarna använde en reflektionsdagbok som stöd för att, lektion för lektion, uppskatta elevernas engagemang i interaktion med lärare, elever och material (se Tabell 1). Reflektionsdagböckerna samlades inte in, utan användes som underlag vid intervju 2.

Datansamling och analys

För att besvara forskningsfrågan samlades data in genom intervjuer och reflektionsdagböcker. Zoom användes för att möjliggöra videospelning av intervjuer (n = 24) med lärare (n = 12). En mall för reflektionsdagboken e-postades till deltagarna. Det inspelade materialet uppgick till cirka 21,5 timmar (1282 minuter), där intervju 1 varierade mellan 45 och 90 minuter (totalt 780 inspelade minuter), och intervju 2 varierade mellan 40–50 minuter (totalt 502 inspelade minuter). Intervju 1 transkriberades i sin helhet. Analys och intervjuer pågick parallellt. Det innebär att forskningsfrågorna förtydligades under processen och att intervju 2, transkriberades för denna forskningsfrågas relevanta avsnitt. Både transkriberade intervjuer och intervjuanteckningar analyserades med NVIVO 11.4.3. För att besvara forskningsfråga 1 gjordes en deskriptiv sammanställning av respondenternas svar. För att besvara forskningsfråga 2 gjordes en kvantifiering av begreppsanvändning samt en kodning av data. Selektiv kodning utfördes (Charmaz & Thornberg, 2021), vilket innebär att ett strikt fokus på syftet hålls i kodningen. Semantiskt liknande budskap, som är relaterade till forskningsfrågan, sammanfördes (Gilbert et al., 2014). Kodningsprocessen var iterativ, med återvändande till inspelningar och anteckningar, koder och teman, struktur och tolkning.

Urval

Ett avsiktligt urval (*eng.* ’purposeful sampling’) tillämpades (Denscombe, 2014). För studien söktes lärare som aktivt bedriver fjärr- och distansundervisning i grundskolans år 4–9, i gymnasieskolan eller inom vuxenutbildningen. Tolv lärare tackade ja till att medverka i studien. Dessa var fördelade över de huvudmän som Ifous sedan tidigare hade en etablerad kontakt med.

Etik

Studien följer Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer. Respondenterna gavs information om studien, hur data insamlas och hanteras, och om sin rätt att dra tillbaka sitt samtycke. Samtyckeskravet uppfylls genom att respondenterna gav sitt skriftliga samtycke före studien inleddes. För att säkerställa konfidentialitet samt ett etiskt inkluderande förhållningssätt används pseudonymer för att hänvisa till respondenter (lärare A, B C, intervju-tillfälle 1, 2, et cetera). Under arbetet har data förvarats säkert och inte delats online, och endast författaren till denna studie har haft tillgång till data.

Metodreflektion

En utmaning med att beforska något som lärare behöver tänka kring är att ett enstaka reflektionstillfälle möjligen enbart skrapar på ytan, utan att lärare själva vidgat sin förståelse. I denna studie eftersöks just hur den djupare förståelsen ser ut, genom att en djupintervju följs upp med dagbok, memos och uppföljande intervju. Med avseende på den kvalitativa ansatsen har Kafle (2013) påpekat att fyllighet i uttalanden är den rikedom som avspeglar hur mening kontextualiserats och förmedlats såsom upplevd av respondenterna. Med djup avses forskarens förmåga att identifiera essensen i den uttryckta intentionen hos respondenterna. För att säkerställa att den tolkade innebörden har validitet, bekräftades det under intervjun om respondenternas uttryck var rätt uppfattade, exempelvis genom frågor som ”som jag förstår det, så menar du att...”, ”du säger alltså att...”. Intervjuns olika delar sammanfattades kontinuerligt för respondenterna och centrala aspekter återkopplades i intervju 2. Kafle lyfter fram att denna kvalitativa form av validering är nödvändig, eftersom respondenterna bäst vet vad som avsetts (Kafle, 2013). Den kvalitativa interventionen tillämpades som ett sätt att genom dialog sondera och utveckla förståelsen av engagemang. Det har påpekats att den som intervjuar på olika sätt kan störa respondenten (Denscombe, 2014), varvid en utsaga justeras, eller andra premieras. Författaren har en bakgrund som lärare och har därmed en förförståelse för det beforskade fältet. Även om förförståelse kan innebära att välkända företeelser inte möts på samma sätt som för någon utan lärarerfarenhet, har det också inneburit att kontakt etableras genom att respondenterna har kunnat känna sig förstådda. Noggrannhet har iakttagits i relation till lyhörddhet inför lärares olika uttryck och att dessa uppfattats rätt. Studiens design inkluderar även ett återkommande till anteckningar som fördes under den första intervjun, för att tillsammans med lärarna upptäcka deras syn på och förståelse av engagemang.

RESULTAT

Nedan besvaras de ställda forskningsfrågorna.

Forskningsfråga 1: ”Hur berättar lärare att de utbildats i att förstå elevers engagemang i lärande?”

Lärarna tillfrågades om de under sin lärarutbildning fått kunskap i engagemang och disengagemang.

Intervjuare: Har du läst om engagemang eller disengagemang på lärarutbildningen, gått en kurs eller fått någon fortbildning i engagemang?

-Inte så där direkt. Det var mer när vi hade fältstudier och var på praktik. Då pratar man ju med lärare som man hade som handledare och som hade jobbat länge. (G1)

-Nej, inte de orden. (A1).

Nästintill alla lärare svarar att de varken har fått kunskap om engagemang eller disengagemang under sin lärarutbildning eller senare fortbildning. En lärare berättar att det var i samtal med erfarna handledare under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen som frågan berördes. En annan lärare (som inte utbildat sig i Sverige) svarar att hon fått teoretisk utbildning i engagemang.

Ja, det upplever jag nog. Alltså, vi har haft väldigt mycket fortbildning i motivation och coachning och så där och det går ju in lite i engagemanget. Med hög motivation ökar ju oftast engagemanget. (I1)

Flera lärare berättar att de fått fortbildning i motivation, motiverande samtal eller coachning, men uttrycker även att det är upp till varje enskild lärare att i sin praktik utveckla kompetens kring elevers engagemang och disengagemang.

Förändring av användning av begreppen i intervjuerna

Mot bakgrund av att flera lärare uppgav att de fått utbildning i motivation, men inte i engagemang, undersöktes relationen mellan dessa, som förekomsten av begreppen i intervju 1 och intervju 2.

Tabell 2 Förekomst av engagemang och motivation i intervju 1 och 2

Intervju 1 Förekomst "engagemang" **	Intervju 1 Förekomst "motivation" **	Intervju 2 Förekomst "engagemang" **	Intervju 2 Förekomst "motivation" **	Trend	Förändring engagemang* (%)	Trend	Förändring motivation** (%)
0,62	0,00	2,19	0,00	↑	253,23	-	0,00
0,38	0,00	0,33	0,00	↓	-13,16	-	0,00
0,74	0,00	1,01	0,00	↑	36,49	-	0,00
0,29	0,00	1,63	0,16	↑	462,07	↑	16,00
0,16	0,00	1,49	0,23	↑	831,25	↑	23,00
0,62	0,08	1,13	0,16	↑	82,26	↑	100,00
0,25	0,00	0,25	0,00	-	0,00	-	0,00
0,45	0,08	0,20	0,00	↓	-55,56	↓	-100,00
1,22	0,22	1,90	0,06	↑	55,74	↓	-72,73
0,50	0,08	0,59	0,00	↑	18,00	↓	-100,00
0,00	0,07	0,00	0,00	-	0,00	↓	-100,00
1,61	0,14	1,08	0,00	↓	-32,92	↓	-100,00

*inkluderar följande former: engager-a/-s/-ad/-at/-ade/-ads/-ande; engagemang -en/-et/-ens/-ets (tabell-text 4)

** inkluderar följande former motiver-a/-t/-s/-ad/-ade/-ande/; motivation -en/-ens (tabell-text 4)

För majoriteten av lärarna ökade förekomsten av begreppet engagemang mellan intervjutillfälle 1 och 2 (se Tabell 2). Hälften av lärarna använde inte begreppet motivation när de talade om elevers engagemang under intervju 1. Under intervju 2 hade denna andel stigit till tre fjärdedelar av lärarna. Endast en lärare uppgav att engagemang inkluderats i lärarutbildningen som denne genomgått. I jämförelse med övriga respondenter, varade den totala intervju-tiden också längre för den läraren (se Tabell 1). Respondenten (A) stödde sig inte på närliggande begrepp (som motivation) för att prata om engagemang. Detta kan tyda på att det blir enklare att fördjupa sig i ett ämne som man har förkunskap i. Förekomsten (användning av begreppet engagemang) ökade mellan intervjutillfällena, för denna respondent som för de andra respondenterna (för sju av tolv ökar förekomsten, för två var det ingen skillnad, och för tre minskade förekomsten).

Forskningsfråga 2: "Hur talar lärare om att påverka elevers engagemang online?"

Lärare visar att de har en grundläggande förståelse av engagemang och berättar hur de tänker att engagemang går att påverka i undervisningskontexten.

Intervju 1

I den första intervjun är det främst två lärare som på ett mer nyanserat sätt och teoretiskt plan beskriver engagemang i och disengagemang från lärande.

Motivation är ju avsikten [...] *att vilja* på något sätt. Det inte betyder att man [eleven] kommer att *göra* det, men interaktion eller engagemang avspeglar ju interaktion med något. Det är ju det som är essensen av engagemang. (L1)

Det här med motivation, det är ju inte detsamma som engagemang, men det är en källa till engagemang. (F1)

När lärare berättar om engagemang, är det oftare hur dessa kommer till uttryck i praktiken.

Jag kan plocka verkligen intressanta fall./.../så det engagerar nog de flesta. /...[i en annan kurs var det] en hel del elever som försvann till sina mobiler istället...för att det blir kanske för tråkigt, eller för ospecifikt eller okonkret eller oviktigt. (A1)

Lärare beskriver att det är innehållet som avgör om eleven är engagerad eller inte, men gissar samtidigt vad disengagemanget beror på. Det speglar en förståelse att undervisning ska stimulera elevens intresse och om det inte är intressant kan det väcka andra, mer otydliga, negativa upplevelser, vilket i sin tur kan leda till disengagemang.

Intervju 2

Under den andra intervjun, uttryckte flera lärare fördjupade reflektioner kring vad engagemang är.

Jag tänker att det viktigaste nog inte är lärarens engagemang utan det är lärarens tänk kring lärande. Men /.../ om upplägget, undervisningen och övningarna inte ger något, så hjälper ju inte det att jag sitter där och säger tummen upp. (F2)

Jag undrar om min undervisning stimulerar engagemang. (A2)

Och vad är det för mig, engagemang? (J2)

Hur vi lärare tolkar engagemang hos elever följer våra egna kognitiva processer: att vi är fördomsfulla till tusan och vi ser det ytliga. ”Vem pratar mycket”, men är den mer engagerad än den som sitter och är tyst men är med på varenda lektion? Det har jag börjat tänka mer på. (I2)

I linje med Tabell 2, visar även citaten att lärare som erbjuds möjligheten att problematisera och reflektera, på ett mer nyanserat sätt, ställer sig frågor om vad engagemang är. De frågar sig själva vem som egentligen är engagerad, om undervisningen verkligen stimulerar engagemang och vad engagemang är.

Hur tänker lärare att de kan påverka elevers engagemang? Lärare beskriver olika strategier för att påverka elevernas engagemang.

Jag vill visa mitt engagemang för att engagera dem [eleverna]. (L2)

Det kan blossa upp ett engagemang, motivation på grund av det [intresse och relevans i innehåll]. (I2)

Att liksom ha en morot. 'Om ni jobbar hårt kanske vi slutar 10 minuter tidigare idag' (C1)

Engagemang ses som konsekvens av motivation. Lärare kan ha en uppfattning om att engagemang är separat från motivation, men trots det söka influera motivation istället för att påverka engagemanget. Istället för att fokusera på hur designen av lärandeaktiviteterna hindrar eller möjliggör engagemang, hur den triggat eller hindrar disengagemang, riktar sig de allra flesta lärare mot att påverka motivation, nämligen den drivkraft eleverna har med sig in i klassrummet. Det blir ett försök till en indirekt påverkan på engagemang, som hypotetisk följer tre led: 1) lärare motiverar elev, 2) elev känner sig motiverad, 3) motivation tar sig uttryck som engagemang. Även om lärare förväntar sig att motivation ska leda till engagemang är det inte säkert att läraren följer alla led i kedjan för att säkerställa att detta sker. Ansvar riskerar därmed att förläggas hos eleven efter att läraren gjort sitt (motiverat eleven) (jämfört med om fokus är på att designa för engagemang – då ligger ansvaret kvar hos läraren). Lärare uttrycker även att det egna förhållningssättet, intresset eller engagemanget ska överföras till eleven om läraren uppvisar det. Även om ordet engagemang används här verkar det som att det bakomliggande motivet förblir att förändra elevernas *känsla*, drivkraft (som i sin tur ska leda till engagemang), snarare än *villkoren* för lärande (att designa för engagemang).

DISKUSSION

Studiens syfte är att beforska hur lärares talar om elevers engagemang och disengagemang när elever lär sig online. Den första forskningsfrågan: "Hur berättar lärare att de utbildats i att förstå elevers engagemang i lärande?" påvisar en eventuell vetenskaplig och teoretisk förankring, vilket i sin tur kan förklara hur lärare talar om elevers engagemang och disengagemang. Resulta-

ten visar dock att nästan inga lärare hade inte fått något (fort-)bildning i engagemang (vid vilket man rimligen kan anta att de inte heller, eller i ännu mindre utsträckning kommit i kontakt med begreppet dis-engagemang). Där-
 emot uppgav lärare att de fått (fort-)bildning i motivation. Användning av begreppet motivation, för att tala om engagemang, sjönk efter ett fördjupat fokus på engagemang. Så som påpekats av Ryegård och kollegor (2010) behöver lärare, för att kunna samtala om ett fenomen, ett professionellt språk med adekvata och tydliga begrepp och en kontextuell förståelse. Resultaten visar att när dessa villkor erbjuds så kan tillämpningen av ett begrepp öka. För två lärare, ökade dessutom förekomsten av användningen av ordet engagemang, samtidigt som förekomsten av motivation ökade. En sådan utveckling kan förstås som en önskan efter att behärska en nyanserad förståelse av båda fenomenen. Engagemang må vara viktigt i närundervisning, men, som lyfts fram här och i tidigare forskning (Sofkova Hashemi, 2019), förändras villkoren för undervisning i en digital lärmiljö. För att kunna designa lärande aktiviteter, och säkerställa att eleverna är engagerade i en onlinemiljö, är det således synnerligen centralt att lärare är orienterade i vad engagemang och disengagemang innebär online och hur dessa fenomen kan ta sig uttryck. Det kan inte nog understrykas hur kritisk lärarens utbildning och fortbildning är för att skapa en förståelse av vad engagemang (och disengagemang) är, i synnerhet då dessa är centrala undervisningsbegrepp som lärare behöver arbeta med och förhålla sig till i sin praktik.

Angående forskningsfråga 2 ”Hur talar lärare om att påverka elevers engagemang online?”: Lärare talar både om engagemang som något som de kan påverka indirekt och direkt. Resultaten visar att en initial uppfattning kan vara mer eller mindre vardaglig, mer eller mindre nyanserad, och mer eller mindre överlappande med motivation. I linje med tidigare forskning (Code et al., 2020) visar även de svenska lärarna en initial hänvisning till elevens personlighet. Denna initiala uppfattning kan liknas vid en mer generell och självklar förståelse av fenomenet engagemang. Det till synes självklara begreppet engagemang blir inte längre så självklart, när lärare efter arbete med reflektionsdagböcker och i den andra intervjun försöker synliggöra engagemang i lärande. Här ändras lärarens utsaga och de beskriver i högre utsträckning ett situationsbundet engagemang. Emedan det är uppenbart att avsaknad av termer som engagemang (och disengagemang) begränsar lärarens dialog om fenomenet i klassrummet, kan också innebära att ytterligare risker. För det första: att inte särskilja motivation från engagemang kan innebära att problemet förläggs hos eleven; att denne beskrivs som ”omotiverad”. Då finns en risk att läraren ”glömmer bort” att målet med att motivera eleven är att de ska engagera sig i lärandet, och endast nöjer sig med att motivera eleven, utan att säkerställa att syftet fullföljts. För det andra: lärarens upplevelse av att ha fullgjort sitt uppdrag kan leda till att läraren inte beaktar eller söker påverka

det som sker inne i klassrummet, vilket kan påverka engagemanget direkt (Bergdahl et al., 2018; Fredricks et al., 2004).

Det förefaller som att lärare har en lektionsplan som är bestämd av yttre ramar: vilka tider och förutsättningar som gäller, samt att lärare bestämmer innehåll och varierar arbetssätt och redovisningsmetoder. Lärare kan omedvetet designa för dis-engagemang, det vill säga passivitet, förflyttat fokus, emotionell distress och självständigt arbete utan interaktion. Initialt var det vanligaste sättet, genom vilket lärarna försökte påverka elevernas engagemang, via motivation eller genom att förändra sin lektionsplanering (tid, ramar, variation av innehåll där man söker påverka elevers intresse och glädje). Lektionsplanering och en lektionsdesign skiljer sig åt, med enbart lektionsplanering räcker inte. Istället visar den här studien att det är viktigt att lärare har kunskap kring hur de kan designa engagerande lärandeaktiviteter i digitala lärmiljöer (jfr From, 2017). Här föreslås att lektionsdesign är elevcentrerad. Den säkerställer en design för engagemang, det vill säga för aktivt och synligt lärande – att eleverna har något att göra under hela lektionen. En sådan design kan fokusera på hur de olika dimensionerna av engagemang stöds och hur man medvetet designar bort möjligheten för disengagemang (Bergdahl & Gyllander Torkildsen, *accepterad*). I linje med tidigare forskning, vill denna studie också understryka vikten av att lärare utvecklas som designers av lärande (Laurillard, 2012) och då särskilt i relation till digital pedagogik (Grönlund, 2020). Lektionsdesign kräver mer eftertanke än att leverera en lektion med ett lektionsupplägg (From, 2017). En anledning till att vi inte inkluderar engagemang som standard för att mäta kvaliteten i undervisning online i Sverige, kan vara att vi ännu inte har utvecklade standarder (jfr USA's nationella standard för online undervisning: International Association for K-12 Online Learning, 2019) och att vi i Sverige ännu inte använder instrument som reflekterar engagemang i våra ansatser för att följa upp kvaliteten på undervisning och interventioner över lag (jfr Center for Postsecondary Research, 2018; Christenson et al., 2012). Överraskande sällan hänvisade lärare till hur de designar inlärningsaktiviteterna, till exempel kombination av lägen, modaliteter, inlärningsstyper som möjliggör engagemang och att försäkra att designen inte öppnar för disengagemang (passivitet, tristess, fixa med något annat).

Sammanfattning

Lärarna visade en stark övertygelse att kunna påverka engagemang via motivation. Det verkade som att lärare fann det utmanande att tänka att lektionsdesign påverkar engagemang, och att de alltid påverkar engagemang direkt i sin praktik, kanske mer än via motivation. I likhet med tidigare forskning (Boekaerts, 2016; Poskitt & Gibbs, 2010; Reeve, 2012) finns här en samstämmighet i det att motivation kan leda till engagemang, men det är inte tillräckligt för engagemang. I slutet mot interventionen rapporterade några lärare att motivation inte hjälper om man har en dålig lektionsdesign som ger

få eller inga möjligheter till engagemang i lärande. Det är alltså inte säkert att en elev som är en motiverad elev faktiskt engagerar sig, eftersom engagemang influeras av kontext, där designen är en del. I linje med presenterade resultat och tidigare forskning, är förhållningssättet i denna studie att det är svårt att föreställa sig något lärande som sker mellan ett innehåll och en individ utan att något engagemang sker mellan dessa (Reeve, 2012). Reeve (2012) påpekar att eleverna inte kan betraktas som passiva individer, som är oförmögna till handling förrän de blivit entusiastmerade eller motiverade, utan istället ska ses som aktiva agenter. Parallellt med denna pedagogiska intervention verkade lärare utveckla sin förståelse av vad engagemang är i relation till vad de så som stödjande för lärande. Det betyder att lärare i högre utsträckning pratade om konsekvenser, samt resultat av engagemang och disengagemang. Att lärare upplever att de har förmågan att påverka elevers engagemang, inte bara genom att vara entusiastmerande och stimulera motivation, och att de kan identifiera när lektionsdesignen möjliggör passivitet och disengagemang, är kritiskt. Lika centralt är det att kunna särskilja disengagemang från engagemang, och hur lärare kan hantera disengagemang och ser på sin egenförmåga i relation till det. Lärare som rapporterade att de blivit skolade i motivationens betydelse förlitade sig mer på hur de kunde motivera eleverna till lustfyllt lärande genom att entusiasmera, istället för att tänka kring hur design utgör möjligheter att påverka elevers engagemang i lärande.

BEGRÄNSNINGAR OCH FRAMTIDA FORSKNING

Denna studie bygger på intervjuer (n = 24), vilket innebär givna begränsningar för generalisering. Djupintervjuerna har kvaliteter i och med att de avser fånga den inneboende begreppsliga förståelsen, vilket reflekterar hur saker (fenomen) kommer till ett varande. Forskning kring engagemang och disengagemang syftar till att informera forskningssamhället, praktiken och beslutsfattare om sådana kritiska aspekter av utvecklingsprocessen, för att bättre förbereda lärare och praktiker. Fördjupade studier kring ett fenomen kan generera teoribildning, vilken bör utvecklas parallellt med samhällets förändrade villkor för lärande, särskilt i relation till ett fenomen som influeras av kontexten. Det finns ett stort behov av vidare forskning, där studien har pekat på att lärare utvecklar sina tankar i synnerhet i relation till sin egen lektionsdesign. Vidare behöver praktisknära forskning och interventioner som fokuserar på att stödja lärares syn på sig själva som designers av lärande, och lärares förståelse kring hur engagemang påverkas av deras lektionsdesign, behöver både finnas och spridas. Denna studie fokuserade på hur engagemang uppfattas online, det vill säga när kommunikation medieras över internet. Sådan kommunikation kan vara synkron och asynkron. De olika formaten påverkar på olika sätt villkoren för interaktion. Framtida studier kan fokusera på att studera dessa temporala villkor i relation till engagemang. Relationen

mellan motivation och engagemang bör beforskas vidare. Till exempel bör man studera hur de intra- och inter-dimensionella uttrycken i engagemang och disengagemang manifesteras och kan influeras, för att stödja en systematisk återgång från disengagemang till engagemang.

SLUTSATS

Denna studie bidrar med insikt i engagemangsbegreppets framväxt i relation till elevers lärande online och visar på några centrala aspekter:

- Att lärare ofta försökte påverka elevernas engagemang via motivation, men inte alltid var säkra på att målet nåtts: att eleverna engagerade sig i sitt lärande.
- Att ett ensidigt fokus på motivation inte stödjer lärare i att designa för engagemang
- Att lärare som får fokusera på engagemang använder ordet mer och reflekterar mer över sin design i relation till engagemang.
- Att lärare behöver ett professionellt språk, i synnerhet för att kunna diskutera abstrakta fenomen
- Att lärare, trots att de ökade sin förståelse av engagemang, kan uppleva det utmanande att designa för engagemang

Sammanfattningsvis har studien identifierat ett fortbildningsbehov som rör både engagemang och lektionsdesign, inte minst online. Därtill lyfter studien fram att termen disengagemang behöver upptas i den svenska ordlistan, då ett likvärdigt ord saknas, och då lärare utan ett professionellt språk förhindras att föra dialog utan omskrivningar.

NOTER

¹ Ifocus står för Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola

REFERENSER

- Abrahamsson, Cristian, Malmberg, Claes, & Pendrill, Anne-Marie (2019). En Delfistudie om lärares uppfattning av elevengagemang i NO-undervisningen. *Nordic Studies in Science Education*, 15(2), 128-144.
- Alrashidi, Opaq, Phan, Huy, & Ngu, Bing (2016). *Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations*. *International Education Studies*,

- 9(12), 41-52. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
- Andersson, Helena (2017). *Möten där vi blir sedda - En studie om elevers engagemang i skolan [Doktorsavhandling]*. Malmö Universitet]. <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404406/FULLTEXT01.pdf>
- Barata, Gabriel, Gama, Sandra, Jorge, Joaquim, & Gonçalves, Daniel (2017). Studying student differentiation in gamified education: A long-term study. *Computers in Human Behavior*, 71, 550–585. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.049>
- Bergdahl, Nina, Knutsson, Ola, & Fors, Uno. (2018). ‘So, You Think It’s Good’ - Reasons Students Engage When Learning with Technologies – a Student Perspective. *10th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 9556–9563. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2018.2289>
- Bergdahl, Nina, Nouri, Jalal, & Fors, Uno (2020a). Disengagement, engagement and digital skills in technology-enhanced learning. *Education and Information Technologies*, 149, 957–983. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09998-w>
- Bergdahl, Nina, Nouri, Jalal, Fors, Uno, & Knutsson, Ola. (2020b). Engagement, disengagement and performance when learning with technologies in upper secondary school. *Computers and Education*, 149 (May 2020), 103783. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019>
- Bergdahl, Nina, Nouri, Jalal, Karunaratne, Thashmee, Afzaal, Muhammad, & Saqr, Mohammed (2020c). Learning Analytics for Blended Learning: A Systematic Review of Theory, Methodology, and Ethical Considerations. *International Journal of Learning Analytics and Artificial Intelligence for Education (IJAL)*, 2(2), 46-79. <https://doi.org/10.3991/ijai.v2i2.17887>
- Bergdahl, Nina, & Bond, Melissa (2021). Negotiating K-12 (Dis-)engagement in Blended Learning. *Education and Information Technologies*, 27, 2635–2660. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10714-w>
- Bergdahl, Nina & Gyllander-Torkildsen, Lisbeth (2022). *Analysing visual representations of adult online learning across formats*. I The 24th Human Computer Interaction International Conference HCII 2022, Göteborg, Sverige, Juni 26-Juli 1, 2022, proceedings volume 8, LNCS 13309. Springer Nature.
- Bergdahl, Nina (under granskning). Engagement and disengagement in online learning.
- Boekaerts, Monique (2016). Engagement as an inherent aspect of the learning process. *Learning and Instruction*, 43, 76–83. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.001>
- Bond, Melissa, Bergdahl, Nina, Mendizabal-Espinosa, Rosa, Kneale, Dylan, Bolan, Fay, Hull, Poppy, & Ramadani, Fjolla (2021). *Global emergency remote education in secondary schools during COVID-19: A systematic review* (ss. 1–77). EPPI Centre; UCL Social Research Institute; University College London.
- Cain, William, Bell, John, & Cheng, Cui (2016). Implementing robotic telepresence

- in a synchronous hybrid course. In *2016 IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (ss.1717-175). IEEE.
- Center for Postsecondary Research. Indiana University School of Education. (2018). *NSSE - National Survey of Student Engagement*. <http://nsse.indiana.edu/>
- Charmaz, Kathy, & Thornberg, Robert (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305–327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Christenson, Sandra, L., Reschly, Amy, L., & Wylie, Cathy (Red.) (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer New York.
- Code, Jilliane, Ralph, Rachel, & Forde, Kieran (2020). Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Science*, 121(5–6), 409–421. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0112>
- Creswell, John, W., & Plano Clark, Vicki, L. (2011). *Designing and conducting mixed-methods research* (2a uppl.). SAGE Publications.
- Dalgarno, Barney (2014). Polysynchronous learning: a model for student interaction and engagement. Background to the case studies. *Rhetoric and Reality: Critical Perspectives on Educational Technology*, 673–677. <http://www.blackboard.com/platforms/collaborate/overview.aspx>
- Denscombe, Martyn (2014). *The good research guide: for small-scale social research projects*. McGraw-Hill Education, UK.
- Engle, Randi, A., & Conant, Faith, R. (2002). Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners' classroom. *Cognition and Instruction*, 20(4), 399–483. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_1
- Ennis, Catherine, D. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31–49. <https://doi.org/10.1080/1357332990040103>
- Fredricks, Jennifer, A., Blumenfeld, Phyllis, C., & Paris, Alison, H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research Spring*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, Jennifer, A., Reschly, Amy, L., & Christenson, Sandra, L. (red.) (2019). *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students*. Elsevier.
- Fredricks, Jennifer, A., Wang, Ming-Te, Schall Linn, Jaqueline, Hofkens, Tara, L., Sung, Hanna, Parr, Alyssa, & Allerton, Julia (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 43, 5–15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.009>
- From, Jörgen (2017). Pedagogical Digital Competence — Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*, 7(2), 43.

<https://doi.org/10.5539/hes.v7n2p43>

- Garcia Yeste, Carme, Morlà Folch, Teresa, & Ionescu, Vladia (2018). Dreams of Higher Education in the Mediterrani School Through Family Education. *Frontiers in Education*, 3, 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00079>
- Gebhardt, Eveline, Fraillon, Julian, Schulz, Wolfram, Friedman, Tim, & Ainley, John (2014). *Preparing for Life in a Digital Age. The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7>
- Giovannella, Carlo, Passarelli, Marcello, & Persico, Donatella (2020). The Effects of the Covid-19 Pandemic on Italian Learning Ecosystems: The School Teachers' Perspective at the steady state. *Interaction Design and Architecture(S)*, 45, 264–286. <https://en.wikipedia.org/wiki/ASLERD>
- Grissom, Scott, McCauley, René, & Murphy, Laurie (2017). How Student Centered is the Computer Science Classroom? A Survey of College Faculty. *ACM Transactions on Computing Education*, 18(1), 1–27. <https://doi.org/10.1145/3143200>
- Grønberg, Lisbeth (2013). One of the boys: constructions of disengagement and criteria for being a successful student. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(9), 1192–1209. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.816889>
- Grönlund, Åke (2020). *Skolans fjärrundervisning under Coronapandemin 2020*. Örebro Universitet, Handelshögskolan.
- Håkansson Lindqvist, Marcia (2015). *Conditions for Technology Enhanced Learning and Educational Change: a case study of a 1:1 initiative* [Doktorsavhandling; Umeå Universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:859735/FULLTEXT01.pdf>
- Harshbarger, Tim, B. (2019). *Student-teacher relationships and achievement* [Ball State University]. <http://cardinalscholar.bsu.edu/handle/123456789/201781>
- Hattie, John (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hietajärvi, Lauri, Lonka, Kirsti, Hakkarainen, Kai, Alho, Kimmo, & Salmela-Aro, Katariina (2020). Are Schools Alienating Digitally Engaged Students? Longitudinal Relations between Digital Engagement and School Engagement. *Frontline Learning Research*, 8(1), 33–55. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i1.437>
- Hirsh, Åsa. (2020). *Relationellt ledarskap i klassrummet*. Natur & Kultur.
- Holmström, Ola (2021). *Gymnasieskola på distans och grundskola i standby. Skolpersonals erfarenheter av sitt arbete i*. Malmö Universitet. <https://doi.org/10.24834/isbn.9789178771660>
- International Association for K-12 Online Learning (2019). *National standards for quality online teaching*. <https://www.nsqol.org/>
- Jang, Hyungshim, Reeve, Johnmarshall, & Deci, Edward, L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but

- Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Kapchan, Deborah, & Strong, Pauline. (1999). Theorizing the hybrid. *The Journal of American Folklore*, 112(445), 239–253. <https://doi.org/10.2307/541360>
- Kafle, Narayan, P. (2013). Hermeneutic phenomenological research method simplified. *Bodhi: An Interdisciplinary Journal*, 5(1), 181–200. <https://doi.org/10.3126/bodhi.v5i1.8053>
- Killian, Chad M., Kinder, Christopher J., & Woods Mays, Amelia (2019). Online and blended instruction in K–12 physical education: A scoping review. *Kinesiology Review*, 8(2), 110–129.
- Kim, Do, Y., Cardenas, Irvin, S., & Kim, Jong, H. (2017). Engage/Disengage: Control triggers for immersive telepresence robots. *HAI 2017 - Proceedings of the 5th International Conference on Human Agent Interaction*, 495–499. <https://doi.org/10.1145/3125739.3132603>
- Laurillard, Diana (2012). *Teaching as design science Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge.
- Lawson, Hal, A., & Lawson, Michael, A. (2020). Student engagement and disengagement as a collective action problem. *Education Sciences*, 10(8), 1–20. <https://doi.org/10.3390/educsci10080212>
- Martin, Florence, Sun, Ting, & Westine, Carl, D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159 (January), 104009.
- Montgomery, Amanda, P., Mousavi, Amin, Carbonaro, Michael, Hayward, Denyse, V., & Dunn, William (2019). Using learning analytics to explore self-regulated learning in flipped blended learning music teacher education. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 114–127. <https://doi.org/10.1111/bjet.12590>
- Nørgård, R. T. (2021). Theorising hybrid lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1709–1723. <https://doi.org/10.1111/bjet.13121>
- Poskitt, Jenny, & Gibbs, Robyn (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (year 7-10): A literature review*. Ministry of Education. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/student-engagement-in-the-middle-years-of-schooling-years-7-10-a-literature-review/introduction>
- Pöysä, Sanni, Vasalampi, Kati, Muotka, Joona, Lerkkanen, Marja, K., Poikkeus, Anna Maija, M. & Nurmi, Jari E. (2018). Variation in situation-specific engagement among lower secondary school students. *Learning and Instruction*, 53, 64–73. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.007>
- Raes, Annelies, Detienne, Loulou, Windey, Ine, & Depaepe, Fien. (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environments Research*, 23, 269–290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>

- Ramsey, David, Evans, Jocelyn, & Levy, Meyer (2016). Preserving the seminar experience. *Journal of Political Science Education*, 12, 256–267.
<https://doi.org/10.1080/15512169.2015.1077713>
- Reeve, Johnmarshall (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. I S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (ss. 149–172). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Reichenberg, Olof (2018). Student behavioural disengagement, peer encouragement and the school curriculum: A mechanism approach. *Educational Studies*, 44(2), 147–166. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347491>
- Ryegård, Åsa, Apelgren, Karin, & Olsson, Thomas (2010). Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet. Rapporter från NSHU.
<http://hdl.handle.net/2077/22232>
- Ryan, Richard, M., & Deci, Edward, L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Samuelsson, Marcus (2017). Lärandets ordning och reda: Ledarskap i klassrummet. Natur och kultur.
- Samuelsson, Ulli (2014). *Digital (o)jämlighet? IKT-användning i skolan och elevers tekniska kapital - Digital (un)equality. The use of IT in schools and students' digital capital.* [Doktorsavhandling, Jönköpings Universitet]. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:681386/FULLTEXT01.pdf>
- Skinner, Ellen, A., & Belmont, Michael, J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Sofkova Hashemi, Sylvana (2019). Lärares digitala kompetens. I A.-L. Godhe, & S. Sofkova Hashemi (Red.), *Digital kompetens för lärare* (ss. 141–149). Gleerups.
- Statens offentliga utredningar (2016). *Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera - att vända frånvaro till närvaro – en utredning om problematisk elevfrånvaro, SOU 2016:94.* <https://www.regeringen.se/contentassets/77af60bb1e264076b19e879d53d5b58a/saknad-uppmarksamma-elevers-franvaro-och-agera-sou-201694.pdf>
- Tallvid, Martin, Lundin, Johan, Svensson, Lars, & Lindström, Berner (2015). Exploring the relationship between sanctioned and unsanctioned laptop use in a 1:1 classroom. *Educational Technology and Society*, 18(1), 237–249.
- Vetenskapsrådet (2017). God forskningsred [Elektronisk resurs]. Reviderad utgåva (2017). Vetenskapsrådet. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wang, Ming-Te, Fredricks, Jennifer, A., Ye, Feifei, Hofkens, Tara, & Linn, Jaqueline, S. (2017). Conceptualization and Assessment of Adolescents' Engagement and Disengagement in School. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>

Wang, Ming-Te, & Hofkens, Tara, L. (2019). Beyond Classroom Academics: A School-Wide and Multi-Contextual Perspective on Student Engagement in School. *Adolescent Research Review*, 5, 419–433. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>

Wedin, Åsa (2017). Arbete med identitetstexter. Flerspråkigt skrivande för identitetsförhandling och engagemang. *Nordand*, 12(1), 45-61. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-04>

Zhang, Zhaoli, Li, Zhenhua, Liu, Hai, Cao, Taihe, & Liu, Sannyuya (2020). Data-driven Online Learning Engagement Detection via Facial Expression and Mouse Behavior Recognition Technology. *Journal of Educational Computing Research*, 58(1), 63–86. <https://doi.org/10.1177/0735633119825575>

Lärares relationskompetens i växelspelet mellan 'Mig' och 'Jag': Begreppsdiskussion med stöd i G.H. Meads teori

Jonas Aspelin
Högskolan Kristianstad

ABSTRACT

I skandinavisk utbildningsforskning används ofta begreppet relationskompetens för att beskriva lärares förmåga att initiera och upprätthålla goda relationer. Bland annat har man undersökt hur lärarstudenters relationskompetens kan utvecklas. Fältet karakteriseras mestadels av empirisk forskning och det har framförts behov av fler teoretiska studier. Föreliggande artikel har två syften. Det första är att diskutera begreppet lärares relationskompetens med stöd i George H. Meads begrepp 'Mig' och 'Jag'. Det andra syftet är att, med utgångspunkt från begreppsdiskussionen, diskutera resultat från tre interventionsstudier av lärarstudenters uppfattningar om relationskompetens och, mer specifikt, hur studenternas utveckling i de aktuella projekten kan förstås. I den första diskussionen förstås relationskompetens utifrån fyra perspektiv, som: (i) konkret rollövertagande; (ii) abstrakt roll-övertagande; (iii) direkt respons och (iv) växelspel mellan 'Mig' och 'Jag'. I den andra diskussionen indikeras att lärarstudenternas uppfattningar utvecklas genom skiften från de första tre perspektiven till det fjärde perspektivet. Det fjärde perspektivet skrivs alltså fram som ett slags syntes; lärares relationskompetens förstås huvudsakligen som realiserad i en snabb, eller hypersnabb pendling mellan 'Mig' och 'Jag', socialitet och individualitet. Avslutningsvis kommenteras syntesens teoretiska och praktisk-pedagogiska implikationer.

INLEDNING

Påståendet att relationer mellan lärare och elever är betydelsefulla för utbildning kan tyckas självklart: begreppet undervisning förutsätter två parter,



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

© 2023 [Jonas Aspelin]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.03.03>

en lärare och en elev, och är följaktligen relationell till sin natur (Biesta, 2017; Kelchtermans, 2009). Lärare-elev-relationen kan därtill sägas ha en såväl professionell som personlig sida: ”We affect the lives of students not just in what we teach them by way of subject matter but in how we relate to them as persons” (Noddings, 2003, s. 249). Under de senaste tre decennierna har också en omfattande mängd internationell forskning visat att en god (på engelska ofta ”positive” och ”supportive”) relation mellan lärare och elever är avgörande för att främja elevers utveckling i olika avseenden; ämnesmässigt, socialt, känslomässigt och så vidare (Roorda et al. 2017; Sabol & Pianta, 2012).

I en översikt framhöll Hughes (2012) att den första generationen forskning inom fältet – från 1990-talet och framåt – bidrog med att klargöra lärare-elev-relationens betydelse i förskola och skola. Den andra generationen kännetecknas bland annat av intresse för hur utbildningsrelationer kan utvecklas genom olika slags interventioner (Hughes, 2012). En hel del skandinavisk forskning om lärares och/eller lärarstudenters relationskompetens ingår i denna andra generation.

Föreliggande artikel bidrar till forskningsfältet med en diskussion om hur lärares relationskompetens kan förstås och utvecklas. Mer specifikt har artikeln två syften: det första är att diskutera begreppet utifrån George H. Meads socialpsykologi, närmare bestämt hans begrepp ’Mig’ och ’Jag’ så som de definieras i boken *Mind, Self and Society*.¹ Begreppsdiskussionen avgränsas således till ett visst begreppspar i Meads omfattande författarskap; hans generella socialisationsteori berörs endast kort (för svenskspråkiga introduktioner till Meads teori, se t.ex. Heidegren och Wästerfors, 2008; Asplund, 1967), och hans pedagogiska filosofi (Mead, 2008) behandlas inte. Artikelns andra syfte är att, med avstamp i begreppsdiskussionen, diskutera resultat från tre tidigare publicerade empiriska studier av lärarstudenters uppfattningar om relationskompetens. Av utrymmesskal utgår denna diskussion från en sammanställning av resultaten, vilket innebär att studiernas teoretiska och metodologiska angreppssätt endast berörs kortfattat (för mer information om studierna hänvisas läsaren till angivna källor).

Artikelns syfte är heuristiskt i bemärkelsen att den prövar och försöker upptäcka nya innebörder i fenomenet/begreppet relationskompetens. Den gör på intet vis anspråk på att ge en heltäckande bild av hur begreppet relationskompetens kan förstås ur Meads perspektiv, ej heller av hur kompetensen (kan) utvecklas. Däremot ger artikeln ett tentativt bidrag i båda dessa avseenden.

Artikeln byggs upp på följande sätt: Under rubriken ”Litteratur” presenteras ett urval av för syftet relevant forskning. Under ”Bakgrund” redogörs sedan för hur de tre aktuella studierna lades upp och vad de resulterade i. Där formuleras även en fråga som väcktes av studiernas resultat och som brygger över till den fortsatta diskussionen. Under rubriken ”Meads föreställning om

det sociala självet” introduceras Meads teori och framför allt begreppsparret ’Mig’ och ’Jag’. Dessa begrepp används därefter, under ”Begreppsdiskussion”, för att diskutera innebörder i begreppet relationskompetens samt formulera en syntes. Avsnittet ”Applicering av syntesen” utgår från begreppsdiskussionen och diskuterar de tre empiriska studiernas resultat. Avslutningsvis behandlas artikelns teoretiska och praktisk-pedagogiska implikationer.

LITTERATUR

Detta är ingen översiktsartikel, så beskrivningen av tidigare forskning är kortfattad och selektiv, med fokus på skandinavisk forskning (för internationella översikter, se t.ex. Roorda et al., 2017; Quin, 2017; Hughes, 2012). Senare, under rubriken ”Bakgrund”, presenteras tidigare forskning inom det aktuella projektet.

Urval av relevanta studier

Skandinavisk forskning om lärare-elev-relationen är ofta pragmatisk, i bemärkelsen att den syftar till att bli användbar för pedagogiska praktiker (Klinge, 2016). På senare år har flera utbildningsforskare undersökt lärares förmåga att bygga pedagogiska relationer och bemöta elever på sätt som främjar elevernas lärande och utveckling. Exempelvis undersöker Anneli Frelin (2010) i Sverige ’lärares relationsarbete’ medan Märta Sandvik och Christin Furu (2019) i Finland studerar ’lärares relationella professionalism’. Det vanligaste begreppet i fältet är emellertid relationskompetens. Else Skibsted och Noomi Matthiesen (2016) påstår att relationskompetens är ”ett av tidens mest framträdande begrepp inom dansk lärarutbildning och skola” (s. 11, förf. övers.)

Jesper Juul och Helle Jensen (2003) var några av de första att tala om relationskompetens i pedagogiska sammanhang. De definierade begreppet utifrån två aspekter: (1) ”det pedagogiska hantverket” rör ”pedagogens förmåga att ’se’ barnet på dess egna premisser och anpassa sitt eget beteende efter detta, utan att därigenom frånhända sig ledarskapet, samt förmågan att vara autentisk i kontakten”; (2) ”den pedagogiska etiken” står för ”pedagogens förmåga och vilja att påta sig fullt ansvar för relationens kvalitet” (s. 124-125). Föreställningen att relationskompetens är en central del av lärares professionalism, vid sidan om didaktisk kompetens och ledarskapsförmåga, fick spridning genom en forskningsöversikt från Dansk Clearinghouse for Uddannelseforskning (Nordenbo et al., 2008). Relationskompetens definierades där som lärarens förmåga att stötta, aktivera och motivera sina elever samt utveckla relationer som baseras på värden som respekt, tolerans och empati. Under de senaste tio åren har begreppet relationskompetens använts i en rad nordiska undersökningar där informanterna varit lärare (t.ex. Gidlund, 2020;

Wiklund-Engblom, 2018; Klinge, 2016) och lärarstudenter (t.ex. Aspelin et al., 2021; Aspelin & Jönsson, 2019; Skibsted & Matthiesen, 2016).

Ett danskt forsknings- och utvecklingsprojekt som genomfördes år 2012-16 inriktades på att utveckla lärarstudenters relationskompetens. I projektet deltog två grupper lärarstudenter, samt 14 lärarutbildare och 18 lärare i folkskolan. Studenterna gavs undervisning i ämnet relationskunskap och de fick även kompetensutveckling i ämnet, vilket en förening kallad ”Barns livskunskap” stod för. Mer specifikt var projektets syfte att träna lärarstudenternas uppmärksamhet, närvaro och empati genom olika mentala och kommunikativa övningar. Antagandet löd att lärarstudenter behöver bli förtrodda med sina egna relationsformer och reaktionsmönster för att kunna fungera bra som lärare (Skibsted & Matthiesen, 2016). Följeforskning visade att projektet var framgångsrikt i olika avseenden, till exempel att studenterna utvecklade en mer reflexiv attityd gentemot sina erfarenheter och reaktioner (Nielsen & Fibaek Laursen, 2016). I en kritisk kommentar framhöll emellertid Noomi Matthiesen och Lotte Gottlieb (2016) att projektet hade fokus på lärarstudenternas självförståelse snarare än på deras relationer till eleverna. Matthiesen (2016) påstod att relationskompetens i projektet uppmanade studenterna till ”att se in i människan (...) framför att se ut i relationen” (s. 139, förfs. övers.). Om det danska projektet således fick studenterna att ”blicka inåt” kan man säga att de svenska projekt som behandlas nedan syftade till att studenter skulle ”blicka utåt”.

Begreppet ’kompetens’ har under de senaste decennierna fått allt större plats i utbildningsdiskurser. Biesta (2012) påstår att begreppet har fördelar – till exempel att det handlar om vad lärare bör kunna *göra*, inte bara vad de behöver *vet*. Han är samtidigt kritisk mot att begreppet kommit att dominera talet om undervisning och lärarutbildning. Som alternativa benämningar, där lärararbetets kontextuella och situerade karaktär betonas mer, för Biesta framtermerna ’omdöme’ och ’visdom’. Vidare rekommenderar Biesta (2012) att lärarstudenter ges möjligheter att praktisera sin omdömesförmåga och fatta kloka beslut i konkreta och komplexa utbildningskontexter. Matthiesen (2016) knyter an till Biestas resonemang och kopplar det specifikt till begreppet relationskompetens. Hon framhåller att diskursen om begreppet vanligtvis baseras på föreställningen att lärare kontrollerar sin omgivning i subjekt-objekt-relationer. Denna föreställning riskerar enligt henne att reducera utbildningens komplexitet och omvandla professionell praktik till teknik.

Biesta (2012) och Matthiesen (2016) framför viktig kritik mot hur begreppet (relations)kompetens ibland används. Om man antar att människan är en i sig själv innesluten, från omgivningen separerad varelse, en ’bounded being’ (Gergen, 2009), förstås relationen mellan lärare och elever i termer av subjekt-objekt och som realiserad utifrån bestämda syften och mål. Ur ett relationellt perspektiv antar man däremot att relationskompetens primärt realiserar i ömsesidiga processer, där två eller flera parter är involverade, på-

verkar varandra och förändras. Judith Jordan (2004) beskriver till exempel begreppet som en förmåga att beröra, angå, ha betydelse för och göra positiv skillnad för en annan person. I det sammanhanget handlar kompetensen alltså inte om lärares kontroll av relationer och elever, utan snarare om ett slags ansvarighet som lärare visar i skeenden som i grund och botten är oförutsägbara och okontrollerbara.

Forskning om lärares relationskompetens har viss empirisk slagsida och det har framförts behov av fler teoretiska studier (Jensen et al., 2015; Nordenbo et al., 2008). På senare år har också flera försök gjorts att konceptualisera lärares relationskompetens med stöd av olika relationella teorier, till exempel Nel Noddings omsorgsteori, Martin Bubers relationsfilosofi och Tamotsu Shibutanis interaktionistiska teori. Vidare har Thomas Scheffs (1990) socialpsykologiska teori använts för att utforma en modell som kallas RCM (Relational Competence Model) (Aspelin et al., 2021; Aspelin & Jönsson, 2019). Modellen syftar till att möjliggöra nyanserad analys av hur lärares relationskompetens manifesteras i samspel med elever och den består av tre delkompetenser:

- (1) *Kommunikativ kompetens*: lärarens förmåga att kommunicera verbalt och ickeverbalt så att det uppstår samklang – ömsesidig förståelse och respekt – i relation till elever.
- (2) *Differentieringskompetens*: lärarens förmåga att reglera graden av närhet och distans i relation till eleven så att det uppstår ett fruktbart spänningstillstånd mellan parterna.
- (3) *Socio-emotionell kompetens*: lärarens förmåga att hantera känslor i relation till eleven, såväl sina egna som elevens; detta, mer specifikt, så att stolthetskänslor väcks, och skamkänslor erkänns.

Fokus på interpersonell nivå

Schematiskt sett kan lärarens förmåga att bygga relationer förstås ur tre perspektiv: ett *intrapersonellt*, ett *strukturellt* och ett *interpersonellt*. Det första perspektivet inriktas mot lärarens relation till sig själv (se t.ex. Jørgensen, 2006) medan det andra betonar den roll som läraren intar i skolan som socialt system. I relationella, interpersonella konceptualiseringar, som den ovan nämnda RCM-modellen, undersöks relationskompetens främst, med Erving Goffmans (1990) terminologi, i 'face-to-face interaction' eller, som den svenska översättningen lyder, "direkt interaktion" (Goffman, 1959/1991). Direkt interaktion betecknar "the reciprocal influence of individuals upon one another's actions when in one another's immediate physical presence" (Goffman, 1990, s. 26). Detta fokus på interpersonella relationer kan, för det första, motiveras utifrån den grundläggande idén att undervisning förutsätter två parter och är relationell till sin natur. För det andra motiveras det utifrån ett behov av begreppsmässig avgränsning: gränsen mellan relationskompe-

tens och andra lärarkompetenser är förvisso flytande i praktiken (Skibsted & Matthiesen, 2016), men för att synliggöra lärares olika förmågor behöver begreppet relationskompetens urskiljas från andra lärarkompetenser, till exempel ledarskapsförmåga (jfr med Nordenbo et al., 2008). Relationskompetens kan definieras i termer av lärarens relation till elever som individer ("en-till-en") medan ledarskap på motsvarande sätt rör lärarens förmåga att leda och organisera pedagogiskt arbete på gruppnivå. En sådan indelning kan alltså vara användbar då man diskuterar olika aspekter av lärares professionalitet, men vi får inte glömma att det är en teoretisk konstruktion. Slutligen, för det tredje, kan fokus på interpersonella relationer motiveras utifrån lärarutbildningens behov av förstärkningar på området. I lärarutbildningsbetänkandet *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008: 109) förs sociala relationer förvisso fram som ett centralt innehåll, men forskning indikerar att relationskompetens i interpersonell mening saknas i kursplaner (Aspelin & Östlund, 2020).

Möjligheten för lärarstudenter att "träna" relationskompetens ansikte-mot-ansikte med elever är av naturliga skäl begränsad inom lärarutbildningens högskoleförlagda del. Därför finns behov av kompletterande perspektiv där relationskompetens inte bara förstås i termer av direkt interaktion utan också som *indirekt* interaktion, det vill säga som en förmåga att reflektera över – teoretisera om, problematisera, analysera, diskutera, värdera etcetera – interpersonella relationer. Nedan presenteras tre studier där denna sida av saken uppmärksammas.

BAKGRUND

Sedan 2016 arbetar forskare vid Högskolan Kristianstad med att utforska och utveckla lärares och lärarstudenters uppfattningar om relationskompetens. Design och genomförande har i stort sett varit desamma i ett flertal studier och beskrivs schematiskt nedan.

1. Forskarna skrev manus till klassrumsepisoder där relationer mellan lärare och elever på något sätt utmanas.
2. Ett professionellt filmbolag spelade in och redigerade filmer utifrån manuskripten. Filmbolaget anlät professionella skådespelare och statister samt arrangerade filminspelningarna.
3. En grupp informanter såg videofilmerna och analyserade skeenden utifrån tre frågor: (a) På vilket/vilka sätt anser du att lärarens agerande främjar en god relation till eleverna?; (b) På vilket/vilka sätt anser du att lärarens agerande motverkar en god relation till eleverna?; (c) Hur anser du att läraren bör hantera den uppkomna situationen?
4. Informanterna tilldelades kriterier för relationskompetens, vilka baserades på RCM (se ovan), och som bland annat handlade om

huruvida lärares kommunikation är samstämd med elevernas. Interventionen innefattade även modellering, där forskarna visade en episod från en spelfilm samt exemplifierade hur kriterierna kan användas för att analysera pedagogiskt samspel.

5. Informanterna fick åter se och analysera filmerna utifrån samma frågor som tidigare, men denna gång med stöd av kriterierna och modelleringen.
6. Forskarna analyserade innehållet i texterna från före- och efter interventionen för att se vad som eventuellt hade hänt avseende informanternas uppfattningar om lärares relationskompetens.

Nedan sammanställs de tre empiriska studiernas resultat. Framställningen är schematisk och redogör för huvuddragen i resultatet. För mer ingående information om resultatet, liksom om studiernas angreppssätt, hänvisas läsaren som sagt till källorna.

Fallstudie 1

År 2016-17 genomfördes två fallstudier av lärarstudenters relationskompetens (Aspelin & Jönsson, 2019; Aspelin, 2019; Aspelin, 2018). I den första, genomförd år 2016, deltog sex grundlärarstudenter, vilket var samtliga i en utbildningsgrupp. Huvudsyftet var att få indikationer på vilka aspekter av begreppet relationskompetens som studenterna behövde utveckla.

Resultatet visade att studenterna i sina initiala analyser mestadels uppehöll sig vid externa och/eller interna förklaringar till skeenden på filmerna. De externa förklaringarna kunde handla om hur lärare organiserar undervisning. En student skrev till exempel här: ”Jag tycker det är bra att läraren delar in eleverna i grupper om två och två” (Aspelin, 2018, s. 106). De interna förklaringarna kunde handla om lärarnas egenskaper, där en student till exempel skrev: ”Även om läraren ställer frågor och eleverna får svara så känns han inte så kunnig inom ämnet” (Aspelin, 2018, s. 107). Vidare skrev studenterna om olika slags verktyg som lärarna använde eller borde använda, till exempel värderingsövningar, ordningsregler och bedömningskriterier. Däremot skrev de knappt om vad som faktiskt ägde rum i samspelet mellan lärarna och eleverna på filmerna eller vad sådant samspel implicerar för lärare-elevrelationen; detta alltså trots att designen avsåg att styra deras analyser i den riktningen. Studenterna uppehöll sig kort sagt vid andra kompetenser än relationskompetens (jfr Herskind et al., 2014). Studien mynnade därför ut i förslag om att studenterna behövde utveckla ett mer nyanserat sätt att analysera fenomenets interpersonella aspekter.

Fallstudie 2

I den andra fallstudien, genomförd år 2017, deltog 17 grundlärarstudenter, samtliga i en undervisningsgrupp. Huvudsyftet var att få indikationer på hur

lärarstudenters relationskompetens kan utvecklas med stöd av videobaserad reflektion, en metod som används för professionsutveckling bland annat i lärarutbildning och där videosekvenser utgör utgångspunkt för reflektion över pedagogisk praktik (se vidare nedan). Studenternas initiala analyser kretsade även här främst kring andra ämnen än relationskompetens. Något som studenterna uppehöll sig vid var till exempel hur läraren på filmen meddelade bedömning och betyg, som i följande citat:

Gällande bedömningen som läraren nämner så anser jag att det är anmärkningsvärt att eleven i idrott har D i betyg men har presterat på C- och B-nivå i flera moment (...) Och under ett utvecklingssamtal menar jag att summativ bedömning inte hör hemma utan att fokus ska ligga på elevens utvecklingsmöjligheter. (Aspelin, 2018, s. 122)

I de texter som tangerade ämnet relationskompetens användes oprecisa uttryck och formuleringar, såsom att ”situationen är jobbig för eleven” och ”eleven känner sig obekväm”. Vidare skrev studenterna en hel del om olika tillvägagångssätt som lärarna kunde eller borde ha valt i stället. Detta gjordes dock sällan med utgångspunkt från vad som faktiskt ägde rum på filmerna utan hade snarare karaktären av ”fria” idéer och förslag.

Studenternas fokus förändrades emellertid påtagligt efter interventionen. Texterna handlade då explicit om samspelet mellan lärare och elev. Studenternas analyser av relationer var i det skedet också betydligt mer precisa och nyanserade. Studenten som citerades här ovan beskrev till exempel lärarens agerande på följande sätt: ”Läraren riktar sig mot eleven med sin blick men är ändå främst riktad mot sina papper när hon pratar. Läraren döljer också sitt kroppsspråk bakom bord och penna” (Aspelin, 2018, s. 123).

Huvudstudien

Under år 2019-23 genomförs ett större projekt med fokus på specialpedagogstudenters relationskompetens. Ett av delprojekten (Aspelin et al., 2021) är en interventionsstudie med studenter i speciallärar- och specialpedagogprogrammen (n = 74). Resultatet går huvudsakligen i linje med vad som framkom i ovan nämnda studier. Före interventionen exemplifierade många informanter relationskompetens med lärarens sätt att delegera uppgifter till eleverna och fördela ordet i klassen. Vidare framställde många informanter kompetensen som en fråga om att kunna upprätthålla en adekvat interaktionsordning. Sådana synpunkter är förstås relevanta för ämnet, men framstår som perifer sett till begreppets fokus på interpersonell kommunikation.

En noterbar skillnad mellan de tidigare studierna och huvudstudien var att specialpedagogstudenternas texter redan före interventionen behandlade vad som faktiskt ägde rum i filmerna. Strukturella eller individuella omständigheter som eventuellt hade kunnat förklara händelseförloppen var alltså inget

framträdande tema i deras analyser. Många specialpedagogstudenter skrev till exempel om den grad av uppmärksamhet som lärare på filmerna uppvisar. En student skrev följande: ”Hon [läraren] uppmärksammar att en elev känner sig dålig och inte kan fokusera på grund av att något hänt före lektionen (...)” (Aspelin et al., 2021, s. 6). Fokus i de fallen låg dock på lärarens beteende som sådant, det vill säga obeaktat elevernas responser. Studenterna konstaterade att lärare bekräftar eller negligerar elever, men skrev knappt om hur detta gestaltar sig i relation till elevernas beteende.

Studenternas uppfattningar skiftade emellertid mycket efter interventionen. Då beskrev i stort sett samtliga informanter lärares relationskompetens i termer av socialt samspel, där såväl verbala som ickeverbala aspekter beaktades. Vidare innefattade många analyser såväl lärarperspektiv som elevperspektiv. En student skrev till exempel följande:

Senare, när Kim [en elev] vill fortsätta diskutera sina erfarenheter närmar sig läraren henne, positionerar sig nära Kim och lägger en hand på hennes axel. Detta är förmodligen något som läraren vet lugnar ner Kim, vilket också blir synligt i Kims reaktion. (Aspelin et al., 2021, s. 6)

Liknande resultat framkommer i en studie med snarlik design (Ewe & Aspelin, 2021) men där informanterna var verksamma lärare (n = 53) och där såväl en interventionsgrupp (n = 33) som en kontrollgrupp (n = 20) användes för att stärka tillförlitligheten. Resultatet visade där på en markant förändring i den förra gruppen men inte i den senare.

En empiriskt grundad fråga

Studiernas resultat förundrade forskargruppen och väckte frågan varför informanternas uppfattningar förändrades så radikalt genom en så kortvarig och enkel intervention. Som svar anförde vi tidigare forskning som visar att videobaserad reflektion är en effektiv metod för att främja lärares förståelse av undervisningsprocesser (Major & Watson, 2018; Kleinknecht & Gröschner, 2016; Sabol & Pianta, 2012; Rimm-Kaufman et al., 2003). Vidare förde vi fram forskning som visar att explicita kriterier är ett användbart verktyg för att främja högskolestudenters lärande och, mer specifikt, deras förståelse av lärarkompetenser (Jonsson, 2014; Panadero & Jonsson, 2013). Genom intervjuer med studenter som deltog i den andra fallstudien framkom andra möjliga förklaringar: lärarutbildningen hade knappast bidragit till ämnet relationskompetens – studenterna gick sin näst sista termin – och initialt aktualiserade studenterna därför andra tolkningsramar som de utvecklat genom utbildningen. Kriterierna och modelleringen hjälpte dem att formulera nya kunskaper men också ett kunnande som de i någon mån redan hade men inte hade verbaliserat (Aspelin, 2018).

Ovanstående förklaringar kanske framstår som rimliga men är ändå ganska oprecisa. I det följande görs därför ett försök att formulera ett mer nyanserat, teoretiskt underbyggt svar på frågan vad som främjade studenternas utveckling. Lärares relationskompetens diskuteras först med stöd i Meads begrepp, följt av att diskussionen används för att diskutera hur studenternas uppfattningar utvecklades.

MEADS FÖRESTÄLLNING OM DET SOCIALA SJÄLVET

Som nämnts ovan påstår Gergen (2009) att det finns en monologisk tradition i den västerländska kulturen, där människan ses som en 'bounded being'. Inom denna tradition antar man att det existerar fasta substanser inom eller utanför individer (jfr med Emirbayer, 1997). Mead tillhör en annan tradition, där människan, med Gergens (2009) uttryck, förstås som en 'relational being'. Som Heidegren och Wästerfors (2008) skriver ses det mellanmänskliga här som "ursprunget till det inommänskliga, inte tvärtom" (s. 29).

Meads socialpsykologi får sin rikaste utformning i verket *Mind, Self, and Society*. Där definieras socialpsykologi som studiet av "an ongoing social process of experience and behaviour in which any given group of human individuals is involved, and upon which the existence and development of their minds, selves, and self-consciousness depend" (Mead, 1947, s. 82). Forskarens analytiska fokus blir interaktionsprocesser snarare än separata egon och/eller sociala strukturer. Synsättet kan jämföras med hur Johan Asplund (1983) definierar socialpsykologi, som "en vetenskap om *snedstreck* mellan individ och samhälle" (s. 62). Sett i termer av snedstreck kan Meads definition snarare formuleras utifrån formeln socialitet/individualitet eller 'Mig'/'Jag'.

Mead (1947) påstår att människan blir en social varelse (ett 'medvetande' och 'själv') i och genom interaktion, ursprungligen tillsammans med betydelsefulla, 'signifikanta andra', därefter med en vidgad krets, vidare med olika grupper som individen ingår i, och slutligen med samhället i abstrakt mening. Det lilla barnet deltar i en rudimentär form av interaktion via 'gester', i bemärkelsen "alla de åtbörder som skapar nya åtbörder hos andra organismer i samma grupp, vare sig de är medvetna eller inte" (Heidegren & Wästerfors, 2008, s. 33). Baserat på sådan omedelbar växelverkan utvecklas hos barnet gradvis förmågan att samspela med 'symboler'. Symboler står hos Mead för tecken som används på liknande sätt av olika personer i en gemenskap, det vill säga som har ungefär samma mening för den ena parten som för den andra. 'Mening' betecknar ett ömsesidigt fenomen, det delade innehåll som uppkommer i interaktion mellan två parter, eller mellan ego och alter; det ska alltså inte förstås som något separata individer överför eller passivt mottar. Användning av tecken med delad mening förutsätter i sin tur förmågan att överta den andres roll. 'Rollövertagande' – eller, som det ibland också be-

nämns, 'attitydtagande' eller 'perspektivtagande' – kan, ur Meads perspektiv, ses som "de sociala praktikernas grundbult" (Lundin, 2008, s. 58). Det betecknar den process där individen intar den andres attityd gentemot världen, till exempel ser sitt eget beteende ur dennes synvinkel. Individen agerar gentemot sig själv ungefär som andra gör, eller påverkar sig själv på ungefär samma sätt som han/hon påverkar andra. Med "andra" kan då avses en annan konkret individ, men även en grupp eller den samhälleliga motpart som Mead benämner 'den generaliserade andre'.

Låt oss se lite närmare på begreppet rollövertagande. Lars-Erik Berg (2010) påstår att begreppet ofta beskrivs som ett okomplicerat skeende, till exempel att individer ser sig själva ur andras synvinkel och/eller anpassar sina handlingar efter statiska rollsystem. I motsats till sådan reception framhåller Berg (2010) att begreppet hos Mead är komplext och behöver förstås på olika nivåer. Vad som ofta glöms bort, säger Berg, är att det innefattar en elementär, icke-reflexiv nivå: "Hos Mead uttrycks det oftast så här: Vissa gester har en tendens att spontant, oavsiktligt, locka fram liknande respons hos givare och mottagare" (Berg, 2010, s. 8). Asplund (1992) framhåller att vi inte kan tala om rollövertagande som en medfödd egenskap eller som något statiskt; i stället är det en förmåga som utvecklas stegvis i interaktionsprocesser. Han anser dock, i likhet med Berg (2010), att man kan tala om rollövertagande i en elementär form, där en individ svarar an direkt på en annan individs närvaro, såväl som i mer avancerade former, där till exempel olika slags kategorier (såsom position och status) ingår i de roller som övertas. Därtill lägger Asplund (1992) en annan dimension: rollövertagande innefattar att föregripa den andres respons, det vill säga svara på en handling som ännu inte ägt rum.

Mead (1947) påstår att rollövertagande utvecklas via interaktion mellan två sidor av det sociala självet. Många teorier skiljer mellan två sidor av personligheten, till exempel mellan en social och en individuell identitet (Helkama, 2000). Mead (1947) utvecklar en sådan distinktion, men förstår personligheten som kontinuerligt förändrad i snedstreckat socialitet/individualitet.

Mead (1947) föreslår att en social fas utgör självet fundament. Han kallar den 'Mig', vilken betecknar "the organised set of attitudes of others which one himself assumes" (s. 175). 'Mig' utgör ett moment av social medvetenhet format av såväl (själv)biografiska erfarenheter som de erfarenheter som uppstått i den aktuella situationen. Om det sociala självet enkom bestod av 'Mig' vore det en produkt av samhällelig och social påverkan. Mead introducerar emellertid en andra fas, vilken är spontan och dynamisk. 'Jaget' är "the response of the organism to the attitudes of the others" (Mead, 1947, s. 175). Genom denna respons införs något nytt i skeendet. Det är aldrig säkert varthän 'Jaget' leder; 'Jaget' gör skillnad, det är det unika subjektets uttryck i relation till omgivningen.

'Mig' möjliggör således sammankoppling och gemenskap medan 'Jaget' står för frihet och förändring. Vi får aldrig direktkontakt med 'Jaget', då det alltid

framträder som en historisk figur. Först när 'Miget' reflekterar över 'Jagets' handling kan innebörder i 'Jaget' upptäckas. 'Miget' är däremot en i hög grad förutsägbar och stabil process; det består till stor del av vanor, responser som individen delar med andra i hans eller hennes grupp. 'Miget' och 'Jaget' är separata men dialektiskt förbundna moment, två icke-identiska delar av en och samma helhet. Tillsammans konstituerar de "a personality as it appears in social experience" (Mead, 1947, s. 178).

Bernard Meltzer (1964) föreslår att begreppen 'Mig' och 'Jag' anger den antropologiska basen för att förstå, å ena sidan, social kontroll och, å andra sidan, innovationer. 'Jaget' uttrycks på basis av 'Miget' medan 'Miget' responderar på 'Jagets' föregående aktiviteter. Både 'Miget' och 'Jaget' är "essential to the self in its full expression" (Mead, 1947, s. 199). 'Miget' ger individen dennes position i det sociala systemet och möjliggör erfarenheter från den andra sidan av relationen. 'Jaget' bryter loss självet från givna – och kanske undertryckande – interaktionsordningar. Om det inte vore för dessa båda faser "there could not be conscious responsibility, and there would be nothing novel in experience" (Mead, 1947, s. 178).

BEGREPPSDISKUSSION

Mead konstruerar en relationell föreställning om personligheten, om människan som oupphörligen tvillingfödd (Pfeutze, 1973). Vi kan således börja begreppsdiskussionen med att konstatera att lärares relationskompetens, i ljuset av Meads teori, inte ska förstås som ett intra-personellt fenomen härlett till 'the bounded being' (Gergen, 2009) eller utifrån personliga egenskaper eller karaktärsdrag som lärare uppbär (jfr med liknande synpunkter på begreppet i: Jensen et al. 2015; Fibaek Laursen, 2004). Vidare förstås lärares relationskompetens i detta sammanhang inte, åtminstone inte primärt, som något slags hantverk eller teknik. Snarare kan det beskrivas som ett förhållningssätt i relationer, ett som inte är strategiskt och kanske inte ens medvetet, men som ändå får sägas vara inlärnt, och därmed utvecklingsbart. Ur ett sådant översiktligt perspektiv går tolkningen i linje med andra relationella konceptioner, till exempel Jordan (2004), som beskriver relationskompetens i termer av ansvarighet i oförutsägbara och okontrollerbara processer.

I sökandet efter en mer ingående och tillika mer användbar förståelse av begreppet formuleras det nedan utifrån fyra perspektiv. Det är en analytisk konstruktion avsedd att invitera reflektioner över olika aspekter av fenomenet men där den fjärde aspekten utgör en syntes. Relationskompetens betraktas: (1) som konkret rollövertagande; (2) som abstrakt rollövertagande; (3) som direkt respons, samt (4) som växelspel mellan 'Mig' och 'Jag'.

Perspektiv 1: lärares relationskompetens i termer av konkret rollövertagande

Lärares relationskompetens förstås utifrån detta perspektiv som att läraren övertar den konkreta elevens roll. Genom 'Miget' placerar sig läraren i elevens position och förstår situationen utifrån denna. Konkret rollövertagandet inträffar då läraren iakttar och "läser av" hur eleven påverkas av hans eller hennes beteende (eller av någon annans beteende, alternativt av något annat slags social påverkan). Elevens respons tenderar att framkalla en liknande respons hos läraren, och läraren kan på så vis ungefärligen förstå hur eleven uppfattar/upplever skeendet. Konkret rollövertagande kan även ta formen av en imaginär process där läraren föregriper elevens respons, det vill säga föreställer sig hur eleven skulle svara om läraren agerade på ett visst sätt, alternativt skulle svara om läraren avstod från att agera. Lärares förmåga att avläsa hur hans eller hennes handlingar uppfattas och upplevs från "den andra sidan" av relationen kan ses som den mest grundläggande aspekten av lärares relationskompetens – och av lärarprofessionalitet överhuvudtaget. Genom att överta elevens roll i interaktion ges läraren information om elevens "inre" processer (tankar, känslor, intentioner, motiv och så vidare), relationens kvalitet samt hur han/hon kan agera för att stärka relationen. Genom konkret rollövertagande möjliggörs lärarens främjande av ömsesidig förståelse och respekt i relation till enskilda elever, det vill säga på den interpersonella nivå där begreppet relationskompetens förstås här.

Perspektiv 2: lärares relationskompetens i termer av abstrakt rollövertagande

Utifrån detta perspektiv förstås lärares relationskompetens som en generell förmåga att främja positiva, stödjande relationer. Det är en förmåga som lärare till stor del bär med sig mellan olika kontexter, till exempel skolor, grupper/skolklasser, relationer och interaktioner. Läraren har genom sin utbildning och praktisk-pedagogiska erfarenhet internaliserat föreställningar om vad som utmärker goda relationer och dessa vägleder hans eller hennes bemötande av elever. Relationsfrämjande handlingar antas ur detta perspektiv ske mer eller mindre vanemässigt. Därmed inte sagt att det handlar om standardiserat beteende, till exempel i bemärkelsen att läraren är opersonlig eller oberörd av det som sker. Inte heller handlar det om att lärare agerar oberoende av elever, som om skeendet enkom ägde rum i lärarens inre. Poängen är bara att läraren responderar på liknande sätt som han eller hon gör i andra sammanhang, och på liknande sätt som andra lärare gör. I perspektivet konstrueras lärarens 'Mig' utifrån hans eller hennes position i interaktionsordningen. Rollövertagande är nyckeln, men det innebär huvudsakligen att vägledas av en anteciperad lärarroll. Annorlunda uttryckt innebär det att lärarens beteende mestadels koordineras och regleras utifrån de institu-

tionella förväntningar som läraren föreställer sig. ”Förväntningar” innefattar då allmänna föreställningar om utbildningens syften såväl som specifika moraliska idéer om vilket beteende som lämpar sig i en viss situation, till exempel för att främja en utbildande relation med en särskild elev. Lärarens interaktion med ’Mig’ i form av en generell motpart spelar en framträdande roll i lärarens förhållningssätt. Förmågan till abstrakt rollövertagande kan beskrivas som en mikrostrukturell aspekt av lärares relationskompetens.

Perspektiv 3: lärares relationskompetens i termer av direkt respons

Om vi enkom applicerar begrepp som ’Mig’ och ’rollövertagande’ i försöket att förstå vad lärares relationskompetens är blir perspektivet endimensionellt eller, om man så vill, ”översocialiserat” (Wrong, 1961). Meads föreställning om det sociala självet är tvådimensionell. ’Jaget’ förstås som lärarens direkta, aktiva och oreflekterade respons på de attityder som han eller hon förmodar att eleven intar. Utifrån detta tredje perspektiv förstås lärares relationskompetens alltså i viss mening som ett subjektivt moment, där läraren bryter in i sin relation till eleven (jfr med Biesta, 2017 – där undervisning beskrivs som ett sätt att störa elevens relation till sig själv). Om vi inte beaktar aspekten ’Mig’ negligerar vi lärarens medvetna ansvarighet, men om vi inte erkänner aspekten ’Jag’ går lärarens direkta och unika bidrag till relationsprocessen förlorat. Den relationskompetente läraren ”replies to the organised attitude in a way which makes a significant difference” (Mead, 1947, s. 200), det vill säga agerar på sätt som avviker från det förväntade interaktionsförloppet. Det är denna innebörd som lärarens ’Jag’ har i interaktionsprocessen. Utan ’Mig’ ingen social grundval för agerandet och ingen strukturerad interaktion, utan ’Jaget’, inget framåtskridande och ingen kreativitet. Att läraren – som ’Jag’ – bryter in i relation till eleven – som ’Mig’ – är alltså en väsentlig del av lärares relationskompetens. Ett renodlat ’Mig’ betyder att en ’konventionell roll’ (jfr Shibutani, 1995) överbetonas i lärarens agerande.

Perspektiv 4: Lärares relationskompetens i termer av växelspel mellan ’Mig’ och ’Jag’

Lärares relationskompetens har ovan tolkats utifrån tre perspektiv. Även om tolkningarna kanske framstår som rimliga riskerar indelningen att ge sken av att kompetensen går att förstå utifrån separata moment, till exempel konkret rollövertagande *eller* abstrakt rollövertagande; lärarens ’Mig’ *eller* ’Jag’. I nedanstående perspektiv eftersöks därför en syntes.

Lärares relationskompetens förstås ur detta fjärde perspektiv som ett fortgående växelspel mellan ’Miget’ och ’Jaget’. Varken ’Miget’ eller ’Jaget’ överbetonas i lärarens interaktion, i stället sker en pendling mellan polerna. Utifrån detta perspektiv är det primärt genom en sådan balansakt som positiva, stödjande relationer främjas. Vi kan lätt föreställa oss två alternativa

förhållningssätt, där läraren snarare motverkar än främjar relationer. För det första, ett där 'Miget' överbetonas: tonvikten i lärarens förhållningssätt läggs vid reflektion över det egna beteendet, elevens beteende eller själva interaktionen. Med Goffmans (1982) termer kan detta förhållningssätt delas in i fyra huvudsakliga aspekter: 'self-consciousness', 'other-consciousness', 'interaction-consciousness' och 'external preoccupation', vilka samtliga innebär att individen upptas av reflektioner som främmandegör honom eller henne från ett ömsesidigt, spontant engagemang, något som Goffman kallar 'unio mystico'. För det andra, ett där 'Jaget' överbetonas: läraren agerar spontant och engagerat, men beteendet avpassas inte av 'Miget' i form av sociala förväntningar eller, mer konkret, av rollövertagande (angående "obalans" mellan 'Mig' och 'Jag', se Retzinger, 1991). Meads teori är huvudsakligen deskriptiv, den begripliggör observerbara – externa såväl som interna – interaktionsprocesser, men den innefattar också ett normativt element: det antas att personlig utveckling förutsätter reciprocitet mellan 'Mig' och 'Jag' samt att ingen av dessa positioner intas på den andras bekostnad.

I syfte att konkretisera och precisera innebörden i detta fjärde perspektiv kan Scheffs (1990) tolkning av Meads begrepp rollövertagande aktualiseras. Scheff framhåller att rollövertagande innebär att söka mening i ord och gester genom att pendla mellan momenten observation och reflektion: "This cycle, which involves a movement from outer signs to inner experience, can be repeated, many times, if necessary, until one is virtually certain of the reference" (Scheff, 1990, s. 39). Med ett begrepp lånat från C.S. Peirce (1955) påstår Scheff att konkret rollövertagande kan förstås som 'abduktion' applicerat på det speciella problemet att förstå en annan människa. Abduktion innebär då att växla snabbt fram och tillbaka mellan yttre tecken och tolkning av tecknens mening: "In effective social interaction and thought, one not only observes (induction) and imagines (deduction) but also constantly (in micro-seconds) checks one against the other" (Scheff, 1990, s. 31). I detta ljus kan lärares relationskompetens alltså förstås som *snabb – eller hypersnabb – alternering mellan 'Mig' och 'Jag' i relation till elever*. Läraren övertar elevens roll ('Mig'), responderar ('Jag'), tolkar hur eleven erfarit lärarens respons ('Mig'), responderar ('Jag') – och så vidare. Kompetensen realiserar här med andra ord genom att läraren erfar och tolkar interaktion från elevens sida av relationen och svarar på sätt som har potential att vitalisera relationen, något som i nästa ögonblick kan synliggöras genom elevens aktiva respons.

APPLICERING AV SYNTESEN

Artikelns första syfte var att diskutera lärares relationskompetens utifrån Meads begreppspår 'Mig' och 'Jag'. Framställningen visade att lärares relationskompetens kan förstås utifrån olika perspektiv där det fjärde utgör

ett slags syntes. Perspektiv 4 bildar utgångspunkt i diskussionen nedan för att förverkliga det andra syftet, att diskutera resultat från tre empiriska studier.

Som framgick tidigare förändrades lärarstudenternas uppfattningar om vad som äger rum på videofilmerna påtagligt. Före interventionen handlade deras texter om hur olika externa och interna faktorer kan ha påverkat lärare-elevrelationen. Vidare innehöll studenternas texter beskrivningar av andra slags lärarkompetenser än relationskompetens, framför allt didaktisk kompetens och ledarskapsförmåga (Nordenbo et al., 2008). Efter interventionen fokuserade studenterna i stället mestadels på vad som ägde rum i relationen mellan lärare och elever. De hade därtill ett betydligt mer utförligt och nyanserat språk för relationer.

Det förefaller som att studenterna före interventionen utgick från någon av de tre första perspektiven i begreppsdiskussionen. Deras användning av olika slags externa och interna förklaringsmodeller hör snarast till perspektiv 2, det vill säga rör ett abstrakt rollövertagande, där man applicerar föreställningar om hur lärare i allmänhet förväntas agera. Ett visst konkret rollövertagande gentemot (de gestaltade) eleverna framkom också, till exempel i studenternas tal om att eleverna upplevde situationer som ”jobbiga” eller ”obekväma”, något som snarast hör till perspektiv 1. Som nämndes utmärkte sig specialpedagogstudenternas texter genom att de redan före interventionen fokuserade på pedagogisk praktik och tolkade lärares beteende på filmerna i termer av exempelvis uppmärksamhet och bekräftelse. I likhet med grundskollärarstudenterna beskrev de emellertid relationskompetens som en fråga om lärarens separata attityd, oberoende av elever. Detta kan förstås som att studenterna uppehöll sig vid perspektiv 1, det vill säga praktiserade konkret rollövertagande i relation till läraren på filmen, men utan att växla mellan att överta lärarens respektive elevernas roller (jfr med Ewe & Aspelin, 2021). Texterna innehöll även spekulationer om hur lärarna kunde/borde ha agerat i stället. Dessa inslag kan möjligen förstås utifrån perspektiv 3, det vill säga som att studenterna övertog lärarnas roller och utifrån dessa anlade ett ’Jag’-perspektiv på de gestaltade situationerna. Däremot fanns det få exempel på texter där studenterna, i linje med perspektiv 4, uppmärksammade pågående interaktioner mellan lärare och elever, det vill säga skiftade mellan lärarens rollövertagande position och dennes aktiva gensvar i relation till eleverna.

Om informanterna före interventionen således distanserade sig till skeendet på filmerna uppstod efter interventionen en betydligt högre grad av involvering och närläsning. Informanterna övergick från att vara översiktliga betraktare av undervisningssituationer till att bli imaginära deltagare i interaktiva skeenden. Om vi utgår ifrån att perspektiv 4 innebär en mer avancerad förståelse av fenomenet relationskompetens kan perspektivet användas för att belysa studenternas utveckling. Utvecklingen bestod kort sagt i att studenternas interaktion med lärarna på filmerna fick formen av ett växel-

spel mellan 'Mig' och 'Jag'. Studenterna började överta lärarnas roller i pågående samspel med eleverna.

Det fjärde perspektivet föreslår att förmågan att pendla mellan 'Mig' och 'Jag' i social interaktion utgör ett huvudsakligt inslag i lärares relationskompetens, detta oavsett om kompetensen förstås som manifesterad i "direkt interaktion" (Goffman, 1990) eller "indirekt" interaktion (som vid analys av undervisning på videofilm). Appliceras Scheffs (1990) tolkning av begreppet abduktion innebär relationskompetens ett förhållningssätt där läraren rör sig fram och tillbaka mellan att iakta synliga beteenden och tolka vad dessa betyder för de pågående relationerna. Genom sådan pendling mellan "inre och yttre världar" (Scheff, 1990, s. 103, förf. övers.) kan deltagare – i direkt såväl som indirekt interaktion – nå initierad förståelse av vad socialt beteende betyder i dess situerade mening, något som i sin tur kan antas vara avgörande för om handlingar ska främja relationer eller inte. Interventionsstudierna indikerar att ett sådant dubbelsidigt förhållningssätt kan främjas analytiskt genom videobaserad reflektion. Även RCM, och de kriterier som grundas på modellen, kan ha bidragit till att främja relationskompetens i denna mening, genom dess explicita fokus på samspel mellan lärare och elever. Modelleringen bidrog sannolikt också, genom att visa vad växelpelet betyder vid analys av pedagogiskt samspel. (När det gäller frågan vad kriterier och modellering mer konkret kan ha betytt för resultatet, se till exempel Holmstedt et al., 2018).

Forskning inom fältet lärares relationskompetens har en empirisk slagsida och det finns behov av fler teoretiska studier. I utgångspunkten för resonemanget förlades kompetensens brännpunkt till en sfär mellan lärare och elev. Definitioner av relationskompetens, och kompetens mer allmänt, implicerar inte sällan förmågor som lokaliseras "inom" läraren, medan relationella, situerade och kontextuella innebörder ofta saknas (Mathiesen, 2016; Biesta, 2012; Jordan, 2004). Emellertid, lika problematiskt som det vore att överbetona individperspektiv vore att överbetona strukturella perspektiv. Det senare skulle till exempel kunna innebära att man fokuserar för mycket på institutionella förväntningar på lärares beteende (jfr perspektiv 2), det vill säga överbetonar lärararbetets 'konventionella' sida i förhållande till dess 'interpersonella' (Shibutani, 1995). Likaså riskerar ett överdrivet fokus på lärares konkreta rollövertagande (jfr perspektiv 1) att reducera förståelsen av pedagogens aktiva, omedelbara bidrag till relationsprocessen (jfr perspektiv 3).

Poängen med att applicera perspektiv 4 är skildringen av lärares relationskompetens som primärt realiserad i växelverkan mellan 'Mig' och 'Jag', eller i en ständigt pågående erfarenhets- och beteendeprocess (Mead, 1947). Detta framstår som artikelns huvudsakliga bidrag till förståelsen av vad lärares relationskompetens är och hur kompetensen utvecklas. Artikeln har även antytt två vägrenar vid sidan om denna huvudled: en där 'Miget' överbetonas och en där 'Jaget' överbetonas. Vidare, som svar på den empiriskt grundade

fråga som formulerades tidigare föreslås att studenterna övergick från ett distanserat betraktande av undervisningsförlopp till att överta lärarnas och elevernas roller i interaktion samt reflektera över hur interaktionen påverkade deras relationer. Annorlunda uttryckt främjade interventionsstudiernas design en växelverkan mellan studenternas 'Mig' och 'Jag' i relation till de på filmerna gestaltade aktörerna.

TEORETISKA OCH PRAKTISK-PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER

Hur kan det perspektiv som utvecklats ovan i termer av växelspel användas? För det första skulle det kunna användas för att rekonstruera gängse föreställningar om lärares relationskompetens, till exempel Juul och Jensens (2003) ofta använda definition. Förmågan att vara autentisk implicerar då hastiga skiften mellan 'Mig' och 'Jag'. På motsvarande sätt implicerar talet om pedagogens ansvar för relationens kvalitet en process där läraren alternerar mellan att överta elevens roll och ansvara/svara an som pedagogiskt subjekt. Den relationskompetente läraren utmärks av att (kunna) föregripa och hantera händelser i relation till eleverna. Genom att använda perspektiv 4 kan man undvika individualistiska tolkningar av lärares relationskompetens (jfr Mathiesen, 2016) och lärares kompetens mer allmänt (jfr Biesta, 2012), till exempel föreställningar om lärare som autonoma aktörer med full kontroll över interaktioner, samt om elever som objekt för social påverkan.

För det andra har artikeln föreslagit växelspelet som viktig grogrund för utveckling av lärarstudenters uppfattningar om relationskompetens. Perspektiv 4 kan användas för att förstå hur lärare agerar när de främjar goda relationer och hur relationskompetens utvecklas. Sett utifrån syntesen utvecklas relationskompetens genom skiften mellan, å ena sidan, lärarens rollövertagande och, å andra sidan, lärarens aktiva respons. Med rollövertagande avses då såväl abstrakt rollövertagande (anpassning till lärarrollen) som konkret rollövertagande (att tolka och föregripa elevs beteende). Utifrån perspektiv 4 främjas alltså lärarstudenters uppfattningar om relationskompetens genom snabba växlingar mellan 'Mig' och 'Jag'. Diskussionen mynnar ut i förslaget att högskoleförlagd lärarutbildning bör skapa förutsättningar för studenter att växla mellan dessa båda poler vid studium av pedagogisk praktik (jfr Biesta, 2012). Videobaserad reflektion har tagits som exempel på hur sådan växelverkan kan stimuleras. Forumspel och fallbeskrivningar kan vara andra användbara metoder, vilka dock inte undersökts i de aktuella projekten.

Den huvudsakliga kontext inom vilken relationskompetens utvecklas är direkta möten mellan lärare och elev. I så måtto har talet om växelspel störst relevans för verksamhetsförlagd utbildning. Samtidigt finns det forskning som visar att lärarstudenters interpersonella färdigheter kan främjas även i högskoleförlagd utbildning (se t.ex. Rimm-Kaufman et al., 2003). I inledningen av artikeln påstods att det finns behov av konceptualisering av kompe-

tensen som ”indirekt” fenomen. Artikeln föreslår perspektiv 4 som användbart för utbildning i ämnet relationskompetens även i det avseendet. Ett förslag är alltså att lärarstudenter ges uppgifter med potential att stimulera växel-spelet mellan ’Mig’ och ’Jag’ vid betraktande av undervisningsprocesser. Resonemanget ställer oss som lärarutbildare inför följande fråga: ger vi våra studenter tillräckligt rika möjligheter att alternera mellan dessa båda aspekter av lärares relationer med elever?

TILLKÄNNAGIVANDEN

Denna forskning genomfördes med stöd av medel från Vetenskapsrådet, anslag 2018-03785.

NOTER

¹ Framställningen bygger på Meads verk men också på auktoriserade tolkningar av detsamma. Nämnas bör att Mead själv inte beskrev sin teori på ett sammanhållet, systematiskt sätt (Meltzer, 1964). *Mind, Self and Society* består av anteckningar som studenter gjorde under Meads föreläsningar, tillsammans med Meads egna manuskript. Verket är till betydande del påverkat av dess redaktör. Vidare finns det, som till exempel Hans Joas (1985) visar, en påtaglig skillnad mellan *Mind, Self and Society* och Meads tidigare arbeten. Trots det råder det ingen tvekan om att boken utgör ett viktigt och inflytelserikt arbete. Därtill finns det, som Meltzer (1964) pekar på, många återkommande socialpsykologiska teman i Meads böcker, vilka kan betraktas som centrala delar av hans tänkande, och bland dessa teman finns de som beaktas i denna artikel.

REFERENSER

- Aspelin, Jonas (2018) *Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Liber.
- Aspelin, Jonas (2019) Enhancing pre-service teachers’ socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 2019, 153–168.
- Aspelin, Jonas, & Jonsson, Anders (2019). Relational Competence in Teacher Education. Concept Analysis and Report from a Pilot Study. *Teacher Development*, 23(2), 264–283. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Aspelin, Jonas, & Östlund, Daniel (2020). Relationskompetens i specialpedagogiska utbildningar. Hur framställs ämnet i kursplaner för

- specialpedagog- och speciallärarprogram i Sverige? *Educare – vetenskapliga skrifter*, 18(2), 117-142. DOI: <https://ojs.mau.se/index.php/educare/article/view/484/439>
- Aspelin, Jonas, Östlund, Daniel, & Jönsson, Anders (2021). Pre-Service Special Educators' Understandings of Relational Competence. Online first. *Frontiers in Education* 6. DOI: <https://dx.doi.org/10.3389/educ.2021.678793>
- Asplund, Johan (1967). George Herbert Mead. I J. Asplund (Red.), *Sociologiska teorier. Studier i sociologins historia* (s. 132-147).
- Asplund, Johan (1983). *Tid, rum, individ och kollektiv*. Liber.
- Asplund, Johan (1992). *Det sociala livets elementära former*. Korpen.
- Berg, Lars-Erik (2010). Att inte spänna kärran framför hästen – precisering av Meads ”rollövertagande”. *Sociologisk forskning*, 47(2), 5-23.
- Biesta, Gert J.J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Biesta, Gert J.J. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), 8–21.
- Emirbayer, Mustafa (1997). Manifesto for a relational sociology. *The American Journal of Sociology*, 103(2), 281–317.
- Ewe Plantin, Linda, & Aspelin, Jonas (2021). Relational competence regarding students with ADHD – An intervention study with in-service teachers. Online first. *European Journal of Special Needs Education*. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2021.1872999>
- Frelin, Anneli (2010). *Teachers' relational practices and professionalism* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Furu, Ann-Christin, & Sandvik, Märta (2019). Att stödja pedagogers relationella professionalism genom forskningscirkel. *Nordisk Barnebageforskning*, 18(1), 1–16.
- Gergen, Kenneth (2009). *Relational being. Beyond self and community*. Oxford university press.
- Gidlund, Ulrika (2020). Relational pedagogy in a vocational program in upper secondary school: A way to make more students graduate. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2), 106–128. DOI: <https://dx.doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.20102106>
- Goffman, Erving (1990/1959). *The presentation of self in everyday life*. Penguin.
- Goffman, Erving (1959/1991). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Rabén och Sjögren.

- Goffman, Erving (1982/1967). *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. Pantheon Books.
- Heidegren, Carl-Göran, & Wästerfors, David (2008). *Den interagerande människan*. Gleerups.
- Helkama, Klaus (2000). *Socialpsykologi. En introduktion*. Liber.
- Herskind, Mia, Fibaek Laursen, Per, & Nielsen, Anne-Maj (2014). Relationsarbejde og praktik. *Unge Paedagoger*, 75(2), 33–39.
- Holmstedt, Pernilla, Jönsson, Anders, & Aspelin, Jonas (2018). Learning to see new things: Using criteria to support pre-service teachers' discernment in the context of teachers' relational work. *Frontiers in Education*. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00054>
- Hughes, Jan N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment and Human Development*, 14(3), 319–27. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672288>
- Jensen, Elsebeth, Skibsted, Else Bengaard, & Christensen, Mette Vedsgaard (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 201–212. DOI: <https://dx.doi.org/10.1007/s10671-015-9185-0>
- Joas, Hans (1985). *G.H. Mead: a contemporary re-examination of his thought*. Polity.
- Jonsson, Anders (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment and evaluation in higher education*, 39(7), 840–852. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.875117>
- Juul, Jesper, & Jensen, Helle (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Runa förlag.
- Jordan, Judith (2004). Toward Competence and Connection. I J. Jordan (red.), *The Complexity of Connection. Writings from the Stone Center's Jean Baker Miller Training Institute* (s. 11–27). The Guilford Press.
- Jørgensen, P. S. (2006). Den relationsorienterede lærer. I T. Richie (Red.), *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring* (s. 7–22). Billesoe & Baltzer.
- Kelchtermans, Geert (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability, and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kleinknecht, Marc, & Gröschner, Alexander (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45–56. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.020>

- Klinge, Louise (2016). *Lærarens relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen* [Doktorsafhandling, Köpenhamns universitet].
- Laursen, Per Fibæk (2004). *Den autentiske læreren*. Liber.
- Lundin, Elin (2008). Motståndets betydelse: Ett bidrag till aktör-strukturdebatten. *Sociologisk forskning*, 45(4), 46-73.
- Major, Louis, & Watson, Steven (2018). Using video to support in-service teacher professional development: The State of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(1), 49-68. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2017.1361469>
- Matthiesen, Noomi (2016). Relationskompetencebegrebet under Lup: Ansvar i Forudsigeligheden. I E. Skibsted, & N. Matthiesen (Red.), *Relationskompetencer i Læreruddannelse og Skole* (s. 139-156). Dafolo.
- Matthiesen, Noomi, & Gottlieb, Lotte (2016). Når man lærer at være relationskompetent – fra kursus til skolepraktik. I E. Skibsted, & N. Matthiesen (Red.), *Relationskompetencer i Læreruddannelse og Skole* (s. 89-106). Dafolo.
- Mead, George H. (1947/1934). *Mind, self and society – from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- Mead, George H. (2008). *The philosophy of education*. Paradigm Publishers.
- Meltzer, Bernard N. (1964). *The social psychology of George Herbert Mead*. Center for Sociological Research, Western Michigan University.
- Nielsen, Anne-Maj, & Fibæk Laursen, Per (2016). Relationskompetence og klasseledelse i læreruddannelse. I E. Skibsted, & N. Matthiesen (Red.), *Relationskompetencer i Læreruddannelse og Skole* (s. 43-70). Dafolo.
- Noddings, Nel (2003). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 242-251. DOI: <https://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.00323>
- Nordenbo, Sven Erik, Søgaard Larsen, Mikael, Tiftikçi, Neriman, Wendt, Rikke Eline, & Østergaard, Susan (2008). *Lærerkompetenser og Elevers Læring i Førskole og Skole. Ett Systematisk Review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole & Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Panadero, Ernesto, & Jonsson, Anders (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Peirce, Charles S. (1955). Abduction and induction. I J. Buchler (Red.), *Philosophical writings of Peirce* (s. 150-156). Dover.

- Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations between Teacher–Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. DOI: <https://10.3102/0034654316669434>
- Retzinger, Suzanne M. (1991). *Violent emotions: Shame and rage in marital quarrels*. Sage.
- Rimm-Kaufman, Sara E., Voorhees, Mary D., Snell, Martha E., & La Paro, Karen M. (2003). Improving the Sensitivity and Responsivity of Preservice Teachers toward Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 151–163. DOI: <https://dx.doi.org/10.1177/02711214030230030501>
- Roorda, Deboraa. L., Jak, Suzanne, Zee, Marjolein, Oort, Frans J., & Koomen, Helma M.Y. (2017). Affective Teacher–Student Relationships and Students’ Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. DOI: <https://dx.doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Sabol, Terri J., & Pianta, Robert C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Scheff, Thomas J. (1990). *Microsociology. Discourse, emotion and social structure*. The University of Chicago Press.
- Shibutani, Tamotsu (1995/1961). *Society and personality. An interactionist approach to social psychology*. Transaction Publishers.
- Skibsted, Else, & Matthiesen, Noomi (Red.) (2016). *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole*. Dafolo.
- Skibsted, Else, & Matthiesen, Noomi (2016). Inledning. I Else Skibsted, & Noomi Matthiesen (Red.), *Relationskompetencer i Læreruddannelse og Skole* (s. 11-19). Dafolo.
- Statens offentliga utredningar (2008): *En hållbar lärarutbildning: Betänkande 2008:109*. Fritze.
- Wiklund-Engblom, Annika (2018). Digital relational competence: Sensitivity and responsivity to needs of distance and co-located students. *Seminar.net*, 14(2), 188–200. DOI: <https://dx.doi.org/10.7577/seminar.2979>
- Wrong, Dennis (1961). The oversocialized conception of man in modern sociology. *American Sociological Review*, 26(2), 183–193.

Praktikutvecklande samtal på vetenskaplig grund

Mattias Gradén
Högskolan Dalarna

Sara Irisdotter Aldenmyr
Högskolan Dalarna

ABSTRACT

Enligt Skollagen ska utbildning i skolan vila på vetenskaplig grund. I denna studie intresserar vi oss för hur verksamma lärare läser och tolkar befintlig forskning. En utvecklingsgrupp på en skola, bestående av tre lärare och två skolledare, samlades utifrån sitt uppdrag att driva skolutveckling på sin egen skola. Vi valde som forskare ut fem olika vetenskapliga texter på temat skolutveckling, och observerade de samtal som utvecklingsgruppen förde sinsemellan runt dessa fem texter, i förhållande till deras egna utmaningar. Det huvudsakliga syftet med studien är att bidra med fördjupad kunskap om mötet mellan lärares praktik och olika typer av innehåll i vetenskapliga texter. För att uppnå detta syfte utarbetar vi en metod för att identifiera intertextuella möten mellan forskningstext och erfarenheter från skolpraktik, det vill säga tillfällen då komponenter ur forskningstext möter praktikförankrade referenser i samtal. Vi intresserar oss särskilt för potential till praktikutveckling på vetenskaplig grund. Resultatet visar att den vanligast förekommande intertextuella aktiviteten var att deltagarna tog fasta på texternas framskrivna resultat och lät dessa berika deras eget professionsspråk. Ett berikat professionsspråk är den praktikorienterade samtalsaktivitet som är mest framträdande i alla samtal. Deltagarna använder nya begrepp eller får fördjupad förståelse för sådant som de redan har erfarenheter av.

INLEDNING

För drygt ett decennium sedan gjordes en förändring i Skollagens första kapitel (SFS 2010:800, 2010) som angav att all utbildning, vid sidan av ”beprovad erfarenhet”, ska vila på vetenskaplig grund. Skolan har därmed



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

© 2023 [Mattias Gradén & Sara Irisdotter Aldenmyr]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.03.04>

ansvaret att bedriva utbildning som är förankrad i forskning. En rad olika statliga satsningar, så som Läslyften och Matematiklyften, samt forskarskolor för lärare och förskollärare, har genomförts för att verksamma i skolan ska utveckla en mer vetenskapligt driven verksamhet. Utvärderingar av dessa satsningar pekar på flera strukturella problem, som exempelvis tidsbrist och bristande tillgång till vetenskapliga tidskrifter (Skolverket, 2020). Det har vidare konstaterats att yrkesverksamma är i behov av stöd för att tillämpa forskningsresultat i praktiska sammanhang (Utbildningsdepartementet, 2021, s. 29ff). Här blir det relevant att tala om lärares så kallade forskningslitteracitet, som enligt Sven Perssons definition (2017) inbegriper ”förmågan att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap i ett speciellt sammanhang, i det här fallet förskola och skola” (s. 3). Enligt tidigare forskning ter det sig dock varken som självklart vilken typ av forskning som bör utgöra skolans vetenskapliga grund (Biesta, 2015; Bridges, 2017; Pring, 2015; Alvunger & Wahlström, 2018; Levinsson, 2019; Irisdotter Aldenmyr, 2021) eller under vilka omständigheter lärare bäst kan utveckla sin praktik med hjälp av forskning (Hammersley, 2002; Cain, 2015; Winch, 2015).

Carl-Henrik Adolfsson och Daniel Sundberg (2015) har kartlagt och analyserat samtliga statliga satsningar under 2000-talet som syftat till att forskningsintensifiera den svenska skolan. Deras analys pekar på att forskningsintensifieringen i skolan sker genom fyra olika strategier. Lärosätenas funktion varierar i respektive strategi. En av dessa fyra strategier – spridningsstrategin – beskriver hur forskning produceras vid lärosätena för att därefter på olika sätt tillgängliggöras för verksamma i skolan. Strategin är således förhållandevis enkelriktad till sin karaktär. Forskningsintensifieringen i de andra strategierna utgår från att skolans verksamma i högre utsträckning verkar tillsammans med forskare. Här återfinns olika typer av kompetensutvecklingsåtgärder, anpassade utbildningsmoduler eller deltagande i olika typer av forskningsprocesser. Sådana satsningar utgår från en föreställning om att lärare utvecklas genom att delta aktivt i kunskapsgenererande processer så som forsknings- och utvecklingsprojekt (jfr Bergmark, 2020a; Levinsson, 2013; van Schaik et al., 2018).

Intresset i föreliggande studie orienterar sig mot den så kallade spridningsstrategin, som bygger på en idé om att forskning kan kommuniceras till praktik genom forskningstexter. Fördjupad kunskap om detta är värdefull såväl för skolan som för forskarsamhället. Vi vill med föreliggande artikel bidra med kunskap om hur lärares möte med vetenskapliga texter kan utveckla en pågående skolpraktik och har därför låtit en grupp om tre lärare och två skolledare – utifrån ett specifikt intresse för att leda och driva skolutveckling – läsa och diskutera en rad vetenskapliga publikationer.

SYFTE

Det huvudsakliga syftet med studien är att bidra med fördjupad kunskap om mötet mellan lärares praktik och vetenskapliga texter, med särskilt fokus på möjlighet till kollegial praktikutveckling på vetenskaplig grund. Vi har även en ambition att, utöver studiens primära syfte, presentera en metod för att analysera aktiviteter i samtal om vetenskapliga texter, och då särskilt aktiviteter som har potential att verka praktikutvecklande.

Följande frågeställningar besvaras:

- 1) Vilka typer av praktikutvecklande aktiviteter pågår i samtal mellan lärare¹ där vetenskapliga texter fått utgöra utgångspunkt? Och vad sker när samtalen *inte* ter sig som praktikutvecklande?
- 2) Vilka komponenter i vetenskapliga texter framstår som relevanta för lärare att ta fasta på i samtal om den egna praktikens utveckling?
- 3) Kan mönster urskiljas gällande vilken typ av vetenskaplig text som inspirerar till vilka typer av praktikutvecklande aktiviteter i samtalen? Hur ter sig i så fall detta mönster?

TIDIGARE FORSKNING

En rad internationella och nationella studier har gjorts med intresse för vilka möjligheter lärare har att tillägna sig forskning på ett sätt som påverkar undervisning i positiv riktning. Ett centralt forskningsintresse handlar om förutsättningar för att lärare ska kunna ta del av forskning. Studier pekar på behovet av engagemang i flera led i organisationen samt att lärare får vara aktivt involverade i sin egen utveckling (jfr Cain, 2015; Wahlgren & Aarkrog, 2021; Bergmark, 2020a, 2020b; Bergmark & Hansson, 2021). Cain (2015) poängterar dock att forskning om organisatoriska förutsättningar för lärares tillägnande av forskning tar avstamp från en övertygelse om att det är möjligt att omsätta forskningsgenererad kunskap i praktisk handling.

Det finns skäl att diskutera om lärarkunnande och akademisk kunskap alls kan verka i ömsesidigt utbyte, eller om kunskapsformerna är alltför olikartade för att man ska kunna tala om att den ena berikar den andra. Dessa kunskaps-teoretiska frågor har diskuterats av en rad utbildningsvetenskapliga teoretiker, och de står även i centrum för intresset i föreliggande studie (jfr Hammersley, 2002; Cain, 2015). McIntyre (2005) hör till dem som hävdar att organisatoriska hinder eller forskares och lärares skilda attityder *inte* utgör det primära hindret för en forskningsbaserad undervisning. Han menar istället att “the kind of knowledge that research can offer is of a very different kind from the knowledge that classroom teachers need to use” (s. 359). Cain et al. (2019) uppmärksammar dock att denna uppdelning förpassar lärarkunskapen till att förstås som ett ensidigt kunnande om ”att göra”. Lärares tillägnande av forsk-

ning kan vägleda i beslut men *också* mana till reflektion, vilket i nästa led leder till en förbättrad verksamhet. Forskning kan aldrig betraktas som föreskrivande, eller som ett ”recept”, men kan påverka pedagogisk praktik mer indirekt, menar Cain. Forskarsamhället behöver dock utveckla kunskap om hur lärare kan tillgodogöra sig forskning på ett meningsfullt sätt. För att göra detta behöver vi börja med att titta på vad lärarkunnande är och på vilka olika sätt detta kunnande kan berikas.

Winch et al. (2015) presenterar tre olika former av lärarkunnande. Ett kunnande är relationellt och handlar om att med omdöme kunna läsa av och hantera situationer i stunden. Ett annat slags kunnande handlar om hur man utför undervisningshantverket, hur undervisning planeras och bedrivs. Den tredje formen av lärarkunnande utgörs av förmåga till kritisk reflektion. Winch et al. (2015) menar att forskning kan utgöra viktig input för lärares utveckling av alla former av lärarkunnande. Här är dock ömsesidigheten viktig; lärarens medvetna prövande kan även leda till att forskningen förfinas och utvecklas. När det sker dras också forskningen närmare den puls och omedelbarhet som bara finns i praktiken. I sammanhanget betonas att alla olika praktiker hör samman i ett större sammanhang, och att kunskapsutbyten därmed är möjliga. Kritisk utbildningsvetenskap och lärares kritiska reflektion kan exempelvis ses som besläktade och berika varandra ömsesidigt (jfr Hamza et al, 2017).

Cain (2015) har, utifrån Winch et als. (2015) syn på kunnande, empiriskt identifierat tre strategier genom vilka lärare kan omvandla forskningsresultat till kunskap som kan påverka lärares arbete. En strategi handlar om att låta forskning ligga till grund för utvecklandet av koncept och begrepp som blir användbara för att förstå praktiken. En annan strategi handlar om att relatera forskning till egna erfarenheter och konkreta fall. En tredje strategi handlar om att utgå från specifika och fokuserade forskningsresultat och diskutera dem i mer generella termer (Cain, 2015). Även Wahlgren och Aarkrog (2021) har studerat hur lärare kan berikas av att ta del av forskningslitteratur. Den tydligaste effekten visade sig vara fördjupad förståelse snarare än förändrade handlingar. Mer specifikt identifierar Wahlgren och Aarkrog att lärare kan er hålla nya begrepp som kan stödja deras erfarenhetsutbyte, de blir bekräftade i det de redan gör, de erbjuds nya tolkningsramar och de får ökad förståelse för hur forskning fungerar. Wahlgren och Aarkrog ger även exempel på hur lärares handlingar direkt påverkats av att ta del av forskning, men detta var mer sällsynt.

En närliggande kunskapsteoretiskt orienterad fråga handlar om vilken typ av forskning som, givet att lärarkunnande och akademiskt kunnande kan mötas, är värdefull som kunskapsbas för läraryrket. Det finns tecken på att statliga krav på att forskning ska ha ”impact” i samhället främjar forskning som påvisar tydliga resultat med direkta implikationer för praktiken (Cain, 2015). Såväl internationellt som nationellt pågår diskussioner där förespråkare för

forskning som utgörs av problematiserande, kvalitativa ansatser, betonar vikten av att lärarutbildning och lärarkår utgår från en utbildningsvetenskaplig bredd (Biesta, 2015; Pring, 2015; Bridges, 2017; Irisdotter Aldenmyr, 2021; Levinsson, 2019). Utbildningsfilosofen Richard Pring (2015) argumenterar för behovet av att tydliggöra forskningens olika typer av kunskapsanspråk, i syfte att synliggöra värdet av olika typer av vetenskapligt arbete. Han varnar för att en alltför instrumentell hållning till skolforskning riskerar att marginalisera sådan forskning som inte kan betraktas som ”what works”-forskning eller evidensbaserad forskning. Samtidigt uppmärksammar Pring att kritiskt orienterad eller humanistisk forskning om och för skolan bör formuleras och presenteras på ett sätt som kan möta vardagspraktikens språkbruk och villkor och inte fjärma sig från praktiken med ett distanserat språkbruk (Pring, 2015, s. 97).

Sammanfattningsvis kan sägas att tidigare forskning både påvisar möjligheter och hinder för att lärares kunnande och praktiska arbete ska kunna berikas och utvecklas med stöd av utbildningsvetenskaplig forskning. Vi utgår i denna studie från att en mångfald av kunskapsteoretiska ansatser och anspråk kan och bör ses som relevanta för lärarkunskandet. Vi önskar bidra till att fylla en kunskapslucka som handlar om att på mikronivå närstudera vad som kan ske när lärare tar del av olika typer av vetenskaplig text.

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

Vi ska i det närmaste ge en så transparent beskrivning som möjligt av metoden för datakonstruktion såväl som för metoderna vi utvecklat för att analysera vårt material.

Metod för datakonstruktion och urval av texter

Projektet inleddes när vi etablerade kontakt med en utvecklingsgrupp bestående av två skolledare och tre lärare på en gymnasieskola. De önskade att få ett vetenskapligt inspel i sitt genomförande av ett skolutvecklingsprojekt, som gruppen ansvarade för att driva. Gruppens aktuella utvecklingsprojekt handlade på ett övergripande plan om skolutveckling och kvalitetsförbättring, och mer konkret om att främja ökat användande av ett digitalt redskap där kvalitetskriterier kan undersökas och analyseras. Vi föreslog att vi skulle stödja gruppen genom att bidra med ett urval av *vetenskapliga texter om skolutveckling*. Vi lanserade även en idé om att vi som forskare parallellt skulle studera på vilket sätt forskningen tycktes kunna bidra – eller inte – till gruppens process. Utvecklingsgruppen ställde sig positiv till denna typ av forskningsinsats i samband med våra möten. I denna utvecklings- och forskningsambition finns dock flera forskningsetiska aspekter att beakta. Vi sökte förmedla att vår stödjande insats inte var beroende av deltagarnas engagemang i den forsk-

ningsstudie som löpte parallellt med den stödjande insatsen. Forskningsetiska reflektioner har gjorts under hela projektets gång, med ambitionen att vara lyhörd för deltagarnas önsknings och behov i första hand. Vi har följt Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed. Samtliga deltagare har samtyckt till deltagande, inbegripet att bli inspelade med ljudupptagning. De har också informerats om att de när som helst under processens gång kan avbryta deltagandet om de så önskar (Vetenskapsrådet, 2017). Det ljudinspelade data-material som skapats förvaras lösenordsskyddat och deltagarnas namn, skolans namn eller geografiska placering nämns inte i något publicerat material.

Vi träffade gruppen vid fem tillfällen under senhösten 2019 och våren 2020. Varje träff varade i cirka 1,5 timme. Träffarna spelades in med ljudupptagning och transkriberades. Den *första träffen* var ett förutsättningslöst samtal om pågående utvecklingsprojekt. Utvecklingsgruppen presenterade sina mål, sina arbetssätt, det aktuella digitala redskapet de under en tid försökt att implementera på skolan och de utmaningar de upplevde sig ha. Den *andra, tredje* och *fyjärde* träffen handlade om att i tur och ordning diskutera fem olika vetenskapliga texter om skolutveckling som vi valt ut. (En närmare presentation av texterna ges nedan, under resultatrubriken ”Olika texters bidrag till praktikutvecklande samtal”). Varje text diskuterades under avgränsad tid, vilket gör att vi betraktar textsamtalen som *fem olika samtal*. Vår datainsamling kan förstås som en iterativ process, där våra intryck efter varje träff fick vara vägledande när vi sökte textmaterial för kommande träff. Under den *femte* och sista träffen diskuterades alla fem texter åter igen. Vi samtalade om vilken relevans gruppen uppfattade att respektive artikel hade för hur deras utvecklingssträvanden drivs framåt.

De vetenskapliga texterna representerar i vår tolkning fem olika typer av forskningsansatser med olika slags kunskapsanspråk, det vill säga med olika ambitioner gällande vilken typ av bidrag de utgör till en pågående skolpraktik. Urvalet av de fem texterna som lästes under denna period gjordes av oss forskare, men i en lyhörd process där varje träff gav vägledning i frågan om text/-er för nästa träff. Vi sökte främst efter de vetenskapliga texterna genom att använda skolutveckling och ”school development” som sökord i Google Scholar. Våra urvalskriterier handlade om att samtliga texter skulle ha skolutvecklingsfrågor i fokus samt att de tillsammans skulle representera en metodologisk och vetenskapsteoretisk bredd där olika typer av kunskapsanspråk görs (jfr Biesta, 2015; Bridges, 2017; Pring, 2015; Levinsson, 2019). Denna hållning känns också igen i Perssons (2017, s. 12f) beskrivning av vilken typ av forskning man som lärare kan möta om man har ambitionen att forskningsförankra sin verksamhet.

Kvalitativ analys av praktikförankrade samtalsaktiviteter i intertextuellt möte med komponenter i vetenskapliga texter

Begreppet *samtalsaktivitet* står i denna studie för de olika typer av talhandlingar som deltagarna gör under samtalet (jfr Fairclough, 2003, s. 27). När vi gjort bedömningen att samtalsaktiviteterna är *praktikförankrade* betyder det att vi funnit utsagor som berör deltagarnas *gemensamma praktik*. I detta fall utgörs den gemensamma praktiken av skolan som arbetsplats men också mer specifikt av gruppens gemensamma arbete som utvecklingsgrupp. Studiens analytiska intresse handlar dock inte om att identifiera samtalsaktiviteter som bara är praktikförankrade utan sådana som kombineras med att de vetenskapliga texterna också involveras i utsagan. Det kan sägas handla om möten mellan texter, i vid bemärkelse.

Ett teoretiskt begrepp som fångar vår ambition att få till stånd ett texternas, eller diskursernas, möte, är *intertextualitet*. Med inspiration från Fairclough (2003) står begreppet intertextualitet i detta sammanhang för sammanvävningen av flera olika perspektiv. I denna studie utgörs intertextuella möten av *praktikförankrade samtalsaktiviteter* i möten med *komponenter i de vetenskapliga texterna*. En första selektion handlade därför om att identifiera de samtalsaktiviteter som var praktikförankrade och *samtidigt* inrymde referenser till aktuell vetenskaplig text. Vi har alltså identifierat ”kombinationer” inom ramen för ett intertextuellt möte mellan forskning och praktik.² Analysen genomfördes i NVivo.

Efter den första selektionen av utsagor gjordes flera förutsättningslösa läsningar av allt selekterat datamaterial. I dessa läsningar fann vi att vissa komponenter i de vetenskapliga texterna och vissa sätt att tala om praktiken förekom frekvent i materialet. Denna läsning av materialet kan betraktas som abduktiv såtillvida att vi utgick tämligen förutsättningslöst från samtalens innehåll, men succesivt gjorde avstämningar mot resultat från tidigare forskning om hur lärarkunnande och forskningsgenererad kunskap kan mötas (jfr Cain, 2015; Winch et al., 2015). De praktikförankrade samtalsaktiviteter vi urskilt bär likheter med de tre strategier för omvandling av forskningsgenererad kunskap som Cain (2015) påvisat och som vi redogjort för ovan. Detta återkommer vi till i diskussionen nedan. De textkomponenter som förekom frekvent i samtalen känns igen som vedertagna grundstenar i vetenskaplig text men kategoriseras i denna studie utifrån deltagarnas sätt att referera till och tala fram komponenterna. I denna process skapades åtta (4 + 4) mer distinkta analyskategorier. Dessa kategorier ska förstås som ett resultat i sig, men också som en del av en metodutveckling i syfte att kunna studera lärares sätt att hantera forskning i relation till sin egen praktik.

Här nedan presenteras först de fyra *textkomponenter* som var mest frekventa i datamaterialet, (A1-A4, se listan nedan). Därefter presenteras de fyra mest frekvent förekommande *praktikförankrade samtalsaktiviteterna*, (B1-B4, se listan nedan). Bland dessa finns potential till *praktikutvecklande* samtalsaktiviteter,

men eftersom en framträdande samtalsaktivitet visade sig vara ett bestående av gemensamma förgivettaganden kan inte alla praktikförankrade samtalsaktiviteter i materialet ses som praktikutvecklande. Att utgå från förgivettaganden som reproducerar rådande föreställningar skulle i detta sammanhang kunna förstås som motsatsen till praktikutvecklande samtalsaktivitet (jfr Fairclough, 2003, s. 41ff).

Komponenter i vetenskaplig text (A):

- *Resultat/ slutsatser* (textens presentation av föreliggande studies resultat och slutsatser) A1
- *Kontext* (beskrivningen av tid, plats, eller centrala omständigheter för aktuell studie, eller det forskningsfält som texten ingår i) A2
- *Teoretisk ansats* (textens vetenskapliga, teoretiska eller epistemologiska resonemang eller mer elaborerade ramverk för analys) A3
- *Nyckelbegrepp* (centrala och utmärkande begrepp som används i texten för att kommunicera studieobjekt eller andra centrala fenomen) A4

Praktikförankrade samtalsaktiviteter (B):

- *Handlingsorientering* (uttryck för något som beskriver handlande – vad lärarna gör eller borde göra) B1
- *Professionsspråkutveckling* (uttryck för något som vittnar om ett berikat sätt att förstå och tala om ett redan känt fenomen/redan känd process. Professionsspråket får stadga från vetenskaplig grund. Fördjupad förståelse) B2
- *Omvärdering* (uttryck för a-ha upplevelse/omsvängning. Förändrad förståelse) B3
- *Gemensamt förgivettagande* (uttryck för att en kollektiv uppfattning stärks, alternativt att den kollektiva uppfattningen ställs i opposition till textaspekter) B4

Kvantitativ analys av datamaterialets intertextuella möten

De intertextuella möten som vi identifierade i en inledande analys, består konkret av diskursiva ”kombinationer” av komponenter i text (A) och praktikförankrade samtalsaktiviteter (B). Den inledande analysen genererade en översiktlig bild av vilka kombinationer som var mest relevanta att studera vidare. Vi valde att belysa de *fyra* kombinationer som var de mest frekventa i materialet som helhet. Det går att förstå som att vi kvalitativt arbetat fram kategorier som blivit kvantifieringsbara, varefter vi kvantitativt motiverat vilka kvalitativa beskrivningar och fördjupningar vi hade skäl att gå vidare med. Här har vi följt Prings resonemang om att kvantitativa data, innan de etablerats som stabila och säkra, alltid varit föremål för sociala processer genom vilka

kategorier, begrepp och föreställningar om världen etablerats (Pring, 2015, s. 67ff).

För att illustrera hur intertextuella möten uppstår genom de kombinationer som görs mellan textkomponenter och praktikförankrade samtalsaktiviteter, föreställer vi oss två parallella diskursiva praktiker, där den ena har sin hemvist i forskarsamhället och den andra i den aktuella skolpraktiken. De diskursiva praktikerna förenas i de aktuella samtalen och olika aspekter av dem aktiveras i förhållande till varandra under samtalsgången. Här följer vi Winch et als. (2015) resonemang om att skilda praktiker ingår i ett större sammanhang och att kunskapsutbytet mellan olika praktiker därför är möjliga.

RESULTAT

Resultatet av studien presenteras nedan under två större huvudrubriker. Under den första resultatrubriken, ”Dominerande intertextuella möten”, presenteras de intertextuella möten mellan textkomponenter och praktikförankrade samtalsaktiviteter som kunde identifieras i materialet, följt av en fördjupande presentation av de fyra typer av intertextuella möten som dominerat samtalen. Denna resultatpresentation berör främst studiens första och andra frågeställning, som handlar om vilka samtalsaktiviteter och textkomponenter som framträder, och i vilka kombinationer de gör det. Under den andra övergripande resultatrubriken, ”Olika textkaraktärsers bidrag till praktikutvecklande samtal” presenteras vilka typer av bidrag de fem olika texterna mer specifikt tycktes ge till samtalen. Här orienterar sig resultatpresentationen främst mot studiens tredje frågeställning, som berör huruvida vi kan se ett mönster gällande vilken typ av text som bidrar till vilken typ av praktikutvecklande aktivitet.

Dominerande intertextuella möten

16 kombinationer finns representerade i materialet och presenteras i tabell nedan (tabell 1). Det är ett förhållandevis märkbart gap i frekvens mellan de fyra mest dominerande kombinationerna och de i frekvensordningen efterföljande kombinationerna.

Tabell 1.

Förekommande frekvenser för respektive kombinationer i materialet

Kombinationer/ artikel	Petko	Blossing	Smith	Knight	Handelsaltz	Totalt
A1-B1	5	1	1	5	15	27
A1-B2	9	13	7	11	15	56

A1-B3	2	2	0	1	3	8
A1-B4	6	8	3	2	2	21
A2-B1	0	1	1	1	4	7
A2-B2	4	3	13	5	4	29
A2-B3	1	0	1	0	0	2
A2-B4	1	1	4	1	0	7
A3-B1	3	0	0	0	1	4
A3-B2	1	2	0	2	0	5
A3-B3	0	0	1	0	0	1
A3-B4	0	2	1	1	1	5
A4-B1	0	0	3	1	1	5
A4-B2	0	0	10	1	0	11
A4-B3	1	0	0	0	0	1
A4-B4	1	0	2	0	0	3
Tot. träff/ artikel	34	33	47	31	46	

I den fortsatta analysen och i resultatpresentationen fördjupar vi oss i de *fyra* mest dominerande intertextuella mötena. De presenteras här i storleksordning:

- *Resultat/slutsatser – Professionspråkutveckling, A1-B2* (Deltagarna refererar till textkomponenten ”resultat eller slutsatser” i anslutning till att de också utvecklar sitt professionsspråk, genom att vittna om ett berikat sätt att förstå och tala om något som redan är känt för dem.)
- *Kontext – Professionspråkutveckling, A2-B2* (Deltagarna refererar till textkomponenten ”kontext”, det vill säga tiden, platsen, centrala omständigheter för aktuell studie, eller det forskningsfält som texten ingår i, i anslutning till att de också utvecklar sitt professionsspråk, genom att vittna om ett berikat sätt att förstå och tala om något som redan är känt för dem.)
- *Resultat/slutsatser – Handlingsorientering, A1-B1* (Deltagarna refererar till textkomponenten ”resultat eller slutsatser” i anslutning till att de också beskriver handlingar i praktiken, eller resonerar kring hur man bör handla.)
- *Resultat/slutsatser – Gemensamma förgivettaganden, A1- B4* (Deltagarna refererar till textkomponenten ”resultat eller slutsatser” i anslutning till att de också uttrycker gemensamma förgivettaganden, i bemärkelsen etablerade synsätt i den gemensamma praktiken. Dessa stärks ibland av texten, och ställs ibland i opposition till texten.)

Här närmast redogör vi för samtalens fyra mest dominerande intertextuella möten. I denna del av resultatredovisningen besvaras studiens två första frågeställningar. Den starkaste samtalsaktiviteten under alla samtal är *professionsspråksutveckling* (B2). Den möter i materialet främst textkomponenten *A1 resultat/slutsatser* (A1), samt textkomponenten *kontext* (A2). Dessa två intertextuella möten presenteras här närmast, följt av *resultat/slutsatser möter handlingsorientering*, (A1-B1) och *resultat/slutsatser möter gemensamt förgivettagande* (A1-B4).

Intertextuellt möte: resultat/slutsatser möter professionsspråksutveckling

Det *klart* mest dominerande intertextuella mötet i materialet (totalt 56 träffar) är ”resultat/slutsatser möter professionsspråk” (A1-B2). Fyra av fem artikel-samtal domineras av detta möte. Från alla samtal kan vi identifiera och spåra hur deltagarna i samtalen hänvisar till en specifik text genom att plocka ut delar av resultat/slutsatser och använda det som begreppsapparat och/eller som utgångspunkt för att beskriva den egna praktiken.

I exemplet nedan visas hur en av deltagarna prövar att sätta ett nytt begrepp på sin egen praktik, ”ideologiskt motstånd”. Deltagaren betraktar sin egen praktik med det begreppet på näthinnan och tycks tolka sina kollegors motstånd i det aktuella utvecklingsarbetet, (som vi här fiktivt väljer att kalla ”Kvalificera”) något annorlunda och/eller tydligare.

Så länge jag hängde med tyckte jag det var beskrivningar att det också kunde vara ett ideologiskt motstånd som skulle kunna skapa protester. Då började jag fundera ... det tycker jag vi har hört lite grand när vi lyssnat nu ... att ideologiskt så är det ju några som inte vill jobba med ”Kvalificera” ... för att de tycker det är ett felaktigt sätt att mäta ...

I ett ytterligare exempel från denna kategori beskriver en av deltagarna hur en av de lästa artiklarna belyser något som vederbörande konstaterat under en längre tid. I detta fall är det den vetenskapliga textens slutsatser om att utvecklingsarbete behöver drivas av gemensamma idéer, som får en bekräftande funktion i samtalet. Här finns inget tydligt begrepp som utvecklar professionsspråket, dock ser vi det som att deltagaren med hjälp av textens slutsatser sätter ett sedan tidigare känt fenomen i nya perspektiv. Det kända fenomenet från praktiken får en teoretisk inramning och framträder i samband med läsningen i en annan dager.

Sen är det väl så att den också sätter fingret på det typiska i skolvärlden, att man pratar om: Hur ska vi göra det här? Varför ska vi göra det här? Man fastnar i det organisatoriska och tycker att man har dåliga förutsättningar. Istället för att jobba med vart kan vi komma, hur kan vi förändra, hur kan vi göra något bättre? Man fastnar i ett praktiskt resonemang

kring praktikaliteter. Och det tror jag man kan känna igen sig i, om man jobbar i skolvärlden. Så, det kanske inte är ”breaking news”, men det är fortfarande någon som sätter fingret på saker som åtminstone jag ser.

Intertextuellt möte: kontext möter professionsspråsutveckling

Det intertextuella mötet mellan ”den vetenskapliga textens kontext möter professionsspråkutveckling” (A2-B2) har 29 träffar i hela materialet och är därmed det näst starkaste intertextuella mötet. Mötet framträder när deltagarna direkt eller indirekt relaterar sin egen praktik till den komponent som vi förstår som textens kontext. Den återfinns ofta i en bakgrundsbeskrivning, i en inledning, i tidigare forskning eller som beskrivning av empiriskt sammanhang för studien. Ett exempel på detta är när två deltagare i dialog lyfter en aspekt som den vetenskapliga textens författare snarast svept förbi, i en historisk tillbakablick på lärarskrået. Den vida kontexten – lärarskapet förstått över tid – blir i detta sammanhang viktigare för deltagarna än textens primära resultat eller teoretiska inramning. Det handlar om en hänvisning i en av de lästa texterna till en publicerad artikel från år 1975 om konservativa lärare. Beskrivningen av den lärartypen bär uppenbarligen för lärarna på ett större förklaringsvärde i praktiken, än vad den tycks göra för den aktuella textförfattaren. En av deltagarna säger:

Läraryrket förut var att man stod själv i klassrummet, med en stängd dörr. Och det diskuterar den här ... den konservative läraren som är jätte-individualistisk och stänger dörren. Men ... Kanske inte alltid den som har fel eller alltid är den som man behöver förändra. Det tycker jag är intressant ändå. För det kommer upp jättemycket, och det kan vi använda oss av när man pratar om att läraryrket förr var ett jobb där man stängde dörren och hade sitt eget klassrum. Med det systematiska kvalitetsarbetet handlar ju om att inte stänga klassrumsdörren, och att kunna bli synad och så. Jag tycker att den kan ge oss tankar och funderingar. Jag gillar att den beskriver ... ”the teacher conservative individualist” och att det är inte aktuellt längre. Det är ofta så man framställer oss. I alla fall jag, som är till åren ...

En kollega tar vid och fortsätter:

Jag håller med! Jag har tagit precis det där citatet. Det är ju en ganska gammal artikel tagen 1975. Men om man tänker ... jag har varit lärare i drygt 20 år. Man kommer ut och tänker att allt ska gå och förändra ... nej det går inte. Det beror ju på det här! (...) Är man en konservativ individualist som inte tycker att det är värt att lyssna på andra så vill man inte heller hålla på med systematiskt kvalitetsarbete ...

Intertextuellt möte: resultat/slutsatser möter handlingsorientering

En ytterligare dominerande praktikförankrad samtalsaktivitet är inriktad mot handling, hur man bör handla eller hur man framgent tänker handla. Det mest dominerande intertextuella mötet sker mellan textens resultat och slutsatser och handlingsorientering (A1-B1), vilket betyder att texterna sätter fingret på eller inspirerar till något som deltagarna anser bör göras på skolan. Det kan också handla om något som redan borde ha skett på skolan. I exemplet nedan, (som parallellt också är kodad till en B3, vilket betyder att det här även finns inslag av förändrad förståelse), tycks deltagarna ha fått en helt ny idé till handling tack vare att en slutsats i texten pekar på just görandet.

... men artikeln säger också att det är viktigt att också göra något praktiskt. Vi behöver inte prata om varför så mycket, vi behöver kanske hitta konkreta problem, frågor som vi kan lösa, vi jobbar med en praktisk uppgift, Kan vi ha det som ett verktyg i workshoppandet? Så har jag inte tänkt innan! Tidigare har jag tänkt vilka frågor vi ska ställa, vad ska vi lufta? Men nej, vi gör något i stället!

Samtidigt finns det exempel i materialet där deltagarnas egna erfarenheter pekar på svårigheter att handla och agera. Även sådana handlingsorienterade samtalsaktiviteter får i samtalen möta texters resultat och slutsatser. Inspelet nedan kan ses som ett uttryck för hur erfarna utmaningar för att handla och förändra, bekräftas av textens slutsatser. Svårigheter att handla får sin direkta förklaring, vilket i sin tur kan skapa nya insikter om vem som bör handla och hur.

Förstelärare ska vara den som går in och är coachande, handledande, men det är inte de som ska göra jobbet, det är själva laget. Men svårigheten som artikeln visar är sammansättningen utav de lag vi har att göra med, och sedan utifrån våra reflektioner, vad har vi för organisatoriska möjligheter att förändra? Det tycker jag den här sätter fingret på.

Intertextuellt möte: resultat/slutsatser möter gemensamma förgivettaganden

En ytterligare stark praktikförankrad samtalsaktivitet kan beskrivas som ”befästande av gemensamma förgivettaganden”. Denna aktivitet kan förstås som en kollektiv rörelse där man gemensamt reproducerar redan förgivettagna föreställningar (jfr Fairclough, 2003), vilket kan verka hämmande för praktikutveckling. Det mest dominerande intertextuella mötet där gemensamma förgivettaganden figurerar, sker i mötet med texters resultat och slutsatser (A1- B4). Det som formuleras som kollektiva erfarenheter och traditioner ställs i opposition mot de slutsatser som texterna erbjuder.

I exemplet nedan betraktas resultatet i den lästa artikeln som otillräckligt för att ha ett förklaringsvärde i deltagarens föreställning om styrningen i den egna skolpraktiken. I citatet görs tydliga referenser till ett ”vi” och till ”vår diskurs”, när deltagaren går i opposition mot texten.

De pratar om behovet av att ha en gemensam diskurs för kritik. De här lärarna, (...) de skriver in synpunkter i ett forum, det är deras utrymme för kritisk diskurs och ifrågasättande. Jag tänker att vi arbetar i en verksamhet där vår diskurs är aktiv. Vi lyfter upp frågor för diskussion och samtal. Vi har en helt annan verksamhet här.

I ett ytterligare exempel uttrycker en deltagare att skolkulturer är svåra att jämföra. Här synliggörs hur deltagaren har svårt att utan förbehåll acceptera slutsatser som gäller för andra skolkontexter, i det här fallet skolor i Central-europa.

Ibland skriver den här texten att: om lärare samarbetar blir det underverk. Och så tänker jag: Ja, men det har vi väl gjort ganska länge?! Inte bara här på vår skola, utan i svensk skola överhuvudtaget med lärarlag och Men det låter som whoaw liksom ...

När vi nu sett vilka praktikförankrade samtalsaktiviteter och textkomponenter som i samspel utgör de dominerande intertextuella mötena, blir det som nästa steg rimligt att zooma in i olika delar av samtalsmaterialet, för att se om där finns mönster gällande vilken typ av vetenskaplig text som inspirerar till vilka typer av praktikutvecklande aktiviteter i samtalen.

Olika texters bidrag till praktikutvecklande samtal

Här närmast presenteras de mönster som framträdde i relation till var och en av texterna. Vi belyser samtalsaktiviteterna i ljuset av *varje texts specifika karaktär*. Varje avsnitt inleds med en kort presentation av aktuell text.

Begreppslig förtrogenhet och tillit till tydliga resultat

Samtal utifrån: *“Digital media adoption in schools: Bottom-up, top-down, complementary or optional?”*, av Dominik Petko, Nives Egger, Andrea Cantieni och Barbara Wespi (2015).

Artikeln presenterar en casestudie av vad som är gynnsamma förutsättningar för att öka användningen av digitala redskap i ett kollegium. I studien prövas hypoteser ställda i förhållande till fyra skolors olika styrmodeller där bottom up- respektive top town-modeller förekommer i olika varianter. Det empiriska materialet är omfattande och hanteras kvantitativt med syfte att mäta graden av användning av digitala redskap. Det finns ingen tydligt framskrivna teori i artikeln, men vetenskapsteoretiskt ligger en positivistisk ut-

gångspunkt nära tillhands. Resultaten gör anspråk på att med stöd av statistiska data kunna säga något om vilka styrmodeller som sannolikt fungerar bäst.

I samtalet förekom ett drygt 30-tal intertextuella möten mellan textkomponenter och praktikförankrade samtalsaktiviteter. De fyra mest dominerande kombinationerna är också de kombinationer som är dominerande i materialet som helhet. På så vis tycks den aktuella artikeln aktivera ett, i detta begränsade nedslag, typiskt sätt att hantera vetenskaplig text i förhållande till praktikreferenser. Vi ser att kombinationen A1-B2 (resultat/slutsats möter professionsspråksutveckling) är en stark sådan. Det kan ha sin förklaring i artikelns relativa tydlighet när det kommer till slutsatser, resultat, som lärarna tycktes hysa förtroende för. De teoretiska benämningarna på olika styrmodeller presenteras i texten utan närmare teoretisk analys. Lärarna verkade dock under samtalet förtrogna med begreppen och efterfrågade inga ytterligare definitioner. De brukar dem ledigt för att beskriva det som sker på den egna skolan:

Vi är inte i chock över att bottom up och top down ska samverka, för att vi har flera sådana processer i huset.

De slutsatser som artikeln presenterar hanteras således som något som redan tycktes vara känt. Samtidigt finns i samtalet exempel på hur professionspråket och förståelsen för den egna praktiken berikas av de övergripande slutsatser artikeln presenterar:

Det är ownership. De skriver ”successful introduction of innovations in schools depends primarily on whether the staff who are involved experience ownership of the innovation ...”. Så oavsett om idéen kommer från golvet eller från ledningen så är det otroligt viktigt att det förankras. Vi vill! Det vi är inne på hela tiden. Att vi ska tro på idéen. Och jag tänker, det är en slags slutsats här att ägandet (...). Det måste finnas ett möte. Medarbetare och ledningsfunktion – där man är överens. Där man arbetar inåt: Ok – vi tror på idéen. Det är väl det vi säger med vårt kvalitetsarbete, med ”Kvalificera” och allt möjligt – ägandet är oklart. Vi har alla många olika bilder av varför vi gör det.

Igenkänning i deskriptiva analyser

Samtal utifrån: *”Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess”, av Ulf Blossing (2013).*

Artikeln fokuserar på rollen att leda kollegor. Syftet är att ”beskriva implementeringsprocessen av förändringsagenter i kommuner och skolorganisationer (...)” (s. 153). I artikeln presenteras en matris där begreppen ”struktur” respektive ”kommunikation” sorterar hur satsningen på så kallade förän-

dringsagenter förankrats och bedrivits på fyra olika skolor. Genom dessa analyser utkristalliseras skilda förutsättningar för hur ”förändringsagenternas” arbete har kunnat bedrivas. Studien bygger på kvalitativa data som samlats in under en period av aktionsforskning. Teoretiskt orienterar sig studien mot organisationsteori, med systemteoretiska förtecken. Studiens resultat gör anspråk på att påvisa vilka faktorer som är avgörande för att skolutveckling driven av förändringsagenter ska vara framgångsrik.

Under samtalet förekom, liksom i fallet ovan, ett drygt 30-tal intertextuella möten mellan textaspekter och praktikaspekter. Tre av de kombinationer som dominerar i hela materialet, är också starka under detta samtal. Kombinationen A1-B2 (resultat/slutsats möter professionsspråkutveckling) är, liksom i fallet ovan, en stark sådan. Vi kan dock notera att kombinationen A1-B1 (resultat/slutsats möter handlingsorientering), som framträder starkt i tre av de fem samtalen, enbart förekommer en gång under detta samtal. Artikelns resultat eller slutsatser tycks därmed vara tillgängliga för deltagarna på en nivå som berikar deras förståelse för och förmåga att beskriva den egna praktiken men *inte* på en nivå som därutöver leder till att resonera om olika handlingsalternativ i praktiken. Vi gör tolkningen att artikelns resultat, som inbegriper fylliga beskrivningar av praktiken och erbjuder sorterande begrepp, inbjuder till mer deskriptiva än normativa reflektioner.

Kombinationen A1-B4 (resultat/slutsats möter gemensamt förgivettagande) sticker ut i detta samtal som relativt stark jämfört med materialet i stort. Artikelns resultat eller slutsatser speglas mot kollektiva erfarenheter. En orsak till detta skulle kunna vara att artikeln formulerar beskrivande resultat som, utifrån den praktiknära aktionsforskningsansatsen, också medför hög grad av igenkänning. Läraren som uttalar sig nedan bekräftar att detta är något hen och dennes kollega känner igen sig i. Texten blir i samtalet mer trovärdig och sann när läraren i fråga bekräftar att detta är något som beskriver även den egna praktiken. Det finns dock få spår av nya insikter eller nya sätt att förstå praktiken på; istället kan utsagan sägas bekräfta den igenkänning texten väcker.

Om vi börjar där. Dels blir det en värdering i texten, eller en ton i alla fall. Det är lite finare med utvecklingsarbete än med driftsarbete, kopplat till just de här undersökta kommunerna. Det var där deras funktion var, de skulle leda utvecklingsprocesser. Men man har sett att de sköter vissa driftsprocesser, det varierar hur man sätter etikett på det. Jag och Lisa (fingerat namn, vår anm.) som sitter på många stolar kan känna att jag har minst tre av de här rollerna, och man växlar så här (* knäpper med fingrarna, vår anm.).

Slutsatsers tydlighet och ställningstagande i praktik

Samtal utifrån: *“What Can We Do About Teacher Resistance?”*, av Jim Knight (2009).

Artikel fokuserar ledarskap och framgångsfaktorer för skolförbättrande reformer. I texten presenteras hur man som ledare kan undvika och övervinna motstånd, främst genom att lyhört erkänna och undvika sådana faktorer som skapar motstånd. Artikeln är populärvetenskaplig och refererar till annan forskning. Utgångspunkten är att reformer är goda och leder till att praktiker utvecklas. Metodologiskt handlar detta alltså om att sammanfatta och på en basal nivå syntetisera utvald forskning om skolutveckling och motstånd från lärare. Artikeln gör anspråk på att kunna vägleda skolledare till ökad framgång i reformarbete, med fokus på orsaker till att lärare gör motstånd mot reformer.

Under samtalet förekom ett drygt 30-tal intertextuella möten mellan textaspekter och praktikaspekter. De fyra mest dominerande kombinationerna är också de kombinationer som framstår som dominerande i materialet som helhet, med reservation för att samtalet runt denna artikel *inte* hade några starka kopplingar mellan A1-B4 (resultat/slutsats möter gemensamt förgivettagande). En förklaring till detta skulle kunna vara att denna artikel har en sammanfattande, kortfattad stil där praktikens villkor inte fördjupas. Texten stimulerar således inte till reflektioner över det gemensamt kollektiva.

Den mest dominerande kombinationen, A1-B2 (resultat/slutsats möter professionsspråkutveckling) innebär att slutsatser används för att berika, förtydliga eller fördjupa insikter som i sin tur berikar lärarnas professionsspråk eller självförståelse. I detta samtal görs det med en tydlig, normativ idé om vad som är en framkomlig väg och inte, när det kommer till att vägleda kollegor.

Jag fick en punktlista som blev tankar och reflektioner, men en ... det här med övertalning är ingen bra metod. Den som redan inte gör, har säkert redan fått höra att den borde och måste osv. Så, att kunna visa. Att vi alltid måste kunna visa ... för att övertyga.

En förklaring till detta kan vara att det i texten finns en tydlighet i slutsatser och normativa direktiv. Det går att relativt enkelt gemensamt uppfatta, ta ställning till och vidare diskutera artikelns slutsatser.

Politisk kontext och starka nyckelbegrepp blir redskap för reflektion

Samtal utifrån: *“Community and contestation: a Gramscian case study of teacher resistance”*, av Joseph Smith (2020).

Artikeln tar utgångspunkt i ett intresse för lärarmotståndets natur, ur ett kritiskt perspektiv. Med anledning av att ett utkast till en ny läroplan i historia i England drogs tillbaka år 2013, är fokus i studien på lärarskråets motstånd. Forskaren utgår från att motståndet kan representera ”sunt förnuft”. Med

hjälp av Antonio Gramscis politiska teori om motstånd mot kapitalism, föreslår författaren en förståelse av hur motstånd fungerar och vilka processer som är i spel när motstridiga föreställningar möts eller krockar. Artikeln bygger på en enkätstudie med 32 deltagande lärare, varav sex lärare därefter intervjuats. Artikelförfattaren gör anspråk på att föra fram en fördjupad förståelse för potentialen i lärares motstånd, och undersöka betingelserna för när motståndet får kraft.

Under samtalet förekom nära 50 intertextuella möten mellan textaspekter och praktikaspekter, trots att samtalet tidsmässigt är jämförbart med de andra samtalen. Denna täthet i referenser till text i förhållande till praktik tyder på ett engagemang i texten, som också manar till att knyta an till egen praktik.

Kombinationen A1-B1 (resultat/slutsats möter handlingsorientering) framträder starkt i tre av de fem samtalen, men endast blygsamt framträdande i detta samtal. Vi drar slutsatsen att det har att göra med att denna artikel inte erbjuder tydlighet i resultat och slutsatser på ett sätt som aktualiserar direkta handlingsalternativ i praktiken. Däremot är kombinationen A2-B2 (kontext möter professionsspråksutveckling) stark, vilket också är fallet sett till hela materialet. I det här fallet är textens kontext en politiskt orienterad sådan. Här kan vi dra slutsatsen att den politiskt teoretiska fond som erbjuds i texten, utgör ett starkare tilltal än de faktiska resultat som studien pekar på. Ur ett praktikperspektiv blir det då rimligt att inte i första hand fokusera handlingsalternativ. Denna analys förstärks också av att kombinationen A4-B2 (nyckelbegrepp möter professionsspråksutveckling) är särskilt framträdande i detta samtal. I samtliga andra samtal är detta en mycket nedtonad eller obefintlig kombination. De teoretiska figurerna runt artikelns teoretiska begrepp – diskurs och hegemoni – fick fäste i diskussionen och gav redskap för samtal om den egna praktiken:

Vi kanske måste ha ett tänk att det här är en fråga som vi hela tiden kommer behöva aktualisera. Alla ska tillåtas att ställa kritiska frågor och reflektera, för att sedan hitta samsyn och gå framåt. Det är viktigt för det bjuder in nya spelare också. Tänk: Vi är nöjda nu. Allt är bra! 2020, anställer vi tre nya. Och snart är det igång igen, om vi inte har en levande diskurs. Så tappar man starka spelare som är för det hegemoniska tänkandet, och för in tre kritiska. Då har vi ändrat spelplanen. Det tänker jag mig att man kan ta med sig här. Jag tror inte att vi är färdiga där.

Igenkänning och tydligt resultat leder till handlingsorientering

Samtal utifrån: *“Collaborative Curriculum Development in Teacher Design Teams”, av Adam Handelzalts (2019).*

Texten tar sin utgångspunkt i lärares roller i alla typer av skolreformer. Författarna förespråkar samarbete i lärarteam. I texten presenteras en studie av hur sådana team utvecklats och hur de kan stödjas. Huvudmålet med team-

en var att utveckla undervisningen, medan eventuell professionell utveckling eller ökad kollegialitet bland deltagarna sågs som sekundära mål. 12 team på två olika skolor studerades under ett års tid, i en så kallad multi-case studie. Resultaten visade vilka förutsättningar som ledde till framgångsrika resultat i reformarbetet. Teoretiskt utgår studien från reformteori och teori om gruppprocess. Författaren gör anspråk på att identifiera framgångsfaktorer och hinder för lokal läroplansutveckling/reform i lärargrupper.

Under samtalet förekom nära 50 intertextuella möten mellan textkomponenter och samtalsaktiviteter. Denna täthet i referenser till text i förhållande till praktik tyder på ett engagemang i texten, som stimulerar till reflektioner om egen praktik. Under detta samtal dominerar två kombinationer kraftigt, A1-B2 (resultat/slutsatser möter professionsspråksutveckling) och A1-B1 (resultat/slutsats möter handlingsorientering). Båda dessa känns igen som dominerande i hela materialet. Men medan A1-B2-kombinationen är starkt dominerande i alla samtal är A1-B1-kombinationen bara måttligt starka i övriga samtal, medan den dominerar starkt i detta samtal.

I exemplet nedan tas utgångspunkt i textens slutsats att extern uppföljning visat sig vara framgångsrik i utvecklingsarbeten. Tillsammans utforskar lärarna möjligheterna att handla i linje med denna slutsats. De reflekterar i vår tolkning handlingsorienterat när de överväger vilka möjligheter de själva besitter – i egenskap av ledare (förstelärare) på sin skola – att agera som extern samtalsledare/coach till något av de arbetslag på den egna skolan som de inte själva ingår i. Detta handlingsalternativ försvåras dock av en känsla av att egna tillkortakommanden blir mer påtagliga när man leder kollegor på sin egen skola.

Lärare 1: De pratar om uppföljning från ledare, eller externa coacher, det är positivt att de kommer någon som ställer frågor. Om vi tänker att jag, eller någon av oss, skulle få frågan att vara någon sådan, den där coachen ... Ja, absolut. Kompetensmässigt ja. Men ibland är man inte så duktig som man tycker att man borde vara. Jag har själv inte gjort allt jag borde. Vilket gör att det är känsligt.

Lärare 2: Då kommer vi tillbaka till det jag menade...

Lärare 1: Eller hur! Det kräver mycket pragmatism att ha många olika funktioner. Här förväntas jag kunna föregå som gott exempel som förstelärare, och så har jag inte gjort allt som jag borde, fast jag vet hur man gör. Och om jag hade gjort det så skulle det bli bra, men jag har ändå inte gjort det.

Att kopplingen mellan resultat och slutsatser och idéer för handling i praktik är vanligt förekommande i detta samtal kan ha att göra med att slutsatserna är konkreta och tydliga. I artikeln skrivs det fram vad som i det under-

sökta fallet varit framgångsrikt och inte, och det görs också med ett anspråk på att äga giltighet även i andra praktiker. Den gruppprocessorienterade teorin ger indikationer om att det som skett i den aktuella undersökningen också har bäring i andra grupper och praktiker. En kombination av fyllig beskrivning som leder till igenkänning och tydliga, normativa slutsatser, tycks mana lärarna till att beröra egna handlingsalternativ.

RESULTATSAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Syftet med studien var att bidra med kunskap om mötet mellan lärares praktik och olika typer av innehåll i vetenskapligt texter, med särskilt fokus på potential till kollegial praktikutveckling på vetenskaplig grund. I ovanstående resultatdelar har vi besvarat studiens tre frågeställningar. Med den första och andra frågeställningen ville vi belysa vilka praktikförankrade och praktikutvecklande samtalsaktiviteter som skett i förhållande till olika delar av (eller komponenter i) fem vetenskapliga texter. I nästa led, motsvarande frågeställning tre, har frågan varit vilka mönster som kunde urskiljas när det gäller vilka typer av texter som verkar kunna bidra till vilka typer av praktikutvecklande samtal. Vi har också haft en ambition att arbeta fram och presentera en metod lämplig för studiens syfte och dess frågeställningar. Vi sammanfattar i detta avsnitt de mest framträdande resultaten av studien och diskuterar dem kortfattat i förhållande till tidigare forskning. En metoddiskussion återfinns sist i artikeln.

Vi kan konstatera att den i särklass starkaste samtalsaktiviteten som försiggår i mötet med de vetenskapliga texterna, är ett utvecklande av professionspråk. Denna potentiellt praktikutvecklande aktivitet aktiveras främst i mötet med vetenskapliga texters resultat och slutsatser och *inte* – som det kanske är lätt att tro – genom hänvisningar till nyckelbegrepp i texterna. Lärarna gör därmed egna tämligen aktiva tolkningar av vilka forskningsresultat och kontexter som kan utvidga deras egna professionella, begreppsliga repertoar. Att utveckla professionspråk handlar således inte bland dessa lärare om att inlemma nya distinkta begrepp i sin vokabulär, utan om att låta nya perspektiv berika den professionella reflektionen. Det handlar snarare mer om språkliga figurer och associationer än om ”nya begrepp” i mer distinkt bemärkelse. Här drar vi paralleller till de strategier Cain (2015) identifierat när lärare tar del av forskning. En strategi var att omvandla forskningsgenererad kunskap till lärarkunnande genom utvecklandet av koncept och begrepp som blir användbara för att förstå praktiken. Nya begrepp som kan användas för att dela erfarenheter, var även ett centralt resultat i Wahlgren och Aagkrogs (2021) studie av lärares sätt att ta del av forskning. Våra resultat stärker bilden av att forskning bidrar till ett mer elaborerat språkbruk som i sin tur höjer kvalitén på lärares kommunikation och förståelse för sin praktik.

Denna utveckling av professionsspråk ska dock inte förväxlas med omvärdering eller förändrad förståelse, utan handlar snarare om en utvidgning, fördjupning eller ett berikande av tankebanor och begrepp som redan är i omlopp. I materialet finns samtidigt indikationer på att lärarna fastnar i igenkänning och upprepar det de känner igen. Detta tycks särskilt gälla när textunderlagen varit fylligt deskriptiva. Utvecklande av professionsspråk aktiveras också av texternas olika kontexter, vilket kanske kan tyckas lite överraskande. Till exempel har introduktionsdelar i texterna och passager där studien sätts i ett sammanhang, en förhållandevis betydande inverkan på vad lärarna tog med sig i samtalet med varandra. Detsamma gäller när texterna karaktäriseras av att vara starkt ideologiskt drivna; de tycks också ge input till reflektion och till ett vidare professionsspråk.

Den därefter mest förekommande samtalsaktiviteten är att tala om handling, det vill säga vad den enskilde läraren, ensam eller med sina kollegor, bör *göra*. Liksom de professionsspråksorienterade samtalsaktiviteterna aktiveras dessa samtalsaktiviteter främst i mötet med texters resultat och slutsatser. Vi kan också notera att detta blir särskilt gällande när texter har tydligt framskrivna resultat och slutsatser som är handlingsorienterade. Tidigare forskning ger vid handen att forskning kan vägleda lärare i praktisk handling (Winch et al., 2015; Wahlgren & Aarkrog, 2021) men att det inte är det mest påtagliga resultatet av lärares tillägnande av forskning. Huruvida talet om handling också betyder förändrade handlingar är en fråga för vidare forskning.

Finns det då vetenskapliga texter som bygger starkare broar mellan forskningspraktik och lärarpraktik och därmed också har potential att landa bättre i det lärartäta personalrummet, än andra texter? Utifrån de texter vi använt som samtalsunderlag finns inget enkelt sätt att besvara den frågan. Vi ser inget självklart eller givet sätt att rangordna forskningstexter som mer eller mindre relevanta för skolan. Vad som anses värdefullt i en skol- eller lärarkontext tycks variera. Behoven ser olika ut och så också sätten på vilka texter kan bidra. Därtill inspireras och färgas lärarna inte bara av olika texter utan också av olika *delar* i texter (olika komponenter).

Utifrån resultaten i studien vill vi nu söka säga något generellt om på vilka sätt forskningstexter kan fungera i lärares samtal, och hur de kan utformas för att i större utsträckning träffa praktiken och dess varierande behov. En god utgångspunkt – och här ansluter vi oss till det Pring (2015, s. 97) slår ett slag för – är att forskare bör sträva efter att inte distansera sig från den praktik de beforskar, genom ett alltför teoretiskt eller otillgängligt språkbruk. Vi vill hävda att det är en uppmaning som gäller *alla* forskare som vill göra sin forskning relevant för skolan, och inte bara dem som aktivt ansluter till en praktikhäna eller praxisnära forskningstradition. Till exempel handlar det om att lägga sig vinn om att bjuda in lärare i texter på ett sätt som skapar relevans, igenkänning och även ge viss vägledning i varför texten skrivits och för vem. Kontexten i vilken texten är skriven bör heller inte underskattas; vår studie

visar att den tvärtom är betydelsefull. Detta gäller kanske särskilt den typ av forskning som inte har ambitionen att föreslå handlingsalternativ, utan snarare önskar bjuda in läsaren till kritiskt prövande och reflektion (jfr Irisdotter Aldenmyr, 2021, s. 18). Denna tankefigur stärks av Winch et al. (2015), som tydligt betonar att lärares olika typer av kunnande öppnar upp för olika typer av möten med forskningsgenererad kunskap. Lärares kritiska reflektion, förstådd som en typ av lärarkunnande, står i kontakt med den kritiska utbildningsvetenskapens praktik. Här blir också Winch et al. (2015) poäng om att skolans praktik kan berika forskningspraktiken viktig. Vi uppfattar den som i linje med Prings (2015) argument att forskning om utbildning inte kan distansera sig från de praktiker som genomför utbildning.

En i vårt tycke intressant aspekt av vårt studieresultat är vilka textkomponenter som visserligen aktiveras av lärarna i samtalen – men enbart marginellt. Vi konstaterar till exempel att det i materialet finns fåtalet referenser till texternas teoretiska ansatser samt hänvisningar till nyckelbegrepp (A4). En förklaring kan vara att teoretiska ramverk spontant inte upplevs som något som knyter an till den vardagspraktik som pågår; det blir snarare ett inslag som representerar forskarnas interna praktik. Vi kan också konstatera att samtal som vittnar om ”omvärdering/förändrad förståelse” pågick i begränsad omfattning. Uppenbarligen förblev läsningen av texterna och diskussionerna efteråt otillräckliga för att lärarna skulle göra några större mentala lappkast. Det fanns betydligt fler exempel på att samtalen snarare befäste redan befintliga förgivettaganden i gruppen. Detta kan finna sin förklaring i att lärarna redan tyckte sig tänka och handla i linje med texternas innehåll, alternativt att de på goda grunder kunde avfärda texternas budskap. Samtidigt väcker det frågor om hur kollektiva sanningar kanske reproduceras mer eller mindre medvetet och vad som får oss alla – läraren, forskaren – att bli utmanade och där vetenskapliga texter och arbetet med dessa utmanar kollegiala grupper att tänka om, nytt och ifrågasätta det man tror sig veta. Wahlgren och Aarkrogs (2021) studie påvisar också lärares tendens att låta forskning bekräfta det som redan sker i skolan. Detta sker möjligen på bekostnad av att prova på nya sätt att handla.

När vi arbetat med studien och ställt frågor till oss själva vad forskare kan göra via sina texter, och vad lärare kan göra med dessa texter, har vi utgått från den så kallade spridningsstrategin, det vill säga en strategi som går ut på att vetenskapliga texter kommunicerar forskning till aktuella mottagare. Spridningsstrategin är ett rationellt, i bemärkelsen enkelriktat och samhälls-ekonomiskt fördelaktigt, sätt att tillhandahålla den forskning som lärosäten producerat. Den har, visar också denna studie, sina förtjänster. Till exempel har den i den typ av envägskommunikation som vi studerat fungerat tillfredsställande när det handlar om framför allt professionsspråkutveckling liksom att inspirera till handling. Samtidigt frågar vi oss om det är i frånvaron av den del vi kallar för *förändrad förståelse*, som vi också ser utmaningarna med strate-

gin? Hade de tätt sig annorlunda om studien hade karaktäriserats av ett interaktivt och gemensamt utforskade arbetssätt mellan lärare och forskare? Att *förändra* sin förståelse, att omvärdera och att ifrågasätta sig själv och pröva helt nya handlingsalternativ fodrar möjligen en annan typ av samverkan än den som står till buds vid spridningsstrategin. Vad fordras för samverkan för att en praktikutveckling också ska kunna inbegripa mer radikala språng i den egna praktiken?

Metoddiskussion

Med denna studie hade vi, utöver det primära syftet, en ambition att presentera en metod för att analysera aktiviteter i samtal om vetenskapliga texter, och då särskilt aktiviteter som har potential att verka praktikutvecklande på något sätt. Denna metod har bestått av en väldigt specifik typ av datainsamling och en modell för analys som, med inspiration av Faircloughs diskursanalys, särskilt sökte fånga influenser i samtal som hämtades från aktuella texter och aktuell gemensam praktik. På så vis var diskursanalysen redan från början innehållsligt styrd. Vi föreställer oss att samma metod för datainsamling och analys kan göras i studier som har ett liknande ”dubbelt intresse” för samtal där en gemensam praktik står i fokus och input för att utveckla denna praktik ges i form av text, föreläsningar eller annan vetenskaplig input. Vår egen uppfattning är att metoden för datainsamling såväl som modellen för analys tjänade studiens syfte väl. Det finns dock några kritiska aspekter som behöver lyftas.

Det är uppenbart så att vi som forskare och initiativtagare till studien har styrt samtalsaktiviteterna genom ett urval av texter. Även om urvalsprocessen beskrivs som iterativ, där lyhördsheten inför lärarnas intresseriktningar gav inspiration till kommande textläsning, har valet varit vårt. Vår ambition att åstadkomma en spridning gällande vetenskaplig karaktär, teori och metod utgör ändå bara fem sporadiska nedslag. För att stärka bilden av de mönster vi tyckt oss se skulle flera liknande, och större studier behöva göras. Vi menar inte att dessa fem texter och denna enda lärargrupp gör materialet mättat utifrån kvalitativa principer för forskning. Med detta sagt vill vi ändå mena att de kvalitativa resultat som träder fram i analys figurerar på en abstraktionsnivå som kan vara fruktbara exempel för vidare studier eller liknande arrangemang.

Den andra metodologiska aspekten handlar om vår kategorisering av samtalsaktiviteter. Här delar vi utmaningar och möjligheter med de flesta av kvalitativt orienterade forskare. Hur påtagligt ska referensen till aktuell text vara för att vi ska kunna hävda att det rör sig om en referens till komponent i text? Och hur skiljer vi mellan samtalsaktiviteter som vi exempelvis benämnt som fördjupad förståelse och omvärdering/förändrad förståelse? Här kan vi inte göra annat än att åberopa den lyhörda tolkningsprocessens varsamma princip. Vi har vaskat fram analyskategorierna simulat med analysen, och just detta simultana grepp om materialet ser vi som en kvalitetssäkring. Inga kategorier

har varit lästa utan kunnat utökas och klustras samman under analysens gång. I de fall vi läst in flera dimensioner i ett och samma uttalande har vi dubbelkodat, för att inte riskera att enbart se mönster som träder fram i relation till en förståelse – på bekostnad av en annan. Om någon forskare i framtiden finner det intressant att göra en liknande studie uppmanar vi denne forskare till att ompröva analyskategorierna och låta dem förfinas och förändras i förhållande till det material som analyseras.

NOTER

¹ I den aktuella studien består gruppen av deltagare av en rektor, en *biträdande* rektor och tre lärare (en matematik- och tekniklärare, en lärare i religion, ekonomi och juridik och en lärare i samhällskunskap och historia). De tre lärarna var också under ett års tid utsedda till så kallade förstelärare, med uppdraget att tillsammans med rektorerna utgöra en utvecklingsgrupp. I löpande text benämner vi denna grupp som ”lärare”. Samtliga deltagare har en lärarbakgrund.

² Begreppen intertextuella möten och ”kombinationer” ligger nära varandra, och används ibland till synes synonymt i föreliggande text. Det finns dock en betydelseförskjutning som är viktig, och därmed motiverar att vi använder oss av båda begreppen. Intertextuella möten är ett teoretiskt betingat begrepp som för med sig en diskursanalytisk förståelse av hur diskurser möts och påverkar varandra. När vi granskar vad dessa möten består i, talar vi om kombinationer av komponenter ur vetenskaplig text å ena sidan, och praktikförankrade samtalsaktiviteter å andra sidan.

REFERENSER

- Alvunger, Daniel, & Wahlström, Ninni (2018). Research-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. *Teachers and Teaching*, 24(4), 332-349, <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1403315>
- Bergmark, Ulrika, & Hansson Kristina, (2021). How teachers and principals enact the policy of building education in Sweden on a scientific foundation and proven experience: Challenges and opportunities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 448-467, <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1713883>
- Bergmark, Ulrika (2020a). The role of action research in teachers' efforts to develop research-based education in Sweden: intentions, outcomes, and

- prerequisites. *Educational Action Research*,
<https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1847155>
- Bergmark, Ulrika (2020b). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*,
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Blossing, Ulf (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 153-174.
- Bridges, David (2017) *Philosophy in Educational Research Epistemology, Ethics, Politics and Quality*. Springer Berlin Heidelberg
- Biesta, Gert (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14(1), 11–22.
- Cain, Tim, Brindley, Sue, Brown, Chris, Jones, Gary, & Rigab, Fran (2019). Bounded decision-making, teachers' reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching. *British Educational Research Journal*, 45(5), 1072–1087. <https://doi.org/10.1002/berj.3551>
- Cain, Tim (2015). Teachers' engagement with published research: addressing the knowledge problem, *The Curriculum Journal*, 26(3), 488-509.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1020820>
- Fairclough, Norman (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press.
- Hammersley, Martyn (2002). *Educational research, policymaking and practice*. Paul Chapman.
- Hamza, Karim, Piqueras, Jesús, Wickman, PO. (2017). Who owns the content and who runs the risk? Dynamics of Teacher Change in Teacher–Researcher Collaboration. *Research in science education* 48 (5), 963–987.
<https://doi.org/10.1007/s11165-016-9594-y>
- Handelzalts, Adam (2019). Collaborative curriculum development in teacher design teams. I Pieters, Jules, Voogt, Joke, & Pareja Roblin, Natalie (red.), *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning* (s. 159-173). Springer, Cham.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2021). Pedagogiskt arbete och lärarprofessionens vetenskapliga grund. I Per-Olof Erixon, Anna Martín Bylund, & Jakob Cromdal (red.), *Ämnet som blev. Rapporter från den fjärde nationella konferensen i pedagogiskt arbete. Umeå universitet, 19–20 augusti 2019* (s.11-22). Tilde ~ Skriftserie från Institutionen för estetiska ämnen.
- Knight, Jim (2009). What can we do about teacher resistance? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 508-513.

- Levinsson, Magnus (2013). *Evidens och existens: evidensbaserad undervisning i ljuset av lärarens erfarenheter*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
<http://hdl.handle.net/2077/32807>
- Levinsson, Magnus (2019). Skolforskningsinstitutet, konfigurativa översikter och undervisningens komplexitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 24(1), 5–24.
- McIntyre, Donald (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382. <https://doi.org/10.1080/03057640500319065>
- Persson, Sven (2017). *Forskningslitteracitet - en introduktion till att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap*. Forskning i korthet.
- Petko, Dominika, Egger, Nives, Cantieni, Andreas, & Wespi, Barbara (2015). Digital media adoption in schools: Bottom-up, top-down, complementary or optional? *Computers & Education*, 84, 49-61.
- Pring, Richard (2015). *Philosophy of educational research*. Bloomsbury.
- SFS 2010:800 (2010). *Skollag*.
- Skolverket (2020). *Att ställa frågor och söka svar. Samarbeta för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*.
- Smith, Joseph (2020). Community and contestation: A Gramscian case study of teacher resistance. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 27-44.
- Sundberg, Daniel & Adolfsson, Carl-Henrik (2015). *Att forskningsbasera skolan: En analys av utbildningspolitiska frågeställningar och initiativ över en 20 års period*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Vetenskapsrådets rapporter.
- Utbildningsdepartementet (2021). *Professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare* 2021-07-29 U2021/03373. <https://regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemorior/2021/07/professionsprogram-for-rektorer-larare-och-forskollarare/>
- van Schaik, Patrick, Volmana, Monique, Admiraalc, Wilfried, & Schenked Wouter (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research* 90, 2018, 50-63.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wahlgren, Bjarne, & Aarkrog, Vibe (2021). Bridging the gap between research and practice: how teachers use research-based knowledge. *Educational Action Research*, 29(1), 118-132. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1724169>
- Winch, Christopher, Oancea, Alis, & Orchard, Janet (2015). The contribution of educational research to teachers' professional learning: philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41(2), 202-216.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017406>

Att höra till eller inte? Föränderliga kapital, positioneringar och tillhörigheter från grundskola till högskola

Josefina Eliaso Magnusson
Institutionen för pedagogiskt arbete, Högskolan i Borås

Disa Bergnehr
Institutionen för pedagogik och lärande, Linnéuniversitetet

ABSTRACT

Denna studie undersöker en tonåring och sedermera ung kvinnas tal om att i olika skolsammanhang positioneras och positionera sig själv som avvikande, 'den Andre', den 'invandrade', i relation till majoritetsgruppen, 'det svenska'. Mer specifikt analyseras hur olika kapital och positioneringar förändras och får olika innebörd över tid, från grundskola till högskola. Studien bygger på longitudinella etnografiska data som samlades in genom fältarbete. Här analyseras intervjuer, samtal och fältanteckningar som genomfördes med studiedeltagaren vid två nedslag, under skolgången i årskurs 9 och under tiden som högskolestudent, med hjälp av begreppen *kapital* och *hybriditet*. Studien belyser hur tillhörighet och utanförskap kan förstås och få mening på olika sätt under olika perioder i livet, och är kopplade till olika sammanhang. Studiedeltagaren förstår och motiverar sina val och handlanden genom att positionera sig själv och andra som den/de som tillhör alternativt inte tillhör, men i delar präglas denna positionering av hybriditet och motsägelsefullhet.

INTRODUKTION

Sverige har sedan 1950-talet haft en omfattande invandring, vilken resulterat i en ökad språklig och etnisk/kulturell mångfald. Från 1970-talet och framåt har i huvudsak personer med flyktingstatus fått uppehållstillstånd, med



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

© 2023 [Josefina Eliaso Magnusson & Disa Bergnehr]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.03.05>

undantag från nordiska medborgare och, efter 1995, medborgare inom den Europeiska unionen (Sainsbury, 2012). För barn (0–17 år) med utländskt ursprung (född utomlands eller med två föräldrar födda utomlands), här också kallat migrationsbakgrund, är det vanligast att härstamma från Mellanöstern, Afrika och forna Jugoslavien (SCB, 2017).

Hur barn och unga påverkas av att växa upp och leva som minoritet i Sverige har väckt stort intresse. Inom utbildningsvetenskap och pedagogik har studier undersökt barns och ungas erfarenheter av skolgången. Ett återkommande resultat är att unga med utländskt ursprung – särskilt om de avviker väsentligt från majoritetssamhället sett till språk och utseende – identifieras av andra, men även identifierar sig själva, som annorlunda i relation till det 'svenska'. Detta kan leda till marginalisering och utestängning från vissa sociala sammanhang men även att vissa sammanhang aktivt väljs bort (Bunar & Sernhede, 2013; Cromdal & Evaldsson, 2003; Eliaso Magnusson, 2010; Gruber, 2007; Jonsson, 2015; Kallstenius, 2010; Runfors, 2016; Sernhede, 2011). Didaktiska och språkvetenskapliga undersökningar har visat att flerspråkiga barn och ungdomar riskerar att bli kategoriserade som annorlunda i skolan. Dels kan bristfälliga kunskaper i majoritetsspråket bli ett hinder för lärandet, dels kan användandet av ett minoritetsspråk leda till negativa konnotationer (Eliaso Magnusson, 2020; Haglund, 2005; Otterup, 2011). Det har visat sig att personer med viss migrationsbakgrund och 'svenska med något utländskt' (Bijvoet, 2018) i mötet med personer från majoritetsspråket riskerar att utifrån sitt språkbruk och/eller utseende bli betraktade som 'invandrare' som associeras med negativa laddningar och stigmatisering (Carlson, 2012; Senter, 2022). Strategin för många barn och unga vars kroppar, språk och sociala praktiker i majoritetssamhället kodas som 'invandrare' kan vara att i huvudsak umgås med andra likar (Aronson, 2021; Bergnehr m.fl., 2020; Eliaso Magnusson, 2020). Inte nödvändigtvis för att de delar nationellt ursprung eller intressen utan för att kategorin 'icke-svenska' är det som skapar gemenskap (Lundström, 2017). Trots att de är födda i Sverige eller är adopterade (jfr Lundström, 2017) framstår det således som svårt för vissa personer med utländsk bakgrund att känna tillhörighet i vissa 'svenska' sammanhang om språket och/eller kroppen blir en social symbol för något 'icke-svenskt' (Eliaso Magnusson, 2018).

Liknande resultat återfinns i internationell forskning. Till exempel visar studier om flerspråkiga ungdomar med utländskt ursprung att det finns en relation, och en dynamik, mellan språkanvändning och positionerandet av vem jag är i relation till andra, det vill säga, vilken grupp jag tillhör i vilket sammanhang. Tillhörighet handlar således delvis om att nyttja vissa personella resurser – kapital – så som språk, på olika sätt beroende på social kontext (Chun, 2001). Här kan utseende också påverka möjligheten att känna tillhörighet med en grupp – även om en person är född i ett visst land, så som USA, och beskriver sig som amerikan, kan personen använda sitt utseende till att även, i

vissa sammanhang, positionera sig som 'icke-amerikan' (Flores m.fl., 2015). Språkliga förmågor likväl som utseende och andra kapital, så som ekonomiskt och socialt (Snell, 2019), spelar således roll i hur individen identifieras av andra, och identifierar sig själv. Dock är kapital inte statiska utan dynamiska och värdet kan variera sett till både tid och rum samt förhandlas om beroende på socialt sammanhang (Block & Corona, 2016; Shankar, 2008; Tørslev m.fl., 2016; Yon, 2000). Internationella studier visar att elever med migrationsbakgrund kan göra motstånd mot att 'placeras' in i kategorin invandrare, genom att försöka undvika attribut och sätt att vara som kopplas till denna kategori, i det givna sammanhanget (Talmy, 2004). Vidare hävdas, vilket stödjer resultaten i svenska studier, att det kan framkomma variation och ambivalens i hur personer med migrationsbakgrund identifierar sig, och identifieras av andra, eftersom vissa kontexter i vissa stunder kan erbjuda en känsla av gemenskap och tillhörighet, men vid andra tillfällen en känsla av att inte (vilja) 'höra till' (Eckert, 2003; Talmy, 2004; Yon, 2000).

Sammantaget finns flertalet studier som undersöker utanförskap och hur barn och unga med migrationsbakgrund identifieras och identifierar sig själva som annorlunda. Men få studier har undersökt detta utifrån ett longitudinellt perspektiv. Denna studie bidrar till att förstå hur tillhörighet och utanförskap får mening på olika sätt under olika perioder i livet genom att följa en individ, först som grundskoleelev och sedan som högskolestudent. Genom att använda det socialpsykologiska begreppet positionering (Davies och Harré, 1990) tillsammans med (utbildnings-)sociologiska begrepp så som kapital och hybriditet, bidrar studien även till att belysa det dynamiska och föränderliga i tillhörighet och utanförskap samt individens agens, det vill säga, hur hon förhåller sig till, medverkar till och gör motstånd mot sociala strukturer.

STUDIENS SYFTE

Syftet med denna studie är att undersöka hur en tonåring och sedermera ung kvinna beskriver hur hon i olika skolsammanhang positioneras och positionerar sig själv som avvikande, 'den Andre', den 'invandrade', i relation till majoritetsgruppen, 'det svenska'. Studien belyser hur tillhörighet och utanförskap förstås på olika sätt under olika perioder i livet beroende av, det vi här kallar, det sociala rummet. Analysen fokuserar hur kapital och positioneringar förändras och varierar över tid i olika utbildningssammanhang, från grundskola till högskola. Resultaten bygger på etnografiska data bestående av intervjuer, samtal och fältanteckningar, som samlades in under sammanlagt två års fältarbete, när studiedeltagaren var 15 respektive 21 år.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Denna studie fokuserar studiedeltagarens tal om sig själv, andra, och sitt liv, så som det framkom under det etnografiska fältarbetet och i intervjuer. När vi undersöker tal kan vi uttröna hur människor positionerar sig, det vill säga, beskriver och därmed förhåller sig till sig själva och andra, och i relation till olika fenomen, som till exempel känslor av tillhörighet. I undersökandet av positionering belyses individens aktörskap, då det finns olika sätt att positionera sig. En individ kan till exempel bekräfta eller säga emot det andra säger, hålla med och göra motstånd, och också visa sig vara ambivalent genom att i vissa delar hålla med men på andra sätt, eller i andra stunder, göra motstånd. Positioneringen är en del i att vara människa och att visa upp vem man är, tycker, känner, och så vidare (Davies och Harré, 1990).

Positionering sker dock alltid gentemot och inom sociala strukturer. En individ befinner sig alltid i ett socialt rum – ett system av sociala relationer – och vistas ofta (i och under livet) i olika rum. I rummet skapas och görs grupperingar mellan 'vi' och 'dem', det 'normala' och det 'avvikande' genom att individer positioneras och positionerar sig själva gentemot andra och olika värden/kapital. Bourdieu (1993) beskriver det sociala rummet med begreppet fält som han menar utvecklar sin egen logik beroende på de kapital som ges hög status inom det specifika fältet. Ekonomiskt, socialt och kulturellt kapital förkroppsligas i våra handlingar och fysiska egenskaper – det utgör individens habitus, som påverkar vår sociala plats och därför formar våra handlingar (Bourdieu, 1991). Om individen besitter kapitalet som krävs för att positionera sig på ett visst sätt inom ett socialt rum blir habitus en tillgång i det sammanhanget; det överensstämmer då med de normer och värden som har hög status. Habitus, och brist på kapital, kan därför få motsatt effekt i sammanhang där det inte överensstämmer med det som ges företräde och högt värde. Olika individer kan också få användning av olika kapital på varierande sätt, så som språk, beroende av det sociala rummet, till exempel för att göra motstånd mot majoritetsgruppen, och visa tillhörighet till vissa och/eller utesluta andra (Blommaert, 2010; Irvine & Gal, 2000).

Individer med migrationsbakgrund som lever som minoriteter i ett samhälle erfar inte i alla sammanhang att deras habitus och kapital värderas negativt och blir till deras nackdel, utan det finns en dynamik som är viktig att beakta. Bhabha (1994), till exempel, förstår nationell/kulturell tillhörighet inte som binär utan som dynamisk. Med begreppet *kulturell hybriditet* pekar han på både-och-/multipla positioner, där (känslor av) tillhörighet och utanförskap (och att få och vilja tillhöra) kan finnas parallellt och varierar. Aktören är aktivt delaktig i att skapa gemenskaper (och därmed eventuellt utesluta andra), vilket betonas i denna dynamiska, kontinuerliga process som inbegriper förhandlande, motstånd och appropriering av rådande sociala värden. Analyserna i föreliggande studie synliggör dessa rörliga positioneringar via flerspråkig och kulturell hybriditet, som har kunnat fångas genom den longitudinella ansatsen. I

undersökningen har studiedeltagaren följts i huvudsak i utbildningssammanhang, och fokus blir här skolan som socialt rum. Habitus, kapital och språkliga färdigheter visar sig ha stor betydelse för hur gemenskap och tillhörighet skapas, i grundskolan likväl som i högskolan, men det kan variera beroende på det specifika rummet (Bourdieu & Passeron, 1977).

MATERIAL OCH METOD

De data som analyserats för denna studie samlades in av försteförfattaren genom ett etnografiskt fältarbete som bestod av intervjuer, samtal och fältanteckningar, från en grundskola när deltagaren, som här kallas för Nina (fingerat namn), var 15 år och gick i årskurs 9 (Eliaso, 2005), samt när Nina var 21 år och student på en högskola (Eliaso Magnusson, 2020). Flera personer deltog i projekten som föregick denna studie, och av dessa har tidigare de manliga deltagarna givits särskilt utrymme vid analyserna (Eliaso Magnusson, 2020). Här väljer vi därför att lyfta ut och granska data som samlats in med och från en kvinna. Valet baserades också på att denna kvinna följdes vid flera tillfällen och att rika data samlades in just med denna deltagare. Genom att fokusera en studiedeltagare kan vi fördjupa analyserna av en persons livshistoria, för att förstå hur just hennes villkor kan kopplas till olika sociala rum, och hur hennes erfarenheter av tillhörighet och utanförskap präglats av hennes specifika habitus, det vill säga, kapital. Vidare möjliggör det longitudinella perspektivet en analys av studiedeltagarens uttalanden utifrån ett längre tidsperspektiv, som belyser hur kapital och positioneringar kan förändras och få olika betydelse över tid, i olika sociala rum.

Nina är född och uppvuxen i Södertälje där hon också gick i skolan. Som ung vuxen studerade hon till lärare vid en högskola, och vid den sista datainsamlingen levde hon tillsammans med sin partner, fortsatt i Södertälje. Geografiska platser är inte neutrala utan kan kopplas till samhällsliga hierarkier mellan, till exempel, majoritet- och minoritetsbefolkning. I Ninas berättelser från grundskolan och som ung vuxen framgår det bland annat hur hon i mötet med majoritetsbefolkningen får förhålla sig till negativa laddningar som finns om hennes stad, Södertälje. Men Södertälje som plats att växa upp i och gå i grundskolan i är inte entydigt negativ. För assyrier/syrianer – den etniska grupp som studiedeltagaren identifierar sig med – utgör Södertälje delvis en plats där individens habitus och flerspråkigheten tillskrivs stort värde. Historiskt sett har assyrier/syrianer, på grund av att de saknar en hem-/ursprungsnation, levt som kristna minoriteter i många olika länder med flerspråkighet som ett normaltillstånd och ett betydande kapital där olika språk används för olika ändamål och i olika sociala rum (Parpola, 2004). En hel del ämnen som berörs under intervjuerna och i samtalen med Nina kretsar kring migrationserfarenheter som kommer till uttryck genom tal om segregation, dels i samhället i stort, dels i skolan och hemstaden. Under sina år i grundskolan gick

Nina i en skola som var belägen i hennes bostadsområde. Denna skola dominerades till antalet av assyriska/syrianska elever. Intervjuerna från den tiden behandlar framför allt skolupplevelser och livsvillkor. Den segregerade uppdelningen i skolan var ett återkommande samtalsämne bland samtliga deltagare som följdes (Eliaso, 2005; Eliaso Magnusson, 2015).

Från den första datainsamlingen, när Nina var 15 år, används här material som samlades in genom en individuell intervju som varade runt en timme samt det som framkom i anteckningar som skrevs ner när forskaren gjorde fältarbete på skolan vid två tillfällen. Intervjun baserades på öppna frågor som gav deltagaren utrymme att berätta fritt om sina upplevelser av skollivet.

Från den andra datainsamlingen, när försteförfattaren följde Nina i ett senare projekt (Eliaso Magnusson, 2020), används data från en semi-strukturerad individuell intervju, med en generellt hållen intervjuguide som berörde bakgrund, gymnasietid, boende- och familjeförhållanden, skolerfarenheter, erfarenheter av språkanvändning, fritidsintressen, framtidsaspirationer och nuvarande livssituation. Vidare används fältanteckningar från samtal mellan forskare och studiedeltagare, och mellan studiedeltagaren och andra personer så som kurskamrater och familjemedlemmar. Dessutom genomfördes tre informella intervjuer med Nina från två olika tillfällen på lärosätet och vid ett tillfälle hemma hos Ninans föräldrar. De frågor som ställdes under dessa tillfällen var delvis beroende av kontexten och de som deltog, men även funderingar som hade dykt upp vid renskrivning av tidigare upprättade fältanteckningar påverkade frågornas innehåll.

Analytiskt tillvägagångssätt

Det analytiska arbetet har varit processartat, och påbörjades redan under tiden för insamling av data. Det innebär att noteringar kring analys och resultat vid läsning av fältanteckningar och transkriberade intervjuer har skett kontinuerligt (Hammersley & Atkinson, 2007). Men analysarbetet har fördjupats efter avslutat fältarbete genom åtskilliga läsningar, både av fältanteckningar och intervju-transkriptioner. Att på detta vis återkomma till materialet gav nya insikter och tolkningar, vilket Code (1988) menar är ett epistemiskt ansvarstagande.

Beträffande data som ligger till grund för den här artikeln har innehållet från intervjuerna och fältanteckningarna analyserats tematiskt (Braun & Clarke, 2006), med fokus att se mönster i deltagarens utsagor. Innehållet i intervjuerna och fältanteckningarna har sorterats utifrån dessa mönster och kodats. Med utgångspunkt i denna kodning har sedan teman skapats och granskats mellan delarna och helheten. Efter ytterligare läsning har fler underkategorier differentierats och varje tema har förfinats. De citat som används i resultatdelen illustrerar analyserna, och är både från tiden som tonåring i grundskolan och från tiden som ung vuxen.

Det material som producerats under intervjuer och samtal beror, liksom Holstein och Gubrium (1995) hävdar, på den intervjuades referensramar och erfarenheter, på de frågor som den som intervjuar ställer och hur dessa frågor tolkas, och det som sker i mötet mellan den som intervjuar och den som intervjuas. Intervjuerna kan ses som en process där den intervjuade och intervjuaren tillsammans utvecklar kunskap om den sociala världen (Silverman, 2000). I denna process sker också ett identitetsskapande, när det genom deltagarens narrativ framgår hur hon positionerar sig i relation till andra människor och fenomen som förekommer i hennes berättelser (Davies & Harré, 1990; De Fina, 2014).

Etiska överväganden

Vid tiden för insamling av data (2003, 2010), som samlades in inom olika forskningsprojekt (Eliaso, 2005; Eliaso Magnusson, 2020), var kraven annorlunda kring etikprövning av projekt. Med dagens regler hade ett yttrande från etikprövningsmyndigheten varit lämpligt då det vid första tillfället handlade om omyndiga studiedeltagare (15 år), och att etniskt ursprung sannolikt skulle framkomma och ha betydelse för analyserna. Dock har etiska överväganden beaktats inför och under datainsamlingen likväl som under analysarbetet och framskrivning av text, utifrån Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2002) och nuvarande rekommendationer. Konfidentialitetskravet, informationskravet, samtyckeskravet och nyttjandekravet redogjordes för vid informationen till potentiella studiedeltagare och på samtyckesblanketten för de som önskade delta. Namn på studiedeltagarna är fingerade, och information som riskerar att avslöja någons identitet har ändrats eller uteslutits från fältanteckningar och tal som citeras. Studiedeltagarnas samtycke att delta föregicks av information om projekten och den forskning som skulle bedrivas, inklusive metoder och ändamål. De informerades även om att de kunde avsluta sitt deltagande när som helst utan särskild anledning, vilket de påmindes om under arbetets gång. Inga påtryckningar gjordes när studiedeltagarna tillfrågades om att medverka som unga vuxna, efter kontakt tagits igen efter flera år. Rätten att bestämma om sitt deltagande betonades likväl som rätten att avsluta sitt deltagande utan särskild anledning. Det framkom också i skriftlig och muntlig information att de data som samlades in endast skulle användas för forskningsändamål. En samtyckesblankett skrevs under.

Enligt Ahmed (2000) finns det dilemman med att beforska grupper och individer som sett till, till exempel, språk, utseende, religiös tillhörighet, är en minoritet i ett samhälle. Risk finns att forskningen, genom att benämna och kategorisera individer som att de tillhör en viss grupp, bidrar till att befästa stereotyper och 'andrefiering'. Men det finns också risker med att undvika forskning om minoriteter och det som kan kallas utsatta/stigmatiserade grupper – forskningen behöver fånga röster och erfarenheter från dessa individer, för att bättre förstå deras villkor; genom forskning lär vi av andra

(Skeggs, 2002). Även om forskaren/forskarna har makt i betydelsen att skriva fram det som han/hon/de anser viktiga resultat utifrån analyser av empirin, så har studiedeltagarna makt i att välja det som han/hon/de för fram, visar och berättar om. Forskningen kan bidra till att motverka 'andrefiering' och stereotyper, och visa upp likheter i livsvillkor och livserfarenheter människor emellan samt öka förståelsen för hur förutsättningar kan skilja sig åt, för olika individer och olika grupper i olika sammanhang (Skeggs, 1997). Förhoppningen med föreliggande studie är just att bidra till detta.

RESULTAT

I följande avsnitt framgår hur olika kapital och positioneringar förändras och får olika innebörd över tid. I Ninas tal om sig själv, andra, och sitt liv ser vi hur hennes positionering påverkas av hennes erfarenheter från olika sociala rum. Den första delen fokuserar Nina som tonåring, i en grundskola belägen i ett område med låg socioekonomisk status. I den del som sedan följer analyseras de data som samlades in under tiden Nina var lärarstudent på en högskola. Under tonårsperioden återger och berättar hon om en uppdelad skola där de som identifierade sig ha rötter i Mellanöstern umgicks på vissa platser medan elever med rötter i Finland höll sig för sig, och elever med inhemsk bakgrund oftast vistades i andra delar av skolan. Liknande sociala uppdelningar erfors sedan på högskolan, mellan studenter med utländsk och inhemsk bakgrund, men här, i hennes berättelse från tiden som lärarstudent, gör hon delvis motstånd mot och inte minst utmanar dessa grupperingar.

Grundskolan

Skolan som Nina gick på i årskurs 9 var belägen i ett bostadsområde där flertalet elever var utrikes födda. Men till skolan bussades även barn från stadens ytterområden, med mestadels inrikes bakgrund. Skolan dominerades till antalet av elever som identifierade sig som assyrier/syrianer och som bodde i närområdet. I samtalen som ägde rum med Nina som 15-åring lyfter hon att hon känner sig trygg och att hon trivs i skolan. Hon säger, till exempel: "Alltså jag har aldrig haft svårt i skolan. Det är samma kompisar hemma och på skolan, så skolan är som mitt andra hem".

Nina beskriver här skolan som ett andra hem. Detta uttalande har följts av att hon berättat om att hon trivs i skolan och med sina kamrater. Hon och vännerna bor i samma bostadsområde och de umgås därför mycket även på fritiden. Under tiden för fältarbetet fanns det många skolkamrater som Nina delade minoritetsspråk med. Att skolan upplevdes vara som ett andra hem beror troligtvis på att Nina umgicks med samma personer under och efter skoltiden, som hade gemensamma erfarenheter, liknande nationellt/etniskt ursprung och gemensamma språk. Deras habitus förenade dem, och utgjorde

betydelsefullt kapital i just deras gemenskap men också på skolan i stort (Bourdieu, 1991). Nina reflekterar över de grupperingar på skolan som finns: ”Finnarna är en grupp och svenskarna är en grupp och vi assyrier/syrianer är en grupp. Det har alltid varit så”. Grupperingar i skolan kan till viss del reducera upplevelsen av att vara annorlunda och exkluderad (jfr Wiltgren, 2020), eftersom grupperna blir alternativa marknader där andra språk, värden och normer än ’det svenska’ kan utgöra kapital och fungera som källa till solidaritet (Bourdieu, 1991; Eliaso Magnusson, 2015).

Språkliga förmågor framkommer som viktiga kapital i Ninas tal. På frågan om vilka språk Nina helst använder i skolan svarar hon: ”Det är suryoyo. Det känns, jag vet inte, det känns tryggast på något sätt. Och svenska, kanske lite med brytning, men suryoyo då”. Genom att använda suryoyo positionerar sig Nina som tillhörig en minoritetsgrupp med förankring i Mellanöstern; och när hon använder svenska gör hon det på ett sätt som visar att hon har utländsk bakgrund (Bijvoet, 2018; Senter, 2022). De olika sätten att använda sina språk kan kopplas till olika sociala rum. Att tala suryoyo eller ”svenska med brytning” görs inom Ninas vänskapsgrupp på skolan, det vill säga med personer med liknande nationellt/etniskt/geografiskt ursprung. Minoritets-språket suryoyo och ett visst sätt att tala svenska blir viktiga kapital, och sätt att positionera sig som någon som tillhör, och är värdig att tillhöra, just den gruppen. Språket uttrycker här, i skolan, inte enbart solidaritet utan även avståndstagande till det/de som ’inte är vi’ (jfr Blommaert, 2010). Men i hemmet väljer hon olika språk anpassat till olika personer: ”Med mina syskon svenska, pappa suryoyo, mamma oftast turkiska” (Nina, 15 år). Assyriernas/syrianernas komplexa sociala och historiska erfarenheter av att leva i förskingring, illustreras i detta citat, med det som kan kallas en hybridiserad flerspråkig praktik.

I samtalen med Nina och hennes skolkamrater framgår att grupperingarna på skolan bidrar till trygghet samtidigt som avståndstagandet mellan olika grupper blir större. Att tillhöra gruppen assyrier/syrianer leder till något positivt för individen i den betydelsen att det skapar trygghet och en känsla av tillhörighet. Och skolan i sig blir en relativt trygg plats att befinna sig på, då många andra har liknande erfarenheter och migrationsbakgrund, de bor i samma bostadsområde, och många pratar samma minoritetsspråk (Bergnehr, 2017; Eliaso Magnusson, 2015). Det faktum att Nina tillhör den till antalet dominerande gruppen när hon går i grundskolan innebär att hon i denna, och även i vissa andra sociala rum i hennes hemstad, utgör majoritetsgruppen, där habitus i stora delar delas och individernas kapital ges högt värde. Men att tillhöra en grupp gör att tillhörigheten till andra grupper, och individer, kan försvåras – det kan vara svårt för personer med olika habitus att ’mötas’, att förstå och känna gemenskap med varandra. Andra personer, så som föräldrar, kan också vara tveksamma till kontakter mellan personer med olika habitus och ursprung. Som Nina vid ett tillfälle uttrycker det: ”Jag har haft svensk, en

riktigt bra vän som var svensk öh, som är svensk, men nu så umgås vi inte alls. Vi tycker olika vi, det går inte, alltså de sakerna hon gör kan inte jag göra” (Nina, 15 år).

Det Nina beskriver här är att hon och hennes tidigare vän inte delar liknande värde- och normsystem. Det som tillåts och förbehålls som flicka tillhörande den svenska respektive assyriska/syrianska gruppen skiljer sig delvis åt, och i en viss ålder, som här under tonåren, kan skillnaderna upplevas som för stora. Här kanske det inte handlar så mycket om det som tidigare forskning pekat på, socioekonomiska skillnader mellan klasskamrater (Bunar & Sernhede, 2013; Kallstenius, 2010; Runfors, 2016), utan mer om det som aktuell forskning för fram. Kontrollerande föräldrar och/eller skilda ursprung som leder till olika livserfarenheter kan bidra till att ungdomar med inrikes och utrikes bakgrund ’väljer’ att inte umgås (Aronson, 2021; Eliaso Magnusson, 2020). Det är inte osannolikt att anta att Nina liksom andra söker sig till sociala rum, på skolan och under fritiden, där deras habitus och kapital har en självklarhet, i stället för att utmana och göra motstånd i mindre självklara sammanhang (Lam, 2014; Scholtz & Gilligan, 2017). Som Nina uttrycker det när hon beskriver vad hon förknippar med trygghet: ”Man känner sig mer, man känner sig mer trygg med sådana som mig” (Nina, 15 år). Nina och kamraterna hon umgås med på skolan delar habitus vilket gör att de förstår varandra och därigenom kan relationer skapas liksom identifiering och solidaritet (Bourdieu, 1991).

Även om Nina säger sig trivas i skolan, och genom sitt habitus och kapitalen det medför kommer från en grupp med hög status både i skolan och i staden där hon bor, framgår samtidigt ett missnöje i hennes tal över det dåliga rykte som skolan har. Hon problematiserar således bilden av skolan, och (deklarar av) Södertälje, som hon tycker majoritetssamhället har, och i dessa reflektioner blir det tydligt att habitus och kapital varierar beroende på det sociala rummet, både i skolan men också i samhället i stort, och att Nina förhåller sig till detta.

Skolsegregationen – att barn med visst ursprung och/eller socioekonomisk status samlas i vissa skolor – har i tidigare studier (Bunar & Sernhede, 2013; Runfors, 2016) uppmärksammats som negativt för barn och ungdomar med utländsk bakgrund sett till deras möjligheter att klara skolan. Men det som framgår i Ninas berättelser från tiden i grundskolan pekar på en mer komplex bild. Den sociala och etniska segregationen kan bidra till känslor av tillhörighet, till exempel i miljöer där flerspråkiga och flerkulturella erfarenheter får symboliskt värde. Men samtidigt som homogena grupper erbjuder social trygghet och gemenskap riskerar ’det normala’ och ’andrefiering’ att inte utmanas, och social stratifiering att bestå (Eliaso Magnusson, 2020).

Högskolan

När försteförfattaren träffar Nina som ung vuxen är hon student på lärarprogrammet och nygift. Hon och maken bor, under perioden för fältarbetet, i en lägenhet i staden där de bäge vuxit upp och gått skolan i, Södertälje. Vid ett tillfälle bjuds det på fika hemma i föräldrarnas villa. Under samtalet som även hennes föräldrar och make deltar i berörs framför allt två huvudämnen, dels pappans personliga migrationshistoria, dels segregationen i staden de lever i. Ninas berättelse nedan handlar om hennes känsla att, i sammanhang där svenska är det legitima språket, behöva anpassa sig till majoritetsbefolkningen, vilket också tyder på kulturell hybriditet – i anpassningen blir hon delvis någon annan, men samtidigt är hon också alltid 'den Andre'. Hon lyfter detta med att ta exempel från hur hon upplever det på högskolan:

Nina: Så är det med oss, om jag tar mig hemifrån och kommer fram till min skola då är jag i en helt annan miljö, jag blir automatiskt som dem, så här-

Forskare: -som dem, som svenskar, menar du?

Nina: Ja alltså, nu tänker jag helhetsmässigt om vi säger så-

Forskare: -mm.

Nina: Det är en helt annan anda-

Forskare: -mm

Nina: -då måste man sätta sig in i den, typ du måste anpassa dig.

Forskare: Mm, hur är det att växa upp här, när du gick på X-skolan?

Nina: Alltså att anpassa sig det har man gjort hela tiden under skolgången känner jag, hela tiden, hela vägen.

Forskare: Hur då?

Nina: Hela vägen-

Forskare: -hur då?

Nina: Alltså bara att va den här som sticker ut-

Forskare: -ja.

Nina: Alltså vi är inte som dem, det är bara så, och sen om vi säger nu min utbildning är väldigt typ, den var en hjälp på vägen dit, typ jag läser interkulturellt det är att man ska typ, ta tillvara alla kulturer och alla skillnader och vad det nu kan vara, det har varit till stor hjälp, så, ja. (Nina, 21 år)

Citatet ovan illustrerar hur tillhörighet och positionering kopplas till olika sociala rum och fysiska platser. Anpassningen till majoritetssamhället sker utanför den miljö hon är van vid, så som hemmet, bostadsområdet och i vissa avseenden staden hon växt upp i. Hon pratar här om ett "oss" och positionerar sig och andra 'icke-svenskar' som dem som alltid måste anpassa sig till 'det svenska', med hänvisning till skolmiljön. Men vem eller vilka som positioneras som 'vi' och 'dem' varierar i Ninas tal. Vidare in i samtalet gör hon en gränsdragning genom att säga att "vi är inte som dem" och positionerar därmed de med inhemsk bakgrund som 'de Andra'. Denna positionering kan förstås närmare när hon i slutet av ovan citat hänvisar till sin lärarutbildning som har en interkulturell profil och som hon refererar till som en stor hjälp i att förstå alla kulturers lika värde. Hennes flerspråkiga och flerkulturella bakgrund tillskrivs därmed värde i detta utbildningssammanhang, och av majoritetssamhället.

I Ninas berättelser från tiden i grundskolan framgick att hon kände sig trygg och upplevde skolan som sitt andra hem, då hon där umgicks med personer med liknande habitus och kapital som hon själv. Men i mötet med Nina som ung vuxen framkommer att hon på högskolan umgås till stor del med studenter med inrikes bakgrund. Följande utdrag är från fältanteckningar från högskolan.

När Nina och jag står i matkön för att köpa lunch innan vi ska iväg till seminariet säger hon att jag nu kommer att få träffa många svartskallar. Jag undrar om Nina menar studenter med utländsk bakgrund eller andra assyrier/syrianer hon känner. Både och får jag höra men Nina berättar att hon inte umgås särskilt mycket med assyrier/syrianer numera, inget alls nästan.

Nina uppmärksammar den medföljande forskaren på vilka platser på lärosätet som studenter med utländsk bakgrund finns, och refererar till dem som "svartskallar", något som kan tolkas som nedlåtande och/eller skämtsamt. Varför är det viktigt för Nina att säga just detta? Hon positionerar sig själv som 'inte en av dem' genom att använda ett, om än möjligen skämtsamt, skällsord, och genom att säga att hon inte längre umgås med assyrier/syrianer. Under ett grupparbete med de studiekamrater Nina för det mesta umgås med på högskolan, men även på fritiden, visar det sig att några har utländsk bakgrund men de flesta har inrikes bakgrund. Inför grupparbetet beskriver Nina vad som förenar dem och att det är anledningen till att arbetsgruppen fungerar väl. Det hon lyfter fram är deras målmedvetenhet med utbildningen och att deras familjesituation gör att de planerar och avsätter tid för studierna. Här synliggörs hur Nina positionerar sig själv och kamrater med inrikes bakgrund som att ha saker gemensamt. Det är snarare livssituationen med man, och för vissa barn, som förenar dem – andra kapital har blivit viktigare än de som

formade vänskapsbanden under tonåren. Detta visar hur flytande positioner som 'vi' och 'dem' är, och hur gränser och förståelser av 'vi' och 'dem' ritas om i relation till tid, sociala rum och olika skeenden i livet. Kapital och kulturell hybriditet blir således avhängiga olika situationer i livet, och kan utvecklas utifrån nya erfarenheter och genom att befinna sig i nya sociala sammanhang.

Under fikasamtalet hemma hos Ninas föräldrar kommer Nina in på hur hennes nuvarande vardag ser ut och återger vad hon tycker och känner om situationen på hennes lärarutbildning. Hon vänder sig till forskaren och följande konversation uppstår:

Nina: Lade du inte märke till att i vår klass till och med? [syftar på deltagande observation på lärosätet].

Forskare: Vadå?

Nina: Att det var lite sådär-

Forskare: -nu?

Nina: Ja.

Forskare: Berätta.

Nina: För att ibland när vi kommer in i klassrummet, och jag blir IRRITERAD varje gång!

Forskare: Mm-

Nina: -när jag kommer in i klassrummet. Jag ser hur vissa är radade så här, och de som är i min arbetsgrupp, som är svenskar, sätter sig på andra sidan. Jag ska alltid för att irritera sätta mig hos svenskarna. Bara för att! Jag blir jätteirriterad när jag kommer in och ser så här mörkt och vitt! [visar genom att gestikulera med bägge händerna att de sätter sig i två olika block].

Forskare: Varför är det så, tror du?

Nina: Jag vet inte.

Forskare: Vad beror det på? Varför väljer man liksom att-

Nina: -det känns alltså, de som mest håller avstånd det är dom svenskarna.

Forskare: Det är dom som vill att det ska vara sådant avstånd, menar du?

Nina: Jag vet inte om dom vill, men det är dom som startar, det är dom som tar avståndet.

Forskare: Jaha, okej-

Nina: -vi säger jag kan gå och sätta mig med dem hur enkelt som helst.

Forskare: Mm-

Nina: -hur enkelt som helst! Men den svenska tjejen i vår klass kan inte gå och sätta sig där hos de andra. Det faller inte naturligt.

Forskare: Vågar hon inte eller är det för att de talar ett språk hon inte förstår?

Nina: Jag tror att det är att hon inte känner sig bekväm eller någonting. (...) Vi läser ju interkulturellt. Vi lär oss att modersmål är viktigt, att vi är samma, vi ska ta tillvara på alla egenskaper och det är fördelar med det, och allt detta. Men ändå när jag går in i klassrummet, ser jag att man sitter på varsin sida. (Nina, 21 år)

Nina återger här, med hänvisning till den deltagande observationen på lärosätet, hur det blir en uppdelning mellan studenterna på lärarprogrammet i hur de placerar sig i klassrummet. Hon beskriver också hur hon känner och reagerar över denna uppdelning mellan ”mörkt” och ”vitt” som är en uppdelning mellan de som uppfattas vara ’icke-svenskar’ och ’svenskar’. Här beskriver hon sig som tillhörande, sett till det fysiska utseendet, den ’mörka’ sidan men väljer medvetet att sitta med den ’vita’ sidan – hon gör motstånd mot uppdelningen i ’vi’ och ’dem’, och hon positionerar sig som tillhörande ’svenskarna’. När forskaren frågar varför denna uppdelning råder funderar Nina och föreslår att avståndstagandet kan bero på att ’svenskar’ inte känner sig bekväma med ’icke-svenskar’. Hon reflekterar över detta, som något besynnerligt, då utbildningen de går har interkulturell inriktning, vars perspektiv och utgångspunkter dock inte får några verkningar bland studenterna sett till hur de placerar sig. Men observationerna visar samtidigt att Nina, och även andra med utrikes bakgrund samt vissa studenter med inrikes bakgrund (som i seminariegruppen) rör sig mellan grupperna. Enligt Nina kan det dock vara svårare för ’svenskarna’ att göra motstånd genom att byta grupp och plats; de känner sig inte bekväma utanför gruppen ’svenskar’. Själv tycks hon dock vara bekväm med att utmana mönster. Kanske den interkulturella profilen i utbildningen hon går underlättar för just henne att göra så; kanske blir Ninas språkliga och kulturella resurser i detta sammanhang högt värderade kapital (Bourdieu, 1991), som utmanar gränsdragningar och binära positioner och möjliggör hybriditet (Bhabha, 1994)? Ninas utländska ursprung – hennes habitus – tycks således bli till användbart kapital som ung vuxen också i sociala rum utanför hemstaden och den assyriska/syrianska gruppen.

Samtalet om Ninas lärarutbildning avslutades med en diskussion om den framtida yrkesrollen, och vad det skulle kunna innebära att vara lärare i en stad som Södertälje där många elever har migrationsbakgrund. Nina reflekterar likt följande:

Nina: Om vi säger, jag som blivande lärare, om jag jämför mig med en etnisk svensk från min klass-

Forskare: -mm.

Nina: Jag tror att jag här, i Södertälje, har större typ fördel när jag kommer ut i arbetet. Jag kommer kunna förstå mig på, typ i barnens sits.

Forskare: Mm-

Nina: -mycket bättre än vad dom gör. Jag kan relatera mig till, även barn som kommer från Irak. För dem kommer det att vara väldigt mycket mer främmande, fastän jag inte har någon koppling till Irak alls, om vi säger så.

Forskare: Men du har upplevt att vara främmande i ett land, menar du?

Nina: PRECIS, jag menar jag har typ, jag kanske känner att jag kan sätta mig in i deras sits. (Nina, 21 år)

I detta citat lyfter Nina att hennes erfarenheter kan utgöra fördelar som lärare för vissa elever – hon skulle kunna bemöta elever med migrationsbakgrund på ett annat sätt än en ’svensk’ lärare – hon skulle kunna ”sätta sig i deras sits”. Hon positionerar därmed sin bakgrund och sina erfarenheter som något positivt, men hon kopplar det samtidigt till Södertälje – en plats och ett socialt rum där hon, hennes minoritetsspråk och gruppen hon härstammar från har hög status. Habitus och kapital är starkt kopplade till olika sociala rum, och även om Nina kan använda och framhäva olika kapital på olika sätt beroende på det sociala rummet (till exempel grundskolan jämfört med högskolan), finns det begränsningar i hur kapital kan användas och hur kapital värderas i det specifika sociala sammanhanget (Bourdieu, 1991). Kulturell hybriditet och binära positioner är därför inte alltid möjliga; tillhörigheten till vissa grupper, i vissa sammanhang, är betingad av att inneha ’rätt’ kapital.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Denna studie belyser hur en kvinna, som tonåring och sedan ung vuxen, positionerar sig själv i relation till ’svenskar’ och ’invandrare’. I hennes berättande har vi kunnat utröna hur hon förstår olika fenomen, som till exempel känslor av tillhörighet och utanförskap, på olika sätt under olika perioder i livet. Hennes positionering påverkas av det sociala rummet och de kapital som tillskrivs värde, och blir till resurser, just där (Bourdieu, 1991). I Ninas berättelser framträder en hybridisering som är i linje med Bhabhas (1994) förståelse av ’det tredje rummet’; sociala sammanhang där nya positioner möjliggörs och utvecklas. Tillhörighet och utanförskap – konstruktioner av ’vi’ och ’dem’ – är föränderliga och förhandlingsbara.

Genom att analysera Ninas tal, och beteende, (De Fina, 2014; Holstein & Gubrium, 1995; Silverman, 2000) har vi fått tillgång till hennes förståelse av sig själv och andra. Som tonåring i grundskolan och som ung vuxen lärarstudent framgår ett kontinuerligt reflekterande och hanterande av ’vi’ och ’dem’

– vem hon är i relation till andra, vem/vilka och var hon tillhör och vill tillhöra (Carlson, 2012; Lundström, 2017; Snell, 2019). I Ninas berättelser är det oftast de med inrikes bakgrund – ’svenskarna’ – som blir ’dem’ och hon själv och andra med flerspråkig och flerkulturell bakgrund definieras som ’vi’. Detta skiljer sig från den mediala diskursen där en sådan dikotomi ofta förknippar ’invandrare’ till ’de Andra’, där ’de Andra’ skildras som avvikare och/eller offer (Maegaard m.fl., 2019). Som människa pågår hela tiden processen att identifiera sig mer med vissa och mindre med andra, utifrån de erfarenheter vi har och får (till exempel genom kön, utseende, språk, familjeförhållanden, kulturella värden och traditioner, et cetera) (Davies och Harré, 1990). Genom att analysera Ninas positionering blir det tydligt att habitus och kapital påverkar känslor av tillhörighet och att få och vilja tillhöra. Men värdet av kapital varierar beroende på rum, tid och plats, och genom nya erfarenheter kan individen få nya kapital och komma att befinna sig i nya sammanhang där nya positioner blir möjliga.

I grundskolan beskriver Nina hur hon föredrar att umgås med vänner med vilka hon kan tala sitt minoritetsspråk och delar erfarenheter av att vara assyrier/syrian i diaspora. Men när Nina följs som 21-åring, framhåller hon i stället att hon hellre umgås med ’svenskar’. Skillnaderna mellan ’svenskar’ och ’invandrare’, mellan ’dem’ och ’vi’ är inte längre lika självklara och bestämda. På lärosätet där hon studerar finns visserligen uppdelningar mellan grupperna i hur de umgås och placerar sig i klassrummet, men för Nina verkar gränserna inte lika statiska som under tonåren. Som ung vuxen gör hon motstånd mot att grupperas och intar en mer dynamisk och hybrid position. Kanske var detta inte möjligt på samma sätt i grundskolan utan risk för konsekvenser så som att stängas ute från vänskapsgruppen och dylikt – det vet vi inget om. På högskolan tycks andra kapital bli betydelsefulla i umgänget med vissa, så som familjesituation, snarare än inrikes/utrikes bakgrund, vilket då utmanar de gränsdragningar som trots allt kan förekomma mellan olika grupper beroende på språk, utseende och ursprung.

Vi kan förstå Ninas mer hybrida position som ung vuxen med hjälp av hur Bhabha beskriver ’det tredje rummet’; ”a hybridity, a difference 'within', a subject that inhabits the rim of an 'in-between' reality” (1994, s. 19). Enligt Bhabha (1994) är ’det tredje rummet’ en position som synliggör ambivalens och motsägelsefulla känslor. Denna dynamiska position och de motsägelsefulla känslorna framgår i Ninas återgivanden. I hennes tal som ung vuxen (om-)förhandlar hon hela tiden sin position, vilket visar på hennes rörlighet (Blommaert, 2010) mellan olika tillhörigheter som alltmer verkar flyta samman och är inte lika tydligt separerade som i grundskolan.

I Ninas berättelser om sin lärarutbildning på högskolan framgår utbildningens interkulturella profil ha bidragit till hur hennes resurser värderas till kapital. Ninas position i ett ’in-between’-rum gör att hon får fördelar med sina flerspråkiga och flerkulturella resurser vilka tillskrivs värde (Curdt-

Christiansen m.fl., 2021; Makoni & Pennycook, 2007) även utanför hennes hemstad och den assyriska/syrianska gruppen. Dock hade 'in-between'-rummet kanske inte blivit denna plats av hybriditet och rörlighet, om inte utbildningen hon studerade hade haft en interkulturell profil, inom vilken migrationserfarenheter och flerspråkighet betonats som resurser.

Denna studie illustrerar hur positionering och känslor av tillhörighet, genom habitus och kapital, beror på det sociala rummet. Studien belyser, med sin longitudinella ansats, att tillhörighet och utanförskap, 'vi' och 'dem', varierar över tid och förändras genom nya erfarenheter och möten. Att beskriva människor och grupper som 'utsatta', 'marginaliserade', att leva i 'utanförskap', och så vidare, är att ge en felaktig bild av grupper och individer. Vi behöver bättre förstå i vilka sammanhang – när och hur i livet, och i dess olika skeenden – en viss person (från en viss grupp) kan/får och vill höra till eller stå/blir utanför ett visst sammanhang, och vad detta kan bero på och ha för konsekvenser (negativa såväl som positiva) för den personen just då.

De data som analyserats i denna studie började samlas in för snart tjugo år sedan, och mycket har hänt i Sverige sedan dess. Inte minst har antalet och andelen personer med migrationsbakgrund ökat kraftigt, och i nästan varje stad finns nu bostadsområden med låg socioekonomisk status där det relativt sett bor många invandrare. Hur detta påverkar olika individers habitus och (möjliga) positioneringar i olika sociala rum får framtida studier utröna. Det denna studie belyser, bland annat med sin longitudinella ansats, är vikten av att betrakta tillhörighet och utanförskap likväl som habitus och kapital som dynamiska och föränderliga, och individen som en social aktör som aktivt positionerar sig själv och andra som 'en som tillhör' eller 'en som står utanför'.

REFERENSER

- Ahmed, Sara (2000). *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*. Routledge.
- Aronson, Olov (2021). *Understanding the social integration of adolescents of foreign origin: Longitudinal investigations of inter-origin friendship formation*. [Doktorsavhandling, Jönköping University]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1694991&dswid=-6054>
- Bergnehr, Disa (2017). Omsorg för dagen och fostran för en framtid: Irakiska mödrars strategier för att skapa tillhörighet i Sverige. *Sociologisk Forskning*, 54(1/2), 51–68. <http://dx.doi.org/10.37062/sf.54.18205>

- Bergnehr, Disa, Aronson, Olov, & Enell, Sofia (2020). Friends through school and family: Refugee girls' talk about friendship formation. *Childhood*, 27(4), 530–544. <https://doi.org/10.1177%2F0907568220923718>
- Bijvoet, Ellen (2018). Förortssvenska i grindvaktens öron: Perceptioner av migrationsrelaterad språklig variation bortom inlärarespråk och förortsslang. *Språk och stil*, 28, 142–175.
- Bhabha, Homi, K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Block, David, & Corona, Victor (2016). Intersectionality in language and identity research. I Preese Siân (Red.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (s. 207–522). Routledge.
- Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. Columbia University Press.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Bunar, Nihad, & Sernhede, Ove (2013). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: Om skolan, staden och valfriheten*. Daidalos.
- Carlson, Marie (2012). ”Vi” och ”våra invandrare” – Normer och värderingar i några sfi-läromedel/svenska för invandrare. I Marie Carlson, & Kerstin von Brömssen (Red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar* (s. 203–235). Studentlitteratur.
- Chun, Elaine W. (2001). The construction of White, Black, and Korean American Identities through African American Vernacular English. *Journal of Linguistic Anthropology*, 11, 52–64.
- Code, Lorraine (1988). Experience, knowing, responsibility. I Morwenna Griffiths, & Margaret Whitford (Red.), *Feminist Perspectives in Philosophy*. Macmillan.
- Cromdal, Jakob, & Evaldsson, Ann-Carita (2003). *Ett vardagsliv med flera språk*. Liber.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan, Hua, Zhu, & Wei, Li (2021). Introduction: the changing faces of transnational communities in Britain. *International Journal of the Sociology of Language*, 269, 3–13. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0030>
- Davies, Bronwyn, & Harré, Rom (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal of the theory of social behavior*, 43–63. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>

- De Fina, Anna (2014). Positioning level 3: Connecting local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry*, 23(1), 40–61.
<http://dx.doi.org/10.1075/ni.23.1.03de>
- Eckert, Penelope (2003). Language and Adolescent Peer Groups. *Journal of Language and Social Psychology*, 22, 112–118. <https://doi.org/10.1177%2F0261927X02250063>
- Eliaso, Josefina (2005). *En skola – två kulturer. Assyriska/syrianska elevers uppfattning av sig själva i relation till etniska svenskar och den egna folkgruppen*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Eliaso Magnusson, Josefina (2010). Språk som ingång till gemenskap. I Nigel Musk & Åsa Wedin (Red.), *Flerspråkighet, identitet och lärande* (s. 79–96). Studentlitteratur.
- Eliaso Magnusson, Josefina (2015). ”Självklart känns det mer tryggt att vara där inne i huset” – om den sociokulturella kontextens betydelse för språkliga repertoarer och identiteter. *Nordand*, 10(1), 7–28.
- Eliaso Magnusson, Josefina (2018). Språk, makt och ”Den Andre”: Erfarenheter av underordning och/eller ”möjliggörande” i Sverige. *Paideia – Tidskrift för professionell pedagogisk praxis*, 16, 46–56.
- Eliaso Magnusson, Josefina (2020). *Språk, diaspora, makt. Flerspråkiga resurser och diasporidentiteter bland unga vuxna i Sverige*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1468515/FULLTEXT01.pdf>
- Flores, Nelson, Kleyn, Tatyana, & Menken, Kate (2015). Looking Holistically in a Climate of Partiality: Identities of Students Labeled Long-Term English Language Learners. *Journal of Language, Identity & Education*, 14(2), 113–132.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1019787>
- Hammersley, Martyn, & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge.
- Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik*. Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A23466&dswid=-2450>
- Haglund, Charlotte (2005). *Social Interaction and Identification among Adolescents in Multilingual Suburban Sweden. A study of institutional order and sociocultural change*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A194130&dswid=2077>
- Holstein, James, & Gubrium, Jaber (1995). *The Active Interview*. Sage.
- Irvine, Judith, & Gal, Susan (2000). Language ideology and linguistic differentiation. I Paul V. Kroskrity (Red.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities* (s. 35–84). School of American Research Press.
- Jonsson, Rickard (2015). *Värst i klassen*. Ordfront förlag.

- Kallstenius, Jenny (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna: Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A375660&dswid=-5399>
- Lam, Wan Shun Eva (2014). Literacy and capital in immigrant youths' online networks across countries. *Learning, Media and Technology*, 39(4), 488–506.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2014.942665>
- Lundström, Catrin (2017). The White Side of Migration: Reflections on race, citizenship and belonging in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research*, 7(2), 79–87. <http://doi.org/10.1515/njmr-2017-0014>
- Maegaard, Marie, Milani, Tommaso, & Mortensen, Kristine Köhler (2019). Mediatizing intersectionality. *Discourse, Context and Media*, 32, 2–4.
<https://doi.org/10.1016/j.dcm.2019.100349>
- Makoni, Sinfree, & Pennycook, Alistair (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters.
- Otterup, Tore (2011). "It's simply a gift" – multilingualism as an individual and societal resource. I Roger Källström & Inger Lindberg (Red.), *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings* (s. 173–194). Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 14.
- Parpola, Simo (2004) National and ethnic identity in the Neo-Assyrian empire and Assyrian identity in post-empire times. *Journal of Assyrian Academic Studies*, 18, 5–22.
- Runfors, Ann (2016). What an ethnic lens can conceal: the emergence of a shared racialised identity position among young descendants of migrants in Sweden. *Journal of ethnic and migration studies*, 42(11), 1846–1863.
- Sainsbury, Diane (2012). *Welfare states and immigrant rights: The politics of inclusion and exclusion*. Oxford University Press.
- SCB (2017). Olika levnadsvillkor för barn med svensk och utländsk bakgrund. Hämtad 25 mars 2019. <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/levnadsforhallanden/levnadsforhallanden/barn-och-familjestatistik/pong/statistiknyhet/barn--och-familjestatistik-2016/>.
- Scholtz, Jennifer, & Gilligan, Robbie (2017). Encountering difference: Young girls' perspectives on separateness and friendship in culturally diverse schools in Dublin. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 24(2), 168–182.
<https://doi.org/10.1177/0907568216648365>
- Senter, Karin (2022). *Att göra förort. Om språkliga resurser hos gymnasieungdomar med mångspråkig förortsbakgrund*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
<http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1661515&dswid=-1674>
- Sernhede, Ove (2011). School, youth culture and territorial stigmatization in Swedish metropolitan districts. *Young*, 19(2), 159–180.
<http://dx.doi.org/10.1177/110330881001900203>

- Shankar, Shalini (2008). *Desi Land: teen culture, class, and success in silicon valley*. Duke University Press.
- Silverman, David (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Sage.
- Skeggs, Beverly (1997). *Formations of Class and Gender. Becoming Respectable*. Sage Publications.
- Skeggs, Beverly (2002). Techniques for telling the reflexive self. I Tim May (Red.), *Qualitative Research in Action* (s. 349–375). Sage.
- Snell, Julia (2019). Social Class. I Karin Tusting (Red.), *The Routledge handbook of linguistic ethnography* (s. 84–96). Routledge.
- Talmy, Steven (2004). Forever FOB: The Cultural Production of ESL in a High School. *Pragmatics*, 14(2-3), 149–172.
- Tørslev, Mette Kristine, Nørredam, Marie, & Vitus, Kathrine (2016). Doing race and ethnicity – exploring the lived experience of whiteness at a Danish Public School. *Whiteness and Education*, 1(2), 137–149.
<https://doi.org/10.1080/23793406.2016.1260045>
- Yon, Daniel A. (2000). *Elusive Culture Schooling, Race, and Identity in Global Times* (Sunny Series, Identities in the Classroom). State University of New York Press.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Wiltgren, Loyal Kassielias (2020). Polite exclusion: high-performing immigrant students experience of peer exclusion. *Race, Ethnicity and Education*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1718083>

Att matematik-*a*: När materialiteter samhandlar

Anna Wallin

Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet

ABSTRACT

Den här artikeln avser att skapa kunskap om fenomenet, matematik i fritidshemmet. Sedan 2016 uttrycks explicit i nationella styrdokument att matematik ska vara en del av fritidshemmets utbildning. I studien undersöks hur matematik samskapas i fritidshemmets praktik i möte med materialiteter, mänskliga och icke-mänskliga. Artikelns empiriska data består av deltagande observationer, producerad med barn och personal i två fritidshem i en medelstor kommun i Sverige. Den teoretiska ramen omfattar agentisk realism och ett kulturhistoriskt perspektiv på matematik, vilken inkluderar matematiska aktiviteter och inommatematiska värderingar. I analysen samläses empirisk data, tidigare forskning inom matematikdidaktik för yngre barn med agentisk realism och det kulturhistoriska perspektivet på matematik. Resultatet synliggör en variant av matematik som händelse i fritidshemmet, vilken här benämns matematik-*a*. Att matematik-*a* kan liknas med att lek-*a*, att skapa tillsammans och ”bli till” med materiellt-diskursiva praktiker. Att matematik-*a* handlar om att ”vara i” matematiska händelser utan att aktiviteten relaterar till specifika och uttalade kunskapskrav. Här möjliggörs för matematiska möten i olika sammanhang, upplevelser och skapanden tillsammans med material, mänskliga och icke mänskliga.

MATEMATIK-*A* PÅ BANKEN

Det är full aktivitet på fritidshemmet Solen. Barn och personal är i färd med att bygga upp ett samhälle. Saras café ska stå i mitten. Den här aktiviteten, som kallas *Saras café*, är en återkommande pedagogisk lek på fritidshemmet. Det som händer skapas här och nu. Leksaker, papper och pennor, telefoner av äldre modell, liksom barn och vuxna blir medskapare i det som blir till i den pedagogiska leken.



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

© 2023 [Anna Wallin]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.03.06>

En flicka bär på en låda och går fram till bordet som utgör Saras café. Ur lådan plockar hon fram en duk, koppar, fat och en prislista. Runt cafét placeras några bord. På dessa tejpas skyltar där det står ”bank”, ”veterinär” och ”polis”. Borden utgör olika verksamheter som finns i samhället. Barn och en lärare i fritidshem kryssar mellan borden. Det konkas och bärs på olika material. Kattmat i form av glaspärlor och plockepinn-stickor läggs på bordet där veterinären håller till. Leksaks-sedlar och mynt, papper och pennor placeras på bordet som utgör banken. En stad, Saras stad har blivit till.

Två barn sitter i kassan på banken. De pratar, lägger sedlar och mynt i prydliga högar. Mynten är sorterade i kulörta askar. En kund kommer, uppger sitt ärende om ett uttag till en växelkassa. Den totala summan ska bli 1500 kronor, men utgörs av olika valörer. Uträkningen börjar, det tar tid och barnen börjar om flera gånger. Stressat ber de kunden återkomma när uträkningen är klar.

Figur 1.

Samhandlande med banken

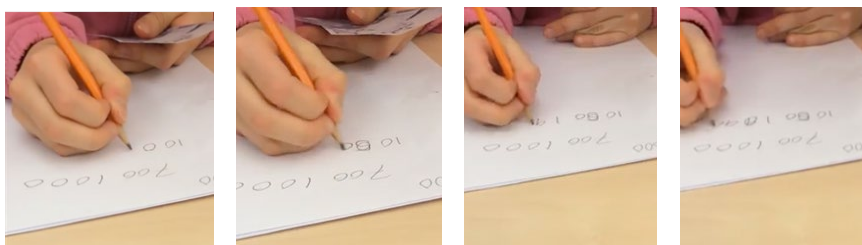


bild a

bild b

bild c

bild d

Barnen staplar mynt och sedlar på varandra. Den ökande summan på bordet uttalas samtidigt som den antecknas på det vita papperet. Pengahögen växer. Ett av barnen skriver 700 med siffror. Sedlar och mynt fortsätter att läggas på högen, summor uttalas av barnen och skrivs med siffror på papperet, ”Vi måste komma ihåg” uttrycks och 1000 skrivs. Sedlar och mynt läggs till högen och summan är nu 1050. Summan uttalas och ett av barnen tar upp en penna för att skriva talet. Först skrivs en nolla för mycket, (a) kanske talet 1000 50 är på väg att bli till. Därefter skriver barnet en femma istället ovanpå talets andra nolla (b), alltså på tiotalpositionen, och 1050 blir skrivet. ”1050” uttalas, pennan läggs bredvid talet på papperet. Adderandet av sedlar fortsätter. Två tjugo kronors sedlar läggs på högen en i taget samtidigt som ”ett tusen sjuttio, ett tusen nittio” uttalas. Barnets skriver talet 19 (c). ”Nej” uttalas av barnet och en nolla skrivs ovanpå nian. Sedan skrivs en nia och en nolla och talet 1090 skrivs på papperet (d). Samtidigt uttalar barnet långsamt talet en gång till, ”Ett tusen nitti”.

Händelsen fortsätter. Tal skrivs och skrivs om, pengahögen växer och snart kan barnen kalla på kunden. Talet är skrivet med siffror på papperet och i en hög på bordet är 1500 kronor placerade. Sedlarna och mynten läggs i en låda till kunden. Talet 1500 har blivit till.

MATEMATIK I UTBILDNINGSSYSTEMET

Redan från tidig ålder möter barn i Sverige matematik i utbildningssystemets praktik. Matematik uttrycks också explicit i läroplanerna, för såväl förskolan som för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2018, 2019). Barn möter matematik i förskolan exempelvis vid dukning av lunch och mellanmål, när frukt delas i bitar eller när sandslott byggs. I förskolan handlar matematiska aktiviteter om att barn ska möjliggöras att undersöka, reflektera, pröva och utmanas (Skolverket, 2018). I grundskolan ökar kraven om lärande och kunskaper i matematik med stigande ålder. I skolans yngre årskurser utför barn beräkningar med de fyra räknesätten, för att på mellan- och högstadiet kämpa vidare med procent-räkning, algebraiska lösningar och ekvationer (Skolverket, 2019). Matematikböcker, miniräknare och gradskivor är material som frekvent används i denna skolmatematik-diskurs. Matematiken i skolan är fylld av krav och mål. I slutet av varje stadium genomförs nationella prov i ämnet. Matematik kan således produceras och ta olika plats inom utbildningssystemets delar. Matematikdidaktisk forskning inom såväl förskola som grundskola är utbredd. En mer okänd matematisk terräng inom det svenska utbildningssystemets praktik och inom matematikdidaktisk forskning, är matematik i fritidshemmet.

Ett exempel på matematik som skapas i fritidshemmet är den som beskrivs i händelsen ovan, matematik-*a* på banken. Här blir matematik till när sedlar, mynt, papper, pennor, barn och vuxna möts och *materiellt-diskursivt samskapar* i fritidshemmets praktik. Händelsen utgör en del av det empiriska data som analyserats och kommer att presenteras i artikeln. Genom att *samläsa* matematiska händelser med Barads (2007) *agentiska realism*, Bishops (1991a) *kulturhistoriska perspektiv på matematik*, tidigare forskning som behandlar yngre barns matematiska engagemang, exempelvis *matematisera*, samt min delaktighet i forskningsprocessen, framträder en variant av matematiska händelser som kan beskrivas som anpassad för just fritidshemmets matematiska utbildning. I den här artikeln kallas denna variant av matematisk händelse för *matematik-a*. Begreppet diskuteras i den här artikeln.

Det övergripande syftet med studien är att undersöka fenomenet matematik i fritidshemmet. Teoriramen utgår från ett posthumanistiskt perspektiv med kvantfysikern och filosofen Karen Barads (2007) *agentiska realism*. Teoretiska begrepp i studien är *performativa agenter*, *materiellt-diskursiv intra-aktion* och *samskapande/sambandling*. Förutom dessa begrepp, är Bishops (1988, 1991a, 1991b) kulturhistoriska perspektiv på matematik, med inkluderande

matematiska aktiviteter och sättet att se på inommatematiska *värderingar*, del av den teoretiska ramen. De teoretiska perspektiven och begreppen presenteras vidare i artikeln.

Frågeställningarna lyder:

- Hur kan matematik som fenomen uppstå i fritidshemmet?
- Vad kan ett specifikt sätt att se på matematik som händelse, som blir till i samhandling med fritidshemmets materiellt-diskursiva praktik, bidra med?

FRITIDSHEMMETS POLICYDOKUMENT OCH MATEMATIK

Fritidshem är en del av det svenska utbildningssystemet och riktar sig till barn i förskoleklass till och med årskurs sex, i de fall då deras vårdnadshavare arbetar eller studerar. Barn i åldrarna sex till nio år utgör den största gruppen som deltar i fritidshemmets utbildning, med ett deltagande på strax över 80% (Skolverket, 2020). Utbildningen i fritidshemmet relaterar till en meningsfull fritid, vilken utgår från demokratiska premisser och som omfamnar ett helhetsperspektiv på lärande och utveckling (Holmberg, 2017). Undervisningen ”tar sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter...” (Skolverket, 2019, s. 22).

Sedan 2016 är matematik framskrivet i fritidshemmets del i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Skrivningen som refererar till matematik i fritidshemmets del fyra i läroplanen är inte lika explicit formulerad som i förskolans läroplan, förskoleklassens del tre och grundskolans kursplan i matematik (Skolverket, 2018, 2019). I fritidshemmets del i läroplanen beskrivs att undervisningen ska ”ge eleverna möjlighet att använda matematik för att beskriva omvärlden och lösa vardagliga problem” (Skolverket, 2019, s. 23). I kommentarmaterialet till fritidshemmets egen del i läroplanen tydliggörs att ”Det finns inga kunskapskrav i fritidshemmet” (Skolverket, 2016, s. 5).

TIDIGARE FORSKNING I RELATION TILL FENOMENET MATEMATIK I FRITIDSHEMMET

Det saknas en tydlig forskarmiljö vad gäller matematik och fritidshemmet. Endast ett fåtal studier som berör matematik i fritidshemmets kontextuella sammanhang har gjorts i Sverige. Som exempel kan Harvard Maares (2015) doktorsavhandling samt Haglund och Petersons (2018) studie nämnas, vilka handlar om kort- och brädspele och relaterar mer eller mindre till matematik. I dessa framkommer att det upplevs som naturligt, för både barn och vuxna, att spela spel i fritidshemmet. Harvard Maare (2015) synliggör att barn lär sig både sociala och matematiska samspele genom att befinna sig i eller bredvid

spelsituationer. Barnen både entusiasmerar kamrater till deltagande och lär av varandra. Att spela spel beskrivs således främja såväl samspel och kamratlärande som matematiska färdigheter. Det beskrivs också att de spel som spelas i fritidshemmets utbildning liknar de spel som spelas i matematikklassrummet, men att de spelas med olika syften. I fritidshemmet har inte spelen samma matematikutvecklande syfte som i matematikklassrummet. Att spela spel görs främst i fritidshemmets utbildning för att öka gemenskap och relationer mellan barn (Haglund & Peterson, 2018).

Utifrån det starkt begränsade urval av matematikdidaktiska studier i relation till fritidshemmet tar jag hjälp av tidigare forskning som genomförts i förskolans kontext. Här har fler studier genomförts som inriktar sig på hur miljöer, material och kroppsliga erfarenheter kan möjliggöra för matematiska möten (Björklund m.fl., 2018; Franzén, 2014, 2015; Gejard, 2018; Reis, 2011). Franzén (2014) beskriver ett litet barns utveckling till att ”bli matematisk” och utveckla insikter om matematiska begrepp med kroppen som utgångspunkt. Lärande beskrivs handla om att barnet i gemenskap erfar och upplever matematiska sammanhang i olika miljöer. Lärande ses inte som en linjär process (Franzén, 2014, 2015).

Matematik i förskolans lek, aktiviteter och processer har studerats med hjälp av perspektivet matematisera (Björklund m.fl., 2018; Gejard, 2018; Reis, 2011). Perspektivet på matematik som matematisera kan beskrivas som ett processinriktat förhållningssätt nära förbundet med matematik sprungen ur omvärlden (Freudenthal, 1972, 2002; Gravemeijer & Terwel, 2000). Gravemeijer och Terwel (2000, s. 780) skriver att ”Freudenthal mathematics was first and foremost an activity, a *human* activity, as he often emphasized”. Freudenthals tankar om begreppet matematisera vände sig till det matematikdidaktiska fältet med tankar om att vidga och utveckla skolmatematiken (Gravemeijer & Terwel, 2000). Begreppet relaterar till att vara aktiv och på så sätt antas eleven kunna utveckla färdigheter och förståelse för matematik i sin omvärld (Freudenthal, 1968). Freudenthal skriver att ”The best way to learn an activity is to perform it” (1972, s. 110). Verbformen matematisera relaterar till matematiska handlingar, ”göranden” och processer. Reis (2011, s.18) skriver exempelvis att ”... matematisera beskriver handlingsprocesser och kunnande som utvecklas och synliggörs över tid”. Medan Reis (2011) fokuserar matematiserandet i förskolan på barns informella och processinriktade sätt att lösa problem som uppstår i olika situationer relaterar Gejard (2018) matematiserande till sammanflätningar av kroppsliga och verbala handlingar. Att relatera matematiserandet till lek beskrivs av Björklund m.fl. (2018) som ett lämpligt sätt att ta sig an matematiska aktiviteter i förskolan. Lärarens sätt att respondera och delta i den matematiserande leken beskrivs som betydelsefull. Lyhördhet inför barnens förståelse, idéer och perspektiv beskrivs vara nyckelaspekter för vilken matematik som kan komma att läras i en lek och vad barnet kan komma att förstå (Björklund m.fl., 2018).

Sinclair och Ferrara (2021) samt Sinclair och Pimm (2015) har studerat de lite äldre barnens sätt att relatera till och uppleva matematik med hela kroppen och med olika sorts material. Sinclair och Ferrara (2021) beskriver hur den sjuåriga pojken Pietro upplever talet nio med hjälp av en app som producerar animerade bilder, hans eget ritande av tal och symboler, fingrarna och dess rörelse. Dessa rörelser i möte med material medverkar till att skapa en förståelse för begreppet nio, vilket innebär att lärande inte kan separeras från materiella möten med den fysiska världen. Den här varianten av matematiska möten och upplevelser sker i *händelser*. Att se på matematik som händelse involverar ett förhållningssätt till matematik som kreativ och eventuell. Det går inte att på förhand bestämma vad som ska ”bli” eller hända (de Freitas, 2013). Vad som kan komma att bli till i en händelse beror på de materieliter och det diskursiva sammanhang som skapas. ”The mathematical subject comes into being (is always *becoming*) as an assemblage of material/social encounters” (de Freitas & Sinclair, 2012, s. 151). En utgångspunkt i denna studie är att se på matematik som matematiska händelser.

HUR SKAPAS KUNSKAP OM FENOMENET MATEMATIK I FRITIDSHEMMET?

”Som vi söker får vi svar” (Holmberg, 2020, s. 29). Hur vi skapar kunskap om fenomen handlar om epistemologi, och hur vi förstår världen beror på våra ontologiska utvikningsplatser (Holmberg, 2020). För att beskriva hur kunskap om fenomenet matematik i fritidshem skapas beskrivs här hur studien relaterar till ontologi och epistemologi. Teoriramen i studien utgår från Barads (2007) agentiska realism och Bishops (1988, 1991b, 1991a) kulturhistoriska perspektiv på matematik, *enculturation*. Dessa båda kan beskrivas utgå från olika ontologiska och epistemologiska utvikningsplatser. I Barads (2007) agentiska realism beskrivs ontologi och epistemologi som sammanlänkade, varande och lärande blir ett, i ett onto-epistemologisk förhållningssätt. “Practices of knowing and being are not isolable; they are mutually implicated” (Barad, 2007, s. 185). Onto-epistemologi utgår från ett relationellt och utplattat förhållningssätt, vilken problematiserar ”vedertagna distinktioner mellan mänskligt/icke-mänskligt, subjekt/objekt, teori/empiri” (Johansson, 2014, s. 115). I agentisk realism uppfattas att ting liksom människan kan bli performativa agenter i intra-aktioner, bli agentiska. Här är inget i förgrund eller bakgrund, allt sker i ömsesidig intra-aktion, samhandling/samskapande (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2012). Bishops (1988, 1991b, 1991a) kulturhistoriska perspektiv på matematik, å andra sidan, representerar en mer människocentrerad teoriram. Med ett människocentrerat, antropocentriskperspektiv, har människan en särställning, styr och ”har” agens. Sociala och kulturella samspel mellan människor är avgörande för barnets matematiska utveckling och

tillgodogörande. Med det här sättet att se på världen och kunskapandet, förstås materialiteter ”som artefakter och förlängningar av den lärande kroppen” (Lenz Taguchi, 2021, s. 324). Genom att samläsa de teoretiska begreppen; performativa agenter, materiellt-diskursiv intra-aktion, samhandling/samskapande (Barad, 2007) med Bishops (1991) kulturhistoriska perspektiv på matematik samt tidigare forskning, empiriska data och min delaktighet i forskningsprocessen kan kunskap skapas om fenomenet, matematik i fritidshemmet.

AGENTISK REALISM

Agentisk realism är en posthumanistisk teoribildning med en relationell och utplattad ontologi. Människan ingår som en *del* i en samhandlande process med materiella agenter (Lenz Taguchi, 2021). I intra-aktiva möten kan materialiteter, mänskliga och icke mänskliga, *bli till*. Begreppet interaktion och *interagera* hänvisar till möten mellan objekt och subjekt, medan *intra-aktion* och *intra-agera* inkluderar samhandlingar mellan vilka materialiteter som helst, människa eller icke människa (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2012). *Intra-agera* är Barads uttryck medan samhandlingar och samskapanden är begrepp som beskriver samma sak fast på svenska. Materiellt-diskursiva intra-aktioner kan beskrivas som samhandlingar och samskapanden *med* materialiteter och diskurser. Barad (2007) beskriver att diskurser inte kan skiljas från det materiella, de ”gör något” med materialet, och vise versa. Materialitet och diskurs är sammanflätade, beroende av varandra och ömsesidigt konstruerade, varför bindestreck mellan dem är av särskild betydelse (Lenz Taguchi, 2012). Exempelvis kan matematiska händelser runt ett brädspelel figurera på olika sätt beroende av vilken materiellt-diskursiv praktik som spelet intra-agerar med. Brädspellet kan inte ”ha” agens, enligt agentisk realism och den relationella ontologi som teoriramen utgår från, eller få något att hända i sig självt. Det är i materiellt-diskursiva intra-aktioner med en tärning, spelmarkörer och spelare som agens kan uppstå.

ETT KULTURHISTORISKT PERSPEKTIV PÅ MATEMATIK

Bishop (1988, 1991b, 1991a) har ett vidgat förhållningssätt till matematik och matematikdidaktik. Genom ett kulturhistoriskt perspektiv, *enculturation* har han studerat matematiska aktiviteter i olika kulturer världen över (Bishop, 1988, 1991a, 1991b; Helenius m.fl., 2018). Studierna har inriktats på människors sätt att ägna sig åt matematiska aktiviteter. Det visade sig att det fanns likheter mellan kulturers sätt att relatera till matematiska aktiviteter. Likheterna är kategoriserade i sex matematiska och universella aktiviteter; *räkna, leka, designa, mäta, förklara* och *lokalisera* (Bishop, 1991a). De sex

kontextuellt beständiga aktiviteterna innehåller nivåer av formalitet, begrepp och förhållanden, vilka på olika sätt hjälper människor att förstå omvärlden. Matematik som kulturell företeelse yttrar sig således och används i miljöer och sammanhang världen över, om än på olika sätt.

I det kulturhistoriska perspektivet på matematik inryms också inommatematiska värderingar. Medan de matematiska aktiviteterna beskrivs som universella relaterar istället de inommatematiska värderingarna till skiftningar och nyanser beroende av diskursiva sammanhang. Dessutom värderas matematik varierande beroende av kontext och gruppammansättningar. En förälder värderar matematik på ett sätt, ett barn och en lärare i skolan på andra sätt (Bishop, 1991b). Det handlar således om människors olika sätt att värdera matematik i relation till de diskurser som råder och skapas. Fritidshemmets matematiska värderingar beskrivs enligt Wallin m.fl. (2022) i termer av *rimlighet*, *kritiskt förhållningssätt* och *förbinda sambörighet*. Dessa värderingar är konstruerade med hjälp av Bishops (1991a) sätt att relatera inommatematiska värderingar till diskursiva sammanhang. Fritidshemmets matematiska värderingar utgör en del av denna studies underlag.

EMPIRI OCH ETIK

Studien som presenteras i den här artikeln är del av ett större forskningsprojekt. Det empiriska data som utgör grunden består av deltagande observationer skapade med fritidshemsavdelningarna Solen och Månen. De två fritidshemsavdelningarna riktar sig till barn i åldrarna nio till elva år. Avdelningarna är belägna i skolbyggnader och bildar gemensamt med respektive skola två kontextuellt olika enheter. Enheten, där fritidshemmets Solen verkar är belägen på landsbygden och Månen på en enhet som är centralt placerad i staden. Observationerna varade mellan en till tre timmar och genomfördes vid tolv tillfällen. Gemensamt skapade dessa deltagande observationer minnesanteckningar, foton och omkring 60 minuters film- och ljudupptagning. Observationerna behandlade undervisningssituationerna, *Saras café* och *Vår stad* samt fria, styrda och intressebaserade aktiviteter under fritidshemstiden. Vår stad är ett samverkans- och programmeringsprojekt mellan fritidshem och skola, med fokus på rörlighet, kreativitet och skapande. Saras café, är en återkommande situerad aktivitet med fokus på att bearbeta situationer genom lek i fritidshemmet.

Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer har följts och alla namn och platser är fingerade. Deltagare har lämnat skriftligt godkännande om medverkan. Etiska ställningstaganden har gjorts under hela processen med strävan om etisk omsorg och respektfullhet (Cohen m.fl., 2017). Denna omsorg kan exempelvis beskrivas i relation till film- och ljudupptagning. Innan jag dokumenterade situationer, frågade jag om tillåtelse och därefter riktades surfplattans kamera mot kroppsliga och materiella engagemang, samt

tal och kommunikation i möten som uppfattades som matematiska. I de fall då foton använts i vetenskapliga tidskrifter har kontakts återupprättats med barn och vårdnadshavare för tillåtelse. Etik beskrivs som kontextuell (Cohen m.fl., 2017) på så sätt att det ena forsknings-sammanhanget inte är det andra sammanhanget likt och att jag som forskare behöver förhålla mig till det. På den ena enheten är jag bekant med barn och personal, de känner mig som matematiklärare, medan jag på den andra enheten är relativt okänd. Att jag är ett känt ansikte kan innebära att jag får möjlighet att närvara vid situationer som inte skulle framträda om jag hade varit en okänd observatör. Att jag är bekant lärare kan dock innebära nackdelar bland annat i form av bias. Detta, liksom all forskning, framförallt där barn är inkluderade, bör hanteras med varsamhet under hela processen. Problematiseringar runt mitt deltagande och mina olika positioner har jag försökt lösa genom transparens av studiens syfte, innehåll och mina positioner, samt att inkludera fler enheter för observation och återkommande föra dialog om mina olika positioner med barn, vårdnadshavare som personal.

AGENTISKA SNITT

Bishops (1988, 1991b, 1991a) matematiska aktiviteter involverades tidigt i forskningsprocessen. De sex matematiska aktiviteterna innebar inledningsvis att vid de fall jag, vid de deltagande observationerna, uppfattade möten där någon av de sex aktiviteterna uppstod, kom att dokumentera situationen med hjälp av foto, film, ljud eller minnesanteckningar. De matematiska aktiviteterna uppstod i olika situationer i de båda fritidshemmens verksamheter, såsom skapande av mönster, engagemang med sedlar och mynt, byggande och konstruerande, programmering samt i möten med tid. Dokumenterade ”klipp”, med kamera- och ljudupptagning eller skriven text, som inkluderar någon eller några av de sex matematiska aktiviteterna genom rörelser och gester med händer, tal och kommunikationer utgör empirisk data. På så vis blir uppkomsten av Bishops matematiska aktiviteter del av mina *agentiska snitt* (Barad, 2007, 2014). Eftersom det var *jag* som valde att ta fram surfplattans kamera och/eller anteckningsblock för att dokumentera det matematiska möte som jag uppfattade, blir jag en performativ agent i min roll som deltagande observatör. Mina erfarenheter, roller och deltagande blir således performativa agenter i skapandet av snitt. Mitt deltagande under observationerna, mina rörelser i rummet, frågor, relationer och dokumentationen blir performativa agenter i den samskapande kunskapsproduktionen. Det agentiska snittet går ”rakt genom alla lager av oskiljbara agenser” (Lenz Taguchi, 2012, s. 70) och möjliggör för nya mönster att samskapas. Mina agentiska snitt, matematiska händelser, blir en *del* av det material som analyseras i denna studie. I analysen läses material *med* varandra.

MATEMATIK-A MED INSEKTSROBOTEN

Vi återgår nu till praktiken för att undersöka matematik som fenomen i fritidshemmet, hur det kan uppstå och vad det kan innebära.

Det är eftermiddag på Månens fritidshem, samverkansprojektet mellan fritidshem och skola *Vår stad* är igång. På bord- och golvytor ligger papper, pennor, flerfärgad kartong, linjaler, Lego, i-Pads och instruktionsfoldrar. Barn och personal klipper, ritar, limmar, bygger med lego, trycker på boxar på I-pads. Några barn sitter med huvudena lutade mot varandra, med blickarna fästa på i-Paden och på den byggda Lego-roboten. Roboten programmeras för att röra sig framåt på golvet. Mummel hörs, barn kryper över golvet. Skratt. Andra barn sitter tillsammans med en pedagog runt ett bord. De tillverkar byggnader till en stad, *Vår stad*. I staden ska det stå bostadshus och andra byggnader som badhus och skolor. Robotar ska programmeras för att kunna ta sig fram mellan byggnaderna.

En barngrupp och en lärare står runt ett bord där en nyinköpt insektsrobot prövas. Roboten programmeras med hjälp av knapptryckningar. Ett barn trycker med pekfingeret på de små röda pilknapparna på insektsrobotens rygg. Det låter ”plipp”, ”plipp” när knapparna trycks ned. Mellan barnen, på bordet ligger en spelplansmatta som utgörs av ett rutsystem. I rutorna är olika miljöer från en bondgård avbildade; en liten damm, träd och buskar, hagar, ängar och planteringar. Några av rutorna utgörs av inhägnader avsedda för olika djur; kor, får, höns och grisar. Ett hus med garage för traktor är också porträtterade. Kor betar i det gröna gräset, höns pickar på en brun yta och grisar bökar i jorden.

Figur 2.

Sambandlande med Insektsroboten

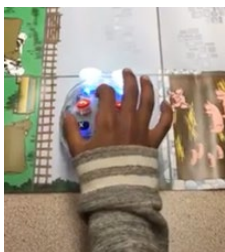


bild e



bild f

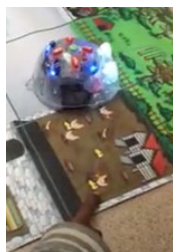


bild g

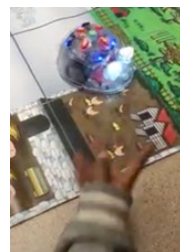


bild h

Barnet trycker på de röda pilknapparna och programmerar Insektsroboten. Med pekfingeret trycker barnet på den gröna mittenknappen, GO (e). GO-knappen är startsignalen för roboten att genomföra programmeringen och

skrida fram över spelplanen. Det är stilla runt bordet. Insektsrobotens surrande ljud när den förflyttar sig (f) är det enda som hörs. En ruta rakt fram, en vridning åt höger. Viskningar hörs ”Roboten är bra” och ”Den är rolig”. Två rutor rakt fram, vridning till höger och en ruta rakt fram. ”Gå inte dit”, Barnets finger pekar på rutan med hönsen (g). Roboten skriker in till hönsgården. ”Kom igen”. Barnets hand lyfts i en slags uppgiven gest (h). Fniss. Roboten fortsätter, utanför spelplanen.

DIFFRAKTIVT INSPIRERAD LÄSNING

Ett sätt att arbeta analytiskt inom posthumanism för att undersöka fenomen är att vetenskapsteoretiskt läsa olika typer av data och material diffraktivt (Barad, 2007). Begreppet diffraktion beskrivs med hjälp av havsvågor som möter motstånd och tar olika riktningar (Barad, 2007, 2014). Vågen kan rulla fram och överlappa andra vågor eller så kan vågen möta motstånd, barriärer och klippor. På samma sätt kan material läsas diffraktivt. Således läses empiriska data, agentiska snitt, tidigare forskning diffraktivt med teoretiska begrepp. I läsningen med materialet kan motstånd uppstå, som en effekt av mötet, en skillnad blir till. Eller så möter läsningen med materialet inget motstånd, läsningen flyter på och mönster uppstår. I dessa diffraktiva möten ”finns alltid en del av det gamla kvar (precis som i vågens brytning) samtidigt som det nya tränger sig på, avbryter, stör och påkallar uppmärksamhet” (Palmer, 2010, s. 90). I den analytiska processen har jag inspirerats av diffraktiv läsning. ”När forskarna i den diffraktiva analysen /.../ läser samman olika typer av data uppstår en möjlighet att skapa ny kompletterande kunskap om ett fenomen som kan ges flera olika förklaringar och dimensioner” (Lenz Taguchi, 2021, s. 335). Den diffraktiva läsningen innebär att jag har läst material/texter/agentiska snitt tillsammans *med* varandra och kallar det för *samläsning*.

Samläsning

Samläsningen har genomförts i relation till de två matematiska händelser producerade i fritidshemmen som vi har mött i artikeln, matematik-*a* på banken och matematik-*a* med Insektsroboten. Med hjälp av samläsningen har *mönster*, *skillnader* och *överlappningar* framträtt i process och flöden. Här blir jag som forskare, mina erfarenheter och agentiska snitt del av den samskapande och relationella processen (Barad, 2014). De teoretiska begrepp från agentisk realism (performativa agenter, materiellt-diskursiv intra-aktion och samhandling/samskapande), Bishops matematiska aktiviteter och fritidshemmets matematiska värderingar läses samman med mina agentiska snitt och tidigare matematikdidaktisk forskning. På så vis har mönster, skillnader och överlappningar uppstått och kunskap skapats om fenomenet matematik i fritidshemmet.

SAMLÄSNING MED HÄNDELSEN MATEMATIK-A MED INSEKTSROBOTEN

I samläsningen med händelsen, matematik-a med Insektsroboten framkommer att matematiska idéer och relationer samskapas *med* fingrar, tryckningar, bordet, barnen, pilsymboler, spelmatan, ljuden och förflyttningar. Flera performativa agenter blir till i samskapandet och ger kraft åt intra-aktionen. Exempelvis blir Bishops matematiska aktiviteter, *lokalisering* och *leka* agentiska på så sätt att matematiska idéer såsom riktning, samt begrepp relaterade till att förutsäga, ”tänk om perspektiv” och regler samskapas. Roboten blir agentisk i samhandling med tryckningarna (e), matan, rutorna (f) och barnens uttryck och gester, såsom ”Gå inte dit” (g) och ”Kom igen” (e). Här skapas också en stämning av ovisshet och nyfikenhet som också blir agentisk och bidrar med effekter för händelsen. På så sätt blir stämningen liksom fritidshemmets egna matematiska värderingar (Wallin m.fl., 2022) *del* av den materiellt-diskursiva praktik som samskapas. *Kritiskt förhållningsätt* samskapas i ifrågasättande, exempelvis i gesten och uttrycket ”kom igen” och ansvar gentemot materialiteter. Att *förbinda sambörighet* blir till i relationer, tystnaden, ljudet från roboten, väntan på vad som ska hända.

När händelsen läses med Bishops människocentrerade ram, där tänkande och förståelse är avgörande, uppstår ett motstånd. Motståndet visar att matematiken *inte* blir till i någons huvud, den framträder istället i engagemanget, i rörelser och görandet. Matematiken blir till på bordet, när Insektsroboten samhandlar med barnen, spelplanen och det surrande ljudet. Här blir inget material viktigare än något annat. Det är i samhandling med tryckningar, ljud och insektsrobotens rörelse som spänningen skapas i relation till matematiska idéer. Det är således med den materiellt-diskursiva intra-aktionen som matematiken framträder.

SAMLÄSNING MED HÄNDELSEN MATEMATIK-A PÅ BANKEN

I samläsningen med den inledande händelsen, matematik-a på banken, framträder att den materiellt-diskursiva praktiken blir agentisk i intra-aktion. Det synliggörs genom att erfarenheter av andra materiellt-diskursiva praktiker så som bank- och skoldiskurser blir agentiska i intra-aktionen och skapar effekter för händelsen. Dessa materiella-diskurser framträder i uttryck och rörelser, så som i mötet med materialiteter, exempelvis att anteckningar av uträkningar förs och att sedlar och mynt placeras i prydliga högar. I samskapandet blir en materiellt-diskursiv praktik till som möjliggör för kreativa processer exempelvis i formandet av talen (a-d). Här blir Bishops (1991a) matematiska aktiviteter *räkna* och *leka* agentiska i procedurer, utforskande, modellering

samt laboration med sedlar, mynt, tal och siffror. När talen skrivs ovanpå varandra med blyertspenna, papper, handen och barnet, skapas relation till matematiska idéer, såsom platsvärde. I samläsningen tydliggörs en särskild materiellt-diskursiv praktik som framträder *med* fritidshemmets egna värderingar. *Kritiskt förhållningssätt* blir till i kroppsliga och materiella förflyttningar, uttal och engagemang, *förbinda sambörighet* blir till i materiella relationer och *rimlighet* framträder främst genom gester och uttalade motiveringar och ifrågasättanden. Perspektivet om materiellt-diskursiv och det kulturhistoriska sättet att se på värderingar möts och samskapas varandra. I samläsningen synliggörs att den materiellt-diskursiva praktik som blir till visar en specifik variant som kan beskrivas som anpassad för fritidshemmet.

SAMLÄSNING MED MATEMATIKDIDAKTIK

När de matematiska händelserna samläses *med* tidigare studier som handlar om barns matematiserande uppstår mönster och skillnader. I samläsningen med citatet, ”The best way to learn an activity is to perform it” (Freudenthal, 1972, s.110) sker viss överlappning. Sättet att se på matematiska händelser som att *perform it*, att göra, skapar mönster. Däremot, i läsningen med citatet ”Freudenthal mathematics was first and foremost an activity, a *human* activity...” (Gravemeijer & Terwel, 2000, s. 780), uppstår ett motstånd. Att matematisera beskrivs i de båda citaten som en *mänsklig* aktivitet som görs för att något ska *läras*. I samläsningen med dessa citat framträder en diffraktiv skillnad och viss fokusförskjutning blir synlig i relation till barnet/eleven och hans lärande med hjälp av de teoretiska begreppen i samläsningen. Skillnaden, det som möter motstånd har att göra med fokuseringen på *barnet* samt beskrivningen av att ett specifikt matematikinnehåll ska *läras*. Den människocentrering och centrering på matematisk färdighet och förståelse som perspektivet matematisera beskrivs innebära (Freudenthal, 1968) möter således ett epistemologiskt motstånd i samläsningen. I läsningen framträder en variant av en matematisk händelse som intra-aktivt kan *bli till* med fritidshemmets materiellt-diskursiva praktik och dess värderingar. Här blir varande och blivande ett, och ett onto-epistemologisk förhållningssätt kommer att gälla.

Även när händelserna läses med Bishops människocentrerade perspektiv på matematik uppstår skillnad i epistemologiskt förhållningssätt samtidigt som det sker en överlappning. Genom att det kulturhistoriska perspektivet öppnar upp för olikheter inom kulturer gällande de subtila och kontextberoende värderingarna skapas materiellt-diskursiva relationer till perspektivet. När dessa värderingar läses med händelserna framträder mönster gällande diskurs, kultur och materiellt-diskursiv praktik. De värderingar och det ontologiska förhållningssätt som ligger till grund för praktiken möjliggör för den specifika variant av matematisk händelse, matematik-*a* att framträda.

Fritidshemmets matematiska värderingar blir på så sätt en *del* av den materiellt-diskursiva praktik som intra-aktivt blir till. Här kan ontologi och epistemologi mötas.

RESULTAT

Genom samläsning framträder såväl mönster som skillnader. Citat som refererar till begreppet matematisera liksom Bishops matematiska aktiviteter och fritidshemmets egna värderingar blir performativa agenter i samläsning med händelserna, vilket möjliggör för nya relationer att träda fram gällande fenomenet matematik i fritidshemmet. Här blir ett sätt att förhålla sig till matematik som händelse gällande. Ett sätt som jag benämner som att matematik-*a*, ett specialfall av matematisk händelse. Begreppet matematik-*a* blir således produkten av samläsningen. Att se på matematiska händelser som matematik-*a* refererar till att matematik samskapas i materiellt-diskursiva intra-aktioner. Att matematik-*a* fokuserar på det som sker i en händelse, de matematiska relationer och idéer som kroppsligt blir till *med* den materiellt-diskursiva praktiken.

Att matematik-*a*

Begreppet matematik-*a* kan liknas med att lek-*a*, att vara i, mötas, skapa matematik i process, utan precisa och uttalade mål eller kunskapskrav. Sättet att se på matematik som matematik-*a* är inspirerat av Barads (2007) begrepp intra-agera och hänvisar till matematiska händelser som matematik-*a*, där materialiteter, mänskliga och icke mänskliga, intra-agerar. Matematiska relationer och erfarenheter samskapas, med kroppen, med materialet med miljön omkring. Begreppet matematik-*a* refererar till kroppsliga upplevelser och erfarenheter, till att vara och ”bli till” som matematisk *med* materiellt-diskursiva praktiker. Matematik-*a* handlar *inte* om att barnet ska ”lära” eller ”förstå” något specifikt matematikinnehåll. Även om barn och vuxna figurerar i händelserna ovan står de inte i fokus. Mänskliga kroppar *blir*, precis som roboten, papper, pennor och spelmatan, performativa agenter i den materiellt-diskursiva intra-aktionen. Att matematik-*a* handlar om själva händelsen, görandet, det kroppsliga- och materiella samskapandet.

DISKUSSION

Lenz Taguchi (2021, s. 339) skriver om intra-aktiv pedagogik ”Det behöver alltså inte alltid vara i första hand en fråga om vad eleven lär sig som är det läraren är intresserad av att veta mer om. Istället kan det handla om hur eleven förstår sig själv som exempelvis matematisk i ett komplext pedagogiskt, socialt och materiellt sammanhang. Det matematiska mötet har ett värde i sig

själv, ett sätt att ”vara i” och umgås *med* material, mänskliga och icke, i händelser. Att matematik-*a* handlar således inte om ett *specifikt* matematiklärande eller något som ska kunnas. Här möjliggörs barn att *bli* matematiska i mötet med material, att uppleva robotens rörelse, höra det ”blippande” ljudet upprepas, känna sedlar och mynt i handen och erfara hur sedelhögen växer, skriva och skriva om. Det är just relationen och tillblivelsen av matematik som sker i samhandling, materiellt-diskursivt, som konstituerar fenomenet matematik i fritidshemmet. Matematik-*a* samskapas då agenter intra-agerar och producerar erfarenheter, upplevelser med kroppen, ingen vet *vilken* matematik som kan komma att bli till. Här handlar det inte om ”rätt eller fel”.

Begreppet matematik-*a* refererar till matematiskt engagemang på egna villkor, med upplevelsen av att duga, att bli till som matematisk i möte med materialiteter, miljöer och sammanhang. Palmer (2020, s. 115) skriver ”vi är inte på ett visst sätt, i stelnad form, utan vi *blir* i samspel med andra människor, ting och miljöer”. Att matematik-*a* kan bidra till att bli matematisk. I en matematik-*a* händelse skiljs inte varandet från blivandet, och vise versa. Studiens resultat är tydligt sammankopplat med Barads (2007) onto-epistemologiska förhållningssätt där varande och blivande ses som ett.

Matematik-*a* likställs med lek-*a* på så vis att det möjliggörs för barn att vara i, skapa och umgås i materiellt-diskursiva intra-aktioner, ingen vet vad som ska hända. Alla materialiteter är delaktiga i det matematiska samskapandet. Klossarna, surfplattan, pinnen och barnet, alla blir en del av den samhandlande processen. Lärande och utveckling sker (med stor sannolikhet) när materialiteter samhandlar, men ett specifikt lärande är inte drivande i intra-aktionen. Att matematik-*a* framträder i samskapande *med* fritidshemmets materiellt-diskursiva praktik blir tydligt i samläsningen. Fritidshemmet matematiska värderingar (rimlighet, kritiskt förhållningssätt och förbinda samhörighet) liksom praktikens struktur och icke bedömande funktion blir del av samhandlingen. Den materiellt-diskursiva praktik som blir till i intra-aktionen får effekter för vilken matematik som kan komma att bli till.

I händelserna som har behandlats i den här artikeln, matematik-*a* på banken och matematik-*a* med Insektsroboten, intra-agerar materialiteter, mänskliga och icke mänskliga. På så sätt kan matematiska relationer och idéer uppstå på ett otvunget sätt. Även när det blir ”fel” handlar händelserna om matematik. I samläsningen med begreppet matematisera framkom skillnad. När barn matematiseras fokuseras på *barnet* och *barnets förståelse*, en centrerings som inte har samma plats i matematik-*a*. Det resultat som kommer ur samläsningen handlar dock *inte* om att ta fram en ”bättre” matematik, eller att ställa matematik-*a* mot andra matematikdidaktiska perspektiv, såsom matematisera. Det är i möte *med* tidigare forskning och frambringandet av begrepp som jag har kunnat konstruera begreppet matematik-*a*. Denna studie handlar snarare om att bygga vidare samt vrida på begrepp och perspektiv och se matematiska möten ur en annan synvinkel än den mer vanligt förekommande skolvinkeln.

Det ena perspektivet utesluter inte det andra. Det är ett annat sätt att se på och förhålla sig till matematik och matematikdidaktik som är bidraget i denna artikel.

Utbildningssystemet i Sverige innefattar olika verksamheter, såsom förskola, förskoleklass, grundskola och fritidshem, varför exempelvis innehåll såsom matematik-*a* bör kunna diskuteras i relation till dessa verksamheters (o)likheter. Det finns så klart likheter mellan verksamheternas innehåll och organisation, men även olikheter, exempelvis relationer till matematik. Att diskutera matematikdidaktik och matematiska möten i relation till utbildningssystemets olika verksamheter kan bidra till en vidgad syn på matematik och vad matematik kan "göra" med barnet. Studien visar att matematik-*a*, en särskild variant av matematisk händelse, kan bli till och frodas *med* fritidshemmet materiellt-diskursiva praktik.

Några anser kanske att meningen med att involvera matematik i fritidshemmet är att elever ska bli bättre i ämnet matematik, öka kunskaper och att nå högre betyg i framtiden. Andra, däribland jag själv, förespråkar vikten av möte och möjligheter till att umgås materiellt och kroppsligt *med* matematik i skapande och aktiviteter. Självklart menar jag inte att barn *inte* ska lära sig matematik. Det handlar mer om vilken inställning till matematik och matematiska möten, praktik, policy och forskning har. Hur praktiken och forskningen ser på matematik i fritidshemmet är en viktig diskussion att föra utifrån barns möjlighet att möta matematik ur olika aspekter, exempelvis med materiellt-diskursiva intra-aktioner i fritidshemmet. Att resonera om matematik i termer av att matematik-*a* kan möjliggöra för barn att möta matematik på flera, nya och andra sätt, att bli matematiska. På så vis kan det komma att ha betydelse för hur material, så som klossar, surfplattor, kriter, och spel finns tillgängliga i praktiken. Hur "saker och ting" kan komma att matematik-*a med* barnen, och vise versa, kan således relatera till hur material och miljö är presenterat och utformat i såväl rummet som i närområdet.

Sättet att se på matematik som matematik-*a* bör kunna involvera annat pedagogiskt eller didaktiskt innehåll i fritidshemmet, grundskolan eller förskolan, såsom musik-*a*, slöjd-*a* eller språk-*a*. Det är möjligheten att vara *i* och *med* händelser, att kroppsligt umgås med och möta materialiteter, utan krav på prestation och bedömningar som möjliggörs i matematik-*a*. Att vara och bli till, att duga och skapa *med* materialiteter, mänskliga och icke.

TILLKÄNNAGIVANDE

Tack till Michaela Eriksson för inspiration till begreppet matematik-*a* och till Anette de Ron för upprepade läsningar av artikeln.

REFERENSER

- Barad, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Barad, Karen (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, 20(3), 168–187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Bishop, Alan J. (1988). Mathematics Education in Its Cultural Context. *Educational Studies in Mathematics*, 19(2), 179–191. <https://www.jstor.org/stable/3482573>
- Bishop, Alan J. (1991a). *Mathematical Enculturation: A Cultural Perspective on Mathematics Education*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-2657-8>
- Bishop, Alan J. (1991b). Mathematical Values in the Teaching Process. I A. J. Bishop, S. Mellin-Olsen, & J. Van Dormolen (Red.), *Mathematical Knowledge: Its Growth Through Teaching* (s. 193–214). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2195-0_10
- Björklund, Camilla, Magnusson, Maria, & Palmér, Hanna (2018). Teachers' involvement in children's mathematizing – beyond dichotomization between play and teaching. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 469–480. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1487162>
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2017). *Research Methods in Education* (8:e uppl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- de Freitas, Elisabeth (2013). The Mathematical Event: Mapping the Axiomatic and the Problematic in School Mathematics. *Studies in Philosophy and Education*, 32(6), 581–599. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9340-5>
- de Freitas, Elisabeth, & Sinclair, Nathalie (2012). Diagram, gesture, agency: Theorizing embodiment in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 80(1–2), 133–152. <https://doi.org/10.1007/s10649-011-9364-8>
- Franzén, Karin (2014). Under-threes' mathematical learning – teachers' perspectives. *Early Years*, 34(3), 241–254. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.898615>
- Franzén, Karin (2015). Under threes' mathematical learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.970855>
- Freudenthal, Hans (1968). Why to Teach Mathematics So as to Be Useful. *Educational Studies in Mathematics*, 1(1/2), 3–8. <https://www.jstor.org/stable/3481973>
- Freudenthal, Hans (1972). *Mathematics as an Educational Task*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-2903-2>

- Freudenthal, Hans (2002). *Revisiting Mathematics Education: China Lectures* (Vol. 9). Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/0-306-47202-3>
- Gejard, Gabriella (2018). *Matematiserande i förskolan Geometri i multimodal interaktion* [Doktorsavhandling]. Acta Universitatis Upsaliensis. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1239564/FULLTEXT01.pdf>
- Gravemeijer, Koeno, & Terwel, Jan (2000). Hans Freudenthal: A mathematician on didactics and curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 32(6), 777–796. <https://doi.org/10.1080/00220270050167170>
- Haglund, Björn, & Peterson, Louise (2018). Why use board games in leisure-time centres? Prominent staff discourses and described subject positions when playing with children. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 5(2), 188–206. <https://www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/article/view/31903>
- Harvard Maare, Åsa (2015). *Designing for Peer Learning: Mathematics, Games, and Peer Groups in Leisure-time Centers* [Doktorsavhandling]. Faculty of Humanities and Theology, Department of Philosophy Section of Cognitive Science. Lunds universitet. <https://lup.lub.lu.se/search/files/5321992/8160866.pdf>
- Helenius, Ola, Johansson, Maria L., Lange, Troels, Meaney, Tamsin, Riesbeck, Eva, & Wernberg, Anna (2018). *Lärportalen Förskolans matematik*. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/1-matematik/F%C3%B6rskola/450_forskolansmatematik/1_matematiskaaktiviteter/
- Holmberg, Linnea (2017). Lärande genom demokratiska önskemål – pastoral omsorg i fritidshem. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(1–2), 28–50. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1440>
- Holmberg, Linnea (2020). *Perspektiv i fritidshem*. Natur & Kultur.
- Johansson, Lotta (2014). Röster och rörelse: Fokusgruppen som postkvalitativ metod. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2–3), 110–131. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1385/1229>
- Lenz Taguchi, Hillevi (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Gleerups.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2021). Posthumanism, neomaterialism och intra-aktiv pedagogik: Fokus på samhandlingar mellan individer, natur och kultur. I S. Margareta & A. Jobér (Red.), *Vetenskapliga teorier för lärare*. Natur & Kultur.
- Palmer, Anna (2010). *Att bli matematisk matematisk subjektivitet och genus i lärutbildningen för de yngre åldrarna* [Doktorsavhandling]. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:319125/FULLTEXT01.pdf>
- Palmer, Anna (2020). *Hur blir man matematisk? Att skapa nya relationer till matematik och genus i arbetet med yngre barn*. Liber.

- Reis, Maria (2011). *Att ordna, från ordning till ordning: Yngre förskolebarns matematiserande* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis. <http://hb.diva-portal.org/smash/get/diva2:876987/FULLTEXT01.pdf>
- Sinclair, Nathalie, & Ferrara, Francesca (2021). Experiencing number in a digital, multitouch environment. *For the Learning of Mathematics*, 41, 22–29.
- Sinclair, Nathalie, & Pimm, David J. (2015). Mathematics using multiple senses: Developing finger gnosis with three- and four-year-olds in an era of multi-touch technologies. *Asia-Pacific Journal Of Research In Early Childhood Education*, 9(3), 99–109. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2015.9.3.99>
- Skolverket (2016). *Fritidshemmet: Ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*. Skolverket.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18 (reviderad 2018)*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2018/laroplan-for-forskolan-lpfo-18>
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (reviderad 2019)*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>
- Skolverket (2020). *Elever och personal i fritidshemmet läsåret 2019/20 (Beskrivande Statistik 2020:326)*.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wallin, Anna, Norén Eva, & Valero, Paola (2022). Activities and Values in School-Age Educare Mathematics. In special Issue, IJREE, *International Journal for Research on Extended Education*, 9(1), 45-56. <https://www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/index>

English summaries

Anna Öhman: Upper secondary students' experiences of special needs support: Narratives of alienation and belonging

What does the provision of special educational needs actually mean to those concerned and how can their narratives be understood within perspectives of power and identity? This article reports an interview-study with upper secondary school students who have special needs. The empirical material is analyzed with a narrative approach and discussed within perspectives related to power and identity. The meanings and conceptualizations of special educational needs are complex and multifaceted. Grasping it from the participants themselves, with their unique experiences of special educational support, is thus a necessary condition. The results show that support demands much more than placement or special educational training. Teaching and learning must be provided with regards to relational aspects such as trust and security, and accessible to everyone in a variety of local contexts. By exploring students' accounts of special needs support, this study develops knowledge about special needs and support as intertwined in systems of power. Their experiences of inclusion and exclusion build identities of winners and losers. All in all, the results give insights to the importance of an understanding of treating each student with special needs as an individual subject/person (someone) and not as categorizing him/her as an object/disability (something). A framework of relational, as well as existential pedagogy that creates spaces for senses of belonging, becoming and being, is central with regards to students' special educational needs.

Nina Bergdahl: Teachers' understanding of engagement in hybrid, distance, and distance learning

Engagement and motivation are distinct phenomena, but the terms are often used overlappingly. Although teachers' perceptions of students' engagement influence both how teachers interact with students and students' grades, little is known of how teachers understand and view students' engagement,

especially when learning takes place online. Through Mixed Method Grounded Theory this study examines teachers' understanding of students' engagement and disengagement in digital learning environments. 12 teachers who regularly offer hybrid, remote or distance education in primary, secondary and adult education were interviewed twice. The results show that teachers initially favoured using the term motivation, but as they focused talked about engagement, their use of the term engagement gradually increased and their use of the term motivation decreased. Results indicate that teachers seem to seek to influence students' engagement indirectly, through motivation. The results also indicate that a focus on increasing students' motivation does not seem to support teachers to see how they design for engagement in learning. A professional language is a prerequisite for collegial dialogue, which is needed to reach an increased understanding of students' actual engagement in, or disengagement from, learning, and how insights can inform the development of their own practice and lesson design.

Jonas Aspelin: Teachers' relational competence in the interplay between 'Me' and 'I'. A conceptual discussion supported by G.H. Mead's theory

In Scandinavian educational research, teachers' ability to initiate and maintain positive, supportive relationships is often discussed in terms of 'relational competence'. For example, research has shown that- and how pre-service teachers' relational competence can be developed. However, the field is mostly characterized by empirical research, and there is a need for conceptual discussions. This article aims to contribute to the research field by discussing how teachers' relational competence can be understood and enhanced. More specifically, this article has two purposes: the first is to discuss the concept of relational competence, based on George H. Mead's social psychology and, more specifically, his concepts of 'Me' and 'I'. The discussion suggests that relational competence can be understood in terms of four perspectives: (i) concrete role-taking; (ii) abstract role-taking; (iii) a direct response to the other person's address; and (iv) the interplay between 'Me' and 'I'. The fourth perspective is then formulated as a synthesis, implying that teachers' relational competence is primarily manifested in quick or hyper-quick oscillation between 'Me' and 'I', the two aspects of interaction and the social self. Based on this conceptual discussion, the second purpose of this article is to discuss the results from three empirical studies on pre-service teachers' perceptions of relational competence. These studies reveal that the pre-service teachers' perceptions changed and developed significantly through a short intervention using video-based reflection. This article suggests that the pre-service teachers developed their perceptions by shifting from the first three perspectives on

relational competence to the fourth perspective. That is, the participants started to take on the role of the teachers in interaction depicted in the videos.

This article is structured as follows: the ‘Literature’ section presents a selection of relevant research, while the ‘Background’ section describes how the three empirical studies were designed and their results. The latter section also raises the question of how the pre-service teachers’ development could be understood. The section titled ‘Mead’s conception of the social self’ then introduces Mead’s social psychological theory, with a focus on his concepts of ‘Me’ and ‘I’. Next, under “Concept discussion”, the four perspectives are outlined. The section titled “Application of the synthesis” applies the fourth perspective to discuss the findings from the three empirical studies. Finally, theoretical and practical pedagogical implications are discussed.

Mattias Gradén and Sara Irisdotter Aldenmyr: Teachers’ Professional Practice Development with a Foundation in the Educational Sciences

According to the Swedish Education Act (Skollagen), the education system must have a solid scientific foundation, with teachers expected to base their work on current research from the field of educational sciences. One way to promote this type of system is both to make research available to teachers and to highlight the importance of research for teachers’ professional practice. In this study, we are interested in how teachers read and interpret existing research. At one school, a group was formed that comprised three teachers and two representatives from school management who worked to promote development at the school. As researchers, we selected five scholarly texts on the theme of school development and observed the group as they discussed these texts in relation to their own practice and its development.

The main aim of the study was to develop a deeper understanding of the meeting point between teachers’ practice and the different types of content in research articles. To achieve this aim, we developed a method that identifies the intertextual meeting points between research texts and experiences from teachers’ practice – that is to say, occasions in the discussions when components from the research texts meet practice-based references. In particular, we are interested in the potential that exists to develop teaching practice that has a basis in scientific research. Our method of analysis aimed to identify the central components of the research texts that the group members chose to highlight in relation to their own professional practice. In the same way, we also identified different types of discussion activities that had strong ties to the group’s current practice. When text components are activated in relation to various practice-oriented social activities, an *intertextual*

meeting point occurs. This part of the work is based on an initial open analysis of what the group said in their discussions of the five texts.

The components of the texts that appear to be central are as follows:

- *Results/Conclusions* (i.e., the presentation in the text of the results and conclusions of existing studies)
- *Context* (i.e., the conditions and circumstances within which the text was produced/what the text is dealing with at a broader level)
- *Theoretical Approach* (i.e., the scientific, theoretical or epistemological points of departure and frameworks of the text)
- *Key Concepts* (i.e., central and distinctive concepts that are used in the text)

The practice-based discussion activities that appear to be central are as follows:

- *Action Orientation* (i.e., the articulation of something that describes an action – what teachers do or should do)
- *Professional Language Development* (i.e., the articulation of something that shows a more informed way of understanding and that talks about a phenomenon or process that is already known. This language has a basis in research; deeper understanding)
- *Re-evaluation* (i.e., the articulation of an *a-ha* moment or moment of realisation; a changed understanding)
- *Common Assumptions* (i.e., the articulation of a collective opinion is reinforced – alternatively, the collective opinion is placed in juxtaposition to aspects in the text)

In a further analysis, we identified the strongest intertextual meeting points. Those that dominated the group's discussions are as follows:

- *Results/Conclusions meet Action Orientation, A1-B1*. Here, participants refer to the text component "results or conclusions" in relation to a discussion or reasoning about their own practice as teachers and to how they should act.
- *Results/Conclusions meet Professional Language Development, A1-B2*. Here, participants refer to the text component "results or conclusions" and in so doing develop their professional language by demonstrating an enriched way of understanding and talking about something that is already known to them.
- *Results/conclusions meet Common Assumptions, A1-B4*. Here, participants refer to the text component "results or conclusions" in connection with their articulation of common assumptions that are well established in their shared teaching practice.
- *Context meets Common Assumptions, A2-B4*. Here, participants refer to the "context" component of the text – that is, the timeframe,

location, and central circumstances of the study in question or the research area that the text is part of, while also articulating common assumptions.

By far the most dominant intertextual meeting point during these discussions is that the participants use the results presented in the texts to enrich their own professional language. With regard to the results that the texts present, this means that the participants learn about new concepts or gain a deeper understanding of what they already have experience with.

The results further show that texts with clearly written results and conclusions stimulate action-oriented discussions. Texts with strong, ideologically-framed theories provide a basis for reflection, a developed professional language and, in some cases, a re-evaluation of existing practice. The discussions also reveal a relatively strong practice-based discussion activity, which is mainly about consolidating common assumptions. Texts that have extensive descriptive analyses run the risk that readers will “get stuck” and simply use them to express what they recognise.

In summary, the results show that teachers' reading of research texts is highly relevant when it comes to the potential for discussions that develop teaching practice. The most important text component in these discussions was the results or conclusions presented in the texts. However, this was only the case when the knowledge claims made in the research text aimed to contribute by way of a clear set of professional development actions. The dominant practice-development discussion activity was the development of professional language in particular in its meeting point with the component of results and conclusions as well as the component of context – that is to say, the actual conditions and circumstances that are typical for this study.

Josefina Eliaso Magnusson and Disa Bergnehr: To belong or not?
Changes in capital, positioning and belonging over time

This study explores how a woman talks about her sense of belonging and exclusion at school at different times in life. Her positioning as 'the Other', the 'immigrant', in relation to the majority group, 'the Swedish', is analyzed. More specifically, we explore how different capitals appear to change and gain different values over time and depending on the educational context. The study is based on longitudinal ethnographic data that were collected through fieldwork when the participant was 15 years old and 21 years old. Here, interviews, conversations and field notes were analyzed using the concepts of capital, hybridity, and positioning. The study illuminates how the sense of belonging and exclusion can be understood and given meaning in different ways during different periods of life and shows that the sense of belonging

and exclusion is linked to different social milieus. The study participant understands and justifies her choices and actions by positioning herself and others as the one or those who belong or do not belong, but in parts this positioning is characterized by hybridity and contradiction.

Anna Wallin: Matemat-ing. When matter matters

Based on a posthumanist perspective, this article examines how mathematics emerges in the practice of Swedish school-age Educare, *fritidsbem*. This educational offer has a focus on complementing and compensating school and on providing meaningful leisure before and after the regular school-day. As a change of policy in 2016 introduced explicit attention to some content areas such as mathematics, the question of how would practitioners interpret, translate and enact “mathematics” in their practice emerged as a concern for research. The question to be explored in this article is: how do mathematics emerge through engagements and relationships between human and non-human materiality, in the discursive practices of school-age Educare? The overall aim is to provide an alternative way to conceive of the mathematical in this context, to maintain the possibility of a practice that is distinct from school and that can resist the trend of schoolification of educational spaces and of children’s lives.

The mathematics that is discussed in this article challenges the notion of mathematics often associated with the organization of content and competence in compulsory school. Instead, it takes as a point of departure the idea of *mathematizing* which refers to children’s mathematical activity through playful engagement, where materiality, movements and mind are entangled. This notion is further refined by setting in operation some theoretical tools from posthumanism, enculturation and mathematics as event. In particular, the adoption of posthumanism allows a shift from a child-centered perspective to a perspective that privileges the intricate connections between human and non-human materials. Materiality refers to matter as books, chairs, students, adults, movements, gestures, bodies and many other “things”. All materials are equally valued and can become performative agents in intra-actions with power to act. The way materials come to intra-act also relates to the material-discursive practice that is culturally formed in the context of the school-age Educare. Discourse and materialities shape each other and become the grounds on which different types of intra-actions can emerge.

The empirical basis of the study is field work in two school-age Educare centres. Observations in the practice captured in video recordings and memos, notes from conversations between children and a teacher and two

interviews with children were organized as data that provided a foundation for the analysis. To make sense of the data, a diffractive reading made it possible to bring together the theoretical tools, the empirical data, research in the area and the researcher's own experience. Attention to situations that "glows" in mathematical events allowed the reading of the relationships where mathematics emerges.

As a result of the diffractive analysis the notion of *mathemat-ing* (in Swedish *matematik-a*) emerged. It refers to the emergence of events where designing, locating, counting, playing, measuring and explaining appear within the material-discursive practices of school-age Educare, as the result of the performative entanglement of materialities, human and non-human. This conceptualization directs attention to "being in" a mathematical event where creation and play provide opportunities of spending time in intra-actions. As a result, *mathemat-ing* moves the educational gaze away from a concern for the child's development and performance. For the practice of school-age educare, this approach highlights the importance of how materialities are presented to facilitate the generation of different possible mathematical events. By affirming *mathemat-ing*, children can feel more comfortable with sensing other relationships about what the mathematical may mean.

Debatt

Lärares kompetensutveckling – behöver vi tänka nytt?

Glenn Hultman

Professor emeritus, Linköpings universitet

Kontakt: glenn.hultman@liu.se

Lärare och rektorer är några av de viktigaste personerna när det gäller skolans utveckling. Därför satsas det mycket på sådant som kan underlätta för att realisera och skapa utveckling. Därmed är det viktigt att vi vet vilka effekter olika satsningar har och vilka faktorer som har betydelse. I den här artikeln reflekterar jag över olika forskningsresultat och om de ger oss anledning att tänka i nya banor? Forskare har påtalat behovet av longitudinella studier av utvecklingsinsatser, till exempel Hargreaves et al. (2018), där de kommenterar sina två utvärderingar av skolutvecklingen i Ontario (den första utvärderingen kom 2012) som täcker 12 års arbete:

”this enabled the team to acquire an unusual degree of insight into the nature of educational change over time in Ontario [12 years] – a subject that is not available to the majority of researchers who study only relatively brief short-term interventions or projects.” (s. 16)

Det vanligaste sättet att illustrera det som händer under ett utvecklingsprojekt är att man kan följa skeendet under sex till 12 månader eller att man gör studier och utvärderingar vid olika tillfällen (jämför Ontario ovan). Ett problem som inträffar när man enbart har möjlighet att delta i förändringen under kort tid är att projekt och satsningar som avbryts kort tid efter start innebär att vi saknar tillräcklig information om orsakerna till detta och vad



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

© 2023 [Glenn Hultman]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.03.07>

som händer/inte händer efter ”projektslutet”. Vi riskerar också att bygga teorier på bristfälliga data vilket har påtalats av Hultman (2015), i en analys av evidensanalyser av lärares kompetensutveckling.

Det finns en stor mängd artiklar och böcker som diskuterar skolutveckling ur olika perspektiv, till exempel i olika handböcker som Hargreaves et al. (1998), och där man kan finna intressanta teorier och analyser. En läsvärd analys är två texter (den förstnämnda bygger på knappt ett års fältstudier) där Gross, Giacquinta och Bernstein (1971) redovisar utfallet i den skola där de var engagerade i ett förändringsprojekt. Det som bland annat inträffade var att lärarna aldrig förstod innebörden av innovationen (införandet av en ”the catalytic role model” i stället för förmedlingspedagogik) och att man saknade förutsättningar och resurser för att realisera den nya rollen. Den nya rollen innebar bland annat att man ville se läraren som mentor och fokusera på elevens läroprocess och eget ansvar. Efter drygt 30 år redovisar en av forskarna (Giacquinta, 1998) ett antal intressanta reflektioner från studien med en del ”nutida” jämförelser och synpunkter på metodfrågor vid studiet av utvecklingsprocesser. Särskilt hur ledningen hanterade skolbesök, från externa personer, som var intresserade av en innovativ och framgångsrik skola. Och med anledning av detta diskuteras betydelsen av att skilja mellan hur en verksamhet presenteras och hur verksamheten de facto ser ut/hur man konkret arbetar. Deltagande observation och longitudinella fallstudier framhålls som viktiga metoder.

I en studie av Solokangas och Ainscoq (2018) får vi följa en friskola i England från dess start till dess fall tio år senare där forskarna har vissa data under de första nio åren samt en intensiv närvaro under det sista året. Skolan var ursprungligen en vanlig skola med dåliga resultat som ersattes av en friskola med ny ledning och delvis nya lärare som efter några år fick hög ranking vid inspektioner. Resultaten sjönk sedermera till följd av bland annat förändringar i ledarskapet och bemanningen.

Även Wolcott (1977) illustrerar hur aktörer dels försöker åstadkomma dels överleva ett förändringsinitiativ. Lärarna utvecklade en del överlevnadsstrategier för att kunna hantera trycket mot förändring till exempel genom att fördröja genomförandet eller genom att aktivt opponera sig. Jahnke och Hirsh (2020) redovisar en satsning inom *Samverkan för bästa skola* och hur den gav en positiv påverkan på personalnivå men inte på elevnivå (för många olika insatser och top-down strategi anges som skäl). Vi har också forskningsöversikter som visar vad som krävs i termer av insatser till exempel Fullan, Miles och Taylor (1980), samt Timperley et al. (2007), där man anger att för att ge höga effektstorlekar behövs en insats om minst tre dagars kurs och uppföljning och stöd under sex månader. I sammanhanget bör man påpeka att en utvecklingsinsats kräver mer än ett intressant initiativ. En sammanfattning kan göras i termer av en utvecklingstriad med tre huvudfaktorer som har visat sig betydelsefulla och avgörande för ett lyckat resultat: T – tid och

förutsättningar; L – ledning, stöd och tryck (någon som driver och legitimerar); M – meningsfullhet, roligt och kollegialt.

I en analys av Harris och Jones (2019) visar de vad som håller på att hända med det intressanta arbetet med lärares kompetensutveckling i Ontario efter 15 år (se ovan), där den nu har avbrutits (se även Shirley, Hargreaves & Washington-Wangia, 2020). En framgångsrik satsning på lärares kompetensutveckling (Lieberman et al., 2017) med bland annat ett fokus på kollegialt lärande (ILLP, teacher learning and leadership program) som pågått under många år. En intressant fråga blir om ett sådant framgångsrikt och intressant arbete under så lång tid har satt spår som lever kvar trots att man inte längre har resurser som tidigare? Man kan fråga sig vem/vilka som har möjlighet att delta i en fortsatt insamling av erfarenheter?

Vi har många satsningar i Sverige som skulle kunna ge oss värdefull kunskap från skolor som genomfört längre utvecklingsprojekt men ofta saknas erfarenheter från de år då forskarna lämnat skolan eller då medlen upphört. Hur ser situationen ut några år efter att satsningen avslutats? Detta har jag påpekat tidigare (Hultman, 2015, s.36) under rubriken ”den osynliga skolutvecklingen”. Erfarenhet från skolor är en outnyttjad kunskap, till exempel Nossebro, Kungsbacka, Gränna, och där finns en outnyttjad kunskap som vi skulle kunna utnyttja bättre och ett exempel är erfarenheter från Magelungens skolor (Lindberg Åkerberg, 2019).

Som jag nämnt tidigare (Hultman, 2015) så kan man lyssna till en del internationell forskning, ”... studying innovative programs in education to ‘open up the black box’ of schooling ...” (Hultman, 2015, s. 36) för att skapa bättre förståelse för dynamiken i skolutveckling (Rowan & Miller, 2007; Correnti & Rowan, 2007).

LÄRARES PROFESSIONELLA UTVECKLING OCH LÄRANDE

I en intressant analys av lärares professionella utveckling redovisar Kennedy (2019) en del intressanta resultat som kan bidra till ett utvecklat sätt att tänka om fortbildning och lärares lärande med utgångspunkt i undervisningens karaktäristiska aspekter.

De flesta insatser innebär, enligt Kennedy, att vi gör ett antal antaganden, till exempel vad lärare behöver lära sig respektive hur dom lär sig. Men lärare kan lära sig om undervisning på sätt som vi inte känner till. Kennedy exemplifierar med att de läser, de samspelar med kollegor och de reflekterar över sin egen erfarenhet och pågående undervisning.

Hon påpekar att Lortie redan 1975 myntade begreppet ”apprenticeship of observation” (som elev ser man och observerar det som sker i klassrummet och lärarens agerande) som ett betydelsefullt sätt att ”lära sig” vad undervisning är och hur den genomförs och detta pågår under lång tid genom hela lärarens skoltid. Lärare hänvisar ofta till saker som inträffar i realtid i klass-

rummet när de ska berätta om enskilda handlingar och åtgärder som de vidtar och det är åtgärder som knyts till det omedelbara och sådant som inte alltid är planerat. Som lärare har man inte alltid full kontroll över det som sker, dilemman uppstår, oförutsedda saker inträffar och man behöver improvisera (Hultman, 2001). Kennedy menar att vi ofta utgår från en uppfattning som säger att läraren planerar, styr och implementerar och att den synen ofta ligger som grund till hur vi designar fortbildning.

KLASSRUMSLIKNANDE ELLER KOLLEGIALT?

Kennedy (2019) granskar och jämför två olika typer av satsningar dels den traditionella, mer formaliserade formen, där någon utanför skolan kommer till skolan/lärarna för att förändra deras praktik i något avseende. Designen liknar ofta vanlig undervisning det vill säga klassrumsliknande men med läraren som elev dels en design som går ut på att lärare hjälper varandra i samspel med en skolkunnig person (det kan vara en annan lärare, en forskare, en mentor).

Den senare modellen bygger på studier som visar att undervisning är en process, som innebär en mängd beslutsfattande, som sker hela tiden när läraren tolkar och reagerar på det som inträffar i klassrummet (Kennedy hänvisar till *Handbook of research on teaching* och kapitlet av Clark och Peterson, 1986). Det som vi ser i klassrum är inte ett resultat av planerade insatser utan till stor del spontana reaktioner på det som händer. De här modellerna försöker skapa en situation där man reflekterar över klassrummets dynamik i samspel med kollegor. Det kan till exempel ske genom klassrumsbesök/observationer, eller videodiskussioner. Det kan innefatta att man skapar insikt kring hur elever tänker och uppfattar undervisningen eller varför de gör som de gör. Det innebär att det finns flera kollegor som kan komma med inspel kring dynamiken i klassrummet. Förhoppningen är att detta skall skapa insikter som leder vidare så att läraren kan justera sitt agerande i stunden. Enligt Kennedys analys var den senare designen mera effektiv, hon kallar den *insikt och strategiskt tänkande*.

En liknande insikt om dynamiken är den som sker mellan läraren/handledaren och lärarstuderanden under VFU, där en analys visar att överförandet av yrkeskunnandet sker via ett antal *närhetsprinciper* (Hultman & Wedin, 2014). Man ser varandra i handling och den andre (handledaren) kan ge den studerande en annan bild och uppfattning av hur man kan tolka det som händer i situationen – kommunikationen av yrkeskunnandet sker genom att dom arbetar tillsammans, man blir en del av varandras tolkningar. Detta kan vara det som sker i en utvecklingssituation mellan kollegor som samspelar i varandras klassrum.

Kennedy tar även upp behovet av att paketera goda satsningar (traditionell, formaliserad, handledningsmaterial och klassrumsliknande) så att de kan

spridas till en större mottagargrupp. Ett problem som kan uppstå är om mentorns arbete och satsningen bygger på dennes personliga erfarenheter av undervisning och klassrumsdynamiken och mentorns kompetens att spontant kunna se och använda exempel som inträffar i det fortsatta samtalet med läraren. Andra som tar över satsningen, för att skala upp den, kanske inte har samma förmåga och kan därmed inte åstadkomma samma effekt.

Svenska exempel kan vara lesson studies och interaktiv aktionsforskning där lärare planerar och observerar undervisning och där man gör detta under ett helt år med inslag av reflektion och diskussioner som ger ny input till fortsatt undervisning (Kennedy redovisar, liknande exempel på s. 151, men använder inte begreppet lesson studies).

Kennedy redovisar ett intressant exempel där hon kan följa en satsning från ”strategisk” till ”paketerad” design och då finner att effektstorlek går från 0,26 till 0 och hon spekulerar att det kan bero på att man i paketet förlorar den förtrogenheten som ursprungligen fanns när man försökte nå en bredare spridning. Hon frågar sig om vi behöver bättre kunskap om satsningars ”tysta” egenskaper och om det är betydelsefullt att beakta personalens/mentorernas erfarenheter? Och hon påpekar att de formella och breda satsningarna verkar ha ingen eller högst begränsad effekt.

LEVER POSITIVA SAKER KVAR?

En annan aspekt av lärares kompetensutveckling är kopplingen till elevernas lärande och om satsningarna lever vidare över tid? Kennedy analyserar studier som sträckte sig både över ett respektive två år. Ett intressant resultat, som hon finner, är att det kan vara så att strategiska satsningar som sträcker sig över två år kan hamna i en situation där år två hämmar och motverkar en ackumulerad effekt på grund av att lärarna/deltagarna behöver tid att ”smälta” sina nya insikter och fortsätta sina nya ”test” och handlingar. Jag har själv en likande insikt från en satsning på en fortbildning i en gymnasieskola där vi arbetade med lärare som bildade olika par som observerade varandras klassrum och diskuterade intryck. Både Kennedys och mina intryck är än så länge intryck och ”skisser” som behöver fortsatt mera långsiktig forskning. Lever en satsning kvar efter att den formellt avslutats? Det saknas tillräckligt med data från uppföljningar (Hultman, 2015). En kritik som ofta framförs är att satsningar ”avslutas i förtid” eller att dom upphör när tiden är slut och så vidare. Men tänk om det skulle visa sig att det trots ett abrupt slut kan leva kvar positiva effekter trots att våra mätningar inte hittar effekter. Kan dom vara ”omätbara” men betydelsefulla? Beror ”ingen effekt” på att vi letar på fel ställe?

Forskning om lärande och förändring (Ellström & Hultman, 2004) har argumenterat för betydelsen av att uppmärksamma ”det som sker i det tysta” och ”bakom kulisserna”, det vill säga det som sker i det vardagliga arbetet.

Praktiken rymmer en betydande innovationskraft där det informella lärandet behöver uppmärksammas med inslag av rutinmässig problemlösning och improvisationer.

I en reflektion av Glaés-Coutts och Nilsson (2020) ser de att skolor under arbetet med *Samverkan för bästa skola* blir bättre på att förbättra undervisningen:

The teachers expressed a wish to continue it and to model this practice for the other teachers to establish this collaborative approach to assessment. Sharing this new knowledge with their colleagues opened up a new dialogue around school improvement. While the participants once again spoke about the feeling of being ‘ahead’ in their professional practice in comparison with their colleagues, they described how their stance opened up the discussion of best practices. They felt that their colleagues were more willing to discuss a lesson that did not go as planned and that rather than blaming the students (as was common in the past), they were open to discussing it professionally. (Glaés-Coutts & Nilsson, 2020, s. 7)

Och forskarna illustrerar detta med ett citat från en lärare:

I see now that with my colleagues it is easier, and more permitted, to discuss failures. ‘What did I do wrong?’ It is rare these days to blame the students: ‘It was a bad group’. Instead, I now find that a colleague will come into my office and say, ‘Today I had a bad lesson’ and ask, ‘What do you think? What would you have done?’ or ‘What do you think I should change?’ (First teacher)” (Glaés-Coutts & Nilsson, 2020, s. 8)

Men Glaés-Coutts och Nilsson (2020) hade inte möjlighet att delta i skolornas arbete mer än ett år, vilket gjorde att de inte kunde dokumentera om utveckling spirade men de noterar att en kraftig personalomsättning antagligen skulle hindra detta.

SYNLIGGÖR DET SOM HÄNDER EFTER ...

I mitt fall med gymnasieskolan kan det arbete som pågick under två år men sedan avslutades ha fortsatt på liknande sätt som ovan i Glaés-Coutts och Nilssons exempel men osynligt genom att lärarna skapade möjligheter till lärande, därför att de märkte att satsningen gav dom ett positivt bidrag i det dagliga arbetet. I så fall kan detta vara ett agerande som lärare är vana vid, det saknas resurser men man behöver ändå göra något, man uppfinner ofta en egen didaktik (Hultman, 2001). Vardagsdynamiken kräver av en att man agerar påpekar Ghousseini et al. (2022) och de menar att det kollegiala samspillet behöver utvecklas så att det kollegiala även omfattar själva undervis-

ningen i klassrummet och inte enbart planering och utvärdering (de talar om att riva ”the fourth wall” med inspiration från teatern, det vill säga ”väggen” mellan skådespelare och publik där de menar att kollegor bör komma in i själva klassrumsdynamiken).

En uppföljning av olika satsningar och projekt efter att de avslutats skulle kunna ge intressant kunskap som komplettering till tidigare studier, ”vad händer sedan?”. Kan kommunerna rikta sitt intresse mot detta och kanske utnyttja de bland skolans personal som har olika former av vetenskaplig skolning (lektorer, förstälärare många fler) med tanke på det intresse som finns kring praktisknära forskning (gårna i samarbete med parter inom universiteten). Och ett sådant arbete skulle också kunna ge tankar kring hur vi utvecklar arbetet med lärares kompetensutveckling och lärande.

REFERENSER

- Correnti, Richard, & Rowan, Brian (2007). Opening up the black box: literacy instruction in schools participating in three comprehensive school reform programs. *American Educational Research Journal*, 44(2), 298-338.
- Ellström, Per-Erik, & Hultman, Glenn (2004). Avslutande reflektioner och slutsatser. I Per-Erik Ellström, & Glenn Hultman (red.), *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet* (s. 295-305). Studentlitteratur.
- Fullan, Michael, Miles, Matthews. B., & Taylor, Gibb (1981). *Organization development in Schools: The State of the Art*. The National Institute of Education, Washington. (Även i *Review of Educational Research*, 1980, 121-183.)
- Ghousseini, Hala, Schneider Kavanagh, Sara, Dutro, Elizabeth, & Kazemi, Elham (2022). The fourth wall of professional learning and cultures of collaboration. *Educational Researcher*, 51(3), 216-222. <https://doi.org/10.3102/0013189X211058751>
- Giacquinta, Joseph B. (1998). Seduced and Abandoned: Some Lasting Conclusions about Planned Change from the Cambire School Study. I A. Hargreaves et al. (red), *International Handbook of Educational Change* (s. 163-180), Kluwer Academic Publishers.
- Glaés-Coutts, Lena, & Nilsson, Henrik (2020). Who owns the knowledge? Knowledge construction as part of the school improvement process. *Improving Schools*, 24(1) 62–75. <https://doi.org/10.1177/1365480220929767>
- Gross, Neal, Giacquinta, Joseph B., & Bernstein, Marilyn (1971). *Implementing Organizational Innovations. A sociological analysis of planned educational change*. Basic Books, Inc.

- Hargreaves, Andy et al. (red.). (1998). *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, Andy, Shirley, Dennis, Wangia, Shaneé, Bacon, Chris, & D'Angelo, Mark (2018). *Leading from the middle: spreading learning, well-being, and identity across Ontario*. Council of Ontario directors of education report, Toronto, Ontario, Canada.
- Harris, Almna, & Jones, Michelle (2019). Teacher leadership and educational change. *School leadership & Management*, 39(2), 125.
- Hultman, Glenn (2001). *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Studentlitteratur.
- Hultman, Glenn (2015). *Transformation, Interaktion eller Kunskapskonkurrens. Forskningsanvändningen i praktiken*. VR/UVK-rapport från SKOLFORSK.
- Hultman, Glenn (2021). Kunskapsbildning eller praktknära forskning? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 26(2-3), 116-121. <https://doi.org/10.15626/pfs26.0203.08>
- Hultman, Glenn, & Wedin, Ann-Sofi (2014).Handledning och yrkeskunnande i komplexa miljöer. Skapandet av lärprocesser in-situ. I Henrik Kock (Red.), *Lärande i arbetslivet. Möjligheter och utmaningar. En vänbok till Per-Erik Ellström*. Almlöfs förlag.
- Jahnke, Anette, & Hirsh, Åsa (2020). *Varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser? En fördjupad nulägesanalys av en gymnasieskola*. Ifous rapport 2020:1. Stockholm.
- Kennedy, Mary M. (2019). How we learn about teacher learning. *Review of Research in Education*, 43, 138-162. <https://doi.org/10.3102/0091732X19838970>
- Lieberman, Ann., Campbell, Carol, & Yashkina, Anna. (2017). *Teacher learning and leadership. Of, by and for teachers*. Routledge.
- Lindberg Åkerberg, Susanne (2019). *Att synliggöra det osynliga. En beskrivning av ett flerårigt skolutvecklingsarbete*. Forskningsrapport 10. Magelungen Utveckling AB.
- Rowan, Brian, & Miller, R.J. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change: implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform providers. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252-297.
- Shirley, Dennis, Hargreaves, Andy, & Washington-Wangia, Shaneé (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' wellbeing. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>
- Solokangas, Maija, & Ainscoq, Mel (2018). *Inside the autonomous school. Making sense of a global educational trend*. Routledge.
- Timperley, Helen et al (2007). *Teacher professional learning and development*. [BES]. New Zealand: Ministry of Education.
- Wolcott, Harry F. (1977), (2003). *Teachers vs. Technocrats. An Educational innovation in Anthropological perspective*. University of Oregon Press.

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