



KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift



KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift **Årgång 10 – Nummer 1 – 2014**

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift handlar om pågående forskning inom Pedagogik, Pedagogiskt arbete, Didaktik och Specialpedagogik, 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

Redaktörer: Héctor Pérez Prieto och Carin Roos

Redaktionssekreterare: Anette Forssten Seiser E-post: anette.seiser@kau.se

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.

Redaktionellt

Forskning och undervisning samt den s.k. tredje uppgiften, kommunikation och spridning av forskningsresultat, utgör universitetsverksamhetens tre stöttepelare. Var och en av dessa tre präglas av egna förutsättningar och drivs av egen logik, samtidigt som de är beroende av varandra och berikas av en nära och kontinuerlig relation. De försök som gjorts att närma den ena verksamheten den andra är otaliga, och frågan har – p.g.a. sin stora betydelse och komplexitet – en återkommande karaktär. Karlstads universitets pedagogiska tidskrift (KAPET) som nu utkommer med sitt nionde nummer utgör ytterligare ett försök i denna riktning.

KAPETs främsta uppgift är att ge en bild av verksamheten inom pedagogik, pedagogiskt arbete och specialpedagogik vid Karlstads universitet. Syftet är dels att utgöra ett forum för pågående utbildningsvetenskaplig forskning i Karlstad, dels att ge en bild av undervisnings- och utbildningsverksamheten såsom denna gestaltar sig i studenters uppsatser och examensarbeten.

Konkret innebär detta att i KAPETs publikationer medverkar författare som har kommit olika långt i det akademiska livet och är såväl grundutbildningsstudenter eller doktorander som lektorer eller professorer. De olika bidragen i tidskriften kan bestå av ett urval av omarbetade versioner av examensarbeten, C- och D-uppsatser, delstudier i doktorandarbeten samt forskares texter om pågående forskning.

I detta nummer:

I denna utgåva av KAPET inleder Annica Löfdahl och Maria Folke-Fichtelius med en artikel om förändringar i förskolläraryrket i den svenska förskolan, *Förskolans nya kostym: omsorg i termer av lärande och kunskap*. Författarna har särskilt intresserat sig för hur förskollärare och förskolechefer förhåller sig till begreppet omsorg i sitt arbete med att dokumentera kvalitetsarbetet i förskolan. I sina studier har författarna sett att förskollärare och deras chefer inte talar om omsorg i särskilt stor utsträckning och i de fall det händer så påpekas svårigheter med att beskriva och dokumentera begreppets innebörd.

Därefter får vi ta del av Pia Sundqvist recension av boken *The young language learner: Research-based insights into teaching and learning*, en bok som precis som titeln antyder behandlar barn och yngre elevers språkutveckling. Boken är ett viktigt bidrag till ett

eftersatt forskningsområde enligt artikelförfattaren, som uppskattar bokens ingående och ofta välskrivna presentationer av betydelsefulla studier inom området.

I artikeln *Läsrörelser – om läsande, läsundervisning och nya medier i PISA-undersökningarnas tidevarv* belyser Christina Olin-Scheller olika perspektiv på läsning och läsundervisning och i texten nyanseras den bild av ungas försämrade läskompetens som olika aktörer ofta väljer att lyfta fram. För att motverka ett allt för ensidigt tänkande om läsning och läsundervisning menar författaren att forskningen behöver engagera sig och ställa relevanta och angelägna frågor för att bidra till en större helhetsbild. Avslutningsvis argumenterar författaren för behovet av fler studier där lärare och forskare samarbetar för att på så vis få till ett ökat flöde mellan undervisning, skolverksamhet och forskning.

I artikeln *På jakt efter en läsarhistoria* har Stig-Börje Asplund och Héctor Pérez Prieto studerat en ung, manlig grävmaskinists läsarhistoria och försökt förstå hur specifika och kulturella kontexter samspelar och samverkar med en ung mans interagerande med böcker och texter. Genom en livsberättelseansats lyckas författarna även identifiera mindre vanliga sätt att interagera med böcker vilket möjliggjort en mer komplex berättelse om en ung mans relation till läsning och böcker.

Anette Forssten Seiser och Anna Karlefjärd menar att det finns en risk för att de senaste årens omfattande policyförändringar och krav på förbättringar inom skolan många gånger lett till en jakt på ”rätt metod”. En utveckling som riskerar att reducerar lärare och rektorer till endast utförare av de modeller och metoder som externa ”experter” tillhandahåller. I artikeln *Aktionsforskning som förhållningssätt i en föränderlig omvärld* beskriver författarna hur denna farhåga resulterat i att de riktat sitt intresse mot den kritiska aktionsforskningen, en ansats med ett integrerat syfte att stärka de professionella. Avslutningsvis argumenterar författarna för att ett reflekterande och kritiskt förhållningssätt är det som rektorer och lärare behöver för att på ett omdömesfullt sätt kunna förhålla sig till alla de metoder och modeller som presenteras som effektiva lösningar på skolans utmaningar.

I *Alla lär sig något? – Teori möter praktiskt yrkeskunnande* beskriver Berith Nyqvist Cech hur hon som kursansvarig, förändrar ett kursmoment och ett arbetssätt inom socionomprogrammets socialgerontologikurs. Bakgrund till förändringsarbetet var studenternas svårigheter med att uppnå lärandemålen i den tidigare kursutformningen. Förändringen som genomfördes relaterade till såväl kursens uppställda lärandemål som till de studerandes önskemål. Förändringen handlade i första hand om att som pedagog pröva nya angreppssätt för att fånga studenternas intresse och för att skapa en vilja att lära mer. I en avslutande reflektion diskuterar författaren problematiken med att bedöma de studerandes kunskaper samt utmaningar i arbetet med att utveckla undervisningen.

KAPET avslutas denna gång med en artikel om kritisk pedagogik, *Critical Pedagogy: Origin, Vision, Action & Consequences*. I artikeln argumenterar Gethahun Yacob Abraham för att kritisk pedagogik kan omsättas direkt i klassrummet och håller således inte med om att den endast kan praktiseras på en makronivå, vilket är en vanligt förekommande kritik. Författaren menar vidare att kritisk pedagogik är ett förhållningssätt som kan bidra till en ökad medvetenhet om samhällets orättvisor och ett engagemang och en vilja att aktivt arbeta för förbättringar i samhället.

Anette Forssten Seiser

Innehållsförteckning

REDAKTIONELLT	III
I DETTA NUMMER:	III
INNEHÅLLSFÖRTECKNING	1
FÖRSKOLANS NYA KOSTYM: OMSORG I TERMER AV LÄRANDE OCH KUNSKAP	1
ABSTRACT	1
INLEDNING OCH SYFTE	1
OMSORGSBEGREPPET I TIDIGARE FORSKNING	2
<i>Ett mångtydigt begrepp</i>	2
<i>Omsorg – i den svenska förskolans texter och praktik</i>	3
TEORI, EMPIRI OCH ANALYS	5
FÖRSKOLLÄRARES OCH DERAS CHEFERS SAMTAL OM OMSORG I FÖRSKOLAN	6
<i>Tema: omsorg – en påfrestande kärnverksamhet</i>	6
<i>Tema: omsorg - det stabila och goda förhållningssättet</i>	7
<i>Tema: Omsorg - oplanerad och mållös</i>	8
<i>Tema: – omsorg- en lärandeaktivitet?</i>	9
DISKUTERANDE SLUTSATSER	10
<i>Flykt- och transformeringsstrategier – hur ska vi förstå dem?</i>	10
<i>Vad betyder resultaten för förskollärarprofessionen?</i>	11
REFERENSER	12
REVIEW OF THE YOUNG LANGUAGE LEARNER: RESEARCH-BASED INSIGHTS INTO TEACHING AND LEARNING (HASSELGREEN, DREW, AND SØRHEIM, 2012)	15
.....	15
INTRODUCTION	15
EDITORS AND BOOK OUTLINE	16
CHAPTER SUMMARIES	16
BOOK EVALUATION	19
REFERENCES	22
LÄSRÖRELSE – OM LÄSANDE, LÄSUNDERVISNING OCH NYA MEDIER I PISA-UNDERSÖKNINGARNAS TIDEVARV	24
ABSTRACT	24
LÄSRÖRELSE – OM LÄSANDE, LÄSUNDERVISNING OCH NYA MEDIER I PISA-UNDERSÖKNINGARNAS TIDEVARV	24
FOKUS PÅ SKÖNLITTERÄRA BÖCKER OCH YNGRE LÄSARE	26
TEXTRÖRLIGHET OCH LÄSSTRATEGIER	27
MULTIMODALITET OCH NARRATIV KOMPETENS	30
SKÖNLITTERÄR LÄSNING OCH LÄSNING AV SAKPROSA	31
AVSLUTANDE DISKUSSION	32
REFERENSER	33
PÅ JAKT EFTER EN LÄSARHISTORIA	38
ABSTRACT	38
INTRODUKTION	38
ATT FÅNGA EN LÄSARHISTORIA UR ETT LIVSBERÄTTELSEPERSPEKTIV	39
GRÄVMASKINISTYRKET – ETT YRKE SOM ”LIGGER I GENERNA”	42

ETT ICKE-LÄSANDE HEM?	42
ATT FÅ FÖLJA BERÄTTELSE SOM FORTSÄTTER	44
ANDRA LÄSARE	45
OMGIVEN AV BÖCKER	46
LÄSNINGEN I SKOLAN	49
ZLATAN – TIDEN EFTER GYMNASIET	51
DISKUSSION	52
AVSLUTNING	54
REFERENSER	55
AKTIONSFORSKNING SOM FÖRHÅLLNINGSSÄTT I EN FÖRÄNDERLIG OMVÄRLD. 58	
ABSTRACT	58
INLEDNING OCH SYFTE	59
IMPLEMENTERING AV BEDÖMNING FÖR LÄRANDE – OLIKA BERÄTTELSE	60
<i>Det monologiska klassrummet</i>	62
FÖRÄNDRINGAR I OCH RUNT SKOLAN	63
<i>Förbättringskapacitet</i>	64
AKTIONSFORSKNING	66
DISKUSSION	69
REFERENSER	71
ALLA LÄR SIG NÅGOT? - TEORI MÖTER PRAKTISKT YRKESKUNNANDE..... 74	
ABSTRACT	74
INLEDNING/BAKGRUND	74
TEORETISKA REFLEKTIONER	76
SYFTEN	78
ÖVERSIKTIG BILD AV KURSEN SOM DEN VARIT TIDIGARE	78
VILKA FÖRÄNDRINGAR HAR GJORTS?	80
HUR GENOMFÖRDES DE PLANERADE FÖRÄNDRINGARNA I KURSMOMENTET ÅLDRADET VILLKOR?	82
RESULTAT	84
<i>Har förändringarna gett resultat?</i>	85
<i>Läroriket och Värdefullt?</i>	86
<i>Intressant?</i>	86
<i>Summering</i>	87
AVSLUTANDE REFLEKTION OCH DISKUSSION	87
REFERENSER	88
CRITICAL PEDAGOGY: ORIGIN, VISION, ACTION & CONSEQUENCES..... 90	
ABSTRACT	90
INTRODUCTION	90
ORIGIN	91
VISION	93
ACTION AND CONSEQUENCES	95
CRITICS	97
CONCLUDING REMARKS	97
REFERENCES	98

Förskolans nya kostym: omsorg i termer av lärande och kunskap

Annica Löfdahl
Professor i pedagogik
Annica.lofdahl@kau.se

Maria Folke-Fichtelius
Lektor i pedagogik
maria.folke-fichtelius@edu.uu.se

Abstract

Den här artikeln är en del av ett projekt som studerar förändringar i förskollärarprofessionen i den svenska förskolan. Projektet tar avstamp i kravet på lärarna att arbeta med att dokumentera förskolans kvalitetsarbete. De övergripande frågor som ställs handlar om hur förskollärarna i relation till arbetet med dokumentation visar upp sin verksamhet och i samband med detta vilka delar som visas upp och vilka delar som tystas och osynliggörs.

Som en del av projektet studerar vi särskilt innebörder i begreppet omsorg i relation till dokumentationsarbetet. Tidigare studier inom projektet visar att omsorg är ett otydligt begrepp i dokument om förskolans verksamhet. Den här artikelns empiriska material består av observationer från personalmöten på förskolan samt intervjuer med förskolechefer och förskollärare när de diskuterar arbetet med att dokumentera kvalitetsarbetet i förskolan. Specifika analytiska redskap har hämtats dels från utbildningspolitiska teorier samt från teorier om lärarprofessionalism där mjuka värden som omsorg och närhet lyfts fram som viktiga kännetecken i förskollärares profession.

Resultaten visar att förskollärare och deras chefer inte talar om omsorg i särskilt stor utsträckning och när begreppet nämns så framhålls svårigheter med att beskriva och dokumentera innebörder av omsorg. För att hantera dessa svårigheter utvecklas skilda professionella strategier som handlar om att fly undan utmaningarna på olika vis och att omsorg som begrepp i förskolans verksamhet ges nya innebörder i termer av lärande och kunskap.

Inledning och syfte

Den här artikeln ingår i ett projekt som studerar förändringar i förskollärarprofessionen i den svenska förskolan. Projektet tar avstamp i kravet på lärarna att arbeta med att dokumentera förskolans kvalitetsarbete. De övergripande frågor som ställs handlar om

hur förskollärarna i relation till arbetet med dokumentation visar upp sin verksamhet och i samband med detta vilka delar som visas upp och vilka delar som tystas och osynliggörs. I projektets tidigare och pågående delstudier har vi fokuserat förskolans dokument liksom intervjuer med förskollärare och gjort fallstudier av förskolans arbete med dokumentation (Löfdahl & Perez Prieto, 2009; Folke-Fichtelius, 2013, 2014; Folke-Fichtelius & Löfdahl, kommande, Löfgren, 2013, 2014; Löfdahl, 2014). Gemensamt för dessa delstudier är att omsorgsbegreppet visat sig ges en perifer position när förskolans verksamhet och lärares arbete skrivs fram. Detta har föranlett ett specifikt fokus på hur omsorg framställs när chefer och förskollärare talar – eller inte talar om begreppet.

I den här artikeln vill vi därför undersöka och diskutera vilken betydelse begreppet omsorg, som en del av förskolans uppdrag, ges i arbetet med förskolans systematiska kvalitetsarbete. Vårt empiriska material består av observationer från personalmöten och intervjuer med förskolechefer och förskollärare. Det specifika syftet i denna artikel är att undersöka vilken innebörd förskollärare och deras chefer ger omsorgsbegreppet i förskolan när förskolan samtidigt har krav på sig att synliggöra och dokumentera sin verksamhet.

Omsorgsbegreppet i tidigare forskning

Ett mångtydigt begrepp

Som begrepp har omsorg diskuterats och problematiserats inom flera forskningsområden, bland annat inom feministisk forskning (Noddings, 2002) samt inom professionsforskning rörande omsorgsarbete. Begreppet har även varit föremål för reflektion inom forskning som intresserar sig för förtroghetskunskap och yrkeskunnande inom vårddyrken. Omsorgsbegreppet har alltså en tydlig koppling till kvinnors arbete och kvinnotraditioner, vilket också innebär att det är ett centralt begrepp inom kvinnodominerande yrkesområden som förskola och skola (Wernersson, 2006).

Två grundläggande betydelser av begreppet omsorg som lyfts fram och beskrivs av flera forskare är omsorg som *verksamhet* eller *aktivitet*, som till exempel att sköta om barn, gamla och sjuka, och omsorg som *förhållningssätt* eller *kvalitet*, i betydelsen av att ha omsorg om någon, att vara omsorgsfull, att bry sig om och vara noggrann och engagerad i det man gör (se t ex Halldén 2007, Michaeli, 1995). Omsorg som verksamhet har både en kroppslig och en själslig sida. Den kroppsliga handlar till exempel om att mata, tvätta, sköta om i fysisk mening. Den icke materiella handlar i sin tur till exempel om att bekräfta den andre, att stötta det lilla barnets utveckling (Michaeli, 1995). Exempel på fysiska omsorgsuppgifter i förskolan är att tillhandahålla mat, byta blöjor, gå ut med barnen på gården (Davies, 1996). I det emotionella omsorgsarbetet ingår ”starka och nära relationer, känslomässig inblandning och slitsamt engagemang” samt att ”ge tröst och uppskattning,

lyssna, ta itu med vrede och frustration, ge kärlek och trygghet” (ibid. s. 26). Ett särskilt begrepp är Noddings (2002) *omsorgsetik* som handlar om att omsorg är något man lär sig i relation till andra och att omsorg alltid handlar om att beakta den andres perspektiv. Omsorgsetik innefattar ömsesidighet i mötet mellan den som ger och den som tar emot omsorg som ett villkor för att individen ska utveckla kunskap om livet och tillvaron.

Omsorg – i den svenska förskolans texter och praktik

Educare är en term som i internationella sammanhang har förknippats med den svenska förskolan och den kombination av såväl omsorg som fostran och pedagogik som kännetecknar den svenska förskolans uppdrag från 1970-talet och framåt. I statliga styrdokument har detta uppdrag beskrivits som en kombination av ett social- och familjepolitiskt respektive ett utbildningspolitiskt uppdrag. *Edu* handlar om utbildning och *care* handlar om omsorg och en ofta återkommande utsaga är att dessa delar hör nära samman som en oupplöslig helhet i förskolans verksamhet (Folke-Fichtelius, 2008).

Begreppet omsorg och vad det kan innefatta har alltså diskuterats länge. När det gäller förskolans verksamhet har frågan har bl. a. aktualiserats i samband med olika politiska beslut som rört förskolans innehåll och uppdrag. Vid en nätverksträff för barnomsorgsforskning år 2000 ställde sig en grupp förskoleforskare i Sverige frågan om begreppet omsorg och dess betydelse ur en rad olika infallsvinklar och bl.a. med syfte att ”rädda det från retorisk förflackning ...” (Halldén, 2001 sid 1). En rapport från denna konferens (Nätverk för barnomsorgsforskning, Göteborg november 2000) visar att det är ett svårdefinierat och möjligen därmed svårfångat begrepp. En central fråga som flera forskare belyser är ifall omsorg och lärande behöver betraktas som en dikotomi. Denna diskussion är relevant för vårt projekt och de frågor vi 15 år senare ställer oss till omsorgsbegreppets betydelse i förskolans dokumenterade kvalitetsarbete. Några intressanta infallsvinklar som vi bär med oss är Lindgrens (2001) granskning av begreppet i förskolans styrdokument. Lindgren fann att omsorg har en underordnad roll i de pedagogiska programmen och att det till och med verkar finnas en ovilja under 1970-talet att använda begreppet, möjligen med koppling till att omsorg då förknippades med passivitet. Under 1980-talet används ordet i relation till kroppsliga behov, medan det under 1990-talet framförallt används i en abstrakt betydelse, som ett förhållningssätt i vardagen. Detta innebär också att omsorg skulle omfatta barnens intellekt och därmed konstruerades en tydlig koppling till begreppet lärande som lanserades på 1990-talet och som, enligt Lindgren, upphäver dikotomin mellan kropp och själ. Omsorgens betydelse i förskolan blir synlig först då de ställs mot begreppet pedagogik, menar Johansson och Pramling Samuelsson (2001) och menar att ”pedagogiken förblir instrumentell om den inte kan sammanfasas med omsorg och omsorgen saknar en riktning om den inte tar fasta på lärandet bortom här och nu” (s. 41). Vidare visar Johansson och Pramling Samuelsson

med empiriska exempel hur en oreflekterad syn på omsorg och lärande kan medföra att dessa betraktas som dikotomier. ”Att tala om omsorg och lärande leder tanken fel” (s.50), menar de och hävdar att omsorg och lärande är sammanvävda aspekter i arbete med barn. I nuläget är frågan om omsorg aktuell i samband med nya krav på synliggörande och dokumentation i förskolan, t ex när det gäller omsorgens plats som en del av det dokumenterade kvalitetsarbetet. Att begreppet är sparsamt omnämnt i sådana sammanhang vittnar även nyare studier om. I Vallberg Roth och Månssons (2008) studie om individuella utvecklingsplaner i förskolan konstaterar de att ”Ordet omsorg finns inte nämnt i planerna” (s. 95) och på ett liknande vis konstaterar Löfdahl och Perez Prieto (2009) att omsorg knappast nämns i förskolans planerings- och utvärderingsdokument. Ett bland flera sätt att förstå denna brist på begreppet omsorg i tidigare texter kan knytas till Perssons (2010) resonemang där han menar att förskolan i Sverige har genomgått ett antal positionsförflyttningar varav den senaste, som handlar om inträdet i utbildningsväsendet är intressant för vårt projekt. I ett globalt perspektiv är intresset för utbildning att betrakta som en investering där förskolan ges en central roll för att, enligt Persson, förbereda ”för den internationella utbildningsekonomin krav” (s. 75). I detta arbete verkar omsorgsbegreppet vara i gungning i den positionsförskjutning som karaktäriseras av att gå från en social och omsorgsinriktad verksamhet till en förskola med inriktning mot kunskap, utbildning och lärande. Folke-Fichtelius (2008) analys av statliga policytexter rörande förskolans statliga reglering visar också att begreppet omsorg används som ett retoriskt redskap i samband med förskolans juridiska och organisatoriska överflyttning från socialtjänsten till utbildningsområdet. Begreppets mångtydlighet innebär att termen kan användas i flera olika betydelser; för att beteckna förskolans uppdrag att möjliggöra föräldrars förvärvsarbete eller studier, som förhållningssätt, som handling eller aktivitet i förskolans verksamhet, samt som redskap i barns etiska fostran. En jämförelse över tid visar här att det skett en förskjutning i användningen av begreppet omsorg, från omsorg som serviceuppdrag, till omsorg som pedagogiskt redskap. Med dessa förskjutningar markeras förskolans närmande till skolan. En intressant liknelse till det sistnämnda; omsorg som pedagogiskt redskap, kan göras med hur fritidspedagoger värnar om omsorg som en viktig del i sin verksamhet och hur de menar att omsorgen alltid finns som en grund för det lärande som sker i skolans verksamhet (Hjalmarsson & Löfdahl, kommande).

I samband med att vi intresserar oss för omsorg i relation till förskolans dokumentationsarbete har vi även studerat hur omsorg som begrepp skrivs fram i statliga och kommunala dokument om förskolans verksamhet (för närmare beskrivning av empiri och analys, se Folke Fichtelius & Löfdahl, kommande). Våra resultat visar hur det de senaste decennierna pågått och pågår en ”smygande översättningsprocess”. Med metoder och begrepp hämtade från begreppshistorisk textanalys kan vi beskriva hur omsorg inte bara ges en annorlunda innebörd, från att ha handlat om agerande och förhållningssätt i förskollärarnas arbete med barnen, till att alltmer handla om mätbara aspekter av

välbefinnande, hälsa, trygghet och trivsel hos barnen. Vi kan även se att marknadsieringens allt starkare fokus på extern bedömning i detta sammanhang även berör omsorg i förskolan, där resultat från föräldraenkäter blir bevis på förskolans kvalitet som visas upp på kommunernas websidor.

Denna korta genomgång visar på omsorg som ett omdiskuterat och svårfångat begrepp i såväl styrdokument som forskning om förskolans praktiska verksamhet. Omsorg som företeelse är till stor del osynlig och förgivettagen. Omsorg tenderar att uppmärksammas bara när den inte utförs, därmed är det svårt att se något tydligt resultat av omsorgsarbetet. Genom att arbetet är osynligt och oflekterat, är det också svårt att beskriva i ord. Det är mot denna bakgrund vi ställer frågan om vilken innebörd förskollärare och deras chefer ger omsorgsbegreppet i förskolan i dag, i olika sammanhang där verksamhetens dokumenterade kvalitetsarbete diskuteras.

Teori, empiri och analys

Det övergripande teoretiska perspektiv som används i projektet är baserat på utbildningspolitiska tankegångar, främst från Ball (2006a, 2006b, 2008) och Ball, Maguire och Braun (2012) där utbildningspolicy betraktas som något som inte enbart åläggs människor utan som även förorsakar utmaningar som måste hanteras i sitt sammanhang. Den performativa förskolan, ständigt öppen för insyn, kontroll och konkurrens tar form i lokala sammanhang där lärare agerar för att hantera de utmaningar de ställs inför. I detta sammanhang ses performativitet som en styrningsmodell där omdömen, jämförelser och uppvisningar används som incitament för kontroll och förändring. I relation till vårt syfte innebär det att vi ser kraven om dokumentationsarbete i förskolan som en policyförändring som dels innebär att förskolan måste visa upp sin verksamhet, dels som ett krav som förskollärarna måste hantera i sin lokala verksamhet.

I den här artikeln har vi använt oss av teorier om lärarprofessionalism och hur utbildningspolicy hanteras av lärare i en lokal kontext och därmed påverkar lärarprofessionen (Ball 2006b; Hargreaves, 1994). Vi stöder oss specifikt på teorier om lärarprofessionalism där så kallade mjuka värden som omvårdnad, omsorg och välmående är delar i förskollärares uppdrag och där lärare antas utveckla och använda sig av olika professionella strategier för att hantera den vardagliga praktiken (Osgood, 2012; Dalli, 2008). För en mer grundlig genomgång av dessa teorier se Löfdahl (2014).

Det empiriska materialet består av transkriberade samtal som förts under tre personalmöten med både förskollärare och deras närmsta chefer på förskolan samt intervjuer med nio chefer inom förskolans område och två förskollärare. Såväl personalmöten (två timmar/möte) som intervjuer, (30-60 min) har ägt rum på förskolor i

två svenska kommuner. Anteckningar och ljudupptagningar från såväl intervjuer som personalmöten har till stora delar transkriberats till textdokument för analys. Vi har sökt i de transkriberade samtalen efter hur man talar om omsorg i relation till arbetet med det dokumenterade kvalitetsarbetet i förskolan. Vi har sökt efter uttryck för vad omsorg innebär och hur omsorg som ett sätt att tänka kring och hantera vardagen med barnen i förskolan framställs. Vi har även sökt efter motsatser till omsorg och hur dessa motsatser tydliggör vad som inte innefattas i begreppet omsorg. Vi har inspirerats av en tematisk innehållsanalys där transkript har undersökts utifrån vilka meningar (Kvale & Brinkmann, 2009) och betydelser av begreppet omsorg som kommer till uttryck. Inledningsvis har hela transkript analyserats och kategoriserats i teman som växt fram under analysarbetets gång och som har sina bottnar i studiens teoretiska ramverk om hur lärarprofession ständigt görs i skilda lokala sammanhang samt hur samhällets styrning har betydelse för förskollärarnas arbete.

Dessa teman har sedan relaterats till hur förskollärare och chefer inom förskolan hanterar det som sägs eller inte sägs om omsorg, det som kan förstås som lärares strategier för att möta (eller undgå) omsorgsuppdraget i förskolans verksamhet.

Förskollärares och deras chefers samtal om omsorg i förskolan

Tema: omsorg – en påfrestande kärnverksamhet

Det är få uttalanden i vårt empiriska material där termen omsorg nämns eller direkt diskuteras. En av förskolans chefer menar att *”omsorg är själva arbetet med barnen, det som är själva kärnan i verksamheten”*. Vi tolkar det som att omsorg är något som är så centralt och självklart i förskolans verksamhet att det knappast behöver omnämnas. Vad denna kärna kan omfattas av framkommer när en av de intervjuade förskolecheferna funderar över vad utvecklingssamtalet med föräldrar ska innehålla. Hon menar att *”föräldrarna inte alltid är intresserade av dokumentationen, utan det är fortfarande så att det är omsorgsbiten som föräldrarna är intresserade av, hur äter dom?, sover dom?, funkar det med toabesök?, ...”*

I några samtal beskrivs omsorgsaspekten av förskollärares arbete som någon som är fysiskt tungt eller psykiskt påfrestande. När vi frågar om omsorg i relation till det systematiskt dokumenterade kvalitetsarbetet svarar en av förskollärarna att *”omsorg är något man måste hjälpas åt med, det är ett tungt arbete”* och för att klara det så roterar personal i arbetslag så att alla på hennes förskola får jobba med de yngsta barnen, de mest omsorgskrävande. Samtidigt är de medvetna om att roterandet har negativa effekter på kvalitetsarbetet då det innebär svårigheter att följa upp arbetet eftersom personalen hela tiden byts ut. I ett annat sammanhang svarar en förskollärare att omsorg kan innebära att *”reda i kaos bland småbarnen”*, ett arbete som därmed inte låter sig dokumenteras. På ett avdelningsmöte

diskuteras omsorg i termer av *barnpassning* när tre personal får ta hand om två barngrupper. Vi tolkar dessa uttalanden som att omsorg även är psykiskt påfrestande.

Vi kan förstå det som att det påfrestande omsorgsarbetet kräver en strategi för att hanteras. Lärarna tar till det vi kan beskriva som en *flyktstrategi* som innebär organisatoriska lösningar som rotation i arbetslagen för att klarar av det fysiskt tunga omsorgsarbetet. I denna strategi ingår inte att förändra arbetet utan att flytta på sig för att klara sig undan ett tag. En aspekt av flyktstrategi är att *benämna omsorgen i andra termer*, som barnpassning, och därmed undgå att närmare gå in på vad arbetet konkret kan innebära.

Tema: omsorg - det stabila och goda förhållningssättet

Ett närliggande tema handlar om att omsorg är något givet gott och därmed innehåller aspekter av ett önskvärt förhållningssätt bland förskollärarna. Detta förhållningssätt kommer till uttryck på flera olika vis, bland annat som att ha nära relationer till barnen. ”Det handlar om att ha nära relationer, särskilt till barn med någon svårighet” säger en förskollärare. Dock noterar vi att dessa relationer sällan eller aldrig är föremål för dokumentation. ”Omsorg är ju ett förhållningsätt och det är svårt att dokumentera” menar en förskollärare. ”Det är någonting man pratar om men som inte dokumenteras skriftligt.” På liknande vis resonerar en av förskolecheferna:

”Själva kvalitetssäkringen bygger på att det är väldigt öppet, och att vi ser och hör varandra. Att jag finns i närheten och att jag har koll på vad alla håller på med. Och hur de jobbar och förhållningssätt framförallt. Alltså det är otroligt svårt att dokumentera det tycker jag, i alla fall förhållningssätt. Man tar upp och pratar om det och hur man kan göra istället eller se på ett annat vis, om det är något som inte är helt okey. Men just när man jobbar med olika projekt och sådana saker, det är ju lättare att dokumentera.”

Det finns ingen som efterfrågar dokumentation av omsorg säger en förskollärare, men berättar samtidigt hur de dokumenterar frekvens av blöjbyten i syfte ”att undvika att verksamheten förknippas med bristande omsorg”. Vi kan förstå det som att arbetet med det goda förhållningssättet är en strategi som handlar om att *förebygga kritik* och innebär att arbete med omsorg inte ifrågasätts – att ha goda relationer till barnen och särskilt till barn i svårigheter samt att motverka omsorgsbrister innan de uppstår väcker förståelse.

För att förstå vad omsorg kan vara har det empiriska materialet analyserats även för att finna det som beskrivs som att inte vara omsorg. I relation till temat om det goda förhållningssättet kan omsorg förstås som en osynlig självklarhet när barnets lärande står i fokus och ständigt synliggörs i samtal om förskolans dokumentation. Det som ska och kan dokumenteras som en del av kvalitetsarbetet nämns ofta i termer av en process. En

förskollärare berättar att *"småbarnen dokumenteras när de lär sig något, som att klättra upp på stolen själv/.../ det är en process och en förändring."* Utifrån detta och liknande resonemang kan vi tolka att omsorg inte kan förstås som processer eller förändring utan är något stabilt som pedagogerna ägnar sig åt.

Tema: Omsorg - oplanerad och mållös

I ytterligare analyser av det som beskrivs som icke- omsorg framstår omsorg till stor del som något oplanerat och bortom målformuleringar. En förskolechef berättar att *" ... allt vi gör dokumenteras, det vill säga de planerade aktiviteterna"*. Liknande resonemang uppstår bland förskollärarna på ett personalmöte när innehållet i dokumentationen diskuteras. Det som framstår som viktigt att dokumentera är det som sen kan visas upp för föräldrar – och här finns knappast omsorg med som ett innehåll värt att visa upp. Så här resonerar en förskolechef:

"Allt behöver inte delges till föräldrarna. För så fort det ska delges föräldrar så blir det ju också... För föräldrarna vill man ju ändå lyfta fram det positiva i verksamheten, och visa på vad vi gör, vad barnen lär sig osv."

Utifrån detta resonemang kan vi tolka att omsorg inte är en målrelaterad aktivitet. Detta kan ses i relation till att omsorg, enligt temat ovan, tolkas som en aktivitet som tillskrivs förskollärarna, något som utförs och som även andra kan utföra. Till exempel resonerar en förskolechef om *" ... hur någon annan får ta hand om barnen när förskollärarna på avdelningen planerar verksamheten."* Någon annan i detta sammanhang är personal från en annan avdelning på förskolan och vi tolkar uttalandet som att "ta hand om" är något annat än att bedriva planerad verksamhet.

Det finns några få inslag som kan förstås som planerade omsorgsaktiviteter. Ett sådant exempel är de återkommande massagestunderna på en av förskolorna. *"De är schemalagda och bockas av efteråt"*, berättar en förskollärare och uppföljningen handlar om i vilken mån gruppen har klarat av att dämpa sig och om alla har varit med. På så vis blir en omsorgsaktivitet – att ta på och beröra varandra – en instrumentell aktivitet och kan även ingå i det dokumenterade kvalitetsarbetet.

Den professionella strategi som vi kan skönja här är ytterligare en aspekt av det vi kan kalla flyktstrategi och handlar om att *undvika att tala om* den vardagliga omsorgen och istället synliggöra andra specifika sidor av omsorg, som exempelvis massage.

Tema: – omsorg- en lärandeaktivitet?

Om vi förstår omsorg i termer av att ta hand om och att sörja för att någon har det bra och inte gör sig illa så menar vi att flera av de aktiviteter som förskolorna själva benämner inom denna definition har transformerats från en omsorgsaktivitet till en lärandeaktivitet och därmed blir dessa aktiviteter föremål för det systematiskt dokumenterade kvalitetsarbetet. Det handlar om hur måltids-, påklädnings- och hygienesituationer görs om från att ha fokus på hur förskollärarna ordnar dessa situationer för barnet till att fokusera på hur barn lär sig äta, klä sig eller gå på toaletten. En förskollärare berättar om hur småbarnen dokumenteras *"när de lärt sig något, exempelvis att klättra upp på stolen själv"*. Samma förskollärare menar att *"hallsituationen med påklädning handlar om att följa varje barns utveckling med att klä sig själv"*.

När barn är glada tolkas det som ett uttryck för att lärande har skett. En förskolechef säger: *"Man kan ju anta att barnen lär sig saker, för de är ju glada och nyfikna och de vill vara med på det vi erbjuder. Och på det sättet är det ju klart att de flesta barn lär sig väldigt mycket."* Just detta att barn lär sig är något som framstår som en central aspekt i alla samtal relaterade till det systematiskt dokumenterade kvalitetsarbetet - oavsett om det är förskollärare eller chefer eller i möten där professionerna är blandade. I detta sammanhang är det intressant att belysa hur lärande beskrivs. Det handlar om att utmana barnen och att väcka deras intresse för ett innehåll. Under ett möte uppkommer följande diskussion: *"Hur ska man få barnen att fokusera och reflektera kring den aktivitet som pedagogen har erbjudit? Hur får man dem intresserade. Hur utmanar man deras tänkande? Barnen vill helst leka. Är de för små? Är experimentet för svårt?"*

När vi sätter omsorg i relation till lärande framstår det som att omsorg inte är utmanande eller behöver kopplas till barns intressen. Flera förskolor i vårt empiriska material arbetar med pedagogisk dokumentation och här ryms endast de pedagogiska aktiviteterna, det vill säga det som inte är omsorg (eller omsorg som inte låter sig transformeras till lärande). Man talar om dokumentation som *"hot stuff"* och därmed tolkar vi omsorg som något ganska svårt, som tar tid från det viktiga arbetet att dokumentera och följa upp verksamhetens mål.

I arbetet med att säkra kvaliteten i verksamheten duger det inte att ägna sig åt det som synes vara omsorg. Förskollärare måste ta till begrepp som är målrelaterade, utvärderingsbara och som kan visa på progression. Vi tolkar det som att förskollärarna använder sig av en *transformeringsstrategi* där det vardagliga och till synes triviala som ändå sker visas upp i termer av lärande och kunskaper.

Diskuterande slutsatser

Som vi konstaterade inledningsvis kan begreppet omsorg ges flera olika innebörder. Tidigare forskning identifierar två huvudaspekter av omsorg: omsorg som verksamhet eller aktivitet respektive omsorg som förhållningssätt eller omsorgsetik. Våra resultat visar att förskolans sätt att hantera omsorgsbegreppet främst relaterar till planerade och målinriktade aktiviteter och att de omsorgsetiska delarna benämns som viktiga men svåra att sätta ord på och därmed svårfångade i arbetet med att dokumentera förskolans verksamhet. Både förskollärare och deras närmsta chefer är eniga i hur de hanterar omsorgsuppdraget i förskolans verksamhet. De professionella strategier som resultaten visar på är gemensamma för hela personalen och tyder på en medvetenhet om det problematiska med att synliggöra omsorg. De professionella strategier som vi tolkar att personalen utvecklar handlar dels om flyktstrategier dels om en transformeringsstrategi.

Flykt- och transformeringsstrategier – hur ska vi förstå dem?

Resultaten visar att omsorgsuppdraget i förskolans verksamhet både är svårt att handskas med, svårt att synliggöra och är fysiskt och psykiskt betungande att arbeta med. För att hantera detta utvecklar personalen olika *flyktstrategier*. Det handlar om att rent konkret byta arbetsuppgifter till mindre betungande som att i perioder arbeta med lite äldre barn. Det handlar också om att förebygga kritik om bristande omsorg genom att agera i förväg och på så vis undgå att synliggöra eventuella brister och det handlar om att undvika att tala om den vardagliga omsorgen och istället lyfta upp specifika och mätbara delar av omsorgen som exempelvis att man arbetar med att ge barnen massage. Framförallt är det tydligt att förskolans lärare och chefer använder sig av en *transformeringsstrategi* för att tänka nytt och sätta andra begrepp på det som skulle kunna förstås som omsorg. Inom den här strategin transformeras omsorg till mer lättanvända, mätbara och processrelaterade termer om lärande och kunskap. Det handlar om att barns vardagliga handlingar som att sköta hygien, äta eller att klä på sig beskrivs som kunskaper och färdigheter som barn håller på att lära sig snarare än att beskrivas i termer av förskollärarnas omvårdande handlingar. Detta sätt att hantera vardagliga handlingar är, som vi tolkar det, ett sätt för förskolan att visa upp sin professionella kompetens och betona kopplingen till förskolans målrelaterade läroplan (Lpfö 98). Att bedriva förskoleverksamhet där barnens lärande och kunskaper dokumenteras och sätts i främsta rummet kan också kopplas till marknadsiseringen av förskolan och kraven på att attrahera såväl nuvarande som potentiella föräldrar i konkurens med andra. I detta arbete är *lärande* ett mer säljande begrepp framför omsorg. Enligt vår tolkning kan vi se resultaten som att det uppstår en gemensam kunskap bland lärare och deras chefer om att omsorg inte går att dokumentera och att det inte heller är ett efterfrågat innehåll i förskolans dokumenterade kvalitetsarbete. Det leder till att det inte heller utvecklas kunskaper om hur det skulle kunna vara annorlunda. Omsorg och de

omsorgsetiska delarna av arbetet är något som man *pratar om*, men som man inte dokumenterar skriftligt.

Som vi nämnde inledningsvis har vi genomfört studier av hur omsorg som begrepp skrivs fram i statliga och kommunala dokument om förskolans verksamhet. Den smygande översättningsprocessen (från lärarnas handlingar till mätbara aspekter hos barnen) som de resultaten visar på kan jämföras med den professionella strategin att transformera omsorgsbegrepp till lärande. Vi menar att förskollärare och deras chefer agerar i relation till hur statliga och kommunala dokument hanterar omsorg som begrepp. När det som visats i tidigare forskning, att begrepp förflackas, blir otydliga och översätts i styrdokument och andra texter om förskolans verksamhet så menar vi att det sker en liknande process i den pedagogiska verksamheten. Vi laborerar med tanken att omsorg i förskolan ges nya kläder, en ny kostym som heter lärande och kunskap, men vi är, i analogi med sagan om Kejsarens nya kläder, inte helt säkra på att den nya kostymen kommer att synas i längden. Kanske står förskolans verksamhet ”naken” om inte kunskaper och begrepp som omsorg görs viktiga i förskolans verksamhet och om inte chefer och förskollärare lärs sig att se och hantera både omsorg och lärande. För 15 år sedan uttryckte bland annat Johansson och Pramling Samuelsson (2001) farhågor om en dikotomi mellan omsorg och lärande i förskolan och eftersökte en sammanvävning av dessa aspekter. Med stöd i våra resultat kan vi konstatera att det inte skett någon sammanvävning, snarare verkar dikotomin vara ett faktum. Precis som Halldén (2007) menar vi att förskolan förtjänar att frågor ställs om hur omsorg bedrivs och i vilka sammanhang den uttrycks, först då kommer andra aspekter av kvalitet i förskolan än lärande att synliggöras.

Vad betyder resultaten för förskollärarprofessionen?

Sett i relation till förskollärarprofessionen kan det ses som problematiskt att stora delar av förskollärarens arbete i så stor utsträckning är osynligt i kvalitetsarbetet. Denna fråga har också tidigare lyfts av andra forskare som intresserat sig för lärarprofessionen. Frågan diskuteras bl a av Tallberg Broman (2006) som menar att det är bekymmersamt att inte hela professionens innehåll erkänns utan att det snarare är de delar i arbetet som ges status och acceptans som framhålls medan andra tystas. Moss (2014) beskriver två internationellt dominerande berättelser som verkar inom förskolan idag. Den ena handlar om kvalitet och hög avkastning, medan den andra handlar om marknaden. Båda berättelserna, menar Moss, lovar hög avkastning (i termer av framgångsrika elever och medborgare) på investeringar i förskolan om bara de rätta teknologierna, vilka bygger på nyliberala tankegångar, används. Färd som Moss uttrycker är att andra sätt att tänka och handla på inom förskolan snarare beskrivs som utopier och att konkurrens och satsning på flexibla självständiga individer kräver specifika praktiker, som fokuserar på mål och

resultat samt hur kvalitet kan förbättras genom olika typer av dokumentation. En sådan förskola, menar Moss, är uttryck för en allt starkare styrning av barnen som förväntas lära sig fördefinierade kunskaper där mångfald och komplexitet inte rymms. På liknande vis menar vi att det dokumenterade kvalitetsarbetet i förskolan inte verkar rymma aspekter av omsorg. Vi ser det som en teknologi som styr förskollärare och chefer inom förskolan att översätta och transformera traditionella mjuka värden i förskolans verksamhet mot fördefinierade mätbara kunskaper. Andra forskare beskriver förändringar på liknande vis. Alasuutari, Markström och Vallberg-Roth (2014) belyser hur förskollärares professionella ansvar gått från ansvar-genom-förtroende till ett ansvar-genom-dokumentationsskyldighet. De är kritiska till "kvalitets-anpassningen" (the Quality turn) inom utbildningssystemet och dess underliggande antaganden om utbildning som en rationell process i syfte är att stärka ekonomiskt tillväxt. Vidare pekar de på ett dilemma för förskollärare att förhålla sig till och balansera mellan dokumentationsskyldighet och mänskligt ansvar.

I vårt empiriska material har vi analyserat och tolkat hur förskollärarna förhåller sig till liknande utmaningar i termer av professionella strategier. De strategier som vi presenterat kan, å ena sidan, förstås som ett sätt att skydda professionen mot alltför stora förändringar i förskollärarnas yrkesfärdigheter - de kommer fortfarande att kunna utföra de traditionella omsorgsrelaterade handlingarna, även om dessa framstår som osynliggjorda aktiviteter- synliggjorda endast när de diskuteras som brister i omsorg. Å andra sidan, när omsorg transformeras till resultatnriktade aktiviteter händer något med ansvaret och med de förskollärare som ansvarar för aktiviteten. När ett innehåll i en verksamhet, såsom omsorg, sällan eller aldrig blir föremål för diskussion, utvärdering eller utveckling och när de policykrav som ställs på detta innehåll är otydliga (som våra tidigare resultat visar) menar vi att det självklart påverkar förskollärarnas professionella färdigheter, det vi kan förstå som förmågan att handla och agera inom ramen för sin kompetens.

Referenser

- Alasuutari, M., Markström, A-M., & Vallberg-Roth, A-C. (2014). *Assesment and Documentation in Early Childhood Education*. London: Routledge
- Ball, S. J. (2006a). *Education Policy and Social class. The selected works of Stephen J Ball*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2006b). Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society. I H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough & A. H. Halsey (red.), *Education, Globalization & Social Change* (s. 692-701). Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.

- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactment in secondary schools*. London: Routledge.
- Davies, K. (1996). *Önskingar och realiteter. Om flexibilitet, tyst kunskap och omsorgsrationalitet i barnomsorgen*. Stockholm: Carlssons.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: towards a ground up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16:2, 171-185.
- Folke-Fichtelius, M. (2013). *Synliggörande och dokumentation i förskolan – statliga krav och förväntningar*. Paper presenterat på NERA Congress, Reykjavik 2013.
- Folke-Fichtelius, M. (2014). *Barns lärande som mått på kvalitet*. Kapitel i kommande antologi.
- Folke-Fichtelius, M. (2008). *Förskolans formande: statlig reglering 1944 – 2008*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Folke-Fichtelius, M., & Löfdahl, A. (kommande). En smygande översättningsprocess. En begreppsanalys av innebörder av omsorg i texter om förskolans sytematiska kvalitetsarbete. *Nordisk Barnebageforskning*.
- Halldén, G. (2001). Inledning. I *Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet*. (s. 1-7) Working papers on Childhood and the Study of Children 2001:1. Departement of Child Studies, Linköpings universitet.
- Halldén, G. (2007). Omsorgsbegreppet och bilden av barnet. I G. Halldén (red.) *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. (s. 60- 80) Stockholm: Carlssons
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hjalmarsson, M., & Löfdahl, A. (2014) Omsorg i svenska fritidshem: fritidspedagogers etiska förmåga och konsekvenser för barn. *BARN* 3, 91-106.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001) Måltidssituationen på förskolan - ur ett omsorgs och lärandeperspektiv. I *Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet*. (s.37-51). Working papers on Childhood and the Study of Children 2001:1. Departement of Child Studies, Linköpings universitet
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, A-L. (2001). Begreppet omsorg i förskolans pedagogiska program-ett tentativt resonemang. I *Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet*. (s. 21-29). Working papers on Childhood and the Study of Children 2001:1. Departement of Child Studies, Linköpings universitet
- Läroplan för förskolan Lpfö 98. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket.
- Löfdahl, A. (2014) Teacher-parent relations and professional strategies – a case study on documentation and talk about documentation in the Swedish preschool. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 103-110.

- Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2009). Between Control and Resistance: Planning and Evaluation texts in the Swedish Pre-school. *Journal of Education Policy* 24(4), 393-408.
- Löfgren, H. (2013) *En bullrig tystnad om omsorg i förskolan*. Paper presenterat på Livsberättelsekonferens i Karlstad november 2013.
- Löfgren, H. 2014. Teachers' Work with Documentation in Preschool: Shaping a Profession in the Performing of Professional Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2014.965791
- Michaeli, I. (1995). *Omsorg och rättvisa. Ett dilemma*. Doktorsavhandling. Nordiska institutet för samhällsplanering. Gävle: Meyer.
- Moss, P. (2014) *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education. A story of democracy, experimentation and potentiality*. London: Routledge.
- Noddings, N. (2002). *Starting at Home. Caring and Social Policy*. Berkley: University of California Press.
- Osgood, J. (2012). *Narratives from the Nursery. Negotiating Professional Identities in Early Childhood*. London: Routledge.
- Persson, S. (2010). Förskolans Janusansikte. I B. Riddersporre & S. Persson (red) *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (s. 61-80) Stockholm: Natur & Kultur.
- Tallberg Broman, I. (2006). Förhandlande och normerande praktiker i ett vidgat läraruppdag. I A-K. Boström & B. Lidholt (red.) *Lärares arbete – pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Vallberg Roth, A-C., & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 2, 81-102.
- Wernersson, I. 2006. *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Höskoleverket.

Review of *The young language learner: Research-based insights into teaching and learning* (Hasselgreen, Drew, and Sørheim, 2012)

Pia Sundqvist

Fil.dr och docent, engelska

pia.sundqvist@kau.se

Introduction

For a long time, language learning research focusing on young learners was a neglected field of research. Most empirical studies within the broad area of second/foreign language acquisition were instead carried out among adults in tertiary education and it was not until in the 1990s that the scope of research broadened to include also young learners, then loosely defined as children in primary and/or secondary education (see, for example, Hasselgreen & Drew, 2012; McKay, 2006; Nikolov, 2009a). In fact, some agreement upon how to define ‘young learners’ was not properly discussed until in 2013, when Gail Ellis (2013) provided some useful clarifications as regards how to label learners within the broad age-span that encompasses both primary and secondary school. In short, based on a literature overview, she concludes that the term *young learners* is most often used for children between the ages of five and eleven/twelve, which in most countries would be equivalent to learners in primary school.

Thus, since young learners did not catch much scholarly attention until fairly recently, research volumes on the topic have been scarce. However, with a rapidly growing interest in examining how small children learn foreign languages, there has been a sudden increase in terms of the number of books available targeting young language learners. A first, major contribution was Nikolov’s (2009b) *Early learning of modern foreign languages*, in which 16 studies of young language learners from different countries are accounted for. Another important contribution is the edited book that will be reviewed here, which specifically targets studies about various aspects of second/foreign language learning among young (mainly Norwegian) learners. Bearing in mind that Norway and Sweden are very similar countries in terms of schooling, language background, and demographics – only to give three examples of similarities between these two nations – it is particularly relevant for Swedish scholars

within the fields of education and second language acquisition to become familiar with research findings from the neighboring country.

In this review, the editors and the outline of the book are first described, then brief summaries of each chapter are provided, before the text closes with an evaluation of the volume.

Editors and book outline

The book in focus is titled *The young language learner: Research-based insights into teaching and learning* (2012, Fagbokforlaget, Bergen; 254 pages). It is edited by three renowned scholars. Angela Hasselgreen is Professor of English Language Didactics at Bergen University College; she has led many international research projects and has published widely, often on the topic of assessment. Ion Drew is Associate Professor of English and Literacy Studies at the University of Stavanger. Just as his co-editor Hasselgreen, he has been involved in many projects and as regards publications, Drew's main contributions are within the areas of English as a foreign language reading and writing development, and teaching methodology. The third editor, Bjørn Sørheim, is a Reader in Linguistics and English Language Didactics at Sogn og Fjordane University College. He has published several English as a foreign language course books as well as a book on English as a foreign language teaching methodology.

After an introduction by the editors, the book is divided into four parts: (I) "Classroom practices" (73 pages), (II) "Pupils' language development" (73 pages), (III) "Teachers' perceptions and understanding" (59 pages), and (IV) "Assessment" (28 pages). Parts I and II both contain five chapters each, whereas part III has four chapters and part IV two. At the end of the book, there are biographies of all contributors and an index. Below, I summarize the chapters in the order they appear in the book

Chapter summaries

Part I, "Classroom practices", starts out with a chapter by Speitz called "Experiences with an earlier start to modern foreign languages other than English in Norway". She presents the results of a pilot project carried out in twelve Norwegian primary schools. At these schools, other foreign languages in addition to English were introduced and the author presents the reactions of

teachers, pupils, parents, and head teachers; she also discusses pedagogical implications of the project. In chapter 2, co-authored by Larssen and Høie, focus is on the European Language Portfolio (for a version in Swedish, see <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sprak/stod-i-undervisningen/europeisk-sprakportfolio-1.83490>). They examine to what extent it is possible to use teacher development courses as a means for implementing the European Language Portfolio in primary classrooms. Among other things, the European Language Portfolio is a useful tool to foster learner autonomy, which is at the core of the current curricula of both Norway (*Knowledge Promotion Curriculum, LK06*) and Sweden (*Lgr11*). Chapter 3 is another co-authored chapter, this time by Birketveit and Rimmereide. The chapter reports on a case study whose focus was on an extensive reading project that included authentic picture books and authentic illustrated books; *authentic books* are defined as books that were not written for the purpose of language learning. The researchers investigated whether extensive reading affected motivation, language learning, and participants' own perceptions of this learning. In the following chapter 4, Charboneau presents findings from a nationwide questionnaire about EFL reading instruction and development in primary school (grades 4 and 5). Her study targets literacy approaches and practices that the teachers use. The final chapter of part I of the book, chapter 5, is written by Drew and Pedersen. They present a qualitative study of what is known as Readers Theatre. Readers Theatre is a reading aloud activity that is carried out in groups. The study was undertaken among two mainstream classes in lower secondary school (8th grade) and the researchers examine both pupils' and teachers' experiences of taking part in Readers Theatre.

Part II of the book, "Pupils' language development", begins with chapter 6 ("Incidental foreign language learning in children") and is authored by Lefever. This study is from Iceland, and Lefever investigates incidental learning of English by the age of eight, which is one year before formal English instruction is introduced. Chapter 7, by Figenschou Raaen and Guldal, presents the results of a longitudinal study (from grade 7 to grade 10) in which the development of formal aspects of written English was examined among close to 300 learners. In chapter 8, Nitter Rugesæter takes a close look at phonological competence in English among Norwegian pupils (aged 11–13). More specifically, the study examines whether the participants were able to distinguish between English phonemes that are known to be difficult for learners with Norwegian as a first language, for example minimal pairs such as /z/–/s/ and /w/–/v/. Some implications for the teaching of pronunciation are also part of this particular chapter. Next follows chapter 9, which is about a three-year study (from grade 5

to grade 7) on second/foreign language English vocabulary development. Scott Langeland, the author of the chapter, examines learners' receptive and productive vocabulary growth in grades 5 and 7, using gender, individual differences, and reading as independent variables. Similar to chapter 9, also chapter 10 focuses on vocabulary development ("A comparative study of the vocabulary of 7th and 10th graders in scripts from the national test of writing in English"). This chapter is written by Lahlum Helness. Using learners in grades 7 and 10 who had been assessed to be at the same level of overall English proficiency, she compares lexical density, vocabulary variation, and text length in their writing.

Part III of the book includes four chapters about teachers' perceptions and understanding. In chapter 11, by Hughes, Marjan, and Taylor, readers are introduced to a study about action research. In total, 75 action research projects from around the world are examined. The common denominator of all projects is that they spring from a Master of Arts program offered at the University of York. The authors focus on four aspects of the action research projects: methodology, problems, patterns, and potential impact on students' professional development. In the next chapter, chapter 12, Hestetraet examines language teacher cognition as well as the teaching and learning of vocabulary (7th grade), using data from a nationwide survey among Norwegian English as a foreign language teachers. Then, in chapter 13, co-written by Mikaelson and Sørheim, the researchers attempt to find out how language teachers approach what is referred to as Adapted Education, an educational principle encompassing an ultimate objective to "teach each pupil according to his/her ability level" (p. 191). In this project, two groups of teachers were asked to use the European Language Portfolio (cf. above) and a third group did not use it. In the study, comparisons are made between the groups with regard to group members' perceptions of Adapted Education and how it was put into practice in their classrooms. The final chapter in part III, chapter 14 (Mellegård and Dahlberg Pettersen), reports on a study examining how teachers perceived and implemented the most recent curriculum in Norway, *Knowledge Promotion Curriculum* (KL06), that is, they investigate the effect of curriculum change on English as a foreign language teachers.

As mentioned above, the final part IV of the book includes two chapters, both targeting assessment. In Hasselgreen's chapter 15, a description is given of a large European project called the Assessment of Young Learner Literacy Project, or AYLLIT, a project closely linked to the European Centre for Modern Languages in Graz. The project focus is on the assessment of writing in

primary school and the chapter gives a picture of how an assessment framework was developed as part of this project. Furthermore, Hasselgreen demonstrates how this particular framework of assessment of writing may be used in the classroom. In the final chapter of the book, chapter 16, Chvala accounts for a number of oral English exam tasks that were produced locally in lower secondary schools around Norway (10th grade). More specifically, the author studies how genre and situational features are defined in these exams, and also how these features may have an effect on general aims of the curriculum.

Book evaluation

My overall impression of *The Young Language Learner: Research-based insights into teaching and learning* is positive. As was made clear in the introduction, the contribution this book makes to the fields of education and foreign/second language acquisition is, indeed, welcome. Not only does the book add to the growing body of work on young learners, but it is also well-edited and presents many important as well as carefully designed studies. The book begins with an excellent introduction by two of its editors, Hasselgreen and Drew, which serves the purpose of guiding the readers. The content that follows is generally interesting, but of varying scholarly quality. I would like to state clearly that the majority of the chapters are solid and very good, but some do not quite reach as high a standard as one would have wished for, which will be made clear in my chapter comments below.

For teacher educators, the first chapter about an early start of foreign languages comes across as very useful. The text reminds everybody involved in education to work relentlessly on improving the transition from primary to secondary school, not least when it comes to language education, where there is a clear divide between the two levels of the school system, signified by lack of communication from each side, so to speak. Chapter 2 (about the European Language Portfolio) is also very useful, and especially so for English as a foreign language teachers, since it describes how the portfolio can be implemented and used in primary classrooms. For instance, the portfolio has two functions of great value, for both teachers and learners: an educational function, in that it helps pupils to reflect on learning and learning objectives, and a reporting function, in that it provides a record of learners' language skills related to the levels of the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* (Council of Europe, 2001). By using the portfolio and the scales offered in the *CEFR*, it becomes possible for teachers to communicate individual learners'

progress to the guardians in a straightforward and hands-on way as compared to what would be the case without use of the portfolio. In addition, since the Norwegian curriculum *LK06* and the Swedish *Lgr11* resemble one another, Swedish teacher educators and English as a foreign language teachers have a great deal to learn from chapter 2.

Whereas chapter 3 does not provide very convincing results about whether reading stories may contribute to language learning – in my opinion, the authors draw conclusions that the data they present really do not allow for, and they miss mentioning the potential of intentional vocabulary learning (as opposed to incidental vocabulary learning through reading) – Charboneau's chapter 4 is in stark contrast. Chapter 4 is an impressive piece of research about the teaching of English as a foreign language reading. The results Charboneau presents are relevant and presented in reader-friendly tables with impeccable statistical analyses to accompany all the numbers. The same positive comment should be made about chapter 5 (Drew and Petersen), in which Readers Theatre was researched. With the help of a structured outline, inclusion of relevant data, and reasonable conclusions, the project proves to deliver very positive findings as regards using Readers Theatre in English as a foreign language classrooms, something which ought to be encouraging for teacher educators and practicing teachers alike.

Part II of the book, which focuses on pupils' language development, contains five excellent chapters. The study from Iceland (chapter 6), in which Lefever examines incidental learning of English before formal instruction begins, provides new knowledge about a severely under-researched field of foreign/second language acquisition: out-of-school learning. Lefever shows that the Icelandic children in his study pick up a vast amount of English outside of school at a very early age, which is in line with previous findings from some other countries (cf. Kuppens, 2010; Skoric, Lay Ching Teo, & Lijie Neo, 2009; Sundqvist & Sylvén, 2014; Sylvén & Sundqvist, 2012). Chapter 7 deals in great depth with spelling, yet another area that is rarely researched, and chapter 8 deals with pronunciation, a focus that is more commonly studied, albeit not that often among young learners. The pronunciation chapter is interesting and I would like to highlight one conclusion that is drawn: incorrect pronunciation on the systematic, contrastive level at an early age is very problematic, since that type of mispronunciation may easily become fossilized (p. 129). This means that it might be more or less impossible for learners to succeed in producing certain phonemes successfully at a later stage, despite extensive training as regards pronunciation. In short, mispronounced phonemes affect intelligibility

negatively and, therefore, it is crucial that English as a foreign language teachers have a good command of English themselves, and relevant teaching skills to aid their learners.

In contrast to pronunciation in chapter 7, chapter 8 targets learner vocabulary. Here in chapter 8, Scott Langeland convincingly shows how learners' trajectories of productive and receptive vocabulary both develop unevenly "in spurts and plateaux, even regressions" (p. 142). Similarly, chapter 9 also targets vocabulary and the main relevance of this study is that it brings forward methods of identifying young learners who lag behind their peers, needing help to acquire everyday words. Chapter 10 presents findings in the same vein as regards vocabulary, stressing the importance of focusing on vocabulary building in the early ages.

The four chapters in part III of the book, that is, the texts that focus on teachers' perceptions and understanding, are all solid reports on different research projects. Whereas chapter 11 manages to reveal how action research projects developed master students in "innumerable ways, both professionally and personally" (p. 175), chapter 12 shows how the teachers in the project (on teacher cognition) believed in learning and using vocabulary in context. This was reflected in their practices, characterized as predominance for meaning-focused output practices, all neatly reported by Hestetraet. Likewise, Mikaelson and Sørheim's chapter about Adapted Education is neatly presented, and their project shows the great importance of enabling young learners to take charge of their own learning processes, in line with Holec's (1981) original ideas about learner autonomy. The last chapter in part III, chapter 14, puts emphasis on the fact that teachers need to be prepared already during their training that their future careers will involve shifting paradigms/curricula. The authors highlight one finding of their study, namely that some teachers seem to put too much trust in their textbooks – believing that the textbook on its own is enough to put a new curriculum into practice. This chapter is particularly important for anybody involved in teacher education and/or teachers' professional development courses.

The final two chapters of the book (the ones that deal with assessment) also present findings of great relevance for teacher education/professional development. The Assessment of Young Learner Literacy Project (chapter 14) clearly proves the relevance of using tools such as the *Common European Framework of Reference for Languages* to communicate learner progress, and the oral exam project (chapter 15) provides plenty of evidence as regards the imminent

need of more research on the assessment of oral skills. The chapter is very convincing, and it seems as if the Swedish Research council is on the same note, having recently approved of a multi-year project called Testing Talk (www.kau.se/testing-talk), which targets, among other things, the assessment of the speaking part of the national test of English in 9th grade.

In sum, I warmly recommend *The young language learner: Research-based insights into teaching and learning* to anyone involved in English as a foreign language, be it as teacher students or practicing teachers, or as teaching and learning researchers, or as a person in charge of teacher training.

References

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G. (2013). 'Young learners': clarifying our terms. *ELT Journal*, 65(1), 75–78. doi: 10.1093/elt/cct062
- Hasselgreen, A., & Drew, I. (2012). Introduction. In A. Hasselgreen, I. Drew & B. Sørheim (Eds.), *The young language learner: Research-based insights into teaching and learning* (pp. 5-8). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65–85.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikolov, M. (2009a). Introduction. In M. Nikolov (Ed.), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes* (pp. xiii-xvi). Bristol: Multilingual Matters.
- Nikolov, M. (Ed.). (2009b). *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Bristol: Multilingual Matters.
- Skoric, M. M., Lay Ching Teo, L., & Lijie Neo, R. (2009). Children and video games: Addiction, engagement, and scholastic achievement. *CyberPsychology & Behavior*, 12(5), 567–572. doi: 10.1089/cpb.2009.0079
- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26(1), 3-20. doi: 10.1017/S0958344013000232
- Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302–321. doi: 10.1017/S095834401200016X

Läsrörelser – om läsande, läsundervisning och nya medier i PISA-undersökningarnas tidevarv

Christina Olin-Scheller

Professor i pedagogiskt arbete

Christina.Olin-Scheller@kau.se

Abstract

Idag höjs det många röster om ungas läsförmåga. Undersökningar som PISA och PIRLS talar om försämrade läsresultat bland unga, och regeringen har dragit igång ett ”läslyft för Sverige” för att råda bot på det bristande intresset för och kunskaperna i läsning. Barn och unga i Sverige har under den senaste 10-årsperioden också varit föremål för olika läsfrämjande projekt, vilkas effekter vi vet mycket lite om. Samtidigt har medielandskapet antagit nya former och på flera sätt förändrat villkoren för läsande och skrivande i och utanför skolan. Det senaste decenniets ämnesdidaktiska forskning pekar dessutom på flera utmaningar för läsundervisningen. Många lärare saknar en klar idé om vilka slags förmågor till läsning och tolkning som eleverna ska jobba vidare mot efter den inledande läsinläringen och det råder en otydlighet kring vad som avses med text och läsning. I denna artikel, som baseras på Christina Olin-Schellers installationsföreläsning vid Karlstads universitet, belyser olika perspektiv på läsning och läsundervisning och nyanserar i någon mån den bild av ungas läskompetens som ofta framkommer i medierna.

Läsrörelser – om läsande, läsundervisning och nya medier i PISA-undersökningarnas tidevarv

Ungas läsförmåga är idag i fokus i många olika sammanhang. Stora undersökningar som PISA (Programme for International Student Assessment) och PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) visar att svenska ungdomar läser allt sämre. Med Litteraturutredningen *Läsandets kulturs* resultat som utgångspunkt (Sverige, Litteraturutredningen 2012), har regeringen nyligen sjösatt projektet ”Läslyftet”, där tanken är att kraftfulla åtgärder ska tas mot att öka ungas läsförmåga. I denna artikel vill jag belysa olika perspektiv på vad

läsning kan vara och i någon mån nyansera den bild av ungas läskompetens som ofta framkommer i medierna. När det handlar om läsning och läsutveckling i relation till barn och unga är det oundvikligt att inte beröra skolan. Dels har en stor del av de befintliga studierna genomförts inom ramen för det institutionella sammanhang som skolan utgör, dels förväntas läsundervisningen ge eleverna tillräcklig kunskap för att agera som samhällsmedborgare. Artikeln uppehåller sig därför i hög grad också till sammanhang som har med lärande, lärare och klassrum att göra.

Det är intressant att konstatera att utöver de internationella och politiska aktörerna inom läsfältet, finns en rad andra verksamheter och institutioner, som på olika sätt också säger sig verka för att råda bot på det kunskapsläge som beskrivs med katastroford. En organisation som fått mycket uppmärksamhet och stort genomslag när det gäller läsfrämjande aktiviteter är Läsrörelsen (www.läsrörelsen.nu). Verksamheten finansieras genom olika stiftelser och fonder som exempelvis Allmänna arvsfonden och Svenska PoskodLotteriets Kulturstiftelse, och man har flera omfattande projekt igång samtidigt. Sedan 12 år tillbaka organiserar Läsrörelsen exempelvis tillsammans med McDonald's läsprojektet *Book Happy Meal*. Projektet vänder sig till yngre barn och innefattar spridning av en stor mängd barn- och bilderböcker samt erbjudande om digital högläsning via McDonald's restauranger. Ett annat av Läsrörelsens projekt, *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*, vänder sig till förskolor och bibliotek i några svenska kommuner. Det innefattar närläsning av bilderböcker ”med rikt språk, uttrycksfulla bilder och goda pedagogiska möjligheter” (www.läsrörelsen.nu). Ett uttalat mål med projektet är att barnens föräldrar ska bli medvetna om att språkstimulans ska börja tidigt.

På ett nationellt plan finns det aktörer som vänder sig till barn och unga med flerspråklig bakgrund. Publikationer från Centrum för lättläst (Cfl) har stor spridning inom bibliotek och skolor och Cfl publicerar varje år många titlar – och lärarhandledningar – avsedda för denna målgrupp (www.cfl.se). Även det omfattande projektet *De nya svenskarna* (Lär för livet/Läsrörelsen) har denna grupp unga i fokus. Målsättningen med projektet *De nya svenskarna* är att initiera frågor om värdegrund, integration och lärande via skönlitteratur. Ett annat projekt som genomfördes 1995-1998, och som via böcker och föreläsningar fått stort genomslag och många efterföljare, är *Listiga räven – läsinläring genom skönlitteratur* (Alleklev och Lindvall 2000). Projektet, vars syfte var att stärka språkutveckling genom att läsa mycket skönlitteratur i alla ämnen, vände sig till barn med migrationsbakgrund (förskolan till år 3) och var ett samarbete mellan skolan och biblioteket i Rinkeby.

Ett läsfrämjande projekt för barn (0-10 år) som pågått sedan 1999 och omfattat många deltagare är *Läs för mig, pappa!*, ett projekt som ABF driver tillsammans med fackföreningsrörelsen (www.abf.se). Syftet är att stimulera män inom LO-kollektivet att läsa för sina barn och – enligt hemsidan – att papporna i förlängningen ska läsa mer själva. Precis som i de flesta andra läsprojekt erhåller deltagarna i *Läs för mig pappa!* skönlitterära böcker. I syfte att stimulera läsintresset innefattar projektet också träffar med författare, pedagoger och bibliotekarier i olika typer av aktiviteter.

Många verksamma lärare på låg- och mellanstadiet har under det senaste året mött och blivit inblandade i läsprojektet *En läsande klass*. Projektet har startats på initiativ av barnboksförfattaren Martin Widmark och finansieras främst av olika förlag, men också av fackliga förbund för lärare och skolledare samt Läsrörelsen (www.enlasandeklass.se). *En läsande klass* syftar till vända den negativa utvecklingen av barns och ungdomars förmåga att förstå vad de läser. Detta vill man göra genom att uppmuntra till läsning under skoldagen. Projektet avser också att tillhandahålla enkla verktyg för läsundervisningen i form av en studiehandledning och detaljerade lektionsplaneringar. ”Görs detta konsekvent”, menar Widmark, ”uppnås god läsförståelse och förbättrade resultat i samtliga ämnen” (<http://www.enlasandeklass.se/>). Det yttersta målet för projektet är att Sverige ska ligga bland de främsta när det gäller läsförståelse vid nästa PISA-undersökning 2018.

Lärare och pedagoger på förskolor och lågstadium har också under senare år involverats i projekt som relaterar till metoden *Att skriva sig till läsning (ALS)*. Denna utgår från uppfattningen att både läsning och skrivning stimuleras om man istället för att lära sig skriva för hand, använder digitala skrivverktyg. Metoden är utvecklad och beskriven i en rad böcker av Arne Trageton, där han hävdar att ALS bland annat leder till tidigare läsutveckling och större läslust (se ex. Trageton 2009 & 2014).

Fokus på skönlitterära böcker och yngre läsare

Under den senaste 10-årsperioden har alltså barn och unga i Sverige varit i fokus för en mängd olika läsfrämjande åtgärder, där hoppet om att enskilda projekt ska lösa Sveriges snabbt sjunkande PISA-resultat verkar vara stort. Projekten beskrivna ovan är en handfull av dessa och ambitionen med denna artikel är inte att kritiskt granska vare sig projekten, dess deltagare, genomslag

eller resultat. Som läsforskare med stort intresse av att studera och förstå villkoren kring läsande, läsare och läsundervisning, går det knappast att motsätta sig alla dessa vällovliga projekt. Och, för det mesta, är det ju bättre att göra *något*, än lite, än att inte göra något alls. Trots detta vill jag ändå i detta sammanhang diskutera och problematisera läsprojektens inriktning, mottagare och innehåll. Exempelvis är det ett faktum att mycket få av projekten varken är systematiskt utvärderade eller beforskade. Vi vet alltså väldigt lite om effekterna på barns och ungas läsning utifrån alla dessa insatser. I många läsfrämjande projekt är det också oklart vilken eller vilka förmågor som inbegrips i begreppet läsa. Med undantag av *Att skriva sig till läsning*, finns i projekten ovan exempelvis inte alls digitala texter med. Nätbaserade texter och kommunikation online lyser dock helt med sin frånvaro. Inte heller omfattar projekten texter som innefattar ett vidgat textbegrepp, alltså film och bild, utan fokus är på skönlitteratur med tryckt typografisk text. Också sakprosa saknas. Det är därför otydligt om ansvariga för projekten menar att läsning är en och samma kompetens oavsett texttyp och sammanhang. Påfallande många av projekten vänder sig också till barn i förskolan och de yngre skolåren, vilket innebär att de kompetenser som läsare behöver erövra i sin fortsatta läsutveckling inte alls berörs av de läsfrämjande insatserna.

Textrörlighet och lässtrategier

Att beskriva vad läsning är och vad det innebär att förstå en text är komplext. Inte minst när det gäller vad som ibland kallas ”avancerad läsförmåga” (Skolverket 2010; Roe 2011), ”critical literacy” (McCormick 1994), ”high literacy” (Langer 1999) eller ”kreativ läsning” (Persson 2007). Alla dess begrepp innefattar en tolkande läsning som växlar mellan del- och helhet, som ser både till bokstavliga meningar och till sociala och kulturella undertexter. Kanske är det därför inte så konstigt att de läsfrämjande projekten fokuserar på läsutveckling för yngre läsare och utgår från ett snävt textbegrepp som inte innefattar exempelvis nya medier och digitala texter on-line.

Verksamma lärare på mellanstadiet, högstadiet och gymnasiet upplever också oklarheter både med vad avancerad läsförmåga egentligen innefattar och hur läsundervisning som stödjer utvecklingen mot mer tolkande läsarter kan iscensättas (Granström 2013). Styrdokumentet för ämnet svenska ger dessvärre lärarna inte så mycket vägledning. I kursplanerna beskrivs dock återkommande att målet med ämnet är att ge eleverna lust, glädje och möjlighet att ”diskutera

sina läsupplevelser med andra” (Skolverket 2011a, s.16). Vidare framgår att eleverna också via sin läsning ska

/.../ges möjlighet att hitta svar på livsfrågor och få stöd i sin egen identitetsutveckling. Men eleverna behöver även kunskaper om att texter kan ha olika syften, hur olika texter är uppbyggda och hur man tolkar budskap i en text genom att ställa kritiska frågor till den (ibid.)

Dessa kunskaper är förvisso viktiga, men handlar mer om målet med läsundervisningen, än om hur denna undervisning skulle kunna se ut. Inte heller säger styrdokumentet särskilt mycket om vad läsförmåga är. I kommentarmaterialet framkommer också oron över att nivån på svenska elevers läskompetens har sjunkit sedan 1990-talet (Skolverket, 2011a). ”En förklaring till detta, menar Skolverket, ”kan vara att det i den svenska skolan inte finns någon tradition av att undervisa om olika sätt att läsa texter” (ibid. s.12). I ett internationellt perspektiv, menar man, innefattar undervisningen i Sverige mer sällan inslag av att undervisa om *hur* man läser.

För möjliggöra att tala om det komplexa i elevers läsning och hur man läser, har Liberg, af Geijerstam & Folkeryd, (2010) lanserat begreppet textrörlighet. Begreppet avser att beskriva ”vad det innebär att vara deltagare och medskapare i texter” (Liberg et al 2012, s. 66). Textrörlighet, menar af Geijerstam (2010, s. 183)

/.../berör den relation eleven har till en text och visar sådant som hur eleven kan sammanfatta huvudpunkter i texten, förklara oklara avsnitt eller göra generaliseringar. Det handlar också om hur man kan diskutera innehållet i en text i relation till sådant man har varit med om tidigare, och hur man kan prata om en texts form och funktion samt om man kan diskutera varför man skriver en text eller vem som kan läsa texten.

Liberg et al urskiljer tre olika typer av textrörlighet: 1) textbaserad rörlighet som har fokus på textens innehåll, att exempelvis sammanfatta, fylla i tomrum, kritisera budskap, 2) associativ textrörlighet, som avser kopplingar till textens innehåll och till egen erfarenhet och tidigare kunskap och 3) interaktiv textrörlighet, som handlar om sändar- och mottagarperspektiv på texten och dess genretypiska drag (Liberg et al. 2012). Genom att studera elevers samtalande och skrivande om text erbjuder textrörlighetsbegreppet ett verktyg

för att beskriva elevers läskompetenser. Begreppen kanske främst är ett redskap för forskning, men pekar samtidigt på en rad olika aspekter av kunskaper kring läsande som är svåra att mäta på ett enkelt sätt. Inte minst för lärare och pedagoger.

Läsning av alla slags texter kräver att läsaren besitter olika strategier för att navigera i sitt meningsskapande. Att röra sig i texten är med andra ord att tillämpa strategier för tolkning och förståelse (Olin-Scheller, Tengberg och Lindholm under utgivning). Strategierna kan handla om att skifta mellan yta och djup, att kritiskt distansera sig respektive att läsa med inlevelse eller att jämföra med andra texter och med egna erfarenheter. Liberg beskriver dessa kompetenser i relation till läsuppgifterna i PIRLS som att "föra samman idéer från olika delar av texten", "tolka bildspråk", "skilja ut och tolka komplex information" och "kunna granska och värdera [text- eller] berättelsestrukturer" (Skolverket 2010 s. 26). I det material som Skolverket tillhandahåller framstår just olika lässtrategier som svaret på vad läsning är (Skolverket 2011a; 2011b). Problematiskt nog är användningen av begreppet lässtrategier i styrdokumentet inte särskilt stringent (se också Olin-Scheller, Tengberg och Lindholm under utgivning). Där är lässtrategier allt ifrån en kognitivt inriktad process som aktiverar bakgrundskunskap ("något som läsaren gör med texten") till skillnaden mellan olika navigerande strategier vid läsning av tryckta respektive digitala medier (Skolverket, 2011a, s.12). I Skolverkets beskrivning av hur elevernas kunskaper inom lässtrategiområdet ska bedömas på Nationella provet i svenska (Skolverket 2011b) kompliceras bilden ytterligare. De olika frågorna på provet uppges beskriva olika "läsförståelseprocesser" som gör det "tydligt för läraren vilka lässtrategier som eleven behärskar och inte". Strategierna är kategoriserade i fyra nivåer, vilket innebär att de går att inordna i en mätbar, hierarkisk lärandestruktur.¹ Skolverkets olika beskrivningar av vad som avses med lässtrategier bidrar sannolikt till de svårigheter många lärare upplever med att iscensätta undervisning där elevers läsutveckling är i fokus (Granström 2013).

Undervisning där man explicit arbetar med lässtrategier har dock i flera studier visat sig vara effektiv för elevers läsutveckling (se ex. McKeown et al. 2009). Detta har det ovan beskrivna läsfrämjande projektet *En läsande klass* tagit fasta på, liksom forskningsprojektet *Läsa mellan raderna* (Olin-Scheller och Tengberg, VR/UVK, Dnr: 2011-5540). Studien bygger på idén om att erfarna läsare använder olika strategier genom att vara aktiva, ha mål med sin läsning och

¹ Nivåerna är 1) Hitta efterfrågad information, 2) Dra enkla slutsatser, 3) Sammanföra och tolka information och idéer samt reflektera och 4) Granska och värdera innehåll, språk och textuella drag.

ständigt utvärdera det de läst under hela läsprocessen (Duke och Persson 2002). Erfarna läsare gör också förutsägelser under läsningen om vad texten kan handla om, de ställer frågor till texten, de söker efter samband och kopplar sin läsning till tidigare erfarenheter och drar slutsatser. Studien innefattar ett urval av strategier som bidrar till att aktivera bakgrundskunskap och strategierna är alltså de verktyg med vilka eleverna fördjupar sin förståelse av en texts handling, betydelse, mening, värde och funktion i ett specifikt sammanhang. I *Läsa mellan raderna* tar vi fasta på resultat som visar att, för att utveckla elevers läsförmåga, behöver strategierna explicitgöras i undervisningen (Roberts & Langer 1991; Schraw & Bruning 1996; Liberg 2006; Maagerö & Tønnessen 2006; Soter et al. 2008; Clark 2009; Roe 2011). Här iscensätts ett undervisningsupplägg, (*DSU □ dialogisk strategiundervisning*), som kombinerar läsning med skrivande och muntlighet. Förutom explicit undervisning om utvalda lässtrategier präglas DSU också av dialogbaserad undervisning med återkommande samtal om texterna, samt utmanande skrivuppgifter (se Olin-Scheller & Tengberg 2013). Studien innefattar såväl skönlitterära som argumenterande sakprosatexter och resultaten visar på goda effekter av denna typ av undervisning – i synnerhet för de läsare som kan betecknas som svaga (se vidare Olin-Scheller, Tengberg, Lindholm under utgivning); Tengberg, Olin-Scheller och Lindholm inskickad). Trots dessa goda resultat är det ytterst osäkert om denna typ av undervisning ensamt kan lösa problemet med svenska elevers sjunkande läsresultat i olika mätningar och det behövs mycket mer forskning inom området. Komplexiteten i såväl läsning som läsundervisning medför att det är nödvändigt att fortsättningsvis göra läsfrämjande insatser utifrån många olika perspektiv. Projektet *En läsande klass* utlovar att läsundervisning som explicitgör lässtrategier kommer att få Sverige att ligga bland de främsta när det gäller läsförståelse vid nästa PISA-undersökning 2018. Jag är övertygad om att det krävs betydligt mer än så.

Multimodalitet och narrativ kompetens

Läsning är alltså en komplicerad process och läsundervisning som gynnar en positiv läsutveckling innefattar många olika aspekter. Dagens mediala textlandskap komplicerar denna bild ytterligare. Idag går det inte att blunda för att förutsättningarna för att läsa och skriva – eller det som ibland benämns literacy – har förändrats. Datorns, telefonens och iPadens skärmar har många gånger ersatt papper och andra tryckta produkter och textlandskapet är i hög grad präglad av så kallade deltagandekulturer där aktörerna är både konsumenter och producenter (se exempelvis Jenkins 2008; Olin-Scheller och Wikström 2010). Man kan beskriva dagens textlandskap som multimodalt, alltså att

texterna innehåller en rad olika uttryckssätt som exempelvis talat och skrivet språk, bilder och ljud (se Godhe 2014). För att förstå och beskriva deltagandet i multimodala textuniversum kan begreppet narrativ kompetens vara till hjälp (Lundström och Olin-Scheller 2012). Eftersom det är en förutsättning att förstå *användningen* av fiktionstexter i digitala textkulturer för att kunna förstå digitala läsningar har begreppet både ett text- och läsarperspektiv. Narrativ kompetens är ett försök att tillföra nya perspektiv till traditionella literacy-kompetenser. Att förstå en berättelses uppbyggnad och att urskilja en intrig, för att sedan skapa kreativa imitationer, är någonting som utmärker den narrativa kompetensen. En annan aspekt av narrativ kompetens är det sociala samspelet på digitala berättararenor. Förmåga till metareflektion, det vill säga reflektion kring de egna reaktionerna, är också en del av den narrativa kompetensen. Trots att en stor del av många ungas liv präglas av digitala, multimodala läsningar innefattar vare sig mätningar som PISA och PIRLS eller läsfrämjande projekt som de ovan beskrivna, denna syn på läskompetens.

Skönlitterär läsning och läsning av sakprosa

Läsandets praktik innefattar också hur man som läsare förhåller sig till olika typer av texter. Studier visar att meningsskapande kring text handlar om att utveckla förmågan att förstå och värdera olika berättarformer (se ex. Olin-Scheller 2006; Årheim 2007; Lundström och Olin-Scheller 2010). Exempelvis används begreppet litterär kompetens för att betona vikten av att kunna skilja mellan skönlitteratur och sakprosa – en kompetens man alltså måste tillägna sig (Culler 1975). Forskning visar också att lässtrategier för att förstå berättande text i relation till såväl textstruktur som syftet med läsningen, skiljer sig från strategier för att förstå förklarande och argumenterande text (Caldwell och Leslie, 2003; Janssen et al 2006). När det gäller berättande text, tenderar barn att utveckla en grundläggande kunskap om strukturella mönster, eller berättelsens grammatik, tidigt i livet (Mandler & Johnson, 1977). Men mer komplexa aspekter av förståelse, bland annat tolkning av karaktärer och händelser samt att identifiera teman och symboler etcetera, kräver fördjupat lärande under många års skolgång (Applebee et al 2003; Janssen et al. 2006).

Skillnaden mellan olika typer av texter berörs med en övergripande formulering i kursplanen för ämnet svenska. (Skolverket 2011c). ”Berättande texter”, skriver Skolverket ”är fiktionstexter av skönlitterär karaktär” och ”sakprosatexter har ett mer förklarande eller beskrivande innehåll”. Att läsning av dessa texter innefattar olika kompetenser framgår dock inte. Till skillnad från

styrdokumentet – och merparten av de inledningsvis beskrivna läsfrämjande projekten – förhåller sig såväl begreppet textrörlighet som projektet *Läsa mellan raderna* till att läsning av olika typer av texter kräver olika kompetenser. Skönlitterär läsning kan sägas vara något annat än läsning av argumenterande texter som exempelvis debattartiklar. Rosenblatt (2002/1978) talar om två olika förhållningssätt, dels en estetisk litterär läsning i möten med fiktion, dels en mer opersonlig och bokstavligt inriktad efferent läsart i mötet med faktatexter. Rosenblatt menar dock att estetisk och efferent läsning inte står i något motsatsförhållande och beskriver läsprocessens dynamik som en ständig rörelse mellan den estetiska och efferenta polen. För att kunna iscensätta undervisning och aktiviteter som utvecklar elevers läskompetens i relation till olika texttyper, är det viktigt att såväl lärare som ansvariga för olika läsfrämjande projekt är medvetna om denna skillnad.

Inom skolan och bland andra aktörer som agerar för att öka ungas läskompetens, har uppfattningar om skönlitteraturens inneboende goda kraft varit betydelsefulla under lång tid (se exempelvis Persson 2007). Inom den litteraturvetenskapliga ämnestraditionen är denna uppfattning också mycket stark. Boyd (2009) menar exempelvis att det litterära eller fiktiva tänkandet kan ses som en av människans basförmågor som ger henne evolutionära fördelar och Nussbaum (1997) hävdar att man genom läsning av skönlitterära tryckta böcker utvecklar positiva egenskaper, förmåga till perspektivbyten samt en fast förankring i en demokratisk värdegrund. Dessa tankar är också dominerande inom det svenskämnesdidaktiska fältet. Idén om ”den goda boken” har dock alltmer börjat ifrågasättas, inte minst i ljuset av utvecklingen och spridningen av multimodala texter via en rad olika medier. Att bara förvänta sig goda effekter av skönlitterär läsning kan leda till orimliga förväntningar på läsningens effekter, menar exempelvis Persson i *Den goda boken* (2012).

Avslutande diskussion

Sammantaget kan man alltså säga att de kompetenser som behövs för att agera inom dagens textlandskap är omfattande. Ibland beskrivs dessa kompetenser med begreppet ”new literacies” (se bland annat Street 1995; Gee 1996; Knobel & Lankshear 2007; The International Reading Association 2009). Förutom att new literacies omfattar traditionella läs- och skrivkompetenser är det ”nya” i new literacies att de också innefattar teknik som erbjuder användarna att interagera utifrån andra värderingar, normer och tillvägagångssätt än tidigare.

Det nya innefattar också vad Knobel & Lankshear (2007, s. 17ff) kallar "new 'ethos stuff'". New literacies, skriver författarna

/.../are more "participatory," "collaborative," and "distributed" in nature than conventional literacies. That is, they are less "published," "individuated," and "author-centric" than conventional literacies. They are also less "expert-dominated" than conventional literacies.

New literacies förändras hela tiden i samma takt som tekniken och de normer som styr dem kan sägas vara mer flytande än dem för mer etablerade literacies (se också Olin-Scheller 2014). För att räknas som läs- och skrivkunnig i vår digitala tidsålder och för att kunna delta i det globala samhället, är den läsförmåga som behövs både annorlunda och betydligt bredare än tidigare. Dessa förmågor, liksom vanor och strategier kring läsande tar olika mätningar och läsfrämjande åtgärder sällan hänsyn till. Med detta som bakgrund framstår såväl att utlova snabba resultat av läsfrämjande åtgärder med en relativt begränsad syn på texter, läsning och läsundervisning, som att testa denna läskompetens som svåra projekt. PISA och PIRLS och alla vällovliga läsprojekt, menar jag, tar inte ett helhetsgrepp om läsningen. Med sitt ensidiga fokus på tryckt typografisk text där det digitala uppkopplade textlandskapet helt utelämnas, befinner sig mätningarna och projekten i utkanten av ungas textvärldar och belyser därmed inte deras samlade läskompetens. Eftersom vi också, som jag tidigare påpekat, inte vet särskilt mycket om effekter av olika typer av aktiviteter som syftar att utveckla avancerad, tolkande läsförmåga och att merparten av de läsfrämjande projekt som bedrivs, inte omfattar denna kompetens, är det av stor vikt för forskarsamhället att rikta blicken mot detta område. Det är också viktigt att studier görs i samarbete med lärare så att ett flöde kan ske mellan undervisning, skolverksamhet och forskning. Som läsforskare har jag och mina kollegor ett stort ansvar att ställa relevanta och angelägna frågor. Men det är lika viktigt att vara lyhörd för svaren och föra en konstruktiv debatt kring en av samhällets viktigaste kunskaper och funktioner – läsningen.

Referenser

Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2000). *Listiga räven: läsinlärnning genom skönlitteratur: [ett läsprojekt i Kvarnbyskolan, Rinkeby i samarbete med Rinkeby bibliotek]*. Stockholm: En bok för alla.

- Applebee, A.N., Langer, J., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3); 685–730.
- Boyd, Brian (2009). *On the Origin of Stories, Evolution, Cognition, and Fiction*, Cambridge, Massachussets, London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Caldwell, J., & Leslie, L. (2003). Does proficiency in middle school reading assure proficiency in high school reading? The possible role of think-alouds. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47, 324–335
- Clark, Kathleen (2009). The Nature and Influence of Comprehension Strategy Use during Peer-Led Literature Discussions: An Analysis of Intermediate Grade Students' Practice. *Literacy Research and Instruction*, 48(2), s. 95–119.
- Culler, Jonathan (1975). *Structuralist Poetics*, London: Routledge.
- Duke, Nell, K. & Pearson, P. David (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (3rd ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Gee, James, Paul (2004). *Situated Language and Learning. A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- af Geijerstam, Åsa (2010). Om skrivande i naturorienterande ämnen: "Hon skrev upp vad vi skulle ha med på labbrapporten och sen så skrev vi det. Så var det inte så mycket mer än så.". I: Olofsson, Michael (red.) *Symposium 2009*, Stockholm: Stockholms universitets förlag, s. 176-188.
- Godhe, Anna-Lena (2014). *Creating and assessing multimodal texts: negotiations at the boundary*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Granström, Malin (2013). Lässtrategier – hur läser vi kurplanen mellan raderna? I: Skar, G. & Tengberg, M. (red.), *Läsning, Svenskläraryrkeföreningens årsskrift 2013*. Stockholm: Natur och Kultur.
- International Reading Association (2009). *New Literacies and 21st-Century Technologies*.
www.reading.org/General/AboutIRA/PositionStatements/21stCenturyLiteracies.aspx.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), s. 35–52.
- Jenkins, Henry (2008). *Konvergenskulturen. Där gamla och nya medier kolliderar*. Göteborg: Daidalos.

- Knobel, Michel. & Lankshear, Colin. (red.) (2007). *A new literacies sampler*. New York: P. Lang.
- Langer, Judith, A (1999). *Beating the Odds: Teaching Middle and High School Students to Read and Write Well*. Albany, New York: CELA Report Series 12014.
- Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa & Folkeryd, Jenny, W. (2010). *Utforska, utmana, utveckla! Läs- och skrivprocessen i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline, (2006). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar. I: Louise Bjar (red.) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur, s. 133-168.
- Liberg, Caroline., af Geijerstam, Åsa., Folkeryd, Jenny. W., Bremholm, J., Hallesson, Y. & Holtz, B. M. (2012). Textrörlighet – ett begrepp i rörelse. I: Synnøve Matre & Atle Skaftun (red.), *Skriv! Les! 1. Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika forlag, s. 65–80.
- Lundström, Stefan. & Olin-Scheller, Christina (2010). Narrativ kompetens – en förutsättning i multimodala textuniversum? I: Maria Jönsson, & Anders Öhman (red.), *Litteraturvetenskap och didaktik, TFL, Tidskrift för litteraturvetenskap*: 3-4, s.107-118.
- Maagerö, Eva & Tønnessen, Elise Seip. (red). (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mandler J.M. & Johnson N.S. (1977). Remembrance of things parsed. Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111–151.
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- McKeown, Margareth, Beck, Isabel, L. & Blake, Ronette, G.K. (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly* 44(3), s. 218–253.
- Nussbaum, Martha C. (1997). *Cultivating Humanity: a Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge Mass & London: Harvard UP.
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Studies 2006:67.
- Olin-Scheller, Christina & Wikström, Patrik (2010). *Författande fans*. Lund: Studentlitteratur.
- Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael (2013). Att lära sig läsa mellan raderna. En komparationsstudie av två olika undervisningsmodeller. I: Årheim (red). *Resor i tid och rum. Festskrift till Margareta Pettersson*. Göteborg: Makadam förlag, 2013, s. 303-314.

- Olin-Scheller, Christina (2014). 'Till salu. Bit av runsten'. Om literacy, källkritik och digital visdom i ett nytt medielandskap. I: Ann Boglind, Per Holmberg & Anna Nordenstam (red.), *Mötesplatser*. Lund: Studentlitteratur, s. 209-222.
- Olin-Scheller, Christina, Tengberg, Michael & Lindholm Anna (under utgivning). Lässtrategier i rörelse. Att fördjupa elever läsförmåga. I: Maria Jönsson & Anders Öhman (red.). *Litteratur och läsning*. Umeå: Umeå universitet.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Roberts, Doralyn & Langer, Judith (1991). *Supporting the Process of Literary Understanding: Analysis of a Classroom Discussion*. Albany, New York: CELA Report Series 2.15.
- Roe, Astrid (2011). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplaeringen* (2 uppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, Louise M., 2002 (1938). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Schraw, Gregory & Bruning, Roger (1996). Readers' Implicit Models of Reading, *Reading Research Quarterly* 31(3), s. 290–305.
- Skolverket (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011a). Kommentarmaterial till kursplanen i svenska. Tillgänglig på: www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2567
- Skolverket (2011b). Bedömningsmaterialet. Tillgänglig på: www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov-bedomningsstod/grundskoleutbildning/bedomning-i-arskurs-4-6/bedomningsstod/bedomartraning/svenska-och-svenska-som-andrasprak/2.6800/lasforstaelseprocesser-och-lasstrategier-1.189941
- Skolverket (2011c). Läroplan för grundskolan. Svenska. Tillgänglig på www.skolverket.se
- Soter Anna. O., Wilkinson, I.A.G., Murphy, P.K., Rudge, L., Reninger, K., Edwards, M. (2008). What the Discourse Tells Us: Talk and Indicators of High-Level Comprehension. *International Journal of Educational Research* 47, s. 372–391.
- Street, Brian. V. (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Harlow: Longman Group Ltd.

- Sverige. Litteraturutredningen (2012). *Läsandets kultur: slutbetänkande*. Stockholm: Offentliga förlaget, Publit.
- Tengberg, Michael, Olin-Scheller, C. & Lindholm, Anna (inskickad). Improving Students' Reading Comprehension through a Multiple Strategy Approach. Effects of Dialogic Strategy Instruction in Secondary School.
- Trageton, Arne (2009). *Lek med material: konstruktionslek och barns utveckling*. 2. uppl. Stockholm: Liber.
- Trageton, Arne (2014). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. 2, [rev.] uppl. Stockholm: Liber.
- Årheim, Annette (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press.

På jakt efter en läsarhistoria

Stig-Börje Asplund
Universitetslektor
i pedagogiskt arbete
stig-borje.asplund@kau.se

Héctor Pérez Prieto
Professor
i pedagogiskt arbete
hector.perez@kau.se

Abstract

Intresset i den här artikeln riktas mot Niklas² - en ung, manlig grävmaskinist, boendes i en landsbygdsort i mellersta Sverige – och hans läsarhistoria. Utifrån en livsberättelseansats har Niklas berättelse och reflektioner över sina erfarenheter av läsning studerats. Utgångspunkten är ett förhållningssätt genom vilket vi lyfter fram Niklas läsarhistoria utifrån hans eget perspektiv och där vi försöker förstå hur de specifika lokala och kulturella kontexter mot vilka Niklas läsarhistoria samspelar och samverkar är verksamma.

Keywords: Läsarhistoria, läsning, livsberättelse, böcker, identitet

Introduktion

Den svenska skolan har som mål att ge alla barn och ungdomar, oavsett kön, etnicitet och ekonomisk och social tillhörighet likvärdiga förutsättningar för vidare studier. Tar man del av de studier som gjorts och av den statistik som årligen presenteras av t.ex. Skolverket av barns och ungdomars testresultat och betyg i skolan blir man lätt varse om att detta är en målsättning som man misslyckas med. Framför allt visar dessa studier och mätningar att de största skillnaderna i barn testresultat och betyg i skolan kan härledas till föräldrarnas utbildningsnivå, där barn med högt utbildade föräldrar är de stora vinnarna. Fenomenet är inte enbart kopplat till svenska förhållanden, utan existerar även i ett internationellt perspektiv (se t.ex. OECD, 2013c). Läger man dessutom till könstillhörighet visar det sig att det är pojkar med arbetarklassbakgrund som hör till skolans stora förlorare (se även Brown, 2006; Esping-Andersen, 2006; Feinstein, 2006; Nash & Harker, 2006), med skolans mått mätt.

² Fingerat namn.

Ett av de kunskapsområden inom skolan där pojkar tenderar att tappa alltmer i förhållande till flickor är inom läsning (Gambell & Hunter, 2000; Malmgren, 1992; Malmgren, 1997; Millard, 1997; Molloy, 2002, 2007; OECD, 2009, 2013a, 2013b) och inte minst ter sig läget för pojkar med arbetarklassbakgrund extra problematiskt (Clark & Akerman, 2006; Clark & Foster, 2005; Goia, 2008). I Sverige finns det dock få studier som enbart fokuserar pojkars läsning i skolmiljöer (Asplund, 2010, 2012; Asplund & Pérez Prieto, 2013 och Molloy, 2007 hör till några av undantagen). Än färre är studierna som handlar om unga vuxna mäns relation till läsning, och därför är också kunskapen om denna relation minst sagt begränsad.

En av alla de unga män med arbetarklassbakgrund som vandrat genom det svenska skolsystemet under senare år är den f.d. fordonseleven Niklas. För några år sedan lämnade han gymnasiet för att inleda sin yrkeskarriär som grävmaskinist, och i den här artikeln har vi som avsikt att visa hur man genom en livsberättelseansats kan få fatt i en ung, manlig grävmaskinists relation till och erfarenheter av läsning.³

Att fånga en läsarhistoria ur ett livsberättelseperspektiv

I den här artikeln möter vi alltså Niklas, en ung vuxen man, boendes i en glesbygdssort i mellersta delarna av Sverige, som vi redan har en hel del kunskap om sedan tidigare. Under mitten av det första årtiondet av 2000-talet följde en av oss (Asplund) en grupp fordonspojkar under deras gymnasietid och dokumenterade stora delar av den svenskundervisning de mötte. Materialet som samlades in under studien är omfattande (enkäter, intervjuer, videoinspelade litteratursamtal, elevtexter, lektionsanteckningar etc.) och i en avhandling (Asplund, 2010) samt i några artiklar (Asplund, 2012; Asplund & Pérez Prieto, 2013) har delar av detta material presenterats och analyserats.

I och med den här studien återvänder vi alltså till den f.d. fordonseleven Niklas med syftet att försöka fånga vad man skulle kunna kalla en ung landsbygdsmans

³ I artikeln använder vi oss av ett vidgat textbegrepp, vilket betyder att vi ser text som något mer än det skrivna ordet (Olin-Scheller, 2006). Begreppet text innefattar därför också meningsskapande resurser som det talade ordet och bilder; texter vilka inte sällan baseras på multimodala teknologier. När vi skriver om Niklas erfarenheter av, och relation till läsning utifrån ett sådant perspektiv innebär detta således också att det handlar om möten med olika sorters texter som exempelvis skönlitteratur, serietidningar, webtexter, radioprogram, film etc..

läsarhistoria, d.v.s. den resa Niklas har gjort genom sitt liv som läsare av olika texter.

Utgångspunkten för texten är en livsberättelseansats som sätter den berättande människan i centrum. I vårt fall blir det Niklas berättelse som kommer att stå i centrum och det är hans berättelse som kommer att ligga till grund för vår förståelse av de fenomen han väljer att berätta om. På samma gång måste denna personliga berättelse sättas i ett vidare sammanhang genom att relateras till de specifika sociala, kulturella och historiska omständigheter i vilken det som berättas äger rum (Denzin, 1989; Goodson & Sikes, 2001; Mishler, 1999; Pérez Prieto, 1992, 2000, 2004, 2006; Plummer, 2001).

Vi kommer att närma oss Niklas berättelse från ett konstruktionistiskt perspektiv vilket betonar det performativa i människors agerande (Peterson & Langellier, 2006). Identitet blir utifrån ett sådant perspektiv en skapande handling; identitet är inte något vi är eller har utan något vi relevanter gör och konstruerar i samspel med andra. Identitetsskapandet är en ständigt pågående och livslång process vilken både är relationell och situationell till sin karaktär.

När Niklas ser tillbaka på sitt liv och sätter ord på sina minnen och erfarenheter gör han det utifrån den situation han befinner sig i vid tidpunkten för berättandet. Enligt Freeman (2010) är berättaren i en sådan situation inne i en kreativ process av narrativ reflektion där det inte enbart handlar om att minnas utan också om att försöka förstå och skapa sammanhang av olika skeenden av sitt liv till en meningsfull helhet. Berättandet blir på så sätt en meningsskapande process genom vilken berättaren både försöker förstå sig själv och sin omvärld, inom ramarna för det intervju-samtal som forskaren initierar. Mishler (1999) beskriver detta som processer av identitetsframträdanden. I vårt livsberättande visar vi upp vilka vi är och vilka vi vill vara. Vi positionerar oss för och emot andra i vårt berättande och talar om vad vi står för och vad vi tycker är viktigt. Ser vi på Niklas berättelse från det här perspektivet kan vi se på den som en form av identitetsframträdande genom vilken han samtidigt konstruerar sig som läsare. I sitt berättande om sin läsarhistoria och i sitt reflekterande och tillskrivande av mening positionerar sig och förhåller sig Niklas till läsning och texter (och andra läsare) och i denna performativa handling konstruerar han sin läsaridentitet här och nu. Samtidigt är det möjligt att prata om en process där Niklas, genom att t.ex. prata om sig själv som en tonåring som tyckte om att läsa äventyrsberättelser, lyfter fram en läsaridentitet han hade vid det aktuella tillfället – där och då.

Niklas narrativa reflektioner om sin resa genom livet som läsare, och de olika läsaridentiteter som kommer fram genom Niklas egna berättande utgör för oss hans läsarhistoria. Denna läsarhistoria har naturligtvis inte ägt rum i vakuum, utan den har formats av, och format, de sociala och kulturella miljöer i vilka den ägt rum (Goodson & Sikes, 2001), varför vi också har som avsikt att lyfta fram de specifika kontexter mot vilka Niklas läsarhistoria samspelar. Mot bakgrund av att sociala kategorier som kön, klass och regionalitet har betydelse för elevers skolkarriärer menar vi att det är viktigt att studera hur dessa samspelar och samverkar i Niklas berättelse om sina erfarenheter av läsning och litteratur. I våra tidigare rapporter om fordonspojarna (Asplund, 2010, 2012; Asplund & Pérez Prieto, 2013) har vi visat att just dessa faktorer i högsta grad är aktiva i pojkarnas identitetskonstruktion och litterära hållningar, och därför är det av stort intresse att följa upp även detta spår i ett senare skede.

Utgångspunkten i artikeln är alltså ett förhållningssätt genom vilket vi lyfter fram Niklas läsarhistoria utifrån hans eget perspektiv och där vi försöker förstå hur de specifika kontexter mot vilka hans läsarhistoria samspelar och samverkar är verksamma. Vårt förhållningssätt innebär också att vi låter Niklas berättelse och erfarenheter utgöra grunden för vår förståelse för och tolkning och användning av begreppen läsning och text i Niklas läsarhistoria.

Sammanlagt genomfördes två intervjusamtal med Niklas (Asplund genomförde intervjusamtalen) inom loppet av tre veckor i juni/juli 2013 under totalt 3 timmars tid (1 h 52 min respektive 1 h 9 min). Båda samtalen ägde rum hemma hos Niklas i hans kök. Asplunds och Niklas gemensamma historia som lärare och elev till trots, blev situationen ganska avspänd och uppsluppen. För att få en struktur i samtalen hade en intervjuguide på förhand utarbetats som stöd under samtalen. Det första samtalet inleddes med att Niklas fick berätta om sin livssituation idag och vad som hänt/vad han gjort efter gymnasiet. Samtalet behandlade även hans nuvarande relation till läsning och till skönlitteratur. Därefter ombads Niklas att berätta sin livsberättelse, innan samtalet kom att handla om hans skolgång. Det sista större temat som behandlades under första intervjusamtalet var Niklas läsminnen och läserfarenheter både inom och utanför skolan. Inför den andra intervjun hade det inspelade materialet lyssnats igenom och transkriberats. Utifrån dessa genomlysningar och anteckningar valdes vissa områden/teman ut vilka Niklas fick berätta lite mer om.

Niklas var en tacksam samtalspartner och ganska obehindrat började han direkt att berätta sin historia. Nedan redovisar vi vår tolkning av Niklas berättelse.⁴

Grävmaskinistyrket – ett yrke som ”ligger i generna”

Niklas är i 25-årsåldern sommaren då intervjusamtalen genomförs och han bor tillsammans med sin flickvän och deras gemensamma son som är ca 6 månader i ett nyinköpt hus ca 7 km utanför tätorten Bergsby. Niklas är född och uppvuxen i Bergsby och har bott där hela sitt liv. I och runtomkring Bergsby har Niklas också större delen av sin släkt och sin bekantskapskrets. Efter avslutade studier på fordonsprogrammet i Bergsby fick Niklas jobb och han har sedan dess arbetat som grävmaskinist. Både Niklas pappa, och hans storebror som är 12 år äldre, arbetar som grävmaskinister; ett yrkesval som ”ligger i generna”, enligt Niklas, och både Niklas pappa och storebror har stöttat honom i hans yrkesval. Vid tidpunkten då de två intervjusamtalen genomförs arbetar Niklas på ett bygge i Stockholm där han sanerar soptippar. Arbetet innebär en hel del resande och under flera års tid har Niklas veckopendlat till de orter och städer där saneringsarbetet genomförts. Under åren har Niklas fått ett utökat ansvar och under det första intervjusamtalet berättar Niklas att han blivit ”sån här arbetsledare då” med ansvar för att dokumentera saneringsprocessen. Niklas berättar också att han tycker att arbetet blivit ”ganska enformigt” och det ständiga resandet har tagit på krafterna och han har därför beslutat sig för att ta tjänstledigt för att istället köra grävmaskin för ett företag i bygden. Han ser fram emot att få göra, vad han beskriver som, ett mer vanligt markarbete och att få vara hemma mer och tillbringa mer tid med sin son.

Fritiden ägnar Niklas bl.a. åt att sköta om det nyinköpta hemmet. Jakt är ett av hans stora intressen och han har jagat ända sedan han var liten. På gården har Niklas börjat bygga en hundgård eftersom han planerar att köpa en jakthund. Andra intressen som Niklas har är att följa olika idrottsevenemang på TV, se film och lyssna på musik.

Ett icke-läsande hem?

En central och betydelsefull utgångspunkt när det gäller att få fatt i Niklas läsarhistoria är att han inte har vuxit upp i ett hem som man skulle kunna kalla

⁴ Vi har valt att lägga transkriptionen av intervjuerna nära skriftspråket, men bevarat vissa talspråkliga inslag. Se också transkriptionsnyckel sist i kapitlet.

ett traditionellt läsande hem. Varken Niklas pappa eller hans mamma som arbetar som städerska och köksbiträde är eller har varit några läsare enligt Niklas. Inte heller hans storebror är någon läsare av skönlitteratur. När Niklas pratar om sina familjemedlemmars relation till läsning småskrattar han lite samtidigt som han säger att de inte läser några skönlitterära böcker. Niklas storebror har inte tid för att läsa böcker, enligt Niklas, och hans mamma har kanske läst "någon kokbok" på sin höjd, skämtar Niklas. Trots frånvaron av läsare i hemmet har det däremot alltid existerat berättelser i olika former runtomkring Niklas. Även om Niklas föräldrar nu inte läste böcker för egen del läste de barnböcker för honom när han var barn, och Niklas lyfter själv fram den gemensamma läsningen med sin pappa som något han minns särskilt: "Pappa läste för mig när jag var liten också, å det kommer man ju ihåg" berättar Niklas. Någon speciell bok eller berättelse från sin barndom kan han dock inte minnas men han tror att det fanns några Walt Disneyböcker i hemmet som de vuxna läste för honom.

Niklas berättar också att både hans mormor och farmor läste för honom när han skulle sova över hos dem när han var yngre, och han minns också att hans storebrors flickvän läste böcker för honom under uppväxten. Ett annat tidigt läsminne som Niklas berättar om är när hans farmor lärde honom "Fader vår" vilken han fortsatte att be för sig själv på egen hand varje kväll en period framöver: "Å då fortsatte jag å läsa den då för att hon har sagt att jag skulle läsa den".

Högläsandet är också något Niklas själv tagit över och han läser idag för sin egen son, något han tycker är roligt: "Så är han med där å känner. Osså mumlar å pratar. (Skratt) Det är faktiskt ganska kul. [...] Det blir när han på kvällen oftast så. När han ska sova så. Kanske sitter i soffan där å. Ja, han är med å tittar å kanske han försöker å säga nått, hehehe. Jag vet ju inte vad han säger då men". Högläsningen blir på så sätt en social, gemenskapande handling som Niklas tycker är kul, och han säger att högläsningen känns naturlig eftersom hans egen pappa läste för honom. Högläsningen har också, för Niklas, ett språkutvecklande syfte: "Att han [Niklas pappa, vår kommentar] läste, då det känns ju naturligt att en annan ska fortsätta läsa, för då får dom ju förståelse för språket och grejer också då. Det är väldigt viktigt tycker jag. [...] att dom ska få som flyt i läsningen i början å sånt då. Det, eh, jag hade ju inga problem med det jag heller så".

I mångt och mycket är det just de sociala inslagen Niklas lyfter fram när han berättar om sina läsupplevelser. Läsningen av barnböckerna med de olika

familjemedlemmarna är ett sådant exempel. Ett annat exempel är det filmtittande Niklas ägnat sig åt genom hela livet. Ett tidigt sådant läsminne som Niklas spontant börjar berätta om under våra samtal är de stunder då han tittade på film tillsammans med sin mamma då han var sjuk och hemma från skolan. Eftersom Niklas pappa, på samma sätt som Niklas gör idag, veckopendlade till sina arbeten under den större delen av Niklas uppväxt, var han sällan hemma under veckorna, varför Niklas mamma fick ta det större ansvaret för att sköta hem och barn. Då Niklas var hemma från skolan p.g.a. sjukdom exempelvis var det hans mamma som var hemma för vård av barn och det gemensamma filmtittandet tillsammans med sin mamma är något som Niklas lyfter fram vid ett flertal tillfällen under intervjusamtalen.

Filmtittandet är alltså också något som har följt Niklas ända upp i vuxen ålder. Som barn brukade han följa olika TV-serier som exempelvis *Ninja Turtles*, och när han berättar om de filmer han tyckte om att se som barn nämner han filmer som *Lassie* och *Emil i Lönneberga*. Idag ser han på film tillsammans med sin flickvän ”nästan varenda kväll”. Förutom actionintresset som lever kvar tittar Niklas gärna på westernfilmer och filmatiseringar av olika countryartisters liv (några av favoritfilmerna är *Gladiator* och *Walk the Line* och actionfilmer med Clint Eastwood).

Att få följa berättelser som fortsätter

Det finns vissa mönster i Niklas filmtittande som också kan skönjas i andra läsupplevelser Niklas berättar om, vilka kan vara värda att redan nu uppmärksamma lite mer: Intresset för action och äventyr är t.ex. något som förekommer genom hela Niklas läsarhistoria. Redan som barn uppskattade Niklas action- och äventyrsberättelser och han berättar att han tillsammans med sina skolkamrater på låg- och mellanstadiet lekte lekar under rasterna där de skapade egna actionhjältar. Lekarna blev som berättelser, förklarar Niklas, som man fortsatte att leka nästa rast. Svensson (2011) visar i sin studie hur leken och olika leksaker i några kvinnliga lärarstudenters berättelser om sin läsning och sina läsarbanor inspirerar och leder dem in i läsningens värld som barn, men medan flickorna i Svenssons studie socialiseras in i en värld av läsning av skönlitterära böcker ter det sig snarare så att Niklas lekande går hand i hand med hans konsumtion av actionserier och äventyrsfilmer. Det är också möjligt att läsa Niklas lekande tillsammans med sina klasskamrater som en läsakt i sig, där Niklas tillsammans med sina kamrater konstruerar karaktärer och berättelser som fortsätter rast efter rast, likt en följetång. Just detta med att få följa en

berättelse ”som fortsätter”, för att använda Niklas egna ord, är ett receptionsmonster som är karaktäristiskt i Niklas läsarhistoria. Som barn prenumererade Niklas på serietidningen *Bamse* och han lyfter särskilt fram kontinuiteten i läsandet när Bamsetidningen kommer på tal. För Niklas blev läsandet av *Bamse* (han läste den på egen hand så snart han kunde läsa själv) en positiv upplevelse och han tyckte om att det blev möten med berättelser som fortsatte i och med de nya numren som kom hem direkt i brevlådan. Han jämför den läsoplevelsen med att se på film och han berättar att läsningen kunde bli så spännande att han inte kunde sluta att läsa: ”Men sen när man började läsa dom [Bamsetidningar, vår kommentar] ville man ju inte sluta å läsa. Då ville man ju följa med. Det var ju som i en film det också ju. Det är en berättelse som fortsätter”.

Samma sak gäller när Niklas berättar om sitt radiolyssnande som idag är ganska omfattande. Under sina arbetsdagar spenderar han många timmar i grävmaskinen och förutom att lyssna på musik och prata i telefon med sin storebror (de står varandra nära och pratar i telefon ett par timmar per dag) brukar Niklas lyssna mycket på radio. Han tycker om att lyssna på radioprogrammet RIX MorronZoo och för Niklas blir radiolyssnandet som en berättelse som fortsätter och som han kan följa dag efter dag. En annan händelse som Niklas berättar om när han berättar om olika läsare han mött i sitt liv är en f.d. arbetskamrat till honom som under de gemensamma luncherna brukade berätta om handlingen i den ljudbok han höll på att läsa. Niklas säger att han uppskattade att ta del av sin arbetskamrats berättande och han förklarar att det blev som en berättelse som man fick ta del av och som det var roligt att följa.

Förutom att titta på film och att lyssna på musik och radio brukar Niklas idag läsa sportnyheter på sin mobiltelefon. Han berättar att han gör detta minst fem-sex gånger per dag för att hålla sig uppdaterad.

Andra läsare

Överlag verkar det inte finnas någon inom Niklas närmaste bekantskapskrets som läser eller har läst skönlitteratur i någon större utsträckning. De läsare Niklas har mött framträder ofta genom Niklas berättande som något avvikande, eller annorlunda, utan att Niklas för den skull lägger någon värdering i detta. På högstadiet hade Niklas t.ex. en klasskamrat som läste mycket och Niklas beskriver honom på följande sätt: ”Jag kommer ihåg en klasskamrat som vi

hade, å han läste böcker vet du, ojoj! Han hade ju världens tjockaste bok vet du. Å en annan hade kanske halva den boken som han hade (.) å en annan tyckte ju att en hade mycket å läsa. Men han läste ju som bara, han läste ju till å med när han satt å, innan maten satt han å läste vet du!”

Den enda läsande person som finns i Niklas närmaste bekantskapskrets vilken Niklas själv beskriver som en person som läser är hans storebrors flickvän, Lena: ”Hon läser nog mycket. Hon vet jag läser jämt. Hon kan bara sitta å läsa när man kommer, då vet man ’Jaha nu läser hon en bok’. Jag vet inte vad hon läser (.) Hon har en hel bokhylla full med böcker i alla fall, det vet jag.” En intressant detalj i Niklas berättande är också att bokhyllan och böckerna är Lenas, inte Niklas brors, trots att hon delar hem med honom. Lenas bokläsande är något Niklas uppmärksammat och han berättar att han brukar ge henne böcker som julklapp.

Omgiven av böcker

Trots uppväxten i ett så kallat icke-läsande hem har Niklas under hela sitt liv omgetts av stora mängder böcker. Niklas pappa har vid sidan av sitt arbete som grävmaskinist engagerat sig i antikviteter och bl.a. samlat och sålt böcker. Niklas berättar att hans pappa har flera tusen ”norskböcker” och ett par tusen ”svenskböcker” och under sin uppväxt hjälpte Niklas sin pappa med att sortera dessa böcker i ”nummerordning”: ”Men sen så pappa har ju, han har väl en tre och ett halvt tusen norskböcker tänker jag uppi: på den platsen där han kommer ifrån då. För han har ju ett lager där uppepå med antikviteter och så då. Så han har väl tre och ett halvt tusen norskböcker kanske. [...] Så var jag väl med där också å sorterade böcker och la i författarordning också å. Och så då å svenskböcker har han kanske mer, jag vet inte vad han kan ha, fyra och ett halvt tusen kanske. Så, he, han har rätt så mycket då! Och dom har vi satt upp då i i nummerordning. Det är ju från golv till tak då så man måste ha stege för att kunna komma åt på toppen där”.

Alla dessa böcker har Niklas pappa förvarat i sitt föräldrahem – en mindre gård som ligger någon mil utanför Bergsby – och till vilken Niklas pappa återvände när han skiljde sig från Niklas mamma då Niklas skulle börja högstadiet. För Niklas pappa har böcker dock främst varit föremål som ska samlas, sorteras och säljas. Någon läsare av skönlitterära böcker är han som sagt inte. Pappans boksamlade är något som Niklas varit delaktig i, och han har följt med honom på resor till mässor på olika platser i Sverige där de sålt pappans antikviteter och

böcker. Samlandet och sorterandet som Niklas berättar om när pappans böcker kommer på tal är också något som Niklas själv har anammat. När Niklas exempelvis berättar om sina VHS- och DVD-filmer förklarar han att det alltid har varit viktigt för honom att filmerna ska stå i rätt ordning på sin rätta plats och han minns hur detta var extra viktigt för honom när han var yngre. Niklas har också en ganska omfattande skivsamling och han äger även några egna böcker. Även här framkommer det att det har varit viktigt för Niklas att få en komplett samling och ett exempel på detta är Niklas Harry Potter-böcker. Han har samtliga böcker berättar han, även om han inte läst någon av dem. Han försökte att läsa den första men kom inte så långt i den, säger han. Däremot har han sett samtliga filmatiseringar av Harry Potter-böckerna (han har också alla filmerna) vid ett flertal tillfällen och de har han uppskattat.

Under ett av de alla tillfällen då Niklas hjälpte sin pappa med att sortera böcker i författarordning kom han i kontakt med vildmarksskildraren Bernhard Nordhs bokserie om nybyggarlivet i vildmarken: ”Ja visst ja, jag läste ju faktiskt nån bok i (.) Bernhard Nordh följde jag väldigt mycket, för det var sån här gammaldags bok det. Vildmarken som var uppe i Norrland. På 1800-talet kanske det var. 1850, jag vet dom jagar, dom jagar vargar å så där å grejer. Sålde skinn å”. Niklas beskriver böckerna som vildmarksskildringar av hur det var att leva i norra Sverige förr i tiden. Det är jaktskildringar och som läsare får man följa hur karaktärerna i böckerna flyttar ut i vildmarken och bygger hus: ”Att dom, eh, flyttade kanske ut i vildmarken där å skulle bygga ett hus där å slet å f- ja fällde träd å grejer. Dom fick en markbit dom skulle bygga på. Så byggde dom väl upp ett hus. Å sen så var dom tvungna att ha pengar, å då var dom tvungna å ut å jaga å, å å skjuta nära djur å få kött å kanske skulle iväg för att sälja skinn för å få pengar å köpa andra ingredienser till mat å sånna grejer då. Det tror jag säkert var mycket så”.

Bernhard Nordhböckerna tilltalade alltså Niklas och han berättar också att han har nästan hela samlingen (ett tjugotal böcker): ”Den har jag samling på också förresten! Men den har jag inte här, den har jag hos pappa. Det kommer jag ihåg, jag fick i, det var, jag mycket, jag skulle ha hela den skulle jag ha inbundet då, eller i samma stil på böckerna om man säger. Inbundna då. Så den har jag hela samlingen på, tror jag, Det fattas kanske nån bok som man hade i början där”. Till skillnad från Harry Potter-böckerna så kom Niklas alltså betydligt längre i sin läsning av Bernhard Nordhs böcker: ”Så jag kom två eller tre nånting. Sen tog det stopp, hehe. Får väl fortsätta där”.

När Niklas under samtalen försöker minnas titlar på de olika böcker han läst eller mött i skolan och under sin fritid är det just några av Bernhard Nordhs titlar han minns: ”*I marsspårets skugga*, tror jag, hette den första då. [A: Hehe, det minns du?] Ja, han var röd den (.) boken. Men det var inte den inbundna jag läste då, utan det var slit å slängbok. Vanligt papper. Sen var det väl (.) *Fjällfolk*, tror jag den heter. För den var orange den”. Niklas minns alltså inte bara berättelserna som sådana utan han har också fysiska upplevelser och minnen av böckerna. Han kopplar färger till de olika titlarna på böckerna och han minns också att den första boken han läste var en ”slit å slängbok”, och inte en inbunden bok, som de han har i sin Bernhard Nordhsamling. Han förklarar också att han minns just de böckerna särskilt eftersom det var äventyr och att de skildrar hur det var att leva i naturen förr. I samband med att Niklas gör det beskriver han sig också som en naturmänniska: ”Det är väl lite grann, jag har varit en sån person kanske, en naturmänniska”.

I Bernhard Nordhs vildmarksskildringar får ”naturmänniskan” Niklas ta del av historier och miljöer som har direkt anknytning till hans egna erfarenheter och intressen. Jakt och fiske är något som Niklas har ägnat sig åt hela sitt liv. Framför allt lyfter Niklas fram jaktintresset under samtalen, och ”alla” i slkten har alltid jagat. Båda Niklas föräldrar har sina föräldrahem några mil norr om Bergsby och där har också Niklas tillbringat en stor del av sin fritid. Där har Niklas haft tillgång till naturen och ett aktivt uteliv och tillsammans med framför allt de manliga släktingarna och sina kamrater har han jagat och vistats i den svenska naturen. Niklas säger själv under samtalen att det är Bernhard Nordhböckerna han minns mest av de böcker han mött i sitt liv och det är också kring dessa läsupplevelser som Niklas blir som mest utförlig i sitt berättande om sina läsupplevelser. Han berättar hur han nästan inte ville sluta läsa dem innan han hade fått ett avslut som kändes bra för honom som läsare: ”När jag läste den då ville man nästan inte sluta å läsa för jag ville fortsätta till det var ett slut. Tills jag tyckte det var ett slut då. För jag kunde ju läsa många kapitel där egentligen. Till det blev slut då”. Niklas läste Bernhard Nordhböckerna när han gick på gymnasiet, och han läste dem av egen vilja under sin fritid när han var hos sin pappa, berättar han. Det är den äldste sonen i berättelserna som Niklas minns speciellt från böckerna: ”Han fick vara med där i början å så. Å sen så när han växte upp fick han åka själv å jaga, kommer jag ihåg”.

Läsningen i skolan

Niklas beskriver sig själv som en ganska tystlåten och lugn elev som har trivts i skolan genom åren. För Niklas har det hela tiden varit viktigt att vara duktig i skolan och trots att han också emellanåt gått i klasser som han beskriver som stökiga har han själv alltid velat prestera bra och han jämför sin inställning till den han hade när han spelade fotboll när han var yngre: ”För man ville väl göra, va duktig riktigt där, hänger väl i kanske. Det är ju samma sak som spela fotboll. Där ville jag ju också bli bra (.) eller vara en utav de bästa i laget i alla fall”. Niklas tonar fram som en plikttrogen elev som gör det han blir ombedd att göra av sina lärare: ”För dom uppgifter man fick dom gjorde man ju”. Han säger också att han alltid varit tävlingsinriktad och att detta också gällde skolarbetet. ”Jag ska ju alltid försöka å vara bra då om man säger. Eller bäst då”. När Niklas förklarar vad som drivit honom i skolarbetet säger han att det handlar om att han vill visa vem han egentligen är: ”Jag vet inte var det kan komma ifrån egentligen. Det kanske är att man vill (.) ja, visa fram, fram vem man är egentligen då”.

Varken Niklas mamma eller pappa har någon akademisk utbildning och någon gemensam läxläsning med föräldrarna i hemmet förekom inte. Läxorna gjorde Niklas på egen hand, oftast under eget initiativ, men han vände sig ibland till sin mamma med någon fråga om det uppstod något problem med någon läxa.

Läsningen i skolan har aldrig varit något som varit problematiskt för Niklas. Han minns inte hur eller när han lärde sig att läsa men tror att han kanske kunde läsa lite grann innan han började skolan men ”kanske inte helt flytande”. Några namn på böcker eller andra skönlitterära texter som Niklas läste i skolan har han svårt att minnas, och den berättelse Niklas förmedlar om den läsundervisning och de texter han mött är ganska fragmentarisk.

Niklas minns dock att de ofta såg på film när han gick på låg- och mellanstadiet och att de läste mycket vid skolbiblioteket. Han nämner också att han hade s.k. ”bänkbok” och att de hade ”lästimmar” i skolan då de fick läsa var de ville: ”Ja, det [lästimmar, vår kommentar] tyckte jag var bra (.) fast, eh, vissa kanske inte läste så mycket heller då. Men du var ju tvungen å läsa. Då fick man väl göra det hemma då, men jag, ja jag vet jag gick hem å läste jag”.

Ett annat inslag i läsundervisningen som Niklas kommer ihåg är skrivandet av bokrecensioner på högstadiet och att när man skulle redovisa dessa inför klasskamraterna inte fick ”avslöja vad den handlade om heller då (.) då fick man

ju tänka till vad man skrev”. Även på skolan sökte sig Niklas till äventyrsberättelser och han vände sig ofta till skolbibliotekarien: ”Jag sa att jag ville ha något spännande så (.) som ska handla om då (.) å så sa man det, å det, vildmark eller nåt natur (.) bok eller”.

Ett annat minne Niklas har från skolårens tidigare stadier är de tillfällen då de skulle läsa högt inför varandra i klassen, vilket för Niklas var förenat med en viss oro för att göra bort sig inför lärare och klasskamrater: ”Det var ju lite pinsamt då. Det var (.) krävande det, tyckte man när man var liten där. Fick ju inte läsa fel å det skulle flyta på fint där å så fick man liksom plugga in där innan, hehe”. Den press Niklas kände över att han var tvungen att läsa felfritt med fint flyt skapade en situation där läsningen enbart blev en teknisk handling där fokus på innehåll försvann helt: ”Det tror jag var lite för och nackdel. Det är ju bra egentligen å läsa så för man får ju lite press på sig, men då sitter man ju å, som jag gjorde, jag lyssna ju inte på vad dom andra läste, jag försökte ju å plugga in min text där så jag lyssna inte på vad dom sa”.

Det sociala i läsningen, som vi kan skönja i hans läsarhistoria utanför skolan, slår också igenom när Niklas berättar om läsningen i skolan under mellanstadiet då han och klasskamraten Mikael brukade läsa samma bok: ”Jag vet jag brukar oftast läsa samma bok som (.) Mikael å jag brukade läsa samma böcker, kommer jag ihåg. [A: Jaha? Mikael, var det en klasskamrat det?] Ja. ’Hur långt har du kommit?’ sa han då. ’Ja, jag har kommit dit jag’ sa jag då, hehe. Då hade jag kommit lite längre då. [A: Det var viktigt att komma före?] Ja, visst. Då hade jag å läsa ikapp där. Eller så fick han läsa ikapp”. Niklas skildring vittnar om läsningen som en social handling där han läste samma bok som sin klasskamrat och där det också utvecklades en tävling om vem som kommit längst i sin läsning av den bok de läste.

När Niklas får frågan om vad han minns från gymnasiets läsundervisning nämner han Jonas Gardells bok *Ett ufo gör entré*. ”Den kommer jag ihåg” säger Niklas. Det visar sig dock att han inte minns handlingen i romanen utan istället refererar han till en händelse ur Erlend Loes roman *Naiiv. Super.* (en roman som han också läste tillsammans med sina klasskamrater i gymnasiet) då romanens huvudperson köper en bil åt sin bror: ”Å så var det nått att han åkte i en bil å skulle sälja å köpa en bil å jae jag kommer inte jag kommer ihåg vissa grejer”. Under första samtalet berättar Niklas också att han ganska nyligen sett en film som han tyckte om och som han kom på att han måste ha läst som bokform någon gång under sin skolgång. Filmen är *I morgon när kriget kom* och romanen som har samma namn läste Niklas när han gick på gymnasiet. Det är också kring

den berättelsen som Niklas blir som mest utförlig i sitt eget berättande om de texter han läst i skolan och det är actionsscener han lyfter fram när han refererar handlingen: ”Det är ju också det är mycket jagandet där, å det är mycket krig, eh jakt å vad man ska säga där också (.) fastän dom är ju ungdomar då som vad heter det vad heter det ja föräldrarna skulle ut på nån utflykt eller vad det var. Å sen så när dom kom tillbaka hem då så var ju det krig som hade dragit igång, tagit föräldrarna deras å så.”

Zlatan – tiden efter gymnasiet

Sedan Niklas tog studenten för ett par år sedan har han läst en roman vad han kan minnas; Zlatan Ibrahimovics självbiografi *Jag är Zlatan*, som han fick av sin sambo i julklapp. Boken har han läst (och önskat sig) därför att den handlar om en fotbollsspelare och för att Niklas själv var en fotbollsspelare när han var yngre: ”Den handlar om Zlatan då, den har jag läst. Den var rätt så intressant då. Fotbollsspelare. Det var ju jag också när jag var mindre så”.

Fotboll har spelat en stor roll i Niklas liv, och han spelade ganska mycket fr.o.m. tioårsåldern fram till dess att han började gymnasiet. Fotbollsspelandet är något Niklas minns med glädje och han säger att han var duktig på att spela och det var också viktigt för honom att vara just duktig: ”Jag ville vara bra. Jag ville det. Det är ju ingen, hehe, det är ju ingen idé å spela annars riktigt då”. Fotbollen har dock inte enbart fört med sig positiva minnen. En av lagkamraterna i fotbollslaget beskriver Niklas som ”en bråkstake” och efter att denne lagkamrat vid flera tillfällen betett sig hotfullt mot Niklas bestämde sig Niklas för att sluta spela fotboll. Han återupptog fotbollsspelandet några år senare men då var det inte lika roligt som innan. Den här upplevelsen är något som har påverkat Niklas: ”Men det är väl sånt som satt i då. Att man inte fortsatte med fotbollen kanske. Skulle kunna tänka mig för det sätter sig nog ganska hårt när man är liten. Så det tror jag nog att det känns.”

Niklas berättar också att han fick höra talas om boken om Zlatan på radion och att den ”kändes bra” eftersom Zlatan hade en kompis som spelade i samma lag men som sedan inte platsade i laget ”utan Zlatan fick ju spela där istället för honom där sen”. Det är framför allt skildringen av Zlatans ungdomsår och berättelsen om Zlatans kompis som inte platsade i laget som Niklas berättar om när han pratar om boken.

Diskussion

Ett grundläggande mål med den svenska skolan är att den ska skapa likvärdiga möjligheter för alla som går i den att bedriva vidare studier. Som vi redan noterat inledningsvis i den här texten misslyckas man med att uppnå det målet. Istället är det så att det är barn med högt utbildade föräldrar som i högre utsträckning än andra läser vidare, medan barn från mindre privilegierade hem klarar sig sämre.

Istället för att öka den sociala mobiliteten tenderar den svenska skolan att förstärka den sociala reproduktionen. Sett ur det perspektivet utgör Niklas berättelse inget undantag. Han har växt upp i ett arbetarklasshem där ingen av föräldrarna har en akademisk utbildning, och han har gått i sin faders (och sin storebrors) fotspår vad gäller yrkesval. Efter avslutade studier på fordonsprogrammet på gymnasiet gick Niklas direkt in i arbetslivet och började köra grävmaskin, vilket han gör än idag. Väljer vi att titta på Niklas berättelse utifrån det perspektivet sällar sig Niklas till den ökande skara svenska ungdomar (pojkar/unga män) med arbetarklassbakgrund som årligen lämnar den svenska skolan utan att utnyttja den som språngbräda till vidare studier.

Utifrån Niklas berättelse blir det också ganska lockande att i ett första skede söka förklaringen till frånvaron av klassresan utanför skolan och koppla den till hans sociala bakgrund och bristen på akademisk tradition i hemmet. Niklas säger själv att hans yrkesval ligger ”i generna”. I sin omedelbara närhet har Niklas hela tiden haft sin pappa och sin storebror vilka har fungerat som manliga förebilder och vilka båda har uppmuntrat och stöttat honom i hans yrkesval. För Niklas har valet av yrke varit ganska självklart, och han säger också att det hela tiden har varit viktigt för honom att få arbeta med kroppen. Att sitta på kontor har aldrig varit något alternativ.

Samtidigt finns det många inslag i Niklas berättelse som vittnar om att förutsättningar för en möjlig klassresa har existerat; en klassresa som dock aldrig blev av. Genom hela skoltiden har Niklas varit engagerad i sina studier. Han beskriver sin skolgång i positiva ordalag och sig själv som en ansvarstagande elev som alltid gjorde sina läxor utan att någon behövde tjata på honom om det. Behövde han stöd med sitt skolarbete upplevde han att hans mamma alltid fanns till hands. Bakom engagemanget i studierna låg en vilja att vara duktig – ibland t.o.m. att vara bäst i klassen – och som Niklas väljer att uttrycka det; en drivkraft att visa ”vem man egentligen var”. Drivkraften, eller målet med studierna, var dock aldrig för Niklas att gå vidare till studier på universitet.

Målsättningen var att få ett bra jobb inom den yrkesutbildning han valt, så fort som möjligt, vilket han också lyckades med.

Visserligen växte Niklas upp i ett vad man traditionellt sett skulle beteckna som ett icke-läsande hem där det också saknades akademisk utbildning, men böcker, berättelser och möten med olika texter är ändå något som i mångt och mycket har varit högst närvarande under Niklas uppväxt. Både hans föräldrar och hans mormor och farmor har läst böcker för honom då han var barn, och genom de TV-serier han följt och genom läsandet av serietidningen *Bamse* har han interagerat med fiktiva texter på egen hand. Niklas har även, tillsammans med sina klasskamrater på låg- och mellanstadiet, konstruerat egna hjältar och berättelser när de lekt under rasterna och det gemensamma filmtittandet hemma i soffan med sin mamma är något Niklas återkommer till under samtalen.

Ett annat inslag i Niklas läsarhistoria som utmärker sig är den närhet han har till böcker genom sin pappas boksamlande. För Niklas blir hanterandet av böckerna; samlandet, staplandet, sorterandet – en akt genom vilken han interagerar med dem och får ett förhållande till dem. Det är i stora drag en konkret, fysisk interaktion där Niklas genom att se och ta på böckerna lär sig att uppskatta deras formspråk. Inbundna böcker värderar Niklas t.ex. högre än pocketböcker, eller ”slit- och slängböcker” som han kallar dem, och de berättelser Niklas tycker om (Bernhard Nordhs berättelser och Harry Potters äventyr) skaffar han sig kompletta uppsättningar av i inbundet format. I den interaktion Niklas beskriver när han pratar om sin relation till läsning och till böcker är också Niklas pappa och dennes föräldrahem närvarande. Samlandet och sorterandet är något Niklas gör tillsammans med sin pappa på den plats där hans egen pappa vuxit upp. Tillsammans skapar de också mening i det gemensamma mötet med alla de olika böcker de hanterar; böckerna är i första hand en artefakt som har ett visst värde och genom att exempelvis sortera böckerna i bokstavsordning efter författare underlättas hanteringen av böckerna inför eventuell försäljning. För Niklas innebär interaktionen med böckerna att en gemensam historia skapas tillsammans med pappan, men interaktionen innebär också att han kommer i kontakt med de vildmarksskildringar som Bernhard Nordh skrivit. Mötet med dessa vildmarksskildringar är ett av de starkare läsminnen Niklas berättar om.

Vidare är det tydligt hur Niklas sociala och kulturella tillhörighet slår igenom i valet av de skönlitterära böcker han läser. Han beskriver sig själv som en naturmänniska och i Bernhard Nordhs skildringar av nybyggarlivet i norra delarna av Sverige hittar han berättelser som tilltalar honom. På många sätt är

det Niklas egna erfarenheter av att leva och verka i en landsbygd mitt ute i den svenska naturen han möter i texterna och när han ska hitta böcker som ska läsas i skolan tar han hjälp av skolans bibliotekarie för att få fatt i böcker som kombinerar natur och äventyr. Just en sådan text möter också Niklas i gymnasiet och några år efter läsningen av den texten (*I morgon när kriget kom*) - ser Niklas filmatiseringen av den på bio. I vuxen ålder leder Niklas idrottsintresse och hans egna erfarenheter av att spela fotboll honom till Zlatan Ibrahimovics självbiografi – vilket visar sig vara den enda roman han läst sedan han lämnade skolan.

Den bild som framträder genom Niklas berättelse om hans möte med skolans läsundervisning är kanske ingen uppmuntrande läsning för hans svensklärare. När Niklas pratar om den läsning som skedde inom skolans domäner är det själva läsakten som sådan – d.v.s. läsandet – han lyfter fram, medan själva berättelserna, karaktärerna och intrigerna lyser med sin frånvaro. Läsningen var något som skulle göras för att sedan kontrolleras. Det är nervositeten vid högläsningssessionerna som Niklas pratar om när han minns tillbaka på skolans läsundervisning och det är de återkommande bokrecensionerna där man inte fick lov att berätta om slutet på den berättelse man läst för sina klasskamrater Niklas minns. Här tonar läsningen mer fram som en prestationsinriktad (teknisk) handling än ett lustfyllt och berikande möte med olika textvärldar.

Det lustfyllda, och för Niklas meningsfulla, mötet med texter får han sig tillgodosett främst genom de filmer som han tar del av flera gånger per vecka, och genom läsandet av sportnyheter på olika websidor på sin mobiltelefon; något han ägnar sig åt flera gånger per dag.

Avslutning

På samma sätt som de elever som gick på samma gymnasieskola som Niklas och som valde att läsa vidare på högskola/universitet tvingades han att lämna bygden för att jobba som grävmaskinist. Niklas valde dock att bo kvar i bygden och veckopendla till de olika jobben han utfört på olika platser i Sverige. Att resa från hem, familj och vänner varje söndag blev dock i längden för jobbigt och ångestladdat för Niklas och några månader efter vårt sista samtal började Niklas på ett nytt jobb; inom samma bransch, men på hemmaplan i den bygd där han växt upp och där han har bott hela sitt liv. Avgörande för hans beslut har också varit att få tillbringa mer tid med sin son och familj.

Den klassresa som aldrig blev av används ofta i den pedagogiska debatten som argument när man vill belysa den svenska skolans misslyckande med att motivera elever, oavsett etnicitet, kön och socioekonomisk tillhörighet att studera vidare. Å andra sidan visar Niklas berättelse att det är fullt möjligt, att genom studier på yrkesförberedande program på gymnasiet skaffa sig ett jobb inom det yrke man valt att utbilda sig till och samtidigt bo kvar i en mindre landsbygdsort. För Niklas har detta hela tiden varit ett aktivt val och en målsättning. Niklas berättelse visar också att det är möjligt att lämna den svenska skolan, utan att ta sig an vidare studier, och ändå värdesätta skönlitterära böcker och läsning av olika typer av texter. I den läsarhistoria som träder fram genom Niklas berättande ryms fler sätt att interagera med böcker och texter än de mer konventionella sätten. Det fysiska hanterandet av böcker tillsammans med pappan blir för Niklas ett sätt att interagera med böcker och den interaktion Niklas talar om får mening och betydelse i den specifika kontext i vilken den äger rum. Denna konkreta och kroppsliga interaktion har också betydelse för Niklas relation till läsning och till böcker och den blir därför också en viktig del av hans läsarhistoria. Genom den ansats som använts i den här artikeln har det således blivit möjligt att identifiera och lyfta fram även andra – mindre vanliga – sätt att interagera med böcker, vilket också möjliggjort en mer komplex berättelse om en ung mans relation till läsning.

Transkriptionsnyckel

(.)	kortare paus
'text'	citerat tal
:	förlängt ljud
[...]	utelämnad text
[A: text]	Asplunds utsagor
(Skratt)	Gemensamt skratt

Referenser

- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojars litteratursamtal* (Karlstad University Studies, nr. 2010:4). Doktorsavhandling, Karlstad University.
- Asplund, S.-B. (2012). Being a skilled reader: Reception patterns in vehicle engineering students' literature discussion. *Education Inquiry*, 3:2, 243-257.
- Asplund, S.-B. & Pérez Prieto, H. (2013). 'Ellie is the coolest': Class, masculinity

- and place in vehicle engineering students' talk about literature in a Swedish rural town school. *Children's Geographies*, 11:1, 59-73.
- Brown, P. (2006). The opportunity trap. I H. Lauder, P. Brown, J.A. Dillabough & A. H. Halsey (Red.), *Education, globalization & social change* (s. 381-397). Oxford: Oxford University Press.
- Clark, C. & Akerman, R. (2006). *Social Inclusion and Reading – An Exploration*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C. & Foster, A. (2005). *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: The Who, What, Why, Where and When*. London: National Literacy Trust.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretative biography*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Esping-Andersen, G. (2006). Social inheritance and equal opportunity policies. I H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough & A.H. Halsey (Red.), *Education, Globalization & Social Change* (398–408). Oxford: Oxford University Press, Oxford: Oxford University Press.
- Feinstein, L. (2006). Social class and cognitive development in childhood in the UK. I H. Lauder, P. Brown, J.A. Dillabough & A. H. Halsey (Red.), *Education, globalization & social change* (s. 409-419). Oxford: Oxford University Press.
- Freeman, M. (2010). *Hindsight. The Promise and Peril of Looking Backward*. New York: Oxford University Press.
- Gambell, T., & Hunter, D. (2000). Surveying gender differences in Canadian school literacy. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 689–719.
- Goia, D. (Red.) (2008). *To read or not to read: A question of national consequence*. Research report # 47. Washington: National Endowment for the Arts.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings. Learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur* (Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet, nr. 92:188). Doktorsavhandling, Lund: Lunds universitet.
- Malmgren, L-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Millard, E. (1997). Differently literate: Gender identity and the construction of the developing reader. *Gender and Education*, 9, 31–48.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press.
- Molloy, G. (2002). *Läraren- litteraturen-eleven. En studie om läsning skönlitteratur på högstadiet*. Doktorsavhandling, Stockholm: Lärarhögskolan.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Studentlitteratur: Lund.
- Nash, R. & Harker, R. K. (2006). Signals of success. Decoding the sociological

- meaning of associations between childhood abilities and adult educational achievement. I H. Lauder, P. Brown, J.A. Dillabough, & A. H. Halsey (Red.), *Education, globalization & social change* (s. 420-433). Oxford: Oxford University Press.
- OECD. (2009). *PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013a). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing.
- OECD. (2013b). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*. OECD Publishing.
- OECD. (2013c). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, PISA, OECD Publishing.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar* (Karlstad University Studies, nr. 2006:67). Doktorsavhandling, Karlstad: Karlstads universitet.
- Pérez Prieto, H. (1992). *Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv* (Uppsala Studies in Education, nr. 43). Doktorsavhandling, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Pérez Prieto, H. (2000). *Historien om räven och andra berättelser. Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv*. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen
- Pérez Prieto, H. (2004). En gammaldags lärare i en reformerad skola. I H. Melander, H. Pérez Prieto & F. Sahlström (Red.), *Pedagogisk forskning i Uppsala, nr. 150. Sociala handlingar och deras innebörder. Lärande och identitet* (s. 196-217). Uppsala: Uppsala universitet.
- Pérez Prieto, H. (2006). ”Jag är född i november och var säkert inte mogen...”. I H. Pérez Prieto (Red.), *Erfarenhet, berättelse och identitet: Livsberättelsestudier*. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstads universitet.
- Peterson, E.E. & Langellier, K. (2006). The performance turn in narrative studies. *Narrative Inquiry* 16:1, 173-180.
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2. An invitation to a critical humanism*. London: Sage publications.
- Svensson, A-K. (2011). *Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildning* (Malmö Studies in Educational Sciences No.58). Doktorsavhandling, Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen.

Aktionsforskning som förhållningssätt i en föränderlig omvärld

Anette Forssten Seiser

Doktorand i pedagogiskt arbete

anette.seiser@kau.se

Anna Karlefjärd

Doktorand i pedagogiskt arbete

anna.karlefjard@kau.se

Abstract

Vad kan behövas för att hantera en verksamhet i en föränderlig omvärld? De senaste årens krav på förbättringar inom skolan har lett till omfattande policyförändringar och många gånger en jakt på "rätt" metod. I strävan efter högre måluppfyllelse har bland annat *bedömning för lärande* (Lundahl, 2014) fått stort genomslag i svensk skola. Vilket gör skolledare och lärares förståelse av såväl skolförbättring som bedömning till intressant undersökningsobjekt.

Inom ramen för vår forskning har vi genomfört en inledande kartläggning av hur *bedömning för lärande* (BFL) förstås av skolledare och lärare. I analysen av kartläggning framträder två tydliga mönster. Det första mönstret uppvisar en tydlig skillnad mellan grundantaganden för hur bedömning kan användas för att utveckla elevers lärande och hur lärare praktiserar BFL i sin verksamhet. Bedömning för lärande bygger på dialog, där återkoppling och förändring av undervisning är centralt. I kartläggningen ser vi att det i praktiken snarare blir information, det vill säga envägskommunikation från lärare till elev. Det sker heller ingen förändring av undervisningen utifrån de bedömningar som görs. Vi ser med andra ord en instrumentell användning av bedömning snarare än en förändrad förståelse av hur bedömning kan användas för att utveckla elevers lärande.

Det andra mönstret visar på hur skolledare och lärares uppfattningar skiljer sig om vad som behöver göras i skolans pågående förbättringsarbete, gällande bedömning. Det rektorer berättar om skolans förbättringsarbete försvinner i lärarnas beskrivningar om vad som görs. Vi ser att rektorer fokuserar på att starta upp förbättringsarbeten på skolan men att de inte följer upp arbetet. Dessutom saknas en långsiktig ledningsstrategi för hur arbetet ska få fäste i verksamheten.

De framträdande mönster har gjort oss intresserade av Critical Participatory Action Research (CPAR) där utgångspunkten är att praktiken behöver fånga sina egna frågor, synliggöra sin verksamhet och i ett dialogiskt samarbete

långsiktigt förbättra praktiken. Utifrån det har vi initierat två aktionsforskningsprojekt: Hur lärare konstruerar sina bedömningspraktiker och hur rektorsers förstår och gestaltar ett pedagogiskt ledarskap i praktiken?

Inledning och syfte

Denna artikel utgår från en tidig kartläggning inom ramen för våra olika avhandlingsprojekt. Det empiriska underlaget består av två delar, a) mejlsvår från skolchefer och rektorer b) uppföljande intervjuer med ett urval av rektorer och lärare. Syftet med kartläggningen var att undersöka rektorsers och lärares uppfattningar av skolors förbättringsarbete med att implementera *bedömning för lärande* (BFL) i verksamheterna, då detta var ett arbete som samtliga skolchefer och rektorer uppgav att skolorna arbetat med under läsåret 2012-2013. BFL kan kortfattat beskrivas som ett förhållningssätt för att stödja elever i deras läroprocesser. BFL bygger på dialog, där återkoppling och förändring av undervisning är centralt (Lundahl, 2014). Hur det konkreta arbetet hade gått till skilde sig åt mellan skolorna. Med utgångspunkt i dessa skillnader gjorde vi sedan ett urval och kontaktade några av skolorna och bad om att få göra uppföljande intervjuer för att få en förståelse av rektorsers och lärares upplevelser av förbättringsarbetet.

I de uppföljande intervjuerna framträdde ett mönster i hur förbättringsarbete hanterats utifrån något som kan förstås som ett tekniskt instrumentellt förhållningssätt. I vår analys kopplar vi samman detta förhållningssätt med den utveckling vi anser ske i kölvattnet av omvärldens krav på förbättringar inom skolan. Krav som lett till omfattande policyförändringar och många gånger en jakt på ”rätt” metod. Vi menar att det finns en risk med att ett sådant tekniskt instrumentellt förhållningssätt reducerar lärares och rektorsers uppdrag till att endast bli att ansvara för själva utförandet av de modeller och metoder som ”experter” tillhandahåller.

Denna farhåga har resulterat i att vi riktat vårt intresse mot den kritiska aktionsforskningen med dess integrerade syfte att stärka professionella i sin praktik. Kritisk aktionsforskning har en emancipatorisk aspekt vilket innebär att den inte endast leder till ny kunskap utan också till nya förmågor att skapa kunskap utifrån ett kritiskt, och analytiskt förhållningssätt (Carr & Kemmis, 1986). Vårt antagande är att rektorer och lärare behöver ett reflekterande förhållningssätt för att på ett omdömesfullt sätt kunna förhålla sig till alla de

lösningar som presenteras som framgångsrika lösningar i kampen att ständigt presterar bättre.

Implementering av bedömning för lärande – olika berättelser

I kartläggningen som gjorts gav skolcheferna uttryck för att det pågick ett aktivt förbättringsarbete gällande bedömning i deras kommuner, flera av dem uttryckte också att det fanns en önskan om att BFL skulle implementeras i verksamheten. Det mönster vi såg i de uppföljande intervjuerna med rektor och lärare, var att dessa två yrkesgrupper skilde sig påfallande åt i sina beskrivningar och upplevelser av arbetet med BFL. Rektorerna gav detaljerade beskrivningar av flera olika strategier som de upplevde systematiskt använts i arbetet med att initiera denna typ av bedömningsarbete på den lokala skolan. Syftet med arbetet var, enligt rektorerna, att skolans bedömningsarbete i större grad ska kännetecknas av de nyckelstrategier som lyfts fram som centrala när bedömning används för att utveckla elevers lärande. Strategier som bland annat handlar om att tydliggöra intentionerna i undervisningen och med hjälp av täta och effektiva bedömningar skapa underlag för att såväl förändra sin egen undervisning som att återkoppla framåtsyftande till eleverna. Ytterligare strategier handlar om att med hjälp av själv- och kamratbedömning stötta utvecklingen av elevernas metakognition.

Rektorerna berättade bland annat om experter som föreläst för skolans lärare och hur Skolverkets stödmaterial om bedömning hade delats ut till samtliga lärare att läsa för att sedan ligga till grund för pedagogiska samtal i olika grupperingar. Det senare hade krävt en hel del organisatoriska insatser från rektorerna då de försökt ordna förutsättningar så att lärarna fått möjlighet att träffas, diskutera och reflektera regelbundet tillsammans. Ytterligare en ledningsstrategi som rektorerna berättade om var att de hade talat bedömning med alla lärare på de enskilda medarbetarsamtalen. Men trots ett systematiskt och medvetet förhållningssätt visade vår kartläggning upp samma mönster som tidigare skolförbättringsarbeten (se t. ex. Olin, 2009), det vill säga att rektorer och lärares upplevelse av ett och samma arbete skiljer sig åt. Det vi såg var att rektorernas berättelse om skolans förbättringsarbete försvann i lärarnas beskrivningar av vad som egentligen skett i praktiken. Vår tolkning av detta mönster är att rektorer fokuserar på att starta upp förbättringsarbeten men i mycket lägre grad följer upp arbetet. Ansvar för att driva utvecklingen av bedömningsarbetet lämnades över till lärarna själva, men då de inte hade

samma förståelse för BFL så förlorade arbetet fart, och avstannade till slut helt. Att lärarna inte själva varit delaktiga i valet av förbättringsarbete kan vara en möjlig förklaring till varför arbetet långsamt upphörde. En annan förklaring skulle kunna vara att rektorerna valde att inte själva delta i förbättringsarbetet, då detta är den ledardimension som visat bäst effekt på elevers lärande (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Slutligen verkar rektorer sakna en långsiktig ledningsstrategi för hur ”nya saker” ska få fäste i verksamheten och bli en naturlig del av vardagen på den lokala skolan.

I samtal med lärarna framgick tidigt att skolchefernas och rektorernas beskrivningar av arbete med bedömning, skilde sig åt från deras egen uppfattning om verksamhetens bedömningsarbete. Lärarna beskrev precis som skolledarna att de hade fått möta material och föreläsningar, men mer som en inspiration kring hur de kan arbeta med bedömning. Lärarna uppfattade inte att intentionerna hade varit att skolorna skulle anamma synsättet, utan att det låg en frivillighet i hur lärarna skulle förhålla sig till den input de fick. Utifrån detta fanns det heller ingen ”gemensam” berättelse kring bedömning på de olika skolorna och deltagande lärare refererade ofta till ”att så gör jag, men det gör inte alla” eller ”min bild är att de inte gör så” etc.

Utifrån samtalen med lärarna så har vi i analysen ställt två frågor till materialet:

- Hur uppfattar lärarna bedömning för lärande och hur förhåller de sig till detta i sin undervisning?
- Vilka hinder och möjligheter ger lärarna uttryck för i förhållande till bedömningsarbete?

Gemensamt för båda grupperna av lärare var att fokus för deras förståelse av bedömning av lärande låg vid återkopplingen till eleverna. En återkoppling som framför allt synliggjordes genom att de med hjälp av kunskapskravens matris (Lgr11) visade med vilken kvalitet eleven slutfört ett arbetsområde och vad eleven behövde tänka på för att ”röra” sig vidare i matrisen. Vad ”eleven behövde tänka på” kunde kommuniceras genom skrift och/eller muntligt.

Den ena gruppen lärare uttryckt också att de la stor vikt vid att informera om vilka mål som de olika arbetsområdena hade, mål som i sin tur var direkt kopplade till kunskapskravens skrivningar och som lärarna hade satt upp. Detta uppfattade lärarna var en viktig del i arbetet med BFL. Målen föreföll dock inte tydliggöras under arbetets gång utan fokus låg vid att informera vid start.

Den andra gruppen upplevde att bedömning för lärande, utöver vikten vid återkoppling, mycket handlade om process. Att man som lärare inte bara bedömde en slutprodukt utan också processen. Dilemmat var att det gavs uttryck på ett sådant sätt så att det inte innebar att eleven fick återkoppling på sin lärprocess längs vägen. Det innebar istället att eleven när arbetsområdet var slut fick återkoppling dels i form av resultat men dels också hur eleven utfört arbetsområdet längs vägen. Processen handlade med andra ord här om hur väl eleven utfört arbetet, t.ex. samarbetsförmåga, hanterat material, visat intresse etc.

Några få inslag av andra beskrivningar av BFL återfanns också i kartläggningen. Där tre lärare prövat att ge eleverna återkoppling på en skriven text under arbetsområdets gång, för att se om eleverna då hanterade återkopplingen på ett annat sätt än tidigare. Lärarna uppfattade att eleverna hade mött idén med viss skepsis till en början men att arbetet hade varit mer utvecklande både för eleverna och för de lärare som deltog.

Även om underlaget är litet så är det tydligt att huvudsyftet med bedömning, för flertalet av lärarna som vi samtalat med, är att få ett underlag för betygsättning. Flera var lärarna som talade om att de behövde samla in ”bevis” för sina betyg. Det är möjligt att det hade sett annorlunda ut om vi hade samtalat med lärare som arbetar med yngre elever.

Det monologiska klassrummet

De hinder och möjligheter som lärarna gav uttryck för känner vi igen från tidigare studie (Bell & Cowie, 2002). Tidsbrist för att både skriva och ge eleverna individuell återkoppling återkom i båda grupperna. Elevernas ”ovilja” att ta emot formativ återkoppling lyftes också fram, där elevernas önskan om betyg eller poäng vägdes mot nyttan att skriva långa kommentarer. Både planeringar som ges ut i början av arbetsområden och återkoppling som skriftligt ges i slutet av ett arbetsområde upplevs många gånger få formen av ”pappersflygplan”, det vill säga dokument som elever inte läser utan kastar iväg.

Ytterligare en svårighet som synliggjordes var kopplingen till skolans nya styrdokument där lärarna upplevde det svårt att vara tydlig i förhållande till eleverna utifrån kursplanernas nya skrivningar. Hur förklarar man hur en elev kan utveckla kvaliteten i sina underbyggda resonemang, om man själv har svårt

att ge uttryck för vad som är ett ”enkelt resonemang” och hur det skiljer sig från ett ”välutvecklat resonemang”?

Slutsatsen utifrån lärarintervjuerna är att synen på BFL, utifrån de insatser som gjorts i de deltagande kommunerna, framför allt handlar om att informera eleverna. Informationen handlar dels om vad kunskapsområden ska beröra och vad som ska bedömas, men framför allt om hur de ligger till i förhållande till betygsättning, till viss del även vad eleverna behöver tänka på för att närma sig högre betyg. Utifrån den beskrivning som lärarna gör så är bedömning för lärande inte något som har fått genomslag i hela deras undervisning eller i skolornas organisation.

I linje med detta skriver Skolverket utifrån Jönsson, Lindberg och Grönlund att:

”Det finns studier som tyder på att förändringar i bedömningspraxis går långsamt och är starkt påverkad av traditioner i skolämnet och tidigare tankemodeller kring bedömning. Flera studier tyder också på att den ”traditionella bedömningen” fortfarande har ett starkt fäste i Sverige.”⁵

BFL kan också mycket väl kopplas samman med Dysthes beskrivning, utifrån Bakhtin, av det dialogiska klassrummet där det dialogiska syftar till att kunskap konstrueras tillsammans med andra, vilket i sin tur innebär att klassrummets kommunikation blir avgörande för vilket lärande som möjliggörs. Den flerstämmighet som Dysthe beskriver kan skapas utifrån de nyckelstrategier som kännetecknar det formativa klassrummet. Intressant blir då kartläggningens resultat som påvisar att lärarnas bedömningsarbete, med utgångspunkt i hur de uppfattar BFL snarare formar ett monologiskt klassrum. Där information från läraren till eleven står i centrum.

Utifrån kartläggningens resultat finns det anledning att komma tillbaka till skolförbättringsforskningen och fundera över hur skolor kan utveckla sitt förbättringsarbete för att möjliggöra ett större genomslag i verksamheten.

Förändringar i och runt skolan

Skolförbättringsarbete kan beskrivas som ett medvetet och planerat arbete med syftet att förbättra de delar av verksamheten där man upptäckt brister i verksamheten. Arbetet kan initieras från många olika håll och av flera olika

⁵ Skolverket (2011), <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/tema/hur-ser-bedomningspraxis-ut-i-sverige-1.157700>

orsaker. Det kan ha sin grund i verksamhetens egna behov eller så kan det komma som krav från omvärlden i form av exempelvis nya styrdokument. Det arbete som beskrivs i denna artikel kan sägas ha lite av både och. Rektorerna beskriver det i första hand som något som initieras i samband med att skolorna fått nya läroplaner och kursplaner men samtidigt menar flera av respondenterna att det också finns ett behov i verksamheten att förbättra arbete kring bedömning. Ett skolförbättringsarbete är ett arbete som består både av en process och ett innehåll och skolans professionella behöver ha kunskap och kompetens för att lyckas hantera båda. Hur detta kan ske finns tämligen väl beskrivet i skolförbättringsforskningslitteratur.

Att arbeta med bedömningsfrågor handlar mycket om att granska den egna undervisningen, vilket kan vara svårt om man som lärare lämnas ensam med sin analys och i en förbättringsprocess. Därför behöver rektor skapa förutsättningar för ett kollegialt lärande på skolan, vilket bland annat innebär att möjliggöra för lärarna att träffas regelbundet, genom att tid avsätts till gemensamma pedagogiska möten i lärarnas tjänstgöringsscheman. Det behövs även strukturer som bidrar till ett systematiskt prövande, granskande och analyserande av nya undervisningsmönster. Hur väl rektor lyckas organisera för förbättringsprocesser är en kritisk punkt i arbetet. Lärarnas benägenhet att göra förändringar på klassrumsnivå är en annan betydelsefull faktor (Fullan, 2001). Detta innebär att rektor behöver se över skolans organisation, hur lärare samarbetar inom skolan och hur de tänker om sin och andras undervisningspraktik. Viktigt är att alla omfattas och känner sig delaktiga i skolans förbättringsarbete eftersom det är lärarna som har den direkta makten att utveckla och förbättra arbetet i klassrummet (Hargreaves & Fullan, 2012). Att organisera lärare i så kallade professionella praktikgemenskaper (lärgrupper, arbetslag etc.) är en strategi för att organisera det kollegiala lärandet. Syftet med sådana praktikgemenskaper bör då vara att undersöka vilka undervisningsmönster som främjar elevernas lärande (se t. ex. Timperley, 2011). Forskning visar att då lärare får möjlighet att samarbeta med andra lärare presterar de bättre än när de arbetar ensamma (se t. ex. Blossing, 2003; Fullan, 2001; Hargreaves & Andersson, 1998).

Förbättringskapacitet

Flera skolforskare (se t. ex. Blossing, Nyen, Söderström, & Hagen Tønder, 2012; Fullan, 2001; Harris & Lambert, 2003) argumenterar för nödvändigheten av att bygga en förbättringskapacitet för att bli framgångsrik i försöken att

förbättra elevers lärmiljö. En förbättringskapacitet utgörs av skolans kollektiva kompetens. En god infrastruktur (Miles & Ekholm, 1987) i den lokala skolorganisationen, kunskap om processer och funktioner i ett förbättringsarbete samt vetskap om skolans tidigare förbättringshistoria har visat sig vara framgångsrika strategier i att bygga en god förbättringskapacitet. En god infrastruktur handlar om att organiserat relationerna mellan de som arbetar på skolan på ett sådant sätt att det skapar bra förutsättningar för ett gott arbetsliv. Processdimensionen handlar om att skolförbättringsarbeten är komplexa fenomen som tar tid. Ett mindre förbättringsarbete kan ta tre till fem år medan man bör räkna med att en förbättring av kärnverksamheten behöver fem till tio år för att verkligen få fäste och bli en del av skolans dagliga arbete. När forskare (Blossing, 2008; Fullan, 2001) studerat skolor som varit framgångsrika i sina förbättringsinsatser har de funnit att det går att urskilja fyra faser i arbetet – initiering, implementering, institutionalisering samt spridning. Faserna är inte linjära utan går in i varandra men var fas har sin karaktär och kräver därför något skilda tanke- och handlingsätt.

Att leda ett skolförbättringsarbete är inte ett arbete för en ensam rektor utan det behövs ett ledarskap som delas av många på skolan. Lärares funktioner och roller är ofta avgörande i de olika faserna och behöver därför tydliggöras för att skapa förutsättningar för en god förbättringskapacitet på den lokala skolan. I initieringsfasen är det viktigt att det finns visionärer som kan skapa en vision om en framtida skola med hög måluppfyllelse. Då är det också bra med lärare som tidigt vågar pröva de nya idéerna och som inte är rädda för att misslyckas. När arbetet sedan övergår i en implementeringsfas blir det viktigt att det finns personer som ser till att även de mest tveksamma kommer till skott och prövar det nya. Samtidigt behövs personer som är skickliga på att länka samman det nya med det gamla så att inte det som fungerat bra tidigare tappas bort i processen. Att fördela roller och funktioner enligt ovan, är ett sätt för rektor att fördela det pedagogiska ansvaret så det blir en gemensam social process i verksamheten snarare än ett uppdrag till en enskild person. Utöver det fördelade ledarskapet så är det, som redan tidigare nämnts, när rektor deltar i lärares lärande och utveckling som visat bäst effekt på elevers resultat (Robinson et al., 2008). Det innebär att även rektor behöver läsa litteratur, sitta med på lärarnas pedagogiska möten, finnas med i klassrummen för att på så vis vara aktiv och delaktig i arbete med att förbättra ett specifikt område. Avslutningsvis behöver de professionella på skolan ha god vetskap om hur tidigare förbättringsarbeten hanterats och utifrån ett systematiskt arbete förstärka upp de eventuella delar i skolans förbättringskapacitet som tidigare

uppvisat brister då det gäller att institutionalisera nya undervisningsmönster i verksamheten.

Forskningen kring skolförbättring synliggör vikten av lärare och skolledares delaktighet i förbättringsprocessen. På så sätt kan det länkas till *Critical Participatory Action Research* (CPAR) där utgångspunkten är att praktiken behöver fånga sina egna frågor, synliggöra sin verksamhet och ett dialogiskt samarbete för att långsiktigt förbättra praktiken.

Aktionsforskning

Critical Participatory Action Research är en del av aktionsforskningsfältet. Aktionsforskning bör inte förstås som en metod utan snarare en forskningsansats som syftar till att skapa delaktighet, engagemang, vidare förståelse och systematik. Syftet är att förändra och utveckla perspektiv på olika nivåer; deltagarnas *praktik*, deras *förståelse* av sin praktik och de *villkor* under vilka de praktiserar (Tyrén, 2013). Aktionsforskning skiljer sig från den typ av forskning som handlar om att forskaren ska ställa sig utanför "världen" för att kunna studera den objektivt och på distans. I aktionsforskning ska forskaren istället aktivt vara med och påverka så att forskningen kan leda till förbättringar i "världen" (Moksnes Furu, 2007). Kärnan i aktionsforskningen är att förstå och förbättra praxis (Hopkins, 2008) utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt där kombinationen av aktionen och forskning renderar systematiska undersökningar. Cohen, Manion och Morrison (2011) definierar aktionsforskning som en småskalig intervention i det verkliga livet, följt av en noggrann undersökning av effekterna av denna intervention. Aktionsforskning kan alltså beskrivas som ett kraftfullt verktyg för förändring och förbättring på lokal nivå.

Ett sympatiskt utgångsläge inom aktionsforskning är att det just är de professionella som arbetar i den undersökta praktiken, tillsammans med forskaren som gemensamt vill åstadkomma någon form av förändring i verksamheten och inte forskaren som vill förändra praktiken (Reason & Bradbury, 2008). På så sätt blir de professionella aktörer i forskningsprojektet istället för forskningsobjekt. Även Hansson (2003), som lyfter fram några karaktäristiska drag vilka kan ses som centrala inom aktionsforskning, menar att förändring är en inneboende parameter av forskningen där man som forskare aktivt deltar i förändringsprocessen tillsammans med de professionella, snarare än betraktar. Enligt Hansson kan aktionsforskning förstås som en cyklisk

process där forskningen alltid innefattar återkoppling vilken utgör grunder för de förändringar som genomförs och utvärderas. Denna cykliska process beskrivs också av Carr och Kemmis (1986) som understryker vikten av att aktionsforskning är forskning för förändring, en cykliskprocess där forskningens design är uppbyggd för att uppnå en förändring i en specifik situation eller kontext.

Relationen mellan praktik och forskning, deltagare och forskare har under aktionsforskningens utveckling varit under ständig diskussion. Frågor har bland annat ställts om vem som egentligen kontrollerar kunskapsprocessen. Starrin (1997) påpekar bland annat att ”Även om aktionsforskning karaktäriseras av ett omfattande samarbete mellan forskare och övriga deltagare så är det ändå aktionsforskaren som i sista hand kontrollerar kunskapsprocessen.”(p. 23). Utifrån detta menar Starrin att begreppet deltagarorienterad forskning är att föredra och att fokus borde flyttas från själva aktionen till deltagarnas delaktighet och kontroll. Aktionsforskning kan därav förstås, enligt Starrin, utifrån forskningens process där de demokratiska värdena är centrala. Även Carr och Kemmis (1986) beskriver vikten av ett deltagarperspektiv då idén med aktionsforskning är att deltagarna utvecklar såväl praktiken som sin förståelse för sin praktik samt förståelse för de sammanhang som praktiken ingår i. Centralt för Carr och Kemmis är att aktionsforskning, när den används i utbildningssammanhang, har ett kritiskt perspektiv det vill säga ett emancipatoriskt perspektiv. Pine (2009) förklarar aktionsforskningens emancipatoriska perspektiv på följande sätt:

Action research assumes that teachers are the agents and source of educational reform and not the objects of reform. Action research empowers teachers to own professional knowledge because teachers - through the process of action inquiry - conceptualize and create knowledge, interact around knowledge, transform knowledge, and apply knowledge. Action research enables teachers to reflect on their practice to improve it, become more autonomous in professional judgment, develop a more energetic and dynamic environment for teaching and learning, articulate and build their craft knowledge, and recognize and appreciate their own expertise (pp. 29-30).

Tyrén (2013) beskriver detta som ”den deltagarorienterade forskningens dubbla syfte” där forskningen både ska bidra till att utveckla kunskap och handling som kan användas för deltagarna men också, som Tyrén uttrycker det,

”maktgöra” (empower) deltagarna genom en process där de har möjlighet att utveckla sin egen kunskap.

Det kritiska perspektivet har särskild relevans i våra forskningsprojekt då målsättningen inom denna inriktning är att förstärka ett aktivt deltagande samt ett kritiskt och emancipatoriska förhållningssätt för att på så stärka deltagarna i sin yrkesroll. En utgångspunkt tas i det komplexa uppdrag som skolan idag har, där lärare förväntas arbeta med bedömningar som gynnar elevernas lärande samtidigt som de ska skapa underlag för en likvärdig och rättssäker betygsättning. I en tid av att allt fler kommuner och skolor ser implementering av *BFL* som centrala skolförbättringsprojekt, med syfte att öka elevernas måluppfyllelse, blir lärares vilja, förståelse och upplevelse av sin egen bedömningspraktik intressant att förstå. En annan utgångspunkt är det pedagogiska ledarskapet. Vad är det och hur kan det gestaltas i praktiken?

En förutsättning för ett lyckat aktionsforskningsprojekt är ett respektfullt och öppet kommunikationsklimat (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014) samt att ett kritiskt förhållningssätt uppmuntras för synliggöra några av de villkor och förgivettaganden som påverkar rektorers och lärares yrkesvardag. Genom att bli medveten om olika normer och värderingar kan deltagarna också börja frigöra sig från, eller förändra de som inte främjar elevers lärande och utveckling.

Carr & Kemmis (1986) bygger sin förståelse av aktionsforskning på Habermas emancipatoriska ansats vilken bottenar i Habermas (1972) kategorier av kunskap: teknisk kunskap, praktisk kunskap och slutligen emancipatorisk kunskap. Den kritiska aktionsforskningen är den som förstås som frigörande, emancipatorisk. Enligt Carr och Kemmis så finns det en hierarki mellan kategorierna där den kritiska kategorin ses som den viktigaste. Tyrén (2013) beskriver i sin avhandling vikten av den tredje kategorin då den innebär att de gruppreflektioner och handlingar som sker, möjliggör för deltagarna att frigöras från att göra åtgärder i form av tvång, tradition och vana. Detta understryker återigen vikten av det kritiska perspektivet i denna artikel, då vi även i tidigare studier kan se en instrumentell användning av *BFL* i praktiken. Frågan blir återigen vad som kan ske när lärare och rektorer genom reflektion och handling får tid och möjlighet, utifrån egen önskan, att arbeta med sin bedömningspraktik och sitt pedagogiska ledarskap?

Många andra aktionsforskare, som har deltagarorienterad forskning i förgrunden, har inspirerats av Habermas (1972) och hans skrivning ”In a process of enlightenment there can only be participants” (p. 40). Men även om

Habermas har påverkat många aktionsforskare har han själv uttryckt kritik mot aktionsforskning och dess syn på relationen mellan teori och praktik. Enligt Mattson (2004) menar Habermas att vetenskapen och praktiken är två olika diskurser med två olika sanningsanspråk, däremot så bottenar människors möjlighet att bidra till förändring i kommunikativa handlingar. Mattsson har tolkat detta som att ”om fri kommunikation kan skapas så kan frågan om praktik och teori lämna plats för frågan om vad som uppfattas som meningsfullt för deltagarna.” (p. 35). Mattson skriver också att många aktionsforskare idag är medvetna om att ”forskare och medforskare är sanningssökare med skilda förutsättningar” (p. 35) vilket i sin tur gör det viktigt att skapa meningsfulla arenor för kommunikation och reflektion.

Att vara med och skapa dessa kommunikativa arenor har blivit en viktig del av vår egen fortsatta forskning och för deltagande skolors systematiska förbättringsarbete.

Diskussion

Skolförbättring och ledarskap är diffusa, komplexa och svårfångade fenomen. Stora delar av den forskning som gjorts inom dessa fält har ett tydligt tekniskt kunskapsintresse utifrån en strävan mot det mest effektiva förhållningssättet. Många är de teorier som utlovar goda resultat och nöjda medarbetare men som i de flesta teorier finns det brister och svagheter. En förklaring kan vara att ett tekniskt-instrumentellt förhållningssätt inte är tillräckligt för att begripa sig på denna typ av fenomen. Där det tekniska brister kan ett praktiskt och kritiskt emancipatoriskt perspektiv stärka upp rektorer och lärare i sin professionalitet. Individens benägenhet att följa andra är stor men kan stundtals leda till problem, ibland blir exempelvis en undervisningsmodell på modet och att följa modet blir en drivkraft i sig (Alvesson, 2013). Självständighet och att stå upp för väl genomtänkta åsikter är viktigt, snarare än att anamma nya idéer och modeller. *BFL* är på inget sätt en ny metod utan ett förhållningssätt i undervisningen som kan spåras långt bak i tiden. Däremot är samtalet om den mer formativa bedömningen och forskningstillgängligheten kring bedömningsarbetets effekt på elevers lärande mer omfattande och tillgängligt idag. Ett samtal som vi menar är på gott och ont, då bedömning för lärande kan uppfattas som ”det senaste modet” vilket kan leda fram till ett tekniskt-instrumentellt förhållningssätt i förbättringsarbetet gällande bedömning.

Istället för effektivitet är det självständighet och kritisk reflektion som är poängen utifrån ett praktiskt kunskapsintresse. Det praktiska kunskapsintresset är ett intresse som skapar kunskap i form av tolkande förståelse som kan informera och vägleda i etiska och moraliska dilemman. Det anspelar på ett intresse för att försöka fånga in en djupare förståelse av ett komplext fenomen, det vill säga sådana fenomen som ej låter sig mätas eller avläsas på ytan utan måste tolkas. Det intressanta här är att förstå vad som händer, att lära sig tolka skeenden och förhållanden för att få en bra inblick i dessa. Att lära sig om bakgrund och historiska sammanhang blir viktiga aspekter utifrån ett praktiskt kunskapsintresse. Det handlar om att göra det svårbegripliga lite tydligare, att söka förstå, snarare än att söka ange en bruksanvisning för problemlösning (Alvesson, 2013). Inom organisationer handlar denna form av kunskapsintresse om att få till ett ändamålsenligt handlande utifrån en situationsspecifik förståelse, det vill säga ett klokt tänkande och ett klokt handlande. Ur ett forskningsperspektiv är den kritiska självreflektionen ett naturligt verktyg i en forskningsansats med ett praktiskt och förståelsebaserat kunskapsintresse (Tiller, 1999).Handledning betraktas som nödvändig men handledaren behöver inte nödvändigtvis vara en expert som kommer utifrån. Någon av lärarna eller rektorerna kan likaväl vara den som tar på sig handledarrollen.

Utifrån ett kritiskt emancipatoriska kunskapsintresse fokuserar man på att identifiera sådant som begränsar och låser, det vill säga sådant som genererar osjälvständighet och bristande kritisk medvetenhet. Det kritiskt emancipatoriska intresset är således en kunskap som kritiskt granskar och uppmanar till självständigt tänkande snarare än att fundera på vilken som är den effektivaste modellen och hur den ska implementeras på bästa sätt. Inget kunskapsintresse är överordnat något annat men idag menar vi att den praktiskt förståelsebaserade och det kritiskt emancipatoriska kunskapsintresset är två former av kunskap som särskilt behöver uppmärksammas i en tid då omvärldens krav på skolan är att hela tiden prestera bättre än jämförbara skolor genom att uppvisa bättre elevresultat. Fokus i skolan har på så vis till stora delar blivit att söka den bästa och mest effektiva undervisningsmetoden. Det viktiga blir således att finna *metoden* som genererar bästa elevresultat och andra mätbara värden som är kan visas upp för omvärlden.

Avslutningsvis är det ofta så att inom en teknisk forskningsansats är det forskaren som definierar problemet och som planerar och ansvarar för forskningsprocessen. Detta innebär att det är någon "utifrån" som bestämmer frågeställningar och upplägg på arbetet. Vi menar att utifrån ett sådant förhållningssätt finns det en uppenbar risk att rektorer och lärare blir

osjälvständiga medlöpare som underkastar sig forskarnas tolkningar och avstår således från att själva ta tag i problemet. Den kritiska självreflektionen är svag eller till och med helt frånvarande i en sådan forskningsansats (Tiller, 1999).

Critical Participatory Action Research menar vi erbjuder såväl verksamhet som forskare en möjlighet att skapa en process där förbättringsarbete sker i en miljö, exempelvis kommunikativ arenor, där de verksammas frågor står i fokus, där motsättningar och lösningar synliggörs och där det kritiska och reflektiva förhållningssättet är idealet. På så sätt tror vi också att skolförbättringsarbetet har större potential att få fäste i verksamheten. Vi vill dock avslutningsvis uppmärksamma att i jakten på den ”rätta” metoden, så ser vi att även skapandet av kommunikativa arenor har blivit en metod som ska vara lösningen på de dilemman skolan ställs inför. Det kan därav vara viktigt att påminna sig om vilka processer som möjliggörs i de arenor som skapas så att det kritiska och reflektiva förhållningssättet inte stängs ute.

Referenser

- Alvesson, M. (2013). *Organisation och ledning : Ett något skeptiskt perspektiv* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Bell, B. F., & Cowie, B. (2002). *Formative assessment and science education Science & technology education library ; 12* (pp. vii, 145 p.). Retrieved from <http://miman.bib.bth.se/login?url=http://site.ebrary.com/lib/bthbib/Top?id=10046989>
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor : Om skolorganisationer och skolförbättring* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor : Sex typskolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3. ed.). New York London: Teachers College Press ;RoutledgeFalmer.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. Boston : Beacon P., 1972.
- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget : Aktionsforskning som teori och praktik - i spåren efter lom*. Göteborg: Dept. of Sociology [Sociologiska institutionen].

- Hargreaves, A., & Andersson, S. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital : Transforming teaching in every school*. New York ; London: Teachers College Press.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Buckingham [England] ; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. McGraw-Hill International.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer Singapore.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande* (2., [oförändr.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Mattsson, M. (2004). *Att forska i praktiken : En kunskapsöversikt och en fallstudie*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Miles, M. B., & Ekholm, M. (1987). *Lasting school improvement : Exploring the process of institutionalization*. Leuven: Acco.
- Moksnes Furu, E. (2007). Rak lærerrygg. Aksjonslæring i skolen (avhandling). Universitetet i Tromsø.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik - : En studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse (avhandling)*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis, 2009.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher action research : Building knowledge democracies*. Sage Publications.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The sage handbook of action research : Participative inquiry and practice* (2. ed.). Los Angeles: SAGE.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Starrin, B. (1997). Empowerment som tankemodell. In E. Forsberg, C. Hagquist & B. Starrin (Eds.), *Frigörande kraft : Empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv* (pp. 164 s.). Stockholm: Gothia.
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande : Forskande partnerskap i skolan / översättning: Ulla lindberg*. Hässelby : Runa, 1999 (Malmö : Team offset & media); 1. uppl.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Tyrén, L. (2013). ['Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill' : En studie om lärare möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken (avhandling). Göteborgs universitet]. Web Page.

Alla lär sig något? - Teori möter praktiskt yrkeskunnande

Berith Nyqvist Cech

Fil Dr i Pedagogik

berit.cech@kau.se

Abstract

Akademisk yrkesutbildning ställer särskilda krav på såväl studerande som lärare. I Socionomutbildningen fokuseras på teoretiska perspektiv med användningsbarhet i en praxis som den studerande ska förberedas för och förstå. Dessutom ska en bedömning göras av såväl yrkesrelaterat, som teoretiskt kunnande, hos enskild studerande. Yrkesutbildning som akademisk utbildning innebär många utmaningar där det ibland kan uppstå problem. Syftet med detta paper har varit att beskriva förändringar genomförda i kursmomentet *Åldrandets villkor*, i socionomprogrammets socialgerontologikurs våren 2012, samt att belysa svårigheter med att bedöma den studerandes kunskaper då studerande har rätt till anonymitet i tentamen, tillika med att läraren inte får kräva obligatorisk närvaro. Texten avser att beskriva genomförandet av ett förändrat kursmoment som kallas Åldrandets villkor. Detta kursmoment reflekteras dessutom som ett exempel på underlag för bedömningen av de studerandes insatser. Resultatet visade att det förändrade pedagogiska arbetssättet med momentet uppskattades av de flesta studerande. Men frågor kvarstår om hur man skapar underlag för en rättvis bedömning av de studerandes kunskaper och förmågor utifrån lärandemålen för just detta delmoment. Avslutningsvis reflekteras över hur svårt det är att finna bra bedömningsverktyg i kurser som avser skapa förutsättningar för såväl praktiskt yrkeskunnande, som ett teoretiskt reflekterande. Medverkan av praktiker i utbildningen kan vara ett redskap för att sammanfläta teori med praxis.

Sökord: socionomprogram; socialgerontologi; teori och praktik; pedagogiskt arbetssätt; bedömning.

Inledning/Bakgrund

I detta paper reflekteras över ett problem, ett "case" hämtat från min egen undervisning som lärare i socionomprogrammet. Detta är en akademisk

yrkesutbildning för blivande socionomer där studerande jag fått möta, kommer att söka tjänster inom äldreomsorgen såsom enhetschef, biståndsbedömare, äldreкуратор, anhängigkonsult, osv. Under många år (1985-2012) har jag haft kursansvaret för kursen i Socialgerontologi, dvs läran om åldrandet i ett samhällsperspektiv. Under senare terminer har det ibland upplevts som om något inte blivit så bra, dvs ett problem i det avslutande undervisningsmomenten i kursen. Därför väljer jag här att redovisa detta delmoment i kursen utifrån hur det har sett ut och hur det blev planlagt i och med att det förändrats. Under höstterminens första 10 veckor 2012 hade jag kursansvar för kursen Socialgerontologi, 15 hp, i Socionomprogrammet, vid Karlstad universitet för sista gången.

Kursen har ständigt ändrat utseende under åren som gått utifrån ett kontinuerligt försök att lyssna in de studerandes utvärderingar, termin för termin. De förändringar som de studerande önskat har ofta varit skiftande. Ofta beroende på vilka som valt denna kurs men också beroende på vilka förväntningar man haft utifrån tidigare erfarenheter av att arbete inom äldreomsorg. I stort sett har de flesta som under alla dessa år genomfört denna kurs redovisat att de skaffat sig mycket kunskap om äldre och åldrande.

I detta paper kommer momentet, som förändrats till upplägg och innehåll relaterat till såväl uppställda lärandemål som till studerandes önskemål, beskrivas. Det delmoment som här har lyfts ut från dessa 10 veckor kallas Åldrandets villkor. Problemet här har varit att de studerande upplevt det svårt att förstå hur de ska kunna uppnå lärandemålen med den utformning som jag valt för kursupplägget. Jag själv har upplevt det självklart och har dessutom beskrivit detta i deras studie-handledning, steg för steg. Men trots detta verkar vi inte nå fram till varandra, hela vägen, de studerande och jag. Det är detta som i denna sista kurs nu bearbetats för att kunna förbättras.

Dessutom är förhoppningen att denna förbättring även ska underlätta för att mer rättvist kunna bedöma resultatet i relation till hur studerande lyckats prestera i sin examination av kursen. Utifrån detta sammantaget kunde vi kanske tillsammans visa på kursens kvaliteteter och tillkortakommande. Det är, som sagt, alltid enligt tidigare studerandebedömningar som bearbetning av nästa kursupplägg genomförs. Men det kan vara svårt att avgöra vad som bäst synliggör hur de studerande skaffat sig kunskaper och förmågor kopplat till kursmomentets lärandemål.

I kursplanen står angående lärandemålen att den studerande skall efter genomgången kursmoment kunna:

- reflektera över hur åldrandets villkor skapas i möten, rutiner och processer och den roll man som professionell har däri
- identifiera behov på egen kunskapsutveckling

Dessa lärandemål har jag under senare terminer försökt väcka intresse för och tydliggöra med hjälp av olika verktyg: kurslitteratur, uppmåttade studerande att söka aktuell forskning, att genomföra enskilda och gruppaktiviteter. Samt genom att inbjuda verksamhetsansvariga inom de olika områdena som studerande kan komma att möta som färdigutbildade inom äldreomsorgen. Ofta är detta tidigare studerande inom samma fält som kan hjälpa de nuvarande studerande att se och förstå kopplingen mellan teori och praktik.

Teoretiska reflektioner

Norton (1990) har reflekterat över hur väl vi egentligen förstår varandra, de studerande och vi lärare, då vi förmedlar vår undervisning i form av kunskaper och uppfattningar genom möten i klassrummen. Han belyser också hur läraren ofta tror att studerande uppfattar och har samma tankar om kursinnehåll och samma förståelse som läraren själv och därför behövs inga noggranna förklaringar för varje enskilt moment (Norton, 1990). Detta kunde jag känna igen mig i och översätta även till mina egna tankar och funderingar över hur jag ska veta att de studerande förstår vad jag menar. Ett exempel på denna missuppfattning om vad vi vet om den givna situationen framkom då de skulle sammanställa och inlämna papers, och därefter redovisa dessa i seminarier (Biggs, 1999). Under arbetets gång förstod jag att detta visste de studerande inte hur det ska göras, men då ingen frågade vad som avsågs så berättade jag inget om detta. Norton påpekar att detta är en felbedömning vi lärare ofta gör (Norton, 1990). Och inte heller tog jag reda på deras förkunskaper eller förväntningar inför just detta kursmoment. Jag redovisade inte heller mina egna förväntningar på dem som studerande, möjligen på grund av att jag tyckte att deras studiehandledning redovisade detta nog.

Socialgerontologi som ämne handlar om läran om den äldre i samhället, dvs hur förstås den äldre och hur uppfattas åldrandeprocesser, och hur samhället ska möta den äldre som individ och samhällsmedborgare (jmf Tornstam, 2011). Socialgerontologikursen bygger på en pedagogisk läroprocess för att öka

förståelse för och insikt i kommande yrkesroller inom äldreomsorgen vilket gör att tid avsätts hela tiden för reflektioner, enskilt och i grupp (jmf Freire, 1979, Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 2009). Det finns idag vissa svårigheter med att bedöma den enskilda studerandes kunskaper i liknande arbetssätt då läraren måste respektera den studerandes rätt till anonymitet i tentamen, tillika att läraren inte får kräva obligatorisk närvaro under lektioner. Detta arbetssätt hävdas ändå för att försöka möjliggöra att de studerande ger sig tid att reflektera och därmed finner ett djup i läroprocessen och att i viss mån få möta insikter i att göra är att lära, dvs att också lära av andra? Dessutom kanske det ökar förståelsen av det lästa och det gjorda, såsom Martons, m fl (2009) holistiska perspektiv på lärande förordar, och så även Biggs (1999). Dewey (1997) ansåg bl a att man lärde sig bäst genom att göra och det försöker kursinnehållet också ge utrymme för och så är det upp till den enskilde studerande att ta ansvar för hur detta reflekterande och lärande sker. Problemet här kan vara som Green Lister & Crisp belyst, att det är inte själva läroprocesserna som bedöms i slutändan, utan slutresultatet av hur den studerande på olika sätt kan visa på sin egen kunskap och vad han/hon lärt av kursen (Green Lister & Crisp, 2007).

Studerande kan ibland be om att snarast möjligt efter kursstart få besked om hur examinationen ska gå tillväga, vilken litteratur som är viktigast osv vilket Gibson & Simpson också uppmärksammat (Gibson & Simpson, 2004/05). De studerande som söker exakta svar av lärare, såsom att 'du kan läsa den och den boken – de och de sidorna', och blir, då de inte får dessa svar, frustrerade och kanske upplever läraren som ostrukturerad. Eller att man kräver för mycket, alternativt för litet, av den studerande. Medan läraren kanske anser att den studerande ska ges tillfälle att söka sin kunskap utifrån sin förförståelse och sitt kunskapsintresse. Olika studerande kan ha olika intressen under sin utbildning och detta påverkar självklart vilken betydelse en viss kurs har för respektive studerande. Det är många kurser som ska bearbetas av de studerande under sina 3.5 års socionomstudier. Det är också självklart så att som kursansvarig önskar jag att de studerande ska uppleva min kurs som värdefull och intressant. Detta kan de studerande se på med helt andra ögon än jag som kursansvarig. De två sista årens fyra terminer med socialgerontologi har jag haft möjlighet till att få dela examinationsansvaret för vissa moment. Det har varit värdefullt att äntligen få diskutera det pedagogiska upplägget och de studerandes insatser i relation till lärandemålen med en kollega. Men detta kunde kanske ha använts bättre av mig, beroende på min ovana att dela med mig av planeringstankarna? Kanske kan också min och min kurskollegas olika kunskapsområden haft betydelse tillsammans med bristande tid. Men det som också prövats mer

tydligt kanske är att ta hjälp av yrkeslivsrepresentanterna för att göra dessa frågeställningar som berör åldrandets villkor mer intressanta och värdefulla?

Syften

- Att beskriva förändringar genomförda i momentet Åldrandets villkor. Förändringar genomförda som ett försök till ett förbättrat och mer intresseskapande kursupplägg med syfte att ge ytterligare möjligheter för att öka den studerandes förståelse för äldreomsorgens kunskapsbehov genom att få teorierna gestaltade av yrkesrepresentanterna.
- Att belysa svårigheter med att bedöma den studerandes kunskaper i liknande arbetssätt då läraren måste respektera den studerandes rätt till anonymitet i tentamen, tillika att läraren inte får kräva obligatorisk närvaro.

Huvudsakliga frågor blev då: Hur skulle jag fånga fler av de studerande och deras intresse och insikt i att detta var viktig kunskap för dem? Hur skulle jag kunna bedöma vilken praxisförberedande kunskap de verkligen skaffat sig under detta kursmoment med sju olika temata om åldrandets villkor? Hur kunde kursmomentet göras mer intressant och inbjudande? Hur handskades man med detta i relation till att momentet var svårt att genomföras med lärarens maktmedel såsom obligatoriskt närvarokrav, samt - anonyma tentor?

Översiktlig bild av kursen som den varit tidigare

Socialgerontologikursens 15 hp har varit planerad i tre huvudstråk:

Kursen inleddes med en introduktion av innehållet, en presentation av kursdeltagare samt en öppen diskussion om varför man valt läsa denna delkurs. Kursansvarig samtalade om vikten om att lära om och av varandra. Den pedagogiska modellen som valts för kursen byggde på deras eget arbete kopplat till studerandekamraternas med tanken att man hjälps åt. Därefter genomgång av tidigare studerandes utvärderingar om denna kursens helhet, förändringar som gjorts och varför är det viktigt för de studerande att veta något om socialgerontologi om man utbildar sig till socionom och ska ut och arbeta som t ex biståndsbedömare, enhetschef inom äldreomsorgen osv. Vi hade en kurslitteraturgenomgång, diskuterade med studerande om de olika momenten och föreslog olika forskningsrapporter. Därefter förbereddes de studerande för kursens tre olika moment som avsåg bygga samman till kursens helhet:

- A. Samtal och möte med en äldre. Kopplat till kursens litteratur, bearbeta, reflektera teori/praktik och nedteckna i ett individuellt seminariepaper. Seminariebehandlat paper i grupper där man får ta del av varandras erfarenheter. Diskussion. Vad gav detta? Introduktion till nästa moment: Socialgerontologiska teorier i praktisk användning.
- B. De studerande arbetar med ett grupparbete, där vi börjar med teorigenomgång. Detta grupparbete kallades COLL/AGE. Orsaken till detta begrepp var att grupparbetet dels handlade om att kolla åldern, dvs 'coll age', visa på hur åldrandet gestaltade sig. (Det engelskt inspirerade begreppet visade också på att internationell forskning på området skulle vara med i redovisningarna). Den andra orsaken till detta begrepp var att det skulle genomföras om ett collage, men inte i form av en väggtidning. De olika gruppernas redovisningar skulle här forma ett mänskligt collage dvs åskådliggörande av teoriernas användning inom äldreomsorgen, att visa olika bilder av åldrandet. Fallbeskrivningar bearbetas tillsammans för att försöka förstå hur teorierna kan brukas i professionellt socialt arbete med äldre. Vi erbjuder här en dramapedagog som är inbjuden för att arbeta tillsammans med studerande för att hjälpa dem ännu mer förstå med hjälp av kreativ fantasi, kropp och själ hur kopplingen mellan teori och praktik kan se ut. Och för att förstå att detta är ett hjälpmedel för den praktiska vardagen som professionell socialarbetare inom äldreomsorgen. Ett grupp-paper sammanställs här för att bearbetas tillsammans med att skapa och redovisa i ett dramaspel som ska åskådliggöra de studerandes bild av hur man kan använda och förstå socialgerontologiska teorier i möten med äldre. Nästa moment förbereds genom att olika forskning omkring socialgerontologiska teorier som kan vara till hjälp för att ytterligare förstå åldrandet bearbetas. Så introduceras: Åldrandets villkor.
- C. Åldrandets villkor handlar om att bearbeta aktuell forskning såväl som att med kurslitteraturen som hjälp att förstå åldrandets villkor: såväl biologiskt, psykologiskt, kulturellt, geriatriskt åldrande (dvs vilka sjukdomar som hör samman med åldrandet) samt funktionellt åldrande, t ex att åldras med funktionsnedsättningar. Vi bearbetar också demografin som omger oss, samt hur boendemiljö påverkar hur vårt åldrande ter sig. För att möjliggöra en praktisk översättning av dessa teoretiska kunskaper inbjöds de studerande till möten med olika representanter för de yrkesroller som kan erbjudas en socionomstuderande efter avslutat socionomprogram – med inriktning äldre. De studerande erbjöds att välja fördjupning inom tre av följande

temata:

- Den äldres boende skapar olika villkor för åldrande människor?
- Dödens närhet allt tydligare och därmed kommer de existentiella levnadsvillkoren i fokus?
- Den äldres rättighet till god tandvård/tandhälsa?
- Anhörigas betydelse för ett gott åldrande?
- Den äldre invandraren/människan från andra kulturer i kontakt med åldrandets villkor i Sverige?
- Måltidens betydelse för ett gott åldrande?
- Att åldras med funktionshinder – andra villkor eller samma som för andra?

De studerande kunde alltså göra individuella val genom att fördjupa sina kunskaper omkring tre olika temata som de själva ville kunna mer omkring. Utifrån dessa tre temata valde man grupperingar med andra studerande som valt samma, för att kunna fördjupa och lära mer tillsammans. Detta innebar att studerande valde bort ganska många tillfällen till möten med yrkesrepresentanterna om de informerades om något man ej valt att fördjupa kunskaperna omkring. Det innebar dessutom att om de kom till klassrummet var de inte särskilt uppmärksamma. Detta kom att innebära att några av de inbjudna gästföreläsarna under vårterminen 2012 uttryckte sin besvikelse över de studerandes bristande intresse för sitt kommande yrkesområde. Och jag var själv besviken över de studerandes missade möjlighet att få teorierna praktiskt förklarade och gestaltade av yrkesrepresentanterna.

Detta ville jag förändra. Hur kunde man göra istället? Vid genomgång av de förgående studerandes reflektioner över sina val, både utifrån kursvärderingarna och vid samtal med gästföreläsarna, beslöts en förändring.

Vilka förändringar har gjorts?

Inför höstterminen 2012 genomfördes de förändringar som vi kommit fram till i dessa diskussioner med studerande och yrkeslivsrepresentanter inom äldreomsorgen, dvs med enhetschef, biståndsbedömare, äldreкуратор, anhängigkonsulent, diakonissa, osv. Förändringar som gjorts för att tydliggöra den studerandes egen kunskap och skapa intresse för fördjupning inom allt det som man kan få möta vad gäller äldres skiftande livsvillkor. Det vill säga, det som momentet Åldrandets villkor avsett att ge möjlighet till, blev följande:

- Kursmomentet hösten 2012 introducerades med att den studerande fått som individuell arbetsuppgift att först sitta för sig själv och reflektera över hur han/hon uppfattade kursens lärandemål vad gäller just kursmomentet åldrandets skiftande villkor.
- Studerande fick därefter fundera över vad man redan kunde, eller på något sätt hade erfarenheter från, vad gällde de olika fördjupningsmöjligheter i kursmomentet åldrandets villkor.
- Kursansvarig redogjorde sedan för de sju olika temata som nu kom att handla om allas fördjupning i denna kurs: åldrandets villkor handlade således hösten 2012 om att alla fördjupade sig i kunskaper om socialarbetarens behov av kunskaper om äldre och åldrande, att utifrån identifierad egen kunskap, tillsammans i grupper om tre personer per grupp lära mer om följande de olika temata som kursen tidigare innehållit. Här gjordes alltså ingen innehållslig förändring då de studerande upplevde alla lika viktiga för deras yrkesroller.

Kursansvarig redogjorde därefter de teorier som ligger till grund för detta moment och uppmuntrade kursdeltagarna till att söka aktuell forskning runt intressanta frågor som berör de sju förutbestämda temata som alla berörde åldrandets villkor på olika sätt, att se kunskap som krävdes för att arbeta inom äldreomsorgen som en helhet (Marton, m. fl., 2009).

- Dessutom informerades de studerande om att under dessa avslutande veckor kommer man att i klassrummet få möta olika inbjudna representanter för bl a det yrke de ska förberedas för. En anhörig till en demenssjuk person var också inbjuden för att berätta om sin situation då de professionella inom äldreomsorgen behöver förstå även deras situation.
- De studerande informerades också om att dessa möten och samtal skulle kunna innebära möten med alternativa yrkesrollsrepresentanter som också skulle kunna bli framtida kollegor. De som erbjudit sig att komma till oss var biståndsbedömare, enhetschef inom äldreomsorgen, anhörigkonsulent, sjukhusdiakonissa, osv. Andra inbjudna gäster som också kom för att möta de studerande, var representanter för andra yrkesgrupper som också arbetade inom äldreomsorgen. Dessa kunde också komma att på olika sätt att vara kollegor runt den äldres livsvillkor, såsom sjuksköterska, läkare, osv.

- Studerande informerades också självklart om att de kunde söka upp dessa yrkeslivsrepresentanter själva i sina egna hemkommuner för att fördjupa kunskaperna om vilka kompetenser som krävs för att göra ett gott arbete inom olika socialt inriktade yrkesroller inom äldreomsorgen.
- Avslutningsvis fick de studerande veta att momentets olika temata ska sammanställas i ett paper som ett av underlagen som utgjorde kursens avslutande examinationsuppgift.

Hur genomfördes de planerade förändringarna i kursmomentet Åldrandet villkor?

Arbetsuppgiften introducerades av kursansvarig under veckan innan denna sista fas av socialgerontologikursens helhet påbörjades, dvs kursmomentet Åldrandets villkor. Introduktionen gjordes av kursansvarig och medverkade kollega, som skulle vara behjälplig vid examinationen. Här berättades än en gång om tidigare utvärderingar, vår tanke bakom val av pedagogiska arbetssätt och att kursen erbjöd samtal och reflektioner tillsammans med några representanter från yrkesverksamma inom äldreomsorgen. Dessa samtal skedde med utgångspunkt i kurslitteraturen, från de lärandemål kursen har och slutligen med hjälp av frågor som studerande förberett sig på inför dessa möten. Det gällde således för den enskilde att utifrån kurslitteraturen, de studerandes egna frågeställningar samt aktuell forskning inom området försöka fånga yrkeslivsrepresentanternas aktuella kunskaper och erfarenheter av några av de yrkesroller de studerande kunde se som möjliga för sig, i framtiden. Även de yrkesverksamma kunde ställa sina frågor till de studerande om deras fräscha teoretiska kunskaper och om aktuell forskning. De studerande bar ibland på frågor om sådant som man var osäker på vad gällde just blivande yrkesrollsbilder där den äldre och hans/hennes livsvillkor var i fokus – i lektionssammanhang. Syftet med dessa möten handlade om att fördjupa reflektionen och kunskaper omkring några av åldrandets olika villkor med hjälp av gestaltande av teorier som verktyg i den professionella yrkesrollen, här med hjälp av yrkesrepresentanter. Det handlade också om att kanske få ”visa upp sig” på dessa möten med preliminärt blivande kollegor och att skapa kontaktytor mellan våra olika arenor, universitetets akademiska miljö och praktikerns vardagskunnande, som en brygga mellan teori och praktik. Efter denna kurs följde verksamhetsförlagd praktik inom äldreomsorgen.

Kursmomentets förändring blev att, som ett försök att göra de studerande mer delaktiga i arbetsmomentet, var och en fick att sitta för sig själv en stund och

reflektera över vad man kunde och visste om respektive av de sju temaområden som hade valts ut. Och vad kunde man inte? Vad förväntade man sig av kursmomentet? Man nedtecknade frågor som man ville ställa till antingen textmaterial som utdelats, alternativt till våra gäster inom respektive område. Sedan skapades grupper där man samarbetade tre och tre för att lära av och om varandras frågor. Några av dessa frågor fick de studerande sedan försöka se till att få svar på. Tanken med detta arbetssätt var också att de inbjudna gästerna skulle känna sig välkomnade av frågor ställda av engagerade och intresserade studerande. Ett möte där yrkesrepresentanterna fick tydliggöra vad man kunde, vad man gjorde och hur man utförde sitt yrke som socialarbetare i relation till möten med åldrande och de äldre. Några av de inbjudna gästerna var också före detta studerande som gärna kom tillbaka till utbildningen i denna nya roll.

Då ett av temata handlade om den äldres boende föreslogs att man kunde återge en vision om hur ett äldreboende skulle fungera enligt den erhållna kunskapen från kursmomentet, kurslitteraturen, aktuell forskning och dessa studerandes visioner om det goda åldrandet. De studerande utgick här från samtliga sju föreslagna temata och kopplade samman dessa med kommande yrkesroller inom äldreomsorgen: t ex enhetschef, biståndsbedömare, äldreкуратор, anhörigkonsulent. Den enskilde studerande valde den yrkesroll som intresserade extra mycket. Det mesta av ovanstående villkorspunkter kunde samordnas då allt är viktigt för att skapa goda förutsättningar till att få åldras med värdighet. Några av områdena som här föreslogs kom att beröras extra genom de inbjudna mötena och samtalen omkring valda frågeområden tillsammans med inbjudna gäster från äldreomsorgens verksamheter, så som de organiserats i en kommun.

Exempel på frågor som studerande ville ha svar på:

- Vad behöver jag kunna som biståndsbedömare?
- Hur kan jag ordna ett gott boende för den person som är en äldre med funktionshinder; en äldre invandrare; för att få stöd och hjälp för att mötet med döden inte ska bli för tungt; osv
- Hur kan jag skapa ett intresse hos min personal för att skapa goda måltider för den äldre?
- Medvetenheten om vilka sjukdomar som dåligt skött munhälsa hos den äldre faktiskt kan ge?
- Vad har jag för ansvar för allt detta som enhetschef inom äldreomsorgen?

Vi inbjöd även en äldre anhörig som expert på sådana erfarenheter som den professionella ibland kan ha svårt att förstå. Då det idag blir allt vanligare att äldre anhöriga blir vårdare/omsorgsgivare till sin äldre anhörige i rollen av maka/make/syskon/föräldrar, så var det viktigt att de studerande fick möta en äldre representant med denna anhörigfarenhet. Hon berättade levande om olika erfarenheter vad gällde hennes behov av hjälp och stöd i rollen av att vara ”anhörig” och gav därmed kunskaper som kunde vara bra att få insikt i som socionomstuderande.

De studerande fick olika förslag på olika sätt där man också kan söka sina frågor och få svar, även från bl a aktuell forskning, att intervjua sakkunniga eller på annat sätt fördjupa sin kompetens som kan komma att behövas i roller som professionella äldreomsorgspersonal. Arbetsuppgifter under socialgerontologikursens sista veckor har alltså ägnats åt olika föreläsningar om dessa områden som nämnts ovan av yrkeslivsrepresentanter. Dessa skulle finnas med som en grund för de sju kunskapsområden som kursupplägget syftat till att möjliggöra fördjupning av såväl förståelse och inlevelse, som praxiskunskaper, i olika områden. Dessa föreläsningar gavs till oss av erfarna kollegor ute i de verksamheter som studerande kan komma att kunna söka tjänster inom. Det kan t o m vara blivande kollegor man möter.

Momentet avslutades genom ett opponentseminarium där sammanställt gruppmaterial delades med kurskamraterna för att ventilera insamlade kunskaper och för att skapa forum för utbyte. De studerande erbjöds handledning under skrivandets gång.

Resultat

Det förändrade arbetssättet handlade alltså om att pröva nya angreppssätt i avsikt att fånga de studerandes intresse och vilja att lära sig mer om åldrandets villkor. Därför planerades olika arbetsuppgifter för att ge studerande tillfälle till att både reflektera, och att på så sätt förhoppningsvis öka sitt intresse för och sin förståelse för den äldres olika livsvillkor. Den äldre, som de som färdigutbildade socialarbetare, skulle kunna komma att möta. Arbetsuppgifterna blev:

- Var och en enskilt fick sitta en stund och tänka över de sju olika temats som redovisas ovan och vad man kunde redan om detta – och vad man

behövde veta mer. Därefter fick varje studerande tänka över: Vad saknar jag kunskap om då det gäller t ex att åldras med funktionsnedsättning?

- Därefter indelades de studerande i grupper om tre personer vardera. Varje grupp (tre och tre) skulle diskutera sig samman för att förbereda sig för frågor för att kunna fördjupa eller skaffa sig nya kunskaper om sådant som var relevant för blivande yrkesroller inom äldreomsorgen. Då man samsats om dessa frågor fick man gruppvis skriva ned dessa och ta med inför kommande veckor som underlag för dels samtalen med inbjudna gäster, dels söka i kurslitteraturen alt. söka aktuell forskning.
- Yrkesrollsrepresentanter inbjöds till samtal med studerande, förberedda på att frågor om just deras kunskaper skulle ställas av studerande.

Under dessa veckor hade sedan varje grupp till uppgift att av den gemensamt insamlade kunskapen och utifrån svaren på sina frågor sammanställa ett gemensamt paper (omfattning ca 5-7 sidor). Gruppens paper skulle ge en bild av de studerandes medverkan i momentet och ge en sammanfattning utifrån de inbjudnas svar på de frågor studerande förberett inför dessa besök. Sammanfattningen skulle också förlöpande reflekteras till lärandemål, kurslitteratur samt aktuell forskning.

Har förändringarna gett resultat?

Några exempel på kommentarer i en skriftlig utvärdering av momentet åldrandets villkor från studerande:

- Jag har fått en god inblick/insikt vad gäller flera områden som förstärker livskvaliteten för äldre samt förståelse för min egen kommande yrkesroll, kunskaper som jag kan ta med mig. Jag har varit aktivt deltagande, reflekterat över innehållet i dessa veckor.
- Väldigt många gästföreläsare som alla var väldigt bra och hade mycket viktigt att berätta. Blir inte lika mycket tårta på tårta och upprepningar av samma saker som det varit i många andra kurser.
- Många bra föreläsningar. Bra blandning under kursens gång. Lärt mig vikten av det sociala. Under denna kursen har jag lärt mig otroligt mycket som jag känner jag har nytta av i min framtida yrkesroll. Ex varför äldre beter sig som de gör i vissa situationer, att munhälsan är otroligt viktig samt att få gå och samtala med en äldre. Mycket lärorikt och intressant med gästföreläsare.

- Jag tycker det har varit mycket intressant med de inbjudna gästföreläsarna och mycket lärorikt!
- Jag har lärt mig mycket, varit på alla föreläsningar och reflekterat mycket över hur arbeta som socionom.
- Jag har utmanat mina fördomar om äldre – lärt mig mycket.
- Som helhet allt vad jag lärt mig under denna tiden har hjälpt mig att få större förståelse och kunskap, kunna reflektera och förstå åldrandet och gästföreläsarna var fantastiska, med energi och kunskap lärde de mig/oss mycket! Och arbetet med att få skriva ned och reflektera över allt vi gjort – det var viktigt

Lärorikt och Värdefullt?

Summering av de studerandes reaktioner på hur lärorikt kursinnehållet i åldrandets villkor, hösten 2012, varit.

Underlag: 27 studerande	Mycket lärorikt/Värdefullt	Ganska lärorikt/Värdefullt	Bitvis värdefullt/Lärorikt	Värdelöst
Ind. Muntlig utvärdering	16	5	6	0
Grupp Paper (9x3): Skriftligt	5	4	0	0
Utvärdering: Ind. Skriftligt(anonymt)	25	2	0	0
Examinationen: skriftligt (anonymt)	23	0	4	0

Fig. 1: De flesta studerande uppfattade vid den skriftliga individuella utvärderingen att kursinnehållet varit mycket lärorikt/värdefullt inför deras kommande yrkesliv, avseende momentet åldrandets villkor, hösten 2012.

Intressant?

De studerandes värdering om hur intresseväckande kursinnehållet i åldrandets villkor varit, hösten 2012.

.Underlag: 27 studerande	Mycket intressant	Ganska intressant	Bitvis intressant	Ointressant
Muntlig utvärdering	27	0	0	0
Paper: Skriftligt	24	3	0	0
Utvärdering: skriftligt (anonymt)	27	0	0	0
Examinationen: skriftligt (anonymt)	23	0	4	0

Fig. 2: Hela momentet åldrandets villkor hade av flertalet studerande upplevts Mycket intressant/alt Ganska intressant av samtliga (27 studerande) som besvarat denna utvärdering.

Summering

Det samlade intrycket av momenten blev att de ca 16-18 studerande (av de 27 kursdeltagarna), olika från vecka till vecka, som oftast var på plats i undervisningslokalen under dessa veckor fick en upplevelse av att de besökande gästerna från yrkeslivet under detta moment hade tillfört mycket, både sin kunskap och sin förmåga till inlevelse i sitt arbete. De studerande upplevde att den kunskap som kursen som helhet gett dem har befasts i dessa besökarens beskrivningar av de professionella vardagsverkligheterna inom äldreomsorgen. De besökande gästerna har å sin sida samtliga uttryckt en glädje över att få möta så intresserade studerande. Man kan också se detta som ett sätt för studerande att få några av de ingående teorierna i kursmomentet gestaltade i möten med gästföreläsarnas professionella praxisverklighet?

Avslutande reflektion och diskussion

Så hur bedömer läraren om förmedlade kunskaper har mottagits och förståtts av studerande? I rollen av att vara kursansvarig så har detta paper gett tillfälle till att reflektera över hur man som lärare bedömer om förmedlade kunskaper har mottagits och förståtts av studerande har upplevts viktigt. Strategier för att få studerande att vilja lära mer än vad som absolut krävs till examinationsuppgiften? Men också svårigheter med att utveckla undervisningen mot detta mål, när obligatoriska moment inte får förekomma och när examinationen är anonym?

Dessa rader har försökt att belysa exempel från egen undervisning med utgångspunkt i ett genomfört kursmoment i socionomprogrammet, Karlstad universitet. Kursmomentet har efter studerandes utvärderingar ständigt förändrats, dokumenterats och reflekterats. Den förändrade kurs som genomfördes 2012 har beskrivits kortfattat och utvärderingarna redovisats. Frågor kvarstår alltid, som Crisp beskrivit, på vilket sätt, och när, man som lärare vet vad som mottagits och vad som förståtts helt och hållet av varje enskild studerande (Crisp, 2012). Men kanske kan man få en känsla av att något sker med de studerandes förståelse och kunskap under kursens gång. Då denna kurs startade berättade kursansvarig om att det nuvarande upplägget hade formats av tidigare studerandes utvärderingar i föregående kurser. De studerande informerades dessutom om, och vi diskuterade, de olika arbetsprocesser vi skulle klara av tillsammans dessa veckor samt om examinationens upplägg, för att ge studerande bästa förutsättningar att få ut det

mesta av kursinnehållet. Jag trodde att min dialog med de studerande var tydlig och att det framgick vad som gällde med kursens upplägg, förväntningar och krav. Allt med hänvisning till att Freires dialogpedagogik varit modell för min undervisning (Freire, 1979). Några studerande kommenterade t o m genast att de förstått att kursupplägget utgått från mina tankar som lärare om att på bästa sätt möjliggöra lärandeprocesser hos de studerande. Medan jag förstod att många studerande upplevde detta upplägg krävande och svårt. Man ville mest bara veta vad som krävdes för att bli godkänd på examinationen – och insikter och reflektioner över kunskapsinnehållet blev just då kanske bara onödigt ont.

Detta, att kunna bedöma exakt vem som lärde sig vad, med hjälp av det förändrade arbetssättet och de olika temata som erbjöds inom momentet åldrandets villkor, kan vara svårt avläsa i de studerandes olika redovisningar. Och detta trots att jag tycker mig ha försökt rama in och möjliggöra detta bedömande av studerandes presterande med olika arbetssätt och olika bedömningar av de studerandes prestationer (Crisp & Green Lister, 2002; Crisp, 2012). Det har gett mycket med dessa närkontakter med fältet är redovisat i deras examinationsuppgifter, men det går inte att särskilt avläsa hur denna kunskap har skaffats. I denna del av helhetsbedömningen av den enskilde studerandes kunskapsfördjupning inom momentet påverkas även av det som här tydliggörs som ett problem. Marton, m. fl. (2009) belyser vikten att förstå saker i en helhet och i sina sammanhang för att kunna lära sig något om helheten av det man deltar i. Detta holistiska synsätt är min egen lärarutbildningsgrund och upplevs riktig. Men det är idag den studerandes möjlighet att inlämna anonyma tentor vilket gör den pedagogiska och didaktiska målsättningen svärgenomförlig. Vilket, avslutningsvis, i sin tur kanske innebär att detta arbetssätt som här redovisats kan ses som problematiskt. Att inbjuda studerande och yrkesrepresentanter till ett reellt möte, på universitetet, till ett möte mellan teori och praktik kanske kan innebära att alla lär sig något av varandra om äldreomsorgens villkor.

Referenser

- Biggs, J., & Tang, C. (2011) *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Maidenhead: Open University Press.
- Crisp, B., R., & Green Lister, P. (2002) Assessment methods in social work education: a review of literature. *Social Work Education*, 21 (2), 259-269.
- Crisp, V. (2012) An Investigation of Rater Cognition in the Assessment of Projects. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 31 (3)10-21.

- Crisp, V. (2013) Criteria, comparison and past experiences: how do teachers make judgments when marking coursework? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20 (1) 127-144.
- Dewey, J. (1997) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Freire, P. (1979) *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.
- Gibson, G. & Simpson, C. (2004-05) Conditions Under Which Assessment Support Student's Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, (1) 3-31. Retrieved from <https://www.open.ac.uk/fast/>
- Green Lister, P. & Crisp, B.R. (2007) Critical Incident Analyses: A Practice Learning Tool for Students and Practitioners. *Practice*, 19 (1) 47-60.
- Marton, F., Dahlgren, L.-O., Svensson, L. & Säljö, R. (2009) *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Nordstedts.
- Norton, J. R. (1990). The marriage of evaluation and training—part 2: A training program evaluation matrix: How to make sure you have covered all the bases. *Performance + Instruction*, 29(2), 36-40.
- Tornstam, L. 2011. *Åldrandets socialpsykologi (8 uppl.)*. Stockholm: Nordstedts.

Critical Pedagogy: Origin, Vision, Action & Consequences.

Getahun Yacob Abraham

Senior Lecturer in Education.

getahun.yacob-abraham@kau.se

Abstract

Critical pedagogy is a transformation-based approach to education. The aim of this article is to introduce the origin, vision, action and consequences of critical pedagogy. It also aims on finding out about educators' possibility of actualising it in their practice. As a source materials articles, book chapters and books are used. The literature shows that critical pedagogy has its origin in the tradition of critical theory of the Frankfurt School and the work of the Brazilian pedagog Paulo Freire. According to the literature, its major theses is that education should go beyond transfer of knowledge and training the future labour force; to help developing critical consciousness, which leads to transformation of the individual, learning environment and society at large. Critical pedagogy is criticised for a focus on macro level system, for not having a model for classroom implementation and for being abstract. Despite some critics, I argue that critical pedagogy has still the potential to empower those in the field of education to increase their consciousness about the injustice in their society and to involve in transforming it.

Keywords: Critical pedagogy, critical thinking, critical theory, dialogue, Frankfurt School, transformation.

Introduction

In this article I discuss critical pedagogy, which I believe is relevant for various reasons. One major reason is when the present education systems are considering consensus, non-critical approach and preservation of what is already at hand, there is a need for a pedagogy that is more radical and aspiring for transformation. An equally relevant issue is these days when individualism is emphasized in the expens of injustice to largare sectors of society, there is a need for a solidarity-based pedagogy, where disadvantaged social groups and

society at large are given sufficient focus. It is also important today, when we are overloaded with the information from different medias to convince us on various issues, there is a need to scrutinize them critically to find out whose interest they are serving and how to react to them, critical pedagogy will be a powerful instrument for this purpose.

The article is structured as follows. First I will present the origin of critical pedagogy followed by its vision for pedagogical activities. In addition to knowing its origin and vision, the article will proceed to looking at the possibilities of its implementation and its consequences. Following the part dealing with action and consequences some critics to it will be addressed. At the end concluding remarks will be given.

Origin

Before critical theory was developed as one major theoretical field, critical thinking as a way of viewing reality was exercised among intellectuals of different generations. The relevance and the acts of critical thinking were subjects for discussion among the Greek philosophers, among the renaissance scholars and among the intellectuals of the 19th and 20th century.

Critical theory, which is a source for critical pedagogy, has its roots in Hegel's work, Kant's critical philosophy, which was introduced in his book *Critique of Pure Reason* in 1781, and Karl Marx's and Fredrik Engels *Communist Manifest* from 1848 and *Capital* Volume 1 from 1867 (McKernan, 2013). Later on the Fabian Socialism, which was started in Britain in 1884 in rejecting "direct confrontation and violent revolution", also contributed to the development of critical theory (ibid, pp. 417-418). According to McKernan, Fabian Socialism:

...focused upon a wide-ranging critique of social policies and aimed at solving economic and social ills. It became linked with the Labour Party in 1900 avoiding Marxist revolution by spreading socialist ideas through labour unions and the intellectual elite. Fabianism is rooted in Marxist socialist thought, emerging as the first tangible ideological movement fostering equality and community action in public policy and education in British society from about 1885 onwards. The work of a whole host of social thinkers, sociologists and intellectuals, ...

brought a critical perspective to cultural and educational issues. (Ibid, p. 417).

Critical theory is mainly associated with the Frankfurt School (institute for Social Research at the University of Frankfurt on Mein), established in 1923. Some writers divide theorists from this school in different generations, while others call these few earlier intellectuals as the members of the “inner circle” (Burill, 1987). Those who divide them in generations, included in the first generation theorists such as Max Horkheimer, Theodor W Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Erich Fromm, Friedrich Pollock and Leo Löwenthal (Burill, 1987 & Wiggershaus, 1994). The first generation theorists from this school , ”...argued that advanced capitalism had managed to contain or liquidate the forces that would bring about its collapse and that the revolutionary moment, when it would have been possible to transform it into socialism, had passed....”. (McKernan, 2013, p.424).

According to McKernan, one of these theorists:

Max Horkheimer ...along with Eric Fromm, ...was perhaps the first critical social scientists to offer a critical theory of society. Max Horkheimer suggested the important distinction between ” traditional theory” and ”critical theory” –which had, above all, a practical or utilitarian purpose. For Horkheimer a theory is ”critical” to the extent that it not only seeks to explain, understand and interpret society, but also to the extent it seeks to change and ’to liberate human beings from circumstances that enslave them’ (Horkheimer i McKernan, pp.424-425).

Because of the Second World War and the Nazis take over in Germany the intellectuals of the Frankfurt School moved to the US and continued developing their theory. After the war when they returned and established themselves in Germany one of their front figures, among second-generation theorists was Jürgen Habermas who in his later works mainly focused on communicative competency (McLaren, 1995; Wiggershaus, 1994). Among those who followed the traditions of this school with focus on education is Paulo Freire.

Critical pedagogy did not inherit the Frankfurt School as it is. According to Kincheloe, “Emerging from Paulo Freire’s work in poverty stricken northeastern Brazil in the 1960s, critical pedagogy amalgamated liberation

theological ethics and the critical theory of the Frankfurt School in Germany with the progressive impulses in education...” (Kincheloe, 2007, p.12). In addition to Freire scholars such as Michael Apple, Henry Giroux, Donald Macedo, Peter McLaren and Ira Shor have contributed to enrich it.

As the focus of this discussion is on critical pedagogy, it did not include other critical theory traditions. The contributions of post-colonial theory, critical race theory, critical feminist theory and other critical approaches are vital for the development of the field. However they will be subject for discussion in other occasion than in this brief article.

Vision

As mentioned earlier critical pedagogy has its roots within critical theory. One of the main figures that contributed to critical pedagogy is the Brazilian educationalist Paulo Freire. He contributed to both its theoretical and practical development. One of his major contribution was a discussion about critical consciousness, conscientizacao, a consciousness beyond understanding which leads to action (Freire, 1970).

McLaren defines critical pedagogy as follows:

Critical pedagogy is a way of thinking about, negotiating, and transforming the relationship among classroom teaching, the production of knowledge, the institutional structure of the school, and the social and material relations of the wider community, society, and, nation state McLaren, 1998, p.45).

Critical pedagogy is presented in the quotation above among other factors as a way of thinking. The depth in this way of thinking is described by Shor as "Habits of thought, reading, writing, and speaking which go beneath surface meaning, ..." (Shor in Rexhepi & Alberto Torress, 2011).

In McKernan (2013) we read:

...Critical pedagogy is a movement involving relationships of teaching and learning so that students gain a critical self-consciousness and social awareness and take appropriate action against oppressive forces. This idea is central to Freire's notion of

”conscientization” or the coming to personal critical consciousness. According to Herbert Marcuse, a major figure in the Frankfurt school, that there could be no qualitative social change, no socialism, is possible without the emergence of a new rationality and sensibility in the individuals themselves: no radical social change without a radical change of the individual agents of change (Marcuse, 1972)... (McKernan , 2013, p.425).

The relationship of learning and teaching more than anything considers the teacher and pupils/students relation. Many critical pedagogics in their discussion of this relationship mentions that it should be based on compassion, mutual understanding and common goals (Darder, 2003, Zembylas, 2013). Freire emphasises the importance of ”just, serious, humble, and generous relationships” for well-functioning educational practice (Freire, 1998).

The critical teacher understands her/his responsibility of preparing the pupil/student for more than the profession she/he is going to exercise. She/he equips them with the capacity to transform their society. It is also expected from such a teacher the willingness to learn as she/he teaches. This is in line with Gramsci’s thinking of organic intellectual (Rexhepi & Alberto Torres, 2011). These organic intellectuals prepare their pupils/students not only as agents of change that only resist injustice. As it was mentioned earlier they will prepare them rather as agents of change that will transform society (Fischman & McLaren, 2005). The increased consciousness will contribute to understanding of the society’s shortcomings, which need to be transformed, and in Freire’s words, “Critical understanding leads to critical action” (Freire, 1974).

Teachers as ”citizen scholars” are also expected to take critical positions and to relate their work with major social issues in the society for the purpose of creating hope for pupils/students to transform society to the better (Giroux & Giroux, 2006). These authors further extend their thought on what goals education should fulfil:

...Although we believe that public education should equip students with skills to enter the workplace, it should also educate them to contest workplace inequalities, imagine democratically organized forms of work, and identify and challenge those injustices that contradict and undercut the most fundamental principles of freedom, equality, and respect for all people who make up the global public

sphere. Public education is about more than a job preparation or even critical consciousness raising; it is also about imagining different futures and politics as a form of intervention in public life... (Giroux & Giroux, 2006, p.29)

In general "...critical pedagogy... encourages critical thinking and promotes practices that have the potential to transform oppressive institutions or social relations (Breunig, 2005, p.109).

Action and Consequences

Educators on all levels should ask themselves if their assignment is only transferring knowledge to their pupils/students? Only training the labour force that will engage in material and service production? The answer to these questions could be a dividing line between traditional and critical pedagogy. The former may conclude that there is nothing more than knowledge transfer and skills training that are parts of an educator's assignment and role. The later will recognise something more that belongs to its assignment (Giroux & Giroux, 2006).

Critical pedagogy could be exercised on different levels of education. McLaren considers as misconception to have a division of labour that, "...theorists who produce knowledge are limited to the university, those who merely reproduce it are seen as public school teachers, and those who passively receive it at all levels are students" (McLaren, 1995, p.42). Doing away with such misconception strengthens the basic thesis of critical pedagogy that knowledge could be produced on all levels of education through dialogue and critical endeavour.

In a dialogue with McLaren the educationalist Kris Gutierrez gives example of how he worked with teachers in school in his intention of developing critical pedagogy.

...Simultaneously, we, along with other educators and classroom teachers are developing a theory and a language to help us describe and critique the process we observe in schools that affect both teachers and students. For example, in a qualitative study with nineteen novice teachers last year, I gathered empirical data that substantiated what I already knew from my experience as a classroom teacher and my continued experience with teachers. When teachers are treated as intellectuals, are provided occasions

for reflective and informed practice, and are assisted in developing informed ways of "knowing and doing teaching," they begin to understand the political, social and cognitive consequences of schooling. They develop new understanding of how classroom culture is constructed, of how certain contexts for learning deny or increase access to particular forms of literacy, and new understanding of the importance of developing agency and new frames of reference for both students and teachers. These teachers are not intimidated by research and theory; instead, they co-construct the discourse of theory and practice. In this way, we are attempting to conduct research that has multiple agendas, that is, research that has academic, social, and political consequences (Ibid, pp.166-167).

The focus of the study mentioned above is teachers while the intention is to benefit both students and teachers. In the process mentioned above the teachers are co-researchers and developers of critical and applicable knowledge to their reality. It could also be considered that they could continue with the similar process for co-production of critical knowledge in cooperation with their pupils/students.

Introducing a critical pedagogic perspective in the classroom does not stand in opposition to the assignment of training skilled professionals. It is rather an additional and relevant component that the education system can provide its pupils/students with. This ability that pupils/students develop, are vital for transforming themselves and their society.

As Gramsci indicates there is a need for "organic intellectuals" to carry the responsibility of transforming the classroom. A classroom where the educator is showing respect for her/his pupils/students, where instead of teacher dominance, understanding each other is the norm and willingness to learn from each other is appreciated, knowledge development will benefit.

In such a classroom the pupil/student is helped to understand in addition to the content of the subject, the general working mechanism of the society. She/he will get the general picture of the historical, social, political and economic mechanisms. Depending on the level of education, she/he will be encouraged to critically review these mechanisms to be able to critically reflect on them.

As a consequence of critical consciousness, sympathising with the disadvantaged in the society and moving from showing sympathy to having a compassion for their case is inevitable. From resisting what happens to the disadvantaged moving to being an active agent who takes measure in collaboration with them will be expected from pupils/students who develop critical consciousness.

Critics

As mentioned earlier in the text, critical pedagogy has a vision that opens up the possibility of engaging educators and their pupils/students in developing critical ability, aimed at transforming society. While having these visions for action, critical pedagogy is criticized for various reasons. One of the major criticisms is that it is mainly focusing on a macro level system critic than engaging in an action at a micro level in a classroom reality (McArthur, 2010).

Another point considered as a weakness, is that it is more engaged in critic than creating a "substantive vision" (Giroux in Breunig, 2005). The critic extends even further, that critical pedagogy more than criticizing the existing system, for not "having model towards which schools aspire". It is also criticized for being "...excessively abstract and too far removed from everyday life of school" (Breunig, 2005, p.110).

I consider macro level system critics as essential and that it needs to continue. On the other hand as some critics pinpoint, critical pedagogy as a field must strive for making its concepts and analysis easily accessible to pupils/students, teachers and other scholars. Through constant research and analysis it should facilitate the ground for making itself implementable in praxis.

Concluding Remarks

As discussed in the earlier parts of this text, critical pedagogy has developed from critical theory through relating it to objective realities and the contributions of many theorists. In considering the development of critical pedagogy from critical theory, I would not like to think this development as a linear. As for developing it, critical thinking skill was used and this skill will be needed in the future too. But one should keep in mind that there are distinctions between critical thinking as epistemology and critical thinking skill

that will serve the purpose of critical pedagogy. The goal of critical pedagogy is beyond just critical thinking, its major emphasis is on transformation (Burbules & Berk, 1999).

Even if critical pedagogy was criticised for being more theoretical, for me its relevance weighs much more than its shortcomings that could be dealt with through dialogue. Each and every educator should ask herself/himself if they are fulfilling their duty as organic intellectuals, developing together with their pupils/students the ability that will help for looking critically to the present and for transforming society into the better.

It is not difficult to imagine that using critical pedagogy may not be interesting for all academicians. Some would like to believe that this is not a part of their assignment. While others believed in the importance of critical pedagogy for their pupils/students to understand the objective reality of the society they live in and to contribute to its transformation.

The education institutions and individual educators have the responsibility to introduce critical pedagogy. Students have the right to be introduced to it and participate in the process of developing skills for critical understanding of the reality of their society. As to my understanding critical pedagogy has the potential to develop this skill and to transform the educator, the learner, the classroom and the society at large.

References

- Alberto Torres, C. & Rexhep, J. (2011). British Journal of Sociology of Education, 32(5), 679-698.
- Breunig, M. (2005). Turning Experiential Education and Critical Pedagogy Theory into Praxis. Journal of Experiential Education, 28(2), 106-122.
- Burill, J. (Ed.). 1987. Kritiska teori-en introduction (översättning: Retzlaff, J., Bjurman, L. & Wijmark, C-H.). (Critical theory- an introduction. Translation: Retzlaff, J., Bjurman, L. & Wijmark, C-H.). Göteborg: Daidalos.
- Burbules, N.C. & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In Popkewitz, T.S & Lynn, F. (Eds.), Critical Theories in Education. New York: Routledge.
- Darder, A. (2003). Teaching as an Act of Love: Reflections on Paulo Freire and His Contribution to Our Lives and Our Work, in The Critical Pedagogy

- Reader (ed. Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R.D., 2003). New York: RoutledgeFalmer.
- Fischman, G. E. & McLaren, P. (2005). Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: From Organic to Committed intellectuals or Critical Pedagogy, commitment, and Praxis. *Cultural Studies*, 5(4), 425-447.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, democracy, and Civic courage*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H. A. & Giroux, S. S. (2006). Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 6(1), 21-32.
- Kincheloe, J. L. (2007). Critical pedagogy in the Twenty-first century. Evolution or survival. In McLaren, P. & Kincheloe, J. L. (Ed.), *Critical Pedagogy, Where Are We Now?* New York: Peter Lang.
- McArthur, J. (2010). Achieving Social Justice within and through Higher Education: Challenge for Critical Pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 493-504.
- McKernan, J.A. (2013). The origins of Critical Theory in Education: Fabian socialism as Social Reconstructionism in Nineteenth-Century Britain. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 417-433.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture, Oppositional Politics in a Postmodern Era*. London: Routledge.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Wiggershauss, R. (1994). *The Frankfurt School*. Cambridge: Polity Press.
- Zembylas, M. (2013). The "Crisis of Pity" and the Radicalization of Solidarity: Toward Critical Pedagogies of Compassion. *Educational Studies*, 49, 504-521.