



KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift

Temanummer från den
Andra nationella konferensen i Pedagogiskt arbete 2015



KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift

Årgång 12 - Nummer 1 - 2016

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift handlar om pågående forskning inom pedagogiska studier, huvudsakligen vid Karlstads universitet. Syftet med skriften är att ge en bild av forskningsverksamheten i Karlstad och att bidra till debatt inom utbildningsvetenskaplig forskning och praktik. Bidrag i form av artiklar, recensioner av avhandlingar eller annan aktuell litteratur och information från konferenser är välkomna. Tidskriften kommer ut en gång per år. Bidragen skrivs på engelska eller svenska och skickas till redaktionssekreteraren.

Tidskriften ges ut av Institutionen för Pedagogiska studier vid Karlstads universitet.

Ansvarig utgivare: Patrik Larsson

Gästredaktörer för temanumret: Annica Löfdahl Hultman, Christina Olin-Scheller och Marie Tanner

Redaktionssekreterare: Eva Andersson och Cathrine Andersson Busch

Adress: Karlstads Pedagogiska Tidskrift, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet, Universitetsgatan 2, 651 88 Karlstad.

Texterna i tidskriften får kopieras för undervisningsändamål under förutsättning att författaren eller författarnas och tidskriftens namn finns med på kopiorna. © författarna.

Inledning

I augusti 2015 vid Karlstads Universitet samlades forskare inom pedagogiskt arbete till Andra nationella konferensen i Pedagogiskt arbete. Temat för konferensen var ”Vart är vi på väg” och vi vill med detta temanummer av KAPET belysa något av den variation av såväl studieobjekt som metoder och teoretiska perspektiv som utvecklats under de 15 år som ämnet funnits på nationell nivå. De åtta artiklar som presenteras representerar ett urval av konferensens och ämnets innehåll. Konferensen innehöll ett 40-tal presentationer och drygt 60 deltagare som representerade fler än tio olika lärosäten. Två plenarföreläsningar, liksom många och givande diskussioner under fikapauser och vår gemensamma middag gav en bild av vad forskning inom pedagogiskt arbete innehåller och hur ämnet just nu gestaltas. Vi kan alltså konstatera att vi är på väg!

Frågor om bedömning är något som ständigt är aktuellt och vi valde att specifikt belysa forskning som på olika vis handlar om detta i våra två plenarföreläsningar. I artiklarna från dessa presenterar först **Marie Tanner**, lektor vid Karlstads universitet hur elever framställer sig som medspelare i förändrade policypraktiker när det gäller nationella prov och betyg i år sex. I elevernas framställningar framträder en medvetenhet om vikten av ”att visa vad man kan”, det vill säga elevers ansvar att kontinuerligt i olika ämnessammanhang visa fram sina kunskaper för att göra dem möjliga att bedöma. Marie visar hur eleverna framstår som kompetenta medspelare och aktörer inom systemet, samtidigt som de också är objekten för de förändringar som policyreformerna syftar till att påverka. I nästa artikel belyser **Michael Tengberg**, lektor och docent vid Karlstads universitet hur kunskapstest av olika slag fått ökad betydelse i skolan och hur dessa testresultat inverkar på såväl pedagogiskt som ekonomiskt och politiskt beslutfattande. Genom analyser av provuppgifter och innehållsliga kategorier i det svenska nationella läsprovet i år nio menar Michael att det finns kvalitetsproblem när det gäller både mätsäkerhet och innehållsvaliditet i dessa test och ställer helt enkelt frågan om det är ”rätt mätt”.

I sin artikel ”Nu har vi Dexter” belyser **Johan Samuelsson**, **Anna Brismark**, Karlstads universitet samt **Håkan Löfgren**, Linköpings universitet frågan om lärares förändrade arbete med administration i reformernas och digitaliseringens tidevarv.

Om elevers sociala relationer på fritidshem och vilka villkor som skapas för dessa relationer skriver **Helene Elvstrand** och **Lina Lago**, Linköpings universitet.

Spänningen i relationen mellan de lärare som fått en anställning som förstelärare och deras kollegor liksom hur motstånd och ironi används som strategier för att hantera

denna spänning belyses i en artikel av **Maria Hjalmarsson** och **Annica Löfdahl Hultman**, Karlstads universitet.

Om vilka samhällsfrågor som förekommer i samhällskunskapsundervisningen är fokus för **Göran Morén** när han i sin studie låter gymnasielärare redogöra för sina uppfattningar i en enkätstudie.

Vad begreppet Skolnära står för och om det är ett skolnära begrepp frågar sig **Erika Aho**, **Anna Henriksson Persson** och **Maria Larsson**, Karlstads universitet/Högskolan i Dalarna i sin studie där olika texter utgör empirin för begreppets innebörd.

Slutligen handlar en artikel av **Lill Langelotz** och **Karin Rönnerman** om de avhandlingar i pedagogiskt arbete som publicerats inom ramen för två forskarskolor och på vilket sätt begreppet praktknära forskning kan relateras till dessa.

Artiklarna har genomgått vetenskaplig granskning av en extern kollega, därtill har redaktionsrådet läst och gett synpunkter. Författarna är själva ansvariga för innehåll och faktagranskning av sina artiklar.

Som symbol för det nationella nätverkssamarbetet i pedagogiskt arbete fick vi som arbetar vid Karlstads universitet vid avslutningen av den första konferensen i Falun 2013 motta en stiliserad dalahäst, som vi förvaltat under de två år som passerat mellan konferenserna. Denna dalahäst har nu lämnats över till professor Karin Rönnerman vid Göteborgs universitet som tillsammans med övriga kollegor i ämnet kommer att arrangera den tredje nationella konferensen i Göteborg under 2017. Vi ser fram emot att då mötas igen för fortsatta diskussioner kring gemensamma intressen inom ramen för forskningsämnet pedagogiskt arbete. Väl mött!

Redaktörer: Annica Löfdahl Hultman, Christina Olin-Scheller, Marie Tanner och Eva Andersson

Innehåll

Marie Tanner

Att visa vad man kan. Elever som medspelare i förändrade policypraktiker om bedömning i år sex. 1

Michael Tengberg

Rätt mätt? 21

Johan Samuelsson, Anna Brismark & Håkan Löfgren

”Nu har vi Dexter” – Lärares förändrade arbete med administration i reformernas och digitaliseringens tidevarv. 38

Helene Elvstrand & Lina Lago

Elevers sociala relationer på fritidshem. 60

Maria Hjalmarsson & Annica Löfdahl Hultman

”Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten”: Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor. 76

Göran Morén

Samhällsfrågor i samhällskunskapsundervisningen. 95

Erika Aho, Anna Henriksson Persson & Maria Larsson

Skolnära – ett skolnära begrepp? 116

Lill Langelotz & Karin Rönnerman

Praktiknära forskning och avhandlingar i Pedagogiskt arbete 134

Att visa vad man kan. Elever som medspelare i förändrade policypraktiker om bedömning i år sex.

Marie Tanner, Karlstads universitet,
universitetslektor i pedagogiskt arbete,
marie.tanner@kau.se

Abstract

I den här artikeln studeras hur policyförändringar när det gäller betyg och nationella prov i årskurs sex framträder i elevers interaktion. Den fråga som specifikt utforskas är hur eleverna positionerar sig i relation till förändrade bedömningspraktiker samt vilka ideala elevidentiter som därigenom framträder. Ett urval från gruppintervjuer med elever i årskurs sex har analyserats med fokus på hur de i interaktionen konstruerar berättelser om prov och bedömning i undervisningen. Resultatet visar hur policydiskurser görs som samkonstruktioner i elevernas interaktion. Ett dubbelt elevideal framträder där man som elev både förväntas prestera och ta ansvar för att visa vad man kan, samtidigt som man också förväntas kunna tänka självständigt och argumentera för sin sak – men på ett sätt som faller inom ramen för systemets officiella retorik. Eleverna framstår som kompetenta medspelare och aktörer inom systemet som bidrar till görandet av policy. Samtidigt är de också objekt för de förändringar som policyreformer syftar till att påverka. Resultatet väcker frågor om villkor för elevers deltagande i policyförändringar, och inte minst när det gäller elevers möjligheter till att göra motstånd och kunna påverka de elevideal som formas i samband med utbildningspolitiska reformer i ett allt mer marknadiserat utbildningssystem.

Inledning

Whatever happens, (most) policies will be struggled over and struggled with by “those people who are its object”. (Ball et al, 2012, s. 142)

Citatet ovan är hämtat från boken *How schools do policy*, där en forskargrupp i Storbritannien under ledning av Stephen Ball studerat skolors och lärares görande av policy i en tid präglad av en allt snabbare förändringstakt inom det utbildningspolitiska området. Citatet belyser hur olika politiska initiativ för att förbättra skolors och elevers resultat kommer att involvera aktörer på alla

nivåer i skolsystemet. Inte minst kommer aktörerna i den lokala skolkontexten – det vill säga lärare och elever – i sin vardag att kontinuerligt ställas inför att behöva översätta olika former av policytexter till handling.

Svenska mellanstadieelever har under senare år fått delta i en lång rad förändringar när det gäller kunskapsbedömningar och resultatuppföljning i form av nationella prov, individuella utvecklingsplaner och betyg. År 2009 gjordes de nationella proven på mellanstadiet (då i årskurs fem) obligatoriska, från att tidigare ha varit frivilliga. Några år tidigare (år 2006) hade då även uppföljningen av elevers individuella studieprestationer förstärkts genom införandet av obligatoriska terminsvisa individuella utvecklingsplaner (IUP) på grundskolan. Vid införandet av IUP betonades att dessa skulle vara ett planeringsinstrument för att framåtsyftande och i samverkan skapa så goda studieförutsättningar som möjligt för varje elev, men inte innehålla betygsliknande omdömen. Detta förändrades 2008 genom att summativa omdömen infördes på elevernas IUP, och från och med läsåret 2012/13 ersattes IUP i årskurs sex av återinförda betyg. Samtidigt genomfördes flera förändringar när det gäller de nationella proven på mellanstadiet genom att de flyttades från årskurs fem till årskurs sex och nya nationella prov i de naturvetenskapliga och de samhällvetenskapliga ämnena började utprövas. Följande läsår, 2013/14, genomfördes de första obligatoriska nationella proven i NO och SO, vilket innebar att man under vårterminen i år sex 2014 genomförde sammanlagt 16 olika delprov i fem olika skolämnen. Redan året därpå, vårterminen 2015, beslutades dock att proven i SO och NO skulle göras frivilliga, för att under 2016 avskaffas helt.

Den bild som framträder visar hur fokus för skolans bedömningsinstrument allt mer förskjutits från förutsättningarna i undervisningssituationen till den individuella elevens prestation (med ett särskilt fokus på svenska, engelska och matematik), vilket har satt press på både lärare och elever att visa upp goda resultat i en allt mer konkurrensutsatt skola. Detta har visat sig påverka såväl lärares professionella autonomi som elevernas identitetsformering i riktning mot allt mer performativa uttryck och risk för en allt mer fragmentarisk kunskapssyn (Asp-Onsjö, 2011; Ball, 2003; Hirsh, 2015; Jeffrey, 2011; Lundahl, 2005; Olovsson, 2015; Tanner & Pérez Prieto, 2014). I den här artikeln intresserar jag mig för hur några av de policyreformer som beskrivits ovan blir ”struggled over” och ”struggled with” av en specifik grupp aktörer, vilka också kan ses som deras objekt, nämligen eleverna. Syftet är att beskriva hur

policyförändringar när det gäller betyg och nationella prov i årskurs sex framträder i elevers interaktion. Genom att studera elevers interaktion i samtal om betyg och nationella prov utforskar jag hur de positionerar sig till förändrade bedömningspraktiker samt vilka ideala elevidentiteter som framträder därigenom.

Mellan marknadens logik och statens kontroll

Den officiella intentionen med de nationella proven är att de ska vara en grund för analyser och instrument för att öka likvärdigheten i betygssättning och bedömning mellan skolor (Skolverket, 2015). Besluten om de nationella proven liksom betygsreformen kan på så vis förstås som ett sätt för staten att ta kontroll av skolans innehåll i ett utbildningssystem som under de senaste decennierna förändrats i riktning mot avreglering, konkurrens och resultatfokus. Samtidigt har individens valfrihet stärkts genom elevers och föräldrars möjlighet att välja mellan olika skolor. Skola och utbildning har därigenom i allt högre grad kommit att styras med marknaden som förebild, vilket bland annat har lett till ett ökat behov av tydligt mätbar information för att kunna jämföra individers, skolors och även skilda nationers resultat och prestationer. Ur ett lärarperspektiv medför skolans nya konkurrenssituation att lärares autonomi tenderar att minska till följd av ökande inslag av marknadsanpassning. (Hirsh, 2015; Lundahl 2005; 2014; Lundström & Rönndahl, 2015; Olovson, 2015). En följd av detta är att risken för betygsinflation ökar, vilket också medfört ett tilltagande intresse för kontroll och resultatuppföljning från statens sida. Detta i sin tur innebär ökande krav på dokumentation och administration, vilket lett till ökad arbetsbörda för lärarna. Införandet av fler betyg och nationella prov har därför från statlig sida också behövt balanseras mot den ökade arbetsbelastning som nya dokumentationskrav medfört för lärarna. Det snabbt genomförda beslutet att göra de nationella proven i SO och NO frivilliga under våren 2015 kan förstås som en sådan balansgång som syftar till att minska lärarnas, och elevernas, arbetsbelastning under vårterminen i år sex.

Ur elevernas perspektiv visar Asp-Onsjö och Holm (2014a; b) hur de nationella proven i år 9 är något som elever förhåller sig ganska pragmatiskt till, samtidigt som de i hög grad förlägger ansvaret för framgång eller misslyckande på sig själva. Skolframgång framställs som något man i stor utsträckning själv kan ”välja” som elev, vilket visar sig bidra till en förstärkning av skillnader mellan

olika elevgrupper, både när det gäller klass, kön och etnicitet, i ett utbildningssystem som allt mer utmärks av en konkurrensinriktad performativitet. När det gäller mellanstadiet visar Olovson (2015) hur förändrade bedömningspraktiker med fler prov och betyg har lett till ett ökat fokus i undervisningen på styrdokumentens kravnivåer, vilket har bidragit till en ökad upplevelse av stress för många av eleverna (se även Löfgren, Löfgren och Pérez Prieto, 2015). Genomförandet av nationella prov och betygsättning kan i ljuset av detta ses som en policypraktik genom vilken elevers och skolors resultat görs mätbara och jämförbara både utifrån marknadens behov av rankingar och utifrån den statliga styrningens intentioner om likvärdighet mellan skolor. Marknadiseringen av nationella utbildningssystem får således konsekvenser för alla inblandade i verksamheten och leder till att kraven på individer att konstruera information om sig själva som konkurrenskraftiga, enligt utifrån definierade mål och kontroller, ökar (Ball, 2006; Löfdahl & Pérez Prieto, 2009; Löfgren, 2012).

Att visa vad man kan – performativitet och policy enactment

En teoretisk utgångspunkt i den här artikeln är att de förändringar som ovan beskrivits när det gäller skolans styrning leder till att det skapas ett performativt tryck på alla nivåer i skolsystemet (Ball, 2003; 2006; Larsson, Löfdahl & Pérez Prieto, 2010; Rasmussen et al., 2014; Tanner & Pérez Prieto, 2014). Skolans förändrade styrning medför att aktörer på samtliga nivåer i skolan – nationer, huvudmän, skolledare, lärare och elever – involveras i upprätthållandet av, och görs ansvariga för, att kontinuerligt visa upp kunskaper och resultat som kan värderas och jämföras i olika sammanhang. Detta kan förstås i relation till Lyotard (1979/1993) som menar att synen på kunskap och utbildning kommit att förändras på så vis att dess värde snarare ses i relation till dess användbarhet än som ett egenvärde i sig, vilket kan beskrivas som ett postmodernt villkor. Detta medför enligt Lyotard radikalt förändrade villkor för hur utbildningssystem formas:

The transmission of knowledge is no longer designed to train an elite capable of guiding the nation towards its emancipation but to supply the system with players capable of acceptably fulfilling their roles at the pragmatic posts required by its institutions. (Lyotard, 1979/1993, p. 48)

När det gäller elevernas roll i systemet använder Jeffrey och Troman (2011) begreppet “performative learning identities”, för att beskriva hur elever i det vardagliga sociala samspelet uppvisar de centrala värden som rådande bedömningsdiskurser föreskriver; höga ambitioner, att göra sitt bästa och att alltid sträva efter förbättring. Målformuleringar och prov införlivas som ett sätt att förstå vad kunskap och lärande innebär, och eleverna lär sig vikten av att framställa sig själva och sina kunskaper på ett sådant sätt att det kan testas mot givna mål. Jeffrey och Troman förstår dessa performativa identiteter som konstruerade inom de sociala praktiker som de deltar i, och att detta fyller en viktig funktion för att skapa sammanhang och förståelse i den kontext de befinner sig.

Snarare än att ses som idéer och beslut som implementeras uppifrån och ned, blir policyförändringar ur detta perspektiv något som görs genom de tolkningar och översättningar till handling som görs av aktörer på alla nivåer. Detta sätt att förstå policy innefattas i begreppet *policy enactment* (Ball et al., 2012; Ball, 2015). Detta innebär att policy inte enkelt kan beskrivas i termer av att implementera annorlunda eller bättre sätt att agera inom en organisation. Policyförändringar involverar människor i olika positioner som finns i en högst påtaglig fysisk och materiell miljö och det är genom dem, i vardagens olika handlingar och möten mellan människor, som policy görs. Införandet av fler nationella prov i år sex, liksom införandet av betyg i år sex, syftar till att förändra lärares och elevers vardag i skolan – lärare och elever kan sägas vara objekten för dessa reformer. Men samtidigt kommer samma lärare och elever att aktivt behöva ta ställning till de nya direktiven, tolka dem och översätta dem i handling – man kan på så vis också beskriva lärare och elever som centrala aktörer i förändringen av policy.

När *policy enactment* tidigare studerats på skolnivå är det vanligen skolledare och lärare som setts som aktörerna, men i en tidigare studie visas hur inte bara lärare utan också elever i klassrummets vardagliga interaktion bidrar till att omsätta och upprätthålla policydiskurser (Tanner & Pérez Prieto, 2014; Pérez Prieto & Tanner, 2014). Eleverna deltar i interaktioner som resulterar i ideala framställningar av ”den goda eleven” som tar ansvar för sina studier och kontinuerligt strävar efter förbättring. Dessa positioneringar kan beskrivas som *fabrikationer* (Ball, 2006; Perryman, 2009). Perryman menar att fabrikationer bör förstås som individers och organisationers svar på de krav som ett kontroll- och marknadssamhälle ställer, och att de representerar strategiska val i hur man framställer sig själv på ett sätt som motsvarar de krav man uppfattar. Det

handlar inte så mycket om huruvida dessa framställningar kan ses som ”sanna” eller inte, utan snarare om vilka av alla möjliga versioner av sig själv man väljer att beskriva. Fabrikationer kan därmed dels ses som ett sätt att motsvara de krav som ställs, men kan också förstås som ett sätt att skydda den personliga integriteten liksom att göra motstånd genom de val man gör att avstå från eller ignorera vissa krav. På så vis kan ökade krav på dokumentation, tester och värderingar leda till beskrivningar av individer och organisationer som döljer lika mycket som de visar upp (Ball 2003; 2006).

Metod och material

Analysen i den här artikeln bygger på data från gruppintervjuer med elever i år sex vid två tillfällen, dels i samband med att de fått sina första betyg i år sex och dels i samband med att de genomfört de nationella proven i SO och NO. Intervjuerna ingår som en del av datamaterialet i en klassrumsetnografisk studie, ”Att visa vad man kan”, som följt två klassers arbete med de nationella proven under hela läsåret i år sex, samt gruppintervjuer med elever på ytterligare en skola vid två tillfällen. Studien ingår i sin tur som en delstudie i det större projektet ”Mellanstadieelevers berättelser om att göra nationella prov och få betyg”¹, i vilket gruppintervjuer med mer än 195 elever på sju olika skolor genomförts om deras erfarenheter av att göra nationella prov och få betyg. I delstudien ”Att visa vad man kan” har jag förutom sammanlagt 14 gruppintervjuer med elever även följt och videodokumenterat förberedelser och genomförande av de nationella proven under 13 undervisningspass i SO och NO fördelade över läsåret 2014/2015. Förutom den vanliga undervisningen under året har jag videodokumenterat några lektioner där man förbereder sig för proven med hjälp av gamla prov, och jag har också filmat ett par lektioner då proven görs. I den här artikeln är det framförallt gruppintervjuerna, vilka också har videofilmats, som utgör underlag för analysen.

I analysarbetet använder jag mig av tillämpad samtalsanalys, CA (Conversation Analysis), en metod som med utgångspunkt i etnometodologiska grundantaganden handlar om hur människors sociala liv konstitueras i och genom kommunikation och samspel i olika sammanhang (ten Have, 2009; Hutchby & Wooffitt, 2008; Sidnell & Stivers, 2013). En grundläggande utgångspunkt inom CA är att socialt samspel kan förstås som gemensamma kommunikativa projekt där deltagarna använder sig av varandras yttranden som resurser för att tillsammans föra ett samtal vidare. För detta krävs en

intersubjektiv förståelse av det gemensamma i situationen, liksom en orientering mot de omgivande förutsättningar som interaktionen är inbäddad i. Ansatsen innebär därför att man strävar efter att förstå interaktionen ur deltagarnas perspektiv, och därför undviker att utifrån lägga på tolkningar och förklaringar till människors agerande om de inte själva i sin interaktion gör detta relevant. Till analysen har jag särskilt valt ut situationer då eleverna i intervjusituationen orienterar sig mot betyg och bedömning som policy, för att i detalj undersöka hur de tillsammans konstruerar positioneringar och ställningstaganden i förhållande till förändrade bedömningspraktiker. Jag intresserar mig alltså inte bara för vad de säger om detta, utan framförallt för hur de tillsammans konstruerar policy och elevideal i interaktionen med varandra och forskaren. Perspektivet innebär att samtalet ses som en social handling, i vilket de på olika sätt orienterar sig mot diskursiva förutsättningar i den lokala kontexten. Eftersom även intervjuaren, det vill säga jag, ingår i samtalet ses även denne som en deltagare i de positioneringar som görs.

Elevers perspektiv på förändrade bedömningspraktiker i år 6

Det resultat som här redovisas bygger på ett urval av de gruppintervjuer som genomförts på de båda skolor som ingår i studien. Utgångspunkten för urvalet har varit tillfällen då samtalen i gruppintervjuerna kommit in på några i datamaterialet som helhet vanliga samtalsämnen. Det har till exempel handlat om hur elever upplever att betygsättning är något som kommit att ständigt prägla undervisningen i vardagen, återkommande jämförelser mellan den egna skolan och andra skolor samt hur eleverna i årskurs sex upplever en allt starkare press på att prestera goda resultat. De tre första exemplen kommer från tre olika gruppintervjuer som genomfördes i januari 2015, strax efter det att de fått sina första betyg inför julavslutningen 2014. Jag har också valt ut ett exempel från en särskild händelse som eleverna på den ena skolan berättar om, som handlar om hur eleverna till rektorn framfört en protest mot att göra de nationella proven efter det att de gjorts frivilliga. Exemplet är hämtat från den andra skolan och de intervjuer som gjordes i maj 2015 efter genomförandet av de nationella proven. Detta utgör ett ovanligt exempel på elevers artikulerade motstånd mot en bedömningspraktik, vilket gör den intressant att uppmärksamma.

Allt man gör betygsätts ju

Det första utdraget kommer från en intervju med tre elever och har föregåtts av att eleverna har berättat om hur läraren nu i årskurs sex mycket oftare än tidigare hänvisar till kunskapskrav och betyg i undervisningen. Detta är ett vanligt tema i många av elevintervjuerna i projektet som helhet, och är även något som ligger i linje med vad tidigare forskning visat (se t.ex. Asp-Onsjö & Holm, 2014a; b; Jeffrey & Troman, 2011; Olovsson, 2015).

150121 betyg I: 17.16 – 18.10

1 I: för det låter ju ändå som att ni pratar ganska mycket
2 m::e: eran lärare i klassrummet om det här
3 E1: ja
4 E2: ja
5 I: [att hon för]klarar hur hon tänker å sådär ganska mycket för er
6 E3: [ja]
7 E3: ja för hon säger det här kommer betygsättas [eller det här]
8 ((skratt))
9 E1: [((skratt))]
10 I: ja
11 E3: ö kommer komma på nationella pro:[ven å]
12 [ja]
13 E3: [så]
14 I: [a:] ja. [du skrattar lite sådär] du känner igen.
15 E1: mm
16 ((E2 och E3 skrattar))
17 I: äre ofta eller?
18 E1: ja:
19 E3: ja typ hela tiden
20 E1: det blir-
21 E3: aa
22 E1: kan ju bli lite roligt för att (0.5) de ä väl egentligen allting
23 betygssätts ju vad man gör [och]
24 I: [mm]
25 E1: (0.6) det ka:nске:: betygsätts extra mycket men allt man gör
26 betygssätts ju [så he]
27 I: [mm]
28 (0.8)
29 E1: ja
30 I: så du tycker atte: (0.6) ibland blir (.) lite för ofta som ni
31 pratar om det
32 E1: mm ja: det är väl- det blir kanske lite om man säger att (.) ja
33 det här just kanske betyget (.) ja det är ett viktigt det är väl
34 klart att det är [men .h]
35 I: [mm]
36 det är väl allt är ju vik[tigt som man gör]
37 I: [mm (.) mm]

När intervjuaren inledningsvis på rad 1-2 ställer frågan ”för det låter ju ändå som att ni pratar ganska mycket me eran lärare i klassrummet om det här” syftar det tillbaka på elevernas tidigare berättelser under intervjun. Eleverna instämmer samtliga i detta (raderna 3,4 och 6) delvis samtidigt som intervjuaren utvecklar sin fråga ”att hon förklarar hur hon tänker å sådär ganska mycket för er” (rad 5). Elev 3 gör en animerad beskrivning av hur det kan låta när läraren förklarar, ”det här kommer att betygsättas eller det här [...]ö kommer komma på nationella pro:ven å ” (rad 7-11).

Eleven berättar detta med en skrattande röst, och även Elev 1 skrattar åt denna beskrivning (rad 9). Intervjuaren uppmärksammar att även Elev 1 skrattar och tolkar detta som ett igenkännande (rad 14), vilket eleven bekräftar. Intervjuaren frågar då om det är något som händer ofta (rad 17), och i de följande talturerna fyller Elev 1 och 3 i varandras tal och bekräftar detta, varpå elev 1 summerar att *”det ju kan bli lite roligt för att det är väl egentligen allting betygssätts ju vad man gör och (0.6) det kanske betygssätts extra mycket men allt man gör betygssätts ju så he man gör som betygssätts”* (raderna 22-26). Intervjuaren bekräftar elevens beskrivning genom korta inskjutna ”mm” som överlappar elevens berättelse. Efter en märkbar tystnad (rad 28) efter intervjuarens sista ”mm” uteblir ytterligare svar från eleven, och intervjuare frågar då om hen tycker att det blir lite för ofta som de pratar om betygen (rad 30-31). Eleven instämmer då, med viss tvekan att det väl är viktigt vid ett visst tillfälle, men att det också är klart att *”det är väl allt är ju viktigt som man gör”* (rad 36), vilket görs som en referens till att läraren påminner onödigt ofta om att uppgifter är viktiga och betygsgrundande.

Analysen av detta exempel visar hur eleverna, i relation till intervjuarens fråga, konstruerar lärarens och undervisningens hållning till betyg som något som genomsyrar den vardagliga klassrumsinteraktionen. Elev 3 ger ett specifikt exempel på hur det kan låta från lärarens håll, och det sätt som eleverna gemensamt skrattar åt detta inte bara bekräftar att de känner igen beskrivningen, utan skrattet skapar även en viss distans som mildrar det mönster som de beskriver (Vettin & Todt, 2004), vilket är i linje med den pragmatiska elevinställningen till bedömningspraktiker som tidigare visats av Asp-Onsjö och Holm (2014a). Elev 1 visar vidare hur detta kan anses vara en gemensamt känd företeelse genom hur hen ramar in sin tolkning med partikeln ”ju” när hen förklarar att det ju blir lite roligt, allting betygssätts ju vad man gör. Inom samtalsanalytisk forskning finns beskrivet hur adverbet ”ju” används för att indexera någon form av gemensamt känd information mellan samtalsparter som de alla borde känna till (Heinemann, Lindström, & Steensig, 2011). Här orienterar sig alltså Elev 1 till en gemensamt känd diskursiv kunskap om hur betygsättning är en ständigt närvarande aspekt av all undervisning. Samtidigt bidrar den målande beskrivningen av hur det specifikt kan låta också till att reproducera samma diskursiva hållning till betygsättning som något allestädes närvarande för både elever och lärare i undervisningens kontext.

Top notch

Nästa utdrag kommer från en intervju med tre andra elever i samma klass. Eleverna har även här berättat om hur lärarna nu i åk sex pratar allt oftare om bedömningskriterier, och vikten av att visa sina kunskaper för att nå så höga betyg som möjligt. En av eleverna reflekterar över att det verkar vara viktigt för lärarna själva att deras elever får bra betyg:

150121 betyg II: 11.00 – 11.33

1 E1: det känns lite som att liksom lärarna vill (0.5) att vi
2 e:: liksom nästan vill sätta jättebra betyg [för att]
3 I: [mm]
4 E1: dom liksom vill visa-
5 I: okej
6 E1: jag känner liksom en som fick nie: a:n.
7 I: ja:
8 E2: va:
9 D: ja
10 (1.3)
11 E2: vem va de?
12 E1: Matilda J:
13 (0.6)
14 E2: jaha
15 (0.5)
16 I: så på dig låter det som att det är viktigare för lärarna
17 E1: [ja att]
18 I: [med]bra betyg än [för er?]
19 E1: [för att]
20 E3: [vem ä Matilda J]
21 (0.5)
22 E1: mm Matilda Jansson på Centrumskolan
23 (0.8)
24 E1: de va jätt- de va väldigt många som fick bra betyg där
25 I: mm:
26 E1: för att liksom lärarna vill visa att deras skola är liksom
27 (0.5) top notch

Utdraget ovan inleds med att Elev 1 reflekterar över hur lärarna verkar ha ett eget intresse i att sätta jättebra betyg för ”*dom vill liksom visa-*” (rad 4). Hen följer inte upp explicit vad eller till vem de vill visa detta, utan fortsätter istället som svar på intervjuarens frågande ”*okej*” (rad 5) att styrka sin reflektion med en specifik berättelse om en elev som hen känner på en annan skola som fick hela nio stycken ”A” i sitt betyg (rad 6). Detta väcker de andra elevernas uppmärksamhet (rad 6, 11 och 20) och de ställer frågor för att hen ska specificera närmare vilken elev och vilken skola det handlar om. Intervjuaren följer också upp den inledande reflektionen, men utifrån ett annat intresse ”*så på dig låter det som att det är viktigare för lärarna med bra betyg än för er*” (rad 16-17). Intervjuarens fråga överlappar delvis kamraternas frågor om vilken elev det är, men efter att Elev 1 har validerat sin berättelse genom att specificera vilken elev det handlar om (rad 22), sammanfattar hen innebörden i sin reflektion på ett

sätt som också är ett svar till intervjuaren ”*de va väldigt många som fick bra betyg där [...] för lärarna vill visa att deras skola är liksom (0.5) top notch*” (rad 24-27).

Elev 1 sammanfattar på så vis berättelsen om eleven på den andra skolan genom att hävda att det var så många där som fick bra betyg eftersom lärarna vill visa att deras skola är, som hen säger, ”*top notch*” (rad 27). Detta uttryck föregås av en markerad tystnad, vilket gör att uttrycket accentueras och framstår som medvetet valt för att göra effekt. Man kan ana en kritisk inställning till denna performativa inställning från lärarnas sida, och senare i intervjun hävdar eleverna också att de misstänker att lärare på andra skolor oftare ger högre betyg samtidigt som lärarna på deras egen skola är striktare och mer rättvisa i sina bedömningar. Detta tema är inte ovanligt i intervjumaterialet som helhet i det större forskningsprojektet, men genom samtalsanalysen blir det synligt hur berättelser om bedömningspraktiker görs i interaktionen mellan elever och intervjuaren. Såsom interaktionen utvecklas, används det enskilda exemplet med Matilda J som ett sätt för Elev 1 att underbygga sitt anspråk om att betygets betydelse går långt utöver den enskilda elevens prestation, genom att de också fyller en performativ funktion för lärarna och skolan för att visa sin excellens. Så som Elev 1 använder sig av det specifika exemplet för att säga något om hur man generellt kan förstå de förändrade bedömningspraktikerna framträder en bild av att detta är något som eleverna har erfarenhet av att tala om även från andra sammanhang än intervjusituationen. Därigenom samverkar eleverna i interaktionen på ett sätt som får dem att framstå som kompetenta läsare av systemet genom diskursivt färgade berättelser om elevskap, lärarprofession och konkurrens mellan skolor i relation till betyg och bedömning.

Att känna press

Ett tredje vanligt tema i elevintervjuerna handlar om hur elever i åk 6 upplever en negativ press i samband med ett ökat fokus på kravnivåer och prestationer i år sex. Följande utdrag kommer från en tredje gruppintervju i samma klass, med tre andra elever som berättar om den ökande pressen som lärarens större fokus på de nationella proven och betygskriterierna fört med sig nu i årskurs 6.

150121 betyg II: 15.50 – 16.16

. E1: man får [väldigt stor]
2 E2: [å sånt]
3 E1: press på [sig]
4 E2: [ja]
5 Int: [mm]
6 E1: [vilk]et också ka- ja det ka- ibland så leder ju- kan
7 det ju liksom leda till att man
8 Int: mm
9 E2: man vill inte alltså man ger upp man vill inte det är
10 liksom-
11 E1: mm:
12 Int: [bl-]
13 E2: [man] orkar inte mer ja:
14 Int: mm
15 (0.6)
16 E2: jag tänker inte göra det [för-]
17 Int: [mm]
18 (0.5)
19 E2: [asså de har blivit så]
20 Int: [har du känt så ibland?]
21 E2: ja: alltså det har blivit så stor press på en.
22 Int: mm:
23 E2: på oss och-
24 Int: mm
25 E2: ja ä::m ä nog inte ensam om att tycka de
26 Int: mm
27 E2: alltså de har blivit så stor press ni ska göra det här bra
28 ni ska göra det här bra

Elev 1 inleder utdraget med den generella reflektionen att ”man får väldigt stor press på sig” (rad 1 och 3). Elev 2 överlappar detta och instämmer (rad 2 och 4), men det är Elev 1 som först behåller turen och utvecklar reflektionen genom att beskriva hur det ”ibland så leder ju- kan det ju liksom leda till att man-” (rad 6-7). Hen avbryts av Elev 2 som tar vid och fortsätter direkt ”man vill inte alltså man ger upp man vill inte det är liksom- ” (rad 9). Här avbryter hen sig, Elev 1 bekräftar (rad 10) och intervjuaren gör en ansats att säga något (rad 11). Elev 2 fortsätter dock att beskriva hur det känns ”jag tänker inte göra det för-” (rad 15) och efter intervjuarens bekräftande ”mm” (rad 16) ”asså det har blivit så” (rad 18). Så här långt är berättelsen om den ökande pressen generellt hållen, eleverna uttrycker sig i allmänna termer om hur ”man” känner sig som elev. I rad 19 bryter dock intervjuaren in med en mer specifik fråga riktad till Elev 2 ”har du känt så ibland?”. I sitt svar inleder eleven med att förklara ”alltså det har blivit så stor press på en” (rad 20). Hen ändrar sedan positionering något och förtydligar ”på oss och-” (rad 22) för att slutligen explicit hävda att ”ja ä::m ä nog inte ensam om att tycka de” (rad 24) och hen förtydligar ytterligare att hen talar i generella termer ”alltså de har blivit så stor press ni ska göra det här bra ni ska göra det här bra.” (rad 26-27).

Även här visar analysen hur elevernas berättelse görs som en samkonstruktion av eleverna i relation till intervjuarens frågor. De gör specifika beskrivningar över de känslor som den ökande pressen väcker, men placerar tydligt dessa känslor som en kollektiv och generell erfarenhet, snarare än en individuell upplevd situation. Konsekvent väljer eleverna att tala om ”man” och ”oss”, och på intervjuarens specifika fråga till en enskild elev om hen har känt så, förändras känslans placering i elevens svar till att handla om elever generellt, genom att hen inte är ensam om att tycka så. På så vis förskjuts i interaktionen den enskilda elevens upplevelse till mer diskursiva konstruktioner av den ideala eleven, en ”normalelev” som förväntas kunna hantera en ökande press på att ständigt prestera bra men som också kan uttrycka visst motstånd mot detta.

Tappar tid

Till skillnad från de tre första exemplen, representerar det fjärde utdraget ett exempel på elevers uttalade motstånd mot en specifik bedömningspraktik. De nationella proven är starkt reglerade från statlig nivå och kan ses som ett exempel på en så kallad imperativ policy (Ball et al., 2012), det vill säga det finns egentligen inget utrymme för skolorna att påverka eller välja om de ska genomföras eller inte. I samband med att de nationella proven i NO och SO våren 2015 gjordes frivilliga för skolorna, uppstår dock ett nytt läge då provens genomförande inte tycks lika oundvikligt vilket öppnade för viss förhandling. Eleverna på den skola som följdes under hela läsåret upptäckte i samband med detta att deras jämnåriga kamrater på kommunens andra skolor inte skulle behöva göra de nationella proven i SO och NO, och fann det då orättvist att rektor på deras skola beslutat att de ändå skulle göra proven. De framförde kritik mot detta till sina lärare, som i sin tur hjälpte eleverna att organisera ett möte med rektorn för att framföra sina åsikter och försöka påverka beslutet. I fyra olika gruppintervjuer berättar de för mig som intervjuare en samstämmig bild av händelseförloppet. I följande exempel från elevintervjuerna analyseras ett utdrag från en av intervjuerna med fokus på hur eleverna i interaktionen konstruerar sin argumentation mot provens genomförande. Utdraget föregås närmast av att intervjuaren har ställt frågor till eleverna om varför det är viktigt att göra lika i hela kommunen.

150507 NP NO: 05.14 – 05:48

1 E1: å då tappar man väldigt mycket tid
2 I: ja vad är det ni har förlorat på det då tror ni
3 (0.8)
4 E1: °mm° (0.9) typ lära sig och typ om vi har prov så har vi
5 svårare å liksom ha rätt på dom eftersom vi inte har haft
6 lika mycke:: (0.4) tid å lära sig
7 I: andra prov menar du än de [natione][lla?]
8 E1: [ja]
9 E3: [mm]
10 E1: dom vanliga proven
11 I: mm (.) kommer det å (.) ha någon betydelse för era betyg å
12 så där?
13 E1: ja det kan det ha
14 E2: mm lite
15 E3: [ja]
16 I: [mm] hur tänker ni då?
17 E1: kan sänka det typ om vi inte får lika mycket träningstid;
18 E3: ja [sen så] vi har ju en typ viss inläringstid;
19 E2: [mm]
20 E3: =[och] (.) <om: man inte> följer den så lär man sig ju inte
21 I: [mm]
22 E3: =lika mycket å [kanske inte] kan prestera [lika bra]
23 I: [mm] [mm]
24 E3: =på [proven];
25 I: [mm]

Elev 1 framställer här inledningsvis beslutet att göra proven som något som de som elever förlorar på genom att ”*då tappar man väldigt mycket tid*” (rad 1). Intervjuaren ställer en följdfråga för att be eleven precisera närmare vad det är de har förlorat på det (rad 2) och får efter en märkbar paus (rad 3) svaret ”*typ lära sig och typ om vi har prov så har vi svårare å liksom ha rätt på dom eftersom vi inte har haft lika mycke:: (0.4) tid å lära sig*” (rad 4-6). Intervjuaren efterfrågar ett förtydligande av om eleven här skiljer mellan de nationella proven och andra slags prov som de kan ha (rad 7) och både Elev 1 och Elev 3 svarar instämmande (rad 8-9), varefter Elev 3 fortsätter ”*dom vanliga proven*” (rad 10). De nationella proven görs på så vis till något som inte är det vanliga, som står utanför den ordinarie undervisningen och indirekt tar tid i anspråk som kunde ha använts bättre. Som svar på en direkt fråga från intervjuaren (rad 11) menar eleverna att detta kan komma att ha negativ inverkan på deras framtida betyg (rad 13-15) genom att det ”*kan sänka det typ om vi inte får lika mycket träningstid*” (Elev 1, rad 17). Elev 3 utvecklar detta argument vidare genom att lägga till ”*ja sen så har vi ju en viss inlämningstid och om man inte följer den så lär man sig ju inte lika mycket å kanske inte kan prestera lika bra på proven*” (rad 18-24). Liksom i det första exemplet (se excerpt 1, rad 36) används här partikeln ”ju” (Heinemann et al., 2011) för att indexera en gemensam diskursiv kunskap. I det här fallet refereras till betydelsen av inläringstid som en rättvisefaktor i förhållande till andra skolor, liksom till den vanligt förekommande retoriken i både klassrum och mediedebatt om vikten av prestationer.

Även i detta utdrag visar sig eleverna på så vis som kompetenta läsare av systemet genom att de formulerar argument med utgångspunkt i allmänt förekommande diskurser om effektivt lärande och retorik om vikten av att prestera bra. Detta argument använder de här för att hävda att genomförandet av de nationella proven i förlängningen för dem kan innebära en konkurrensnackdel i förhållande till de skolor som beslutat att inte göra proven. De nationella proven i SO och NO framställs på så vis ur elevernas perspektiv som tidskrävande aktiviteter som blir kontraproduktiva i förhållande till dess officiella syfte, som handlar om att proven ska utveckla undervisning och lärande. Sitt eget deltagande relaterar eleverna på så vis till ett elevideal som handlar om att utnyttja undervisningstiden så effektivt som möjligt för att nå så goda resultat som möjligt, vilket här mäts framförallt genom de traditionella prov som läraren ger.

Diskussion och slutsatser

I sin skolvardag kommer eleverna upprepade gånger och över tid att ställas inför situationer då de måste delta i görandet av policy – de blir medspelare, eller kanske i vissa fall motspelare, när förändrade policydirektiv ska uttolkas i olika undervisningssammanhang. Exempelen i den här artikeln visar hur eleverna gemensamt konstruerar berättelser om förändrade policydiskurser till vilka de relaterar sina egna erfarenheter av att göra nationella prov och att få betyg. Utdragen är hämtade från några olika intervjusituationer, alltså arrangerade situationer då forskaren (jag själv) deltar i samtalet och ställer specifika frågor utifrån ett visst intresse. På så vis säger det förstås inte allt om hur elever talar med varandra om prov och betyg med varandra i andra vardagliga situationer, utan vuxenstyrning som här. Men även om det är en arrangerad situation, framträder i analysen hur eleverna refererar till gemensamma erfarenheter och sätt att tala om proven på ett sätt som tyder på att det inte är första gången de talar med varandra om de nya bedömningspraktikerna. De faller varandra i talet, skrattar åt gemensamma erfarenheter och visar genom sitt sätt att bekräfta varandras berättelser att de även i andra sammanhang brukar tala om betygen, proven och hur undervisningen har förändrats i och med detta. På så vis synliggörs hur diskurser om betyg och bedömning är något som upprätthålls som samkonstruktioner i elevernas interaktion. Eleverna kan därför betraktas som aktörer i policy, som i likhet med andra aktörer i systemet bidrar till görandet av policyförändringar när de i olika situationer uttolkar och översätter policy i till handlingar (Ball et al., 2012; Tanner & Pérez Prieto, 2014).

I flera av exemplen framträder ett mönster i att berättelserna utgår från beskrivningar av enskilda händelser eller specifika erfarenheter vilka sedan överförs till generella och diskursivt orienterade beskrivningar om elevskap och undervisning i förhållande till förändrade bedömningspraktiker i år sex. Eleverna refererar till gemensamt överenskomna elevideal som innebär att kontinuerligt kunna visa upp sina kunskaper för att göra dem mätbara, att kunna reflektera över sitt eget lärande och att ta ansvar för att göra sitt bästa. I de två första utdragen ovan positionerar sig eleverna som kompetenta läsare av ett skolsystem där både elever, lärare och enskilda skolor ständigt blir bedömda i relation till kursplanernas kravnivåer och betygskriterier, men också i relation till en konkurrenssituation mellan olika skolor. Eleverna visar sig därmed medvetna om att inte bara elever utan också lärare och skolor ständigt bedöms och jämförs i det marknadsanpassade skolsystem som beskrivits i tidigare forskning (Asp-Onsjö, 2011; Lundahl, 2005; Lundström & Rönnberg, 2015). De tredje och fjärde utdragen skiljer sig något från de två första genom att de också visar exempel på motstånd mot de förändrade bedömningspraktikerna. Avsaknaden av tydliga motståndsberättelser i etnografisk forskning om policy i samtida utbildningssammanhang är något som även Ball et al. (2012) har uppmärksammat som problematiskt: ” [t]here are some problems with resistance and resistance theory in the contemporary English school setting.” (s. 149). De få exempel om elevers motstånd i policypraktiker som finns är därför särskilt intressanta att studera närmare

I det tredje utdraget framträder ett visst motstånd mot bilden av den ideala eleven genom att aktualisera hur man som elev upplever en ständig press som gör att man känner sig trött och orkeslös i förhållande till ökande krav. Den berättelse som görs utgår från de enskilda elevernas upplevelser, men görs i interaktionen till något allmängiltigt för alla elever. Det fjärde utdraget är ett ovanligt exempel på en berättelse om öppet artikulert motstånd mot en specifik praktik, där protester framförs till lärare eller skolledare. Analysen av elevernas argumentation i det fjärde utdraget visar hur de använder sig av den officiella retoriken om hur proven syftar till att stärka skolans och elevens resultat för att argumentera mot genomförandet av de nationella proven, eftersom det tar värdefull inlärningstid i anspråk. Deras argument handlar alltså inte om den pressande situation och ökande arbetsbelastning som proven medför för dem som enskilda elever. Istället lyfter de fram hur de nationella proven riskerar leda till försämrade inlärningsvillkor med sämre resultat när det gäller betygen som följd, till skillnad från elever på de skolor de jämför sig med

som inte gör proven. På så vis görs proven i elevernas berättelser här till en konkurrensnackdel. Eleverna använder sig av argument inom systemet för att kunna kritisera en praktik som egentligen är en följd av samma system. Det betyder dock inte att de egentligen ifrågasätter de nationella proven och betygens varande i sig, utan endast den specifika praktiken av att göra nationella prov i SO och NO. Även i sitt motstånd framställer sig eleverna således som medspelare i systemet, även om de intar en kritisk hållning till några specifika aspekter av proven och betygen som praktik.

Sammanfattningsvis framträder genom analyserna av elevernas interaktion ett dubbelt elevideal där man som elev förväntas prestera och ta ansvar för att visa vad man kan, samtidigt som man också förväntas kunna tänka självständigt och argumentera för sin sak – men på ett sätt som faller inom ramen för systemets officiella retorik. Eleverna framstår i hög grad som kompetenta medspelare inom systemet, policyaktörer som utifrån sitt perspektiv kan läsa, översätta och omsätta i handling de förändrade policytexter som skolor har att hantera. Men att eleverna kan beskrivas som kompetenta aktörer i policy utesluter dock inte att de samtidigt också utgör objektet för de förändringar som utbildningspolitiska reformer syftar till. Aktörskap inrymmer också frågor om utrymme för motstånd, och en fråga som väcks av resultatet i den här artikeln är i vilken utsträckning elevmotstånd i relation till policy är möjligt eller inte. Frågan om elevers möjligheter till motstånd mot policy i utbildningssammanhang handlar om grundläggande villkor för elevers deltagande och inflytande i undervisningen. Detta gäller inte minst elevers möjligheter till att kunna påverka de elevideal som formas i samband med utbildningspolitiska reformer. Den typ av artikulerad kritik som framförs i ett av den här artikeln exempel kan ses som en typ av motstånd inom systemet. Men motstånd skulle kunna också kunna förstås i andra former som till exempel elevers möjligheter till fabrikationer och skapandet av performativa identiteter som ett sätt att skydda den egna identiteten (se Ball & Olmedo, 2013; Jeffrey & Troman, 2011; Tanner & Pérez Prieto, 2014). Fortsatta analyser av datamaterialet, både från gruppintervjuer och inspelningar från klassrummet, kommer förhoppningsvis att kunna bidra till ytterligare fördjupning av förståelsen av elevers möjligheter till både motstånd och delaktighet i görandet av policy i ett marknadsiserat utbildningssystem.

Noter

1. Projektet ”Mellanstadieelevers berättelser om att göra nationella prov och få betyg” leds av Héctor Pérez Prieto, Karlstads universitet. I projektet medverkar även Viveca Lindberg, Håkan Löfgren, Ragnild Löfgren, Johan Samuelsson och Marie Tanner.

Referenser

- Asp-Onsjö, L. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. *Educare*, (2), 1-14.
- Asp-Onsjö, L., & Holm, A-S. (2014a). Governance by marks: an ethnographic study of school achievements and gender. I A-L Arnesen, E Lahelma, L Lundahl och E Öhrn, (Red.) *Critical Ethnography in Nordic Context*, (ss. 61–81). London: Tufnell Press.
- Asp-Onsjö, L. & Holm, A-S. (2014b). Styrning genom prov och betyg. I E. Öhrn & A-S. Holm, (Red.) *Att lyckas i skolan*, (ss. 31–56). Gothenburg studies in educational sciences 363
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. doi: 10.1080/0268093022000043065
- Ball, S.J. (2006). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. I H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey (Red.), *Education, globalization and social change* (ss. 692–701). Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S.J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Ball, S. (2015). Policy actors/policy subjects (Editorial). *Journal of Education Policy*, 30 (4), 467, doi.org/10.1080/02680939.2015.1038454
- Ball, S. & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54 (1), 85-96, doi.org/10.1080/17508487.2013.740678
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2011) The Construction of Performative Identities. *European Educational Research Journal*, 10 (4), 485-501. doi: 10.2304/eeerj.2011.10.4.484
- ten Have, P. (1999) *Doing conversation analysis. A practical guide*. London: Sage.
- Heinemann, T., Lindström, A., & Steensig, J. (2011). Adressing epistemic incongruence. I T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Red.), *The morality*

- of knowledge in conversation* (ss. 107-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirsh, Å. (2015). IUP i praktiken: En skolreforms formande i skärningspunkten mellan yttre styrning och professionell autonomi. *Educare*, (2), 234–259.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis* (2. uppl.). Cambridge: Polity.
- Larsson, J., Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2010). Rerouting: Discipline, Assessment and Performativity in Contemporary Swedish Educational Discourse. *Education Inquiry* 1 (3), 177-195.
- Lundahl, L. (2005). A matter of self-governance and control. The reconstruction of Swedish education policy: 1980-2003. *European Education*, 1(37), 10-25.
- Lundahl, L. (2014). Arbetet i den marknadsutsatta skolan. I M. Vinterek & A. Arnqvist (red.) *Pedagogiskt arbete. Enhet och mångfald. Pedagogiskt arbete i Sverige I.*, (ss. 12-20). Falun: Högskolan Dalarna.
- Lundström, U. & Rönnberg, L. (2015). Att styra med marknaden som förebild. I S. Lindblad & L. Lundahl (red.). *Utbildning. Makt och politik*, (ss. 141-162). Lund: Studentlitteratur.
- Lyotard, J. (1979/1993) *The postmodern condition: a report of knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. (2009). Institutional narratives within the performative preschool in Sweden: 'If we write that we're no good, that's no good publicity'. *Early Years* 3(29), 261-270.
- Löfgren, H. (2012). *Det sitter inte i väggarna: Identiteter i lärares berättelser om skola och arbete*. Doktorsavhandling, Karlstad: Karlstad universitet.
- Löfgren, H., Löfgren, R. & Pérez Prieto, H. (2015). *Preparations for the national tests in grade six – narratives from those that are assessed*. Paper presented at NERA conference 2015, Gothenburg 3-5 March, Sweden.
- Olovsson, T. (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet. Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. Umeå: Umeå universitet. Doktorsavhandling.
- Pérez Prieto, H. & Tanner, M. (2014): Fabricando buenos alumnos: autoevaluación y negociación en la escuela sueca. I C. Peláez-Paz & M.I. Jociles (Eds) *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos*.(ss. 221–230). Hämtad från <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1060>

- Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Education Policy*, 24(5), 611–631. doi: 10.1080/02680930903125129
- Rasmussen, A., Gustafsson, J. & Jeffrey, B. (red). (2014). *Performativity in education: an international collection of ethnographic research on learners' experiences*. Stroud, Gloucestershire: E&E Publishing.
- Skolverket (2015), *Prov och bedömning/ Nationella prov*. <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov> (hämtad 2015-11-14).
- Sidnell, J. & Stivers, T. (2013). *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Tanner, M., Pérez Prieto, H. (2014). In between self-knowledge and school demands: Policy enacted in the Swedish middle year classroom. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 2014, volym 35 (5). doi: 10.1080/01596306.2013.871232
- Vettin, J., & Todt, D. (2004). Laughter in conversation: Features of occurrence and acoustic structure. *Journal of Nonverbal Behavior*, 28(2), 93-115.

Rätt mätt?

Michael Tengberg

Docent i pedagogiskt arbete

michael.tengberg@kau.se

Abstract

Under det senaste decenniet har kunskapstest av olika slag fått en ökad betydelse i skolan och testresultat inverkar i allt högre grad på såväl pedagogiskt som ekonomiskt och politiskt beslutsfattande. Men tester, vars resultat får stora konsekvenser för elever och skolor, måste underställas höga krav på reliabilitet och validitet och bli föremål för kritiskt prövning både av vetenskapssamhället och av dem som använder testet. I den här artikeln diskuteras aspekter av reliabilitet och validitet i det svenska nationella läsprovet i årskurs nio. Till grund för diskussionen ligger analyser av provinnehåll, elevresultat och experimentella data där lärare fått klassificera provuppgifter utifrån innehållsliga kategorier. En slutsats från dessa analyser är att det nationella läsprovet dras med flera kvalitetsproblem som omfattar aspekter av både mätsäkerhet och innehållsvaliditet. Några förslag till utveckling av provsystemet diskuteras i slutet av artikeln.

Inledning

Det är inte särskilt revolutionerande att påstå att kunskapstest av olika slag mer eller mindre erövrat skolans värld och på kort tid fått en mycket viktigare funktion för såväl pedagogiska beslut som för ekonomiskt och politiskt beslutsfattande. Det gäller från de lägsta skolstadierna och uppåt genom utbildningssystemet. Det är inte något som är unikt för Sverige eller för de nordiska länderna, utan vi följer en ganska tydlig internationell trend i det här avseendet, och vi har antagligen inte sett slutet på uppvärderingen av testers betydelse för skolans arbete eller för hur externa parter som politiker, tjänstemän, debattörer, eller allmänheten över huvud taget, ser på skolan, eller för hur de värderar kvaliteten på svensk skola i olika avseenden.

Det vore onödigt att trötta ut läsaren med att räkna upp alla kunskapstester som idag cirkulerar i skolan och som blir föremål för många av våra diskussioner om skolans utveckling och därtill grund för jämförelser av olika länders utbildningssystem. Dessa tester är vi redan väl bekanta med. Det är heller inte svårt att vara överens om att testkulturen och dess följdverkningar blivit en angelägen fråga

för de flesta som jobbar i eller forskar om skolan (Elstad & Sivesind, 2010, Meyer & Benavot, 2013; Stobart, 2008).

Den här utvecklingen kan man naturligtvis ha många och olika meningar om. En del vill hävda att testerna ifråga, både de nationella och de internationella fått oproportionerligt stor betydelse för den utbildningspolitiska debatten. Andra menar att proven i sig är otillräckliga och att vi helt enkelt behöver bättre instrument för att fånga vad elever egentligen kan och inte kan inom olika kunskapsområden. En tredje möjlig hållning, som jag själv, åtminstone för praktiska syften, försöker tillämpa, är den att det finns goda argument för båda dessa linjer. Det finns ett behov av att samla information om vad elever kan inom olika ämnen eller ämnesområden. Därför behövs pålitliga bedömningsinstrument. Men vart och ett av dessa bedömningsinstrument ger, i bästa fall, en god representation blott av en liten del av elevernas kunnande. Av det skälet blir det nödvändigt att vara vaksam både på testernas begränsningar ifråga om validitet och reliabilitet och vaksam på att själva testandet inte tar för mycket tid från det som måste föregå testet, nämligen undervisningen.

Konstruktion och administration av storskaliga prov är en kostsam ingrediens i skolsystemen, och bör därför granskas både ur praktiska, funktionella perspektiv och ur validitetsperspektiv. Det är exempelvis nödvändigt med en öppen diskussion om i hur många årskurser eller i hur många ämnen det ska ges nationella prov och vad ska vi göra med resultaten. Likaså är det viktigt med en öppen diskussion om hur många olika internationella testprojekt som Sverige bör delta i och vad vi har för nytta av resultaten. Den här sortens analyser bör förstås inkludera uppmärksamhet på testens konsekvenser, det vill säga hur de påverkar innehåll och form i undervisningen (Stobart, 2008). Jag har för min del stannat vid de innehållsmässiga frågorna och mer specifikt frågan om vad de förekommande proven egentligen mäter och vilka slags slutsatser om elevers kunskaper som provresultaten egentligen lånar sig till. Kort sagt, vad har man för grund för att uttala sig om olika aspekter av elevers kunnande givet det sätt som PISA-prov eller nationella prov utformas på? De vetenskapliga frågeställningar som jag intresserat mig för handlar således om ifall proven är relevanta och rättvisande, det vill säga om de är valida och reliabla.

I den här artikeln handlar det närmare bestämt om prov på förmågan att läsa. Hur bär man sig åt för att mäta konsten att läsa olika sorters texter? De prov som jag ska diskutera mer ingående är de nationella proven i svenska, som bland

annat innehåller ett delprov i läsförståelse. Mitt intresse rör både om dessa prov mäter rätt saker och om de gör det på rätt sätt. Kort och gott, är det rätt mätt, och blir det rätt mätt?

Läsning och läsprov

För den som vill studera provkonstruktion och provanvändning är läsning ett tacksamt område. Få saker är lika viktiga för att unga människor ska ta sig igenom utbildningssystemet med behållning som just förmågan att läsa och förstå texter av olika slag. Läsu ndervisningens roll i skolans arbete är central och obestridlig. Men för att rätt kunna identifiera de elever som har lässvårigheter, för att kunna följa elevers läsutveckling över tid och för att kunna planera relevant undervisning – alltså inte bara för att veta vilken lön som lärarna förtjänar, vilket man förstås också kan använda provresultat till – så behöver skolan goda instrument för att ta reda på hur väl eleverna läser. Därför har vi allehanda läsförståelseprov (nationella prov, diagnostiska prov, PISA-prov, PIRLS-prov och så vidare). Men vad för slags läsförmåga mäter proven egentligen? Vilka aspekter av själva läsandet fångar de? Kan de mäta några aspekter av läsandet på ett tillförlitligt sätt? Och hur kan man utveckla proven för att de ska göra jobbet bättre? Detta är nödvändiga frågor, som både provkonstruktörer och användare av proven (och helst också forskare som är helt oberoende av verksamheten) bör ställa sig.

För att förstå vårt förhållande till och vårt sätt att betrakta de storskaliga provens roll i dagens skola kan det vara lönt att rikta blicken bakåt för ett ögonblick och reflektera över såväl bakgrunden till testande av individers kunskaper över huvud taget som den svenska nationella identiteten som ett läsande folk. Inte minst är den senare relevant i diskussionen om hur vi förhåller oss till internationella jämförelser av läsförmåga. Sverige har en lång historia av allmän läskunnighet och det är det möjligt att vi som en följd av det odlar en särskild känslighet inför resultat (och inte minst inför mediernas filtrering av resultat) som antyder att läsförmågan bland yngre generationer sjunker i snabb takt. Martinsson (2015) menar att denna form av ”läspanik” också bör ses i kultursociologisk belysning och sättas i relation till tidigare förekommande former av mediepaniker med moraliserande undertoner. Man kan exempelvis frågas sig om texten och inte minst om själva berättelsen enbart uppträder i skriften eller om detta med textens överordning (skriftens primat) är kulturellt och historiskt situerat och därmed föränderligt. Det bör i så fall inverka på vårt sätt att förstå yngre

generationers förändrade kompetenser såsom de fångas exempelvis av internationellt jämförande läsprov. Icke desto mindre tror jag att viktiga ledtrådar till att förstå vårt sätt att hantera sjunkande resultat i prov som PISA finns i vår kollektiva medvetenhet om en välfärdsstat och en demokrati grundad bland annat på långvarig läs- och skrivkunnighet över klass- och könsgänser.

Här finns också anledning att notera ett modernare kapitel av historien, som handlar om utvecklingen av nationella läsprov (eller standardprov) i Sverige, exempelvis hur proven gick från att under femtio- och sextiotalen betona framför allt mätsäkerhet till att under åttiotalet betona innehållslig relevans (se Hultman, 1991), för att under det senaste decenniet återigen ha gjort åtminstone en skenbar vändning tillbaka mot att prioritera mätsäkerhet, den här gången under devisen att proven ska bidra till en likvärdig bedömning av elevers kunskaper. Jag skriver ”skenbar”, därför det uttalade syftet att proven ska bidra till likvärdig bedömning har betonats allt starkare de senaste åren (Gustafsson, Cliffordson & Erickson, 2014; Lundahl, 2011; Skolinspektionen, 2011). Samtidigt finns det lite som tyder på att den mätsäkerhet som efterfrågas i konstruktionen av de nya läsproven lever upp till den sortens förväntningar som kan ställas på centralt utformade prov av stor betydelse för såväl elever som lärare. Detta kommer att framgå nedan.

Uppföljningen av de nationella läsproven för kvalitetsutveckling och forskning har varit begränsad, vilket framgår om man granskar de rapporter som den nationella provgruppen i Uppsala publicerat regelbundet under det senaste decenniet. Detta kan man tycka är överraskande givet det faktum att de nationella proven engagerar ca 400 000 elever varje år, vilka förväntas göra proven. Staten borde rimligen ta ett ansvar för att denna verksamhet följs upp och valideras i enlighet med internationell standard (Kane, 2013; Messick, 1995). Man kan också tycka att en så omfattande verksamhet skulle föranleda ett intresse från forskare på ämnesområdet att vilja granska de instrument, resultat och slutsatser som den nationella provgruppen producerar. Detta har vi emellertid sett i väldigt begränsad utsträckning och det menar jag är ett problem.

Hot mot validiteten

Validitet är ett komplicerat vetenskapligt begrepp och validitetsforskningen, inklusive den forskning som handlar specifikt om validitet i bedömning av elevers språkförmågor, har under de senaste decennierna presenterat en rad olika mo-

deller för vilka slags teoretiska och empiriska bevis som krävs för att validera ett visst bedömnings- eller testinstrument (Bachman & Palmer, 2010; Kane, 2015; Khalifa & Weir, 2011; Markus & Borsboom, 2014). Flera av dessa senare modeller brukar ta utgångspunkt i två principer, eller grundläggande hot mot validiteten, som Messick (1989) formulerat. Ett sätt att värna validitet i bedömning eller mätning av något slags egenskaper, resonerar Messick, är helt enkelt att försöka undanjaga de här två hoten, som benämns *konstruktirrelevant varians* ("construct-irrelevant variance") och *underrepresentation av konstrukt* ("construct under-representation"). Konstrukt är psykometrins begrepp för den egenskap eller förmåga som ska bedömas. Konstruktirrelevant varians innebär därmed att testet eller bedömningsinstrumentet mäter aspekter som är irrelevanta i förhållande till konstruktet, det vill säga i förhållande till det som man önskar att mäta. Ett exempel från läsprov kan vara uppgifter där bedömningen blir beroende av elevernas skrivförmåga, det vill säga beroende av i vilken mån de lyckas formulera sin läsförståelse skriftligt, fastän det egentligen är läsförståelsen i sig man vill komma åt. Man mäter helt enkelt mer än det man utger sig för att mäta. Underrepresentation innebär det motsatta, det vill säga att alla delar av konstruktet inte finns representerade i mätningen. Testet fångar med andra ord inte alla de egenskaper som man skulle vilja att det fångade. Läsprov som i alltför hög grad ställer frågor på avläsningsnivå fastän man egentligen också skulle vilja veta något om elevernas förmåga att tolka och reflektera över texter utgör ett exempel på fenomenet underrepresentation.

Avsaknad av en konstruktdefinition

Med dessa två ganska enkla varningsflaggor som utgångspunkt kan man ställa ett prov som det nationella läsprovet i årskurs nio, som alltså ingår i ämnesprovet i svenska, under kritisk prövning. En första premiss för vilket slags prov som helst – allt från den enskilde lärarens i klassrummet prov efter ett arbetsområde till nationella prov i årskurs nio – är att det utgår från en konstruktdefinition. En konstruktdefinition är en benämning och en beskrivning av vad det för slags kunskaper som man vill att provet ska fånga.

Tittar man närmare på de nationella läsproven före läroplansreformen 2011, vilka var i bruk t o m vårterminen 2012 så går det att påvisa att det egentligen inte existerade någon konstruktdefinition. Jag ska ge tre argument för detta. För det första så hade provet, precis som alla andra existerande nationella prov sedan 1998, i uppgift att mäta graden av måluppfyllelse i enlighet med den rådande

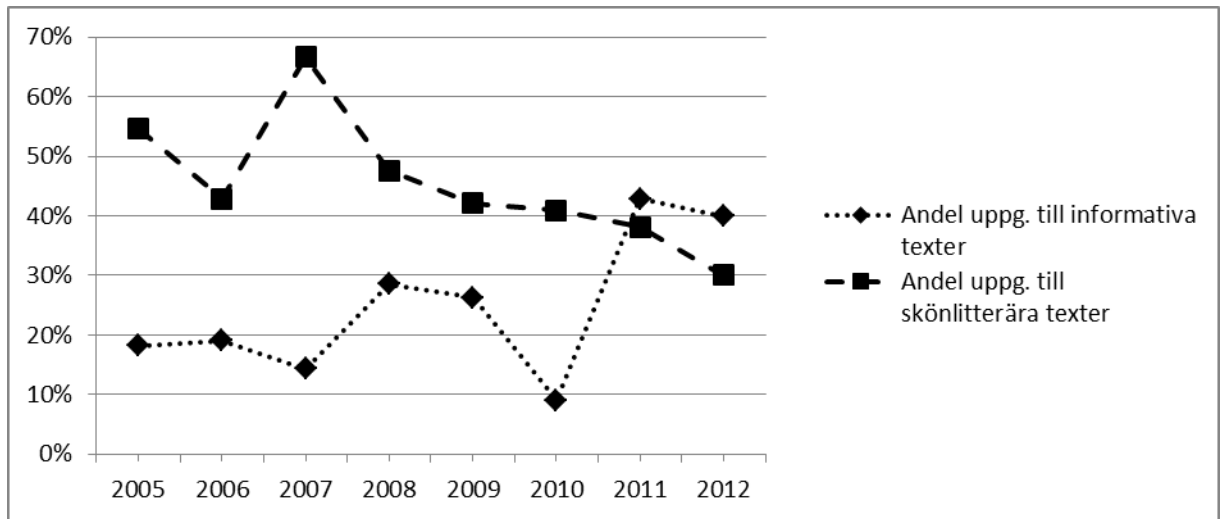
kursplanen. Trots detta så inleddes lärarhäftet som följde med provmaterialet under de här åren med en beskrivning av hur läsförståelse kunde definieras på de olika betygsnivåerna, på den tiden IG, G, VG och MVG (se t ex Skolverket, 2011, s. 8). Men de här beskrivningarna, eller provkriterierna, hade ingen motsvarighet i kursplanens kriterier för de olika betygen i ämnet. Istället var de formulerade av medarbetare i provgruppen, som själva hade tolkat kursplanen. Det kan man möjligen betrakta som ofrånkomligt, i synnerhet som kursplanerna var, och fortfarande är, ganska tunna ifråga om ämnesinnehållsliga definitioner. Ett problem var dock att formuleringen av provkriterierna ändrades då och då, i mindre eller större utsträckning, trots att kursplanen förblev densamma.

Det andra och tredje argumentet för tesen rör provets innehåll. För inte nog med att kriterierna ändrades, även innehållet i provet ändrades påtagligt under den tidsperiod då provet avsåg mäta måluppfyllelse i enlighet med Lpo94.

Vi vet från mängder av studier att de allra flesta läsare, inte bara ungdomar, utan även vuxna, tenderar att ha lättare att förstå berättande text än att förstå olika former av sakprosa (Best, Ozuru, Floyd & McNamara, 2006). Detta brukar man förklara med att de flesta av oss redan från väldigt tidig ålder socialiseras in i en värld av berättelser och lär känna typiska strukturer i berättelser och typiska berättarmönster och karaktärer osv. Sakprosan är mer oregelbunden i sin struktur och ställer generellt sett högre krav på bakgrundskunskaper (Pearson & Hamm, 2005; Williams, 2008). I samband med detta vet vi också att elevens resultat på läsprov av olika slag varierar med hur stor andel av textmaterialet som utgörs av skönlitteratur respektive sakprosa.

I figur 1 visas fördelningen av uppgifter till olika slags texter under åren 2005 till 2012, det vill säga under de sista åtta åren som det nationella provet mätte måluppfyllelse i enlighet med Lpo94. Beräkningen avser antalet uppgifter som ställs till informativ text eller nyhetstext respektive till skönlitterär text i förekommande prov 2005 till 2012. Diagrammet visar andelen uppgifter per texttyp av det totala antalet uppgifter. Som framgår inleds perioden med en klar övervikt av uppgifter till skönlitterära texter. Under de åtta åren förändras emellertid förhållandet och i slutet av perioden råder istället det motsatta förhållandet, det vill säga där det är fler uppgifter till informativ text eller nyhetstext än till skönlitterär text. Innehållet i provet har med andra ord genomgått en successiv förändring, trots att det fortfarande är samma kursplan som råder.

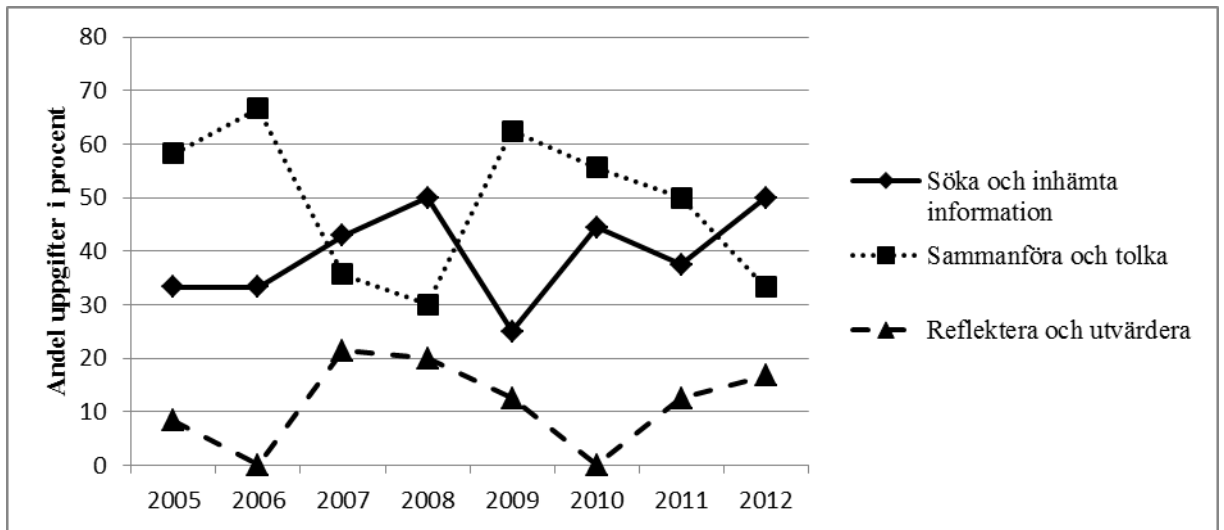
Figur 1. Andel uppgifter till skönlitterära respektive informativa texter i NP 2005–2012.



Ett annat exempel på förändringar i provets innehåll – nu kommer vi till det tredje argumentet för påståendet ovan – är den variation som skedde över tid när det gäller vilka läsprocesser som prövades i de förekommande provuppgifterna. Under de senaste decennierna har det varit vanligt att kategorisera läsprovsuppgifter utifrån scheman över olika läsprocesser. Dessa läsprocesser är ett slags uttryck för den kognitiva komplexitetsgrad som man tänker sig att uppgiften prövar testtagaren på (Tengberg, under utgivning). Inte sällan har de varit besläktade med den hierarkiska kunskapstaxonomi som man finner hos Bloom (se Anderson, Kratwohl & Bloom, 2001). Exempelvis skiljer man på uppgifter som testar förmåga att söka information i text och uppgifter för att tolka eller reflektera över text. I PISA-provet används tre läsprocesskategorier: *söka och inhämta information; sammanföra och tolka det lästa; samt reflektera över och utvärdera* det man läst (OECD, 2013).

I det svenska nationella provet före 2013 hade provkonstruktörerna inte definierat uppgifterna utifrån några läsprocesskategorier. Det hindrar naturligtvis inte att uppgifter i efterhand kan klassificeras utifrån ett givet schema, som ett sätt undersöka i vilken mån proven som helhet prövat samma aspekter av läsande från år till år. I PISA-provet, där man har som mål att mäta förändring i läsförmåga över tid, är det proportionella förhållandet mellan de tre läsprocesskategorierna i provet konstant. Det är med andra ord lika stor andel uppgifter inom varje kategori från år till år. I det nationella provet under åren 2005–2012 förekom däremot en stor variation över tid ifråga om vilka läsprocesser som prövades (se Figur 2).

Figur 2. Andel uppgifter på respektive läsprocessnivå 2005–2012.



Med lite god vilja kan man i diagrammet ana att det föreligger ett generellt, proportionellt förhållande mellan de tre läsprocesskategorierna. Samtidigt måste man konstatera att variation över tid är stor när det gäller vilka dimensioner av läsandet som prövas. Ena året finns det exempelvis inga uppgifter som prövar förmågan att reflektera över och utvärdera det lästa. Nästa år utgör den kategorin 20% av uppgifterna, för att några år senare inte finnas med igen.

Dessa tre argument menar jag visar att det saknades en specificering av vad man egentligen ville mäta med det nationella läsprovet under åren 2005–2012. Därmed blir det svårt att hävda vare sig att provet inte också mäter saker det inte borde mäta eller att hela konstruktet finns representerat i provinnehållet. Tittar man närmare på de enskilda uppgifterna i de förekommande proven och sätter dessa i relation till den dåvarande kursplanen i svenska är det tvärtom lätt att visa att läsprovet vid den här tiden hade flera problem med både konstruktirrelevant varians och underrepresentation av konstruktet (Tengberg, 2014).

Ett läsprocessschema tas i bruk

Med läroplansreformen 2011 skedde det förändringar, som från och med vårterminen 2013 påverkade det nationella läsprovet i årskurs nio. Provkonstruktörerna införde ett schema över fyra olika läsprocesser, som de olika provuppgifterna skulle mäta. Läsprocessschemat lånades (med lätt modifiering) från PIRLS-provet och innehåller i den svenska versionen följande fyra kategorier:

- hitta efterfrågad information,
- dra enkla slutsatser;
- sammanföra och tolka information och idéer samt reflektera
- granska och värdera innehåll, språk och textuella drag¹

Å ena sidan bör det betraktas som klokt att använda ett läsprocessschema som redan är utprovat och använt i andra väl genomarbetade provkonstruktioner. Samtidigt uppstod ett problem, för de här läsprocessnivåerna finns inte framskrivna i kursplanen i svenska. Ordet läsförståelseprocess, som är det ord provkonstruktörerna använder i provmaterialet, förekommer inte ens i kursplanen. För att undkomma det här problemet har provkonstruktörerna försökt sig på en förenkling där man skriver att det som står i kursplanens avdelning Centralt innehåll om att eleverna ska behärska ”lässtrategier för att förstå tolka och analysera texter av olika slag” (Skolverket, 2011) kan översättas med de här fyra läsförståelseprocesserna.

Som läsare behöver man behärska olika lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter beroende på sammanhang och syfte med läsningen. För att ringa in de olika lässtrategierna prövar uppgifterna olika läsförståelseprocesser. Processerna baseras på de beskrivningar av dem som görs i de internationella proven PIRLS och PISA. (Skolverket, 2014, s. 20)

Detta är emellertid en förenkling som leder fel eftersom läsprocesser och lässtrategier inte är samma sak (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008). Processer syftar på kunskapsdimensioner som antingen tas i bruk under den löpande förståelsen av text eller som aktiveras av specifika textfrågor. Strategier däremot syftar på medvetna, strategiska handlingar som läsaren utför för att nå förståelse när förståelsen inte kommer automatiskt (exempelvis läsa om en mening eller ett stycke från början, försöka summera innehållet i ett stycke, eller ställa frågor till sig själv om textinnehållet för att kontrollera sin egen förståelse). Provkonstruktörens användning av begreppen i provmaterialet leder både till förvirring och till ett osynliggörande av viktiga men *olika* dimensioner av läsandet och av läsförmågan.

De fyra läsprocesskategorierna har trots allt tagits i bruk i provet och därför är det viktigt att undersöka *hur* de används. I lärarinformationen framgår att processerna är viktiga. ”För att få lägst delprovsbetyget E på delprovet krävs det att eleven har poäng inom tre av de fyra processerna.” (Skolverket, 2014, s. 20)

Detta betyder att läsprocesskategorierna inte bara används för att skapa varierade uppgifter och konsistens i provinnehållet över tid utan också som en representation av bredden i kunskapskraven vad avser läsförmåga. För att få ett visst ämnesbetyg ska eleven uppnå samtliga kunskapskrav på den betygsnivån. Poäng inom tre av fyra läsprocesser förefaller här alltså användas som belägg för att eleven har den förväntade bredd i sin läsförmåga som kunskapskraven aviserar.

Figur 3. Sammanställningstabell för provresultat på NP läs 2015.

Fyll i poängen för delprov B

Uppgift	Process 1 hitta information		Process 2 dra enkla slutsatser		Process 3 sammanföra och tolka		Process 4 granska och värdera	
	Maxp.	Elevp.	Maxp.	Elevp.	Maxp.	Elevp.	Maxp.	Elevp.
1	2							
2					4			
3					2			
4			2					
5					4			
6					4			
7					4			
8							2	
9							2	
10					2			
11			4					
12					8			
13					6			
14			2					
15	2							
16			4					
17					4			
18					4			
19							2	
20							2	

Poäng/ process	Max: 4	Elev: 4	Max: 12	Elev: 12	Max: 42	Elev: 42	Max: 8	Elev: 8	
Totalt antal poäng:		av 66 p		Delprovsbetyg:					
		F	E	D	C	B	A		
Poänggränser		0–30	32–38	40–44	46–54	56–58	60–66		

Frågan är om det verkligen går att använda läsprocesskategorierna på det här sättet. Jag ska besvara den frågan både från ett psykometriskt och ett konceptuellt perspektiv. Men låt mig först demonstrera hur uppdelningen av uppgifter i kategorier ser ut. Figur 1 visar sammanställningstabellen för en elevs provresultat på NP läs 2015. Totalt ingår 20 uppgifter i provet och dessa är fördelade på de fyra processkategorierna. Den tredje processkategorin rymmer tio uppgifter, av vilka de flesta har polytoma poängskalor (0-2-4 poäng, 0-2-4-6 poäng eller 0-2-4-6-8 poäng). Här kan eleven ha stort hopp om att samla några poäng. Den första kategorin däremot innehåller endast två uppgifter, båda med dikotom bedöm-

ningsskala (0-2 poäng). De andra två kategorierna innehåller vardera fyra uppgifter (varav många med dikotom bedömningsskala). Uppgifterna i dessa tre kategorier (med få uppgifter per kategori) blir relativt sett väldigt viktiga, eftersom man inte får lov att bomma mer än en hel kategori. Att misslyckas både på uppgift 1 och uppgift 15 är inte särskilt osannolikt och innebär att eleven bommar hela den första kategorin. Detta skapar ofrånkomligen problem. I teorin kan man ha 54 poäng (max är 66) på provet och ändå få ett F i betyg. Detta beror alltså av på vilka uppgifter eleven får sina poäng.

Intern konsistens av delskalor på läsprovet

Om man ska dela in ett prov i delskalor på det här sättet – i synnerhet om delskalorna blir avgörande för om eleven kan få ett visst betyg eller inte – så bör man försäkra sig om att delskalorna har en *intern konsistens*, det vill säga att de uppgifter som utger sig för att mäta samma del av konstruktet producerar liknande resultat. Vi vill med andra ord kunna förutsätta att elever som lyckas väl på några av uppgifterna inom en given kategori (exempelvis ”dra enkla slutsatser”) även lyckas väl på andra uppgifter inom den kategorin. Annars mäter inte provuppgifterna som samlats i kategorin ”dra enkla slutsatser” någonting som är sammanhängande. Då är kategoriseringen psykometriskt meningslös; delskalan är med andra ord oanvändbar för att avgöra hur duktiga elever är på att ”dra enkla slutsatser”.

För att ta reda på hur det är ställt med den interna konsistensen i ett prov behövs ett representativt urval av elevlösningar. För detta ändamål har jag samlat in 233 elevlösningar från tre olika skolor i två kommuner, av det nationella läsprov som genomfördes i mars 2015. En brist ifråga om representativitet är att andelen elever med utländsk bakgrund är något låg i urvalet jämfört med riksgenomsnittet, vilket bland annat gör att urvalet kan förväntas ha ett något högre genomsnittligt resultat än riksgenomsnittet. Å andra sidan så bör den sortens avvikelse inte påverka en mätning av den interna konsistensen i delskalorna på testet. Baserat på de 233 elevernas resultat kan vi beräkna Cronbachs α , vilket är ett mått på korrelationen mellan uppgifterna i provet som helhet och mellan uppgifterna i de fyra olika delskalorna.

Vi har ett α -värde för provet som helhet på .72 (se Tabell 1), vilket är nätt och jämnt över smärtgränsen för vad som räknas som acceptabelt. En tumregel säger att en skala på en enkät eller ett test bör ha ett α -värde på minst .70 (Brace,

Kemp & Snelgar, 2012). Visserligen ökar α med antalet uppgifter så på hela provet skulle nog de flesta provkonstruktörer vilja ha ett α -värde som låg betydligt högre än .72. Av tabellen framgår också att konsistensen inom delskalorna är väldigt låg, med undantag för delskala 3 (Sammanföra och tolka) där korrelationen åtminstone ligger nära en acceptabel nivå. Nu är det som sagt väldigt få uppgifter inom tre av kategorierna och i fallet med den första, där vi bara har två uppgifter, är det egentligen inte meningsfullt att använda just Cronbachs α utan där finns egentligen andra mått, som till exempel Spearman-Brown (Eisinga, te Grotenhuis & Pelzer, 2012). Spearman-Brown koefficienten för dessa två uppgifter är dock endast .03, vilket alltså betyder att korrelationen är i princip obefintlig. Vi har alltså ingen grund för att kunna säga att elevens resultat på den ena av de två uppgifterna har något som helst samband med deras resultat på den andra uppgiften. Samma sak gäller i princip för delskala två och fyra.

Tabell 1. Cronbachs α för NP läs 2015.

Skala	Antal uppgifter	Cronbachs α
Hela provet	20	.72
1. Hitta information	2	.05
2. Dra enkla slutsatser	4	.29
3. Sammanföra och tolka	10	.64
4. Granska och värdera	4	.32

Kontentan är alltså att baserat på empiriska elevdata går det inte hävda att de fyra delskalorna fyller någon meningsfull mätteknisk funktion. De samvarierar inte på ett sätt som gör att det skulle vara tillförlitligt att basera elevens betyg på hur pass väl de presterar inom den ena respektive den andra kategorin. Uppgifterna inom en och samma kategori kräver helt enkelt alltför olika saker av eleverna för att det ska gå att säga att provet tar ett tillförlitligt mått på någon av delkomponenterna i läsförmågan. En grundläggande orsak till detta är att antalet uppgifter är för få inom åtminstone tre av av delskalorna. En annan fråga är förstås i vilken mån uppgifterna har något som konceptuellt binder dem samman.

Lärares klassificering av läsprovsuppgifter

Ett sätt att pröva om kategorierna är konceptuellt meningsbärande vore att låta svensklärare, som är bekanta med kategorierna och med hur de används i provet, få klassificera uppgifter utifrån läsprocesskategorierna och se om de gör det

någotånär samstämmigt. Om de lyckas med det så betyder det att det i alla fall rent konceptuellt går att urskilja de fyra kategorierna och att de utgör meningsfulla eller begripliga begrepp för svensklärare. Om de däremot inte lyckas så är den ekologiska validiteten i hela provkonstruktionen haltande.

För att således undersöka om dessa läsprocesskategorier håller konceptuellt har jag har låtit 11 lärare klassificera 19 uppgifter hämtade från NP 2013 och 2014. De fick läsa texter och uppgifter och använda provkonstruktörens definitioner av de fyra läsprocesskategorierna för att avgöra vilken av kategorierna uppgifterna tillhörde. Detta är allmänt betraktat som en väldigt svår uppgift, på vilken även välmeriterade läsforskare ibland misslyckas (DeStefano, Pearson & Afflerbach, 1996).

Tabell 2. 11 lärares (R) klassificeringar av läsprocess i NP-uppgifter.

Item	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	Correct
1	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3
2	4	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	4
3	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1
4	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1
5	3	1	3	3	2	2	3	2	3	2	1	2
6	4	4	1	3	2	2	4	3	4	4	4	4
7	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3
8	4	4	3	1	4	3	3	3	4	3	3	3
10	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3
11	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	3
13	3	1	3	2	2	2	2	1	2	1	1	2
14	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2
15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
16	2	2	2	2	2	3	2	3	1	3	3	4
17	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2
18	4	1	2	3	1	1	3	2	4	2	2	2
19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
20	4	1	4	4	1	4	1	4	1	2	1	4

Tabell 2 visar hur det ser ut när svenska lärare fått göra samma sak med uppgifter från vårt nationella prov. Varje kolumn representerar en lärares (Rater) klassificeringar av de 19 uppgifterna. I kolumnen längst till höger (Correct) visas

även den korrekta klassificeringen enligt provkonstruktören. I tabellen finns exempel på uppgifter (nr 15) där alla lärarna är ense med provkonstruktören. På uppgift 11 har 10 av 11 lärare gjort en korrekt klassificering. Det är bra gjort och viktigt att lyfta fram. Men på uppgift 12 instämmer ingen av lärarna med den av provkonstruktören angivna klassificeringen. Vidare finns exempel där variationen är total, det vill säga där alla kategorier blir föreslagna: någon menar att det ska vara en etta, någon tror det är en tvåa, någon en trea osv. För att få ett genomsnittligt mått på samstämmigheten i hela gruppens klassificeringar kan man använda ett mått som kallas Fleiss' kappa, vilket här blir .35 med ett 95% konfidensintervall mellan .31 och .38. För Fleiss' kappa finns egentligen inga etablerade tumregler för vad som räknas som acceptabel respektive icke acceptabel nivå. Med referens till gängse värdering av andra kappamått (se Landis & Koch, 1977) kan man ändå fastslå att ett kappa-värde på .35 betyder att samstämmigheten i klassificeringen är påfallande låg.

Diskussion

Vad betyder nu detta för frågan om validiteten i de nationella läsproven? Vi har en provkonstruktion som utger sig för att mäta läsförmåga hos 16-åringar i enlighet med skolans kursplan i ämnet svenska. Det är ett prov som vi vet får stor betydelse för elevernas ämnesbetyg, det vill säga deras avgångsbetyg. Ungefär 100 000 elever och deras lärare är ålagda att genomföra provet varje år. Men som framgår i undersökningen av hur man använt det nyinförda begreppet läsförståelseprocesser så finns det anledning att ifrågasätta utgångspunkterna för både innehåll och mätsäkerhet i provkonstruktionen. Detta är inte acceptabelt i ett land som har kapacitet att satsa så stora ekonomiska och intellektuella resurser på utbildning som man kan (och gör) i Sverige.

Specifikationer av provets innehåll och kraven på mätsäkerhet måste naturligtvis fastställas utifrån de syften som provet och provresultaten väntas tjäna. Som jag nämnde inledningsvis har det funnits en glidning i syftesformuleringarna för de nationellt utformade proven. Men givet det sätt som provresultaten används idag, det vill säga för att stödja en likvärdig bedömning och betygssättning, samt för att ge information om i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, huvudmannanivå och nationell nivå, så menar jag att vi bör kunna ställa högre krav både när det gäller innehåll och mätsäkerhet.

En tröst i sammanhanget är emellertid att det som behöver göras varken förutsätter några större kostnader eller några egentliga systemförändringar. För det första behöver man komma tillrätta med specifikationen av provets innehåll och på samma gång se över relationen mellan kursplaneinnehåll och det konstrukt som ska prövas i det nationella provet. För det andra behöver man hitta ett bättre system för utprovning av uppgifter och dimensionering av provets innehåll. Detta för att exempelvis undvika problem med bristande intern konsistens. För det tredje vore det tillrådligt att förenkla själva provkonstruktionen och sänka ambitionsnivån ifråga om vad provresultaten ska användas till. I dagsläget fungerar proven bevisligen vare sig för att fastställa rättvisande betyg eller för att identifiera aspekter av läsandet som individer eller grupper behöver jobba mer med. Därmed fungerar de heller inte särskilt bra för att indikera vilka löner lärare och rektorer är förtjänta av eller på vilka skolor föräldrar borde placera sina barn. Snarare riskerar de att få oönskade konsekvenser för såväl undervisningen som skolsystemet i stort. Här finns med andra ord ett jobb att göra.

Referenser

- Afflerbach, P. P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. & Bloom, B. S. (red.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (2010). *Language assessment in practice: developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Best, R., Ozuru, Y., Floyd, R. & McNamara, D. S. (2006). Children's text comprehension. Effects of genre, knowledge, and text cohesion. I S. A. Barab, K. E. Hay, D. T. Hickey (red.), *Proceedings of the seventh international conference of the learning sciences* (s. 37–42). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brace, N., Kemp, R. & Snelgar, R. (2012). *SPSS for psychologists* (5:e uppl.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- DeStefano, L., Pearson, P. & Afflerbach, P. (1997). Content validation of the 1994 NAEP in reading: assessing the relationship between the 1994 assessment and the reading framework. I R. Linn, R. Glaser & G. Bohrnstedt (red.), *Assessment in transition. 1994 trial state assessment report on*

- reading: background studies* (s. 1–50). Stanford, CA: The National Academy of Education.
- Eisinga, R., te Grotenhuis, M. & Pelzer, B. (2012). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health*, 58(4), 637–642.
- Elstad, E. & Sivesind, K. (red.) (2010). *PISA: sannheten om skolen?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustafsson, J-E., Cliffordson, C. & Erickson, G. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*. Stockholm: SNS förlag.
- Hultman, T. G. (1991). Prov i svenska. I T. Lindblad (red.). "Allt är relativt". *Centralt utarbetade prov i svenska, matematik, engelska, franska, tyska, fysik och kemi – beskrivning, analys, förslag*. Rapport nr 1991:03. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73.
- Kane, M. T. (2015). Validitet. I G. Skar & M. Tengberg (red.), *Bedömning i svenskämnet* (s. 212–237). Stockholm: Natur och kultur.
- Khalifa, H. & Weir, C.J. (2009). *Examining reading: research and practice in assessing second language reading*. New York: Cambridge University Press.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics* 33, 159–174.
- Lundahl, C. (2009). *Varför nationella prov?: framväxt, dilemman, möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Markus, K. & Borsboom, D. (2013). *Frontiers of test validity theory: measurement, causation, and meaning*. New York: Routledge.
- Martinsson, B-G. (2015) Lässpanikens anatomi – barns och ungdomars läsning och mediebruk i ett historiskt perspektiv. I M. Tengberg & C. Olin-Scheller (red.) *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 197–208). Lund: Gleerups Utbildning.
- Messick, S. (1989). Validity. I R. L. Linn (red.), *Educational measurement* (3:e uppl., s. 13–103). New York, NY: American Council on Education.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741–749.
- Meyer, H. & Benavot, A. (red.) (2013). *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*. Didcot: Symposium Books.

- OECD (2013). *PISA 2012. Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>. Hämtad 2013-12-02.
- Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: a review of practices: past, present, and future. I S. G. Paris, & S. A. Stahl (red.), *Children's reading comprehension and assessment* (s. 13–70). Mahwah, NJ: Law. Erlbaum Ass.
- Skolinspektionen (2011). *Lika eller olika: Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (1994). *Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*.
- Skolverket (2011). *Lärarinformation till ämnesprov Svenska/Svenska som andraspråk 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014). *Lärarinformation till ämnesprov Svenska/Svenska som andraspråk 2014*. Stockholm: Skolverket.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: the uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Tengberg, M. (2014). Konstruktion och bedömning av förmågan att läsa (och förstå) skönlitterär text. Två nedslag i det nationella provets läsförståelseedel, åk 9. *Educare*, 2014:1, 79–97.
- Tengberg, M. (under utgivning). National reading tests in Denmark, Norway, and Sweden. A comparison of construct definitions, cognitive targets, and response formats. *Language Testing*. Tillgänglig på <http://ltj.sagepub.com/content/early/2015/10/28/0265532215609392.full.pdf+html>
- Williams, J. P. (2008). Explicit instruction can help primary students learn to comprehend expository text. I C. C. Block & S. R. Parris (Red.), *Comprehension instruction: Research-based best practices, Vol. 2* (s. 171–182). New York: Guilford Press.

¹ Som framgår finns det stora likheter mellan dessa läsprocesskategorier och de som används i PISA-provet.

"Nu har vi Dexter" – Lärares förändrade arbete med administration i reformernas och digitaliseringens tidevarv

Johan Samuelsson

Fil.dr, lektor i historia, Karlstads universitet

Johan.samuelsson@kau.se

Anna Brismark

Fil. dr, lektor i historia, Karlstads universitet

Anna.brismark@kau.se

Håkan Löfgren

Fil dr, lektor i pedagogiskt arbete, Linköpings universitet

Hakan.lofgren@liu.se

Abstract

The purpose of this article is to study the impact of the government reform to reduce the requirement for written assessments in primary school, grade six and whose aim, among other things, was to reduce teachers' administrative work. The study is based on interviews with primary school teachers. One of the theoretical starting points of the article is that teachers and schools interpret and implement reforms based on their local contexts and their own school practice, teachers "do" reforms (Ball, Maguire & Braun 2012). This is also confirmed in this study which, proves that several of the schools retained written assessments despite the reform, while others have taken them away.

In summary, we see that teachers do not believe that the administrative burden has decreased significantly as a result of the reform. Several instead emphasizes that the last ten years has meant an increase in administration. The revised rules are not the factor that most teachers highlight in the talk about what affects their work with administration. Functionality of digital tools, an established formative practice and assessment expectations from external operators, such as parents and local authorities, are rather underlined as factors that affect their work.

Inledning

De senaste åren har en rad reformer gällande lärares arbete med dokumentation av elevers kunskapsutveckling genomförts. Nyligen upphörde kraven på

skriftliga omdömen i årskurs sex och på att dokumentera uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram. Vidare har de relativt nya obligatoriska nationella proven i SO och NO i årskurs sex avskaffats. Från politiskt håll är ambitionen att i och med detta minska lärares administrativa börda (Riksdagen 2013; Skolverket 2014). Detta kan sägas vara en återkommande tanke hos dagens ledande skolpolitiker, oavsett politisk hemvist. Enligt den nuvarande regeringen ska den ändring som nu görs i skolförordningen ge "lärare en ökad möjlighet att lägga mer tid på undervisning istället för att tyngas av en av många upplevd tung administrativ börda" (Regeringen 2015). Några år tidigare hade den dåvarande utbildningsministern Jan Björklund initierat en förändring av lagstiftningen med ungefär samma motiv; "Lärarna ska ägna sig åt undervisning och inte åt byråkrati" (Regeringen 2013).

Under samma period som dessa förändringar för att minska lärares administrativa börda har genomförts har dock även andra reformer tillkommit. Den mest omfattande av dessa är införandet av betyg i årskurs sex, vilket alltså innebär att kravet på skriftliga omdömen istället ersatts av ett krav på att sätta betyg. Detta väcker frågan om i vilken omfattning lärarnas praktiska arbete i realiteten har förändrats. Har det totala administrativa arbetet efter de genomförda reformerna ökat eller minskat? Och finns det kanske andra faktorer som påverkar omfattningen av lärarnas administrativa arbete? Det är detta som denna artikel huvudsakligen handlar om.

Artikels syfte och teoretiska ram

Den ambition att minska lärares administrativa arbete som beskrevs i inledningen bör ses som en del av en större, delvis motsägelsefull, förändring angående villkoren för lärares arbete. Å ena sidan betonas i många sammanhang vad som kan tolkas som att tilliten till läraren och dennes professionalism är viktig och att staten vill öka lärarnas professionella utrymme. Vi ser här att tillit innebär att staten eller huvudmannen "litar" på att läraren gör sitt jobb, och att huvudmannen eller staten helt enkelt kräver in mindre av till exempel uppföljningar och dokumentation av vad som händer i klassrummet. Staten ger också läraren ansvaret att själv avgöra hur elevens kunskaper ska värderas. Avskaffandet av flera nationella prov och de obligatoriska skriftliga omdömena i årskurs sex kan ses som ett uttryck för denna vilja. Vidare innebär en ökad tillit till professionen och därmed ett minskat administrativt arbete med prov och omdömen att utrymmet för att bedriva undervisning ökar. Denna tankefigur om ökad tillit och minskad administration är också något som mer generellt

lyfts fram i diskussionen om styrning av offentligt sektor (se till exempel Statskontoret 2016). Å andra sidan styrs skolan, i likhet med andra områden inom den offentliga och privata sektorn (se till exempel Power 1996), allt mer av ansvarsutkrävande och tillhörande externa granskningar och resultatrapporteringar. Exempel på detta är den betydelse internationella kunskapsmätningar så som PIRLS och Pisa tillmätts samtidigt som man under senare år även infört betyg i årskurs sex. Vidare kommer den nuvarande regeringen från hösten 2016 införa ett helt nytt obligatoriskt bedömningsstöd redan i årskurs ett (Prop. 2014/14:137). Vi kan alltså se parallella utvecklingstendenser där staten vill minska administrationen och öka tilliten (ge lärarna mer ansvar) samtidigt som de externa kraven på kontroll av elevernas kunskapsutveckling och därmed på betyg och kontrollstationer ökar. Det handlar om "Balancing trust and accountability" som utvärderare av den norska skolan uttryckt det (OECD 2013, se även till exempel Shekarabi, A., Andersson, M. & Bolund, P. 2016).

Eftersom vi studerar hur omfattningen av lärarnas faktiska administrativa arbete påverkats av olika reformer är det särskilt intressant att titta på hur dessa hanteras i praktiken i kommuner, på specifika skolor och av enskilda lärare. För att göra detta tar vi hjälp av teori från brittiska policyforskare. Ball med flera har studerat hur ett stort antal reformer implementerats, eller snarare tolkats, översatts och genomförs i flera steg och av olika aktörer och grupper inom ett antal skolor och deras lokala kontexter. Poängen med deras analyser är att visa hur reformer förändras och ges nya och skiftande betydelser i olika sammanhang. De berörda personerna, i detta fall lärare, rektorer och huvudmän, tolkar styrande dokument, översätter dem till något som fungerar i den egna praktiken och genomför de av staten föreskrivna förändringarna på bitvis olika sätt. Reformerna blir till i specifika praktiker (Ball, Maguire & Braun 2012; Osgood 2012) och dessa praktiker dokumenteras och presenteras på ett sätt som aktörerna anser ligger i linje med reformens intentioner och "kundernas" önskemål (Löfdahl 2014; Löfgren 2015).

En konsekvens av detta resonemang för den här studien är, att även om både den nuvarande och den föregående regeringens intention med reformerna var att minska lärares administrativa arbete så blir reformernas utfall en empirisk fråga som är avhängig hur en rad olika lokala aktörer översätter dem i praktiken. I Sverige finns det, inte minst på lokal nivå, bland annat en rad exempel på att huvudmän utan tvång från staten kräver in resultat från skolor, vilka sedan på

olika sätt presenteras offentligt. I Stockholms Stad har man till exempel samlat in och sammanställt en rad olika prestationsmått från skolorna, vilka sedan redovisas på kommunens hemsida (se Stockholms stads hemsida). Man har alltså på lokal nivå själva tillfört administrativa arbetsuppgifter kopplade till lärarnas bedömning av elevernas kunskapsutveckling som inte finns i det nationella regelverket. För att förstå hur olika reformer påverkar lärarnas administrativa arbete blir det i vårt fall därmed också viktigt att undersöka hur reformerna tolkas av lärarna, deras skolor och huvudmän samt hur detta i sin tur påverkar arbetets omfattning. Samtidigt finns det troligen också andra processer och förändringar som i hög grad inverkar på lärarnas administrativa arbete med skriftliga omdömen, åtgärdsprogram, nationella prov och betyg. En sådan förändring är införandet av olika tekniska plattformar, som till exempel Dexter. Dessa digitala plattformar kan både underlätta det administrativa arbetet med att skriva olika typer av omdömen, men de kanske också ställer högre krav på lärarna att tillhandahålla sådana.

Det övergripande syftet med artikeln är att undersöka hur och i vilken omfattningen reformer med syfte att minska lärares administrativa börda i realiteten upplevs ha förändrat deras arbete. I fokus för analysen står den reform som innebär att kravet på att skriva skriftliga omdömen i årskurs sex har avskaffats.

Undersökningen utgår från följande frågeställningar:

- Vilka tolkningar av reformen har lärarna och deras skolor respektive huvudmän gjort?
- Har reformen minskat det administrativa arbetet? Om inte, vad beror det på?
- Vilka andra faktorer, förutom själva reformen, anser lärarna påverkar deras administrativa uppgifter knutna till dokumentation av elevernas kunskapsutveckling?

För att kontextualisera lärarnas arbete inleds artikelns empiriska del med en kortare utbildningshistorisk beskrivning med fokus på regelverket och diskussionen kring skriftliga omdömen från 1990-talet fram till 2015. Vi ser att detta är nödvändigt för att förstå hur lärare, skolor och huvudmän tolkar den reform vi är intresserade av i denna artikel. Empirin till den utbildningshistoriska sammanställningen består främst av utredningar och propositioner medan den övriga studien bygger på intervjuer med lärare

angående hur deras arbete eventuellt förändrats i samband med att kraven på skriftliga omdömen minskade, se mer om detta nedan. I urvalet av material har utgångspunkten tagits i de referenser till utredningar som finns i den departementsskrivelse som föreslog borttagandet av skriftliga omdömen i årskurs 6 (Riksdagen 2013). Vi har också tittat på referenser i dessa utredningar. Vår bedömning är att vi genom detta förfarande täckt in merparten av centrala utredningar, propositioner och regelverk för en översiktlig genomgång av synen på skriftliga omdömen från statens sida. Det övriga empiriska materialet har samlats in som en del av ett större projekt där också det administrativa arbetet med betyg, nationella prov och åtgärdsprogram analyseras (Projektet Papperspedagogen, finansierat av IFAU). Innan vi går in på studiens resultat ska vi fördjupa oss lite mer i den tidigare forskningen om lärares administration och om hur reformer tolkas och implementeras.

Tidigare studier av lärares administration

Frågan om lärares administrativa uppgifter utgör idag en del i en allt mer omfattande forskning om en ökad administration såväl i samhället i stort som inom enskilda yrken. Studier av specifika yrkesgrupper har visat hur bland annat läkare, poliser och universitetslärare/forskare lägger allt mer tid på administrativa uppgifter och att de därmed ägnar mindre tid åt det som, i alla fall enligt dem själva, är deras kärnuppdrag (Forsell & Ivarsson Westerberg 2014; Abenius 2014; Alvehus 2012; Aronsson 2012). Vad beträffar lärare har Alvehus (2012) lyft fram debatten om lärares status och villkor och hur detta också kan kopplas till frågan om lärarnas ökade arbetsbelastning i form av allt fler administrativa arbetsuppgifter, vilka ansetts inkräkta på undervisningen och den tid lärarna arbetar direkt med eleverna. Den ökade administrationen kan framför allt kopplas till flera olika politiska reformer som tillkommit de senaste tio åren. Dessa reformer kan i sin tur förklaras av en allmän ökning av kraven på dokumentation av elevernas prestationer och framtagande av olika typer av utvecklingsplaner och åtgärdsprogram. Denna utveckling är en del av en internationell trend där lärarna "ställs till svars" och avkrävs ansvar för elevernas bristande måluppfyllelse (Elstad 2009).

Lärarnas administrativa arbetsuppgifter har sedan ett par år tillbaka även varit föremål för flera statliga utredningar. Bland dessa kan "Tid för undervisning, - lärares arbete med skriftliga individuella utvecklingsplaner" nämnas (Riksdagen

DS 2013:23). Här har regeringen kartlagt och analyserat lärares samlade administrativa börda, bland annat utifrån eventuella effekter av de nya läroplanerna samt skriftliga individuella utvecklingsplaner. Utredningen var en del av underlaget som låg till grund för de senaste årens reformer som bland annat inneburit minskade krav på skriftliga omdömen. Vidare har Skolverket undersökt hur lärare använder sin arbetstid. I rapporten "Lärarnas yrkesvardag" (Skolverket 2013) framgår att i genomsnitt 34 procent av grundskollärarens arbetstid används till att genomföra undervisning. Omkring 10 procent används till att planera undervisningen och 13 procent till administrativt och praktiskt kringarbete, varav 3 procent till ren administration som till exempel frånvarorapportering och ledighetsansökningar. Internationella studier från till exempel England och Skottland visar på snarlika tendenser som de svenska undersökningarna. Lärare upplever att arbetsbördan är för stor generellt och man önskar mindre av administration och annat kringarbete (Deakin, James, Tickner & Tidswell 2010; McPhee & Patrick 2008; Menter, McMahon, Forde, Hall, McPhee, Patrick & Devlin 2006).

År 2015 gjorde Skolverket en fördjupad kvalitativ analys av hur lärare upplevde arbetet med bland annat administration. Denna intervjustudie genomfördes före den reform vi studerar. Studien beskriver hur lärarna ofta kände krav från föräldrar och elever att visa fram "bevis" som motiverade olika bedömningar, vilket innebar att lärarna därför ofta gjorde dokumentation för att "ha ryggen fri". Det var alltså inte dokumentation som krävdes av läroplanen (Skolverket 2015). I förlängningen innebar detta att lärarna fick mer arbete med administration. Detta stämmer väl in på internationella studier av lärares arbete med bedömning. Här framgår att även om de statliga regleringarna minskar kommer lärares arbete med elevernas kunskapsutveckling öka (Collins, Reiss & Stobart 2010).

Tidigare forskning om administration som begrepp och företeelse

I den tidigare administrationsforskningen finns det inte någon enhetlig definition av begreppet administration. En minsta gemensamma nämnare förefaller vara att administration definieras som "processer" vilka understödjer, underlättar, kontrollerar och syftar till att samordna produktionen av varor och tjänster, det vill säga administrationen inbegriper inte själva produktionen av det en organisation är satt att utföra (Abelius 2014; se även Ivarsson Westerberg m.fl. 2000; Ivarsson Westerberg 2004). Inom skolans värld handlar det, som nämnts ovan, ofta om administration i form av dokumentation, men också

förstås av andra typer av uppgifter. I relation till skolan finns en gränsdragningsproblematik mellan administration och de processer som är förknippade med undervisning och lärande. Till exempel är skriftliga omdömen förvisso en formellt reglerad form av administration då det är en dokumentation av elevens lärande, men det kan också ses som en integrerad del av en lärprocess då omdömet är tänkt ha en feedbackfunktion gällande kunskapsutvecklingen. Här finns det anledning att, i kommande studier, ytterligare problematisera vilka typer av administration det är som lärare arbetar med och framför allt hur de ser på denna administration.

Enligt tidigare forskning kan, som tidigare nämnts, lärares ökade administration främst kopplas till förändringar i styrningen av skolan och ökade krav på uppföljningar, information, jämförelser, och uppföljningar i flera led. Det handlar dels om ökad information och uppföljning av elevernas resultat gentemot föräldrar, dels om ökade krav från statsmakterna på skolorna att redovisa och dokumentera elevernas kunskapsutveckling (Forsell & Ivarsson Westerberg 2014). En tanke, grundad i engelsk reformforskning, är att även om den politiska ambitionen är att minska den administrativa bördan verkar skolan inom ett mer övergripande samhälleligt sammanhang där ansvarsutkrävandet och uppföljningskraven slår ut försöken att minska administrationen (Ball, Maguire & Braun 2012). I vårt fall skulle det betyda att ökade krav från föräldrar och lokala huvudmän kanske påverkar det administrativa arbetet i minst lika hög grad som förändringar i det statliga regelverket.

Det går också att göra en uppdelning mellan formell och informell administration. Formell administration är den som myndigheter kräver av till exempel en skola. Det kan handla om inrapportering av betygsstatistik och redogörelser för resultat på nationella prov till de ansvariga provinstitutionerna. Men betydande delar av administrationen handlar också om en informell administration där man tillsammans med kollegor planerar och genomför olika aktiviteter, till exempel kan det handla om ett "korridorprat" med en kollega där en värdering av en elevs kunskaper sker spontant. Vidare finns det som kan kallas legitimerande administration. Denna form är inte formellt reglerad i förordningar men ställer ändå stora krav på skolan. Det kan handla om redogörelser till inspektionsmyndigheter och huvudmän där olika elevresultat förklaras och motiveras. Förklaringarna kan till exempel bestå av resonemang om hur elevunderlaget påverkar betygsstatistiken. Det kan också handla om information till elever och föräldrar om varför ett visst kunskapsomdöme eller

betyg delas ut. Denna del av administrationen bedöms av forskare ha ökat (Forsell & Ivarsson Westerberg 2014).

Tidigare forskning om policys och dess genomförande i praktiken

För att förstå hur lärare hanterar förändringar i regelverket kring administration kommer vi, som framgått ovan, att utgå från forskning om policy där intresset är riktat mot hur reformer och förändringar blir till i mötet med skolan och lärarna (Ball Maguire & Braun 2012). En central tanke inom denna forskningstradition är att lokala aktörers handlingar ges stor uppmärksamhet eftersom det är i de lokala kontexterna reformer blir verkliga och får konsekvenser för dem som berörs. Även om ramarna för lärares arbete med administrativa uppgifter förändras på en centralnivå så finns det i praktiken flera, redan aktiva och lokalt förankrade, rutiner för hur det administrativa arbetet ska gå till. Dessa kan vara baserade på tidigare reformer men även på vad lokala aktörer anser är sådant som fungerar. Sådana idéer om en 'best practice' och 'what works' hämtas från enskilda kontexter till centrala beslutsfattare och sprids sedan som en central policy som tolkas om på nya platser och förändras i en ständigt pågående process. Det blir ur detta perspektiv viktigt att också betrakta lärares administrativa arbete som en konsekvens av de idéer som lokala aktörer såsom lärare, rektorer eller kommunala tjänstemän och politiker bär med sig och grundar sina beslut på.

Håkan Löfgren har i en studie undersökt och beskrivit hur administrativt arbete i förskolan i termer av olika former av dokumentation tolkats och omsatts i praktiken. Där framgår att det finns kopplingar mellan dokumentation, bedömning och lärarnas professionalism då lärarna använder dokument för att skapa tillit och höja legitimiteten i sitt arbete i förhållande till föräldrarna. (Löfgren 2015; Osgood, 2012). Den studien indikerar att det administrativa arbetet tar sig radikalt olika uttryck i olika kontexter och att det finns en stor variation i det engagemang och den tid enskilda lärare lägger ner på det administrativa arbetet. I vissa kontexter och för en del lärare framstår det administrativa arbetet snarast som något nödvändigt ont, men i andra sammanhang blir dokumenterandet en central uppgift särskilt för vissa lärare som framträder som experter och bärare av pedagogiska idéer med stark lokal förankring. Tendensen att administrativt arbete expanderar och ges delvis nytt innehåll ligger i linje med Forsell & Ivarsson Westerberg (2014) resonemang om

Samuelsson, Brismark & Löfgren: "Nu har vi Dexter" - Lärares förändrade arbete med administration i reformernas och digitaliseringens tidevarv

att den legitimerande administrationen ökat på senare år, särskilt om vi ser dokumentationsarbetet som en i huvudsak administrativ syssla.

Skriftliga omdömen – en utbildningshistorisk överblick 1990-2015

Som vi sett ovan har politiker, profession och forskning alltmer lyft fram behovet av att minska lärares administrativa börda. För att öka förståelsen för denna utveckling bör detta sättas in i ett utbildningshistoriskt sammanhang, inte minst eftersom frågan om hur elevernas kunskaper ska dokumenteras har varit ett återkommande reformområde.

Målstyrning och friutrymme 1990-2006

I en av den dåvarande utbildningsministern Beatrices Ask framlagd proposition från tidigt 1990-tal betonades att utformningen av skriftliga omdömen inte skulle regleras centralt, snarare var principen att de skulle utformas efter lokala förutsättningar (Prop. 1992/93:220). Lärares professionalism var viktig att beakta och omdömenas utformning skulle utgå från lärarnas erfarenheter och kunnande. På flera ställen i propositionen betonades också att lärares arbete överhuvudtaget inte kunde centralstyras. Omdömena skulle anpassas efter de betygsssteg som staten formulerade. I samband med regeringsskiftet 1994 kom dock inställningen till omdömena att delvis ändra inriktning. Skriftliga omdömen förbjöds visserligen inte, med de fick uttryckligen inte vara betygsliknande (Prop. 1994/95:85). Lärarna skulle en gång per termin ha ett utvecklingssamtal med eleven och föräldrarna som då kunde be om att få ett skriftligt omdöme, som dock inte fick vara betygsliknande enligt grundskoleförordningen (Grundskoleförordningen, 1994: 1194).

Under sent 1990-tal påtalades önskemål om att förordningarna vad beträffar omdömen om eleverna skulle tydliggöras. Skillnaderna mellan olika skolor, lärare och huvudmän gällande omdömenas utformning sågs nu som ett problem, och inte som tidigare som en självklar del i den lokala anpassningen. Lärarna skulle nu utvärdera elevernas kunskapsutveckling i relation till målen i läroplanen och i kursplanerna. Ett skäl till detta var att likvärdigheten skulle öka och nu kom också Skolverket att ta fram allmänna råd om hur lärare skulle arbeta med skriftliga omdömen.

Samuelsson, Brismark & Löfgren: "Nu har vi Dexter" - Lärares förändrade arbete med administration i reformernas och digitaliseringens tidevarv

I den utredning som utbildningsdepartementet tillsatte år 2004 kom nu återigen frågan om omfattningen av lärares arbete med i texterna (Individuella utvecklingsplaner i grundskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan, Dnr U 2004/2868/S). Enligt utredningen tänktes lärares arbetsbelastning minska om reglerna blev tydligare. Som ett led för att öka likvärdigheten kom Skolverket också att ta fram allmänna råd för hur elevernas kunskaper skulle följas upp i samband med utvecklingssamtalen. Dock fick innehållet i de skriftliga omdömena fortfarande inte vara betygslänkande.

Ökat ansvarsutkrävande 2006-2013

När Jan Björklund blev utbildningsminister skärptes den påbörjade trenden gällande ansvarsutkrävande och uppföljning via betyg, prov och skriftliga omdömen. Detta blev en central del av reformlogiken (Wahlström & Sundberg, 2015). Redan tidigare hade flera förändringar av skolans styrning genomförts, till exempel hade statens insatser för extern kontroll via Skolinspektionen ökat. I proposition 2009/10:219 fastslogs att det skulle finnas skriftliga omdömen från årskurs ett och att dessa fick vara betygslänkande. Som skäl för förändringarna angavs bland annat att elever och föräldrar hade rätt att få tydlig information om elevernas kunskaper. Denna information ansågs också viktig för att skolan skulle kunna identifiera kunskapsluckor och sätta in stöd till eleverna. Man kan notera att flera av remissinstanserna (Skolverket, Ungdomsstyrelsen och Skolinspektionen) såg att tydlig information till föräldrar och elever var viktigt för att utveckla skolan. Samtidigt påpekade regeringen och ett antal remissinstanser (till exempel Sveriges kommuner och landsting) att införandet av betyg och skriftliga omdömen skulle kunna innebära ett ökat arbete med administration.

Tid för undervisning

Under slutet av 2000-talet genomfördes sedan en rad reformer där regleringar av lärares arbete med att utvärdera, analysera och dokumentera elevernas kunskaper var i fokus. Men nu kom också, framför allt från lärarorganisationerna, larm om lärares "administrativa börda". Detta drev fram en utredning om just omfattningen av det administrativa arbetet, den tidigare nämnda, "Tid för undervisning – lärares arbete med skriftliga individuella skriftliga omdöme" (Riksdagen 2013). Utredningen hade det komplexa uppdraget att se över hur lärarnas administrativa arbete skulle kunna förenklas

Samuelsson, Brismark & Löfgren: "Nu har vi Dexter" - Lärares förändrade arbete med administration i reformernas och digitaliseringens tidevarv

och minskas, parallellt med att uppföljningen av elevernas kunskapsutveckling säkerställdes.

Utredningen ansåg att dokumentationen kunde minskas genom att införa:

- betyg för varje termin redan från årskurs sex, i stället för som tidigare från årskurs åtta.
- en ny betygsskala med sex steg i stället för den tidigare som hade tre, för att ge en tydligare information om elevens kunskapsutveckling.
- nya kursplaner som är mer detaljerade och mer nationellt styrda.
(Riksdagen 2013, s. 9).

Sammanfattande slutsatser utifrån historiken

Utvecklingen över tid gällande hur elevernas kunskaper dokumenteras och kommuniceras följer den allmänna utvecklingen av svensk skola, där 90-talet inleddes med en hög grad av tillit till lärarna och det lokala ansvaret. Efterhand upplevdes behovet av ökad kontroll och reglering från det omgivande samhället, skolmyndigheter och politiken som allt större. Det går att se detta, trots talet om behovet av att ge lärarna ökad status, som att man inte fullt ut "vågade" ge lärarna ansvar för utvecklingen. Genom exempelvis införandet av tidigare betyg och fler nationella prov var ansvarsutkrävandet alltså ett viktigt styrinstrument för politiken. Den senaste reformen (avskaffandet av krav på skriftliga omdömen i årskurs sex) är också bara delvis ett tecken på en ökad tillit till lärarna eftersom regleringen av lärarnas bedömning av elevens kunskaper samtidigt har ökat i och med införandet av tidigare betyg. Av detta kan man dra slutsatsen att en administrativ uppgift ersatts av en annan, även om man naturligtvis måste diskutera de olika uppgifternas omfattning.

Vår intervjustudie

Som tidigare nämnts ingår denna studie som en del i en större undersökning av lärares administrativa uppgifter. Den del som presenteras här bygger på intervjuer med lärare gällande deras arbete med skriftliga omdömen. Totalt har 19 intervjuer genomförts. Av dessa undervisade 11 lärare på mellanstadiet och resterande lärare var verksamma på högstadiet. Tre lärare hade inriktning mot Ma/No, resterande mot SO och svenska och/eller engelska. Samtliga lärare kan beskrivas som erfarna och hade arbetat minst 10 år då intervjuerna genomfördes. I urvalet av lärare har vi strävat efter en bred representation gällande ämnesbehörighet. Vad beträffar urvalet av skolor har en bredd vad

beträffar geografisk tillhörighet och socioekonomiska upptagningsområden eftersträvats. Alla lärare arbetade på kommunala skolor.

Samtliga intervjuer utgår från en gemensam semistrukturerad intervjuguide där frågor kring arbetet med administration ingår. Bland de intervjufrågor som tas upp ingår bland annat: - Hur har arbetet i det stora hela förändrats de senaste åren gällande administration? Vilka olika moment består arbetet av när du upprättar en individuell utvecklingsplan (IUP) med skriftliga omdömen? Har arbetets omfattning förändrats de senaste åren?

Analysen har haft en analytisk induktiv ansats (Boolsen 2007). Vi har först läst igenom intervjuerna och sedan i omgångar klassificerat och analyserat materialet, med hjälp av dataprogrammet Nvivo. Genom dessa analyser av det empiriska materialet framträdde flera teman av intresse för syftet med artikeln; att undersöka hur reformer i praktiken påverkar lärarnas administrativa arbete. Dessa teman utgör nu stommen i nedanstående presentation av intervjustudiens resultat. Vi har alltså inte på förhand strävat efter att vara rent deduktiva och placera in utsagor i, på förhand givna, kategorier. Även om utgångspunkten för studien är att se på hur det förändrade regelverket kring kravet på administration har hanterats, kom lärarna själva att lyfta fram en rad andra aspekter som också inverkad på arbetet. Det var aspekter som vi på förhand inte hade förutsett.

De teman som lyfts fram i artikelns empiridel illustreras med representativa exempel. Studien är kvalitativ och vi ser i linje med Yin (2007) att det går att föra ett analytiskt resonemang utifrån materialet. Det innebär att analysen inte syftar till att göra statistiska generaliseringar av hur en hel population upplever ett fenomen, snarare är vi mer intresserade av att relatera empirin till vårt teoretiska perspektiv att reformer tolkas, formas och får olika betydelser i mötet med den skolpraktik de möter, se ovan.

Resultatredovisning: "Nu har vi Dexter": förändringar i arbetet med administration

Utifrån intervjumaterialet kan vi inledningsvis dra följande slutsatser om lärarnas administrativa arbete i allmänhet och reformen gällande skriftliga omdömen i synnerhet. För det första är det tydligt att lärarna själva generellt placerar in den ökade administration i en allmän utveckling av yrket och de

förändrade krav och förväntningar som finns. För det andra framgår det, vilket vi diskuterat i artikelns inledande del, att skolorna och lärarna hanterar och tolkar reformen på olika sätt. Flera av lärarna anger till exempel att skolorna, trots det borttagna kravet på skriftliga omdömen i årskurs sex, ändå har kvar dessa omdömen. Den nya reformen, får därmed inte samma konsekvenser överallt utan påverkas av vilken skolpraktik som finns sedan tidigare. Och för det tredje kan vi konstatera att pratet om regler och reformer faktiskt har en relativt undanskymd plats när lärarna intervjuas. Lärarna refererar sällan direkt till den reform som innebar nya regler gällande hanterandet av skriftliga omdömen. Snarare är det andra faktorer som lärarna gärna resonerar kring gällande det administrativa arbetet.

Initialt kan vi i vårt intervjumaterial identifiera åtminstone tre slags faktorer som samverkar med hur lärarna (och skolan) möter nya regleringar. En sådan faktor är teknikutvecklingen vad beträffar användarvänlighet och relevans hos olika tekniska verktyg. Det är i våra exempel främst fråga om digitala plattformar för att hantera dokumentationen gällande elevernas kunskapsutveckling. Deras funktionalitet tycks i många fall vara avgörande för upplevelsen av den "administrativa bördan".¹

En annan faktor som inverkar på hur skriftliga omdömen hanteras och upplevs efter reformen handlar om en förändrad *pedagogisk bedömningspraxis*. Genomslaget för formativ bedömning är påtagligt i flera fall. Det innebär att arbetet med att följa upp vad eleven kan och att diskutera med eleven vad hen ska utveckla för kunskaper tycks vara en väletablerad praxis på många håll. Detta innebär i sin tur att behovet av skriftliga omdömen inte upplevs som lika stort.

En tredje faktor som också kan sägas inverka på lärares arbete med administration är, enligt lärarna själva, en bristande tillit från stat och huvudman, vilket lärarna i sin tur tolkar som ett ökat behov av kontroll från statens och huvudmannens sida. Denna brist på tillit resulterar, enligt lärarna, i att huvudmannen vill ha mer information och dokumentation om elevernas prestationer, vilket därmed ökar det administrativa arbetet för lärarna.

Nedan fördjupas nu diskussionen utifrån de tre faktorer (teman) som presenterats ovan; teknik, pedagogisk praktik och upplevelsen av extern kontroll. Dessa tre kan tillsammans ge förklaringar till frågan om arbetet med

administration har minskat eller ökat och de bidrar också till förståelsen av hur och varför lärare "gör" reformer på olika sätt. Inom varje tema ges olika konkreta exempel från intervjuerna för att illustrera de resonemang som lärarna för.

Digitala plattformar

Flera av lärarna pekar på hur arbetet med skriftliga omdömen har underlättats men att detta inte främst är en konsekvens av den genomförda reformen. Framför allt lyfter lärarna istället fram förbättrade digitala system som en orsak till att det administrativa arbetet har minskat. 4-9 läraren Tina påpekar till exempel att arbetet minskat betydligt, trots att man fortfarande arbetar med skriftliga omdömen i årskurs sex.

Tina: - Alltså där har det minskat enormt mycket och förut hade vi nästan två sidor per elev. Med, säg en åtta olika rutor som vi skulle liksom skriva i. Och sedan blev det digitalt. Men innan det så var det ju för hand. Det var ju helt fruktansvärt" [---] Och då hade ju föräldrarna en inloggning, nu har vi Dexter och det är... det har blivit mer att vi styr, det är inte lika öppet. Det är inte lika transparent. Och det är ju med, sedan det nya beslutet. Nej, men så nu har vi, det är ett enklare. Det är ett mycket enklare system. Så det går ganska snabbt faktiskt. Så ett omdöme för en elev...

Enligt lärarna är det alltså till stor del de förbättrade digitala plattformarna som haft betydelse för det administrativa arbetets omfattning, inte reformen. Det är till och med så att arbetet minskat trots att vissa skolor även efter reformens genomförande valt att ha kvar de skriftliga omdömena.

De tekniska systemen upplevs olika av de intervjuade lärarna, men att de har en viktig roll för upplevelsen av arbetet med administration och dokumentation är tydligt. Ovan refererades en lärare som pekade på att digitaliseringen underlättat arbete, men det är också så att det som stoppas in i de digitala verktygen påverkar hur relevant lärarna upplever att den information som dokumenteras är. Till exempel beskriver mellanstadieläraren Anna hur möjligheten att använda standardiserade formuleringar direkt i plattformen innebar att informationen blev för krånglig att förstå för mottagaren, i det här fallet eleverna och föräldrarna.

Samuelsson, Brismark & Löfgren: "Nu har vi Dexter" - Lärares förändrade arbete med administration i reformernas och digitaliseringens tidevarv

Anna: - Då var det ju som vi har ju någonting som heter Dexter, som man inför, vad heter det? Vad heter det nu? Jo, frånvaro. I den fanns det alltså, då skulle man alltså skriva nästan... ja, en text. För det skulle inte vara någon sorts... vad heter det? Någon siffra eller bokstav, det skulle ju förklaras så här går det och så. Och dom här beskrivningarna, jag kommer ihåg att det fanns ett, man kunde köpa ett läromedel där det fanns färdiga formuleringar som man kunde...

Intervjuare: - Använda...

Anna: - Ja, precis, kopiera, för att man skulle få det här språket till. Så det var lite så här... så skrev man och sedan läste man för en elev så här bara tänkte, fattar dom det här? För det var ju så avancerade formuleringar. Och dom fattar inte, föräldrarna förstod inte, dom bara jaha, okej, bra, går det bra eller dåligt för min son eller dotter? Ja, det går jättebra. Ja, det är det enda jag vill höra

Enligt läraren Anna var det först när skolan slutat att klippa in läroplanens skrivningar i den digitala plattformen som arbetet upplevdes bli lättare. Här var det alltså en kombination av ny teknik och ett nytt sätt att formulera vad eleven kunde som underlättade arbetet för läraren. Huruvida det är bra för elevens kunskapsutveckling att få mindre utvecklade resonemang om vad hen presterat är dock en annan fråga. Men enligt läraren uppskattades det rakare språket i Dexter av elever och föräldrar.

Även om reformen sällan lyfts fram av lärarna som en avgörande faktor gällande den "administrativa bördan" påpekar vissa lärare att reformerna inneburit lättnader, men då som en konsekvens av kombinationen ny teknik och ändrade förordningar. Till exempel säger en lärare att arbetet "Minskat väsentligt senaste 2-3 åren" på grund av "bättre datasystem och ändrade riktlinjer" (Tomas, högstadielärare).

Teknikens användarvänlighet och andra resurser spelar roll

Som redan berörts ovan har dock inte teknikutvecklingen enbart positiva effekter på det administrativa arbetet. En hel del beror bland annat på teknikens funktionalitet i förhållande till det arbete som ska utföras. Mellanstadieläraren

Samuelsson, Brismark & Löfgren: "Nu har vi Dexter" - Lärares förändrade arbete med administration i reformernas och digitaliseringens tidevarv

Kristina, i vars skola man också valt att behålla de skriftliga omdömena i årskurs sex, beskriver brister i det digitala verktyg som hennes skola använder vilket också gör arbetet betungande: "Ja datasystemet, Edwise som det heter hos oss då och det är inte helt bra, därför att det funkar dåligt som ett kommunikationsmedel tycker jag".

Teknikens användarvänlighet spelar roll, men tekniken kan också sägas påverka förväntningarna på tillgänglighet. I intervjuerna är det tydligt att lärarna därför använder en hel del annan teknik som komplement till de digitala plattformarna. Framförallt anger flera lärare att mejl och mobiltelefon (inklusive SMS) används frekvent i arbetet med att återkoppla till elever och vårdnadshavare. Även detta påverkar i sin tur omfattningen av det administrativa arbetet och även när på dygnet detta arbete kan göras, vilket bland annat mellanstadielärare Kristina beskriver.

Kristina: - Det har ju förändrats i och med, jag menar du kan ju skicka mail när du vill ungefär på dygnet, sms också, så att du får ju mer under hela dygnet, kanske inte nattetid men mycket kvällar och tidigt på... tidigt innan du har kommit till arbetsplatsen och sådär.

Parallellt med att flera av huvudmännens digitala verktyg påverkat arbetet, finns alltså också lärarens privata digitala verktyg (mobiltelefon) som ett "oreglerat" och delvis gränslöst verktyg med som en faktor. Detta verktyg är gränslöst i meningen att läraren "kan nå när som helst" på dygnet.

Sammanfattningsvis påverkar det nya regelverket bara delvis arbetet med omdömen och i intervjuerna kretsar få samtal kring själva reformen. Snarare är det hur olika resurser (främst i form av tekniska plattformar) påverkar arbetet som upptar lärarnas tankar kring vad som driver förändring. Observeras bör att även om flera av lärarna (och skolorna) valt att ha kvar de skriftliga omdömena så finns det också skolor där de inte finns kvar.

Pedagogisk formativ praktik

I argumentationen för avskaffandet av skriftliga omdömen angavs att införandet av betyg och nationella prov skulle ersätta delar av de skriftliga omdömenas uppgift (Riksdagen 2013). Men i våra intervjuer framkommer det att många lärare snarare ser att nya *arbetsätt* och *metoder* gör att behovet av skriftliga omdömen har minskat. De argument som, från statligt håll, fördes

Samuelsson, Brismark & Löfgren: "Nu har vi Dexter" - Lärares förändrade arbete med administration i reformernas och digitaliseringens tidevarv

fram för avskaffandet av skriftliga omdömen i årskurs sex är sällan något som de intervjuade lärarna betonar, snarare är det en ny bedömningspraktik som under lång tid utvecklats i skolan som gör de skriftliga omdömena delvis överflödiga. Högstadieläraren Tomas säger bland annat att det är:

Mycket viktigt att följa processen. Jobbar med kontinuerlig formativ bedömning, då behövs inte skriftliga omdömen. [--] Sker mer feedback till eleverna nu, både klassvis och individuellt. De vet mer om vad som förväntas. T.ex. hur kan ett svar utvecklas.

Flera lärare anger också att arbetet med att kontinuerligt följa och återkoppla till eleven vad hen kan och vad hen behöver utveckla numera är en etablerad praxis, vilket gör arbetet med skriftliga omdömen mindre betungande. Mellanstadieläraren Anna ser att arbetet med Individuella utvecklingsplaner (IUP) och skriftliga omdömen är en naturlig del av det ordinarie arbetet med att dokumentera och analyserar elevens kunskapsutveckling. IUP i årkurs sex blir då inte en så betungande slutprodukt, då arbetet redan från årskurs fyra varit inriktat på dokumentation av elevens kunskaper. Anna upplever heller inte någon markant skillnad efter reformen, arbetet görs ändå:

Ja, men det är just det här att, att se till att ha en tydlig plan redan från början, vart det är vi ska. Att hela tiden utvärdera arbetet under tiden. Vilket gör att underlaget finns egentligen redan. Så IUP:n är inte viktig för mig, men det är väl ett sätt för andra att kunna gå in och titta hur det går för eleven, mer än den är ett redskap för mig. För jag har allting redan dokumenterat på mitt sätt liksom, för mig. Så för mig är egentligen bara IUP:n ett arbete liksom... där borta.

Inte heller mellanstadieläraren Kristina ser att de nya reglerna har inneburit någon markant förändring gällande arbetsbördan de senaste åren. Orsaken till detta är att analys och uppföljning av eleverna ändå görs kontinuerligt och integrerat i det ordinarie arbetet.

Kristina: Det kanske är ungefär lika mycket men en gör på ett annat sätt nu, därför att det är en mer integrerad del i planering och genomförandeyogget med uppgiften, tycker jag. Det... en funderar på hur en ska göra, så gör en det och sen utvärderar en hur gick det för eleverna och så dokumenterar en det och det momentena gör en flera gånger per termin, det kanske inte är vid ett tillfälle som det var förr.

Sammanfattningsvis kan vi återigen konstatera att lärarna betonar andra faktorer än själva reformen som avgörande för hur de upplever det administrativa arbetet.

Tillit och kontroll

I artikelns inledning diskuterade vi hur relation mellan tillit och kontroll inverkar på lärares arbete med administration. I samtalen med lärarna finns implicita upplevelser av att en ökad extern kontroll och en bristande tillit från myndigheter och huvudman har drivit utvecklingen mot ett ökat administrationssamhälle. Läraren Kristina uttrycker tydligt hur administrationen hänger ihop med frågan om tillit.

Kristina: Kravet på dokumentation är ju mycket, mycket större nu än vad det var för 10 år sedan. [--] Jag kan ibland känna såhär att det är en brist på förtroende, att det är... allting vi bestämmer, allting vi gör måste dokumenteras, det är liksom... jag kan ibland tycka att det... ja så...

Även om det nyss har genomförts en reform som faktisk gör att lärarna kan låta bli att göra skriftliga omdömen i årskurs sex, önskar man mer friutrymme.

Läraren Lisa säger till exempel:

- Jag tror att vi ska känna att vi lärare kan det här och att vi skulle kunna få lite mera fria tyglar i hur vi skriver våra omdömen. Men jag förstår att Skolverket vill ha lika över alla skolor.

Vidare är det tydligt att lärarna upplever att kraven på dokumentation och därmed administrativt arbete också ökat på en lokal nivå.

Lisa: - Jag vet inte vad vår rektor tycker är viktigt ärligt talat utan vi får ut lite papper då och då, sedan hur viktigt hon tycker det är, vet jag inte. Och om hon har fått det ifrån sin huvudman att det här ska in, det vet jag inte heller, för det skickas i varje fall vidare, sänds till oss utan vi får någon information om vad det skall användas till eller vara till.

Detta stämmer väl in på den analys som forskaren Michael Power (2009) gjort. Även om staten gör vissa lättnader gällande kraven på kontroll och uppföljning

så finns det andra intressenter i samhället som förväntar sig "resultatåterkoppling". Jämte kraven från staten och olika lokala huvudmän finns lärarens egna krav och en önskan "om att ha ryggen fri". Detta innebär att lärarna själva vill eller upplever sig tvingade att arbeta med dokumentation för att på så sätt känna sig tryggare i mötet med föräldrar och elever.

Kristina - Nej, det är inget tvång men jag känner så här om du ska ha bra dokumentation och att du ska... när du har utvecklingssamtal med föräldrar och med elever så känns det väl mer tryggare att ha ett skriftligt omdöme, för du måste på något sätt dokumentera och se vart dom ligger till, så att skriftliga omdömen använder jag (Kristina, mellanstadie lärare)

Den spänning mellan tillit och kontroll som tidigare studier sett hos till exempel norska lärares arbete upplever alltså också svenska lärare (Elstad 2009; OECD, 2013). Den upplevda bristen på förtroende kan sägas emanera från både stat och kommun. Men detta är, vilket annan forskning visat, inget unikt för lärare. Exempelvis visar Power (1996) i sitt resonemang om "audit society" på ett ökat behov av att visa upp resultat i form av kvantitativa data på utfall av olika slags produktion, inte minst gäller detta tjänsteproduktion. Genom att göra resultat offentliga och lättillgängliga tänks verksamheten bli trovärdig och legitim.

Sammanfattande slutsatser

Syftet med denna text var att diskutera de reella konsekvenserna av statens reform att minska kravet på skriftliga omdömen i årskurs sex vars ambition bland annat var att minska lärares administrativa arbete. En av utgångspunkterna i artikeln är att lärare och skolor tolkar och genomför reformer utifrån sina lokala kontexter och den skolpraktik som råder just där (Ball, Maguire & Braun 2012). Detta bekräftas också i denna studie som bland annat visat att flera av skolorna behållit de skriftliga omdömena trots att kravet inte längre finns, samtidigt som andra har tagit bort dem.

Vidare frågade vi oss om det administrativa arbetet i praktiken minskat i och med reformen och om inte, varför då? Här kan vi sammanfattningsvis se att lärarna inte anser att den administrativa bördan minskat nämnvärt som en följd av reformerna. Flera betonar istället att den långsiktiga utvecklingen, "de senaste 10 åren", har inneburit ett ökat arbete med administration. Vi kan också se att lärarna generellt talar ganska lite om just reformen. Istället lyfter de fram andra faktorer som centrala.

En faktor handlar om förbättrade digitala verktyg. En bra fungerande digital plattform kan ha betydligt större inverkan på arbetet, än en statlig avreglering. I ett av våra fall har skolan behållit de skriftliga omdömena i årskurs sex, men ändå har arbetsbelastning minskat tack vare den digitala plattformen Dexter. Samtidigt innebär en illa fungerande plattform att arbetet med administration kan upplevas mer betungande.

Även arbetat med feedback spelar enligt flera lärare en avgörande roll för hur betungande det administrativa arbetet upplevs. I många fall finns en etablerad formativ praxis och då blir de skriftliga omdömena en naturlig del av denna praxis. Den översiktliga historiken kring hur regleringarna sett ut gällande återkoppling av elevens kunskaper visar att lärare länge haft krav på att återkoppla till eleven vad hen kan, men hur denna återkoppling ska ske ha skiftat över tid. Fram till 2013 gick utveckling mot fler regler och fler krav på skriftlig dokumentation och det är egentligen först nu denna trend delvis har brutits. Men uppenbart är att lärare numera vant sig vid att återkoppling och dokumentation av elevens lärande bör ske kontinuerligt. Avskaffandet av kraven på skriftliga omdömen i årskurs sex, gör därför enligt de flesta lärarna i denna studie ingen större skillnad på arbetsbördan då dokumentationen av lärandet redan sker, eller som Anna uttryckte det: *"underlaget finns egentligen redan"*.

Jämte dessa faktorer finns en allmän känsla hos lärarna om att behöva kunna visa upp en bra dokumentation. Läraren Kristina uttrycker det som att det känns *"tryggare att ha ett skriftligt omdöme"* när hon möter föräldrar i ett utvecklingsamtal. Snarlika resultat visade också tidigare studier om lärares arbete med att dokumentera elevers lärande (Se till exempel Skolverket 2015). Power (1996) talar om att det moderna samhället blivit ett "audit society" där tjänstemän på olika nivåer förväntas visa upp dokument med olika slags data för att på så sätt visa att de bedrivit en bra verksamhet. Resonemanget har bäring för lärarna i vår studie och bidrar till att förklara varför lärarna, trots nyligen genomförda reformer som ska minska den administrativa bördan, inte upplever att arbetet minskat.

Skolorna väljer av olika skäl att ha kvar eller avskaffa skriftliga omdömen Vi har inte närmare behandlat relation mellan de skriftliga omdömena och andra bedömningsverktyg såsom betyg och nationella prov. Arbetet med skriftliga omdömen måste kontextualisera i relation till en historisk utveckling gällande

Samuelsson, Brismark & Löfgren: "Nu har vi Dexter" - Lärares förändrade arbete med administration i reformernas och digitaliseringens tidevarv

pedagogik, teknik och styrning (vilket vi delvis gjort här). Men arbetet måste också sätta i relation till andra aspekter av kunskapsbedömning och dokumentation så som betyg och nationella prov. Dessa aspekter ska vi behandla i kommande artiklar.

Referenser

- Abelius, H. (2014). *Lärare och forskares administrativa uppgifter vid Göteborgs universitet*. Intern utredning)
- Alvehus, J. (2012). *4 myter om professionella organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Aronsson, G. m.fl. (2012). "Onödiga och oskäligen arbetsuppgifter bland läkare", *Läkartidningen*, 2012:48.
- Ball S. J., Maguire M. & Braun A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Boolsen, M. (2007). *Kvalitativa analyser*. Lund: Gleerups.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Collins, S., Reiss, M., & Stobart, G. (2010). "What happens when high-stakes testing stops? Teachers' perceptions of the impact of compulsory national testing in science of 11-year-olds in England and its abolition in Wales", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17: 3, pp 273 — 286.
- Deakin, G., James, N., Tickner, M. & Tidswell, J. (2010). *Teachers' workload diary survey 2010*. Research Report DFE-RR057. Department of Education.
- Elstad, E (2009). *Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, May 2009, 21:2, pp 173-189.
- Forssell, A & Ivarsson Westerberg, A. (2014). *Administrationssambället*. Lund: Studentlitteratur.
- Grundskoleförordningen, 1994: 1194.
- Individuella utvecklingsplaner i grundskolan, sarskolan, specialskolan och sameskolan, Dnr U 2004/2868/S.
- Ivarsson Westerberg, A. m.fl. (2000). "Administrera mera! Organisationsförändring och administrativt arbete", *SCORE rapportserie*, 2000:13, s.3 f.
- Ivarsson Westerberg, A. (2004). "Papperspolisen. Den ökande administrationen i moderna organisationer", Stockholm.
- Löfdahl, A. (2014). "Teacher-parent relations and professional strategies – a case study on documentation and talk about documentation in Swedish preschool". Accepted for publication in *Australian Journal of Early Childhood*. 39:3, pp. 103-110.
- Löfgren H. (2015). "Teachers' Work with Documentation in Preschool: Shaping a Profession in the Performing of Professional Identities". *Scandinavian Journal of Educational Research*. 59:6, 638-655. DOI:10.1080/00313831.2014.965791.

Samuelsson, Brismark & Löfgren: "Nu har vi Dexter" - Lärares förändrade arbete med administration i reformernas och digitaliseringens tidevarv

- McPhee, A & Patrick, F. (2008). "The Pupils will suffer if we don't work": Teacher Professionalism and Identity in Scotland post McCrone". Paper, ECER 2008.
- Menter, I., McMahan, M., Forde, C., Hall, J., McPhee, A., Patrick, F., & Devlin, M.A. (2006). *Teacher working time research*. Glasgow: University of Glasgow.
- OECD (2013). *Balancing trust and accountability?* OECD Directorate for Education and Skills Centre for Educational Research and Innovation Governing Complex Education Systems.
- Osgood, J. (2012). *Narratives from the Nursery: Negotiating professional identities in early childhood*. London: Routledge.
- Power, M. (1996). "Making things auditable". *Accounting, Organizations and Society*, Vol. 21, No. 2/3, pp. 289-315.
- Proposition 1992/93:220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*.
- Proposition 1994/95:85, *Betyg i det obligatoriska skolväsendet*.
- Proposition 2009/10:219, *Betyg från årskurs 6 i grundskolan*.
- Proposition 2014/15:137, *Obligatoriska bedömningsstöd i årskurs 1*.
- Regeringen (2013). Hämtad från <http://www.regeringen.se/sb/d/16841/a/214966>.
- Riksdagen (2013). DS 2013:23. Hämtad från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utreddingar/Departementsserien/Tid-for-undervisning---larare_H1B423/?html=true.
- Regeringen (2015). Hämtad från <http://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2015/03/nationella-prov-frivilliga-redan-i-var/>.
- Shekarabi, A., Andersson, M. & Bolund, P. (2016). "Så ska detaljstyrningen i välfärdssystemen minska", *Dagens Nyheter* 2016-02-06.
- Skolverket (2013). *Allmänna råd om Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Skolverket, Stockholm, 2013.
- Skolverket (2014). *Allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket, Stockholm, 2104.
- Skolverket (2015). *Grundskollärares tidsanvändning: En fördjupad analys av "Lärarnas yrkesvardag"* (2015). Skolverket, Stockholm, 2015.
- Statskontoret (2016). "Om offentlig sektor: Forskning i praktiken". Stockholms stads hemsida: <http://www.stockholm.se//Jamfor/?enhetstyp=61c1cc6e99bf409a85ca4e3d0c137d5f&slumpfro=2045708955>.
- Wahlström, N. & Sundberg, D. (2015). *Theory-based evaluation of the curriculum Lgr 11*. Uppsala: IFAU.
- Yin, R. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.

Elevers sociala relationer på fritidshem

Helene Elvstrand

FilDr i Pedagogik, Linköpings universitet

helene.elvstrand@liu.se

Lina Lago

FilDr i Pedagogiskt arbete, Linköpings universitet

lina.lago@liu.se

Abstract

Syftet i denna artikel är att belysa hur fritidshemmet kan förstås som arena för elevers sociala relationer, vilka villkor som skapas för dessa relationer samt hur elever hanterar sina relationer i fritidshemmet. I Sverige går de flesta barn mellan 6 och 9 år i fritidshem. Fritidshemmet som institution är alltså en viktig del av många barns vardag, en plats för lärande men också för kamratrelationer och fri tid. I artikeln analyseras material från deltagande observationer från ett pilotprojekt i två fritidshem. Med utgångspunkt i symbolisk interaktionism och i barndomssociologi analyseras sociala relationer som processer. I denna artikel visas några sådana processer/aktiviteter exemplifierade från det empiriska materialet. Elevers relationer ses också som villkorade, det vill säga de sammanhang i vilka elever skapar sociala relationer ses som viktiga för vilket relationsskapande som blir möjligt. Fritidshemmet är därför en viktig kontext för denna studie. För att förstå hur barn skapar mening är det viktigt att observera vilken typ av processer och aktiviteter som de är involverade i. Resultaten visar hur elevers sociala relationer i fritidshem villkoras av exempelvis fritidshemmets rutiner, grundskolans klassindelning och elevers friutrymme. Genom analyser av exempel visas hur eleverna i samspel med varandra, med vuxna och med dessa villkor, arbetar med sina sociala relationer i fritidshemmet.

Keywords: Fritidshem, sociala relationer, barndom, deltagande observation

Inledning

En central del i fritidshemmens pedagogiska arbete är arbetet med sociala relationer. Av den anledningen är kunskaper om vad sociala relationer i fritidshem innebär viktiga. Det behövs både kunskaper om hur uppdraget ser ut men också om vilka villkor fritidshemmet som arena sätter för elevers sociala relationer. Syftet med denna artikel är att belysa hur fritidshemmet kan förstås som arena för elevers relationer, vilka villkor som skapas för dessa relationer samt hur elever skapar och hanterar sociala relationer i fritidshemmet.

Fritidshemmet: verksamhet och uppdrag

I Sverige går de flesta barn mellan 6 och 9 år, totalt närmare 450 000 elever, i fritidshem (Klerfelt & Haglund, 2014; Skolverket, 2015). Fritidshemmet är alltså en viktig del av många barns vardag. Det är en plats för lärande men också för kamratrelationer och fri tid. I denna del beskrivs fritidshemmets verksamhet och uppdrag.

Fritidshemmet är en frivillig verksamhet som elever kan delta i på lov och före och efter skoldagens slut. Idag är fritidshemmet integrerat med skolan och styrs av skolans läroplan (Skolverket, 2011). Fritidshemmet regleras, precis som grundskolan och förskoleklassen, också av Skollagen (SFS 2010:800). Fritidshemmet ska utgöra ett komplement till skolan och det specifika uppdraget för fritidshem är att ge eleverna en meningsfull fritid samt att arbeta med lärandekomplement till skolan. Utöver detta har fritidshemmet ett tydligt uppdrag att arbeta med sociala relationer och elevers sociala utveckling (Skolverket, 2011, 2014). Under de senaste årtiondena har villkoren för att genomföra fritidshemmets verksamhet förändrats. Denna förändring innebär bland annat större grupper av elever och en brist på utbildade lärare, något som Skolinspektionen (2010, 2014) har visat och kritiserat. Allt detta är en del av fritidshemmets kontext och dess villkor för elevers arbete med sociala relationer. Ett arbete som också ska vara i fokus för fritidslärares arbete¹.

På många sätt utgör fritidshemmet ett socialt sammanhang i elevernas vardag som skiljer sig organisatoriskt och innehållsmässigt från de skolformer som barn i samma ålder deltar i. Fritidshemmet kan sägas kännetecknas av friare och mer varierande interaktioner mellan barn än till exempel skolan. Detta kan sägas ge en större frihet för eleverna i fritidshem än till exempel i skolan och därmed större spelrum för inkluderings- och exkluderingsprocesser. Den löst sammanhållna gruppen och den mindre styrda undervisningen på fritidshem (Skolverket, 2014) medför ständigt förändrade villkor för elevens sociala relationer. Detta ger förutsättningar för andra och ändrade sociala relationer. På fritidshemmet kan eleverna följa upp sina sociala relationer från skolan, men de har också förutsättningar för att etablera nya relationer med barn som inte är klasskamrater. I fritidshemmet har barn friare utrymme att agera och kommunicera med sina kamrater men även att välja och delta i olika typer av aktiviteter samt att delta i olika typer av sociala relationer. Detta till skillnad från skolan som kan betecknas som mer lärarstyrd. Forskning visar även att barns fria utrymme och kontroll över sina sociala relationer är större vid aktiviteter

som inte är tydligt lärarstyrda som till exempel på raster och i andra liknande situationer. I dessa aktiviteter finns det också en större risk för barn att bli marginaliserade (Ihrskog 2006; jmf Alerby, 2003; Blatchford, 1998; Ruddock & Fielding, 2000). Det finns även ett fåtal studier av barns aktiviteter och sociala relationer i fritidshemsliknande verksamheter där detta beskrivs på ett liknande sätt. Rhodes (2004) visar exempelvis i en amerikansk studie att så kallade "after school clubs" erbjuder en mindre tvingande form, vilket ger unika möjligheter att skapa sociala relationer med andra barn.

Det finns dock studier som framhåller att denna frihet kan vara skenbar och att fritidshemmets former och styrningen av fritidshemmet också för med sig olika former av struktur och kontroll. Saar, Löfdahl och Hjalmarsson (2012) visar att krav på (en särskild sorts) kvalitet innebär att pedagogerna vill visa upp en god verksamhet vilket medför att det blir viktigt att erbjuda planerade pedagogiska aktiviteter "som är möjliga att följa upp, utvärdera och som blir en del av kvalitetsredovisningen" (ibid. s. 7). Även de, i många fall, stora barngrupperna samt att fritidshemmets verksamhet måste anpassas till skoltider, måltidstider och arbetstider medför att pedagogerna beskriver ett behov att strukturera och kontrollera fritidshemstiden. Haglund (2015) visar också i sin etnografiska studie på fritidshem att den fria formen i sig också gör att fritidslärararna också behöver övervaka och på olika sätt kontrollera var barnen befinner sig. På det sättet innebär fritidshemmets fria former också begränsningar och ger upphov till behov av kontroll.

Elevers sociala relationer: en forskningsöversikt

Sociala relationer är viktiga för barns välbefinnande (Brolin Låftman & Östberg, 2006) och lärande och därför viktiga som en förutsättning för fritidshemmets uppdrag (Skolverket, 2009). Begreppet sociala relationer är komplext och innefattar bland annat mobbning, delaktighet, vänskap och status. Barn har sociala relationer med andra barn och med vuxna. I denna del presenteras främst forskning med fokus på barns relationer med andra barn men eftersom barns olika relationer inte kan ses som separerade från varandra i olika utbildningssammanhang som fritidshem så berörs även studier av barns relationer med vuxna.

Tillhörighet till en kamratgrupp är viktig för barn och därmed blir sociala relationer i institutioner som fritidshem en viktig del av barns vardagsliv (t.ex. Corsaro, 2005; Ihrskog, 2006). När barn har tillfrågats om vad som är viktigt för

dem är social gemenskap och känslan av att tillhöra en kamratgrupp viktiga värden (Elvstrand & Närvänen, 2016; Hägglund, 2001; Morrow, 2001). Lofors-Nyblom (2009) visar i en studie med nio år gamla barn hur de betonade vänskap och att ha vänner som centralt. Devine (2002) beskriver dessa relationer i form av samhörighet och tillhörighet. Flera studier visar att barn strävar efter att delta i sociala interaktioner med sina kamrater och att dessa processer kännetecknas av olika former av inkludering och exkludering (t.ex. Bliding, 2004; Corsaro, 2003; Devine & Kelly, 2006; Ihrskog, 2006; Thorell, 1998). Dessa studier visar bland annat hur barn använder olika strategier för att få tillträde till och få tillhöra kamratergruppen (Corsaro, 2003), något som Bliding (2004) kallar för ”relationsprojektet” och Elvstrand (2009) ”att kompisagera”. I dessa sociala processer är det centralt för barn är att upprätthålla vänskap (Johansson & Johansson, 2003; Koster, Nakken, Pijl & Houten, 2009). Att göra detta är pågående processer där barn ständigt behöver upprätthålla och underhålla sina relationer med andra barn (Schjellerup Nielsen, 2006).

I ovan nämnda studier ses vänskap och inkludering som nära förbundet med exkludering och, i förlängningen, mobbning. Corsaro (2003, 2005) har undersökt förskolebarns sociala relationer i flera etnografiska studier. I sina studier visar han att det är viktigt för barn att skydda sina pågående aktiviteter med vänner. Resultaten av sådana inneslutningar kan vara ett uteslutande av andra, något som också Bliding (2004) pekar på i sin studie av sociala relationer i en svensk klass i årskurs fyra. Hon visar hur olika relationsprojekt kan strida mot varandra, vilket resulterar att vissa inkluderas och andra exkluderas. Långvariga och/eller svåra fall av exkludering kan leda till att barn helt eller delvis utesluts från en kamratgrupp och sociala relationer med andra barn, det vill säga mobbning. Cardigan (2002) har använt etnografiska metoder för att studera kamratkultur och trakasserier bland sjätteklassare. Hon visar hur status inom en kamratgrupp påverkar vem som är utesluten och vem som utesluter. Detta gör att barn som inte överensstämmer med gruppens normer om ”hur man ska vara” ofta blir stigmatiserade och gör det svårt att ändra statusroller i en etablerad grupp. Elvstrands (2009) studie bland tioåringar visar liknande resultat och lyfter fram hur barn skapar gemenskap med varandra genom att kategorisera sig i termer av lika och olika och de som inte fick vara med var de som definierades som annorlunda och avvikande.

Elevers sociala relationer i fritidshem

De flesta studier om barns sociala relationer i utbildningssammanhang fokuserar främst på grundskolan eller förskolan. Det finns dock några studier av elevers sociala relationer på fritidshem vilka presenteras nedan. Evaldsson (1993) har studerat hur barns kamratkulturer tar form i två olika fritidshemsgrupper. Med fokus på den vardagliga interaktionen visar hon hur social ordning skapas och upprätthålls inom kamratgruppen och hur barn skapar platser som är separerade från vuxna. Även Dahl (2011) har studerat barns sociala liv på fritidshem. Hennes fokus ligger på hur barn skapar gemenskap och allianser. Dahl visar hur föreställningar om kön påverkar hur barn har möjlighet att förhandla om tillträde till olika sociala praktiker eller grupper i fritidshemmet. I en senare studie visar Dahl (2014) hur lärares olika syn på barn och sätt att organisera arbetet på fritidshemmet påverkar villkoren för barns relationer. I en dansk studie av Hvitfeldt Stanek (2011) är fokus på övergångar mellan förskola och skola/fritidshem. Hennes studie lyfter fram betydelsen av sociala relationer mellan barn och hur barn skapar olika typer av leköverenskommelser för att hantera övergångar mellan skola och fritidshem. Andra studier som har fokuserat på sociala relationer i fritidshem är Løndahl (2010) med fokus på interaktion mellan barn i relation till bland annat könsuttryck, Kjær (2005) om identitetsarbete mellan barn på fritidshem och Kane (2015) som genom aktionsforskning har studerat lek på fritidshem med utgångspunkt i olika lekpraktiker samt hur pedagoger talar om lek.

I ett aktionsforskningsprojekt visar Närvänen och Elvstrand (Elvstrand & Närvänen, 2016) att barns sociala relationer, barns deltagande och lek på fritidshemmet är något som fritidspedagoger ser som viktiga områden. Det är också något som eleverna själva anser vara viktigt på fritidshemmet. Eleverna beskriver att sociala relationer, tillhörigheter och att ha vänner är viktigt för deras välbefinnande i fritidshemmet. Resultatet visar också att de förändrade villkoren för fritidshemmet, bland annat med större barngrupper, ställer krav på kunskap om hur man ska hantera till exempel inkludering och exkludering i barns sociala relationer.

Sammantaget är fritidshemmet och hur dess specifika sammanhang påverkar sociala relationer lite utforskat vilket innebär en brist på kunskap om hur sociala relationer, inkludering och exkludering görs av barn i de åldrar som är aktuella på fritidshemmet eftersom de flesta studier behandlar barn i andra åldrar, äldre eller yngre. Det innebär också att fritidshemmet som arena och dess villkor för

sociala relationer är outforskat, ett kunskapsglapp som denna studie bidrar till att fylla.

Teoretiska utgångspunkter

Med utgångspunkt i ovanstående forskningsöversikt kommer vi här att redogöra för de teoretiska utgångspunkterna för denna studie. Sociala relationer är något som sker i samspel med andra. Det är också något som sker i ett sammanhang och det är därför viktigt att ta i beaktande hur det specifika sammanhanget påverkar interaktioner och relationer (Corsaro 2005; Prout, 2005). Sociala relationer betraktas i denna studie som processer. Sådana processer kan vara antingen inkluderande eller exkluderande, det vill säga man kan ingå eller uteslutas från olika sociala aktiviteter. För att förstå hur barn skapar mening är det viktigt att observera vilken typ av processer och aktiviteter som de är involverade i.

Den teoretiska referensramen för studien är Symbolisk interaktionism (SI) och barndomssociologi. Fokus i SI är sociala relationer och hur människor skapar mening i samspel med andra, det vill säga hur människor definierar de situationer de deltar i och hur sådana definitioner förhandlas i samspel med andra. Människor agerar i en värld som de definierar, även om det kan finnas en objektiv verklighet är människors definition av situationen mycket viktiga i relation till deras handlingar (Atkinson & Housley, 2003; Charon, 2007; Närvänen & Näsman, 2007). Detta fokus på relationer och meningsskapande processer är väl i linje med syftet för denna studie eftersom vi är intresserade ett deltagarperspektiv på sociala relationer.

Inom barndomssociologin ses barns relationer som villkorade, det vill säga de sammanhang i vilka barn skapar sociala relationer ses som viktiga för vilket relationsskapande som blir möjligt (Corsaro 2005; Halldén, 2007; James, Jenks & Prout, 1998; Mayall 1994). Fritidshemmet är därför en viktig kontext för denna studie. Det är i den kontexten som barn skapar och förhandlar sina relationer, fritidshemmet ses som ett institutionellt villkor för relationsskapande likväl som något som blir till förändras genom de aktiviteter som pågår där. Detta innebär att samspel och meningsskapande har en relationell såväl som en rumslig dimension (Christensen, 2003; Halldén, 2007). För att undersöka detta är det viktigt att studera de situerade aktiviteterna i vardagen (James & Prout, 1990). Central i både SI och barndomssociologi är synen på barn som sociala

varelser som strävar efter att vara med andra barn och att bygga relationer och vänskapsband med kamrater.

Metod

Datainsamling till detta pilotprojekt består av deltagande observationer på två olika fritidshem i en mellanstor svensk stad. Fritidshemmet Apan består av en avdelning med 40 elever i åldrarna förskoleklass och årskurs 1. Fritidshemmet Björnen består av en avdelning med 70 elever i åldrarna årskurs 1-3. Observationerna har skett vid fem tillfällen vid respektive avdelning. Vid dessa tillfällen följde vi de aktiviteter som ägde rum på fritidshemmet. På grund av det stora antalet barn på respektive fritidshem kunde vi givetvis inte följa alla barn hela tiden. Vår strategi blev därför att röra på oss och observera olika grupperingar. Vårt fokus när vi observerade var barns sociala samspel. Inför studien har både elever, föräldrar och lärare fått information och även givit sitt samtycke till deltagande. Förutom detta har vi under observationerna försökt att inhämta kontinuerligt samtycke från de deltagande barnen genom att vara lyhörd för om de i sina aktiviteter har velat bli observerade (jmf. Skelton, 2008).

Deltagande observation handlar om att delta i någons vardag för att få kunskap om det som pågår i denna. I det här fallet innebar det att vi deltog i barnens fritidshemsaktiviteter för att se, lära och samtala om dessa aktiviteter tillsammans med barnen. Deltagande observation innebär att forskaren är med samtidigt som människor gör sina erfarenheter snarare än att ta del av historier konstruerade i efterhand (t.ex. Hammersley & Atkinson 2007). Det handlar om att förstå och ”få tag på” det som deltagarna ser som meningsfullt (Emerson, Fretz & Shaw, 1995). Observationerna dokumenterades främst med fältanteckningar i vilka händelseförlopp och samtal beskrevs. Materialet har analyserats genom innehållsanalys. Det är materialet som visar på olika aspekter av fritidshemmets villkor för elevers sociala relationer som ligger till grund för denna artikel.

Resultat

I den här delen redovisar vi de kategorier av villkor för socialt samspel som framkommit i analysen av materialet. Tre kategorier som belyser olika aspekter av fritidshemmet som arena för elevers relationer analyseras mer ingående. Dessa är: *Avbrott, Att vara på samma plats men ändå inte tillsammans* och *Lekens frihet och utestängning*.

Avbrott – och att alltid börja om

Exempel 1

På fritidshemmet pågår olika aktiviteter i rummen. Vid ett bord håller barn på att göra påskägg i papier-maché. En pedagog, Maja, finns nära bordet och hjälper dem när det behövs. Julian och Niklas börjar fråga: ”Hur länge är det kvar, vi måste bli klara idag!”. Maja säger att det snart är samling men att de kan fortsätta en annan dag. Julian protesterar och frågar om de måste ha samling då de ändå kan pricka av vilka som är där. Maja säger att de alltid har samling och sen ska de gå ut. Julian suckar.

Ovan beskrivna exempel är en på många sätt vanlig situation på fritidshemmet. Barnen är involverade i en, i någon mening, egen valda aktiviteter (det finns i alla fall olika aktiviteter som eleverna kan välja mellan). Även om de vuxna finns till hands är det i denna situation främst en aktivitet som involverar kamrater. Julian och Niklas har en gemensam aktivitet och ett gemensamt projekt i att vilja bli klara, de ställer också sin fråga till pedagogen som ett ”vi”. I sin fråga, ”Hur länge är det kvar, vi måste bli klara idag”, synliggör Julian och Niklas en förväntning om att den pågående aktiviteten är begränsad i tid och att aktiviteten därmed måste hinnas klart innan den tiden tar slut.

Det som i det här fallet begränsar den pågående aktiviteten är fritidshemmets rutiner. Pedagogerna hänvisar till samlingen som en nödvändig rutin som de ”alltid” har. I situationen kan fritidshemmets regler och rutiner ses som ett villkor som begränsar elevernas möjligheter till aktivitet och socialt samspel. Den pågående, gemensamma aktiviteten måste avbrytas till förmån för den pedagogstyrda samlingen varefter barnen måste gå ut. Julian och Niklas visar tydligt att de hellre vill fortsätta med det de håller på med. Majas ”att fortsätta en annan dag” är inte ett önskvärt alternativ. Istället föreslår Julian att det syfte som samlingen har enligt honom, att pricka av vilka barn som är på fritidshemmet, kan uppnås på ett sätt som inte bryter den pågående aktiviteten. Pedagogerna avslår dock detta. Julian och Niklas gemensamma projekt kring papier-maché-äggen måste avbrytas till förmån för pedagogernas projekt att styra och kontrollera verksamheten (jmf. Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012). Det här fenomenet är lite uppmärksammat i fritidshemsforskning men det finns flera studier om förskolan som visar hur barn begränsas i sina dagliga aktiviteter av rutiner som exempelvis mat- och sovtider, utevistelser eller samlingar (Markström, 2005; Nordin-Hultman, 2004).

Detta kan ses som en styrning av tiden men också en kamp om tiden. I situationen styr pedagogen Maja tiden med hänvisning till rutiner men exemplet visar också en situation där Julian och Niklas gör motstånd och argumenterar för få använda tiden till den egna aktiviteten. I ett annat liknande exempel när barn blir hänvisade till att fortsätta nästa dag utbrister ett barn ”men då går ju jag hem tidigt, jag kommer inte att hinna”, vilket åskådliggör fritidshemmets ”ryckighet” gällande elevers närvarotider vilket i förlängningen inverkar både på hur aktiviteter kan göras men också samspel mellan elever.

I exemplen synliggörs också ett annat av fritidshemmets strukturella villkor. Pedagogerna Maja föreslår att Julian och Niklas ”kan fortsätta en annan dag”, något som de protesterar mot. I materialet finns flera exempel där elever uttrycker en vilja att ”göra färdigt” men där pedagogerna, med hänvisning till exempelvis rutiner och verksamheter vill att barnen avbryter pågående aktiviteter och ”fortsätter en annan dag”. Detta visar på en motsättning mellan elevernas vilja att skydda sina pågående aktiviteter, och därmed sina relationer, och fritidshemmets och skolans rutiner och sociala ordning. I dessa fall uppstår en konflikt mellan rutiner, kontroll och ordning å ena sidan och elevernas egna val, aktiviteter och relationer å andra sidan.

Att vara på samma plats men ändå inte tillsammans

Vi nämnde tidigare att fritidshemmet har en organisation som skiljer från de skolformer som elever i samma ålder deltar i. Ett kännetecken är den löst sammanhållna gruppen där elever från olika klasser och årskurser samlas men där elever också kommer och går på ett annat sätt än i grundskola och förskoleklass, bland annat till följd att de börjar och slutar på fritidshemmet vid olika tidpunkter eller att vissa elever inte går på fritidshem. På fritidshemmet har eleverna förutsättningar att följa upp sina sociala relationer från skolan men också etablera nya relationer med barn som inte är klasskamrater. Beroende på organisationen, aktiviteterna och vilka elever som deltar i fritidshemmet kan de villkor som finns också hindra att elever kan följa upp sina relationer med klasskamrater vilket följande exempel visar.

Exempel 2

Barnen på fritidshem är inne och i det gemensamma fritidsrummet. De sitter grupperade vid olika bord. Några barn ritar, andra läser tillsammans i en faktabok och några pärlar. Samira rör sig mellan borden och tittar på vad de olika grupperingarna med barn gör. Hon står en stund och tittar på vad de andra gör men börjar inte själv med någon aktivitet. Hon pratar inte heller med några barn. Hasse, en

av pedagogerna frågar henne: Vad vill du göra? Samira skakar på huvudet och säger att hon inte vet för det finns ”ju ingen från hennes klass på fritids”.

Situationen kan ses som full av möjligheter till sociala relationer. Det pågår en mängd aktiviteter och relationsarbeten i rummet och Samira skulle potentiellt kunna söka tillträde till någon av dessa. Hon får också stöd av pedagogen Hasse som uppmärksammar att Samira inte deltar i någon aktivitet/grupp. I både exempel 1 och 2 kan de sociala relationer som försiggår i rummen beskrivas som kopplade till aktiviteter. I båda fallen formas grupper kring olika aktiviteter och det pågår flera skilda aktiviteter i rummet samtidigt. De sociala relationerna kan i dessa situationer ses som aktivitetsstyrda eller så kan aktiviteterna ses som relationsstyrda. Hasse och Samira i exempel 2 tar varsitt perspektiv på detta. I situationen fokuserar Hasse på aktivitet, ”Vad vill du göra?” medan Samira fokuserar på relationer när hon svarar att det inte finns någon från hennes klass där vilket innebär att de har olika fokus. För Hasse blir vad (innehåll) det primära för att välja att delta i fritidshemmats aktiviteter medan vem (relationer) är det viktigaste för Samira i denna situation. I både exempel 1 och 2 kan de sociala relationer som försiggår i rummen beskrivas som kopplade till aktiviteter. I båda fallen formas grupper kring olika aktiviteter och det pågår flera olika aktiviteter i rummet samtidigt.

I exemplet ovan hänvisar Samira till en klassindelning, vilket innebär att skolklassen blir ett strukturellt villkor som också får betydelse i fritidshemmet. För Samira blir klasskamraterna dem hon vill och önskar att relationsarbeta med. Frånvaron av klasskamrater begränsar i denna situation Samiras möjligheter att delta i fritidshemmets sociala relationer (”det finns ju ingen från hennes klass på fritids”) och hon kan sägas bli utesluten eller utesluta sig själv på grund av detta villkor. Exemplet visar på vikten av ”vem” för Samira medan fritidsläraren Hasse är mer upptagen med att organisera aktiviteter (vad). Dessa resultat går att jämföra med tidigare forskning om fritidshem som visat att ”vad” ofta står i fokus för pedagogerna (Kjær 2005; Saar, 2014).

Tidigare studier har visat att skolans gruppindelning är en viktig del av den ordning som skapas i skolan och därmed ett villkor för elevers sociala relationer. Gruppindelningen möjliggör vissa relationer med klasskamrater och begränsar möjligheten till relationer med elever från andra klasser. Denna gruppindelning bidrar till avstånd mellan grupper och till skolans ordnande sociala hierarkier där grupper av elever särskiljs. Eleverna i en grupp bildar på detta sätt en enhet som skiljs från andra men förs samman inom enheten. En

sådan klassindelning ger förutsättningar för vad eleverna gör och med vem de gör det. (Ackesjö & Persson, 2014; Bengtsson, 2013; Lago, 2014). Samira kan sägas befinna sig på samma plats som de andra barnen, det vill säga de ingår alla på ett sätt i fritidshemsgemenskapen, men på grund av att hennes känsla av tillhörighet är med klasskamraterna från skolan (som ju inte är på fritids) blir fritidshemmet här en arena som begränsar Samiras deltagande i de sociala relationerna. Att vara på samma plats innebär alltså inte nödvändigtvis att man är tillsammans.

Lekens frihet och utestängning

Exempel 3

My, Smilla och Diana leker familj och har byggt ett eget hus i samlingsrummet på fritidshemmet. Gränserna har de markerat med kuddar. Smilla är mamma och Diana och My är hennes bråkiga barn som på olika sätt testar mammans tålmod. Leken är intensiv och flickorna förhandlar om hur den ska gå vidare. Leila kommer och ställer sig och tittar på dem. Smilla tittar upp och säger "gå, du förstör" och Diana fyller på med "du förstör jämt, nu leker vi". Leila tvekar lite men går sen in i hemmet och säger "jag kan också vara barn" varvid Smilla svarar "nej man kan vara två barn". Leila säger till läraren Kerstin att hon inte får vara med. Kerstin närmar sig flickorna och säger "När ni är på fritids i det här stora rummet och leker så måste alla få vara med. Leila kan ju också vara med. Ni kan leka alla" Leila blir insläppt i hemmet men ganska strax säger Smilla "nu är det inget kul längre, ska vi gå ut istället?" Smilla, Diana och My går iväg och Leila sitter ensam kvar.

Exemplet ovan beskriver en vanligt observerad situation på fritidshemmet där olika former av inneslutning och uteslutning sker i barns lek. På det aktuella fritidshemmet finns mycket begränsad plats för lek då fritidshemmet bara har ett rum där olika typer av aktiviteter ska ske. De tre flickorna som startar upp leken försöker avgränsa sin lek och också vilka som kan vara med i den genom att skapa gränser, i det här fallet på ett tydligt sätt med att markera med kuddar. När Leila som inte är med i leken från början försöker få tillträde använder hon sig av tillträdesstrategin *iakttta* och när den inte fungerar så ber hon en vuxen om hjälp. Barns alliansskapande och tillträdesstrategier i lek och samvaro har beskrivits på olika sätt av skilda forskare (t.ex. Corsaro, 2003; Dahl, 2014; Thorell, 1998). I exemplet blir konsekvensen när Leila med hjälp av vuxen släpps in i leken att den stannar av och att hon återigen blir lämnad ensam då de andra flickorna väljer en ny aktivitet.

Vad som är intressant i det här sammanhanget är att se vilka särskilda villkor som fritidshemmet som institution kan innebära för barns sociala

relationsskapande. Flera av studiens observationer visar att barn ofta är ensamma i de mer fria aktiviteterna. Även om det fria utrymmet är betydelsefullt kan det också vara en situation där det sker en balansakt i processer gällande inneslutning och uteslutning. Dahl (2014) som studerade det sociala livet på fritidshem menar att det kan vara rimligt att anta att då barngrupperna storlek har ökat på fritidshem har också barns egenstyrda tid vuxit och därmed också situationer där olika typer av egenstyrda samspelsprocesser äger rum. Lekexemplet ovan visar också att barn får olika erfarenheter av att bli inneslutna respektive uteslutna och för en del barn kan svårigheten att ta sig in i olika typer av kamratallianser vara bestående.

Fritidshemmet: en särskild arena för sociala relationer?

Syftet med denna artikel har varit att belysa hur fritidshemmet kan förstås som arena för elevers relationer. Resultaten visar på några viktiga villkor för elevers sociala relationer. Även om fritidshemmet kan ses som en till vissa delar fri arena för elevers aktiviteter och sociala relationer visar det första exemplet att det också finns en styrning av hur elevernas tid ska användas. Fritidshemmets rutiner och lärarnas behov av kontroll blir ett villkor som begränsar elevernas möjligheter att välja aktiviteter och styra över sin tid. Därmed blir möjligheterna till relationsskapande villkorade. En till synes friare pedagogik i kombination med till exempel stora barngrupper verkar i vissa fall leda till mer kontrollerande arbetssätt (se Saar, Löfdahl och Hjalmarsson, 2012) eller att det fria skapar behov av att kontrollera på olika sätt (Haglund, 2015). Om fritidshemmet ses som en särskild pedagogisk praktik som skiljer sig från andra pedagogiska praktiker bör det också medföra specifika möjligheter och förutsättningar för elevens sociala relationer. Det specifika menar vi handlar exempelvis om den stora mängd relationer barn har att förhålla sig till under en eftermiddag på fritidshemmet samt den osäkerhet som kan finnas inbyggd i och med de strukturella villkor som innebär att barn ”kommer och går” på ett ibland ganska icke förutbestämt sätt. Vidare kan man tänka sig att den friare formen också kan leda till ett större friutrymme för barns relationsarbete där processer för inneslutning och uteslutning aktualiseras.

Trots att det empiriska materialet i denna artikel bygger på ett begränsat material visar exemplen på situationer som är intressanta att reflektera vidare över i relation till fritidshemmet som pedagogisk praktik. Exemplet med Samira visar att skolans klassindelning kan få betydelse för elevers sociala relationer

även i fritidshemmet även om dessa grupper inte används organisatoriskt där. I det sammanhanget kan även ålder bli en bidragande faktor för att skapa villkor för elevers sociala relationer i fritidshemmet då skolans klasstruktur bygger på ålder. Detta kan jämföras med Cardigans (2002) studie som visar hur åldersstatus inom en kamratgrupp påverkar vem som är utesluten och vem som utesluter. Hur ålder får betydelse för elevers sociala relationer i fritidshemmets ofta åldersblandade organisation är därför värt att studera vidare.

Likaså visar det avslutande exemplet kring inneslutning och uteslutning på väsentliga frågor för fritidshemmet. Även om barns olika förhandlingar om tillhörighet ständigt pågår i barngrupper är det intressant att relatera det till fritidshemmets karaktäristiska praktik. Trots att stark kritik framförts mot brister kring fritidshemmets villkor och inte minst de ökade antalet elever i grupperna finns det begränsat forskning som fokuserar på vad dessa villkor betyder för barns vardagsliv i fritidshemmet. Frågor som borde ställas handlar exempelvis om vad de stora grupperna ställer för krav på barn exempelvis utifrån samspelskompetenser och att ständigt vara flexibla i sitt agerande i relation till institutionens krav och villkor samt barns och fritidslärares pedagogiska arbete.

Referenser

- Ackesjö, H. & Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(1), 5-30.
- Alerby, E. (2003). During the break we had fun: A study concerning pupil's experience of school. *Educational Research*, 45, 17-28.
- Atkinson, P. & Housley, W. (2003). *Interactionism*. London: Sage Publications.
- Bengtsson, J. (2013). *Jag sa att jag älskade honom men jag har redan sagt förlåt för det: Ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år*. Diss. Linköping: Linköpings Universitet.
- Blatchford, P. (1998). *Social life in school: Pupils' experience of breaktime and recess from 7 to 16 years*. London: Falmer Press, Taylor & Francis Group.
- Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik: En studie av barns relationsarbete i skolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Brolin Låftman, S. & Östberg, V. (2006). The pros and cons of social relations: An analysis of adolescents' health complaints. *Social Science and Medicine*, 63, 611-623.
- Cardigan, R.J. (2002). *Scrubs: An ethnographic study of peer cultures and harassment among sixth graders in an urban middle school*. Diss. University of California: Los Angeles.

- Charon, JM. (2007). *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Christensen, P. (2003). Place, space and knowledge: Children in the village and the city. In: Christensen & O'Brien (eds.) *Children in the city: Home, neighbourhood and community* (13-28). London: Routledge/Falmer.
- Corsaro, WA. (2003). *"We're friends, right?": Inside kids' cultures*. Washington D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, WA. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Dahl, M. (2011). *Barns sociala liv på fritidshemmet: En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter*. Licentiat uppsats Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. Diss. Kalmar: Linnéuniversitetet.
- Devine, D. (2002) Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, 9, 303-320.
- Devine, D. & Kelly, M. (2006). I just don't want to get picked on by anybody: Dynamics of inclusion and exclusion in the newly multi-ethnic Irish Primary School. *Children & Society*, 20, 128-139.
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Diss. Linköping: Linköpings Universitet.
- Elvstrand, H. & Närvänen, AL. (2016). Children's perspectives on participation in Leisure-time centers in Sweden. *American Journal of Educational Research*, 4, 496-503.
- Emerson, RM., Fretz, RI. & Shaw, LL. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Evaldsson, AC. (1993). *Play, disputes and social order: Everyday life in two Swedish after-school centers*. Linköping: Linköping University.
- Haglund, B. (2015). Everyday practice at the Sunflower: the staff's representations and governing strategies as contributions to the order of discourse, *Education Inquiry*, 6, 209-229.
- Halldén, G. (red.) (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hvitfeldt Stanek, A. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning- analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Diss. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Hägglund, S. (2001). Syrener och fotbollsplaner: Barns bilder av sin skolmiljö. I: Andersson & Sandqvist (red.) *Ungdom: hela livet* (55-65). Stockholm: HLS förlag.
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater: Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Diss. Växjö: Växjö Universitet
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity press.
- James, A. & Prout, A. (eds.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.

- Johansson, E. & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan: Värdefrågor i samspel mellan yngre skolbarn och deras lärare*. Stockholm: Liber.
- Kane, E. (2015). *Playing practices in school-age childcare: An action research project in Sweden and England*. Diss. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Klerfelt, A. & Haglund, B. (2014). Presentation of Research on School-Age Educare in Sweden. *International Journal for Research on Extended education*, 2, 45-62.
- Kjær, B. (2005). *Børn og barndom på fritidshjem: et folkloristisk studie af fortolkning og forhandling om barnlig identitet*. Diss. Göteborgs Universitet.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J. & Houten von, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117-140.
- Lago, L. (2014). "Mellanklass kan man kalla det": Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett. Diss. Linköping: Linköpings Universitet.
- Lofors-Nyblom, L. (2009). *Elefskap och elevskapande: Om formandet av skolans elever*. Diss. Umeå: Umeå Universitet.
- Løndahl, K. (2010). Barrier-breaking body movements in the after-school programme. *Nordic Studies in Education*. 30(1), 1–17.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: En etnografisk studie*. Diss. Linköping: Linköpings Universitet.
- Mayall, B. (eds.) (1994). *Children's childhoods: observed and experienced*. London: Falmer Press.
- Morrow, V. (2001). Young people's explanations and experiences of social exclusion: Retrieving Bourdieu's concepts of social capital. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21, 37-63.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Diss. Stockholm: Liber.
- Närvänen, AL. & Elvstrand, H. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: Om visioner och gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn*, 3, 9-27.
- Närvänen, AL. & Näsman, E. (2007) Time, Identity and Agency. In: Zeiher, Devine, Kjörholt & Strandell (Eds.) *Flexible Childhood?: Exploring Children's Welfare in Time and Space* (69-92). University Press of Southern Denmark: Odense.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge Falmer.
- Rhodes, J. (2004). The critical ingredient: Caring youth-staff relationships in after-school settings. *New Directions for Youth Development*, 101, 145-161.
- Ruddock, J. & Fielding, M. (2000). Pupil participation and pupil perspective: Carving a new order of experience. *Cambridge Journal of Education*, 30, 75-89.
- Schjellerup Nielsen, H. (2006). *Gemenskap och utanförskap: om marginalisering i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Saar, T., Löfdahl, A. & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnebageforskning*, 5(3), 1–13.
- Saar, T. (2014). Towards a new pedagogue in the after-school setting, *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, 254-270.
- Skelton, T. (2008). Research with children and young people: Exploring the tension between ethics, competence and participation. *Children's Geographies*, 6, 21-36
- Skolinspektionen. (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Skolinspektionens rapport 2010:3. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2014). *Från huvudmannen till klassrummet: Tät styrkedja viktig för förbättrade kunskapsresultat: Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning*. Skolinspektionens rapport 2014:6739. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2009) *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola: Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Fritidshem: Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015) Fritidshem – Elever och grupper – Riksnivå. Fritidshem Barn och grupper_Riksnivå_Tab1B_2013webb.xls [acc. 2015-09-01, 13:41]
- Thorell, M. (1998). *Politics and alignments in children's play dialogue: play arenas and participation*. Diss. Linköping: Linköpings Universitet.

Noter

1. I texten används begreppet fritidslärare/lärare för att beteckna de lärare som arbetar på fritidshem. Detta innefattar både de fritidspedagoger och de lärare som sedan 2011 har titeln grundlärare med inriktning mot fritidshem. Vi använder även både begreppen barn och elever för att variera språkbruket. I de styrdokument som reglerar fritidshemmets verksamhet används idag begreppet ”elev på fritidshemmet” medan många av de texter vi refererar till istället använder begreppet barn.

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

"Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

Maria Hjalmarsson, docent i pedagogiskt arbete

Annica Löfdahl Hultman, professor i pedagogiskt arbete

maria.hjalmarsson@kau.se, annica.lofdahl@kau.se

Abstract

2013 infördes en ny reform om karriärvägar för lärare. Genom att tillsätta 17 000 lärare i en ny position, en formellt högre befattning – förstelärare - förväntas reformen förutom att bidra till skolutveckling och förbättrad måluppfyllelse även att höja läraryrkets status. Efter reformens två första år konstateras att förstelärarpositionen domineras av kvinnor. I artikeln belyses de villkor som kvinnor i lärarkarriärer mött och fortfarande möter, villkor som relateras till de positioner som förstelärarna upplever sig ha. Data från intervjuer och enkäter belyser hur första generationens förstelärare själva upplever att lärarkollegor ser på deras nya position och hur de själva hanterar dessa bemötanden. I analysen av data har vi inspirerats av ett teoretiskt ramverk av Wahl, Holgersson och Höök (1998) om hur ironi och motstånd används för att hantera skilda positioner bland kollegor. Resultaten visar framförallt hur förstelärare utsätts för ironiska kommentarer och gliringar från kollegor, men även hur förstelärare gör motstånd och hävdar sin position.

Begreppet position används i artikeln i två betydelser. Å ena sidan refererar position till den formella befattningen som förstelärarna har fått genom förordnandet. Å andra sidan hänvisar positionsbegreppet till den symboliska plats som förstelärarna försätts och försätter sig själva i genom interaktion med andra i yrkesvardagens praktiker.

Bakgrund

År 2013 beslutade regeringen om en reform om karriärvägar för lärare; försteläraren, en helt ny position i den svenska skolan. Begreppet karriärtjänst har historiskt sett inte använts i detta sammanhang, även om det redan tidigare funnits olika benämningar och skilda uppdrag för lärare genom lokala initiativ

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

(SKL, 2015). Reformen kan ses som ett svar dels på diskussionen om en nationell lärarkris, där det råder en akut brist på lärare på många håll i landet (se t ex Skolvärlden, 2015), dels på sjunkande resultat för svenska elever i de internationella PISA-mätningarna som fokuserar kunskapsområdena matematik, naturvetenskap och läsförståelse. Mellan år 2009 och 2012 försämrades elevresultaten, och för första gången representerade de svenska eleverna under OECD-genomsnittet, i samtliga tre kunskapsområden (Skolverket, 2015d). Mot den här bakgrunden är det tydligt att det finns stora förväntningar från staten, dels på själva reformen, det vill säga satsningen i sig, dels på de lärare som utses till förstelärare och genom denna position ska bidra till både sin egen och yrkets status och till elevernas förbättrade resultat.

Syftet med den här artikeln är att tolka och beskriva förstelärares egna beskrivningar av vilken statusposition de själva upplever sig ha och hur de upplever att kollegorna ser på förstelärarnas position.

Krav och uppgifter i förstelärares uppdrag

För att en lärare ska utses till förstelärare krävs att denna är legitimerad lärare, som genom dokumentation kan redovisa minst fyra år av väl vitsordat arbete med undervisning. Vidare krävs att läraren har ett starkt intresse för utveckling av undervisning och visar prov på en särskilt god förmåga att förbättra elevernas studieresultat. Därtill fordras att huvudmannen bedömer läraren som särskilt kvalificerad för undervisning och uppgifter i arbetet som är kopplade till undervisning.

Den som utses till förstelärare förväntas främst arbeta med undervisning och sådant som har med undervisning att göra, på minst 50 % av sin heltidsanställning. Uppdraget kan innebära att ansvara för introduktionen av nyanställda kollegor, att ta emot lärarstuderande liksom att coacha sina kollegor och ta initiativ till pedagogiska diskussioner. Andra uppdrag kan handla om att initiera och leda projekt i syfte att förbättra undervisningen eller vara huvudansvarig för ett ämne. Eftersom det är huvudmannen som formulerar tjänsternas innehåll (Skolverket, 2015a) kan de faktiska uppdragen och arbetsuppgifterna som verksamma förstelärare har variera. Emellertid är det vanligt förekommande att dessa uppgifter avgörs av den aktuella skolans behov

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

och lärarens särskilda kompetenser (Skolverket, 2015c). Våra egna initiala studier har vidare visat att det är vanligt att försteläraren får vara "rektors högra hand" och att ingå i skolans ledningsgrupp (Löfdahl Hultman, Thelin, Hjalmarsson & Westman, 2014). Det finns under 2015/2016 medel för 16000 förstelärare, och totalt 17000 år 2016/2017 och framåt. Försteläraryrket ska generera ett lönepåslag om minst 5000 kronor per månad (Skolverket, 2015b).

Inom grundskolan är 83 % av förstelärarna kvinnor, vilket kan ställas mot att andelen kvinnor inom grundskollärayrket uppgår till 77 %. En motsvarande bild framträder också inom gruppen gymnasielärare. Den genomsnittliga försteläraren är en 45-årig kvinna verksam i en kommunal grundskola. Hon har ansökt om tjänsten och arbetat hos huvudmannen sedan tidigare (Skolverket, 2014).

Lärarnas tidning (2015) visar att många kommuner ger sina anställda korta förordnanden som förstelärare, på grund av ovisshet kring om staten ska dra in sitt stöd. När den första kullen förstelärare tillsattes år 2013 fick de tidsbegränsade uppdrag om två år. Lärarnas tidning har undersökt hur kommunerna har hanterat dessa tjänster och visar att endast 14 % av kommunerna har omvandlat dem till tillsvidarejänster. 57 % har erbjudit aktuella förstelärare andra tidsbegränsade förordnanden, medan förstelärarna i var fjärde kommun måste konkurrera med andra sökande om tjänsterna. Detta betyder att förstelärarkarriären för många äger rum under en begränsad tid och att den enskilde försteläraren vid förordnandets avslut måste ansöka om "sitt" uppdrag på nytt i konkurrens med andra och då riskera att inte längre bedömas vara en särskilt skicklig lärare.

Försteläraryrket utifrån ett professionsperspektiv

Trots att den svenska skolan decentraliserades för drygt tjugo år sedan, kan dagens utveckling med ökad statlig styrning av skolan, bland annat genom krav på redovisning av lärares arbete och elevers kunskapsresultat, snarast beskrivas som recentralisering. På så vis kan försteläraryrket betraktas som ett exempel på en sådan reform där staten genom ekonomiska drivkrafter riktar sig direkt till skolorna, lärarkåren och rektorerna, och där det är upp till den enskilda huvudmannen att hantera och realisera reformens syften, vilket möjliggör ett avsevärt utrymme för olikartade uttolkningar av reformen (Bergh,

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

Englund, Hjalmarsson & Löfdahl 2015). Mot bakgrund av att tidigare professionaliseringssträvanden inom lärarkår och fackliga organisationer främst har strävat mot att skapa bättre villkor för hela lärarkollektivt, förstår vi förstelärarreformen som motsägelsefull. Detta genom att den enskilde försteläraren kan få högre lön och högre status, samtidigt som skolan som organisation och lärarkollektivet som helhet inte ges samma utvecklingsmöjligheter.

Kvinnors villkorade karriär inom skolan

Utifrån ett genusperspektiv på lärarprofessionalisering finns det anledning att ifrågasätta, inte möjligheten som sådan för kvinnliga och manliga lärare att göra karriär, men väl hur de strukturer och kriterier som möjliggör karriär relaterar till kvinnliga respektive manliga genuskoder och eventuellt bidrar till ojämlika förhållanden (Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2014). Med tanke på att de flesta förstelärare visar sig vara kvinnor menar vi att det finns anledning att problematisera kring de villkor som omgett kvinnors karriärer inom skolan tidigare och fundera vidare kring vilka villkor som kan råda kring förstelärares karriärer i dagens skola. Även om möjligheten att höja lärarnas status är efterlängtd, så visar våra erfarenheter att vissa lärare uttrycker en ovilja att söka tjänsterna då de menar att de skulle äventyra den goda stämningen bland kollegorna. Andra vittnar om hur begreppet förstelärare raljeras med och transformerats till "furste-lärare" och hur de som innehar befattningarna möts med tystnad eller med illa dold missunnsamhet - om såväl lönetillägg som framskjutna positioner i arbetslaget. Från lärarfackligt håll redovisades inledningsvis hur reformen mötts med misstro liksom oron över att förstelärarna kan ge upphov till avund i lärarkollegiet.

I relation till detta vill vi med några nedslag i tidigare forskning visa på hur diskussionen om kvinnors förmåga till att utöva läraryrket liksom kvinnors intresse för att inta ledande poster inom skolan, och att i den meningen göra karriär, stött på olika villkor som försvårat detta. Det har inte alltid varit självklart för kvinnor att få utöva läraryrket. En studie av feminiserings- och professionaliseringssträvanden inom folkskolans lärarkår från tidigt 1800-tal och hundra år fram i tiden, visar hur en hierarkisk ordning växt fram dels genom ett avståndstagande från folkskolläraernas sida gentemot de delar av arbetet som

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

kopplades till "kvinnlig" genustillskrivning; fostran och undervisning av yngre barn, dels genom att folkskollärarkåren tog avstånd mot småskollärarkåren, vilken bestod enbart av kvinnor (Florin, 1987). Man kan uttrycka det som att 1800-talets samhällsliga genusordning var starkt särartsideologiskt präglad, genom betoningen på skillnader mellan kvinnor och män. Arbetsuppgifter som förknippades med modersinstinkt och egenskaper som förstods som av naturen givna kvinnor, ansågs vara intellektuellt krävande i lägre grad och lämpliga för kvinnliga lärare (Gannerud, 2003).

Den forskning om lärare och lärares arbete som växte fram i början av 1980-talet har bland annat visat att den tidigare forskningen skapat och reproducerat antaganden om kvinnliga lärares brister (Acker, 1983). Under mitten av 1900-talet lyftes de olyckliga följderna av dominansen av kvinnliga lärare i skolan fram; en diskurs som är rådande än idag, både nationellt och internationellt (Brownhill, 2015; Wernersson, 2015). Denna dominans ansågs ha negativ påverkan på lärarkårens professionaliseringssträvanden, därför att kvinnor inte uppfattades representera drag som var förenliga med de professionskriterier som forskningen lyft fram. Under 1970-talet mattades anklagelserna mot kvinnliga lärare av något, men forskningen om läraryrket var trots allt marinerad av föreställningar om kvinnors otillräcklighet och låga intellektuella kapacitet liksom mönstret att främst sätta kvinnor i förhållande till roller som relaterade till hemmets sfär.

På motsvarande vis vill vi visa på hur mytbildningen kring kvinnors påstådda oförmåga till ledarskap på intet sätt är ett nytt fenomen. Amerikansk forskning visar att under 1800-talet dominerades förklaringen om bristen på kvinnor i ledande position genom hänvisning till biologiska orsaker, medan orsaker länkade till psykologiska brister var dominerande under 1900-talet. Så sent som under slutet av 1970-talet refererades istället till kvinnors dåliga självförtroende och karriärmässiga ointresse (Blackmore, 1999). Liknande förklaringar återfinns i svenska diskussioner om frånvaron av kvinnor som rektorer, som fram till 1980-talet hänförts till kvinnan själv, hennes bristfälliga självkänsla och rädsla för obekanta situationer vilket antogs medföra att hon inte framhävde sig själv på samma sätt som män (Herlin, 1980). Trots att regeringen i början av 1990-talet satte upp mål om ökad andel kvinnliga skolledare i den svenska skolan, lät inte diskussionen om konsekvenser av dominansen av kvinnor på skolledande

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

poster vänta på sig. Söderberg (2001) skrev i början av 2000-talet, att denna dominans sammankopplades med negativ löneutveckling, sänkt status för yrket, förlust av formell kompetens och risk för allmän feminisering av skolan.

Osynliga men kännbara barriärer vid karriärutveckling

Vi har ovan visat att kvinnors karriär som lärare eller rektor av tradition har varit villkorad, bland annat genom föreställningar om kvinnor och kvinnligt kodade förmågor och karaktärsdrag. Den genomskinliga barriär som hindrar kvinnor från att avancera i organisationshierarkin har inom kön- och genusforskningen diskuterats i termer av "glastak". Denna metafor aktualiserar dolda mekanismer inom organisationen som är verksamma i den dagliga praktiken, genom individers värderingar, normer, symboler och beteenden. Begreppet har använts för att belysa att kvinnors karriärmöjligheter kan vara villkorade, utan att de för den sakens skull har några formella hinder att forcera. Acker (2009) menar att "glastaks"-metaforen är missvisande, genom att den antyder att kvinnor har kunnat avancera i organisationen utan friktion ända tills de slår i taket. På så vis döljer metaforen det motstånd kvinnor i karriären möter under hela processen mot ledande befattningar. Mot den bakgrunden är det enligt Acker mer rättvist att istället använda begreppet "inequality regimes", i syfte att synliggöra de komplexa processer som främjar fortsatt ojämlikhet i organisationer.

Vi har i forskning om ledarskap och karriär utifrån ett köns- eller genusperspektiv inte noterat en motsvarande diskussion kring villkor som påverkar mäns karriärutveckling. Koch och Farquahar (2015) använder begreppet/metaforen "glass doors" som de beskriver vara osynliga dörrar för de män som vill träda in i yrken knutna till utbildningsverksamheter riktade mot yngre barn. Som vi förstår det syftar metaforen "glasdörr" till ett hinder som inte är märkbart för berörda män förrän deras inträde i verksamheten ska äga rum. Den gemensamma nämnaren mellan "glastak" och "glasdörr" tycks vara just att de båda refererar till ett hinder som inte går att se med blotta ögat, men som ändå blir märkbart för den enskilde individen.

Sammantaget menar vi att den bild som tecknats ovan, med hjälp av tidigare forskning, av hur kvinnor som velat leda arbetet i skolan, som lärare eller rektorer, har bidragit till att skapa och upprätthålla en viss syn på relationen

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

mellan fostran och undervisning i skolan och dessa aspekters förhållande till genusordning. Denna syn har påverkat – och påverkar än idag - föreställningar om lärares arbetsuppgifter och kraven på lärares professionella kompetens i olika pedagogiska verksamheter i det svenska utbildningssystemet, och därmed även när förstelärares position och status diskuteras.

Teoretiska och analytiska utgångspunkter

Vi har låtit oss inspireras av resonemanget som Wahl, Holgersson och Höök (1998) för om hur *ironi* kan användas som en strategi för att hantera en underordnad position i praktiken, och hur motstånd kan fungera som ett ifrågasättande av de positioneringar som görs i en organisations vardagspraktiker. Deras forskning, som bottnar i organisationsteori med genusteoretisk vinkling, har i huvudsak riktat intresse mot kvinnors ledarskap i organisationer dominerade av män. De använder strategi som begrepp i syfte att visa hur kvinnliga chefer, i organisationer dominerade av män och värderingar som av tradition har en manlig könskodning, förhåller sig till könsordningen och sin egen självkänsla. Författarna framhåller två faktorer av betydelse för kvinnors ledarskap; dels de strategier som den enskilda kvinnan använder, dels de tolkningar som andra gör av henne.

I vår studie använder vi på ett liknande sätt teorin för att förstå förstelärares ledarskap. Vi intresserar oss för hur förstelärare ser på sin egen position och därmed vilka strategier, det vill säga medvetna handlingar, vi kan uttolka att de förhåller sig till i sin beskrivning av sitt uppdrag. I vår studie kan genusordningen relateras till den tradition av villkor för kvinnors karriärer inom skolan som översikten ovan påvisat. Bland förstelärarna är nästan var femte lärare en man och vi kan inte rakt över hävda att förstelärare positioneras enbart i relation till sitt kön och därmed inte heller att deras strategier kan förstås enbart utifrån kön. Snarare menar vi att kön är av stor betydelse, men att det därtill finns en rad faktorer kopplade till ledarskapet som kräver strategier för att hanteras. Exempelvis att förstelärare i konkurrens med sina kollegor söker och antas till denna position och får ett avsevärt lönelöft, trots lika utbildning som sina kollegor. Ett annat exempel är det många gånger otydligt definierade uppdraget eller att den formella positionen för många förstelärare är tidsmässigt

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

begränsad och att de i nästkommande ansökningsomgång kan komma att bli utkonkurrerade av sökande kollegor.

De motståndsstrategier som Wahl m fl. (1998) skriver fram handlar om att tillämpa en *könsneutral* strategi, som innebär bortse från könets betydelse i organisationen och framhäva sig själv som en könsneutral individ. Därigenom förnekas könsordningens existens och kvinnan kan på så vis ha kvar sin självkänsla. När inte den könsneutrala strategin håller längre skapas behov av att hitta andra sätt att hålla självkänslan intakt. En vanligt förekommande strategi bland högtbildade kvinnor på ledande positioner är *den positiva*, som medför att kvinnan erkänner att kön har betydelse i organisationer, men utan att anlägga ett maktperspektiv. Kvinnan lägger här vikt vid att understryka fördelarna med att vara kvinna, likfullt utan att förhålla sig till könsordningens existens i organisationen. En ytterligare strategi är den så kallade *omvärldsstrategin* som innebär att sammanfoga kunskaper om könsordning i samhället och i organisationer i det egna synsättet. Kvinnan som tillämpar omvärldsstrategin kräver att bli respekterad som individ, ledare och könad varelse och hon bryter genom tillämpning av denna strategi mot könsordningen, vilket kan mötas positivt av omgivningen eller utlösa olika slags motstånd mot förändring där könsordningens berättigande och naturlighet betonas.

Wahl m fl. använder begreppet ironi för att göra en koppling mellan omvärldsstrategi och identitet. Dessa strategier är ofta verksamma samtidigt och används ofta i situationer där öppna protester är omöjliga. (i) Ironi som strategi för *överlevnad*, i symbolisk mening, i en underordnad position. För kvinnan blir ironin ett sätt att skapa distans och klara av att hantera sin medverkan i den egna underordningen samtidigt som hon bevarar sin integritet och självkänsla. (ii) Ironi som kvinnors sätt att hämta energi och uppleva samhörighet med varandra genom medvetenhet kring genusordningens många gånger barocka utseende och konsekvenser. Ironin kan här bidra till att underminera könsordningen, genom att en är ett slags tyst *protest* genom skratt och utbyte av blickar i samförstånd. (iii) Ironi som en mer tydlig invändning mot och frånvaro av acceptans mot genusordningen, vilket kan leda till att den synliggörs och eventuellt utmanas och överskrids. På så vis, menar Wahl m fl., kan ironi som strategi bidra till förändring.

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

Som framkommit ovan utgår idén om såväl motståndsstrategier som ironi som förändrande strategi såsom den presenteras av Wahl m fl. från en situation där underordningen är central, vilket inte självklart kan jämföras vare sig med förstelärares eller med den vanlige lärarens position. Däremot menar vi att förstelärare har en *osäker* position då deras förordnande är tillfälliga och de snart kan vara tillbaka i den vanlige lärarens position vilket gör att osäkerheten måste hanteras, både av den vanlige läraren och av försteläraren. Vi vågar påstå att relationen mellan försteläraren och den vanlige läraren innehåller en rad osäkerhetsfaktorer. På så vis kan ironi som strategi, i vår studie, förstås som en strategi från de vanliga lärarna, d.v.s. förstelärarnas kollegor, för att hantera den situation som reformen för med sig där vissa kollegor utses till förstelärare och ges en, i alla fall till synes, upphöjd position. På motsvarande vis måste förstelärare hantera den position de befinner sig i både i relation till kollegor och till reformen i sig och därmed en rad förväntningar, men även en rad osäkerheter angående uppdragets karaktär. Snarare än att tolkas som att motstånd är ett direkt svar på ironi, menar vi att sådana processer ska ses som pågående och som en del i ett större sammanhang kopplat till ett visst fenomen, i vårt fall reformen om karriärvägar för lärare.

Empiriska data

Artikeln bygger på data från intervjuer som genomfördes i juni 2014 med fem kvinnliga förstelärare, fördelade på tre olika kommuner då dessa lärare haft sitt uppdrag i ett år samt enkätdata från en kommun med 30 förstelärare, samtliga kvinnor som haft positionen i sex månader (januari 2014). Intervjuerna liksom de öppna frågorna i enkäten syftade till att få en inblick i vilka hinder och möjligheter som förstelärarna erfarit under det första året. Därtill har vi analyserat data från en enkätundersökning i ytterligare en kommun från juni 2015 med 65 förstelärare som då haft sitt förordnande mellan ett till två år. Enkätfrågorna som ställdes var en del av en kommuns egen uppföljning där vi som forskare erbjöds möjligheten att formulera några frågor av vikt för vårt forskningsintresse. De frågor som analyserats i denna artikel rör uppfattningar kring den egna rollen och positionen som förstelärare, samt hur de upplever att kollegor uppfattar deras position som förstelärare. De enkätdata vi har tillgång till är avidentifierade och vi vet endast att de kommer från en grupp av totalt 74 grundskollärare där könsfördelningen är 64 kvinnor och 10 män.

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

Samtliga deltagare har, efter att informerats om att data används i forskningssyfte samt att de inte skulle kunna identifieras i framställning av studien och dess resultat, lämnat sitt samtycke.

Studiens ansats är deduktiv, i den meningen att det har visat sig att förstelärarreformen har skapat avundsjuka i lärarkollektivet och att benämningar såsom "andrelärare" används i diskussioner om reformen, vilket vi tolkar som en reaktion på en upplevd statusrelation mellan förstelärarna och deras kollegor, vilket vi har tagit fasta på i analysen av vårt empiriska material.

Mellan stolthet och utsatthet – förstelärarens vardag

Första generationens stolta missionärer och utsatta förstelärare

En tidigare analys (Löfdahl Hultman, Thelin, Hjalmarsson och Westman, 2014) av data från 2014 visade att den första generationen av förstelärarna i hög grad är stolta över sitt nya uppdrag och att de har en klar vision om vad de ska kunna bidra med i implementeringen av förstelärarreformen. Vissa av dem uppgav att de hade fått andra uppdrag i egenskap av förstelärare, medan andra menade att uppdraget inte hade inneburit några förändringar för dem i praktiken. Någon ansåg att titeln förstelärare i sig har genererat en annan position på skolan och i lärarkollegiet, samtidigt som andra inte såg att den egna positionen alls hade förändrats i och med det nya förordnandet. Data från både intervjuer och enkäter visade att förstelärarna betonade rektors roll för att skapa legitimitet kring uppdraget och det praktiska utförandet, bland annat genom att förtydliga uppdraget som sådant och det konkreta arbetet förstelärarna förväntades bedriva. Bristen på sådant stöd från rektor och på ett klart definierat uppdrag, ansågs ha negativ inverkan på förstelärarens villkor att arbeta på ett sätt som motsvarade själva reformens syften liksom på kollegornas syn på förstelärarens uppdrag och arbete.

Under vår tidigare analys uppmärksammade vi de många beskrivningar som förstelärarna gjort om upplevelser och erfarenheter av reaktioner från kollegor till följd av det nya förordnandet. Intervju- och enkätdeltagare lyfte fram upplevt positiva reaktioner från kollegor såsom nyfikenhet och öppenhet. Emellertid handlade betydligt fler kommentarer om skeptiska och kritiska reaktioner, vilka

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

förstelärarna beskrev i termer som "gliringar". Dessa var riktade mot aspekter som själva karriärreformen, mot den löneökning som följer förordnandet som förstelärare och även mot förstelärarens kompetens.

I vår fortsatta analys ingår dessa data från första generationens förstelärare samt data från de öppna enkätsvaren 2015 som svarar på frågan "Hur upplever du att dina lärarkollegor ser på dig i din position som förstelärare?"

Lärarkollegor på olika villkor – strategier för att hantera situationen

Kollegor i konkurrens

De gliringar som förstelärarna beskriver från sina kollegor är riktade både mot reformen i sig och mot tillsättningen av tjänsten. Ett tema som framträder i våra data är konkurrens. Förstelärarna har sökt sina tjänster i konkurrens med andra. I vissa fall har kollegorna på den egna skolan funnits bland konkurrenterna. Förstelärarna verkar mena att denna omständighet har betydelse för de kommentarer som de möter på skolan och i sitt kollegium:

Till en början tyckte jag det var ett jobbigt läge då många kollegor sökte samma tjänst och inte fick uppdraget. Det kändes lite som om man skulle försvara sig gentemot 'jantelagen'. Kanske också att det var så att det var andras besvikelse som yttrade sig.

Till en början möttes jag av en hel del avundsjuka eftersom många av kollegorna på skolan hade sökt förstelärartjänster. Efter hand som jag utförde mina uppdrag vid studiedagar, lärarmöten mm så har min status ökat och jag uppfattar nu att jag "visat mig värdig" min tjänst och möts numera av respekt för de uppgifter jag genomför.

Blandat. En del ser det positivt med att någon har fått en roll att dra i ämnesutvecklingen och hålla ett övergripande ansvar. Det finns andra som upplever en viss bitterhet, då gäller det kollegor som sökt själva men som inte själva fått det.

När förstelärarna har blivit utsedda har det samtidigt inneburit att andra sökande har betraktats som inte tillräckligt skickliga lärare och därför inte kommit i fråga för tjänsten. Ordet "jantelagen", som en av förstelärarna ovan använder, riktar ljuset mot den svårighet det kan innebära att hamna i en påtaglig konkurrenssituation med kollegor på den ordinarie arbetsplatsen. Vi tolkar att

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

de lärarkollegor som har ansökt om att bli förstelärare, men inte blivit utsedda, upplever sig positionerade i en underordnad position, där ironin gör det möjligt att distansera sig och att hantera komplexiteten i att å ena sidan medverka i sin egen underordning och å andra sidan hålla självkänsla och integritet intakt.

Hierarkisering och statuskillnad

Förstelärare kan uppleva att förordnandet innebär en hierarkisering inom lärarkollegiet som försvårar samarbetet med kollegorna:

Jag sätter agendan och har ansvar för att våra möten ska vara av värde för alla inblandade. Lärare i ett lag som ska fungera tillsammans kring eleverna. Då blir det känsligt och svårt då vissa lärare tillskrivs "bättre" egenskaper än andra.

Några förstelärare har mött dessa kommentarer från kollegor: *Ska vi ha rankingtitlar nu? Gör det här mig till en andra klassens lärare längst ner på skalan?* eller *Kommer alla dina elever att få toppbetyg nu?* Vi har uppmärksammat att en benämning i den mediala debatten för förstelärarnas kollegor är "andrelärare" (t ex NVP.se, 2015, Ny tid, 2015), vilket tydligt markerar en upplevd hierarkisering i en yrkeskår där karriärmöjligheterna är begränsade. De erfarenheter som de citerade förstelärarna ovan uttrycker, förstår vi med hjälp av den strategi för överlevnad i symbolisk mening i en underordnad position som Wahl m fl. (1998) diskuterar. Vi förstår lärarkollegiets bemötande av försteläraren som ett sätt för kollegiets medlemmar att befästa sin status och syn på sig själva som dugliga och skickliga lärare, trots avsaknaden av erkännandet som särskilt skicklig lärare och avsaknaden av titeln förstelärare.

Göra skäl för sin lön

En väsentlig del av förstelärarreformen är det lönepåslag som uppdraget innebär och flera kommenterar i avundsjuka termer av löneökningen: *Ska du köpa ny bil nu,* eller *Ska du åka till Mauritius på semester i år?*

Andra rapporterar om kommentarer som kopplar samman lön och arbetsuppgifter:

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

Väldigt varierande men mest negativt då kollegor kommenterar eller tycker att man ska göra mer arbete för att man har lönepåslag.

Har varit en del snack...du som har så hög lön, nu är det dags att arbeta...osv. Varför får inte alla ett lönepåslag?

Självklart finns det en viss avundsjuka från kollegor kring mitt uppdrag och det fokuseras då mycket på min löneförhöjning. Det är tokigt att lärarlöner över lag är så låga att det blir en slags avundsjuka när uppdrag likt detta uppkommer. Det fokuseras inte så mycket på själva uppdraget i det läget.

Citaten visar att förstelärarna ställs inför förväntningar från kollegor att göra något *mer* än vad de redan gör, men vi kan av materialet inte utläsa mer exakt vad detta innebär. Med tanke på att många av förstelärarna också vittnar en otydlighet i uppdraget, kan det sannolikt vara så att de ställs inför explicit uttalade men inte preciserade förväntningar vilket torde försvåra arbetet. Vi tolkar citaten som att förstelärarna får kritik från kollegor riktade mot sig som individuella förstelärare, och att de får klä skott för den kritik som möjligen också finns för reformen som sådan.

Trivialisering och konfrontation som motstånd

Vi kan i förstelärarnas beskrivningar av hur de upplever att kollegor ser på deras roll och position se olika sätt att hantera kritiska kommentarer från kollegor; dels genom trivialisering och dels genom konfrontation. Ett sätt är att trivialisera kommentarerna sker genom att hänvisa till att relationerna till kollegorna, trots deras gliringar, inte har förändrats eller att de inte haft några onda avsikter:

Jag upplever inte att deras syn på mig förändrats. Några gliringar kan man få, i all vänskaplighet...

Även raljerande kommentarer kan höras ibland. De är nog inte illa menade, men ingen rök utan eld.

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

Kan förekomma "gliringar" till oss som är förstelärare, viss avundsjuka, kommentarer som skulle vara skämtsamma, men med en underton av allvar.

Vi tolkar det som att förstelärarna brottas med att förhålla sig till en jargong som skulle kunna ses som rå men hjärtlig mellan två jämbördiga kollegor, samtidigt som den underton av allvar som förstelärarna upplever kan uppfattas som en implicit kritik som aktualiserar den hierarki mellan kollegor som karriärreformen ger upphov till. Från att tidigare ha varit del av en gemenskap där man varit en bland likar på samma nivå, kan försteläraren nu å ena sidan vara positionerad som en bland likar till viss del och ibland. Å andra sidan kan försteläraren också vara positionerad som överordnad vilket villkorar en självklar plats som en jämlike i lärarkollektivet. Detta i sin tur ger upphov till frågor om förstelärarens möjlighet att skapa den hela identiteten som Wahl m fl. (1998) diskuterar, där aspekter som kompetens och makt.

Ett annat sätt att hantera kritiska kommentarer från kollegor är att genom motstånd bemöta dem verbalt genom konfrontation:

Mina ämneskollegor är glada för min skull. Andra kollegor kan säga något lite vasst/avundsjukt men jag brukar säga att det är öppet för alla att söka och uppmuntrar andra att göra det.

På ett bra sätt, även om man får höra kommentarer ibland. Även från dem som inte ens ansökt om försteläraryppdrag. Jag brukar ha svar på kommentarerna. Brukar kontra med att det inte är jag som tillsatt mig själv på posten.

Vårt material bjuder bara på ett fåtal explicita beskrivningar av hur upplevda gliringar från lärarkollegiet hanteras av förstelärarna. Materialet gör det inte möjligt för oss att avgöra om förstelärarna hanterar dessa gliringar på något medvetet sätt och hur dessa sätt i så fall ser ut. Vi finner emellertid ett par exempel på hur förstelärare går i svaromål när lärarkollegor uttrycker kritik eller ifrågasättande. De citerade förstelärarna hänvisar till att de har blivit utsedda i konkurrens med andra genom ett ansökningsförfarande som är öppet även för kollegorna. För dessa förstelärare tycks detta vara ett sätt att hantera lärarkollegornas bemötande, men berörda förstelärare använder inte själva ironi som redskap. Däremot kan man tänka sig att synliggörandet av ironin från

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

kollegorna, genom att uttryckligen bemöta den, kan bidra till en förändring av förstelärarens legitimitet. På det viset finns beröringspunkter till den strategi som Wahl m fl. (1998) diskuterar i termer av förändring av könsordning.

Diskuterande slutsatser

Artikeln visar vad som kan hända i en arbetsgrupp, då en tillfällig formell statusförskjutning uppåt i hierarkin lanseras i en verksamhet som tidigare präglats av en – åtminstone i formell mening – positionsslikhet. Relationen mellan de som tagit ett kliv uppåt och de som är kvar leder fram till en rad olika handlings- och tankemönster, vilka vi har lyft fram och benämnt som strategier. Dessa handlar om ett sätt att hantera förhålla sig både till den specifika relationen och till situationen. Genom våra data har vi kunnat belysa förstelärares egna beskrivningar av vilken statusposition de själva upplever sig ha och hur de upplever att kollegorna ser på förstelärarnas position. Resultaten visar att förstelärarpositionen är överordnad i formell mening, men att den varken kan ses som över- eller underordnad relativt övriga lärarkollegor när det kommer till frågan om kollegornas förtroende och respekt för förstelärarens uppdrag och arbete. Det mandat som har tilldelats förstelärarna ger dem legalitet att utföra sitt uppdrag, men detta är villkorat genom att legaliteten inte givet leder till legitimitet. Snarare ser vi det som rimligare att istället resonera om försteläraruppdragets drag av osäkerhet, såväl när det gäller de många gånger otydliga förväntningar som finns på försteläraren från huvudman och rektor och dess relation till de förväntningar som lärarkollegorna har på försteläraren, som beständigheten och långsiktigheten i förordnandet. Den som är förstelärare idag kan vara utkonkurrerad av en kollega i nästa ansökningsomgång och vi kan anta att det skapar potentiell förgänglighet för positionen och förstelärarens förutsättningar att göra individuell karriär liksom att bidra till skolutveckling och gemensam förståelse för pågående processer. Resultaten leder till frågor om hur styrande uppdraget ska formuleras liksom rektors roll vid inrättande av detta uppdrag på den lokala skolan.

Resultaten visar vidare att förstelärarna upplever att kollegor möter dem med kritiska och ofta ironiska kommentarer relaterat till deras uppdrag. Vi har tolkat detta som att ironin utgör ett sätt för kollegorna att förhålla sig till att en situation där öppna protester inte är gångbara; försteläraren har blivit utsedd genom ett ansökningsförfarande som inte enskilda lärare kan påverka och där vissa av kollegorna själva har blivit bortsorterade och utkonkurrerade. Ironin

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

gentemot försteläraren blir här ett sätt att skydda den egna självkänslan i en situation där kollegorna förmodligen känner sig underordnade, vilket har tydliga beröringspunkter med strategin för överlevnad som Wahl m fl. (1998) resonerar kring. Den skämtsamma undertonen som finns i en del av de kritiska kommentarer som förstelärarna möter, förstår vi som en tyst protest från lärarkollegorna som väljer att göra sig roliga bland annat över den löneökning som förstelärarna fått. Lärarkollegornas ifrågasättande av att löneökning ges till enskilda förstelärare och inte lärarkollektivet som grupp, tolkar vi som uttryck för en mer tydlig invändning mot den överordning de sannolikt anser är behäftad med försteläraryuppdraget. Detta sätt att använda ironi kan möjligen bidra till förändring av en upplevd asymmetrisk relation mellan dem och försteläraren, genom att ironin kan ruska om en redan osäker försteläraryposition. Vi ser också, utifrån förstelärarnas beskrivningar, att lärarkollegorna tillämpar olika härskartekniker (t ex Eksvärd, 2012) i relation till försteläraren. Det sker genom att raljera över och i den meningen förlöjliga förstelärarens position och professionalism och samtidigt själva positionera sig som martyrer.

Vi kan utifrån vår studie inte hävda att förstelärarnas positioner och positioneringar, såsom de beskrivs av dem själva, enbart har att göra med aspekter av genus. Andra aspekter av betydelse kan vara den konkurrensrelation som flera av förstelärarna tar upp som grogrund för de gliringar från kollegor som de möter. Ett rimligt antagande är att även andra "ordningar", exempelvis baserade på ålder och yrkeserfarenhet, påverkar förstelärarens position, men också att det ämne som försteläraren företräder tillmätts ett visst värde i en hierarkisk relation till andra ämnen, och därigenom kan försteläraren positioneras som representant för sitt ämne. Vår studie visar att förstelärarna inte bara är stolta, utan även utsatta för gliringar och kritiska kommentarer från kollegor. Möjligen kan detta tolkas i termer av uttryck för tydliga "inequality regimes" (Acker, 2009) vilka blir kännbara mycket tidigt i förstelärarens karriärutveckling. Det är också tänkbart att resonera i termer av "glass doors, men inte med samma betydelse som Koch och Farquahar, (2015) lägger i begreppet; i förstelärarnas fall möter de ingen glasörr på väg in i professionen och skolan, utan på väg ut från sitt klassrum, in i lärarkollegornas klassrum och in i delvis andra positioner och uppdrag. Kanske är det just förstelärarnas hybridposition som gör uppdraget komplext; de är å ena sidan kvar i ordinarie tjänst, hanterar samma arbetsuppgifter och har samma jämbördiga relation till

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

lärarkollegorna som tidigare, å andra sidan är de formellt utsedda till särskilt skickliga lärare och särskiljer sig som sådana i förhållande till övriga kollegor.

Vi är medvetna om att det inte är helt okomplicerat att, som vi gör i den här artikeln, använda de strategier som Wahl m fl. (1998) uttalar sig om när man flyttar dem ur en genusrelation och tillämpar dem på en över- och underordningsrelation som grundar sig på status. Likafullt hävdar vi att det resonemang som Wahl m fl. använder bidrar till att synliggöra och diskutera förstelärarnas upplevelser av bemötande från sina kollegor. Vi vet att samtliga intervjupersoner är kvinnor, men när det gäller enkätdata har vi genom vårt material inte tillgång till information om vilket kön de olika uppgiftslämnarna har. Däremot vet vi att en överväldigande majoritet av de som besvarat enkäten är kvinnor.

Vår avsikt med den här artikeln har inte varit att ge en eländesbeskrivning av förstelärares position. Däremot har vi, genom att lyfta fram hur förstelärarna ser på sin position och hur de upplever att lärarkollegorna ser på densamma, förhoppningsvis bidragit till att belysa den komplexitet som kan uppstå när en karriärreform landar i den pedagogiska praktiken och ska hanteras av dem som är verksamma där. Hur detta kommer att gestalta sig när reformen är fullt utbyggd och olika tolkningar av reformen möjligen blivit färre är en fråga för fortsatt forskning.

Referenser

- Acker, J. (2009). From glass ceiling to inequality regimes. *Sociologie du travail*, 51, (199-217).
- Acker, S. (1983). Women and teaching: A semi-detached sociology of a semi-profession. I S. Walker & L. Barton (Eds.). *Gender, class and education* (123-139). Sussex: Falmer Press.
- Bergh, A., Englund, T., Hjalmarsson, M., & Löfdahl, A. (2015). *Advanced teachers enacting 'excellence of any kind' – a study of local interpretations of a local reform*. Paper presenterat vid den 6:e Nordiska Läroplansteoretiska konferensen i Örebro, 21-22 oktober, 2015.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling Women. Feminism, Leadership and Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

- Brownhill, S. (2015). Male role models in education-based settings (0-8): an English perspective. In S. Brownhill, J. Warin & I. Wernersson (Eds.). *Men, Masculinities and Teaching in Early Childhood Education. International perspective on gender and care* (26-35). London and New York: Routledge.
- Eksvärd, E. (2012). *Härskarteknik: den fula vägen till makt*. Stockholm: Månocket.
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern: Om feminiserings- och professionaliseringsprocessen i svenska folkskolans lärarkår. 1806-1906*. (Acta Universitatis Umensis, 82). Umeå: Almqvist & Wiksell.
- Gannerud, E. (2003). *Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärares arbete*. IPD-rapporter Nr 2003:04. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Herlin, J. (1980). Om kvinnor och skolledarskap. En intervjuundersökning. I: *Fler kvinnor som skolledare*. Betänkande av utredningen om kvinnliga skolledare (SOU 1980:19).
- Hjalmarsson, M. & Löfdahl Hultman, A. (2014). Being caring and disciplinary: Male primary school teachers on expectations from others. *Gender & Education* (26)3, 280-292.
- Koch, B. & Farquhar, S. (2015). Breaking through the glass doors: men working in early childhood education and care with particular reference to research and experience in Austria and New Zealand. In *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol 23, Issue 3, 380-391.
- Lärarnas tidning. (2015). *Kommuner håller förstelärarna kort*.
<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2015/09/16/kommuner-haller-forstelararna-kort> Hämtad 150916
- Löfdahl Hultman, A., Thelin, K., Hjalmarsson, M. & Westman, A-K. (2014). *Advanced teachers in Swedish schools – proud missionaries with visions of development*. Paper presenterat på konferensen Teachers Matter – But How? Linnaeus Universitet, Växjö, 23-24 oktober.
- NVP.se (2015). *Superlärarna ska säkra kvaliteten i skolan*.
<http://www.nytid.se/default.aspx?page=3&debattnytid=250> Hämtad 151005.
- Ny tid. (2015). *Förstelärare splittrar kåren*.
<http://www.nytid.se/default.aspx?page=3&debattnytid=250> Hämtad 151005.
- Skolverket. (2014). *Vem är försteläraren?* Stockholm: Skolverket.

Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica: "Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten": Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor

Skolverket. (2015a). *Karriärtjänster för lärare*.

[http://www.skolverket.se/kompetens-och-
fortbildning/larare/karriartjanster-for-larare](http://www.skolverket.se/kompetens-och-
fortbildning/larare/karriartjanster-for-larare) Hämtad 150909

Skolverket. (2015b). *Statsbidrag för karriärtjänster*.

[http://www.skolverket.se/kompetens-och-
fortbildning/larare/karriartjanster-for-larare](http://www.skolverket.se/kompetens-och-
fortbildning/larare/karriartjanster-for-larare) Hämtad 150909

Skolverket. (2015c). *Vad gör försteläraren?* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2015d). PISA 2012. [http://www.skolverket.se/statistik-och-
utvardering/internationella-studier/pisa/pisa-2012-1.167616](http://www.skolverket.se/statistik-och-
utvardering/internationella-studier/pisa/pisa-2012-1.167616) Hämtad 150909

Skolvärlden. (2015). *Akut behov av lärare*. [http://skolvarlden.se/artiklar/akut-
behov-av-larare](http://skolvarlden.se/artiklar/akut-
behov-av-larare) Hämtad 150909

Sveriges Kommuner och Landsting (SKL). (2015). *Karriärtjänster för lärare*.

[http://skl.se/arbetsgivarfragor/personalochkompetensforsorjning/skola/
karriartjanster.5483.html](http://skl.se/arbetsgivarfragor/personalochkompetensforsorjning/skola/
karriartjanster.5483.html) Hämtad 150909

Söderberg Forslund, M. (2001). *Kvinnor och skolledarskap – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Wahl, A., Holgersson, C. & Höök, P. (1998). *Ironi och sexualitet. Om ledarskap och kön*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Wernersson, I. (2015). More men? Swedish arguments over four decades about 'missing men' in ECE and care. In S. Brownhill., J. Warin & I. Wernersson (Eds.). *Men, Masculinities and Teaching in Early Childhood Education. International perspective on gender and care (13-25)*. London and New York: Routledge.

Samhällsfrågor i samhällskunskapsundervisningen

Göran Morén

Doktorand Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet/Högskolan Dalarna

gmo@du.se

Abstract

Den här artikeln är en del av ett licentiatprojekt om samhällsfrågor som didaktiskt utmaning. Utgångspunkten är begreppet *samhällsfrågor*, som förekommer i ämnesplanen för samhällskunskap i gymnasieskolan. Detta är den andra delstudien i projektet, som också innehåller en läroplansstudie och en kommande intervjustudie. Empirin för denna artikel utgörs av en enkät med 74 gymnasielärare i samhällskunskap där de fått redogöra för hur de uppfattar begreppet *samhällsfrågor* som det framträder i styrdokumentet, vilken innebörd det har för och i deras undervisning och hur det förhåller sig till andra centrala begrepp i ämnesplanen, företrädesvis *centralt innehåll* och *förmågor* (som ska bedömas enligt kunskapskraven). En grund för analysen hämtas från tidigare forskning och läroplansstudien av begreppet samhällsfrågor, där ett dubbelt spänningsfält gällande såväl undervisningens upplägg som syfte tecknas. Detta spänningsfält ses som utgångspunkten för en möjlig logik. Resultatet visar att det inte var lätt att positionera lärarna utifrån det konstaterade spänningsfältet. Den dominerande bilden från lärarenkäten uppvisar en alternativ logik. Enligt den framhäver man *inte* spänningen mellan en undervisning med utgångspunkt i frågor och en undervisning med utgångspunkt i ett förutbestämt innehåll. Man tonar också ner spänningen mellan ett syfte i form av utvecklandet av förmågor och ett syfte i form av förmedlandet av ett bestämt innehåll.

Nyckelord: Samhällsfrågor, samhällskunskap, centralt innehåll, förmågor.

Inledning och syfte

Undervisning i samhällskunskap i gymnasieskolan ska enligt nu gällande styrdokument ta sin ”utgångspunkt i olika samhällsfrågor” (Skolverket 2011a, s. 1). Denna artikel kretsar runt detta begrepp *samhällsfrågor* – som det skrivs fram i ämnesplanen för samhällskunskap – och lärares tankar om detta begrepp för sin undervisning i samhällskunskap. Begreppet har figurerat i styrdokumentet för samhällskunskap sedan 1960-tal och kan sägas rymma didaktiska implikationer med möjliga kopplingar till såväl ämnets legitimitet och syfte som möjliga och

eller föreskrivna undervisningsmetoder. Från början var samhällsfrågor något som räknades upp vid sidan av diverse olika innehållsmoment i ämnet samhällskunskap: samhällsekonomi, statskick, opinionsbildning, aktuella samhällsfrågor etc. (Lgy 70). När en förändrad kursplan togs i bruk 1988, inom ramen för Lgy 70, lanserades i stället samhällsfrågor som ett begrepp på en annan nivå än det konkreta stoffet (Suppl. 1988; se också Bjessmo 1992; Morén & Irisdotter Aldenmyr 2015; Lindmark 2013). Som en föregångare till den större läroplansreformen mot en målstyrd skola 1994 och påverkad av förändringen mot en mer processororienterad läroplan, som utmärkte grundskolans läroplansreform 1980 (Sundberg 2015), skapades en kursplan 1988 som snarare fokuserade på målen än på det specifika innehållet. Innehållet var inte lika detaljerat framskrivet, utan istället angavs vad elever skulle lära sig genom *studier av olika samhällsfrågor*. Dessa tankegångar – att innehållet var underordnat målen – var sedan tongivande i den målstyrda, kompetensorienterade läroplanen från 1994 (se Sundberg 2015). Bjessmo (1992) menar att begreppet samhällsfråga¹ med kursplanen 1988 kom att utgöra en ”meningsbärande enhet i undervisningen” (Bjessmo 1992, s. 31), med betydelse både för undervisningens upplägg och synen på ämnets kunskapsinnehåll och vidare syfte. Utifrån förarbeten och kommentarsmaterial framkommer att begreppet påbjuder såväl *elevinriktade* arbetssätt som ett *problemorienterat* innehåll (Bjessmo 1992). Tanken var att undervisningen skulle göras relativt oberoende av det specifika innehållet; målen var överordnade, och de samhällsfrågor som studerades skulle utses av lärare och elever tillsammans. Detta synsätt står i kontrast till ett alternativt, motsatt förhållningssätt, som varit utmärkande för ämnet tidigare. Här framträder en logik som grundar sig i en dubbel spänning. Den ena spänningen rör *upplägget* av undervisningen och utgångspunkten för undervisningen, där ett innehållsorienterat upplägg kontrasteras mot en fråge- eller problemorienterad undervisning. Den andra spänningen handlar om *syftet* med undervisningen; huruvida målet ska beskrivas som utvecklandet av vissa förmågor eller som förmedlandet av ett förutbestämt kunskapsinnehåll. Med nya styrdokument 2011 har karaktären på läroplanen förändrats till en mer resultatorienterad läroplan (Sundberg 2015). De kunskapskrav som utgör grunden för bedömningen är kopplade till en mer detaljerat framskrivna förteckning av *centralt innehåll*. Även dagens styrdokument laborerar dock med begreppet samhällsfrågor och det anges (fortfarande) att undervisningen ska ske *med utgångspunkt i samhällsfrågor*. Kontexten och diskursen är dock en annan och begreppet kan antas få en förändrad innebörd och funktion. Föreliggande studie avser att granska de didaktiska ståndpunkter som framträder hos samhällskunskapslärare när de, utifrån nu gällande styrdokument, svarar på frågor relaterade till begreppet samhällsfrågor. 74

samhällskunskapslärare har svarat på en enkät och deras svar har analyserats utifrån den logik som byggs upp av spänningsfälten skissade ovan.

Syfte

Syftet med studien är att visa samhällskunskapslärares förståelse av begreppet *samhällsfrågor*, analyserade i ljuset av tänkta spänningar gällande såväl undervisningens upplägg som syfte.

Frågeställningar

Vilken innebörd ger lärare läroplansbegreppet *samhällsfrågor* som det framträder i den aktuella ämnesplanen för samhällskunskap? Vad är en samhällsfråga för lärarna?

Vad säger lärarnas förståelse av begreppet samhällsfrågor om hur de förhåller sig till en tänkt spänning mellan ett *upplägg* av undervisningen som arrangeras utifrån (centralt?) *innehåll* och ett upplägg utifrån *frågor*? Hur ser annars lärarnas logik ut?

Vad säger lärarnas förståelse av begreppet samhällsfrågor om hur de förhåller sig till en tänkt spänning gällande samhällskunskapsämnets *syfte* formulerade som utvecklandet av *förmågor* och syfte formulerat som förmedlandet av ett *förutbestämt innehåll*?

Med svaren på dessa frågeställningar avser jag att formulera och diskutera den logik som ligger till grund för flertalet lärare som svarat på enkäten och utifrån vilken de betraktar begreppet samhällsfrågor i ämnesplanen.

Begreppet samhällsfrågor i ämnesplanen

Här redogörs för en förståelse av begreppet samhällsfrågor i de aktuella styrdokumentet, vilken haft betydelse för såväl konstruktionen av enkätens frågor som tolkningen av lärarnas svar. I det därpå följande avsnittet presenteras den läroplansteoretiska forskningen som bidragit med begrepp och spänningar. Dessa erbjuder ett sätt att förstå begreppet – med diskursiva förskjutningar – skiftande innebörd

I den nuvarande läroplanen används begreppet samhällsfrågor återkommande i såväl ämnesplanens beskrivning av syftet som i kunskapskraven. Det används i olika funktioner, som ett innehåll, men också som intresseväckare, redskap eller arbetsmetod för syften som ligger bortom det innehållsliga. Begreppet samhällsfrågor används huvudsakligen i beskrivningen av ämnets syfte och mål samt i kunskapskraven, och även i ämneskommentarerna. Däremot finns det inte i beskrivningen av kursernas centrala innehåll. Ändå kan man säga att en innebörd av begreppet är att se det som ett innehåll; samhällsfrågor är något som man ska utgå ifrån och något man ska studera. Till skillnad från kursplanerna före 1988 används det inte som ett av flera moment (stoff) i ämnets kurser utan är ett begrepp på en annan nivå. De kan dock inte i egenskap av innehåll vara liktydiga med ämnets syfte. I ämneskommentarerna gör man tydligt skillnaden mellan ämnets mål och det centrala innehållet: ”Det centrala innehållet anger vad som ska behandlas i undervisningen i varje kurs, för att eleverna ska få möjlighet att utveckla de kunskaper som beskrivs i målen. Målet och det centrala innehållet har alltså *helt olika karaktär* [min kursivering]” (Skolverket 2011b, s. 1). Det som sägs i ämnesplanen är att undervisningen ska ske ”med utgångspunkt i olika samhällsfrågor” och eleverna förväntas ”utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt till samhällsfrågor” (Skolverket 2011a, s. 1). Ämnet beskrivs som tvärvetenskapligt och det är ”[m]ed hjälp av begrepp, teorier, modeller och metoder från alla dessa discipliner komplexa samhällsfrågor förstås och förklaras” (Skolverket 2011a, s. 1). Bland kunskapskraven finns begreppet med i några formuleringar som går igen i de flesta kurserna i samhällskunskap: Läraren ska bedöma om ”eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera någon/några/flera orsak[er] och konsekvens[er]” (Skolverket 2011a, s. 7 ff.). Formuleringen i kunskapskraven som handlar om förmågan att söka, granska och tolka information inleds med ”[i] arbetet med samhällsfrågor kan eleven [...] söka, granska ...” (Skolverket 2011a, s. 7 ff).

Utmärkande är att samhällsfrågorna här framställs i sin *funktion* i förhållande till ämnet. De ska vara utgångspunkt och de ska bearbetas men de är innehållsligt inte identiskt med sådant som står under centralt innehåll (t.ex. Internationella och nordiska samarbeten, grupper och individers identitet, arbetsmarknaden, mänskliga rättigheter etc.). Det är ett förhållande som dock inte gäller helt konsekvent. Under första målet för ämnet anges att eleven ska utveckla ”[k]unskaper om demokrati och de mänskliga rättigheterna, såväl de individuella som de kollektiva rättigheterna, *samhällsfrågor* [min kursivering],

samhällsförhållanden samt olika samhällens organisation ...” (Skolverket 2011a, s. 1). Där framställs det mer som ett begrepp i nivå med mer specifikt innehåll (jfr mänskliga rättigheter, samhällens organisation). Ännu ett argument för att jag vill hävda att samhällsfrågor bör förstås som något annat än synonymt med ett visst stoff hämtar jag från kunskapskraven där man förväntar sig att eleven kan diskutera ”orsakerna och konsekvenserna samt möjliga *lösningar* [min kursivering] på samhällsfrågorna”(Skolverket 2011a, s. 7 ff). Endast problem i någon mening kan ges en lösning. Därför gör jag också en tolkning att en frågeorienterad undervisning relaterad till samhällsfrågor innebär en problemorienterad undervisning. Det bör poängteras att ämnesplanen inte reder ut förhållandet mellan begreppen samhällsfrågor och centralt innehåll på det sätt som gjordes i kursplanen 1988 (se Bjessmo 1992) och på det sätt man reder ut förhållandet mellan det centrala innehållet och förmågorna i kunskapskraven, varför det i nuvarande skrivningar inte är helt klarlagt på vilket sätt samhällsfrågorna ska förstås som innehåll.

Läroplansteoretiska perspektiv – ett spänningsfält

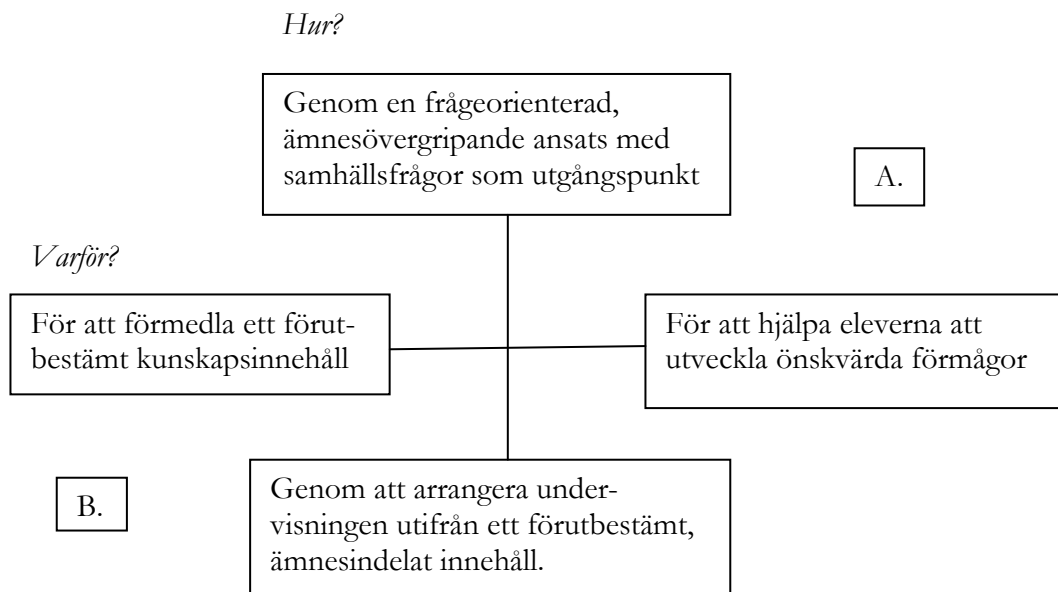
I den läroplansteoretiska forskningen är i allmänhet skolans styrning föremål för granskning, antingen genom att man analyserar läroplaner och liknande dokument eller hur denna styrning tolkas och kommer till uttryck i undervisning eller läromedel. Vad som studeras är politiska och moraliska konsekvenser av utbildning. Englund (2005/1986) vill visa hur läroplanen – och i förlängningen också kursplanen för samhällskunskap – är präglad av olika koder och konceptioner och också i många avseenden en kompromiss och en produkt med inneboende spänningar. Svingby (1989) och Englund (1997) tar hjälp av utbildningsfilosofiska begrepp för att förklara sådana spänningar i styrdokumentet. Utbildningsfilosofiskt finns en spänning mellan en progressivistisk och en essentialistisk syn på ämnet samhällskunskap. I hög utsträckning handlar det om vad som är utgångspunkten för undervisningen, om det är elevens frågor och funderingar eller om det är ämnets kunskapsinnehåll. Självklart möter eleverna i en progressivistisk undervisning också ett kunskapsinnehåll, men man har i allmänhet inte lika tydligt angett ett förutbestämt innehåll.³ Spänningen kan också gestaltas i begreppen kunskap och fostran. Bronäs (2003) analys av forskningen om samhällskunskapsämnet i relation till demokratifostran utgår från att se ämnet som antingen ett kunskapsämne med essentialistisk grund [mitt val av term] eller ett fostransämne där en problemorienterad undervisning dominerar. Fostransämnet är också

kopplat till en ökad vetenskaplighet i form av färdigheter som kritiskt tänkande. Om en essentialistiskt färgad undervisning finns i den ena ändan av spänningen så finns en undervisning där förmågor tränas med en problemorienterad undervisning (med utgångspunkt i frågor) i den andra.⁴

Mycket av den amerikanska social studies-forskningen tecknar också liknande spänningsfält. Se exempelvis Evans (2004), Ochoa-Becker (2007), Totten (2015) som påvisar en långvarig strid som handlat om att antingen se ämnet som disciplinorienterat och med ett förutbestämt innehåll eller ämnesövergripande, problemorienterat med frågor (social issues) i fokus. Evans (2004) använder både begreppen *issues centered* och *inquiry based* för att beskriva en undervisning på den progressivistiska sidan av spänningsfältet och berör på så sätt både innehåll och form. Det finns dock exempel på ambitioner på 1960-talet att driva en *inquiry based* undervisning som samtidigt var disciplinärt orienterad inom 1960-talets s.k. *new social studies* (Evans 2012). Inspirationen hämtades bland annat från kognitivismen med undervisning i naturvetenskap som förebild. Diana Hess (2004) argumenterar för ett ökat inslag av kontroversiella samhällsfrågor (controversial issues) i undervisningen som ett led i ökad demokratisering. Det handlar om såväl ämnets syfte som beskrivs som demokrati som dess innehåll och upplägg som handlar om att de kontroversiella samhällsfrågorna ska få utgöra innehåll och utgångspunkt. Hon hävdar, utifrån en amerikansk kontext, att det finns starka krafter för att *inte* låta de brännande frågorna ta plats i undervisningen. I stället begränsas undervisningen till det mindre kontroversiella, förutbestämda innehållet. (För motsvarande diskussion i svensk kontext se Ljunggren, C., Unemar Öst, I. & Englund, T. 2015). Amerikanen Evans argumenterar i texten *Teaching Social Issues Through a Discipline-Based Curriculum* för möjligheten att bedriva en undervisning baserad på brännande samhällsfrågor även när läroplanen (och läroplansdiskursen) går mot ett ökat fokus på ett disciplinorienterat innehåll.

I en genomförd diskursanalys, byggd på en kombination av Faircloughs kritiska diskursanalys och Laclau & Mouffes begrepp flytande signifikanter, har begreppet samhällsfrågor studerats i kurs- och ämnesplaner för ämnet över tid (Morén & Irisdotter Aldenmyr 2015). Vad som framkommer ur den analysen är att begreppets innebörd skiftar beroende på diskursiva förändringar över tid. Ett spänningsfält med två axlar kan tecknas. Den ena axeln speglar undervisningsansatsen, om upplägget av undervisningen är frågeorienterad, ett upplägg som också i allmänhet uppmuntrar till ämnesövergripande arbetssätt

med samhällsfrågorna som utgångspunkt, eller om undervisningen är arrangerad utifrån ett förutbestämt innehåll, grundat i åtskilda ämnen. Den andra axeln speglar undervisningens syfte. Den ena polen på den axeln handlar om att undervisningen syftar till att förmedla ett förutbestämt kunskapsinnehåll och den andra polen syftar till att eleverna ska utveckla förmågor (se figur 1). Axlarna representerar på ett sätt de didaktiska varför- och hur-frågorna, där vad-frågan också finns inrymd i båda dessa. Figuren öppnar för möjligheten att positionera sig i fyra olika fält. Dock finns anledning att hävda att vissa mönster är mer dominerande än andra. Så kan man anta att en undervisning vars själva syfte finns i det förutbestämda innehållet bäst motsvaras av ett upplägg där utgångspunkten tas i detta ämnesspecifika innehåll. Med samma resonemang uppträder en undervisning med inriktning mot förmågor oftare tillsammans med en frågeorienterad undervisning.



Figur 1. Från Morén & Irisidotter Aldenmyr 2015, s. 9 (här översatt till svenska).

Här växer det således fram en logik baserad på dessa spänningsfält, där de naturligaste positionerna är A. eller B, och där man inte kan finnas i båda ytterkanterna av axlarna samtidigt. I positionen A. får samhällsfrågorna, med Laclau & Mouffes (2001) terminologi, statusen av en nodalpunkt, dvs. det centrala och avgörande begreppet i en viss diskurs. Med Bjessmo (1992) skulle man kunna beskriva begreppet som en *meningsbärande enhet* för ämnet. På motsvarande sätt blir begreppet nedtonat i förhållande till andra begrepp och styrningar i positionen B.

Dessa diskursiva och utbildningsfilosofiskt färgade spänningar som relaterar till såväl ämnets syfte som undervisningsupplägg utgör den teoretiska grund mot vilken jag analyserat enkätsvaren, väl medveten om att detta är en *läroplansteoretisk* förståelse av begreppet som inte behöver avspeglas i lärarnas svar och resonemang.

Metod och genomförande

Studiens syfte är i huvudsak av kvalitativ art. Det är variationer i lärares sätt att förstå det relativt svårfångade begreppet samhällsfrågor som är i fokus. Genom en enkät erhålls ett större datamaterial ur vilket det går att uttala sig om möjliga kvalitativa förståelser. Valet av enkät som undersökningsmetod ska också ses i ljuset av att detta utgör en delstudie inom ett större forskningsprojekt. En genomförd läroplansanalys har delvis styrt enkätens frågor och analysram och en kommande intervjustudie avser att ge ytterligare kunskap om de kvalitativa aspekterna. Enligt Åsberg (2001, s. 275) är det inte meningsfullt att tala om en metod som antingen kvantitativ eller kvalitativ, eftersom endast själva datamaterialet kan uppvisa sådana egenskaper. I föreliggande studie är frågeställningarnas natur och den analys jag önskar göra med enkätsvaren företrädesvis av kvalitativ natur. Enkäten skickades vårterminen 2015 ut till 138 lärare, närapå samtliga lärare i samhällskunskap i två län i Sverige, med ett befolkningsunderlag på 540 000 invånare och med 55 gymnasieskolor. Såväl kommunala skolor som friskolor kontaktades. Endast på en skola, med en samhällskunskapslärare, avböjde rektor medverkan. Inom det valda urvalet har således i princip en totalpopulation tillfrågats. Generaliserbarheten, dvs. att studiens resultat kan anses gälla för alla Sveriges lärare är givetvis inte given, men det finns anledning att anta att en liknande variation avseende ålder, kön och tid i yrket finns över landet (jfr Esaiasson m.fl. 2010, s. 203). Sådana bakgrundsvariabler efterfrågades för att möjliggöra korstabuleringar; utöver de nämnda också ämneskombinationer, typ av gymnasieprogram (studieförberedande eller yrkes-), karaktären på egna studierna (tematiskt eller disciplinärt) samt skolform (friskola eller kommunal skola). Dessa bakgrundsvariabler visade sig ha ringa betydelse för variationerna i lärarnas svar.

Kontaktuppgifter till lärarna erhöles genom kontakter med rektorer samt kompletterades genom information på de berörda skolornas webbplatser, vilket både gav möjlighet till en uppdaterad information om aktuella lärare samt att rektorerna blev informerade om den tänkta studien. Rektorererna bidrog, efter

påminnelse, med uppgifter om lärare vid samtliga skolor utom en. I enlighet med forskningsetiska principer informerades lärarna om studiens syfte, att deras identitet inte skulle röjas samt att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. En onlineenkät valdes för att enkelt kunna distribuera och sedan sammanställa enkäten. Antagandet var att de alltmer datoranvändande lärarna skulle uppleva att det var smidigt att besvara enkäten i samma stund som förfrågan att medverka i studien kom med mejl (Bryman 2008, s. 599 ff). Onlineenkäten gav också möjligheter att skicka riktade påminnelser till de som inte svarat, samtidigt som enskilda respondenter förblev anonyma. Av de 138 lärare som kontaktades besvarade 74 lärare enkäten i sin helhet; en svarsfrekvens på 54 %. Ytterligare några lärare påbörjade enkäten, men avslutade den inte och finns därför inte med i underlaget. Frågan om bortfall har underordnad betydelse då syftet inte var att fastslå statistiska säkerställda samband utan få ett underlag för att uttala sig om variation på möjliga förståelser av begreppet samhällsfrågor.

Enkäten byggdes upp av frågor om hur lärarna förstår begreppet samhällsfrågor som det skrivs fram i styrdokumentet och hur de tillämpar det i sin undervisning i samhällskunskap. Min egen förförståelse av begreppet har sannolikt haft betydelse för formuleringen av frågorna, men ambitionen har varit att inte ge ledande frågor. Reliabiliteten har stärkts av en genomförd pilotstudie med sex lärare, där deltagarna förutom att svara på de preliminära enkätfrågorna fick lämna synpunkter på enkätfrågorna, vilka därefter reviderades och bantades ned (Bryman 2008, s. 258 f.) Några frågor riktades specifikt mot förhållandet mellan samhällsfrågor och centralt innehåll, liksom om förhållandet mellan centralt innehåll och förmågor. De flesta frågor som innehöll fasta svarsalternativ gav också utrymme att lämna kommentarer. Lärarnas svar genom fasta svarsalternativ gav en möjlighet att ringa in tendenser och dominerande uppfattningar. Kommentarererna hjälpte att få syn på en del av det resonande som låg bakom lärarnas svar. Det fanns också frågor utan svarsalternativ, exempelvis då de uppmanades att ge exempel på samhällsfrågor från sin egen undervisning.

Resultat

Jag avser här att redogöra för resultaten från enkäten med utgångspunkt i artikelns frågeställningar. Inledningsvis beskrivs den innebörd lärarna ger åt begreppet och därefter redovisas och analyseras lärarnas enkätsvar i relation till de spänningar gällande upplägg och syfte som beskrivits ovan. Genomgående är

ambitionen att teckna den dominerande bilden. Förvisso finns variationer och jag avser att också belysa några av dessa.

Innebörden av samhällfrågor

Variation på samhällsfrågor

För att få en bild av vad lärarna lägger in i begreppet samhällsfrågor tillfrågades de i enkäten att ”ge exempel på några samhällsfrågor från [s]in egen undervisning under de senaste åren”. De exempel som gavs visade bland annat bredden i det mångvetenskapliga ämnet samhällskunskap. En enkel textanalys genomfördes, baserad på vilka *ord* som användes av de 55 respondenter som svarat på frågan. Frågan besvarades på olika sätt (kortfattat och mer utförligt) men en bedömning är att lärarna i genomsnitt gav cirka fyra exempel på samhällsfrågor, dvs. enkäten gav sammantaget över 200 exempel på samhällsfrågor fördelade på 55 lärare. Om alla lärare bland dessa angett *ett* likadant exempel skulle det således uppträda 55 gånger. Men resultatet visade upp en större variation. En textanalys av rent kvantitativ natur visade att ordet ”demokrati” var mest frekvent; det dök upp elva gånger och ”konflikter” och ”rättigheter” nio gånger. Inget ord därutöver var representerat mer än sex gånger. Detta bekräftar bilden av samhällskunskapsämnets bredd, det som Bronäs & Selander (2002) kallar för ett ”kalejdoskop av löst sammanhållna delar, ett collage av fragment” (s.75). Samtidigt skulle detta kunna vara uttryck för att de samhällsfrågor som behandlas i undervisningen *kan* vara olika även om man ger ämnesplanens centrala innehåll stor betydelse.

Påståenden i centrala innehållets anda

Själva ordet *fråga* kan uppfattas ungefär liktydigt med *kunskapsområde i centrum för intresse* men också i sin språkliga betydelse, att man ställer en fråga. Lärarna anger oftast sina exempel på samhällsfrågor som kunskapsområden och inte i formen av en fråga, t.ex. ”minusränta” eller ”centralisering/decentralisering av kommunala verksamheter”. Om ett frågeorienterat upplägg också ska innebära att det är problemorienterat kan det gynnas av att samhällsfrågorna också, rent språkligt, formuleras som frågor. Notera skillnaden mellan exemplen ”fungerar demokratin i kommunen?” och ”varför har vi fördomar och vad kan fördomar leda till?” jämfört med ”riksdagsvalet 2014” och ”främlingsfientlighet”. Det finns förvisso ingen garanti för att undervisningen gestaltas på ett visst sätt för att man angett samhällsfrågan på ettdera sättet, men den språkliga frågan *gör* något med innehållet. Flera av de valda exemplen på samhällsfrågor är också

väldigt lika det som skrivs fram som centralt innehåll i ämnesplanen. Genom detta utmanas således den föreställningen att samhällsfrågorna skulle befinna sig på en annan *nivå* än det centrala innehållet. Man väljer att ange samhällsfrågor som ”demokrati” eller ”väpnade konflikter” eller ”politiska ideologier”, ”svenskt statskick” och ”arbetslöshet”. Det är då oklart vad som är kontrasten mellan samhällsfrågan och innehållet. Ett liknande förhållande noterade Bjessmo (1992) när lärare skulle arbeta utifrån samhällsfrågor enligt den nya kursplanen från 1988. De hade en tendens att inte göra någon skillnad mellan vad de kallade *samhällsfråga* och vad som var angivet i kursplanen som *moment*. En lärarkommentar i den aktuella studien avslöjar en frustration inför enkätens frågor om samhällsfrågor och innehåll: ”Om jag undervisar om folkrätten och väpnade konflikter, vilket står uttryckt i läroplanen att jag ska göra, så är det ju ett innehåll men samtidigt en samhällsfråga”.

Aktuella händelser – men också komplexa samhällsproblem

I tidigare forskning framkommer att samhällskunskap som ämne utmärks av att vara ett aktualitetsämne (se Bernmark-Ottosson 2009, Karlsson 2011, m.fl.) Då skulle det falla sig naturligt att exemplen på samhällsfrågor vore en uppräkningslista av aktuella händelser och problem. Det finns förvisso sådana i listan över samhällsfrågor; ”valet 2014”, ”Charlie Hebdo i Paris”, ”Konflikten i Ukraina”, ”ISIS”, etc. Det framkommer också i kommentarer som ”Allt som händer i nutid” eller ”Det händer ständigt nya saker som kan kopplas till undervisningen”. Ändå finns också bland exemplen samhällsfrågor som är av ett annat slag än det som dominerar rubrikerna i nyhetsflödet, som t.ex. ”internationella relationer [utifrån] bristen på vatten i mellanöstern”, ”På vilket sätt påverkas vi av konsumentkulturen?” och ”rätten till ett privatliv”. Här glimtar också ett ämne fram som inte väjer för de stora ödesfrågorna: ”Klimatförändringarna”, ”Hållbar utveckling”, ”Människors livsvärldar”. Samhällskunskapsämnet kan utifrån exemplen förvisso fortfarande anses ha karaktären av aktualitetsämne där samhällsfrågorna definieras av det som dominerar nyhetsflödet, men vad som räknas som samhällsfrågor sträcker sig också bortom löpsedlarna. Bland de samhällsfrågor lärarna lyfter finns en potential till att göra samhällskunskapsämnet till något mer än det kliniskt vetenskapliga ämne som senaste ämnesplanen skriver fram (se Sandahl 2014). I brännande frågor om konsumentkultur, klimatförändringar, ISIS etc. finns de kontroversiella samhällsfrågor som Hess (2004) påstår inte ges (tillräckligt) utrymme i social studies.

Knyter an till planerade upplägg

På en direkt fråga om de ansåg sig bedriva en undervisning utifrån samhällsfrågor svarade den stora majoriteten jakande, en hållning som nyanserades något av att den största gruppen valde svarsalternativet ”ja, i ganska hög utsträckning”. Uppenbarligen är upplägget att undervisa utifrån samhällsfrågor något som man menar sig göra men kanske inte hela tiden. Frågan är då vilka de sammanhang är som inbjuder till en undervisning som de själva menar tar sin utgångspunkt i samhällsfrågor. Utifrån parametrarna program (studieförberedande eller yrkes-), kurs eller innehåll/moment visade enkäten att det främst är beroende av kursinnehåll.

Det är inte bara vissa moment som innebär mer undervisning utifrån samhällsfrågor, utan det sker närmast *inom* vissa moment eller kunskapsområden. Om samhällsfrågorna skulle vara ”en meningsbärande enhet i undervisningen” (Bjessmo 1992, s. 31) så borde de prägla tankarna kring och upplägget av all undervisning, vilket inte är fallet. I stället framträder i uppräknningen av samhällsfrågor relativt ofta en bild att elever studerar samhällsfrågor *inom ramen* för ett moment, vilket framkommer att dessa kommentarer i enkäten: ”Jag låter alltid mina elever utgå från aktuella samhällsfrågor i egna fördjupningsarbeten”, ”Konflikter – eleverna valde olika konflikter som de fokuserade på”, ”Frågeställningar knutet till terrorism”. ”Det kan handla om någon fråga kopplad till t.ex. EU.”. Noterbart är att flera lärare i sina kommentarer inte återvänder till ordet *utgångspunkt* utan beskriver i stället hur man ”kopplar till” eller ”knyter an till” samhällsfrågor. Dessa formuleringar kan uppfattas som att det är något annat än samhällsfrågorna som är utgångspunkten för undervisningen, något som samhällsfrågorna kan kopplas till.

Undervisningens upplägg

Samhällsfrågorna är en utgångspunkt

Flera frågor i enkäten avsåg att fånga in lärarnas uppfattning om förhållandet mellan samhällsfrågor och exempelvis centralt innehåll. De fick också svara på en direkt fråga om de ansåg att de själva bedrev en ”undervisning utifrån samhällsfrågor”. Lärarnas inställning är ganska entydig. Av de fyra svarsalternativen var två jakande (”ja, helt” och ”ja, i ganska hög grad”) och två nekande (”nej, inte i så hög grad” och ”nej, inte alls”). Ingen svarade ”nej inte

alls” eller ”vet ej”. En sammanslagning av de två positiva alternativen visar att en övervägande majoritet (87,8 %) anser att de bedriver en undervisning med utgångspunkt i samhällsfrågor.

Spänningen mellan innehållsorienterat och frågeorienterat upplägg av undervisningen nedtonad

En av avsikterna med enkäten var att se om och hur lärarna uppfattade och förhöll sig till det läroplansteoretiskt konstruerade spänningsfältet mellan innehållsorienterad och frågeorienterad undervisning (se figur 1). Spänningsfältet återspeglar en mer fundamental kontrast mellan en essentialistisk och progressivistisk utbildningsfilosofi (se t.ex. Englund 1997, Lindmark 2013, Evans 2004, Ochoa-Becker 2007). I studien har lärarna dels fått svara på en direkt fråga om de upplever en spänning mellan en frågeorienterad och en innehållsorienterad undervisning, dels besvarat andra frågor där en ev. uppfattning om sådana spänningar kunde framträda. På den direkta frågan om de uppfattar denna spänning svarar en klar minoritet, 31 %, ja. Flest lärare, 44,6 %, svarar dock att de inte uppfattar spänningsfältet medan 24,3 % väjer för frågan genom att svara ”vet ej”.

Några av kommentarerna till frågan avslöjade att det var lite oklart vad som avsågs med spänning, vilket framgår t.ex. hos denna lärare: ”Om du med spänning menar att de hänger samman så är svaret ja”. Man kan hos flera respondenter se en strävan efter att få dessa perspektiv att gå ihop snarare än vara varandras motpoler: ”Egentligen inte. Strävan är ju att bearbeta det centrala innehållet genom att utgå från frågor”. ”Jag ser ingen motsättning mellan att arbeta med olika specifika frågor inom ramen för kursernas centrala innehåll”.

Centralt innehåll utgör ett stöd

Med hjälp av andra frågor i enkäten har lärarna förhållit sig till detta eventuella spänningsfält, t.ex. i frågorna som relaterar till ämnesplanens begrepp *centralt innehåll*, (ett nytt begrepp i ämnesplanen från 2011 med en mer detaljerad innehållsbeskrivning än i kursplanerna i föregående läroplan). På en fråga om förhållandet mellan det centrala innehållet och att undervisa utifrån samhällsfrågor är det en mindre andel, 20,3 %, som menar att listan över centralt innehåll har försvårat en undervisning utifrån samhällsfrågor, en position som vore naturlig utifrån tanken på en spänning mellan innehåll och frågor. I den logik som företräds av de flesta lärarna har detta tydligare

framskrivna innehåll *inte* försvårat en undervisning utifrån samhällsfrågor. Hälften av lärarna anger tvärtom att det centrala innehållet har gjort det lättare, att det utgör ett stöd för att undervisa utifrån samhällsfrågor.

Undervisningens syfte

Förmågor går att kombinera med centralt innehåll

Den andra spänningen som målas fram i den logik som presenterats i de teoretiska utgångspunkterna för studien rör undervisningens syfte. Den ena polen utgörs av en uppfattning att syftet med undervisningen är att förmedla en uppsättning förutbestämda kunskaper och den andra polen handlar om att utveckla förmågor. Lärarna i studien fick svara på en fråga gällande förhållandet mellan kunskapskravens inriktning mot förmågor och det mer detaljerat framskrivna innehållet i form av centralt innehåll och förväntades svara utifrån upplevda förändringar sedan man lämnat en tidigare, mindre innehållsreglerad, kursplan. En majoritet, 52 %, hävdar att de går utmärkt att förena vilket skulle strida mot den läroplansteoretiskt konstruerade logiken. Det fanns även ett svarsalternativ (flera svarsalternativ kunde anges) där man kunde ange att det specifika innehållet var relativt oväsentligt i förhållande till förmågorna, ett förhållningssätt som skulle vara ganska naturligt i en logik som bygger på en spänning mellan innehåll och förmågor. Det alternativet valde endast 12,3 % av lärarna.

När lärarna i Torbjörn Lindmarks studie (2013) skulle definiera innehållet i ämnet har de svårt för att skilja det från skolämnets syfte. När de ska beskriva vilket *innehåll* som är viktigast hänvisar många lärare till *syftet*. Spänningen – att ett förutbestämt innehåll är svårt att kombinera med förmågor – som utgör grund för analysen utmanas också av senare läroplansutveckling. Sundberg (2015) ställer den målstyrda och kompetensorienterade läroplanen från 1994 mot den resultatorienterade läroplanen från 2011. Förvisso finns målstyrningen kvar men från att tidigare vara en mer ”öppen kompetensorienterad konstruktion” (Wahlström & Sundberg 2015, s. 9) utmärks den nuvarande läroplanen av att vara en ”mer reglerad och resultatbaserad konstruktion”. Förskjutningen visar sig i ett ökat fokus på bedömning och kunskapsmätningar och i ett tydligare framskrivet innehåll.

Styrdokument som harmonierar – en alternativ logik

Samhällsfrågor inte ett kontroversiellt begrepp

De olika spänningar som konstaterats ur ett läroplansteoretiskt perspektiv är inte de som i första hand återspeglas i enkäten. Den aktuella studien visar att lärarna inte uppfattar begreppet samhällsfrågor som särskilt kontroversiellt. Den dominerande uppfattningen är att ämnesplanen är ganska klar när det kommer till begreppet samhällsfrågor. Enkäten innehöll en direkt fråga om de uppfattade att ämnesplanen gav ”en klar bild av vad som avses med samhällsfrågor”. En övervägande majoritet anser att de har en ganska klar bild.

Dock kompletteras denna bild av några av kommentarerna som handlar om att förståelsen inte går att läsa av direkt ur själva styrdokumentet utan är något som sker i en process inom lärarkollegiet: ”Bilderna blir klar i och med arbetet med kursens innehåll och diskussion med kollegor”, ”Det är mycket upp till lärarens/kollegiets [sic!] egen tolkning”, ”I kombination med min egen förståelse av begreppet”. Lärarna uppvisar initialt en tilltro till styrdokumentet och möjligheterna att undervisa utifrån dessa anvisningar, men några av kommentarerna nyanserar bilden och förskjuter perspektivet något. Här finns ett embryo till att diskutera en eventuell spänning mellan tilltron till *systemet* som det kommer till uttryck i läroplaner och till professionen och dess kompetens.

Ett av de uttryckta målen med läroplansreformen 2011 var att förändra strukturen så att de ingående delarna skulle vara konsistenta (se Wahlström & Sundberg 2015). Läroplanens övergripande mål och riktlinjer skulle inte upprepas i ämnesplanerna. Kursplan försvann som begrepp. Ämnesplanen anger de övergripande tankarna med ämnet och kurserna beskrivs sedan endast med sitt centrala innehåll i punktform och därefter ett antal kunskapskrav relaterade till olika betygssteg, som underlag för bedömningen. Denna idé om att styrdokumentens delar faktiskt harmonierar med varandra är också vad som framträder i lärarnas svar och kommentarer. En majoritet av lärarna menar att det centrala innehållet går utmärkt att förena med att bedöma förmågor. Att undervisningens syfte *både* ligger i de förmågor som ska genereras *och* i form av ett förutbestämt innehåll tycks vara en möjlig kombination. De lyfter heller inte fram den spänning mellan frågeorienterad och innehållsorienterad undervisning som skulle kunna utläsas från styrdokumentet utan många ser det mer detaljerat framskrivna innehållet som ett *stöd* för en frågeorienterad undervisning.

Inte en entydig bild – parallella logiker

Förvisso finns också lärare som positionerar sig utifrån de nämnda spänningarna och som även i sina kommentarer ger uttryck för dessa. En lärare förklarar exempelvis att förhållandet mellan innehålls- och frågeorienterad undervisning med att det ”känns som spänningen mellan bildning och utbildning”. Men även bland en del av dessa är det en annan logik som tränger sig på. Det märks exempelvis hos läraren som ger följande kommentar på samma fråga: ”Det finns en skillnad mellan hur eleverna uppfattar detta. De är allt som oftast med alerta och engagerade vid det frågeorienterade. Dock förutsätter detta att de har ett innehåll att utgå ifrån”. I den avslutande meningen kopplas spänningen mellan innehåll och fråga bort genom att innehållet ändå görs till själva fundamentet för undervisningen. I resultatet har jag fokuserat på att skildra den *dominerande* uppfattningen bland de undersökta lärarna. Genom att några ändå uttrycker sig utifrån den läroplansteretiska logiken finns det anledning att tro att det kan finnas ett underlag för en spännande utveckling när lärarna möts i planering och utvecklingsarbete. En av lärarna antydde att de olika positionerna uppträdde på samma skola, i följande kommentar till frågan om en eventuell spänning mellan innehålls- och frågeorienterad undervisning: ”Egentligen inte. Strävan är ju att bearbeta det centrala innehållet genom att utgå från frågor. På ämneskonferenser kan jag dock ibland förstå att det finns en spänning”.

En korsreferens av de två frågorna som handlade specifikt om förhållandet mellan centralt innehåll och samhällsfrågor respektive centralt innehåll och förmågor gav vid handen att det inte är slumpartade samband. De – visserligen ganska få – lärare som såg ett problem med det centrala innehållet i förhållande till samhällsfrågorna var huvudsakligen samma som angav att bedömning av förmågor var svårförenligt med ett fokus på centralt innehåll.

Den relativt goda samstämmigheten kan tolkas som att en logik, som inte företräds av flertalet av lärarna, också finns där. Den logiken säger att en frågeorienterad undervisning (utifrån samhällsfrågor) rör sig bortom det förutbestämda innehåll som framträder i ämnesplanens centrala innehåll och att även fokus på utvecklande av elevers förmågor också drivs av frågornas öppenhet och försvåras av ett förutbestämt kunskapsinnehåll.

Diskussion – en alternativ logik

Avslutningsvis vill jag diskutera några möjliga sätt att förstå det som jag valt att kalla en alternativ logik som i viss mån upphäver den spänning som varit utgångspunkten för enkäten.

Öppna för en retorik om tydlighet och koherens – vissa mer än andra

En möjlig förklaring till att man tonar ner spänningen kan finnas i den retorik som omgärdat införandet av nya styrdokument 2011. Såväl från politiskt håll som från myndigheter har man betonat den ökade *tydligheten* och den stärkta *koherensen* i de nya styrdokumenterna (Regeringens prop. 2008/09: 199; se också Sundberg 2015, s. 87 f.). Retoriken har snarast betonat att det tidigare har funnits inneboende motsättningar inom styrdokumenterna men att det nu är åtgärdat. När undersökningens resultat ställdes mot olika bakgrundsvariabler framträdde inte någon samvariation värd att belysa utöver att de som själva läst ämnet samhällskunskap tematiskt var mer benägna, 52 % att uppleva spänningen mellan innehålls- och frågeorienterad undervisning än de som läst ämnet i åtskilda akademiska discipliner, 36 %. Detta är en samvariation som inte visar något kausalt samband, men man kan undersöka vidare den eventuella betydelsen av att redan i sin utbildning ha mött ett innehåll som utmanar ett traditionellt disciplinindelad upplägg.

Wahlström (2015) beskriver en samtida, internationell trend, där läroplaner såväl inom sig som i relation till andra styrdokument, blivit mer sammanlänkade. Fram träder läroplaner med (påstått) ökad koherens; läroplaner som kan fungera som operativa program för undervisning, till skillnad från en tid när man gärna beskrev styrdokumenterna som ”läroplanspoesi” med ringa betydelse för den vardagliga praktiken. Sett i det ljuset är det begripligt att lärarna har en välvillig inställning till läroplanen, en ökad tilltro till vederhäftigheten hos styrdokumenterna, som passar in i den aktuella diskursen om ansvarsutkrävande (Biesta 2014).

I mätningens tidevarv blir (det mätbara) innehållet centralt

Med Biestas (2011; 2014) kritik av den nuvarande diskursen om skola kan också konstateras att i *mätningens tidevarv* blir det naturligt med ett ökat fokus på innehåll. Då kan man förstå att lärare, som ändå köper retoriken om att bedöma

förmågor, kan välkomna att de svårsmåta förmågorna kompletteras av ett mer konkret centralt innehåll. I ett ämne som samhällskunskap är det särskilt inbjudande att ämnet innehåller mycket diskussioner och då de ökade kraven på bedömning göra att man är mer rädd än tidigare för att diskussioner ska begränsas till ett allmänt tyckande. I det ljuset kan man också förstå att Sandahl (2014) lanserar specifika (samhällsvetenskapliga) tankeredskap som handlar om att utveckla särskilda kunskaper och förmågor kopplade till ämnet och som gör att samtalen i klassrummet ska nå längre än ett allmänt tyckande. Det går också att se lärarnas positionering i enkäten som ett uttryck för detta. Det kan förklara en osäkerhet eller rädsla inför något som signalerar progressivism. Man tycker *ändå* att man undervisar utifrån samhällsfrågor. Logiken stärks av ett konstaterande som detta: ”De [eleverna] är allt som oftast mer alerta och engagerade vid det frågeorienterade. Dock förutsätter det att de har ett innehåll att utgå ifrån.”.

Korsande diskurser – ingen plats hos den undervisande läraren

Lärarna är, som personer, bärare av korsande diskurser om undervisningen. Men som undervisare låter man dem harmoniera. Detta är ett påbjudet villkor i undervisningssituationen för en lärare. Även om man på ett plan kan inse att det finns konkurrerande diskurser där vissa aspekter av undervisningen blir svåra att förena så måste man släppa sådana tankar i klassrummet. Att de flesta lärares logik inte återspeglar de läroplansteoretiskt konstruerade spänningarna är naturligt. Därför ska man inte överraskas av att lärarna när de talar om sin egen undervisning gör så stor sak av de diskursiva spänningarna. Lärare har dessutom en förändrad, mer pressad, arbetssituation som följd av förväntningar på ansvarsutkrävande (se Biesta 2014; Sundberg 2015) vilket gör att en del frågor av rent pragmatiska skäl får underordnad betydelse. Lärarna har annat i fokus än att fundera över mer utbildningsfilosofiska spörsmål om vad det kan vara för skillnad mellan att *utgå från* och att *knyta an till* en samhällsfråga när ett bestämt innehåll ska behandlas i undervisningen. När retoriken man möter dessutom betonar att det *inte* råder någon spänning mellan styrdokumentens olika delar och begrepp så återstår det för läraren att själv få det att gå ihop och, med läroplanens logik, undervisa med utgångspunkt i samhällsfrågor och samtidigt avhandla ett centralt innehåll och bedöma förmågor. I en tid när synen på utbildning mer präglas av tankar om målrationalitet och evidens än frågor om meningskapande blir också lärare målrationala.

¹ Bjessmo skriver om samhällsfrågan i singularis för att lyfta det till en mer begreppslig nivå. I denna artikel kommer jag dock att referera till samhällsfrågor, som det är skrivet i styrdokumentet.

² I de aktuella styrdokumentet används begreppet centralt innehåll för beskrivningen av kursers innehåll och aktualiseras i enkätfrågor och analys. Spänningsfältet ur vilket analysen hämtas existerar dock utan att termen centralt behöver användas.

³ I sammanhanget kan nämnas att det finns forskare som hävdar att läroplansteorins uppgift är att gå bortom denna konstruerade dikotomisering. Michael Young (2013) förespråkar en ”kunskapsbaserad läroplansteori” i strävan att komma förbi den beskrivna tudelningen. För denna artikel fokuseras dock denna läroplansteoretiska spänning baserat på att en tidigare läroplansanalys (inom samma forskningsprojekt) uppmärksammat denna spänning och frågorna i enkäten delvis har formulerats utifrån denna spänning.

⁴ Ambitionerna om vetenskaplighet har dock med den senaste läroplansreformen, enligt Sandahl (2014) landat i ett mer vetenskapligt rationellt ämne (jfr den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen i Englund 2005) där de normativa medborgarfostrande inslagen tonats ned.

Referenser

- Bernmark-Ottosson, A. (2009) Samhällskunskapslärare. I *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. S. 33-82
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Biesta, G (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers
- Bjessmo, L.-E. (1992). Samhällsfrågan är fri!. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Didaktikcentrum. HLS Förlag.
- Bronäs, A. & Selander, S. (2002). Samhällskunskap som skolämne. I B. Falkevall (red.) *Skolämne i kris?* s. 74-81. Stockholm: HLS Förlag.
- Bronäs, A. (2000). *Demokratins ansikte: En jämförande studie av tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bronäs, A. (2003). Demokrati i samhällsundervisningen: kunskap eller fostran? I S. Selander (red): *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bryman, A. (2008) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Uppl. 2. Stockholm: Liber.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (red.) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

-
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2010) *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälls, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik
- Evans, R. (1998). Teaching Social Issues Through a Discipline-Based Curriculum. I *Social Studies Review, Fall-Winter 1998*, 70-76.
- Evans, R. (2004). *The Social Studies wars: what should we teach the children?* New York: Teachers College Press
- Evans, R. (2013) *The Hope for American School Reform: The Cold War Pursuit of Inquiry Learning in Social Studies*.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of language*. London: Longman.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. I *PS: Political Science & Politics*. American Political Science Association.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussions*. New York: Routledge.
- Karlsson, A. (2011). *Samhällsguide, individualist och moderator: Samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i betygsrelaterat arbete*. Karlstad: Karlstad University Studies 2011:13.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Critical Democratic Politics*. Uppl. 2. London: Verso
- Lgy 70. *Läroplan för gymnasiet*. Stockholm. 1970
- Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Umeå: Pedagogiska institutionen.
- Ljunggren, C., Unemar Öst, I. & Englund T. (2015) (red.) *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö: Gleerups.
- Morén, G. & Irisdotter Aldenmyr, S. (2015). The Struggling Concept of Social Issues in Social Studies: A Discourse Analysis on the Use of a Central Concept in Syllabuses for Social Studies in Swedish Upper Secondary School. I *Journal of Social Science Education*, 14(1), S. 6-18.
- Ochoa-Becker, A. S. (2007). *Democratic Education for Social Studies: An Issues-centered decision making curriculum*. Uppl. 2. New York: Teachers College Press.
- Regeringens proposition 2008/09:199 *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*.
- Sandahl, J. (2014). Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner. I *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education 2014:1*.

- Skolverket (2011a). *Ämne: Samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sam/subject.pdf?subjectCode=SAM&tos=gy&lang=sv>
- Skolverket (2011b). *Samhällskunskap: Kommentarsmaterial (gymnasiet)*. Stockholm: Skolverket.
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sam/comment.pdf?subjectCode=SAM&commentCode=ALL&lang=sv>
- Sundberg, D. (2015). Läroplansmodeller I den svenska läroplansutvecklingen. I N. Wahlström (red.) *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.
- Suppl. 1988 (1988). *Kursplan för Samhällskunskap, gymnasieskolan*. [Supplement till Lgy 70].
- Svingby, G. (1989). *SO i fokus*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Totten, S. (2015). *The Importance of Teaching Social Issues: Our Pedagogical Creeds*. New York: Routledge.
- Wahlström, N. & Sundberg, D. (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11. Rapport 2015:7*. Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. I *Journal of Curriculum Studies*. 45:2, s. 101-118.
- Åsberg, R. (2001) Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen: Det kvantitativa-kvalitativa argumentets missvisande retorik. I *Pedagogisk forskning i Sverige 2001, årgång 6, nr 4*, 270-292.

Skolnära – ett skolnära begrepp?

Erika Aho

Doktorand i pedagogiskt arbete

Karlstads universitet/Högskolan Dalarna

eao@du.se

Anna Henriksson Persson

Doktorand i pedagogiskt arbete

Karlstads universitet/Högskolan Dalarna

apr@du.se

Maria Larsson

Doktorand i pedagogiskt arbete

Karlstads universitet/Högskolan Dalarna

malr@du.se

Abstract

Skolnära kan beskrivas som ett relativt nytt begrepp inom utbildning och forskning med skolanknytning. Det förekommer ofta i sammanhang där det tycks finnas en ambition att knyta skola och forskning närmare varandra. Det kan till exempel handla om olika forskarskolor, skolforskning och skolutvecklingsprojekt. Dock finns ingen enhetlig definition av begreppet utan det används parallellt med och i vissa fall synonymt med begreppen praktikhära och praxisnära. Syftet med denna artikel är att bidra till en problematisering av begreppet skolnära med fokus på såväl innebörder som användningsområden. Utifrån studier av olika typer av texter belyses hur begreppet skolnära används inom skolforskning och i andra utbildningsvetenskapliga sammanhang idag. Begreppet skolnära ser ut att uppkomma i samband med framväxten av forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete men återfinns idag även inom andra forskarutbildningsämnen. Till exempel kan en ”skolnära avhandling” vara skriven inom pedagogik eller något ämnesdidaktiskt ämne. Vad det innebär att forskningen är skolnära tycks ha skiftande innebörd och avgränsning i olika sammanhang. Det kan till exempel handla om huruvida forskningen bedrivs av eller för lärare. Begreppet används också inom skolvärlden i ett vidare perspektiv.

Keywords: Praktikhära, praxisnära, skolforskning, skolnära

Inledning

Det har under en längre tid i Sverige funnits en diskussion i medier, i skolor och inom högre utbildning om att forskning om skolan och verksamheten i skolan står för långt ifrån varandra (Reimers, 2015). Från politiskt håll har det blivit ett starkare fokus på en forsknings- och evidensbaserad skolpraktik som ett medel att nå förbättrade skolresultat (Utbildningsdepartementet, 2013, 2014). Begreppet skolnära forskning har sin bakgrund i en ambition om att knyta forskning och skola närmare varandra i syfte att öka måluppfyllelsen i den svenska skolan. Men vad menar vi med att forskningen är just skolnära?

År 2010 började en ny skollag gälla och året därpå sjuöppades en omfattande reform av läroplaner och ämnesplaner både för grundskolan och gymnasieskolan, Lgr 11 (Skolverket 2011a) och Gy11 (Skolverket 2011b). På Skolverkets hemsida står att läsa:

Både undervisningen och utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det innebär att undervisningen ska vara forskningsbaserad - det ska finnas stöd i forskningen för de metoder skolan använder och de kunskaper som skolan lär ut. (Skolverket, 2015)

Riktlinjerna för skolans arbete inom ramarna för 2011 års skolreformer framhåller således tydligt att en närmare koppling mellan skola och forskning inte bara är önskvärd utan ska utgöra grunden för arbetet i skolan. Två år senare, år 2013, ger den dåvarande regeringen Vetenskapsrådet i uppdrag att kartlägga den forskning som anses vara relevant för skolan som ett led i inrättandet av Skolforskningsinstitutet vars verksamhet startade i januari 2015. Skolforskningsinstitutets uppdrag är att bidra till att utveckla barns och ungas lärande och förbättra elevers kunskapsresultat genom att knyta forskning och skola närmare varandra (Skolforskningsinstitutet, 2016). I Vetenskapsrådets rapport (Vetenskapsrådet, 2015) som föregår inrättandet av Skolforskningsinstitutet ägnas relativt stort utrymme åt att försöka ringa in vad skolnära forskning är. Mot bakgrund av detta är det intressant att titta närmare på och utforska vad ett begrepp som skolnära kan betyda. Själva begreppet är ett relativt nytt begrepp inom utbildning och forskning med skolanknytning och det har skiftande användning.

Syftet med denna text är att bidra till en diskussion och problematisering av begreppet skolnära. Fokus riktas främst mot innebörder, användningsområden och förekomst av begreppet skolnära. Det är själva begreppet skolnära (forskning) som är vårt fokus och inte fenomenet skolnära forskning som sådant. Det innebär att vi i våra sökningar fokuserat på förekomst, beskrivning och användning av ordet skolnära i forskningssammanhang och i viss mån i andra utbildningsrelaterade

sammanhang. Vi har således inte tittat på, sökt eller försökt ringa in fenomenet skolnära forskning, det vill säga sådan forskning som kan betraktas som skolnära. Det vi har undersökt är var begreppet skolnära förekommer i text eller som nyckelord. Eftersom skolnära ofta används i samma sammanhang som praktikinära och praxisnära har vi även inkluderat dessa begrepp i våra sökningar.

Användning och förekomst av begreppet skolnära

Begreppet skolnära används i varierande sammanhang. Det kan handla om tidningsartiklar och bloggar av forskare och andra som har åsikter om skolan som de vill ventilera. Skolnära går också att finna på skolors och kommuners hemsidor där olika skolutvecklingsprojekt presenteras, i broschyrer om skolnära forskning från till exempel högskolor, universitet och olika regionala utvecklingscentrum. Det dyker även upp i namn på forskningsmiljöer och olika forskarskolor samt används i olika typer av texter som exempelvis rapporter, kommunala dokument, avhandlingar, examensarbeten samt kursbeskrivningar från universitet och högskolor, Skolverket och kommuner. Skolnära förekommer ibland i sammanhang där begreppet används synonymt med praktikinära och praxisnära, vilket vi ska återkomma till senare i texten. Andra gånger finns det en innebördslig skillnad mellan dem. Det tycks även i viss mån finnas skillnader i användandet av begreppen mellan olika institutioner, högskolor och universitet.

Sökningar och träffar

För att få en överblick av förekomsten av begreppet skolnära i forskningssammanhang har vi sökt på begreppet i olika databaser över forskningspublikationer. Eftersom vi även ville sätta skolnära i relation till praktikinära och praxisnära har vi även gjort sökningar på dessa ord. Då översättning av orden skolnära, praktikinära och praxisnära oundvikligen innebär en betydelseförskjutning har vi enbart använt oss av de svenska begreppen. Vi avgränsade sökningarna till fem databaser, Swepub, Google Scholar, Libris, Diva och Högskolan Dalarnas bibliotekskatalog Summon. Dessa databaser valdes ut för att de även omfattar publikationer skrivna på svenska och för att vårt intresse riktar sig mot att se i vilka forum sökorden återfinns. Diva kan tyckas vara en mindre representativ databas i detta sammanhang, men då 40 av Sveriges 47¹ lärosäten och forskningsinstitutioner är anknutna till Diva har vi ändå ansett att det är intressant att se hur många träffar som återfinns i denna databas. Resultatet på sökningarna omfattar doktorsavhandlingar, licentiatavhandlingar, vetenskapliga artiklar, konferensbidrag, bokkapitel, rapporter, böcker, samlingsverk, recensioner,

forskningsöversikter och det som databaserna sorterar som andra publikationer. Både dubbelträffar och olika versioner av samma publikation kan förekomma i resultatet.

Vi gjorde först en enkel sökning på respektive sökord i varje databas i syfte att se antal träffar totalt. Därefter gjorde vi en avancerad sökning på respektive sökord i varje databas uppdelat på olika tidsintervaller. Vårt fokus har riktats mot användandet av de utvalda sökorden och vi har inte riktat vårt intresse mot de olika publikationernas innehåll. Nedan redovisas antal träffar i en tabell för varje sökord samt slutligen i en tabell med antal träffar i olika tidsintervaller.

Tabell 1: Antal träffar vid sökning på sökordet Skolnära forskning i fem olika databaser (sökning gjord 2016-02-19)

Sökord Skolnära forskning					
Databaser	Swepub	Google scholar	Libris	Summon	Diva
Typ av text					
Doktorsavhandling	20			24	
Licentiatavhandling	1				
Artikel	202			132	
Konferensbidrag	226			15	
Bokkapitel	89			3	
Rapport	33				
Bok	20		1	2	
Samlingsverk	14				
Recension	7			5	
Forskningsöversikt	1				
Annan publikation	20			13	
Summa	633	174	1	192	0

Utfallet av en sökning på ordet skolnära i databasen Swepub är 633 träffar. Av dessa träffar är 20 stycken doktorsavhandlingar, 1 licentiatavhandling och 202 vetenskapliga artiklar. Övriga träffar är konferensbidrag, bokkapitel, rapporter, böcker, samlingsverk, recensioner, forskningsöversikter eller sorteras in under annan typ av publikation. Intressant att notera är att endast en träff använder ordet skolnära i titeln (Andersson, 2004), övriga träffar relaterar främst till att författaren eller författarna har en koppling till forskningsmiljön ”Skolnära forskning” vid Högskolan i Jönköping. Detta har sin grund i hur Swepub sorterar träffar där inte bara titlar och nyckelord utan även till exempel författarnas anknytning till olika forskningsmiljöer räknas in.

Förutom Swepub återfinns flest antal träffar i Summon och i Google Scholar med respektive 192 och 174 träffar. Då Google scholar inte sorterar enligt samma kategorier som övriga databaser är det dock svårare att se vilken

Erika Aho, Anna Henriksson Persson, Maria Larsson: Skolnära – ett skolnära begrepp?

typ av publikation träffarna avser där. Sökningar i Libris och Diva ger en träff respektive ingen träff.

Tabell 2: Antal träffar vid sökningar på sökordet *Praktiknära forskning* i fem olika databaser (sökning gjord 2016-02-19)

Sökord Praktiknära forskning					
Databaser	Swepub	Google scholar	Libris	Summon	Diva
Typ av text					
Doktorsavhandling	1		2	13	
Licentiatavhandling	2			8	
Artikel	3		1	2	
Konferensbidrag	5				
Bokkapitel	8			11	1
Rapport	10			1	1
Bok	2		9	2	
Samlingsverk	1				
Recension					
Forskningsöversikt					
Annan publikation	3				
Summa	35	900	12	37	2

Vid sökning med sökordet praktiknära forskning blir utfallet i Swepub betydligt mindre än vid sökning på ordet skolnära forskning. Praktiknära forskning får 35 träffar, varav 1 doktorsavhandling, 2 licentiatavhandlingar och 3 artiklar. Det överlägset största antalet träffar finns i Google scholar med 900 träffar. Libris och Summon står för 12 respektive 37 träffar, medan Diva ger 2 träffar i form av ett kapitel i en bok från år 2011 samt en rapport från år 2009.

Tabell 3: Antal träffar vid sökningar på sökordet *Praxisnära forskning* i fem olika databaser (sökning gjord 2016-02-19)

Sökord Praxisnära forskning					
Databaser	Swepub	Google scholar	Libris	Summon	Diva
Typ av text					
Doktorsavhandling	1			2	
Licentiatavhandling					
Artikel	1			11	
Konferensbidrag	5		4		
Bokkapitel	16				
Rapport	2				
Bok	1			9	
Samlingsverk	4		1		
Recension					
Forskningsöversikt					
Annan publikation	1				
Summa	31	892	5	22	0

Sökordet praxisnära forskning får ett utfall som är liknande det för praktisknära forskning. Det är återigen Google scholar som får det största antalet träffar med 892 träffar. Swepub får 31 träffar, varav 1 doktorsavhandling och 3 artiklar. Libris och Summon ger 5 respektive 22 träffar, medan Diva återigen resulterar i noll träffar.

Det man ser är att sökningar på ordet skolnära ibland ger många träffar och ibland endast ett fåtal. I databaserna Swepub och Högskolan Dalarnas bibliotekskatalog Summon är antalet träffar på sökordet skolnära forskning mycket högre, 633 respektive 192, än vid sökningar på praktisknära forskning och praxisnära forskning som i samma databaser får 35 och 37 respektive 31 och 22 träffar. Databaser som Libris och DIVA sorterar i sökningarna efter sökorden bland titlar och nyckelord och hittar därför inte avhandlingar, artiklar eller övriga publikationer vars författare är knutna till forskningsmiljön ”Skolnära forskning” i Jönköping. Swepubs och Summons sorteringsystem är bredare, likaså Google Scholars. De sorterar inte bara bland titlar, författarnamn och nyckelord utan även bland ord i texter vilket ökar möjligheterna till att få ett större antal träffar. Google Scholar kategoriserar inte resultatet av träffarna som de övriga databaserna gör och på grund av detta ser man inte direkt vilken typ av publikation träffarna relaterar till. Nedan redovisar vi en översikt av hur resultaten av våra sökningar fördelar sig över tid.

Erika Aho, Anna Henriksson Persson, Maria Larsson: Skolnära – ett skolnära begrepp?

Tabell 4: Antal träffar i tidsintervall vid sökningar på sökorden Skolnära forskning, Praktisknära forskning och Praxisnära forskning (sökning gjord 2016-02-19)

Sökord Skolnära forskning						
Databaser	Totalt	1971-1980	1981-1990	1991-2000	2001-2010	2011-2016
Svepub	633	0	20	51	46	412
Google scholar	174	0	2	8	70	92
Libris	1	0	0	0	1	0
Summon	192	0	1	13	45	133
Diva	0					
Sökord Praktisknära forskning						
Databaser	Totalt	1971-1980	1981-1990	1991-2000	2001-2010	2011-2016
Svepub	35	0	0	0	8	27
Google scholar	900	0	1	7	365	516
Libris	12	0	0	0	7	3
Summon	37	0	0	0	12	25
Diva	2	0	0	0	1	1
Sökord Praxisnära forskning						
Databaser	Totalt	1971-1980	1981-1990	1991-2000	2001-2010	2011-2016
Svepub	31	0	0	0	14	17
Google scholar	892	0	0	3	403	469
Libris	5	0	0	0	4	1
Summon	22	0	0	0	17	6
Diva	0	0	0	0	0	0

De första träffarna på sökorden skolnära forskning och praktisknära forskning dyker upp under 1980-talet under det att praxisnära forskning gör entré först på 1990-talet. Samtliga träffar för sökordet skolnära forskning i Svepub före år 2004 har via författaren anknytning till forskningsmiljön ”Skolnära forskning” vid Högskolan i Jönköping. Fram till 2000-talet är dock antalet träffar för alla tre begreppen tämligen blygsamma. Oavsett sökord syns en kraftig ökning av antalet träffar i intervallet 2001-2010 i alla databaserna. Ökningen fortsätter sedan under nästa tidsintervall, 2011-2016, som trots en kortare tidsperiod (5 år jämfört med 10 år) redan har fler träffar än tidsintervallet innan. Denna markanta ökning sammanfaller med ett allt starkare politiskt fokus på att nå förbättrade skolresultat genom en forsknings- och evidensbaserad skolpraktik som föregår 2011 års skolreformer och 2015 års inrättande av Skolforskningsinstitutet.

Beskrivningar av begreppet skolnära

Nedan presenteras tre olika beskrivningar av skolnära forskning. De två första beskrivningarna har vi valt för att de kommer från institutioner som kan sägas ha en framträdande roll vad gäller den pedagogiska skolnära forskningen i Sverige och på så vis kan anses ha viss tyngd inom området. Dessa två är Vetenskapsrådet och Högskolan i Jönköpings forskningsmiljö ”Skolnära forskning”. Högskolan i Jönköping är intressant att lyfta fram i sammanhanget eftersom en stor andel av de träffar vi fått när vi sökt på ordet skolnära är kopplade till den forskningsmiljön. Det tredje exemplet på beskrivning av skolnära forskning, *Forskning om Forskning*, (Sandström och Jönsson, 2012) har vi valt då den kan sägas representera andra typer av sammanhang där behovet av att definiera skolnära forskning tydligt framträder.

Vårt första exempel på hur man kan förstå begreppet skolnära forskning är hämtat från Vetenskapsrådets rapport *Forskning och skola i samverkan* (2015). Här används skolnära på rubriksnivå över ett textavsnitt som beskriver olika exempel på skolnära forskningssatsningar vid ett antal lärosäten i Sverige. Relationen mellan lärarprofessionen och forskningen beskrivs som icke oproblematiserad och delas upp i tre olika perspektiv: ”Forskning om lärare, forskning för lärare samt forskning av lärare” (Vetenskapsrådet, 2015). Denna uppdelning kommer ursprungligen från en av delrapporterna från utredningen om inrättande av ett skolforskningsinstitut (U2014:02) och här har rapportförfattarna tagit ställning för begreppet praktisknära. Motivet till detta val av begrepp är att ”understryka närheten till undervisningen och till klassrumssituationen” (U2014:02, s.5). I Vetenskapsrådets rapport används rubriken ”Skolnära forskning” men i den text som följer är det begreppet praktisknära som används för att beskriva vad direktiven avser. Skolnära används således som synonymt med praktisknära i ovan nämnda rapport från Vetenskapsrådet (2015).

Nästa exempel är hämtat från Högskolan i Jönköpings broschyr om forskningsmiljön ”Skolnära forskning”: *Skolnära forskning – högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping. För en skola på vetenskaplig grund:*

Skolnära forskning handlar om forsknings- och utvecklingsarbete, som söker svar på frågor och problem i skolverksamheten och huvudsakligen hämtas även empirin därifrån. Målet är att bidra till en skola med vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. (Högskolan i Jönköping, 2015)

Vid Högskolan i Jönköping har man valt att kalla en hel forskningsmiljö för skolnära varför ett förtydligande av vad som avses med den skolnära forskning som bedrivs vid institutionen återfinns i institutionens informationsbroschyr.

Erika Aho, Anna Henriksson Persson, Maria Larsson: Skolnära – ett skolnära begrepp?

Det sista exemplet på en beskrivning av vad skolnära forskning syftar på hämtar vi från *Forskning om Forskning - Skolnära forskning i ett europeiskt perspektiv*.

Forskning som dels behandlar villkor för barns och ungdomars inläring, dels behandlar lärandet och arbetsmetoderna för utläring (didaktik). Skolnära forskning har så gott som alltid nära koppling till skolans kunskapsbehov. (Sandström och Jönsson, 2012)

Syftet med Sandströms och Jönssons² (2012) rapport är att belysa det aktuella läget vad gäller den svenska forskning som kan sägas vara skolnära, samt att i ett internationellt perspektiv försöka fastställa om det finns några samband mellan skolframgångar i PISA-undersökningarna och omfattningen av den skolnära forskningen i respektive land (Sandström och Jönsson, 2012).

Dessa beskrivningar skiljer sig en del från varandra och det är Sandström och Jönsson (2012) som tydligast lyfter fram att det är forskning som rör barn och ungdomars lärande som avses. Högskolan i Jönköping inkluderar även utvecklingsarbete med siktet inställt på en skola på vetenskaplig grund och Vetenskapsrådets definition har ett tydligt lärarfokus då det handlar om forskning *om*, *för* och *av* lärare. Rönnerman och Langelotz (2015) har i sin kartläggning av den praktiktäna forskningen i Sverige sedan 2001 kommenterat att Vetenskapsrådets beskrivning med fördel kan kompletteras med *i* och *med* lärare för att ytterligare nyansera bilden av den skolnära forskning som bedrivs. Trots att de tre beskrivningarna är snarlika vad gäller vad som avses med skolnära forskning, så implicerar de olika fokus beroende på ordvalet.

Den skolnära forskningen kan vara *om*, *av*, *för*, *med*, *i*, *nära*, underförstått lärare, skola och praktik. Valet av preposition i en beskrivning av begreppet skolnära implicerar vilken typ av forskning som avses med skolnära forskning. *Om* eller *för* lärare kräver i sig inte lärares deltagande i forskningen vilket å andra sidan *med* lärare gör, en forskning som bedrivs *med* lärare indikerar aktiv delaktighet av lärare (Rönnerman och Langelotz, 2015) och då handlar det kanske mer om något slag av aktionsforskning. Forskning *av* lärare blir mer komplicerat då det blir svårt att definiera den forskande lärarens roll – är hen lärare eller forskare i den specifika studien? Om hen är lärare, är det då forskning som bedrivs, eller är det ett skolutvecklingsprojekt? Om hen är forskare – är det då en forskning som bedrivs av lärare? Att vara *i* eller *nära* en skola eller en praktik får även det olika implikationer, vilket vi ska återkomma till under nästa rubrik.

Skolnära i förhållande till praktknära och praxisnära

Skolnära, praktknära och praxisnära används, som tidigare nämnts, i dessa sammanhang ofta till viss del synonymt. Frågan är om de verkligen är synonyma med varandra och om inte valet av begrepp snarare ytterligare bidrar till svårigheter med att definiera vilken typ av forskning vi menar när vi pratar om skolnära, praktknära eller praxisnära forskning. Om vi plockar isär begreppen och gör en etymologisk analys av orden, vilken bild framträder då? Med hjälp av *Nationalencyklopedin* behandlar vi först begreppens förled, skol-, praktik- och praxis-, för att sedan behandla den gemensamma efterleden –nära. Om vi slår upp ordet skol- får vi följande beskrivning av ordets betydelse:

Skol – (nära)

Institution där undervisning bedrivs, särskilt om den obligatoriska skolan för barn och ungdom {→läroanstalt}

BETONADE NYANSER:

- a) med tonvikt på verksamheten
- b) om byggnaden
- c) om sammanfattningen av elever och personal
- d) om annan, vanl. mer specialiserad, undervisningsinrättning t ex högskola, balettskola
- e) bildligt: livets hårda skola

(Nationalencyklopedin, 2015d)

Ordet skola pekar här på själva institutionen där undervisning bedrivs och har en betonad nyans som lägger tonvikten på verksamheten, själva skolbyggnaden samt som en sammanfattning av elever och personal. Här inbegrips även högskolan och andra typer av skolor som kanske vanligtvis inte avses när man använder begreppet skolnära, till exempel balettskola, ridskola och fotbollsskola. Kan vi således dra slutsatsen att om forskningen bara görs på fältet skola så kan vi kalla det för skolnära?

Skolnära kan ses som ett vidare begrepp än praktknära. I skolnära kan vi inkludera all personal i skolan, inte bara lärare, och framför allt de som skolan är till för – eleverna. Även elevers, rektorers och skolkuratorers praktik kan här inkluderas. Samtidigt kan skolnära ses som ett vagare begrepp än praktknära då forskningen kanske inte behöver handla om olika praktiker. Skolnära kan även ses som ett tydligare begrepp då det ringar in inom vilket område praktiken ska ske, nämligen skolan, till skillnad från begreppet praktknära där ordet i sig inte inbegriper någon plats. Det kan lika väl handla om en tandläkarpraktik som en skolpraktik. Vad kan då utläsas för betydelse av ordet praktik?

Praktik – (nära)

Praktisk övning i ett yrke e.d., som man håller på att lära sig

BETONADE NYANSER:

- a) yrkeserfarenhet
- b) praktisk tillämpning: en hypotes som måste prövas i praktiken
- c) praktisk yrkesutövning av läkare eller advokat e.d., t ex läkarpraktik
- d) ofta även om lokalen eller mottagningen

(Nationalencyklopedin, 2015b)

Praktik kan förklaras som ”praktisk övning i ett yrke eller dylikt, som man håller på att lära sig”. Som betonad nyans finner vi yrkeserfarenhet, praktisk tillämpning, praktisk yrkesutövning eller den fysiska lokalen för till exempel en läkarpraktik. Vid en förståelse av praktiknära utifrån en strikt etymologisk definition kan praktiknära forskning handla om andra praktiker än skolan och kan kanske snarare betraktas som ett paraplybegrepp. Med utgångspunkt i ovanstående förklaring av ordet praktik, om det är skolans praktik som avses, hamnar fokus på läraren, lärarens arbete och undervisning. Den praktiknära skolforskningen sätter kanske undervisning i fokus snarare än hela skolan. En fråga som också infinner sig vid en läsning av *Nationalencyklopedin*s definition av ordet praktik är om praktik alltid måste vara knutet till person? Eller kan det vara knutet till institutioner? Om man kan prata om att institutioner har praktiker blir det ett vidare begrepp. Det praktiknära implicerar även den konkreta nivån, själva utförandet av någonting.

Om skolnära och praktiknära kan sägas utgöra något där olika praktikers handlingar står i fokus, vad implicerar då ordet praxisnära? Vi tar återigen hjälp av *Nationalencyklopedin*:

Praxis (nära)

Vedertaget handlingsmönster ofta i juridiska eller mer formella sammanhang

{→bruk 2, sedvänja}: sedvana, handling, tradition; i bl.a. beteendevetenskap, samhällsvetenskap och filosofi använt på delvis skilda sätt om individers eller grupperns handlande i anpassning till omgivningen. Praxis är liksom handling ett viktigt begrepp inom den praktiska filosofin. Även för de vetenskaper som har anknytning till en yrkesutövning är praxis ett centralt begrepp, så t.ex. spelar hänvisningar till ”vetenskap och beprövad erfarenhet” en stor roll inom medicin.

(Nationalencyklopedin, 2015c)

Ordet praxis har alltså betydelsen ”vedertaget handlingsmönster”, ”sedvana”, ”handling” och ”tradition”. Det svarar på frågan vad praxis är, det vill säga vad

som är det brukliga, hur man brukar göra. Med en sådan utgångspunkt får praxisnära en annan innebörd än både skolnära och praktikinära och kan liksom praktikinära handla om helt andra praktiker än skolan. Intressant att notera i sammanhanget är också förklaringen att praxis är ett centralt begrepp ”för de vetenskaper som har anknytning till en yrkesutövning” och där ”hänvisningar till ’vetenskap och beprövad erfarenhet’” är av stor vikt. En skola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är ju själva bakgrunden till önskemålet om en forskningsanknuten skolverksamhet och som vi skrev i inledningen anger Skolverket att det är just detta som ska vara grunden för all verksamhet i skolan (Skolverket, 2015).

När det gäller efterleden i begreppen skolnära, praktikinära och praxisnära så finner vi följande:

-nära

som befinner sig på kort avstånd från något annat eller varandra; i tid eller rum

BETONADE NYANSER:

- a) i prepositionell användning: bo nära sin arbetsplats
- b) överfört: nära slutmålet
- c) särskilt i uttryck för personligt (och kärleksfullt) förhållande: de är nära vänner
- d) i substantivisk användning: våra nära och kära

(Nationalencyklopedin, 2015a)

Nära är således något ”som befinner sig på kort avstånd från något annat eller varandra; i tid eller rum”. Nära indikerar alltså att man står bredvid, inte i. Med en etymologisk definition skulle skol- och praktikinära studier därmed inte innefatta studier *i* skolan eller *i* praktiken eftersom bredvidskapet kräver en viss distans från studieobjektet. Behöver forskaren befinna sig just nära – och inte i – för att få tillräcklig distans för att få syn på det som är relevant för att svara på forskningens frågor?

Diskussion

Vår ambition här har inte varit att slå fast hur begreppet skolnära ska användas eller förstås utan att genom en bakgrundsbeskrivning och problematisering bidra till en pågående diskussion. När det gäller de sökningar som vi har gjort i olika databaser för att få en överblick över förekomsten av begreppet skolnära i forskningssammanhang kan vi konstatera att vi endast har kunnat finna en publikation som använder begreppet skolnära i titeln (Andersson, 2004). I övrigt består en stor andel av träffarna av publikationer och författare som på olika sätt har anknytning till forskningsmiljön ”Skolnära forskning” vid Högskolan i Jönköping. Sökningar på begreppet skolnära ger träff redan under

1980-talet men det är under 2000-talet som antalet träffar ökar kraftigt. Det är också under denna tidsperiod som diskussionen om att forskningen om skolan och verksamheten i skolan behöver närma sig varandra ökar i intensitet i medier, i skolor och i forskningssammanhang. Huruvida detta närmande är något som verkligen sker är en fråga som ligger utanför den diskussion som förs i denna text, men att det ökade antalet träffar under början på 2000-talet tyder på ökat intresse för en skolnära forskning torde stå utom rimligt tvivel.

Mycket tyder på att skolnära kan betraktas som ett begrepp som används på lite olika sätt i olika sammanhang. Vi kan skönja en gränsdragningsproblematik kring huruvida vi avser samma företeelser när vi pratar om skolnära forskning och skolnära forskningsmiljöer samt vilken typ av forskning som inkluderas respektive exkluderas i benämningen skolnära forskning. Nedan vill vi genom att ställa ett antal frågor lyfta fram vad som kan vara relevant för en fortsatt diskussion.

En första utgångspunkt för diskussion får bli Vetenskapsrådets beskrivning av skolnära forskning; ”Forskning om lärare, forskning för lärare samt forskning av lärare.” (Vetenskapsrådet, 2015). Om, för och av lärare – måste alla tre delarna finnas med för att det ska räknas som skolnära forskning? Eller räcker det att två av tre kriterier uppfylls. Kan det också vara så att det räcker med forskning som handlar *om* lärare? Och måste lärare delta i studien? *Av* lärare, avser det yrkesverksamma lärare som deltar i en studie eller en forskningscirkel? Eller avser det forskning som bedrivs relaterad till lärare som går i en forskarskola? Om det är det senare uppstår frågan huruvida lärare som går in i ett forskningsprojekt under en forskarutbildning inte snarare intar rollen av en forskare och i så fall forskar tillsammans med verksamma lärare. Detta skulle i så fall bli en slags aktionsforskning eller klassrumsetnografi. Ska forskningen utifrån perspektivet *för* lärare i första hand vara specifikt relevant för lärarprofessionen och lärares klassrumsarbete? Är det så att avgränsningen ska handla om det som händer i klassrummet?

Om skolnära forskning avgränsas till ett klassrumsperspektiv, vad är det som i så fall blir exkluderat? Forskning om till exempel skolans övergripande organisation, skolledarskap, skolmiljöfrågor, elevhälsa och forskning utifrån ett elevperspektiv kan också ses som både relevant för skolan och ytterst skolnära trots att det inte handlar om klassrumspraktik eller är forskning varken om, för eller av lärare. Eller menar vi med skolnära forskning en forskning som är inriktad på undervisningsmetod och som har som syfte att förändra och förbättra praktik, att generera ett önskat resultat? Om skolnära forskning förstås som forskning om undervisningsmetod och best practice, finns det då en risk att andra viktiga frågor för skolan inte ställs? Det finns till exempel inom den ämnesdidaktiska forskningen idag två olika trender; det finns studier och

forskare som zoomar in ämnet och där det i vissa fall blir väldigt metodinriktat, se till exempel Danielsson och Taflin (2015), Yoxsimer Paulsrud (2014) och Johansson (2012). Samtidigt finns det ämnesdidaktisk forskning som zoomar ut och ställer frågor i ett större perspektiv om vad ämnet är och om olika ämneskonceptioner, se till exempel Bergström och Ekström (2015), Berg (2014), Lindmark (2013) och Economou (2013). Det senare är, trots stor relevans för den lärare som ska undervisa i ämnet, på ett sätt inte nära skolan eller klassrummet då det är ett utzoomande. På samma sätt kan även teoriutveckling och teoretiska studier med till exempel en läroplansteoretisk ansats sägas ha en viss distans till skolans praktik. Om kravet är att forskningen ska vara nära, tar vi då avstånd från det som zoomar ut och teoretiserar och exkluderar det från det som vi menar är skolnära forskning?

Om skolnära forskning istället ska förstås som all forskning som har relevans för skolan hamnar vi en annan problematik då vi måste ha ett kriterium för att definiera vad som är relevant. För vem ska det vara relevant? Och vem har tolkningsföreträdet att bestämma vad som är relevant? Staten? En kritisk forskare? Lärarna? Skolhuvudmän? Skolverket? Skolforskningsinstitutet? Något som är relevant för en instans eller grupp är kanske inte alls relevant för en annan och frågan väcks om vems intresse det ligger i att viss typ av forskning bedrivs? Frågan om relevans blir således både en maktfråga och en ideologisk fråga.

Idén med skolnära forskning kanske hellre ska beskrivas i termer av att det inte handlar om allt som skulle kunna hävdas vara relevant för skolan utan just det som tar sin utgångspunkt där? Hur ställer vi oss till exempel till forskning som inte är inriktad på undervisningsmetoder men där forskaren befinner sig i skolan? Eller ska utgångspunkten snarare vara var data hämtas? Är det forskningens syftesformulering som avgör om det är skolnära? Det kan också vara så att viktiga frågor om praktiken inte alltid kan formuleras av dem som befinner sig i praktiken utan de frågorna måste komma utifrån. Detta förutsätter en distans, i kontrast till det som räknas som nära.

Vad är då inte skolnära? Vad ska vi i så fall stänga ute? Kan till exempel ämnesstudier vara skolnära? Kan sociologiska studier vara skolnära? Hur är det med antropologi och utbildningshistoria? Forskningens syfte och i vilken kontext den görs blir helt avgörande för om den kan räknas som skolnära vilket bidrar till svårigheten med att exakt säga vad som är skolnära, och det blir lika svårt att säga vad som inte är skolnära. Finns det någon skillnad mellan praktknära skolforskning, praxisnära forskning och skolnära forskning?

Vår förhoppning är avslutningsvis att denna text utifrån beskrivning av sökningsresultat, begrepps användning och problematisering av innebörder kan bidra till en fortsatt diskussion om hur, när och var begreppet skolnära är

Erika Aho, Anna Henriksson Persson, Maria Larsson: Skolnära – ett skolnära begrepp?

relevant, vad det innebär och vilka behov det kan svara mot. Texten kan således ses som ett bidrag till en diskussion som kan ingå i ett större sammanhang om vad som är relevant forskning för skolan.

Referenser

- Andersson, B. (2004). *Vad är historiedidaktik? Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. (Karlstad University studies, nr. 2014:6). Doktorsavhandling, Karlstad: Karlstads universitet.
- Bergström, G. & Ekström, L. (2015). Mellan ämne och didaktik – om ämnesteorins roll inom samhällskunskapsdidaktiken. I *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015:1, s. 93-119.
- Danielsson, H. & Taflin, E. (2015) *Rapport från projektet Multimodala uppgifter och bedömning i matematik: Video och kollaborativa samtal som metod vid lärares bedömning av elevers matematiska kunskaper*. Falun: Högskolan Dalarna.
- Economou, C. (2013). Svenska och svenska som andraspråka i Gy11 – två jämbördiga ämnen? I *Forskning om undervisning och lärande nr 11*, s. 44-60.
- Högskolan i Jönköping. (2015). *Skolnära forskning – högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping. För en skola på vetenskaplig grund*. [Broschyr]. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Johansson, A-M. (2012). *Undersökande arbetssätt i NO-undervisningen i grundskolans tidigare årskurser*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet, 2012.
- Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Doktorsavhandling, Umeå: Umeå universitet.
- Nationalencyklopedin (2015a), uppslagsord ”Nära”, <http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/n%C3%A4ra-%28%29>. Hämtad 2015-07-15.
- Nationalencyklopedin (2015b), uppslagsord ”Praktik”, <http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/praktik>. Hämtad 2015-07-15.

Erika Aho, Anna Henriksson Persson, Maria Larsson: Skolnära – ett skolnära begrepp?

- Nationalencyklopedin (2015c), uppslagsord ”Praxis” <http://www.ne.se/s%C3%B6k/?t=uppslagsverk&q=praxis>. Hämtad 2015-07-15.
- Nationalencyklopedin (2015d), uppslagsord ”Skol-” http://www.ne.se/ordb%C3%B6cker/#/ordbok/*/svensk/svensk/skola. Hämtad 2015-07-15.
- Reimers, E. (2015). Pågående tillblivelse av ämnet pedagogiskt arbete – reflektioner utifrån en forskarutbildningskurs. I Vinterek, M. & Arnqvist, A. (red), *Pedagogiskt arbete – enhet och mångfald. Nationell konferens i pedagogiskt arbete* s. 188-208.
- Rönnerman, K. & Langelotz, L. (2015). *Lärares frågeställningar genererade ur utbildningspraktiker*. Delrapport från Skolforsk-projektet. Vetenskapsrådets rapporter.
- Sandström, U. & Jönsson, P. (2012) Skolnära forskning i ett europeiskt perspektiv. I *Forskning om Forskning, nr 3*.
- Skolforskningsinstitutet (2016). <http://skolfi.se/om-oss/styrdokument/> Hämtad 2016-02-19.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11).
- Skolverket (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* (Gy11).
- Skolverket (2015). <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/forskningsbaserat-arbetsatt/vetenskaplig-grund-beprovad-erfarenhet-och-evidens-1.189565>. Hämtad 2015-11-15.
- Utbildningsdepartementet. (2013). Uppdrag att genomföra integrationsinsatser inom skolväsendet, Regeringsbeslut 1:5.
- Utbildningsdepartementet. (2014). Grundskoleutredningen. Utredningsdirektiv 2014:41.
- Vetenskapsrådet. (2015). *Forskning och skola i samverkan – Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Delrapport från Skolforsk-projektet. Vetenskapsrådets rapporter.
- Yoxsimer Paulsrud, B. (2014). *English-medium instruction in Sweden: Perspectives and practices in two upper secondary schools*. Doktorsavhandling, Stockholm:

Erika Aho, Anna Henriksson Persson, Maria Larsson: Skolnära – ett skolnära begrepp?

Stockholms universitet, Humanistiska fakulteten, Institutionen för språkdidaktik, 2014.

¹ se www.studeravidare.se/skolor

² Intressant att notera i sammanhanget är att varken Sandström eller Jönsson är pedagoger, Ulf Sandström är professor i teknik och vetenskapsstudier vid Institutionen för industriell ekonomi och management vid KTH och Peter Jönsson är FD i naturgeografi och Malmö högskolas forskningskoordinator.

³ Vad gäller beskrivningen av ordet praxis anger NE inte några betonade nyanser.

Praktisk forskning och avhandlingar i Pedagogiskt arbete

Lill Langelotz och Karin Rönnerman

Högskolan i Borås, Göteborgs universitet

Lill.langelotz@hb.se och Karin.ronnerman@gu.se

Abstract

I den här artikeln problematiseras och diskuteras begreppet praktisk forskning i relation till avhandlingsarbeten som producerats inom forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete. Artikeln bygger på en studie där det som kan förstås som ämnets 'produkter', avhandlingsarbetena, analyserats. Syftet med studien är att belysa de frågor lärare, som går en forskarutbildning i ämnet Pedagogiskt arbete, ställer relaterat till sin profession och praktik. Vidare diskuteras hur dessa avhandlingsarbeten kan bidra till 'görandet' av ämnet Pedagogiskt arbete och hur de kan nyansera begreppet praktisk forskning.

Keywords: praktisk forskning, praktikteorier, avhandlingar i pedagogiskt arbete, lärares frågeställningar

Inledning

Sedan Pedagogiskt arbete inrättades som forskarutbildningsämne vid flera lärosäten runt om i Sverige i början av 2000-talet har ämnets relevans, karaktär och kärna diskuterats i olika akademiska sammanhang (till exempel Reimers, 2014; Vinterek, 2002). Ämnets inrättades som ett svar på Lärarutbildningens betänkande om att lärarutbildningen skulle vara behörighetsgrundande för forskarnivå i likhet med andra professionsutbildningar (SOU 1999:63). I samband med regeringens satsning på forskarskolor kom Pedagogiskt arbete att utgöra ett ämne för examen på forskarnivå.

Pedagogiskt arbete som ämne fyllde enligt Erixon Arreman (2002) ett tomrum som forskning i ämnet pedagogik lämnat. Dels gav det direkt behörighet till forskarstudier för lärare med en lärarexamen. Denna yrkesgrupp behövde alltså inte längre komplettera med poäng i pedagogikämnet för att vara behöriga till utbildning på forskarnivå. Dels förväntas den forskning som bedrivs inom ämnet ta avstamp i läraryrkets praktik. Kärnan i ämnet är forskning om pedagogiska praktiker och om lärares arbete, den praktiska forskningen ska fungera som en forskningsöverbyggnad till lärarutbildningen (Reimers, 2014). Det problematiska med kärnan, framhåller Reimers (s. 205), är

dock att det kan bidra till en forskning med en instrumentell hållning till utbildningspraktiker och med en inriktning på det som Biesta (2007) kallar "what works". Reimers poängterar vikten av att värna såväl den vetenskapliga relevansen som den praktiska. Hon betonar att 'görandet' av ämnet måste ske genom en ständig dialog och att ämnet blir till i alla möjliga praktiker och sammanhang. Den här texten kan läsas som ytterligare ett bidrag till denna dialog. I det här kapitlet presenteras och analyseras det som kan förstås som ämnets 'produkter', avhandlingar som har producerats inom Pedagogiskt arbete under de fjorton första åren (2001-2015)¹. Urvalet är avgränsat till arbeten som genomförts inom ramen för två forskarskolor.

Avhandlingar i Pedagogiskt arbete bör med ovanstående resonemang ha både en praktisk och en vetenskaplig relevans samt vara praktikinära, avhandlingarna har därför översiktligt lästs igenom och fokuserat de frågeställningar som lärare antagna till utbildning på forskarnivå valt att undersöka med fokus på frågeställningarnas praktiska och vetenskapliga relevans. Vidare har begreppet praktikinära och hur det gestaltas varit närvarande i vår läsning. Lärares "frågeställningar" förstås här i en vidare mening och innefattar också de metoder och det forsknings- och utvecklingsfokus som riktas mot utbildningspraktiken i avhandlingsarbetena (jämför Rönnerman & Langelotz, 2015).

Syftet med studien är att belysa de frågor lärare, som går en forskarskola i Pedagogiskt arbete, ställer relaterat till sin profession och praktik samt att undersöka om och på vilka vis frågeställningarna har praktikinära relevans. I studien ingår 44 avhandlingar som producerats inom ramen för en nationell och en lokal forskarskola. Följande frågor har varit av intresse:

- Vilka forskningsfrågor ställer lärare i avhandlingar i Pedagogiskt arbete mellan åren 2001 och 2015?
- På vilka sätt har frågeställningarna praktikinära relevans?

Vidare diskuteras hur dessa avhandlingsarbeten kan bidra till 'görandet' av ämnet Pedagogiskt arbete och förståelsen av begreppet praktikinära forskning.

Praktikinära forskning

Praktikinära forskning är ett begrepp som i och med inrättandet av Skolforskningsinstitutet i januari 2015 blivit extra uppmärksammat i

utbildningssammanhang. I en statlig utredning (U2014:02) inför inrättandet av institutet riktas kritik mot den utbildningsforskning som bedrivs finansierad av Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté (UVK). I en intervju uttrycker Thullberg (regeringens utredare), att den nuvarande forskningen som finansieras av UVK ofta saknar praktisk användbarhet i utbildningspraktiker. Thullberg efterlyser forskning som säkerställer effektiva arbetssätt i skolan genom ”praktikinära vetenskaplig forskning” (Jällhage, 2014). I utredningen poängteras att praktikinära forskning ska utgå från professionens frågor och behov. Forskningen ska vidare gynna elevers lärande och skolans metoder och arbetssätt (U2014:02, s. 4). Vilka frågor utgår då ifrån professionen? Vilka behov och vilka frågeställningar genererade ur praktiken uttrycks i vetenskapliga studier som lärare genomför? För att fördjupa resonemanget kring de behov och frågeställningar som uttrycks i avhandlingsarbetena har vi använt en praktikteoretisk ansats – praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008; Langelotz, 2016).

Teoretiska utgångspunkter

Studien som ligger till grund för den här texten har en praktikteoretisk ansats. Trots att det inte är *en* praktik som studeras utan snarare praktikens ’produkter’ här i form av avhandlingar, utgår analysen ifrån att lärares frågeställningar är generade ur en professionell praktik som är konstituerad i en specifik tid, ekonomi, kultur och socio-politisk kontext (Kemmis, 2010; Langelotz & Rönnerman, 2014; Nicolini, 2013). En praktik är socialt konstruerad och kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socialt-politiska arrangemang påverkar en specifik praktik, samtidigt som praktiken också påverkar dessa arrangemang i ett ömsesidigt beroende (Kemmis, Wilkinson, Edwards Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol, 2014). De praktiker som påverkar och påverkas av ett avhandlingsarbete har betydelse för vilken forskning som är önskvärd och möjlig att genomföra i en viss tid. Med andra ord ’görs’ avhandlingsarbeten i en specifik kontext, i denna studie i en nationell och en lokal forskarskola. Det blir därför av intresse att som Nicolini (2013) uttrycker det ’zooma in’ och ’zooma ut’ de praktiker, i det här fallet till forskarskolorna, som bidragit till konstitutionen av de frågeställningar som blev möjliga i dessa avhandlingar.

Pedagogiskt arbete som ämne på forskarnivå

I Utbildningsutskottets betänkande (UbU2000/01) framhölls att samverkan mellan universitet och högskolor kan bidra till utveckling av forskarutbildningen och till att fler studenter kan nås. På regeringens förslag

(prop. 1999/2000:35; prop. 2000/01:3) inrättades 16 nationella forskarskolor med olika inriktningar. Det är den största enskilda regeringssatsningen på forskarutbildning som hittills genomförts i Sverige.

Vid denna tid inrättades också forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete vid Umeå universitet och utgjorde det enda ämnet i den Nationella forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 2005 inrättades en lokal forskarskola vid Göteborgs universitet, Centrum för Utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL), där ett av ämnena är Pedagogiskt arbete.

Det är avhandlingar från dessa båda forskarskolor, NaPA och CUL, som ligger till grund för den här studien. Dessa forskarskolor beskrivs mer ingående i det följande för att på så vis 'zooma in' (Nicolini, 2014) dessa praktiker som avhandlingarna producerats i. Därefter ges en översiktlig sammanfattning av en studie genomförd inför Skolforskningsinstitutets inrättande och kommande arbete (Rönnerman & Langelotz, 2015), då denna text tar avstamp i viss data och resultat från den tidigare studien. Sedan presenteras metod, genomförande och resultat. Slutligen förs en diskussion kring hur avhandlingsarbeten i Pedagogiskt arbete bidrar till praktisk forskning

Nationella forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA)

I och med den nationella satsningen på forskarutbildningar i Sverige (prop. 1999/2000:35; prop. 2000/01:3) kunde universitet och högskolor tillsammans ansöka om rättigheter att inrätta forskarskolor. Umeå universitet fick rättigheter till och blev världhögskola för den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPA). Partnerhögskolorna i NaPA utgjordes av universiteten i Linköping, Karlstad och Örebro, högskolorna i Malmö, Dalarna och Kristianstad samt Lärarhögskolan i Stockholm. Styrgruppen för forskarskolan var sammansatt av representanter från partnerhögskolorna, yrkeslivet och de studerande. Forskarskolan tog sin utgångspunkt i "utvecklingen av ett nytt forskningsfält och en ny forskarutbildning" (Erixon, 2005, s. 8). Pedagogiskt arbete inrättades eller hade redan inrättats som forskarutbildningsämne vid flera av de medverkande universiteten och högskolorna. Behörighetskravet för antagning till utbildningen i NaPA var lärarexamen. I Högskoleverkets utvärdering (2008, ss 89-92) konstateras att forskarskolan levtt upp till de nationella kraven om samverkan mellan lärosäten och också bidragit till en etablering av ämnet vid de medverkande lärosätena. Forskarskolan NaPA är numera nedlagd men doktorander antas fortsatt till forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete vid Umeå universitet (Rönnerman & Langelotz, 2015). Samtliga avhandlingar från NaPA

(24 stycken) skrevs i Pedagogiskt arbete. Dessa avhandlingar utgör den ena delen av urvalet i den här artikeln. Resterande avhandlingsarbeten som ingår här är alltså producerade inom ramen för den lokala forskarskolan vid Göteborgs universitet.

Forskarskolan Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL)

Forskarskolan Centrum för Utbildningsvetenskap och Lärarforskning (CUL) inrättades vid Göteborgs universitet (GU) den 1 januari 2004 efter beslut i universitetsstyrelsen. Syftet med forskarskolan beskrevs som att a) främja utveckling av forskning knuten till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet och b) verka för forskningsanknytningen av den grundläggande lärarutbildningen.

CUL etablerades som en fakultetsgemensam verksamhet där samtliga fakulteter (utom Sahlgrenska akademien) vid GU anslöts. Dessutom finns ett samarbete med närliggande högskolor och kommuner. Forskarskolan leds av en föreståndare och ett vetenskapligt råd bestående av representanter från varje fakultet, samarbetande högskolor, kommunföreträdare samt doktorander. Doktorander som antas till forskarskolan CUL ska ha avlagt lärarexamen samt ha två års yrkesverksamhet (se Rönnerman & Langelotz, 2015 för utförligare beskrivning). Ett av flera forskarutbildningsämnen inom CUL är Pedagogiskt arbete.

Tidigare har samtliga avhandlingar producerade mellan 2006 och 2014 inom CUL studerats (Rönnerman & Langelotz, 2015). I den här artikeln utgörs urvalet specifikt av avhandlingar i Pedagogiskt arbete (20 stycken) och som producerats fram till september 2015.

Lärares frågeställningar

I studien *Lärares frågeställningar genererade ur utbildningspraktiker* (Rönnerman & Langelotz, 2015), vilken den här artikeln tar avstamp i, gjordes ett totalurval av avhandlingar som producerats vid tre forskarskolor: två nationella NaPA och FontD² samt en lokal forskarskola CUL. Mellan åren 2001-2014 producerades totalt 101 avhandlingar vid dessa forskarskolor (Rönnerman & Langelotz, 2015). Avhandlingarna var skrivna företrädesvis i forskarutbildningsämnena Pedagogiskt arbete och ämnesdidaktik med olika inriktningar. Studien belyste, precis som föreliggande artikel, de frågor lärare ställer relaterat till sin profession och praktik samt undersökte om och på vilka vis frågeställningarna

speglar sin tid. Resultatet från studien visar att lärarnas frågeställningar och avhandlingsarbeten kan kategoriseras i tre huvudkategorier: Pedagogisk praktik, Undervisningspraktik och Övrig praktik.

Det ena huvudområdet, Pedagogisk praktik, innefattade en tredjedel av avhandlingarna. Här identifierades fyra underkategorier: Lärarprofessionen, Verksamheten, Eleven och Ämnet. Frågorna som ställs i avhandlingsarbetena rör således 1) lärarprofessionen – hur lärare uppfattar, upplever, ser på eller talar om sin profession, 2) verksamheten – om skolan som institution och hur den påverkas av yttre förutsättningar och politisk styrning, 3) hur elever uppfattar och upplever sin skolsituation, 4) ämnet – om till exempel hur skolans historieämne har förändrats över tid eller elevers intresse för ett specifikt skolämne.

Inom det andra huvudområdet, Undervisningspraktik, identifierades tre underkategorier: Allmän didaktik, Ämnesdidaktik och Undervisningsmetoder. Frågorna som ställs i dessa arbeten riktas alltså dels mot 1) allmän didaktik – om lärande i vid mening och vad som sker mer generellt i klassrummet för att undervisning och lärande ska utgöra en enhet, dels riktas frågeställningar mot 2) ämnesdidaktik – om elevers lärande i enskilda ämnen. I den tredje underkategorin är undervisningsmetoder och dess effekter för elevernas kunskapsutveckling i fokus. I dessa studier förekommer därför olika former av experiment, för- och efter test, en specifik design och ibland en kontrollgrupp.

Ett fåtal avhandlingsarbeten riktar inte frågeställningarna mot det svenska utbildningssystemet. Dessa placerades i det tredje huvudområdet Övrig praktik.

I det här kapitlet har vi prövat och använt dessa huvudområden med underkategorier igen men den här gången med specifikt fokus på de avhandlingsarbeten som publicerats inom ämnet Pedagogiskt arbete. I det följande görs en översiktlig beskrivning av hur studien genomförts.

Metod och genomförande

För studien gjordes ett totalurval, samtliga avhandlingar (44 stycken) som producerades mellan åren 2001 och 2015 (september månad) i Pedagogiskt arbete i forskarskolorna NaPA och CUL ingår. Listor över publicerade avhandlingar hämtades från forskarskolornas websidor i april 2014 och september 2015. Avhandlingarna lästes översiktligt antingen i tryckt eller digital form och arbetet genomfördes i tre steg utifrån tidigare utprövad metod (se Rönnerman & Langelotz, 2015, s. 18-19 för utförligare beskrivning).

I ett första steg upprättades en matris för respektive forskarskolas avhandlingsarbeten. I steg två prövades ovan nämnda huvudkategorier utifrån de kodord som hade antecknats i samband med steg ett. I steg tre prövades, justerades och fastställdes de tre huvudkategorierna med respektive underkategorier. Följande huvudkategorier med fyra respektive tre underkategorier fastställdes:

Pedagogisk praktik

Lärarprofession

Verksamhet

Elev

Skolämne

Undervisningspraktik

Allmän didaktik

Ämnesdidaktik

Metod för undervisning och lärande

Övrig praktik

Resultat – en deskriptiv belysning av lärares forskningsfrågor i Pedagogiskt arbete

Inledningsvis återges det insamlade materialet fördelat på vilken form som valts för avhandlingen samt vilket språk den skrivits på. Därefter följer en redovisning av vilken skolform studierna förlagts till. Avslutningsvis presenteras de ingående avhandlingarna (44 stycken) fördelade i de kategorier som utvecklats.

Avhandlingens form, språk och plats

Tabell 1: Avhandlingens form och språk

Forskar skola	Avhandlingens form	Språk
NaPA 24 st.	monografier	22 svensk titel 2 engelsk titel
CUL 20 st.	17 monografier 3 sammanläggningar	17 svensk titel 3 engelsk titel

Bland de insamlade avhandlingarna är det en stark övervikt på formen monografi, av vilka majoriteten är skrivna på svenska med en engelsk samman-

fattning. Tre avhandlingsarbeten är skrivna helt på engelska. Samtliga avhandlingsarbeten vid NaPA är monografier. Inom forskarskolan CUL finns tre avhandlingar som skrivits som en sammanläggning av vetenskapliga delarbeten, i form av artiklar publicerade i internationella tidskrifter sammanbundna av ett ramverk, så kallad kappa. Två av sammanläggningsavhandlingarna är helt skrivna på engelska medan ett arbete har artiklar skrivna på engelska med en kappa skriven på svenska.

Samtliga skolformer inom det svenska skolväsendet samt högre utbildning finns representerade i avhandlingsarbetena (se tabell 2).

Tabell 2: Avhandlingar från två forskarskolor uppdelade på avhandlingarnas val av skolform.

Forskerskola	Förskola	Grundskola	Gymnasium	Vuxen- utbildning	Högre utbildning	Flera skolformer	Övriga	Antal
NAPA	2	6	9	1	2	1	3	24
CUL	4	7	5	0	3	1	0	20
Totalt antal	6	13	14	1	5	2	3	44

Den vanligaste skolformen är grundskola och gymnasieskola, men några studier riktar frågeställningar mot högre utbildning. Inom högre utbildning riktades frågorna mot lärarutbildningen. Ett av dessa fyra arbeten har placerats i kategorin Övrig då den riktar sig mot högre utbildning utanför Sverige. Ett fåtal arbeten studerar blandade skolformer, där studierna var förlagda till både förskola och grundskola.

Kategorisering av lärares forskningsfrågor i Pedagogiskt arbete

De kategorier som utvecklades i den tidigare studien (Rönnerman & Langelotz, 2015), har här alltså prövats på samtliga arbeten som ingår här, 44 avhandlingar i Pedagogiskt arbete. Vi har använt samma beskrivningar av kategorierna men med justeringar utifrån det aktuella underlaget i denna studie. Vi vill med detta pröva kategoriernas giltighet på ytterligare ett material och ser med det en möjlighet till att bidra med en ram för att visa på bredden av inriktningar av avhandlingar i Pedagogiskt arbete. Kategorierna presenteras inledningsvis (originalet återfinns i Rönnerman och Langelotz, 2015 s. 24-27). Fördelningen mellan antalet avhandlingar i respektive kategori återges i tabell 3.

Pedagogisk praktik

I kategorin *Pedagogisk praktik* har studier med en inriktning mot skolan och högre utbildning i ett vidare sammanhang än klassrummet placerats. Inom denna huvudkategori riktas fokus i högre grad mot utbildningspraktikers

aktörer som lärare och elever alternativt miljön (praktiken) eller ämnet. Lärande och undervisning finns som en bakgrund men i förgrunden är frågeställningarna ofta riktade mot strukturella, institutionella eller professionella förutsättningar för den pedagogiska praktiken. Etiska och samhälleliga aspekter i relation till utbildningspraktikerna belyses även.

Läraryrket

I denna underkategori är syftet och/eller frågeställningarna i avhandlingsarbetena direkt riktade mot läraryrket. De professionsinriktade arbetena rör lärares förståelse av uppdraget i en skola för alla, vad lärare anser vara av vikt i undervisningen av vuxna, hur gymnasieläraryrket uppfattas och gestaltas av lärare, makt- och konkurrensförhållanden ur ett genusperspektiv i läraryrket eller lärares lärande och kompetensutveckling. Lärares röster görs här hörda. Riktningen innebär oftast att frågor formulerats direkt till lärare om läraryrkets profession och hur lärare uppfattar, upplever, ser på eller talar om sin profession. Arbetena kan behandla hur lärare talar om dilemman och frågor de har i relation till uppdraget eller hur lärare beskriver vad de huvudsakliga arbetsuppgifterna innebär. Andra frågor i avhandlingarna kan vara riktade mot lärares förändringsinriktning i skolan. Exempel på sådana frågor rör utveckling av strategier, syn på förändring samt erfarenheter och upplevelser kring vad lärare väljer att undervisa om och hur de beskriver genomförandet av sin undervisning.

Inom kategorin finns också arbeten som handlar om lärares förhandlingar och identiteter i yrket samt lärares professionella utveckling eller en beskrivning av 'lärartyper' utifrån deras val av undervisningsfokus. Här återfinns dessutom studier om kompetensutveckling med fokus på värdegrundsarbete, exempelvis genom kartläggning av dilemman som beskrivs i lärares samtal. Arbetena handlar om lärare, lärares arbete och lärares perspektiv. Läraryrket betonas alltså i dessa arbeten, vilket också ofta framkommer i avhandlingens titel.

De avhandlingar som tillhör kategorin *Läraryrket* är genomförda via formella och informella samtal, dialog i lärargrupper, fokusgruppsamtal, insamling av lärares egna berättelser eller genom observationer av lärare. Det är vanligt att en interaktiv ansats använts i studierna och lärare (i skolan) finns med i avhandlingsprojektet som medforskare. Resultaten återges mestadels som narrativer eller livshistorier.

Verksamheten

I denna underkategori har verksamheten, snarare än enskilda aktörer som till exempel lärare eller elever, fokuserats. Här återfinns studier om förskola, skola eller högre utbildning som institution och hur institutioner påverkas av yttre förutsättningar som t.ex. politisk styrning. Frågeställningarna riktar sig bland annat mot vad de anställda (inte bara lärare) gör i sin praktik och hur policy-reformer uppfattas eller implementeras. Hit hör också studier om interaktion och lärande på praktikplatser. Syftet med avhandlingsarbetet kan till exempel vara att studera hur en implementering av en specifik reform ser ut eller hur en pedagogisk profil tar sig uttryck på en skola.

Studierna inom denna underkategori är främst genomförda som etnografiska studier med inslag av intervjuer och fokusgruppssamtal, i vilka lärare och elevers upplevelser om givna förhållanden fokuserats. Även i denna underkategori hittas arbeten med en interaktiv ansats. I dessa exempel är forskaren involverad i studierna genom t.ex. handledning av lärargrupper.

Eleven

Till underkategorin *Eleven* har de avhandlingar förts som fokuserar eleven som aktör i den pedagogiska praktiken. De frågor som ställs i dessa arbeten kan exempelvis röra vad som kännetecknar barns och elevers aktiviteter i en pedagogisk praktik, eller vilken betydelse elevens klass, kön och/eller etnicitet får i undervisningen. Bland annat studeras hur interaktion skapas i en pedagogisk praktik, vilka förutsättningar som påverkar pedagogiska praktiker samt hur etiska relationer i klassrummet kan beskrivas och förstås utifrån elevers perspektiv. Syftet kan exempelvis vara att bidra med kunskaper om elevers upplevelser och förståelse av den pedagogiska praktiken.

Det är eleven som är utgångspunkten i studierna, hur de uppfattar och upplever sin skolsituation eller hur elever själva producerar kunskap i specifika ämnen. Några studier belyser elevens föreställningar eller resonemang om hälsa eller kroppen, deras upplevelser av specialutformade program eller elevens väg in i eller från gymnasiet. Till kategorin hör även de studier som belyser konstruktionen över tid av 'eleven' genom exempelvis läroplansanalyser.

Studierna inom denna underkategori är oftast genomförda genom att elever besvarar frågor antingen i form av intervjuer eller genom enkätstudier.

Skolämne

Inom den fjärde underkategorin återfinns studier som belyser hur ett skolämne har förändrats över tid och hur det förstås i vår samtid. Här belyses till exempel bildens betydelse för läs- och skrivutveckling, historieämnets betydelse i relation till ett mångkulturellt samhälle samt ämnets plats i det svenska skolsystemet, svenskämnet roll och betydelse i olika läroplaner och musikämnets betydelse för ungdomars identitetsskapande. Andra studier riktar frågorna mot elevernas intresse för ämnet. Frågeställningarna kan också röra hur ämnet behandlas i undervisningen eller diskrepansen mellan lärares undervisning och elevernas intresse.

Metodiskt har studierna inom denna underkategori genomförts genom textanalyser eller genom mötet med elever i intervjuer. Studier där enkätundersökning har använts för att generera ett kvantitativt datamaterial återfinns här också.

Undervisningspraktik

Till den andra huvudkategorin, *Undervisningspraktik*, har de avhandlingar förts som belyser undervisningen i och utanför klassrummet och/eller elevers resultat. Frågeställningarna i studierna riktar mot såväl specifika undervisningsmetoder som relationer och samarbete i den pedagogiska (lärande-) praktiken. Lärandeprocesser är direkt i fokus och studeras ur olika perspektiv. Inom kategorin finns tre underkategorier var och en med fokus på avhandlingens frågor. De tre underkategorierna är *Allmän didaktik*, *Ämnesdidaktik* och *Metod för undervisning och lärande*.

Allmän didaktik

I denna underkategori är avhandlingarnas fokus riktade mot undervisning och lärande i vid mening. Frågeställningarna rör vad elever lär sig i ett sammanhang i klassrummet, vad de säger och hur de agerar i undervisningen. Vidare riktar sig frågorna mot bedömning för lärande. I några studier prövar man att förändra elevernas aktivitet och/eller att förändra undervisningsinstruktionerna. En del studier är inriktade mot relationer i klassrummet, hur de kommer till uttryck i undervisningen, och dess konsekvenser för den vardagliga praktiken för lärare och elevers lärande. Frågeställningarna riktar mot hur undervisning realiserar och organiseras i klassrumspraktiken. Avhandlingarna syftar till att belysa undervisningen som en helhet där den komplexa relationen mellan ämne, undervisning och klassrummets aktörer beaktas.

Avhandlingarnas intressen rör övergripande förhållanden och relationer i klassrummet, virtuella klassrum, frågor som etik, social klasstillhörighet, hållbar utveckling, interaktionsprocesser och identitetsskapande. Det handlar inte om att studera en specifik metod för att utveckla undervisningen utan om att närma sig etiska dilemman och förstå relationella samband i klassrummet. Studierna har främst genomförts med hjälp av observationer, intervjuer och enkätstudier.

Ämnesdidaktik

Till denna underkategori har arbeten förts som rör elevers lärande i ett specifikt ämne. Frågorna i dessa arbeten riktas till exempel mot hur elevers och lärares samarbete i ämnesundervisning tar sig uttryck och en holistisk syn på ämnesundervisning och lärande genomsyrar många frågeställningar. I studierna ställs också frågor kring språkets betydelse i ämnesundervisningen t.ex. hur specifika begrepp förstås i vardagen och som specifika ämnesbegrepp samt hur undervisningen arrangeras i relation till dessa avgörande begrepp. I arbetena ställs främst frågor kring klassrums- och undervisningspraktiken, där språk- och begreppsutveckling samt språklig medvetenhet inom undervisningen belyses som avgörande aspekter för utveckling av ämnesundervisningen, men också för elevens lärande.

Lärares och elevers gemensamma arbete i klassrummet i ett skolämne har placerats här men också studier som är genomförda i andra institutionella sammanhang, t.ex. lärarutbildningen. Det är didaktiska frågeställningar i ämnesundervisningen som fokuseras.

Vanligt i dessa studier är att man prövar nya metoder för att undersöka om eleverna utvecklar lärandet. Studierna syftar till att bidra med kunskaper kring hur ämnesundervisningen kan utvecklas.

Intervjuer både med elever och med lärare samt klassrumsobservationer är vanligt förekommande liksom interaktiva ansatser där forskaren bidrar till förändringar av undervisningen i samarbete med lärare. Några arbeten här är uttalade aktionsforskningsstudier.

Metoder för undervisning och lärande

Till underkategorin har de avhandlingar förts som använder en specifik metod i själva genomförandet av studien. I dessa fall är metoden kopplad till att studera elevens lärande av ett väl avgränsat undervisningsmoment inom ett skolämne. Exempel på de metoder som används i arbetena ingår i 'learning study' och design-based research där effekter av undervisningen studeras.

Frågeställningarna riktas specifikt mot om särskilda undervisningsmetoder ger effekter i form av ökade kunskaper hos eleverna. I dessa studier förekommer därför olika former av experiment, för- och efter test, en specifik design och ibland en kontrollgrupp. Även om studierna är avgränsade mot ett moment är syftet med dem att generalisera och de söker generera generella kunskaper om elevers lärande och hur lärare kan understödja denna process.

I avhandlingar som tillhör denna kategori är fokus på hur undervisningen planeras, genomförs, utvärderas och förändras samt elevernas resultat av genomförd undervisning. I dessa studier finns också lärarprofessionen representerad genom samtal med lärare om hur lärares kompetens kan utvecklas i kollegiala sammanhang, vilket ibland kan ske i interaktion med forskare eller exempelvis lärarutbildare. Här används då de för- och efter test eller genomförda utvärderingar som underlag för samtalen för att diskutera förändring av undervisningen.

Övrig praktik

De avhandlingar som placerats här är avhandlingar som inte använt sig av empiriska studier från (svensk) utbildningsverksamhet alternativt empiri bestående av text som ej varit läromedel eller direkt relaterade till utbildningspraktiker.

Lärares forskningsfrågor i Pedagogiskt arbete i ljuset av praktikarkitekturer

Förutom ovanstående kategorisering av avhandlingarna kan också ett teoretiskt resonemang utifrån teorin om praktikarkitekturer bidra till en förståelse för vilka forskningsfrågor som lärare ställer inom respektive forskarutbildningspraktik. Det som för tillfället är möjligt att säga och göra i en praktik påverkar och påverkas av materiellt-ekonomiska, socialt-politiska och kulturellt-diskursiva arrangemang: dess praktikarkitektur. En praktik hänger också samman med andra relaterade praktiker som till exempel de praktiker (skolor) som studerats i avhandlingsarbetena (jämför Kemmis et al. 2014). Det blir tydligt i studien att de olika praktiker där doktoranderna (lärarna) befinner sig inverkar på deras avhandlingsarbeten.

I studien framgår tydligt att doktorandernas egen lärarexamen och (tidigare alternativt nuvarande) arbetsplats inverkat på de forskningsfrågor de ställer i sina avhandlingsarbeten. Ett flertal av doktoranderna ställer frågor till och studerar sin egen skolform och ibland även sin egen skola. Den kommunala (skol-)praktiken och doktorandernas erfarenheter inverkar med andra ord också

på forskarutbildningspraktiken och dess produkter. Detta sammanfallande är också tydligt i en studie av AndræThelin (2009), i vilken hon också konstaterar att doktorandernas (lärarna) erfarenheter i och av skolpraktiken har varit en stark drivkraft för fortsatta högre studier.

Vid en sammanställning av samtliga avhandlingar som ingår i studien fördelade på kategorierna är utfallet likartat mellan de båda forskarskolorna. I tabell 3 framkommer dock att några fler avhandlingar i NaPA har frågeställningar riktade mot kategorin Lärarprofession. Det omvända gäller för kategorin Verksamhet där avhandlingar från CUL är i majoritet.

Tabell 3: Fördelning av avhandlingarna i respektive kategori.

Forskarskola (antal avhandlingar)	Pedagogisk praktik				Undervisningspraktik			Övriga
	Lärar- profession	Verk- samhet	Elev	Skol- ämne	Allmän- Didaktik	Ämnes- didaktik	Tekniker	
NaPA (24)	7	2	2	4	2	2	2	3
CUL (20)	5	5	1	1	2	4	2	0
Totalt antal	27				14			3

Av tabell 3 framgår vidare att en majoritet av avhandlingarna (27 av 44) är kategoriserade till Pedagogisk praktik. Till denna kategori förs de avhandlingar vars frågeställningar har ett vidare intresse än själva klassrummet. Bland de avhandlingar som kategoriserats till Pedagogisk praktik hade merparten av frågeställningarna riktats mot lärarprofessionen, några fler i NaPA än CUL. I dessa studier framträder diskurser om 'den professionella läraren' och den 'reflekterande praktikern'. Ett sätt att förstå detta utfall är genom att belysa de diskussioner (kulturellt-diskursiva arrangemang) som var framträdande innan och i samband med att forskarskolorna etablerades. Under hela 1990-talet, i samband med kommunaliseringen och införandet av nya läroplaner, var lärarprofessionen starkt i fokus. Begrepp som den forskande läraren, reflekterade praktikern och liknande var vanligt förekommande och själva professionen var uppmärksammas genom den nya målrelaterade läroplanen där ansvaret för att skapa de bästa lärsituationer för eleverna lades på lärarna själva; läroplanen svarade inte på frågan *hur* undervisningen skulle genomföras utan överlät detta till professionen att svara på. Att kategorin *Undervisningspraktiken* inte har fler arbeten i detta underlag kan förstås mot att undervisningsdiskursen blivit starkare först under senare tid och då i relation till elevers prestationer i skolan genom de stora internationella testerna (PISA; TIMMS; PIRLS), i vilka svenska

elever presterade sämre än tidigare. Doktorander vid CUL var (är) många gånger så kallade samverkansdoktorander³, finansierade av kommunen för att bedriva studier på forskarnivå på 50% och för att undervisa eller i vissa fall bedriva utvecklingsarbeten den resterande arbetstiden i kommunen. Det innebär att avhandlingsarbetet för denna grupp tar minst åtta år och ibland upp till tio år att genomföra, vilket i sin tur innebär att diskursernas avtryck visar sig ngt senare än för andra där studietakten exempelvis är heltid. Aktualiteten i forskarskolornas avhandlingsarbeten riskerar därmed eventuellt att begränsas av dessa materiellt-ekonomiska arrangemang. En annan förklaring kan vara att inom forskarskolan CUL tillkom ämnet ämnesdidaktik med inriktningar, till vilket lärare med ett specifikt fokus på ämnet och *Undervisningspraktiken* kan ha sökt sig. Den möjligheten fanns aldrig inom NaPA, däremot i forskarskolan FontD (se Rönnerman & Langelotz, 2015). En kvalificerad gissning är att en undervisningsdiskurs med fokus på effekter kommer genomsyra betydligt fler arbeten inom den närmsta tiden. I materialet finns dock sex avhandlingar som tydligt är riktade mot ämnesdidaktiska frågor - elevens lärande i ett aktuellt ämne. Därutöver finns två avhandlingar som använder specifika tekniker (learning study, design-based research) i sin forskning för att än tydligare kunna uttala sig om elevers lärande. Dessa två arbeten är genomförda inom forskarskolan CUL där dessa inriktningar är väl etablerade som forskningsmetoder (kulturellt-diskursivt arrangemang) och företrädde av forskare (social-politiskt arrangemang) vid Göteborgs universitet.

Diskussion

I begreppet praktikinära forskning som det uttrycks i utredningen (U2014:02) inför Skolforskningsinstitutets etablerande kan anas en instrumentell hållning till läraryrkets praktik då en betoning på metoder och arbetssätt i verksamheten är framskriven. En förskjutning från den praxis-diskussion, som fördes bland annat genom utbildningsvetenskapliga kommittén i början av 2000-talet, sker genom denna definition. I Vetenskapsrådets-rapport *Forskning av denna världen 1* (2003, s. 5) uttrycks att *praxis*-forskning har ”kunskapsutveckling som sitt främsta syfte, till skillnad från forskning som främst syftar till utveckling av praktisk verksamhet”. Ett kunskapsutvecklande syfte framför ett verksamhetsutvecklande betonades således i praxisdefinitionen (Carlgren, 2005), till skillnad från nämnda utredning (U2014:02) där vikten av en *praktikinära* forskning som ska utveckla *metoder och arbetssätt i verksamheten* betonas. Reimers (2014) uttrycker farhågan att Pedagogiskt arbete vrids mot en

instrumentell hållning vilket som sagt anas i denna förskjutning av betydelsen av praktiknära. Men i de avhandlingsarbeten vi här har redovisat verkar lärares frågor och behov genererade ur praktiken svara mot en praxisforskning snarare än mot praktiknära forskning så som den definieras i utredningen. Det är som nämnts betydligt fler arbeten som söker utveckla kunskap om professionen och skolan i stort än forskningsfrågor som riktas mot att utveckla metoder och arbetssätt. Huruvida detta är en nationell trend, om det har med ovan nämnda materiellt-diskursiva arrangemang eller om det är unikt för de två forskarskolorna i studien ger denna undersökning inte svar på.

En större studie som omfattar fler avhandlingsarbeten inom såväl forskarskolor som specifikt vänder sig till lärare som den reguljära forskarutbildningen inom ämnet Pedagogiskt arbete, skulle kunna bidra till att både ringa in de forskningsfrågor som har relevans för *Pedagogisk praktik* och *Undervisningspraktik* och identifiera glappet. En sådan studie kan öka vår förståelse och nyansera bilden av vilken praktiknära forskning som efterfrågas av lärare men också vad som saknas.

Noter

1. Samtliga avhandlingar som ingår i studien finns förtecknade i bilaga
2. Forskarskolan i naturvetenskapernas, teknikens och matematikens didaktik vid Linköpings universitet¹
3. Sedan forskarskolan NaPA lagts ner har också Umeå universitet samverkansdoktorander i pedagogiskt arbete

Referenser

- Andræ Thelin, A. (2009). *På tröskeln till en okänd värld. Forskarutbildning och skolans vardag*. Rapport Nr 31. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hämtad 201-12-15 www.nifustep.no
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory* 57(1), 1-22.
- Carlgren, I. (2005). Praxisnära forskning – varför, vad och hur? I *Forskning i denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie.
- Erixon Arreman, I. (2002). Pedagogiskt arbete. En social konstruktion för att fylla en social funktion. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 9(1-2), 131-145.

- Erixon, P-O. (2005). *Forskningsarbete pågår. Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPA)*. Umeå: Umeå universitet, fakultetsnämnden för lärarutbildning.
- Forskning av denna världen I (2003) – *praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Högskoleverket (2008). *Utvärdering av 16 nationella forskarskolor*. (Rapport Nr 16R). Stockholm: Högskoleverket.
- Jällhage, L. (2014). ”Praktisk forskning behöver egna pengar”. *Lärarnas Tidning. Nyheter och reportage för Sveriges alla lärare*. Hämtad 2015-11-15 <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2014/05/15/praktisknara-skolforskning-behoover-egna-pengar>
- Kemmis, S. (2010). Research for praxis. Knowing doing. *Pedagogy, Culture & Society* 18(1), 9-27.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating practice in praxis. I S. Kemmis & T. J. Smith (Eds.), *Enabling Praxis. Challenges for Education* (37-62). Rotterdam: Sense Publishers
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P & Bristol. L. (2014). *Changing Practices Changing Education*. Singapore: Springer.
- Langelotz, L. & Rönnerman, K. (2014). The Practice of Peer Group Mentoring – Traces of Global Changes and Regional Traditions. In K. Rönnerman & P. Salo (Eds.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (75-93). Rotterdam: Sense Publishers.
- Langelotz, L. (2016). *Kollegialt lärande i praktiken. Kompetensutveckling eller kollegial korrigering?* Stockholm: Natur & Kultur (kommande).
- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work, & Organization*. An Introduction. Oxford: University Press.
- Proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 2000/01:3. *Forskning och förnyelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Reimers, E. (2014). Pågående tillblivelse av ämnet pedagogiskt arbete – reflektioner utifrån en forskarkurs. I M. Winterek & A. Arnqvist (red.). *Pedagogiskt arbete enhet och mångfald*. Pedagogiskt arbete i Sverige 1.
- Rönnerman, K., & Langelotz, L. (2015). *Lärares forskningsfrågor genererade ur utbildningspraktiker*. Stockholm: Vetenskapsrådets Publikationer.
- SOU 1999:63 Att lära och leda. EN lärarutbildning för samverkan och utveckling. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

*Langelotz & Rönnerman Praktisk forskning och avhandlingar i pedagogiskt
arbete 2001-2014*

- U 2014:02. Utredningen om inrättandet av ett skolforskningsinstitut.
(Delrapport Maj). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vinterek, M. (2002). Vad är pedagogiskt arbete? Vision och innehåll. *Tidskrift
För Lärarutbildning och Forskning* 9(1-2), 11-21.

Avhandlingar som ingått i studien

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åke 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborgs universitet.
- Andersson Varga, P. (2015). *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborgs universitet.
- Baldwin, R. (2013). *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborgs universitet.
- Berne, B. (2015). *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik*. Göteborgs universitet.
- Bigsten, A. (2015). *Fostran i förskolan*. Göteborgs universitet.
- Bredmar, A-C. (2014). *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborgs universitet.
- Cronqvist, M: (2015). *Yrkesetik i lärarutbildning – en balanskonst*. Göteborgs universitet.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik: ett verksamhetsperspektiv*. Umeå universitet.
- Eriksson, A-M. (2015). *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education*. Göteborgs universitet.
- Granstedt, L. (2010). *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktikinära projekt*. Umeå universitet
- Gustafson, N. (2010). *Lärare i en ny tid-om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. Umeå universitet.
- Gustavsson, L. (2008). *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. Umeå universitet.
- Hallenius, M. (2011). *Clio räddar världen. En analys av argumentationen för historieämnets ställning i det svenska skolsystemet i Historieläraarnas Förenings Årsskrift, 1942-2004*. Umeå universitet.
- Hellberg, K. (2007). *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter*. Linköpings universitet.
- Holmgren, A. (2006). *Klassrummets relationsetik: det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. Umeå universitet.
- Hudson, A. (2009). *New professionals and new technologies in new higher education?: Conceptualising struggles in the field*. Umeå universitet

- Hyltegren, G. (2015). *Vaghet och vanmakt – 20 år med kunskapskrav I den svenska skolan*. Göteborgs universitet.
- Håkansson, A. (2007). *Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen*. Umeå universitet.
- Jonsson, C. (2006). *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. Umeå universitet.
- Knutas, E. (2008). *Mellan retorik och praktik: en ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Umeå universitet.
- Kullberg, A. (2010). *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborgs universitet.
- Lidström, L. (2009). *En resa med osäkra mål. Unga vuxnas övergångar från skola till arbete i ett biografiskt perspektiv*. Umeå universitet.
- Lifmark, D. (2010). *Emotioner och värdegrundsarbete: om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. Umeå universitet.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborgs universitet.
- Lilliestam, A-L. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering*. Göteborgs universitet.
- Lofors-Nyblom, L. (2009). *Elefskap och elefskapande – Om formandet av skolans elever*. Umeå universitet.
- Lundström, M. (2015). *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik*. Göteborgs universitet.
- Lundström, U. (2007). *Gymnasielärare: perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. Umeå universitet.
- Magnusson, M. (2013). *Skylda med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborgs universitet.
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Karlstad universitet.
- Nyvaller, M. (2015). *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån actor-nätverksteori*. Göteborgs universitet.
- Olsson, L. (2008). *Movement and experimentation in young children's learning. Deleuze and Guattari in early childhood education*. Stockholm Universitet.
- Olteanu, C. (2007). *Vad skulle x kunna vara? Andragradsfunktion och andragradsfunktion som objekt för lärande*. Umeå universitet.
- Reis, M. (2011). *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborgs universitet.

- Rinne, I. (2015). *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie a gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Göteborgs universitet.
- Scheid, M. (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Umeå universitet.
- Schwartz A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborgs universitet.
- Sparrlöf, G. (2007). *"Vi manliga lärare": Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsområden*. Linköpings universitet.
- Svedberg, G. (2007). *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis: om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt*. Umeå universitet.
- Tornberg, G. (2006). *"Bara man ser till barnens bästa". En studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla*. Karlstad universitet.
- Tyrén, L. (2013). *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborgs universitet.
- Wernberg, A. (2009). *Lärandets objekt. Vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*. Umeå universitet.
- Wyndhamn, A-K. (2013). *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborgs universitet.
- Öberg Tuleus, M. (2008). *Lärarytelse mellan det bekanta och obekanta: en studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. Örebro universitet.