



KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift



KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift

Årgång 9 – Nummer 1 - 2013

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: Susanne Duck E-post: susanne.duck@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 Getahun Yacob Abraham med en diskussion om Freires aktualitet för dagens skola i artikeln *"Re-inventing" Freire for the 21st Century*. Abraham menar att Freires pedagogik utmanar trender inom dagens målstyrda neoliberal utbildningssystem och att Freire är mer aktuell i dag än någonsin med en dialogisk, problembaserad, kritisk och transformativ pedagogik.

Därefter får vi ta del av Carin Roos text *Mentaliseringsutveckling och lärande – Vad kan vi lära av döva barns situation?* som är underlaget till Roos docentföreläsning, vilken hölls vid Karlstads universitet 2013-10-23. I texten belyser Roos hur resultaten i studier om döva barn kan leda till nya insikter, vilka kan vara betydelsefulla för pedagogers arbete och

vardag. Resultat av sådana studier kan erbjuda pedagoger nya sätt att tänka kring interaktionen med små barn och hur man kan stötta barn i att utveckla sin mentaliseringsförmåga, alltså tänkande om andras tänkande samt en känsla av samhörighet och samförståelse (intersubjektivitet).

I artikeln *Genomförande och bedömning av nationella muntliga prov i engelska: en pilotstudie* rapporterar Pia Sundqvist, Erica Sandlund, Lina Nyroos och Peter Wikström resultaten från en pilotstudie som gjorts inom ramen för projektet Testing Talk. Studien belyser komplexiteten i att bedöma muntlig engelska och undersöker hur lärare går till väga när de förbereder och genomför muntliga prov. I artikeln diskuteras lärarnas skilda tillvägagångssätt kring gruppindelning och syn på nationella provets validitet i förhållande till standardisering av prov och bedömning av muntlig färdighet.

Hans-Åke Scherp presenterar forskningsresultat från ett skolutvecklingsprojekt i artikeln *Kursbaserad skolutveckling*. Han beskriver hur utvecklingsprocessen på två skolor utformades och strukturerades som en högskolekurs i systematisk kunskapsbildning utifrån vardagsverksamheten. Begreppet kunskapsbildning används ofta i artikeln och innebär lärprocesser där deltagarna är aktiva medskapare av kunskap om lärande och undervisning. Scherp menar att arbetet med systematisk kunskapsbildning har ökat lärarnas intresse för hur andra tänker och gör, samarbete mellan lärarna och lusten att lära tillsammans. Kursen har vidare fungerat som en stödstruktur i skolutvecklingsprocessen genom att hjälpa lärarna i att vara stadiga och hålla fokus i sitt utvecklingsarbete.

Susanne Dueks text *Artefakter i barns litteracitetspraktiker* bygger på delar av empirin som ligger till grund för hennes avhandlingsprojekt. I artikeln prövar hon delar av det insamlade materialet genom att beskriva och diskutera en mindre del av litteracitetspraktikerna hos den studerade gruppens, nämligen artefakter som barnen i studien har tillgång till i hemmen och i skolan. Hon diskuterar artefakter som förknippas med barnens litteracitetsutveckling och deras betydelse för barnens utvecklande av litteracitet.

I artikeln *Shades of Discipline. On Power, Resistance, and the Faustian Response in Education* diskuterar Joakim Larsson hur det klassiska dramat *Faust* av Goethe kan tolkas i många olika tankesfärer- psykologiska, politiska och filosofiska. Men, menar Larsson, utgångspunkten i dramat är egentligen pedagogisk. Det börjar med att den mytomspunne Dr. Faust vågar sig på att fly från sitt trånga fält av disciplinerad kunskap, för att utöka sin kunskap och livserfarenhet. I den här artikeln inramas Fausts "ursprungliga motståndskraft" med ett Foucauldianskt sätt att förstå disciplinens makt, i ett försök att belysa modernare former av motstånd och "anti-disciplin". Artikeln avslutas med en diskussion om behovet av en förståelse av sambanden mellan disciplin, motstånd,

kunskap och produktion. Den pekar på vissa teman i dramat om Faust som kan bidra till en sådan förståelse.

Yvonne Liljekvist och Jorrit van Bommel presenterar några av resultaten från två empiriska studier ur ett lärarutbildarperspektiv i artikeln *Kunskaper för matematikundervisning – ett lärarutbildarperspektiv*. Studierna handlar om hur studenter på lärarprogrammet och lärare i grundskolan kommunicerar matematikaktiviteter i lektionsplaneringar, bland annat hur mål tydliggörs och hur de uttrycker sig didaktiskt. I sina slutsatser pekar författarna på vilka konsekvenser resultaten från studierna bör få för lärarutbildning och lärarfortbildning, med syftet att i förlängningen bättre kunna utveckla elevers möjligheter att utveckla matematiska begrepp och förmågor.

I *Vart tar forskningen vägen? – tankar kring den forskande lärarens uppdrag, skolämnet Idrott och hälsa* vill Madeleine Wiker lyfta frågan runt den ofta diskuterade klyftan mellan forskning och skolans praktik och huruvida det finns vinster med att ha varit en praktiserande lärare när praktik ska bli föremål för forskning, med särskilt fokus på ämnet Idrott och hälsa. Artikeln är ett paper från forskarutbildningskursen Från lärare till forskare.

Slutligen presenteras en sammanfattning av konferensen NORDYRK2013 av Anna-Lena Göransson och Birgitta Holm. I texten, som bär samma titel som konferensen *NORDYRK2013*, beskrivs konferensens innehåll, vilket hade fokus på bedömning av yrkesrelaterat kunnande, yrkeslärarutbildning, yrkeslärande i studerandeperspektiv samt språkbruk i yrkesliv och yrkesutbildning.

Susanne Duek

Innehållsförteckning

REDAKTIONELLT	1
I DETTA NUMMER:.....	1
"RE-INVENTING" FREIRE FOR THE 21ST CENTURY.....	8
ABSTRACT.....	8
INTRODUCTION.....	8
THE BANKING CONCEPT.....	9
THE DIALOGICAL METHOD.....	10
CRITICAL THINKING AND CONSCIENTIZATION.....	12
TRANSFORMATION.....	13
REMARKS ON THE CRITICS OF FREIRE.....	13
DISCUSSION AND CONCLUSION	14
REFERENSER	17
MENTALISERINGSUTVECKLING OCH LÄRANDE – VAD KAN VI LÄRA AV DÖVA BARN	
SITUATION	19
ABSTRACT.....	19
MILD-STUDIEN	19
BAKGRUND	19
<i>Olika grupper av döva barn</i>	<i>20</i>
GENOMFÖRANDE AV STUDIEN	21
ATT LÄRA AV DÖVA BARN MED DÖVA FÖRÄLDRAR	21
REFERENSER	22
GENOMFÖRANDE OCH BEDÖMNING AV NATIONELLA MUNTliga PROV I ENGELSKA: EN PILOTSTUDIE	24
ABSTRACT.....	24
INLEDNING.....	24
STANDARDISERING AV PROV – NATIONELLT OCH INTERNATIONELLT	25
NATIONELLT PROV I ENGELSKA: FOKUS PÅ MUNTligt DELPROV I ÅRSKURS 9	27
DATA OCH METOD	29
RESULTAT LÄRARENKÄT.....	30
<i>Respondenter</i>	<i>30</i>
<i>Lärares åsikter om provet.....</i>	<i>31</i>
<i>Provförberedelse</i>	<i>31</i>
<i>Provgenomförande.....</i>	<i>31</i>
<i>Bedömningspraktiker</i>	<i>35</i>
RESULTAT INTERVJUER.....	36
<i>Respondenter</i>	<i>36</i>
<i>Åsikter om Skolverkets material om det nationella provet.....</i>	<i>36</i>
<i>Provförberedelse och -genomförande.....</i>	<i>37</i>
<i>Bedömningspraktiker</i>	<i>39</i>
DISKUSSION OCH UTVÄRDERING AV PILOTSTUDIEN	41
AVSLUTANDE KOMMENTAR.....	41
REFERENSER	43
KURSBASERAD SKOLUTVECKLING	46
ABSTRACT.....	46
KURSBASERAD SKOLUTVECKLING	46
<i>Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet</i>	<i>46</i>
BAKGRUND	50
GENOMFÖRANDE	51
RESULTAT	54

RESULTAT	54
<i>Systematisk kunskapsbildning, lärande samtal och inflytande</i>	54
<i>Vardagsproblem som drivkraft</i>	55
<i>Orsaksförklaringar</i>	56
<i>Pedagogisk helhetsidé</i>	57
<i>Hinder</i>	59
<i>Skolledningen</i>	61
<i>Lärarnas uppfattningar om projektet</i>	63
<i>Trivsel och meningsfullhet</i>	64
SLUTSATSER OCH DISKUSSION	65
<i>Systematisk kunskapsbildning</i>	66
<i>Systematisk kunskapsbildning och skolledarskap</i>	68
<i>Problemförståelse</i>	69
<i>Ett lärandeperspektiv på skolutveckling</i>	69
REFERENSER	70
ARTEFAKTER I BARNES LITTERACITETSPRAKTIKER	72
ABSTRACT	72
INLEDNING.....	72
METOD	73
<i>Urval</i>	73
BAKGRUND	74
<i>Litteracitet, litteracitetshändelser och litteracitetspraktiker</i>	74
<i>Artefakter</i>	75
<i>Vem är litterat?</i>	76
ARTEFAKTER I BARNENS PRAKTIKER	78
<i>Hemmet och skolans praktiker</i>	78
<i>Böcker och andra artefakter för lärande</i>	80
DISKUSSION	84
REFERENSER	86
SHADES OF DISCIPLINE. ON POWER, RESISTANCE, AND THE FAUSTIAN RESPONSE IN EDUCATION	88
ABSTRACT	88
INTRODUCTION	88
BREAKING THE THREAD OF THOUGHT	91
THE FAUSTIAN RESPONSE AS RESISTANCE	95
CONCLUSIONS.....	97
REFERENCES	98
KUNSKAPER FÖR MATEMATIKUNDERVISNING	101
– ETT LÄRARUTBILDARPERSPEKTIV	101
ABSTRACT	101
INLEDNING.....	101
<i>Lektionsplaneringar</i>	102
<i>Professionellt didaktiskt språk</i>	102
<i>Ämneskunskap för att undervisa</i>	103
OM DE TVÅ STUDIerna	104
VAN BOMMELS STUDIE: UTVECKLA UNDERVISNING, LÄRANDE OCH ATT UTVECKLAS SOM LÄRARE.....	104
<i>Bakgrund och syfte</i>	104
<i>Metod</i>	104
<i>Resultat och slutsatser</i>	105
LILJEKVISTS STUDIE: MATEMATIKUPPGIFTER PÅ NÄTET	106
<i>Bakgrund och syfte</i>	106
<i>Metod</i>	106

<i>Resultat och slutsatser</i>	106
SAMMANFATTNING	107
DISKUSSION	108
<i>Ämnesdidaktiskt språklig kompetens</i>	108
<i>Ämneskunskaper och didaktiska kunskaper</i>	108
<i>Styrdokumentet och målformulering</i>	109
<i>Perspektivbyte för att få syn på ämnesdidaktiken</i>	109
<i>Slutligen</i>	110
REFERENSER	110
VART TAR FORSKNINGEN VÄGEN? – TANKAR KRING DEN FORSKANDE LÄRARENS	
UPPDRAG, SKOLÄMNET IDROTT OCH HÄLSA	113
ABSTRACT	113
INLEDNING.....	113
FRÅN LÄRARE TILL FORSKARE.....	114
FORSKARENS UPPDRAG?	116
<i>Samspel mellan forskning och skola</i>	116
<i>Praxisnära forskning</i>	116
<i>Realisera forskning</i>	118
DISKUSSION	118
REFERENSER	123
NORDYRK 2013	125
ABSTRACT	125
NORDYRK – NORDISKT YRKESPEDAGOGISKT OCH YRKESDIDAKTISKT NÄTVERK	125
NORDYRK2013 I KARLSTAD	126
PLENARFÖRELÄSNINGAR OCH SESSIONSFÖREDRAG	127
FORTSATT SAMARBETE	129
<i>Utvärdering och nästa års konferens</i>	129
<i>Nästa års konferens - Høgskolen i Oslo og Akershus den 11-13 juni 2014</i>	130
<i>Forskarskolorna i yrkesdidaktik och yrkesämnesdidaktik</i>	130
REFERENSER	130

"Re-inventing" Freire for the 21st Century

Getahun Yacob Abraham

Lektor i Pedagogik

getahun.yacob-abraham@kau.se

Abstract

The focus of this article is to look closer to Paulo Freire's thinkings and concepts he used and to try to show their relevance for the contemporary educational sector. The readings of his work show, that he rejects the banking education, where the teacher is considered as the only source of knowledge and which stands for preserving the existing order. He emphasized dialogical education based on full participation of pupils and teachers. According to him dialogical education helps to develop critical thinking with a focus on transforming society. There are some critics to his work which he tackled accordingly on different occasions. In most contemporary educational systems to reach a pre-determined goals, without considering critical reflection, with a focus on high competition and keeping the status-quo are the standards. To challenge this neoliberal and conservative trends Freire's dialogical, problem based, critical and transformative pedagogy is more vital today than any other time.

Keywords: Banking education, Critical thinking, Conscientization, dialogue, Participation, Transformation.

Introduction

Paulo Freire was one of the major educationalists of the last century. He is born in Brazil in 1921 and died in 1997. He is known for his involvement in literacy¹ work among the peasants of Brazil, Chile as well as other Latin American and African countries specifically Guinea-Bissau and Sao Tomé and Príncipe (Freire and Macedo, 1995; Kirkendall, 2004). Following a military coup d'état in Brazil in 1964, he was imprisoned for 70 days because of his involvement with the literacy program and after that he was in exile for 16 years. After five years stay in Chile, he was a visiting Professor at Harvard University and then moved to Geneva to serve in the World Council of Churches. He was also a guest Professor at the University of Dar es Salam in Tanzania before moving to the other African countries mentioned above (Sing, 2004). His philosophy of education and methodological thinking's are widely spread in other parts of the world. Pedagogy of the Oppressed which was first published in English in 1970, was the mile stone of his educational and philosophical thinkings.

His work covers a wide range of areas in education which emanates from his practice in literacy work as a teacher and researcher. It is beyond the scope of this article to try to cover a wide range of Freire's work. This article rather revisits Freire's thought which are mainly related to the teaching and learning process. By looking closer to some of his concepts, I discuss their relevance for the contemporary educational practices. Freire's voice are needed to transform the contemporary education systems which are fixed on transmitting pre-determined knowledge, pre-occupied in measuring results, obsessed in competition on the expense of co-operative learning, questioning and critical thinking.

Freire's dialogical² method, his concepts of banking, conscientization, critical thinking and transformation deserve closer consideration. Through dialogue with other academicians on many occasions he emphasized the need for the teacher and pupils to work together as partners to exchange knowledge and experiences but with a clear responsibility of the teacher. He emphasized the vitality of critical thinking in this mutual learning process and that education should consider as its goal the transformation of society (Freire, 1998b & 1998c).

The Banking concept

The banking education is a traditional way of transmitting knowledge. It is commonly used in most countries of the world for transmitting knowledge from the teacher to the learners. Here the teacher is considered the source of knowledge and the pupils are considered less knowledgeable and passive recipients of what they get from their teachers. They are not invited to contribute to their own learning. "In the banking concept of education, knowledge is a gift bestowed by those who consider themselves knowledgeable upon those whom they consider to know nothing. Projecting absolute ignorance onto others, a characteristic of the ideology of oppression, negates education and knowledge as process of inquiry..." (Freire, 1970: 72).

Freire further explains the banking education. The following are some of the attitudes and practices of banking education he wrote about.

- “(b) the teacher knows everything and the students know nothing;
 - (d) the teacher talks and the students listen-meekly;
 - (f) the teacher chooses and enforces his choice, and the students comply;
 - (h) the teacher chooses the program content, and the students (who were not consulted) adapt to it;
 - (j) the teacher is the subject of learning process, while the pupils are mere objects;”
- (Freire, 1970: 73).

In this type of traditional education, the pupil is supposed to accept whatever comes from the teacher. The pupil is considered as a junior partner with nothing to contribute to the process of learning and teaching. She/he could be considered to get access to what is supposed to be "the truth" and expected to integrate to her/his life and pass it to the next generation.

Freire justifies why this method of education should be rejected:

Those truly committed to liberation must reject the banking concepts in its entirety, adopting instead a concept of women and men as conscious beings, and consciousness as consciousness intent upon the world. They must abandon the educational goal of deposit –making with the world. "Problem-posing" education, responding to the essence of consciousness-intentionality-rejects communiqués and embodies communication. It epitomizes the special characteristics of consciousness: being conscious of, not only as intent on objects but as turned in upon itself in a Jasperian "split"- consciousness as consciousness of consciousness (Freire, 1970: 79).

To understand Freire's reference to liberation, it is also necessary to consider his wider definition of operation. He writes, "Any situation in which "A" objectively exploits "B" or hinders his and her pursuit of self-affirmation as a responsible person is one of oppression..." (Freire, 1970: 55). In the earlier citation he is considering that one side's dominance as wrong. He emphasized the need for rejecting "communiqués" which indicates a flow from one source only in one direction, while positively considering the relevance of communication which allows participation between different parts.

The dialogical method

The concept dialogue could be understood in different ways. One way of understanding it is just considering it as a way of conversation with the focus on individual's experience. The other way of understanding it is "as a process of learning and knowing" (Freire and Macedo, 1995), reflecting on and transforming reality.

Dialogue is a moment where humans meet to reflect on their reality as they make and remake it. Something else: To the extent that we are communicative beings who communicate to each other as we become more able to transform our reality, we are able *to know that we know*, which is something *more* than just knowing...Through dialogue, reflecting together on what we know and don't know, we can then act critically to transform reality (Shor & Freire, 1987: 13).

In the dialogical method the teacher and the pupil are participating in the learning teaching process³. "Authentic education is not carried on by "A" for "B" or by "A" about "B," but rather by "A" with "B," mediated by the world-a world which impresses and challenges both parties, giving rise to views or opinions about it" (Freire, 1970: 93). This process will be successful and leads to critically investigating something when it is based on "love, hope and mutual thrust" between the dialogue partners (Freire, 1974/2012).

The teacher who is involved in the teaching-learning process could have a prior knowledge of "the object to be known" and takes responsibility to prepare the necessary material that she/he will put forward for discussion with the pupils. The theme is not transmitted by the teacher to pupils; it is rather commonly elaborated, discussed and critically scrutinized. The "...knowledge brought to the course is challenged and rediscovered..." (Shor & Freire, 1987:17).

In the dialogical process, it is not compulsory that the teacher is coming up always with a theme. Based on the pupils' life experiences and interest it is possible to come up together with a theme for discussion. There are possibilities to have "generative themes", which could be produced as a result of "the human-world relationship" (Freire 1970: 106)

In the learning-teaching process, the teacher is not supposed to produce a theme and leave it for the pupil to discuss it by themselves. S/he is also an active participant of the dialogue. Paulo Freire explains the misconception about the teacher as a facilitator as follows:

...The true issue behind the act of facilitating remains veiled because of its ideological nature. In the end, the facilitator is renouncing his or her duty to teach-which is a dialogical duty. In truth, the teacher turned facilitator rejects the fantastic work of placing an object as a mediator between him or her and the students. That is, the facilitator fails to assume his or her role as a dialogical educator who can illustrate the object of study. As a teacher, I have the responsibility to teach, and in order to teach, I always try to facilitate... (Freire & Macedo, 1995: 379)

For Freire as we can see from the quotation above, the teacher should not exchange her/his active role in the teaching learning process to a mere facilitator role. On the other hand he clearly indicates, the teachers' activity in preparation for dialogic process could be considered as facilitation. The teacher facilitates, participates and show direction (Schugurensky, 1998) in the dialogical method.

Critical thinking and Conscientization

In the process of dialogical method Freire gives a great deal of focus on the critical thinking and not taking things for granted. In the discussion of education, Freire explains that, the traditional banking system of education focuses on just giving students the already existing knowledge, its focus is preserving the past and the present. On the contrary in the dialogical method the main focus is allowing pupils to reflect in their own reality, giving them the skill that Freire calls "reading the word and reading the world" (Kahn & Kellner, 2007) and to help them also see their reality critically (Freire, 1970). The critical thinking will help them to see another or alternative world than the present.

Beyond the learning-teaching process Freire remind us the necessity for critical thinking:

In mass society, ways of thinking become as standardized as ways of dressing and tastes in food. Men begin thinking and acting according to the prescriptions they receive daily from the communication media rather than in response to their dialectical relationships with the world. In mass societies, where everything is prefabricated and behavior is almost automatized, men are lost because they don't have to "risk themselves." They don't have to think about even the smallest things; there is always some manual that says what to do in situation "a" or "b." Rarely do men have to pause at a street corner to think which direction to follow. There's always an arrow that deproblematizes the situation. Though street signs are not evil in themselves, and are necessary in cosmopolitan cities, they are among thousands of directional signals in a technological society that, introjected by men, hinder their capacity for critical thinking (Freire, 1998b: 517).

Conscientization is beyond critical thinking. It is a process of being aware of reality and knowledge of the possibility to act up on it for changing it. To be able to reach this level of understanding one need to consider oneself as a subject which is capable of knowing and the capacity to transform reality (Freire, 1998b & 1974/2012).

Transformation

As Freire clearly indicates in his writings, the new rightist academicians would like to keep status quo and would like to keep the existing order as it is. They are as a part of the oppressive structure would like to keep the dominative relation in the society. Their main goal is that pupils adapt to the existing systems of thinking and doing things.

On the other hand the dialogical, problem posing education method helps pupils to see the present, the past and the future. The teacher listens, problematizes realities and helps its pupil to consider reality in a critical way. The aim of teaching and learning here is not just knowing what happened in the past and what is happening at present, it is rather to critically investigate the events with the aim of proposing or working for the better future. Pupils are on the base of their experiences and present reality encouraged to continue questioning to be able to discover and rediscover the potential of “uncompleted beings” and “unfinished reality” (Freire, 1970 & Girox, 2010).

Remarks on the critics of Freire

There are some critics on Freire both within the proponents of critical pedagogy⁴ and those who are against the thinking's of critical pedagogy (Gottesman, 2010). Some of the critics to Freire's work within the academic left were the use of sexist language (for example using the term he as inclusive to all humanbeings), the neglect of addressing ethnicity, gender, race, sexual orientation, etc. related questions. There is a strong criticism from feminist academicians for his reference to the oppressed as male peasants and workers (Weiler, 1996).

He is also criticized for being dualistic. These critics focus on his using the concepts of the oppressor vis-à-vis the oppressed, dialogical vis-à-vis the anti-dialogical. He is accused by some liberals for his determined knowledge of the oppressor and the oppressed, and speaking on behalf of the oppressed. Some right wing academicians were also attacking him for using a difficult language, for introducing propaganda in the field of education, for being socialist, etc., (Freire & Macedo, 1995).

As can be understood from his different works, he was not deliberately ignoring any oppressed group in his work. In his later works he tried to avoid use of sexist terms in his writings, he also tried to address the ethnicity, gender and race questions. He also gave at different times the necessary reply for the right wing critics. His reply was that his work was not so difficult to understand as they claim, if they are not trying to deliberately

misunderstand him. He also explained to them, he is not introducing propaganda in education but rather he is emphasizing the relevance of critical thinking. On many occasion he made it clear that education is not a neutral activity and politics have a close relationship with education.

Discussion and conclusion

A move from the banking method to dialogical method, from a just sitting and listening object to a critical subject, from conservative and traditional keepers of the status quo to a social transformer, etc. is important for a modern education system. There is a need to think of some possible areas of misunderstanding of Freirian pedagogy, the first one is to think that critical dialogical teaching is against teaching of some specific subjects through teacher orientation. Freire recognizes the importance of the different subjects but he mainly emphasizes on the need for pupils participation in all the courses given (Freire & Shore, 1987). The other misunderstanding that should be avoided is even if a considerable emphasis is on transformation, that education is not supposed to negate the need for keeping some positive elements that were/are in the local culture of a society. It needs also to be understood, that the dialogic method does not encourage a teacher to be mere facilitator who gives a theme and material to pupils to go and do the work by themselves. The teacher is an active participant with her/his pupils.

In the present education systems with the dominance of Neo-liberalism in the academic world, it is not uncommon to hear that education must be neutral and has nothing to do with politics. As opposed to this thought, Henry Giroux writes, "...Pedagogy is a political and moral practice that provides the knowledge, skills and social relations that enables students to explore the possibilities of what it means to be critical citizens..." (Giroux, 2011:155). There are also some academics who believe that teachers must focus only on teaching subject matter (Freire, 1998a & Freire and Macedo, 1995).

Both categories need to consider their positions. In the first place education does not exist in isolation from society. The historical, political, economic and social systems of a country influence the education system in general and a subject matter thought in schools in particular. Not relating education with the existing reality of a country is ignoring the unignorable. If one likes it or not the existing reality of a country influences once work in the school and classroom.

It is true the major work of the teacher is to enable pupils to gain knowledge of the specific subject or content of the subject matter. But it is also a part of teachers'

responsibility to prepare pupils to look at reality critically and to question some of the facts presented to them. In addition to that a progressive and rational teacher should recognize that pupils have also their own life experiences and view of the reality they experience.

It is through dialogue with their pupil that progressive and rational teachers contribute to learning and development of knowledge. Paulo Freire's dialogical method was, is and will continue to be relevant in the teaching and learning process. He is writing, it is the teachers responsibility to "Re-invent" him to be usable in the specific context. In a discussion with one of his colleagues Donaldo Macedo about importing or exporting his methodology, he expressed himself by saying, "Donaldo, I don't want to be imported or exported. It is impossible to export pedagogical practices without reinventing them. Please tell your fellow American educators not to import me. Ask them to re-create and rewrite my ideas" (Freire, 1998d). I would like to conclude my text with another quotation from Paulo Freire, "the progressive educator must always be moving out on his or her own, continually reinventing me and reinventing what it means to be democratic in his or her own specific cultural and historical context" (Freire in McLaren, 1999: 52).

Notes

- 1) According to Freire, "...Acquiring literacy does not involve memorizing sentences, words, or syllables-lifeless objects unconnected to an existential universe-but rather an attitude of creation and re-creation, a self-transformation producing a stance of intervention in one's context." (Freire, 1998c: 43).
- 2) The concept dialogue was used by others before Freire. Plato considered dialogue as a continuous process and Bakhtin discussed about relational dialogue. Olga Dysthe based on Bakhtin's ideas and other related theoretical perspectives promoted dialogue as a relevant working method in the Swedish school context.
- 3) "Dialogic relations presuppose a communality of the object of intention (directionality). Monologism, at its extreme, denies the existence outside itself of another consciousness with equal rights and equal responsibilities, another I with equal rights (thou)..." (Bakhtin, 1984:292-293).
- 4) Joe L. Kincheloe in his chapter on a book on critical Pedagogy writes, "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 progressive impulses in education..." (McLaren & Kincheloe, 2007: 12).

Henry Giroux in his book, *On Critical Pedagogy* presents his view as follows:

"...My view of critical pedagogy developed out of a recognition that education was important not only for gainful employment but also for creating the formative culture of beliefs, practices, and social relations that enable individuals to wield power, learn how to govern, and nurture a democratic society that takes equality, justice, shared values, and freedom seriously..." (Giroux, 2011: 4).

"...central to any viable notion of critical pedagogy is enabling students to think critically while providing the conditions for students to recognize "how knowledge is related to the power of self-definition" and to use the knowledge they gain both to critique the world in which they live and, when necessary, to intervene in socially responsible ways in order to change it. Critical pedagogy is about more than a struggle over assigned meanings, official knowledge, and established modes of authority: it is also about encouraging students to take risks, act on their sense of social responsibility, and engage the world as an object of both critical analysis and hopeful transformation..." (Giroux, 2011: 14).

Referenser

- Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis : University of Minnesota.
- Freire, P. (1970/2012). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum International.
- Freire, P. (1974/2012). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum International.
- Freire, P. (1998a). *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*. Harvard Educational Review, 68(4): 480-498.
- Freire, P. (1998b). *Cultural Action and Conscientization*. Harvard Educational Review, 68(4): 499-521.
- Freire, P. (1998c). *Pedagogy of Freedom, Ethics, Democracy, and Civic Courage* (P. Clarke, Trans.). Lanham: Rowman & Littlefield
- Freire, P. (1998c). *Teachers as Cultural Workers, Letters to those who dare teach* (D. Macedo, D. Koike & A. Oliveira, Trans.). Colorado: WestviewPress.
- Freire, P. & Macedo, D. (1995). *A dialogue: Culture, Language and Race*. Harvard Educational Review, 65(3): 377-402.
- Freire, P & Shor, I. (1987). *What is the "Dialogical Method" of Teaching?* Journal of Education, 169 (3): 11-31.
- Giroux, H.A. (2010). *Lessons from Paulo Freire*. Chronicle of Higher Education, 57 (9): 1-5.
- Giroux, H.A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum International:
- Gottesman, I. (2010). *Sitting in the Waiting Room: Paulo Freire and the Critical Turn in the Field of Education*. Educational Studies, 46:376-399.
- Kahn, R. & Kellner, D. (2007). *Paulo Freire and Ivan Illich: Technology, Politics and the Reconstruction of Education*. Policy Features in Education, 5(4): 431-448.
- Kirkendall, A. J. (2004). *Entering History: Paulo Freire and the Politics of the Brazilian Northeast, 1958-1964*. Luso-Brazilian Review, 41 (1): 168-189.
- McLaren, P. (1999). *A Pedagogy of Possibility: Reflection Upon Paulo Freire's Politics of Education*. Educational Research, 28: 49-56.
- McLaren, P. & Kincheloe, J.L. (2007). *Critical Pedagogy. Where Are We Now*. New York: Peter Lang.
- Schugurensky, D. (1998). *The Legacy of Paulo Freire: A Critical Review of His Contributions*. Convergence, 31(1/2):1-12
- Singh, J.P.(2008). *Paulo Freire: Possibilities for Dialogic Communication in a Market-Driven Information Age*. Information, Communication & Society, 11 (5): 699-726.
- Weiler, K. (1996). *Myths of Paulo Freire*. Educational Theory, 46 (3): 353-371.

Mentaliseringsutveckling och lärande – Vad kan vi lära av döva barns situation

Carin Roos

Universitetslektor, docent

carin.roos@kau.se

Abstract

Denna text är underlag för min docentföreläsning vid Karlstads Universitet. Föreläsningen gavs 2013-10-23.

I den forskning jag bedriver har jag ofta tänkt på att resultaten i studier om döva barn ofta kastar nytt ljus över hur barn utan funktionsnedsättningar fungerar och att det oftare borde kunna leda till nya insikter som kunde vara betydelsefulla i pedagogers arbete och vardag. Den forskning som ska rapporteras här är ett sådant projekt som har lett till att jag i föreläsningar för verksamma pedagoger erbjudit dem nya sätt att tänka kring interaktionen med små barn. I detta fall är det nya sätt att tänka om vad som stödjer barns utveckling av tänkande om andras tänkande (mentaliseringsförmåga) och om utveckling av en känsla av samhörighet och samförståelse (intersubjektivitet).

Keywords: döva spädbarn, intersubjektivitet, mentaliseringsutveckling, lärande

MILD-studien

Syftet med MILD-projektet (Mentaliseringsutveckling och lärande hos döva barn i döva familjer) var att ur ett longitudinellt perspektiv studera den tidigaste interaktionen mellan döva föräldrar och deras små döva spädbarn under deras första två levnadsår. Studien fokuserar den tidiga sociala kognitionen med utgångspunkt i tidiga kommunikativa strategier och vad det betyder för barnets lärande. Projektet finansierades av Vetenskapsrådet och har rapporterats i Vetenskapsrådets skriftserier *Resultatdialog – 2012* (Falkman & Roos, 2012).

Bakgrund

Vi människor har redan från späd ålder en grundläggande drivkraft att kommunicera med andra. Små barn svarar mycket tidigt med blickar, leenden och enkla gurglande läten. För att en djupare och mer komplex interaktion ska kunna ske behöver barnet utveckla en förmåga att förstå att det själv och också alla andra har ett tanke- och ett känsloliv som styr våra beteenden. Det brukar man kalla *mentaliseringsförmåga*. Det innebär att ha en förmåga att ta andras perspektiv och förmåga att förstå att andra människor handlar utifrån sina egna uppfattningar oavsett om denna uppfattning överensstämmer med

verkligheten eller inte. Detta brukar barn ha utvecklat vid c:a fyra års ålder (Astington och Baird, 2005; Carpendale & Lewis, 2004; Meins & Fernyhough, 1999) och föräldrars inkännande och förväntningar på barnet har här stor betydelse (Meins, Fernyhough, Wainwright, Gupta, Fradley & Tuckey, 2002). Denna förmåga etableras i den nära första sociala interaktionen med föräldrarna och stöd för det har förts fram bl.a. inom forskning om mentaliseringsutveckling hos döva barn (Peterson & Siegal, 1995; Falkman, Roos & Hjelmquist, 2007). Anledningen till att denna forskning har haft stor betydelse är att man tydliggjort att de underliggande faktorerna till att en utveckling av förmågan att tänka om andras tänkande startar är förmåga till gemensam uppmärksamhet och ett gemensamt sätt att kommunicera. Forskningen har nämligen visat att döva barn i hörande familjer inte utvecklats i samma takt som hörande barn i hörande familjer vilket kan bero på att de döva barnens föräldrar inte har kunskap om visualitetens möjligheter och begränsningar, och inte heller ett gemensamt språk från födseln med sina barn. Däremot har döva barn i döva familjer inte uppvisat denna försenade mentaliseringsutveckling (Peterson & Siegal, 1995).

I en interaktion mellan döva krävs samspel som bygger på närvaro och visuell kontakt. Visuellt turtagande är nödvändigt och taktil kontakt tas ofta när man vill samspela med varandra. Vi vet idag en hel del om tidiga kommunikativa strategier mellan hörande små spädbarn och deras hörande föräldrar och att detta har stor betydelse för barnens mentaliseringsprocesser (Meins & Fernyhough, 1999; Meins, m.fl., 2002). Den studie som rapporteras här har istället haft som syfte att beskriva vilka strategier döva föräldrar med döva barn använder i tidig visuell, teckenspråkig interaktion och hur barnens tidiga tecken på social kognition syns i interaktionen med föräldrarna.

Olika grupper av döva barn

Gruppen döva barn är mycket liten. Det föds bara ett femtiotal barn per år i Sverige med grav hörselnedsättning eller dövhet. Dessa barn ges olika förutsättningar beroende på vad föräldrarna har för erfarenheter av dövhet. Majoriteten av barnen föds i familjer där alla övriga i familjen är hörande och där man inte har någon erfarenhet av dövhet eller hörselnedsättning förut. Bara ungefär 15 % av alla döva barn föds i familjer där föräldrarna själva är döva eller har grav hörselnedsättning (Roos, 2009). De hörande familjerna väljer ibland att använda teckenspråk och ibland inte. I de flesta fall väljer man att operera barnen så att de får ett hörseltekniskt hjälpmedel som delvis är inopererat i hörselnäcken och delvis finns i form av en processor utanför kroppen, ett cochlea implantat. Detta gör att barnens förutsättningar till en tidig naturlig interaktion med sina föräldrar ser väldigt olika ut och man talar om sena och tidiga språkanvändare. Det är inte alltid som barn som bär cochlea implantat kommer igång med sin talspråksutveckling snabbt och i några fall kommer den inte igång förrän sent eller inte alls, medan döva barn i

döva familjer har en naturlig visuell-manuell interaktion från första stund. Dessa familjer använder ett teckenspråk¹ istället för ett talspråk i sin interaktion.

Genomförande av studien

Hur ser då denna naturliga visuella och manuella interaktion ut och vilka strategier använder föräldrar och barn i döva familjer för att upprätthålla en fungerande interaktion under barnens första två levnadsår? För att undersöka detta samlade vi data i form av bl.a. videoobservationer under 12 barns första två levnadsår. Vi ville i första hand studera naturlig och spontan interaktion men har också gjort intervjuer med föräldrarna och vi har genomfört observationer i strukturerade samspelssituationer med hjälp av ESCS (*Early Social Communication Scale*, Mundy, Delgado, Block, Venezia, Hogan & Seibert, 2003)².

Att lära av döva barn med döva föräldrar

Resultaten från studien visar flera saker som kan ha betydelse för hur vi tänker om barns tidiga interaktion oavsett hörselstatus. För det första visar resultaten att barnen utvecklar en språklig förmåga på teckenspråk som både när det gäller ordförråd och språklig start³ i sin språkutveckling motsvarar hörande barns talspråkliga utveckling. Föräldrarna verkar också ha förväntningar på barnen som kompetenta kommunikatörer i linje med vad man brukar förvänta sig av barn de första två åren. Vi känner igen föräldrars stolthet över det första ordet, i detta fall tecknet, som barnet producerar och föräldrars skämt om barnens roliga felsägningar och liknande.

Det som skiljer dessa barns situation från andras är visualitetens villkor, dess fördelar och nackdelar. Det finns en outtalad och kanske omedveten beredskap för barnets initiativ till interaktion som är påtaglig. Resultaten visar att föräldrarna är mycket uppmärksamma på barnets blickriktning, små rörelser och mimik. De reagerar snabbt på barnets initiativ och kompenserar då för tillfällen de inte har sin egen blick riktad mot barnet. Barnet lär sig också successivt att vänta tills föräldrarna ser på barnet innan de tar initiativ till samspel och det visar då tidigt medvetenhet om föräldrarnas intentioner och behov. Barnet verkar också tidigt lära sig att styra föräldrarnas uppmärksamhet med sin egen blickriktning.

Föräldrarna är också mycket uppmärksamma på när barnet verkar vara med på att samspela och samspelar sällan med andra över huvudet på barnet. Istället håller de barnet så att det ständigt visuellt kan hålla kontakt, vilket gör att de undviker att bära barnet lutat mot axeln med ansiktet vänt bakåt vilket är det sätt hörande föräldrar gärna bär sina barn.

¹ Mer om världens olika teckenspråk kan man läsa och se film om på <http://www.horselboken.se>, Specialpedagogiska Skolmyndigheten.

² För mer information om projektet och dess genomförande se Falkman & Roos, 2012.

³ Detta är också beskrivet på annat håll. Se t.ex. Bergman, 2012.

Redan när barnet är helt nyfött bärs det så att det kan se upp i förälderns ansikte eller utåt mot andra i rummet. Man håller om barnet med en arm, söker blickkontakt och kommunicerar därefter med andra handen. När barnet och föräldern fått ögonkontakt fortsätter kommunikationen också om barnet tittar på förälderns hand. Man tycks lita på att barnet kan hänga med i interaktionen både när de tittar direkt på handen, direkt på förälderns ansikte och också när den tecknande handen finns i barnets perifera synfält.

Föräldrarna är envisa i sitt kontaktskapande vilket gör att man placerar sig och barnet så att maximal visuell kontakt kan skapas. Detta gör att de använder många olika strategier för att åstadkomma det. Man skapar fungerande möjligheter till turtagning, gemensam uppmärksamhet och till intersubjektiva möten genom att forma miljön så att visuell kontakt ständigt kan ske. Detta gör att dessa barn ytterst sällan placeras ensamma på en filt och sällan på mage. De placeras mitt i gemenskapen, mitt på golvet eller uppe på bordet där all interaktion sker.

Lärdomar jag har burit med mig från detta forskningsprojekt är visualitetens outnyttjade potential för att stimulera interaktion mellan föräldrar och barn i barnets allra tidigaste försök till samspel med sin omgivning. Visualitet innebär inte bara att ha gemensam uppmärksamhet på något för att kunna samspela kring det. Det innebär också många andra saker som att reagera på mimik och små rörelser, ge dem betydelse och innehåll och svara barnet med utgångspunkt från det, vilket gör att dessa föräldrar triggar igång samspel med sina barn mycket tidigt. Deras grundläggande förståelse av barnen är att de vill något med sina rörelser och med sin blick. Just detta sista, att förvänta sig och tolka in mening i det barnen gör och visar oss, har långtgående effekt på vilka erbjudanden och möjligheter till lärande som skapas i interaktion mellan vuxna och små barn. Detta bekräftas både i denna studie och i andra (se t ex begreppet *maternal mind-mindedness*, Meins, m.fl., 2002). Lärande möten sker mellan vuxna och barn där de vuxna har positiva, men samtidigt realistiska, förväntningar på barnens vilja och förmåga att uttrycka sig. Det sker också där vuxna tolkar barns uttryck, ljud och mimik som meningsfulla och svarar barnen. Detta lärande sker oavsett vilket språk som används och oavsett modalitet. Det avgörande är vuxnas grundläggande förmåga att tänka att barn kan – att barn tidigt har mentala förmågor.

Referenser

- Astington, J.W., & Baird, J.S. (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergman, B. (2012). *Barns tidiga teckenspråksutveckling*. (FOT-rapport XXII). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik.

- Carpendale, I.M., & Lewis, C. (2004). Constructing a theory of mind; The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, s. 79-96.
- Falkman, K.W., Roos, C. (2012). Barns strategier att uttrycka och förstå egna och andras intention, i åldern 0-2 år. I Vetenskapsrådet (Red.), *Resultatdialog 2012* (s. 160-166). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Falkman, K.W., Roos, C., & Hjelmquist, E. (2007). Mentalizing skills of non-native early signers: A longitudinal perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, s. 178-197.
- Meins, E., & Fernyhough, C. (1999). Linguistic acquisitional style and mentalising development: The role of mind-mindedness. *Cognitive Development*, 14, s. 363-380.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73, s. 1715-1726.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). *A manual for the abridged early social communication scales (ESCS)*. Miami: University of Miami.
- Peterson, C., & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, s. 459-474.
- Roos, C. (2009). *Fakta om döva barn?* (Avrapportering av förstudie till Sveriges Dövas Riksförbund) Karlstad: Karlstads universitet, Avdelningen för Utbildningsvetenskap.

Genomförande och bedömning av nationella muntliga prov i engelska: en pilotstudie

Pia Sundqvist

Lektor i engelsk lingvistik

pia.sundqvist@kau.se

Erica Sandlund

Lektor i engelsk lingvistik

erica.sandlund@kau.se

Lina Nyroos

Post-doc i nordiska språk

lina.nyroos@nordiska.uu.se

Peter Wikström

Doktorand i engelsk lingvistik

peter.wikstrom@kau.se

Abstract

Den här artikeln rapporterar resultat från en pilotstudie inom ramen för projektet Testing Talk (<http://www.kau.se/testing-talk>). Ett av projektets övergripande syften är att belysa komplexiteten i att bedöma muntlig engelska, ett annat att undersöka hur lärare går till väga när de förbereder och genomför muntliga prov. Fokus ligger specifikt på den muntliga delen av det nationella provet i engelska i årskurs 9. Pilotstudien omfattar två delar: en lärarenkät (N = 21) och lärarintervjuer (N = 3). Enkäten var webbaserad och innehöll förutom bakgrundsfrågor frågor om lärarens inställning till provet samt dess genomförande. Enkätsvaren har analyserats kvantitativt. Intervjuerna var semi-strukturerade och omfattade liknande frågeställningar som enkäten. Intervjuerna har analyserats kvalitativt. Resultaten visar bland annat att majoriteten av lärarna (90,5 %) tycker att det nationella provet fungerar bra alternativt mycket bra med avseende på att mäta muntlig språkfärdighet. Det är vanligt att man låter sina elever öva på gamla prov som en del av förberedelsearbetet. Lärarnas metoder beträffande hur man väljer att gruppera eleverna under själva provtillfället skiljer sig markant åt och bevekelsegrunderna för gruppindelning är också starkt differentierade. I artikeln diskuterar vi resultaten i förhållande till standardisering av prov och bedömning av muntlig färdighet.

Keywords: bedömning, muntlig färdighet, engelska, nationella prov, standardiserade prov

Inledning

Under 1980-talet fick den kommunikativa språkundervisningen sitt genombrott och i och med det följde en rad forskningsstudier om verbal interaktion, muntlig färdighet, bedömning av muntlig färdighet och muntliga prov (se t.ex. Brown & Abeywickrama, 2010; de Jong & van Ginkel, 1992; Lindblad, 1992; Mehnert, 1998; Porter, 1986; Reed, 1992; Riggensbach, 1998; Skehan & Foster, 1999; Young & Milanovic, 1992). Vi följer denna tradition inom projektet Testing Talk, där ett av projektets övergripande syften är att belysa komplexiteten i att bedöma muntlig engelska och ett annat att undersöka hur engelsklärare går till väga när de förbereder och genomför muntliga prov.¹ Vårt fokus ligger specifikt på den muntliga delen av det nationella provet i engelska i årskurs 9

I föreliggande artikel vill vi särskilt lyfta några resultat från en nyligen genomförd pilotstudie bestående av intervjuer samt en webbaserad enkät med verksamma engelsklärare. Pilotstudien är en del i förberedelserna inför en större datainsamling kring det muntliga nationella provet i engelska som genomförs under 2014 och utöver att fungera som instrumentutprovning syftade pilotstudien till att identifiera faktorer som kan spela in för provets genomförande och bedömning. Vi redovisar och diskuterar här de resultat som befanns vara av särskilt intresse för den större studien samt lyfter frågan kring standardisering och lika villkor för elever och lärare när det gäller de nationella proven i allmänhet och de muntliga proven i engelska i synnerhet.

Standardisering av prov – nationellt och internationellt

I Sverige hade vi haft standardiserade prov i engelska på gymnasienivå sedan 1960-talet, men det dröjde tjugo år innan en muntlig del inkluderades i dessa. Det muntliga provet var frivilligt till en början, men utfallet av en studie vid Göteborgs Universitet i slutet av 1980-talet och början av 90-talet (Lindblad, 1992) bidrog till att det blev obligatoriskt, bland annat eftersom man hoppades på en positiv *washback*-effekt (Bachman & Palmer, 1996, s. 30-31) på undervisningen beträffande användningen av talad engelska i klassrummet, vilket för övrigt var helt i linje med den kommunikativa språksyn som eftersträvades. Kort därefter infördes standardiserade nationella prov i engelska även på högstadienivå (obligatoriska sedan 1998). Sett ur ett internationellt perspektiv infördes våra nationella ämnesprov relativt sent. I USA hade man exempelvis börjat med ett standardiserat så kallat *Scholastic Aptitude Test* (sedermera *Scholastic Assessment Test*, *SAT*) redan i slutet av 1920-talet som en del i antagningsprocessen till eftergymnasiala studier; numera skapas även prov för lägre nivåer i skolan precis som i Sverige

¹ Testing Talk är finansierat av Vetenskapsrådet (Dnr 2012-4129). Svensk titel: Testa tal – tala under test. Projekthemsida: <http://www.kau.se/testing-talk>.

(<http://www.collegeboard.org/>). Till skillnad från våra nationella prov som genomförs separat i olika ämnen på olika dagar innebär ett SAT att eleven testas vid ett och samma tillfälle inom flera ämnesområden.

Forskningen på standardiserade prov är omfattande. Bland de fördelar som framkommit nämns ofta det faktum att standardiserade prov är validerade och redo att användas direkt av läraren, som alltså slipper spendera tid på att utveckla egna prov (Brown & Abeywickrama, 2010). Dessutom kan man administrera proven till en stor grupp testtagare på rimlig tid och korrekta svar/lösningar är ofta givna, vilket gör behov av tolkning överflödigt. Ibland används exempelvis flervalsfrågor som kan maskinrättas, vilket är synnerligen tidsbesparande. Bland de nackdelar som framkommit finns till exempel det faktum att det händer att lärare använder övergripande standardiserade färdighetstester (*proficiency tests*) som kunskapstester (*achievement tests*), ett förfarande som självklart är olyckligt (Brown & Abeywickrama, 2010). Vidare har forskning bland yngre elever visat att storskaliga standardiserade tester kan ha negativ påverkan på deras språkinläring (McKay, 2006). Det finns dock lysande undantag, såsom det prov som togs fram i Norge på 1990-talet där ingen formell inrapportering av resultat avkrävdes och lärarna samtidigt erbjöds kompetensutveckling om just bedömning; de kunde dra nytta av det standardiserade materialet i sin engelskundervisning (Hasselgren, 2000).

Sett från en något annorlunda synvinkel så föreligger andra typer av standardiseringsproblem just för *muntliga* provdelar. Det kan verka självklart att delar av prov med större tolkningsutrymme och med avsaknad av ett entydigt rätt svar också är svårare att standardisera, men det kan vara värt att dröja lite vid några av anledningarna till detta. Forskning om standardisering i andra sammanhang där muntlig interaktion är central, exempelvis i forskningsintervjuer och diagnostiska tester (se t.ex. Antaki, 1999; Houtkoop-Steenstra & Antaki, 1997; Marlaire & Maynard, 1990), har dock tydligt visat att det är komplicerat att uppnå standardisering i vad som samtidigt är ett socialt möte och ett samtal. Bland annat har samtalsforskning om standardiserade forskningsintervjuer visat att en fråga som i förväg formulerats i en intervjumanual sällan kan ställas på exakt samma sätt i alla intervjuer – och om de gör det så förloras också en del av vitsen med den talade intervjun till skillnad från en skriftlig enkät (Potter & Hepburn, 2005; Suchman & Jordan, 1990). Forskning om medarbetarsamtal i organisationer där man använder sig av frågeformulär i syfte att uppnå samma information i samtliga samtal har visat på just denna problematik, där samma förformulerade fråga levererades av chefer med små betydelsefulla skillnader i inramning, intonation och ordval, vilket fick direkta konsekvenser för vilken typ av svar medarbetaren gavs utrymme att ge (Nyroos & Sandlund, under utgivning). I en forskningsrapport (Seedhouse & Egbert, 2006) där interaktionen under så kallade *oral proficiency interviews* studeras (det vill säga standardiserade

muntliga prov i språk i intervjuformat som genomförs med en infödd talare och en testtagare) diskuterar författarna också hur examinatorernas små avvikelser från instruktionerna för samtalet skapar validitetsproblem och motverkar syftet med standardisering. Vår egen tidigare forskning om muntliga prov i engelska har också visat på skillnader exempelvis i hur elever respektive lärare tolkar en förutbestämd diskussionsuppgift (Sandlund & Sundqvist, 2012, 2013) och vi har kunnat påvisa att lärarens sätt att behandla elevernas bidrag till provsamtalen har stor betydelse för hur samtalet utvecklas. Standardisering av bedömningskriterier och dessutom dess praktiska tillämpning har naturligtvis också stor betydelse för huruvida man uppnår jämförbara resultat på exempelvis nationell nivå (jfr t.ex. Erickson, 2009a; Erickson, 2009b; Hasselgren, 2005).

Utöver de rent sociala och interaktionella aspekterna av standardisering i muntliga prov tillkommer förstås en rad praktiska förutsättningar (tidsåtgång, antal elever/prov osv.) som också rimligen kan förväntas få genomslag på hur provsamtalen ser ut som färdig produkt inför bedömning, och naturligtvis också hur själva bedömningarna görs.

Nationellt prov i engelska: fokus på muntligt delprov i årskurs 9

Som nämnts ovan har vi haft obligatoriska nationella prov i engelska på högstadienivå sedan 15 år tillbaka. Dessa konstrueras vid Göteborgs Universitet inom det så kallade NAFS-projektet (NAtionella prov i Främmande Språk). När det nationella provet i engelska först infördes i årskurs 9 år 1998 var *Lpo 94* den gällande läro- och kursplanen. Den var då tämligen ny och hade inneburit en stor förändring för skolan i och med sin målstyrning. Ett viktigt syfte med det nationella provet i engelska var och är att det skulle utgöra ett stöd för likvärdig bedömning och betygssättning i den nya målstyrda skolan (Erickson & Börjesson, 2001). Från och med vårterminen 2013 genomförs provet inom ramen för den senaste kursplanen, *Lgr 2011*, och i takt med ett allt starkare intresse för och fokus på resultat och måluppfyllelse i skolan har syftet för provet utökats. Alltsedan 2011 ska det utöver att stödja lärarens bedömning och betygssättning även ge underlag som medger analys av i vilken utsträckning kunskapsmålen nås på skol-, huvudmanna- samt nationell nivå (Velling Pedersen, 2013). Vidare sägs det också att det nationella provet kan bidra till att, likt tidigare, konkretisera gällande kursplanemål och betygskriterier.

Det nationella provet i engelska i årskurs 9 är ett typiskt *proficiency test* (se t.ex. Brown & Abeywickrama, 2010), det vill säga provet bygger inte på tidigare känt eller bearbetat stoff utan elevens allmänna språkfärdighet är vad som testas. Provet består av tre delar: Delprov A (tala/samtala), Delprov B1 (läsa och förstå) plus B2 (lyssna och förstå) samt

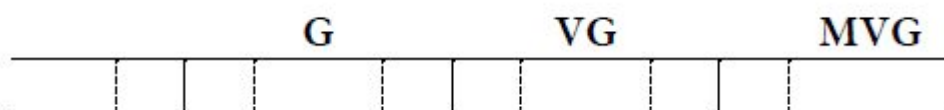
Delprov C (skriva). Delprov A, det muntliga provet, är inte tidsbundet utan genomförs någon gång under vårterminen från det att provmaterialet kommit till skolan (vanligtvis i januari) till och med provperiodens slut (vecka 22), medan de övriga delproven genomförs på två fasta dagar i april. Provkonstruktörerna lyfter fram att man ständigt har för avsikt att skapa prov där eleverna får en chans att visa vad de kan snarare än vad de inte kan (Velling Pedersen, 2013). Provet utvärderas kontinuerligt av Skolverket (se t.ex. Naeslund, 2004) och resultatrapporter och andra publikationer nås via NAFS-projektets hemsida (<http://www.nafs.gu.se/publikationer/>). Sett ur verksamma engelsklärares perspektiv, så visar ett flertal utvärderingar genom åren att provet är uppskattat (Erickson, 2009b) (för en närmare beskrivning av provet hänvisar vi till Sandlund & Sundqvist, 2012).

Att betyget på det nationella provet emellanåt avviker från slutbetyget i ämnet torde inte vara förvånande, men det finns nu rapporter från Skolinspektionen som påtalar att avvikelserna är allvarliga och frekvent förekommande (Skolinspektionen, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2013). På uppdrag av regeringen har Skolinspektionen under tre läsår samlat in och omrättat nationella ämnesprov, däribland det engelska nationella provet i årskurs 9. Totalt har cirka 1800 skolor sänt in provunderlag motsvarande 94000 prov (Skolinspektionen, 2012a). En generell slutsats är att avvikelserna varit stora under samtliga tre år och att det för engelskans del framförallt handlar om uppsatsdelen, där man förklarar avvikelserna med att det finns ett för stort tolkningsutrymme för bedömningen. Avvikelserna mellan ursprungs rättarens bedömning och Skolinspektionens bedömning går oftast i negativ riktning, vilket innebär att Skolinspektionens anlitade bedömare (erfarna engelsklärare) bedömer att elevprestationen motsvarar ett lägre betyg än vad ursprungs rättaren (vanligtvis elevens egen engelsklärare) tillskrivit prestationen (Skolinspektionen, 2012a, s. 5).

Från vårt perspektiv är det intressant att konstatera hur Delprov A, det muntliga provet, över huvud taget inte ingår i Skolinspektionens granskningar. Som vi påpekat tidigare (Sandlund & Sundqvist, 2012) beror detta sannolikt på att det är omständligt och tidskrävande att hantera inspelat material samt att förhållandevis få lärare de facto gör inspelningar, trots rekommendation om detta från provkonstruktören. Enligt Erickson (2009b, s. 7) har andelen engelsklärare som gör inspelningar legat stabilt mellan 20 och 25 % under ett flertal år. Vi tycker det är rimligt att anta att tolkningsutrymmet vid bedömning av muntlig färdighet torde vara minst lika stort som vid bedömning av uppsatsskrivning, om inte större.

Inom NAFS-projektet har man självklart undersökt graden av samstämmighet mellan bedömningar av de olika delproven väldigt noga, såsom i rapporten *Nationella prov i*

engelska – en studie av bedömersamstämmighet (Erickson, 2009b). Generellt är bedömersamstämmigheten mycket god vad gäller läs- och hörförståelseuppgifter (även om det finns undantag för enstaka uppgifter) och på uppsatsdelen ligger korrelationskoefficienterna mellan 0,86 och 0,93, vilken således påvisar hög interreliabilitet. Med detta som bakgrund framstår Skolinspektionens avvikelserapporter som något märkliga. Förklaringen till skillnaderna i utfall mellan grad av samstämmighet i bedömningar hos Skolinspektionen jämfört med de som gjorts inom NAFS-projektet torde vara att man i NAFS egen granskning tillämpar en 10-gradig skala ("rutorna" i Fig. 1), medan Skolinspektionen tillämpar den 4-gradiga betygsskalan: Ej uppnått målen (EUM), Godkänt (G), Väl godkänt (VG) och Mycket väl godkänt (MVG). (Notera att EUM inte finns explicit uttryckt i Figur 1, men ska tolkas som att det ligger långt till vänster i bedömningsformuläret.) En konsekvens kan då bli att graden av samstämmighet blir lägre hos Skolinspektionen, eftersom skalan innehåller färre och därmed bredare steg. Vi noterar dock att den muntliga delen inte heller ingår i NAFS egen undersökning av bedömersamstämmighet. Detta är något överraskande med tanke på att det sammantagna nationella prov-betyget baseras på en modell där resultaten på samtliga tre delprov vägs samman och lika vikt ges åt de fyra färdigheterna tala/samtala, lyssna, läsa och skriva (Erickson, 2009b, s. 4). Vid utprovning av lämpliga uppgifter som ska ingå i det muntliga provet samlas inspelningar in och exempelinspelningar tas fram tillsammans med kommentarsmaterial avseende bedömning och betyg (ingår som CD-material till skolorna), men några inspelningar från Delprov A i skarpt läge samlas alltså inte in för rutinmässiga utvärderingar eftersom *krav* på inspelning saknas i instruktionerna till skolorna. Detta omöjliggör givetvis en slumpmässig insamling av just Delprov A, men medger detsamma för övriga två delprov (Erickson, 2009b, s. 7). Vi konstaterar att det muntliga provet i engelska i årskurs 9 framstår som något styvmoderligt behandlat i utvärderingar och att forskning på ämnet behövs.



Figur 1. "Bedömningsformulär" där läraren markerar elevens betyg; det finns ett formulär för varje delprov samt ett för det sammanlagda betyget på hela provet.

Data och metod

Det empiriska materialet som ligger till grund för föreliggande analys samlades in under vårterminen 2013 som en del av förberedelserna för en stor datainsamling kring det muntliga nationella provet i engelska planerad till höstterminen samma år. Materialet består av två delar: enkätsvar (kvantitativ analys) och intervjusvar (kvalitativ analys). Syftet med både enkäten och intervjuerna är att undersöka verksamma engelsklärares

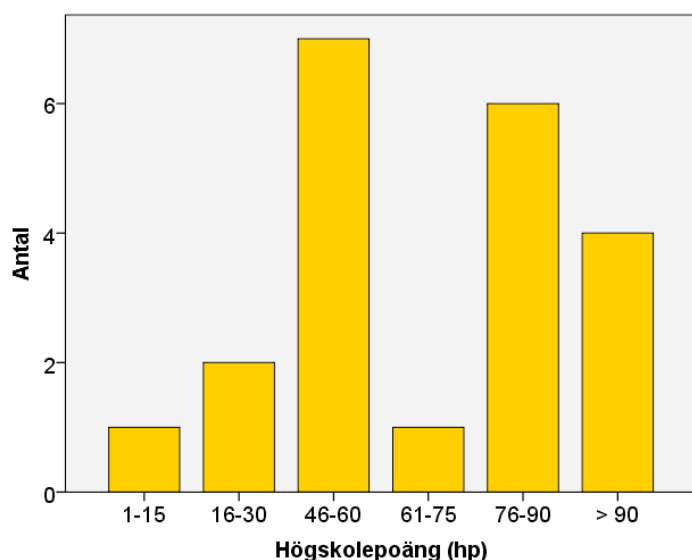
uppfattningar om provet. Den kommande stora enkäten kommer att omfatta ett slumpmässigt representativt urval av engelsklärare från hela Sverige, medan de kommande intervjuerna kommer att genomföras med lärare på de skolor som deltar i projektet. Nedan presenteras först resultaten av lärarenkäten med korta förklarande kommentarer, följt av en redovisning av intervjuerna. Syftet med såväl enkät som intervjuer är att få en bild av hur lärare utför, förbereder och tänker kring bedömning av det muntliga nationella provet i engelska.

Resultat lärarenkät

Enkäten var webbaserad och bestod av 23 frågor. Den inleddes med ett antal bakgrundsfrågor för att sedan fokusera helt på det muntliga nationella provet; enkäten innehöll dessutom specifika enkätutvärderingsfrågor på slutet. Själva distributionen av enkäten gick till så att vi e-postade en enkätlink till vårt kontaktnät av lärare samt delgav deltagarna vid en fortbildningsdag på Karlstads Universitet densamma. I instruktionen framgick att de endast skulle besvara enkäten om de hade erfarenhet av att genomföra muntliga nationella prov i engelska. Länken fanns öppen att besvara under en vecka i slutet av vårterminen. Målsättningen var att få in minst 20 svar, vilket uppfylldes. En utvärderingsfråga visade att det tog ungefär fem minuter att besvara enkäten, vilket var den förväntade tidsåtgången.

Respondenter

Enkäten besvarades av 21 engelsklärare (21 kvinnor, 1 man). Medelåldern var 46 år; den yngste var 34 år och den äldste 61. Majoriteten arbetade för närvarande i någon varmländsk kommun (66,7 %), medan övriga (33,3 %) arbetade utanför länet. En av respondenterna arbetade på en friskola medan samtliga övriga tillhörde kommunala skolor. Samma siffror gällde för övrigt beträffande lärarexamen: alla utom en hade lärarexamen. På en fråga om de hade lärarlegitimation för att undervisa i engelska på lägst högstadienivå svarade 15 (71 %) jakande, medan 6 (29 %) saknade en sådan. Beträffande akademiska studier i engelska så hade drygt hälften (52 %) 61 högskolepoäng (hp) eller fler, det vill säga minst två terminers studier. Fyra stycken (19 %) hade studerat mer än tre terminer, se Figur 2 för ytterligare information.



Figur 2. Antal högskolepoäng i engelska bland respondenterna.

Våra respondenter representerar en relativt erfaren skara engelsklärare. Det var bara två (9 %) som jobbat i färre än fem år. Sju (33 %) hade jobbat i 6–10 år, sju (33 %) i 11–20 år och fem (24 %) i fler än 20 år. I vårt urval arbetade tre på mellanstadiet, tolv på högstadiet, två på gymnasiet och fyra inom den kommunala vuxenutbildningen.

Lärares åsikter om provet

Vi undrade vad lärarna tyckte om provet, så en fråga löd: ”Hur bra tycker du att det muntliga nationella provet fungerar för att mäta muntlig språkfärdighet?” Här svarade fyra lärare (19,0 %) ”mycket bra”, femton (71,4 %) ”bra” och två (9,5 %) ”ganska dåligt” (ingen valde alternativet ”dåligt”). Med andra ord, nästan alla (90,5 %) tyckte att provet mäter muntlig färdighet på ett bra sätt.

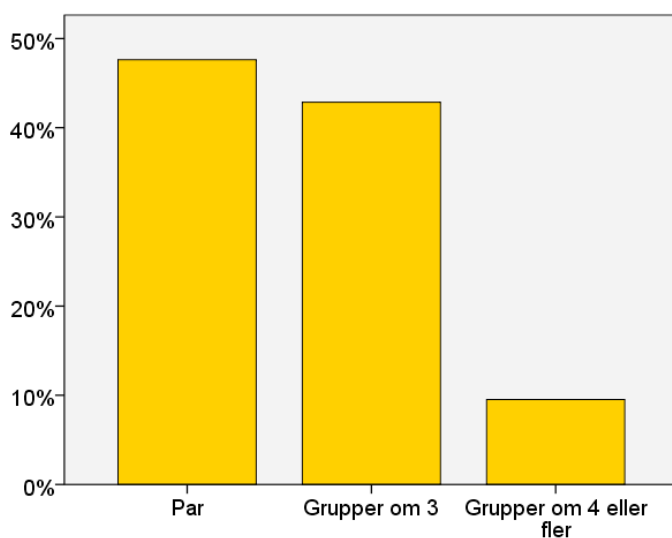
Provförberedelse

I Skolverkets/provkonstruktörens instruktioner till skolorna inför det nationella provet står det beskrivet hur man som lärare bör förbereda både sig själv och sina elever inför de olika provdelarna. På NAFS-projektets hemsida tillhandahåller man också exempeluppgifter från gamla prov, som det är vanligt att lärare låter elever ta del av och öva på. I vårt aktuella urval var det mycket vanligt att man gjorde just så och det gällde samtliga provdelar, inte bara den muntliga. Vi har i tidigare forskning funnit att när det uppstår problem under det muntliga provet kan dessa relativt ofta knytas till olika förståelser av själva provuppgiften, *task-related trouble* (Sandlund & Sundqvist, 2011), och vi har därför betonat vikten av att lärare förbereder eleverna noggrant för att minimera risken för att just den typen av problem ska behöva uppstå (Sandlund & Sundqvist, 2013).

Provgenomförande

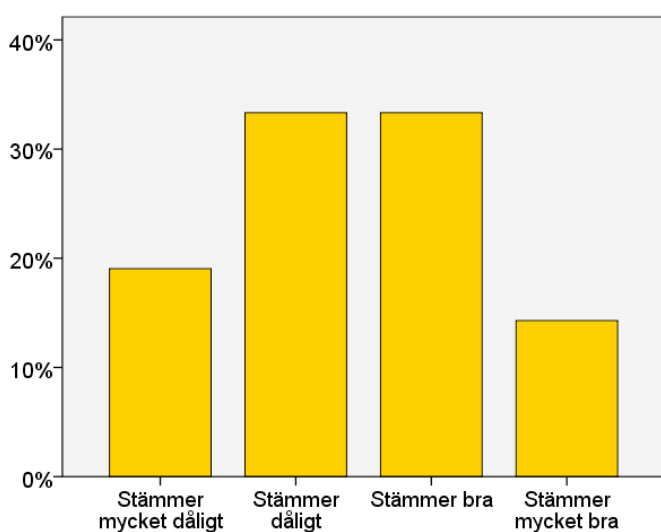
Trots utförliga lärarinstruktioner är det inte ovanligt att själva genomförandet av provet ser mycket olika ut på olika skolor. I Skolinspektionens granskning av skolor med stora bedömningsavvikelser blir detta tydligt – förutsättningarna lokalt skiljer sig markant åt (se t.ex. Skolinspektionen, 2013). I vår enkät ställde vi ett antal frågor där svaren mycket väl kan vara avhängiga sådana lokala premisser men även lärarens egna preferenser.

I lärarinformationen till det muntliga provet har det under en rad år stått skrivet att läraren kan låta eleverna genomföra provet i par eller grupper om tre eller fyra elever samt att eleverna helst inte ska befinna sig på mycket olika färdighetsnivåer. Med avseende på antalet elever har skrivningen i lärarinformationen från vårterminen 2013 (Skolverket, 2013) blivit något striktare än tidigare: ”Två eller ev. tre elever i taget genomför uppgiften tillsammans” (s. 17). Tyvärr lämnas dock läraren med oklara instruktioner om antalet elever, eftersom en annan skrivning faktiskt används i samma dokument: ”Provet genomförs som ett samtal mellan två eller fler elever” (s. 9) – det vill säga, här anges ingen övre gräns vid tre elever. Resultatet av vår enkätfråga om hur läraren vanligtvis grupperar sina elever speglar sannolikt både skiftande lokala förutsättningar och den oklarhet som finns i instruktionerna. Som Figur 3 visar så varierar det mycket hur engelsklärarna väljer att gruppera sina elever. De flesta har elev-par eller grupper om tre, men även grupper om fyra eller fler elever förekommer. En Chi-2 analys av resultatet ger nästan stöd till att spridningen kan generaliseras (χ^2 5,429, $df = 2$, $p = 0,066$). Med andra ord, det är ganska troligt att denna variation i grupperingar finns bland lärarkåren som helhet; vår kommande stora studie bör ge ett tillförlitligt svar på frågan.



Figur 3. Svar på frågan ”Hur brukar du vanligtvis gruppera dina elever när de gör det muntliga provet?”

Det varierar också mycket bland lärarna beträffande var de väljer att sätta sig under själva provet (se Fig. 4). I lärarinformationen sägs det att lärarens roll vid genomförandet är viktig, men att huvudprincipen är att läraren ”bör hålla sig i bakgrunden så mycket som möjligt och inte leda eller ta över samtalet” (Skolverket, 2013, s. 17). Det är möjligt att nästan hälften av lärarna tolkar instruktionen om att hålla sig i bakgrunden mer eller mindre bokstavligt och sätter sig därför en bit bort från eleverna under provtillfället (se staplarna ”stämmer bra” och ”stämmer mycket bra”, Fig. 4), medan övriga således sätter sig med/nära sina elever. En Chi-2 analys avslöjar dock att resultatet av denna fråga är svårtolkat (χ^2 2,429, df = 3, p = 0,488).



Figur 4. Grad av instämmande i påståendet "Jag brukar sätta mig en bit från eleverna då de genomför provsamtalen."

Det är möjligt att valet av var man sätter sig hänger samman med hur vanligt det är att läraren går in i provsamtalen. I Tabell 1 redovisar vi fördelningen på svar till fem påståenden som relaterar till själva provsituationen. Där ses till exempel att åtta lärare (38,1 %) tycker det "stämmer bra" att det är vanligt att de behöver gå in och hjälpa eleverna under samtalet. Vi noterar också att samtliga för någon form av anteckningar under provsamtalen och att majoriteten försöker vara tysta under elevernas samtal. Det är för övrigt förhållandevis få (4, 19 %) som upplever det som "jobbigt" när det uppstår en tystnad under provet.

Lärarnas grad av instämmande i fyra påståenden som är knutna till bedömning redovisas i Tabell 2. Här är det tydligt att de allra flesta finner ett gott stöd i CD:n från Skolverket/provkonstruktören och att de ger individuell feedback till sina elever. Däremot är det relativt många (6 lärare, nästan 30 %) som tycker det är svårt att sätta betyg på det muntliga provet. Huruvida man sambedömer eller ej på skolorna varierar kraftigt (se Tabell 2), vilket är i linje med Skolinspektionens rapporter.

Tabell 1. Lärarnas grad av instämmande i fem påståenden knutna till provsituationen.

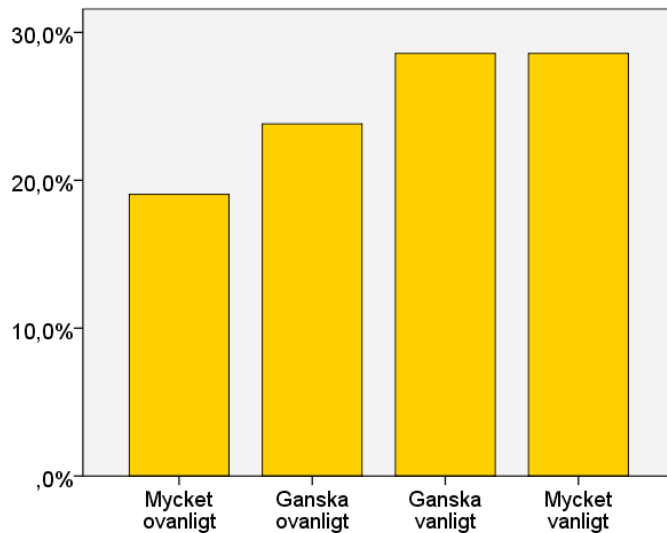
Påstående	N=21	Stämmer mycket dåligt	Stämmer dåligt	Stämmer bra	Stämmer mycket bra
Jag gör anteckningar om elevernas prestationer under provsamtalet.	<i>n</i> %	0 0	0 0	9 42,9	12 57,1
Jag brukar vara tyst under själva provet, så att eleverna får hantera provet på egen hand.	<i>n</i> %	0 0	4 19	13 61,9	4 19
Det är vanligt att jag behöver gå in och hjälpa eleverna under provsamtalet.	<i>n</i> %	3 14,3	10 47,6	8 38,1	0 0
Det är vanligt att eleverna växlar till svenska (eller annat språk) under provsamtalet.	<i>n</i> %	9 42,9	8 38,1	4 19	0 0
Jag tycker att det känns jobbigt om det uppstår tystnad under provsamtalet.	<i>n</i> %	3 14,3	14 66,7	4 19	0 0

Tabell 2. Lärarnas grad av instämmande i fyra påståenden knutna till bedömning.

Påstående	N=21	Stämmer mycket dåligt	Stämmer dåligt	Stämmer bra	Stämmer mycket bra
Det är vanligt att vi sambedömer det muntliga provet på min skola.	<i>n</i> %	3 14,3	8 38,1	8 38,1	2 9,5
Jag tycker att det är svårt att sätta betyg på det muntliga provet.	<i>n</i> %	0 0	15 71,4	6 28,6	0 0
Jag har gott stöd av Skolverkets bedömningsanvisningar och CD i betygsättningen.	<i>n</i> %	0 0	2 9,5	16 76,2	3 14,3
Jag ger mina elever individuell feedback på det muntliga provet.	<i>n</i> %	1 4,8	0 0	11 52,4	9 42,9

I lärarinformationen förordas att provet ska spelas in: ”Utifrån likvärdighetsaspekter och krav på dokumentation av elevprestationer är inspelning att starkt rekommendera” (Skolverket, 2013, s. 17). Men, som nämnts ovan, detta är ovanligt. I vårt urval var det visserligen ganska eller mycket vanligt bland nästan 60 % av lärarna att använda inspelning, men andelen lärare som finner det mycket eller ganska ovanligt att spela in är fortfarande stor, drygt 40 % i vårt urval (se Fig. 5). Möjligheten att lämna en kommentar på denna fråga gav ytterligare intressant information. Ett antal lärare nämner att de fått egna iPads, vilket medfört att de börjat spela in sina elever. Någon nämner att en privat iPad har använts. De som inte spelar in anger exempelvis brist på tid (”det finns absolut ingen tid att lyssna en gång till”) eller teknisk utrustning som skäl. En Chi-2-analys antyder

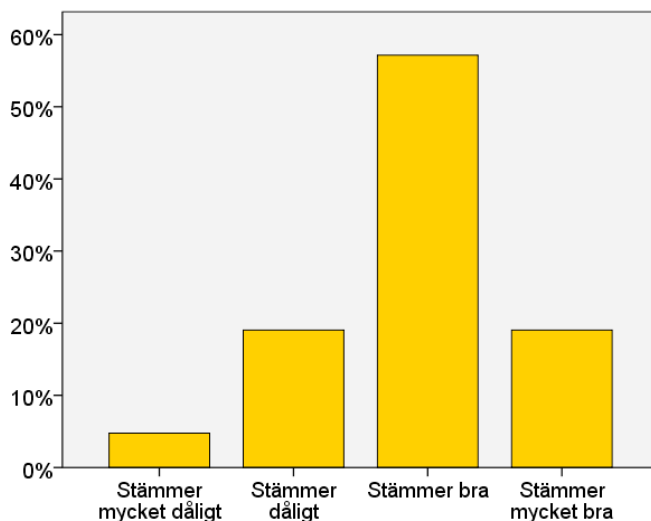
att resultatet att lärarna i hög utsträckning gör på olika sätt (en jämn spridning mellan svarsalternativen) sannolikt kan generaliseras till lärarkåren som helhet (χ^2 0,524, $df = 3$, $p = 0,914$).



Figur 5. Svar på frågan "Hur vanligt är det att du spelar in eleverna under det muntliga provet?"

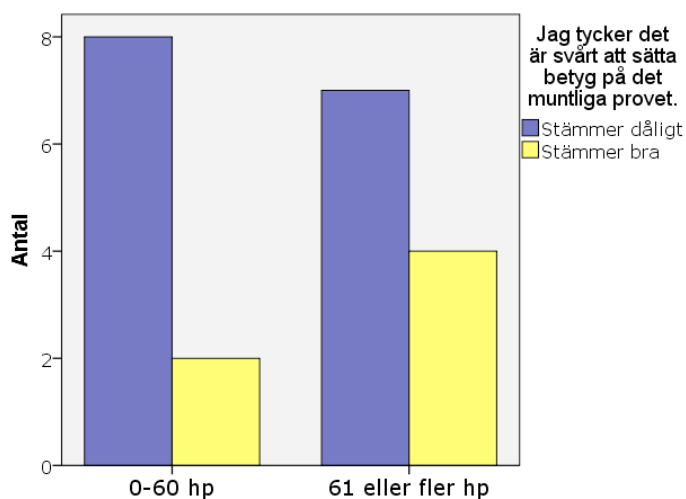
Bedömningspraktiker

I denna sektion berör vi de enkätfrågor som kan kopplas till lärarnas bedömningspraktiker. Vi frågade exempelvis lärarna i hur stor grad de instämde i påståendet "Jag sätter ett betyg på det muntliga provet direkt i anslutning till genomförandet" (se Fig. 6). En Chi-2-analys antyder att resultatet att de flesta lärare sätter betyget i direkt anslutning till genomförandet av provet kan generaliseras till lärarkåren som helhet (χ^2 12,714, $df = 3$, $p = 0,005$).



Figur 6. Grad av instämmande i påståendet "Jag sätter ett betyg på det muntliga provet direkt i anslutning till genomförandet."

Vi frågade också hur svårt engelsklärarna tycker det är att sätta betyg på det muntliga provet. Här delade vi in respondenterna i två grupper utifrån akademiska studier i engelska, med en skärningspunkt vid 60 hp (två terminers studier; tidigare behörighetsnivå för undervisning på högstadiet). En analys av svaren visade att det inte fanns någon signifikant skillnad mellan dessa två grupper (Fisher exact; $p = 0,635$; $\Phi = 0,181$). I båda grupperna finns en majoritet av lärare som inte tycker att det är svårt att sätta betyg på det muntliga provet, vilket illustreras tydligt i Figur 7; det är dock relativt sett fler lärare i gruppen med längre studier (> 60 hp) som tycker det är svårt att sätta betyg jämfört med hur det ser ut i gruppen med kortare studier.



Figur 7. Grad av instämmande i påståendet "Jag tycker det är svårt att sätta betyg på det muntliga provet" för lärare med 0-60 respektive 61 eller fler högskolepoäng (hp) i engelska.

Resultat intervjuer

Respondenter

I vår pilotstudie har vi intervjuat tre engelsklärare som vi fick kontakt med tack vare personliga kontakter: Anna, Bitte och Conny (fingerade namn). Nämnas kan att ingen av dem hade besvarat den skriftliga enkäten. Intervjuerna var semi-strukturerade och varje intervju tog ungefär 45 minuter. Anteckningar fördes och vid intervjuerna av Anna och Conny användes dessutom inspelning. Alla tre har lärarexamen. Anna har ämneskombinationen engelska-franska och har arbetat i 36 år som lärare på högstadiet. Bitte har kombinationen svenska-engelska-svenska som andraspråk och har arbetat i nio

år, även hon på högstadiet. Conny är utbildad gymnasielärare i historia och samhällskunskap och har läst till engelska i efterhand. Han har jobbat som lärare i knappt tio år på högstadiet. Lärarna är från olika skolor och delar av landet.

Åsikter om Skolverkets material om det nationella provet

Överlag uttrycker de tre lärarna en positiv syn på det nationella provet i engelska som helhet och de är nöjda med det muntliga provet. Anna verkade ha åsikten att om eleverna gillar det muntliga provet, så är det ett bra prov. Något år hade det varit sämre, till exempel en gång då eleverna förväntades prata om vykort/fotografier, vilket förutsatte god fantasi. Anna uttryckte också uppskattning över att få en stund med en liten grupp elever, vilket inträffade alltför sällan. Detsamma uttryckte Bitte, som berättade att det inte är så ofta eleverna sitter och lyssnar så på varandra: ”Det kan bli ganska intimt”. Conny ansåg att provet fungerar bra och mäter det som det ska mäta.

Provförberedelse och -genomförande

För att få en bild av vilka förutsättningar som råder på olika skolor frågade vi lärarna om förberedelser samt rutiner kring själva genomförandet av provet.

En viktig del av förberedelserna inför provet är arbetet med gamla prov. Alla tre lärarna uppger att de använder sådana som övningsmaterial så att eleverna ska få en möjlighet att bekanta sig med formen för provet. En lärare börjar arbeta med dessa gamla prov så tidigt som ett år innan det riktiga provet ska utföras, medan de andra två lärarna börjar jobba med de gamla proven ungefär ett halvår innan. Alla är eniga om att de gamla proven är viktiga i förberedelserna.

Vad gäller lärarnas egna förberedelser med hjälp av tillgängligt material så uppger de att de gör på lite olika sätt. CD-skivan som ingår i förberedelsematerialet från Skolverket lyfts fram av Anna och Conny, vilka båda lyssnar på den i bilen till och från arbetet. Anna säger sig lyssna väldigt många gånger på skivan för att få en bild av hur bedömningen har gjorts, medan Conny lyssnar uppskattningsvis fyra gånger. Conny lyssnar först på elevens prestation och gör sedan en egen bedömning innan han lyssnar på själva bedömningen. Ofta diskuterar han hur provkonstruktörens bedömning gjorts med sina kollegor. Bitte anger att hon inte lyssnar på skivan varje år, men oftast försöker att lyssna igenom denna.

En annan del i de mer omedelbara förberedelserna inför proven är gruppindelning av eleverna. Här resonerar de tre lärarna ganska lika. Alla påpekar att det allra viktigaste är att skapa goda förutsättningar för ett samtal. Conny understryker vidare det ansvar läraren har för att skapa goda förutsättningar och säger i intervjun att ”det gäller för läraren att skapa

en situation där eleverna kan nå sin topprestation”. Bitte betonar att det är viktigt att eleverna ska känna sig trygga. På grundval av detta delar alla de tre lärarna in eleverna i grupper med hänsyn till kunskapsnivå och förmåga att föra samtal. De siktar alla på en relativt jämn nivå hos eleverna i varje grupp, så att ingen elev ska känna sig sämre genom att någon i gruppen är väldigt mycket bättre. De tror också att detta främjar talförheten, vilken de påpekar är det viktigaste i sammanhanget. Andra saker det tas hänsyn till är sociala aspekter, såsom eventuell osämja elever emellan, i den mån läraren är medveten om dessa.

Vad gäller elevgruppernas storlek skiljer det sig dock åt mellan skolorna. Anna delar in i grupper om tre elever på grund av att hon måste ta hänsyn till hur många grupper och således lektioner som får gå åt till proven. Bitte och Conny behöver inte ta hänsyn till att ett visst antal lektioner ska gå åt, och Bitte delar vanligen in i grupper om fyra så att det varken är för få eller för många, och Conny delar in i grupper om mellan två och fyra elever. Conny har en del elever med diagnoser som till exempel Aspergers syndrom och ADHD, och för dessa är det extra viktigt att de blir grupperade tillsammans med någon som de kan prata med, säger han i intervjun.

Här ser vi att yttre omständigheter kan påverka gruppernas storlek. Anna uppger att om det skulle vara två elever i varje grupp skulle alltför många lektioner gå åt till detta, eftersom hon avsätter en grupp per lektionstillfälle. Det här leder till att provet är utspritt under ett antal veckor, ofta upp till tre månader, innan alla elever har klarat av provet. På Connys skola däremot, som är relativt stor, anordnas speciella dagar då alla muntliga prov i alla ämnen som har detta samlas ihop. Även Bitte avsätter en dag för proven, men på hennes skola är detta inte en självklarhet – hon uppger att hon kräver en vikarie som kan sysselsätta övriga elever som för tillfället inte gör provet.

Själva provet genomförs i alla fallen i olika grupprum, aldrig i ett klassrum. Bitte uppger att hon ”tar en ledig skrub”, medan Anna alltid är i ett och samma grupprum som ligger i anslutning till hennes eget klassrum, där hon indirekt har uppsikt över övriga elever genom att hon hör om de inte gör vad de ska. På Connys skola finns det många mindre grupprum, vilka används för proven. För Connys elever med exempelvis diagnosen Aspergers syndrom, vilka kräver väldigt speciella förutsättningar för att fungera i provsituationen, krävs emellanåt lite mer förberedelser. Conny uppger att han till exempel tänker på möblemanget och praktiskt förbereder rummet så att eleven ska känna sig bekväm.

För att återvända till att provet ibland sprids ut över tid och ibland inte, menar Bitte att det är en fördel att alla proven kan klaras av samtidigt ”så att det är gjort”, men nackdelen är

att det är väldigt tröttsamt för henne som ska göra bedömningen. Conny uppger samma för- och nackdelar, medan Anna inte tycks fundera så mycket över huruvida upplägget på hennes skola är bra eller dåligt då hennes upplägg tycks vara på det vis man alltid gjort på den skolan.

Lärarna har således olika yttre omständigheter att ta hänsyn till vad gäller att lägga upp själva genomförandet av provet. På vissa skolor sker en samordning vilken leder till att alla elever – på den skolan – får samma praktiska förutsättningar för provet. En konsekvens av detta är att eleverna skolorna emellan får väldigt olika förutsättningar. Exakt när provet ges under vårterminen kan innebära stora skillnader, eftersom det är upp till varje skola/lärare lokalt att besluta om provdatum inom ett stort tillåtet tidsspann (se ovan).

Bedömningspraktiker

Gällande bedömningen av de muntliga nationella proven så framkommer det dels att de olika lärarna har olika rutiner, dels att de olika skolorna arbetar på olika vis.

Vad gäller rutiner för inspelning skiljer det sig åt mellan skolorna. Anna spelar aldrig in provtillfällena på grund av att hon inte har tid att gå tillbaka till dessa i efterhand. Bitte har gjort det någon gång och då mest för att någon annan lärare gjorde det, men hon tycker inte att det är någon större hjälp. Conny däremot spelar alltid in, och för det mesta på video. På hans skola spelar de flesta lärare in.

Under själva provtillfället uppger alla tre lärare att det är fokuserade på vad de ska lyssna efter. Anna och Conny menar att instruktionerna är glasklara: det är elevernas ”kommunikativa förmåga” som ska bedömas, och Anna specificerar att det är ”förståelse, kommunikation och intonation” som hon lyssnar efter. Bitte har mer specifik vägledning än så, hon använder ett protokoll som hon inte minns vem som utarbetat, men som används av flera lärare på skolan. Protokollet är utformat så att det har kolumner med olika rubriker såsom *idiomatiska uttryck*, *uttal*, *grammatik*, *samspel med kompis*, *försök att utveckla samtal* etc, samt en rad per elev. I protokollet sätter Bitte kryss samt antecknar. Anna gör anteckningar, medan Conny gör färre anteckningar på grund av att han också spelar in proven och kommer att återvända till inspelningarna senare. De här svaren visar att det finns olika formaliserade rutiner för hur lärarna gör. De utgår från de övergripande riktlinjerna, men har hittat egna rutiner för att ”söka” efter hur den kommunikativa förmågan ska bedömas i praktiken.

Vidare ger Anna och Bitte uttryck för att de redan under provtillfället får en klar bild av vilket betyg som ska sättas. Bitte menar att även om provet ska bedömas summativt så är

man som lärare färgad av till exempel vetenskapen om någons goda uttal och fokuserar vid provtillfället mindre på just detta. Anna uppger att hon tidigare år ofta berättade för eleverna vilket betyg de skulle få direkt efter provet, eftersom hon tyckte att provtillfället utgjorde tillräcklig grund för betygssättning. Numer gör hon det däremot inte, och det mest av rättviseskäl så att de som fortfarande inte har gjort provet inte ska känna sig stressade över att de har provet framför sig. Conny däremot ser provtillfället som ett tillfälle att fokusera på det som sker i stunden och använder sedan inspelningen för att gå tillbaka och utvärdera och revidera elevernas prestationer. Här ser vi att rutinerna för inspelning får konsekvenser. Eftersom själva provtillfället samt anteckningar utgör den enda grunden för betygssättning för Anna och Bitte fokuserar de på bedömning och betyg redan här på ett sätt som inte Conny gör, eftersom han kan gå igenom provet i efterhand med hjälp av inspelningen. Conny menar vidare att inspelningen ofta ger upphov till en mer nyanserad bild av det intryck han fick av elevens prestation under själva provet, då han till exempel upptäcker sådant som han inte noterade under provet.

Rutiner för inspelning har också betydelse för möjligheter till sambedömning. På Connys skola bedömer man sina egna elever men ”skickar ofta över filer till andra” för att få ytterligare en bedömning. Det finns inga formaliserade rutiner för sambedömning av det muntliga provet på Connys skola, men han ger uttryck för att detta sker frekvent. Så ser det däremot inte ut på de andra skolorna där ingen sambedömning sker av de muntliga proven, troligtvis till stor del på grund av att det inte är möjligt eftersom inga inspelningar görs.

En specifik fråga i relation till bedömning är den som berör hur kodväxling betraktas och bedöms av lärarna. Anna är tydlig med att minsta form av kodväxling, det vill säga ett enda ord på svenska, leder till utesluten möjlighet att få högsta betyg. Anna menar att instruktionerna är väldigt tydliga, eleverna ska bara prata engelska, och hon har vidare som måttstock att en person med engelska som modersmål som inte behärskar svenska ska förstå allt eleverna säger. Conny är också inne på samma linje, att instruktionerna är tydliga och att svenska drar ner helhetsintrycket. Dock menar han att det snarare är så att de med högsta betyg inte kodväxlar, än att kodväxlingen skulle vara anledningen till att vissa inte får högsta betyg. Han är mer nyanserad i sin syn på kodväxling än Anna och menar att man som lärare trots allt måste ta hänsyn till om eleven är väldigt duktig i övrigt och då inte kan straffa denne för några enstaka ord på svenska. Bitte har en betydligt mer liberal syn på kodväxling än de andra två lärarna och menar att i den mån kodväxling sker, beror den nog oftast på att eleverna är nervösa och slänger in småord som *typ* och *liksom* på svenska. Huvudsaken är dock att de pratar, resonerar Bitte, och reducerar inte betyg efter antal ord på svenska.

Synen på kodväxling är ett exempel på en specifik detalj gällande bedömningen av proven, vilken visar sig skilja sig åt mellan de tre lärarna. Detta är ett konkret exempel på hur lärarna dels tolkar instruktionen om att eleverna ska prata engelska på olika sätt, dels på hur elevers prestationer bedöms olika. Här visar det sig att diskrepansen mellan bedömningen av helhetsintryck kontra detaljer kan få konsekvenser. I projektet *Testing Talk* pågår därför särskilda delstudier av kodväxling under de inspelade proven, med fokus på de sociala sammanhang där eleverna verkar kodväxla frekvent och vad man kan utläsa av detta i relation till kodväxlingens funktioner (Nyroos, Sandlund, & Sundqvist, kommande).

Diskussion och utvärdering av pilotstudien

Som mätinstrument tjänade både enkäten och intervjuerna sitt syfte och vi kommer efter vissa justeringar använda dem i vår stora studie. Sammanfattningsvis belyser såväl enkäten som intervjuerna, sitt blygsamma antal till trots, att det råder stor variation vad gäller till exempel förutsättningar vid genomförandet av det muntliga nationella provet. I vissa avseenden är det praktiska skäl som leder till att omständigheterna för eleverna skiljer sig åt, i andra är det lärarens erfarenhet och åsikter som gör det. Att exakt samma förutsättningar inte kan råda för alla elever över hela landet är det kanske ingen som förvånas över, men resultaten av pilotundersökningen belyser några viktiga skillnader som råder mellan skolor och lärare, och pekar vidare på att konsekvenserna av dessa bör undersökas vidare. Vi ser till exempel antalet elever vid gruppindelningen som en sådan viktig skillnad. Resultaten av pilotstudien belyser också att det inte bara är elevernas förutsättningar som skiljer sig åt utan även lärarnas, beroende på vilket skola de tillhör. I intervjumaterialet framkom att Anna, som jobbar på en mindre skola, uppger att man ”gör som man alltid har gjort”, vilket fungerar väl enligt henne eftersom de flesta har arbetat på skolan under en lång tid. Conny däremot arbetar på en större skola där det förefaller förekomma mycket samarbete och diskussion lärarna emellan. När det kommer till sambedömning, eller ens möjligheterna för en sådan vilken förutsätter att det finns kollegor med kompetens inom samma ämne, ser det också väldigt olika ut lokalt på skolorna. Vidare är sambedömning inte ens möjlig om proven sällan spelas in (jfr Erickson, 2009b). Eftersom det åtminstone hitintills endast finns en stark rekommendation om inspelning från Skolverket/provkonstruktören men inte någon kravformulering, lär andelen lärare som spelar in knappast öka. Visserligen kan en ökad tillgång på bra teknisk utrustning (jfr synpunkter om iPads) möjligen bidra till att fler lärare börjar spela in, men för att möjliggöra en systematisk sambedömning lokalt och en central granskning av provet i skarpt läge i en storskalig studie förefaller det nödvändigt att göra inspelning till ett obligatorium för skolorna. Avslutningsvis, det faktum att lärare skapar egna bedömningsmatriser (jfr Bitte) innebär att lärare har olika formaliserade sätt att

bedöma en elevs muntliga förmåga, vilket i sin tur medför att lärare lyssnar efter olika aspekter i den muntliga elevproduktionen. Detta är något som onekligen inverkar negativt med avseende på den likvärdiga bedömning som egentligen eftersträvas.

Avslutande kommentar

Avslutningsvis kan vi konstatera att engelsklärare är nöjda med det muntliga nationella provet så som det ser ut idag. Det är glädjande. Däremot har pilotstudien också visat på allvarliga brister, inte beträffande provet i sig utan snarare beträffande omständigheter omkring provet i praktiken. Till exempel, utifrån perspektivet standardiserade prov, där det nationella provet i årskurs 9 förväntas mäta elevens kunskapsnivå i slutet av grundskolan, blir det problematiskt när vissa elever testas så tidigt som i januari på sin muntliga färdighet i engelska, medan andra testas i maj. Det är också otillfredsställande att förutsättningarna varierar så markant för provgenomförandet och att inspelningar görs i så liten utsträckning. Vi ser att just det muntliga nationella provet – trots att det är värt lika mycket som de andra provdelarna för betyget – behandlas styvmoderligt i utvärderingar: indirekt tillmäts därmed inte muntlig färdighet samma vikt som övriga språkliga färdigheter. Det behövs tvivelsutan mer forskning på det muntliga nationella provet i engelska.

Referenser

- Antaki, C. (1999). Assessing quality of life of persons with a learning disability: how setting lower standards may inflate well-being scores. *Qualitative Health Research*, 9(4), 437-454.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment. Principles and classroom practices* (2 ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- de Jong, J. H. A. L., & van Ginkel, L. W. (1992). Dimensions in oral foreign language proficiency. I L. Verhoeven & J. H. A. L. de Jong (Red.), *The construct of language proficiency: Applications of psychological models to language assessment* (s. 187-205). Amsterdam: John Benjamins.
- Erickson, G. (2009a). "Att bäras åt". Om den goda bedömningens flerfaldighet och ömsesidighet. I U. Tornberg, A. Malmqvist & I. Valfridsson (Red.), *Språkdiraktiska perspektiv. Om undervisning och lärande i främmande språk* (s. 159-173). Stockholm: Liber.
- Erickson, G. (2009b). *Nationella prov i engelska - en studie av bedömersamstämmighet*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, Enheten för språk och litteratur.
- Erickson, G., & Börjesson, L. (2001). Bedömning av språkfärdighet i nationella prov och bedömningsmaterial. I R. Ferm & P. Malmberg (Red.), *Språkboken* (s. 255-269). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hasselgren, A. (2000). The assessment of the English ability of young learners in Norwegian schools: an innovative approach. *Language Testing*, 17(2), 261-277.
- Hasselgren, A. (2005). Assessing the language of young learners. *Language Testing*, 22(3), 337-354.
- Houtkoop-Steenstra, H., & Antaki, C. A. (1997). Creating happy people by asking Yes-No questions. *Research on Language and Social Interaction*, 30(4), 285-313.
- Lindblad, T. (1992). Oral tests in Swedish schools: a five-year experiment. *System*, 20(3), 279-292.
- Marlaire, C. L., & Maynard, D. W. (1990). Standardized testing as an interactional phenomenon. *Sociology of Education*, 63(2), 83-101.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehnert, U. (1998). The effects of different lengths of time for planning on second language performance. *Studies in second language acquisition*, 20(1), 83-107.
- Naeslund, L. (2004). *Prövostenar i praktiken. Grundskolans nationella provsystem i ljuset av användares synpunkter*. Stockholm: Skolverket.

- Nyroos, L., & Sandlund, E. (under utgivning). From paper to practice: Asking and responding to a standardized question item in performance appraisal interviews. *Pragmatics & Society*.
- Nyroos, L., Sandlund, E., & Sundqvist, P. (kommande). The systematics of code-switched particles: The Swedish conjunction 'eller' in EFL testing interaction.
- Porter, P. A. (1986). How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. I R. R. Day (Red.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (s. 200-222). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Potter, J., & Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology*, 2(4), 281–307.
- Reed, D. J. (1992). The relationship between criterion-based levels of oral proficiency and norm-referenced scores of general proficiency in English as a second language. *System*, 20(3), 329-345.
- Riggenbach, H. (1998). Evaluating learner interaction skills: Conversation at the micro level. I R. Young & A. W. He (Red.), *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency* (s. 53-67). Amsterdam: John Benjamins.
- Sandlund, E., & Sundqvist, P. (2011). Managing task-related trouble in L2 oral proficiency tests: Contrasting interaction data and rater assessment. *Novitas-ROYAL*, 5(1), 91-120.
- Sandlund, E., & Sundqvist, P. (2012). "But what can we learn from history" – om konsten att diskutera "rätt" under det muntliga nationella provet i engelska. *KAPET*, 8(1), 45-66.
- Sandlund, E., & Sundqvist, P. (2013). Diverging task orientations in L2 oral proficiency tests – a conversation analytic approach to participant understandings of pre-set discussion tasks. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 2(1), 1-21.
- Seedhouse, P., & Egbert, M. (2006). The interactional organisation of the IELTS speaking test. *IELTS Research Reports*, http://www.ielts.org/pdf/Vol6_Report6.pdf (Vol. 6, s. 161-206).
- Skehan, P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49(1), 93-120.
- Skolinspektionen. (2010). *Kontrollrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2011). *Lika eller olika? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan. Redovisning av regeringsuppdrag*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2012a). *Lika för alla? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan under tre år*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2012b). *Riktad tillsyn av bedömning och betygssättning hos skolor med stora avvikelser vid omrättning av nationella prov*. Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolinspektionen. (2013). *Tillsyn av bedömning och betygssättning. Med fokus på skolor med stora avvikelser i förhållande till Skolinspektionens omrättning och i relationen mellan nationella prov och slutbetyg*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2013). *Ämnesprov, läsår 2012/2013. English. Lärarinformation. I Lärarinformation finns bedömningsanvisningar för Part A. Årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.
- Suchman, L., & Jordan, B. (1990). Interactional troubles in face-to-face survey interviews. *Journal of the American Statistical Association*, 85(409), 232–241.
- Velling Pedersen, D. (2013). Ämnesprovet i engelska. I K. Hector-Stahre (Red.), *Ämnesproven 2012 i grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10* (s. 8-18). Stockholm: Skolverket.
- Young, R. F., & Milanovic, M. (1992). Discourse variation in oral proficiency interviews. *Studies in second language acquisition*, 14(4), 403-424.

Kursbaserad skolutveckling

Hans-Åke Scherp

Docent i utbildningsvetenskap

Karlstads universitet

Abstract

Syftet med artikeln är att rapportera forskningsresultat från ett skolutvecklingsprojekt där utvecklingsprocessen på två skolor utformades och strukturerades som en högskolekurs i systematisk kunskapsbildning utifrån vardagsverksamheten. Begreppet kunskapsbildning används ofta i artikeln och innebär lärprocesser där deltagarna är aktiva medskapare av kunskap om lärande och undervisning.

Arbetet med systematisk kunskapsbildning har enligt lärarna ökat intresset för hur andra tänker och gör, ökat samarbetet mellan lärarna och den fortsatta lusten att lära tillsammans. Kursen har fungerat som en stödstruktur i skolutvecklingsprocessen genom att hjälpa lärarna att vara stadiga och hålla fokus i sitt utvecklingsarbete

Keywords: kurs, ledarskap, lärande organisation, skolutveckling, kunskapsbildning

Kursbaserad skolutveckling

Projektet bygger på en skolutvecklingsstrategi med omfattande stöd i såväl nationell som internationell forskning där man funnit att tydliga resultatförbättringar för elever främst sker på skolor där lärare beforskar sin egen yrkesverksamhet (Timperley, Wilson, Barrar & Fung 2007; Hattie, 2009). Skolledarskapet på dessa skolor karaktäriseras av att de ger organisatoriska förutsättningar för lärares systematiska kunskapsbildning, intresserar sig för och tar vara på de lärdomar som växer fram i kunskapsbildningen samt deltar själva i ett lärande (Timperley, 2007; Robinson, 2007)

Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Den nya skollagen i Sverige föreskriver att all skolverksamhet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (1 kap, 5 §). Det innebär både att man i skolan ska ta del av vetenskaplig kunskapsbildningen och att vara medaktör i den systematiska

kunskapsbildningen om lärande och undervisning. Man ska kunna referera till vetenskap och beprövad erfarenhet när man förklarar varför man gör det man gör när det som händer händer.

Samstämmigheten inom forskarsamhället är stor när det gäller betydelsen av att lärare och skolledare lär i och utifrån sin egen vardagsverksamhet. Lärdomar som man själv varit medskapande till omsätts i högre grad i handling än kunskaper som man tillägnat sig genom att lyssna till andras slutsatser. De senaste tjugo åren har begrepp som lärande organisation, lärande gemenskaper (professional learning communities) och professionella lärande nätverk blivit alltmer frekventa i forskningsrapporter och i vetenskapliga tidskrifter inriktade mot skolutveckling.

Timperley et al (2007) genomförde en omfattande metastudie av 97 forskningsprojekt för att förstå hur man behöver organisera stödet till lärare för att uppnå bättre resultat i skolan. Resultaten visar att insatser som präglas av tips och lösningar sällan leder till några varaktiga förbättringar av elevresultat. Det var viktigt att man förstod de bakomliggande teorierna bakom praktiken för att förändringarna skulle bli bestående. Extern expertkunskap är otillräcklig. Lärare behöver ha möjligheter att delta i ett lärande tillsammans med andra lärare. Lärprocesserna behöver pågå mellan sex månader och två år där man träffas en till två gånger i månaden för att lära om en och samma fråga. Det rådande sättet att samtala om och förstå undervisning samt elevers lärande behöver utmanas. Det var framför allt två slags föreställningar som behövde utmanas och förändras: Att fokusera på lärprocessen istället för att förklara dåliga resultat med brister hos eleverna samt att flytta fokus från faktainläring till mer undersökande arbetssätt och fördjupad förståelse.

Holtappel (2009) fann i en studie av 278 skolor att metodkurser för lärare var otillräckligt för att åstadkomma viktiga förbättringar i undervisningskvaliteten. På skolor där lärare i lärgrupper lär om sambandet mellan olika arbetssätt och elevers lärande får man betydligt bättre resultat än på skolor där lärare deltar fortbildningskurser ($R=.73$ respektive $.33$). Man konstaterade att lärande i lärgrupper även i högre grad stärkte lärares självtillit och intresse för utvecklingsarbete.

Den senaste i raden av stora studier är John Hatties (2009) syntes av 50 000 studier där han ägnat sig åt att undersöka vad som bidrar till bättre elevresultat. Hatties huvudkonklusion är: "The remarkable feature of the evidence is that the biggest effects on student learning occur when teachers become learners of their own teaching, and when students become their own teachers." (s. 22)

Den stora internationella organisationen McKinsey & Company, som ägnar sig åt forskning och utveckling inom organisation och ledarskap, har under senare år kommit ut med två forskningsrapporter där fokus varit att förstå kvalitetsskillnader mellan länders skolresultat. Den första rapporten *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top* (2007) bygger på forskning som utgår från skoleffektivitetstraditionen där man undersöker vad som skiljer de mest framgångsrika från de mindre framgångsrika där framgång mäts genom standardiserade kunskapstest.

Man konstaterade att det inte är en framkomlig utvecklingsstrategi att skapa yttre tryck på skolorna med hjälp av rangordningar baserade på standardiserade mätningar. En av slutsatserna i rapporten där man studerat länder med framgångsrika skolsystem utifrån ett effektivitetsperspektiv är:

If a school does not know how to improve, if it lacks the capacity to improve, then no amount of pressure will change instruction. Indeed in some top-performing systems, transparency about school performance is perceived as an obstacle rather than an aid to improvement: Improvement comes from building capacity, and harnessing the motivation that teachers and schools already have; additional pressure just leads to regressive behaviours [for example teaching to the test, drilling students on examination questions, preventing poor students from taking the tests, and potentially fraudulent behaviour]. Finland keeps performance assessments and audits confidential providing results only to the school that has been assessed and to their municipalities. (s. 37)

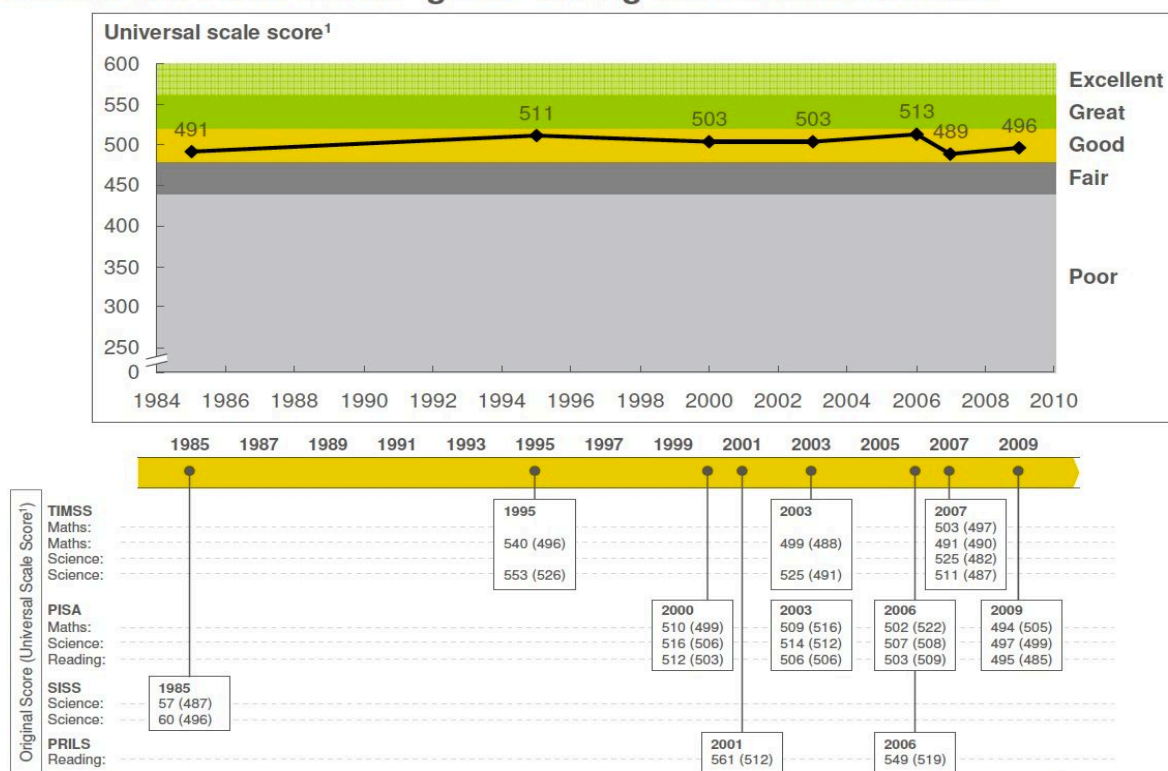
Presentationen av resultaten från skoleffektivitetsstudien 2007 resulterade i reaktioner av typen ”Det är väl intressant att veta vad som kännetecknar de som är bäst men än viktigare är det att få veta hur man kontinuerligt blir bättre oavsett hur bra man är för närvarande”. Reaktionerna initierade ett nytt forskningsprojekt utifrån skolutvecklingstraditionen där man undersökte 20 länder som inte utmärkt sig genom att vara bäst utan genom att ha åstadkommit kraftiga förbättringar under en sexårsperiod. Studien ”*How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*” (2010) tyder på att man behöver utforma den statliga styrningen på olika sätt för att bidra till kvalitetsutveckling ute på skolorna.

I de länder där resultaten förbättrats kraftigt från dåliga resultat till någorlunda bra eller bra karaktäriserades den statliga styrningen av att man reducerade variationen i sättet att arbeta på skolorna genom att föreskriva hur det pedagogiska arbetet skulle utföras. Efterlevnaden av dessa föreskrifter följdes upp och kontrollerades genom skolinspektioner. I länder där resultaten förbättrats från bra till utmärkt hade man använt sig av helt andra styrningsprinciper där man i stället uppmuntrade variation i arbetssätt där

medarbetare ute på skolorna hade huvudansvaret för kvalitetsutvecklingen. Man sammanfattar vad som krävs på följande sätt: ”The engine of sustained and continuous improvement from ‘good’ performance onwards is collaborative professional practice.” (s. 10)

Sverige deltog inte i studien men McKinsey & Company har även undersökt det svenska skolsystemet och finner att man sedan 1984 befunnit sig i ”good-fältet” med viss variation under tidsperioden. Figur 1 visar resultaten i Sverige i internationell jämförelse.

Sweden has come out as “good” during almost three decades



¹ Universal Scale brings test scores onto an absolute scale across time and examination to allow for comparisons across both time and exam type. The 2009 universal scale score is a preliminary estimate. It is based on the 2009 PISA scores normalised using 2008 NAEP. It will be updated and become final once 2009 NAEP data is available.

Figure 1. Skolresultat i Sverige 1985-2009.

Som framgår av figur 1 låg Sverige på gränsen till ”Great” under perioden 1995-2006 varefter resultaten sjunkit till att ligga på gränsen till ”Fair” från 2007. De bättre resultaten och förbättringen av resultaten ägde rum under en period där den statliga styrningen bestod av utvecklingsstöd bl a med hjälp av utvecklingsdialoger. Försämringen sammanfaller med en minskning av stödsatser och en ökning av kontroller och inspektioner. När det gäller statens roll i utbildningssystemet så har regeringspolitiken en inriktning som går från utvecklingspartner till övervakare. Statens roll förstärks tydligt i riktning mot övervakning och kontroll. Det går inte att utifrån dessa resultat dra slutsatsen att resultatförsämringen under de senaste fem åren beror på den ökande kontroll och inspektionsverksamheten från statens sida men utifrån McKinsey-rapportens (2010)

huvudresultat används en felaktig styrningsmodell i förhållande till de resultat som de svenska skolorna uppvisar.

Samstämmigheten bland forskare och skolmedarbetare är stor om att pedagogernas agerande är helt avgörande för förverkligandet av skolutvecklingen. Det är i mötet mellan pedagoger och barn/ungdomar som skolutvecklingen tar gestalt. När lärare och skolledare beskriver vilka faktorer som är betydelsefulla för utvecklingsprocessen, framträder en bild som har föga gemensamt med de föreställningar som man ger uttryck för på central nivå, dvs att mål, planer och utvärdering gynnar skolutveckling. Lärares beskrivningar av skolutveckling handlar om att hitta lösningar på de problem man stöter på i mötet med barnen och mindre om att transformera mål till handlingsplaner som sedan utvärderas. Skolutveckling är utifrån ett lärarperspektiv en problemlösningsprocess, som initieras av upplevda problem i vardagsverksamheten (Scherp, 2003). När barnen inte lär sig eller utvecklas i den omfattning som man har anledning att förvänta sig utifrån sina tidigare erfarenheter uppstår en obalans, ett problem, som utgör drivkraft för och inriktning på utvecklingsarbetet. Skolutveckling behöver därför ta sin utgångspunkt i vardagsverksamheten och de problem och dilemman som lärare och skolledare ställs inför. Skolverksamhetens kvalitet blir beroende av såväl hur man upptäcker, förstår och definierar problemen som av de lösningar man utformar.

Bakgrund

Den skolpolitiska nämnden i Sundsvalls kommun beslutade 2010 att de två skolor som hade kommunens sämsta resultat och kommunens lägsta socioekonomiska status med en stor andel barn från andra länder (46% av eleverna födda utanför Sverige) skulle delta i ett samarbetsprojekt med Karlstads universitet där de skulle utvecklas till forskande skolor. Den ena skolan var en låg- och mellanstadieskola med 250 elever från förskoleklass till femte klass och den andra en högstadieskola med 250 elever i årskurs 7-9. För att få stöd i sin systematiska kunskapsbildning om lärande och undervisning skulle samtliga pedagoger och skolledare på skolorna delta i en högskoleutbildning om 15 hp på kvartsfart i systematisk kunskapsbildning utifrån vardagsarbetet med handledning av en vetenskaplig ledare. Medarbetare på skolorna som inte ville delta erbjöds att byta skola. Lärarna på skolorna valde att stanna kvar på sina skolor medan rektorerna valde att lämna sina skolor och ersattes med nya rektorer. De ny tillsatta rektorerna hade inte någon tidigare erfarenhet av skolledarskap men deras syn på ledning och skolutveckling överensstämde med grundidén om att utveckla skolan genom att leda det gemensamma lärandet om hur man på bästa sätt bidrar till elevernas lärande och utveckling. Den nytillträdde skolledaren på låg- och mellanstadieskolan (LM-skolan) slutade som rektor efter ett år och arbetade under efterföljande år som utvecklingsledare på halvtid på samma skola där hon tidigare varit

rektor. Skolan fick inför läsåret 2011-2012 en ny rektor som inte deltagit i det första årets lärande om systematisk kunskapsbildning som grund för ledning och skolutveckling. Efter två år slogs högstadieskolan samman med en annan närbelägen högstadieskola.

Genomförande

Kursen var upplagd så att deltagarna lärde om systematisk kunskapsbildning genom att tillämpa systematisk kunskapsbildning på angelägna pedagogiska vardagsfrågor som man hittills inte lyckats hantera på ett tillfredställande sätt.

Högskolekursen samordnades med vetenskaplig handledning för att skapa kontinuitet och sammanhang i pedagogernas och skolledarnas systematiska kunskapsbildning.

Kursen inleddes med ett helhetsperspektiv på systematisk och vetenskaplig kunskapsbildning inom utbildningsområdet.

En systematisk lärprocess beskrevs utifrån följande faser i lärprocessen:

- Definiera och formulera angelägna lär- eller utvecklingsfrågor som ligger inom den egna påverkanssfären.
- Samla in ett tillförlitligt underlag för lärprocessen.
- Söka efter mönster i underlaget.
- Förstå varför mönstret ser ut som det gör och dra lärdomar.
- Utpröva nya lärdomar i handling.

Att arbeta fram en gemensam vägledande pedagogisk helhetsidé som grund för den fortsatta kunskapsbildning utgjorde nästa kursmoment varefter det första kurstillfället avslutades med hur den systematiska kunskapsbildningen skulle dokumenteras. Parallellt med den systematiska kunskapsbildningen utifrån vardagsverksamheten arbetade man fram en pedagogisk helhetsidé.

Kurstillfälle två ägnades åt att lära om hur man finner angelägna lär-och forskningsområden, hur man formulerar frågor som är möjliga att undersöka utifrån vetenskapliga utgångspunkter, hur man skaffar sig ett tillförlitligt underlag för att besvara de frågor man formulerat samt vilka metoder som är lämpliga att använda för att undersöka olika typer av frågor.

På skolorna undersöktes därefter vilka frågor som det var angeläget att lära om. Kring de frågor man bestämde sig för bildades grupper av lärare som var särskilt intresserade av respektive fråga. Dessa lärare bildade lär- eller forskningsgrupper som sedan ägnade sig åt systematisk kunskapsbildning om den fråga man valt att fördjupa sig i. Inom varje lärgrupp utsågs en lärledare. Lärledaren utgjorde den huvudsakliga kontaktpunkten med

den vetenskapliga ledningen och handledningen av forskningsarbetet. Lärledarna träffade handledaren fem gånger under året för att diskutera problem, frågor och dilemman i läroprocesser i grupperna.

Handledningen efter det andra kurstillfället riktades mot att hjälpa de olika forskningsgrupperna att formulera sina forskningsfrågor samt välja lämplig metod för att få fram ett ändamålsenligt och tillförlitligt underlag för den fortsatta läroprocessen. Kurstillfälle tre innehöll en fördjupning inom kvantitativa eller kvalitativa metoder utifrån det metodval man gjort i grupperna samt hur man kan upptäcka mönster i variationen i det underlag som man samlat in.

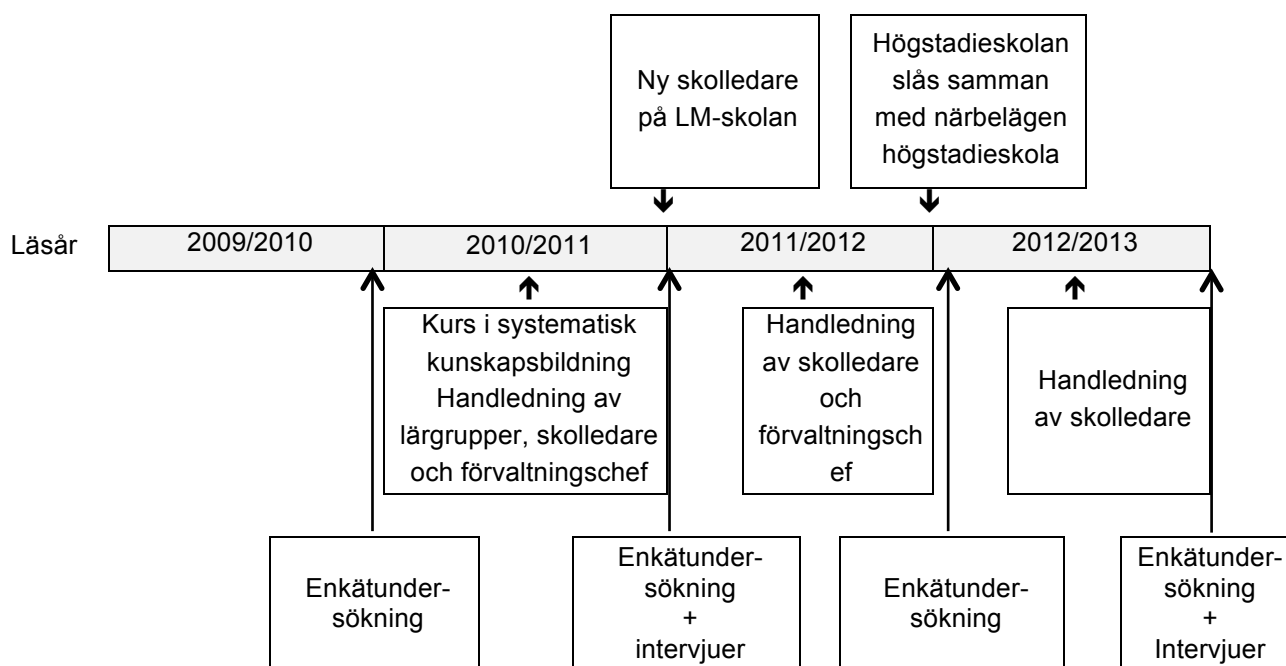
Efter denna fördjupning påbörjas insamling av underlag i enlighet med de principer som gäller för vetenskaplig kunskapsbildning som tagits upp i kursen. Handledning gavs av den vetenskapliga ledaren genom träffar med lärledarna från de olika forskningsgrupperna.

Under kurstillfälle fyra lärde man om vilka slutsatser som är möjliga att dra utifrån olika typer av analyser och dataunderlag, att hitta annan forskning inom samma område som man själv studerar samt om formulering av lärdomar och slutsatser. Resultaten från de egna undersökningarna sattes i relation till annan kunskapsbildning som sedan låg till grund för att formulera lärdomar. Grupperna fick hjälp i mönstersökandet genom att lärledarna i grupperna träffade den vetenskapliga handledaren där de hade möjlighet att ta upp problem, frågor och dilemman. Kursen avslutades med en lärstämman där de olika grupperna presenterade de lärdomar de gjort utifrån sina undersökningar.

Vi studerade vilken betydelse kursen fick för

- lärarnas vardagsarbete
- lärarnas samarbete
- skollärskapet
- lärarnas trivsel och delaktighet i sina skolor

Studien inleddes på våren 2010 innan man påbörjade det systematiska lärandet och avslutades våren 2013 efter tre års lärandebaserad skolutveckling. Tidsaxeln som redovisas i figur 1 visar vilka datainsamlingar som gjordes samt två avgörande händelser under de tre åren, rektorsbyte på LM-skolan och sammanslagningen av högstadieskolan med en annan skola. I denna artikel redovisas endast den kvantitativa studien men resultaten från den kvalitativa studien som var baserad på intervjuer förstärker och tydliggör resultaten av enkätundersökningarna.



Figur 1. Tidsaxel för studien

Svarsfrekvensen varierade mellan 76 % och 83% vid de olika enkättillfällena. Åtta sammansatta variabler konstruerades utifrån de påståenden i enkäten som lärarna tog ställning till:

Systematisk kunskapsbildning (Cronbachs alfa = 0,82): Denna skala består av 21 påståenden såsom lärande ledarskap, organisationsstruktur som stödjer kunskapsbyggande och lärande samtal.

Levande vägledande behetsidé (Cronbachs alfa = 0,92): Denna skala består av 6 påståenden formulerade för att mäta helhetsidéns betydelse för undervisningen, planering och utvärdering av det dagliga arbetet.

Utmanande ledarskap (Cronbachs alfa = 0,88): Denna skala består av 4 påståenden, till exempel skolledare bidrar med utmanande argument i diskussioner om pedagogik.

Lyhörd ledning (Cronbachs alfa = 0,91): Denna skala består av 3 påståenden, till exempel skolledarnas intresse för lärarnas föreställningar om lärande och undervisning och öppenhet för deras sätt att undervisa.

Lärandeorienterat ledarskap (Cronbachs alfa = 0,92): Denna skala är baserad på de påståenden som utgör utmanande ledarskap och lyhörd ledarskap.

Lärande samtal i arbetslag (Cronbachs alfa = 0,85): Denna skala består av 5 påståenden som mäter i vilken grad lärandeperspektivet även präglade arbetslagens arbete, till exempel, att man försöker förstå och utmana varandras föreställningar om lärande och undervisning för att lära sig om vad som fungerar.

Empowerment (Cronbachs alfa = 0,70): Denna skala består av 4 påståenden som mäter till exempel lärarnas möjligheter att påverka viktiga beslut och att fokusera på förbättringsområden som de själva kan påverka.

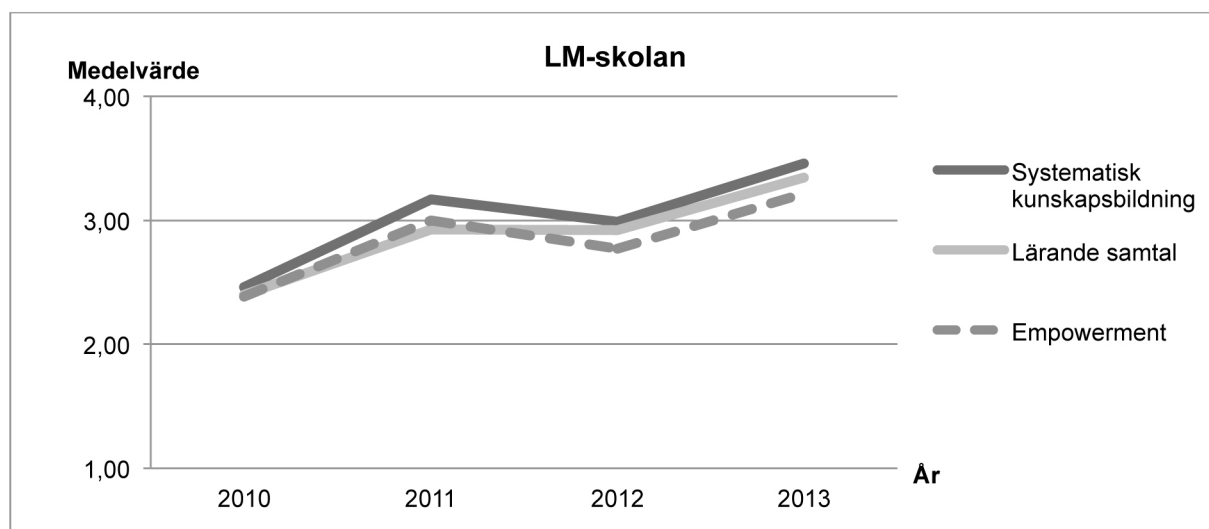
Lärares trivsel (Cronbachs alfa = 0,77): Denna skala består av 2 påståenden om lärarnas trivsel på skolan och i sitt arbetslag.

För alla påståenden användes en 4-gradig svarsskala, (från 1 = instämmer inte alls till 4 = instämmer helt).

Resultat

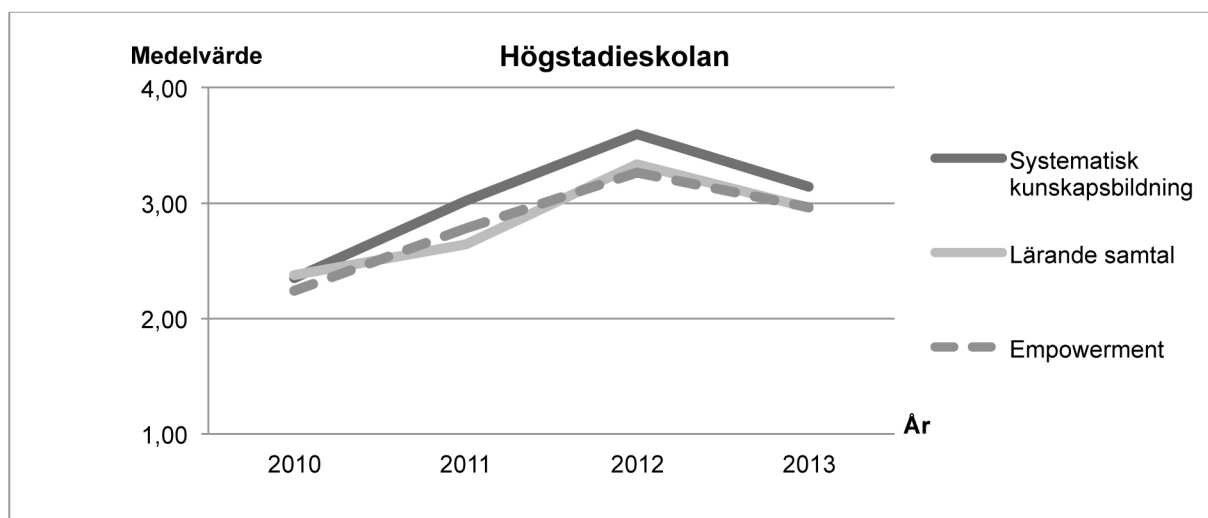
Systematisk kunskapsbildning, lärande samtal och inflytande

Utvecklingsförloppet ser olika ut på de två skolorna även om grundmönstret är detsamma (se figur 3 och 4). Ökningen var likartade under läsåret (lå) 2010-2011 då man deltog i universitetskursen. Enligt lärarna på LM-skolan minskade arbetet med kunskapsbildningen under lå 2011-2012, året efter rektorsbytet, även om det var mer omfattande än innan projektet påbörjades, för att sedan öka kraftigt igen lå 2012-2013 (se figur 3).



Figur 3. Förekomst av systematisk kunskapsbildning och lärande samtal samt lärares upplevelse av att kunna påverka sin egen arbetssituation på LM-skolan åren 2010-2013.

På högstadieskolan ökade i stället arbetet med systematisk kunskapsbildning ytterligare under lå 2011-2012 för att sedan sjunka lå 2012-2013 efter sammanslagningen även om man fortfarande i betydligt högre grad ägnade sig åt kunskapsbildning om lärande och undervisning jämfört med 2010 (se figur 4).

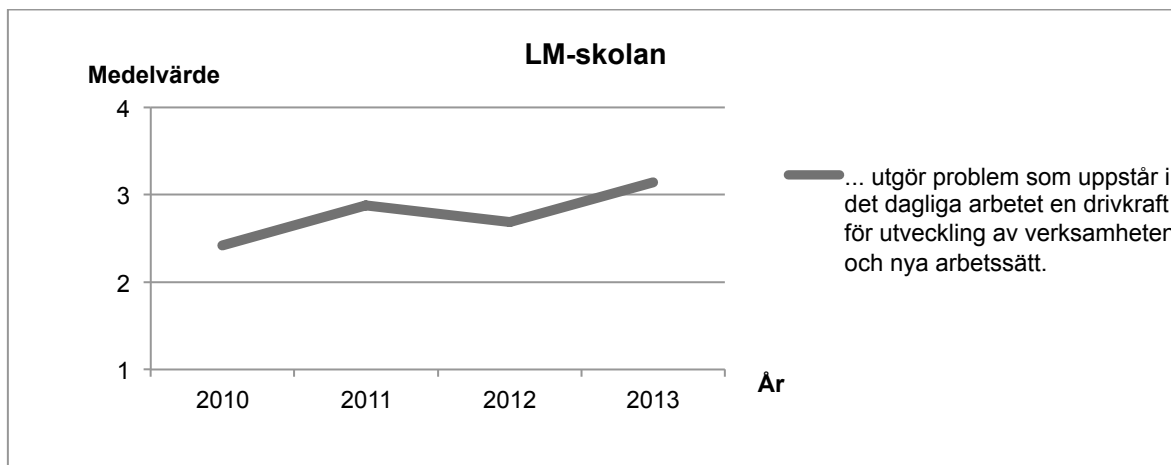


Figur 4. Förekomst av systematisk kunskapsbildning och lärande samtal samt lärares upplevelse av att kunna påverka sin egen arbetssituation på högstadieskolan åren 2010-2013.

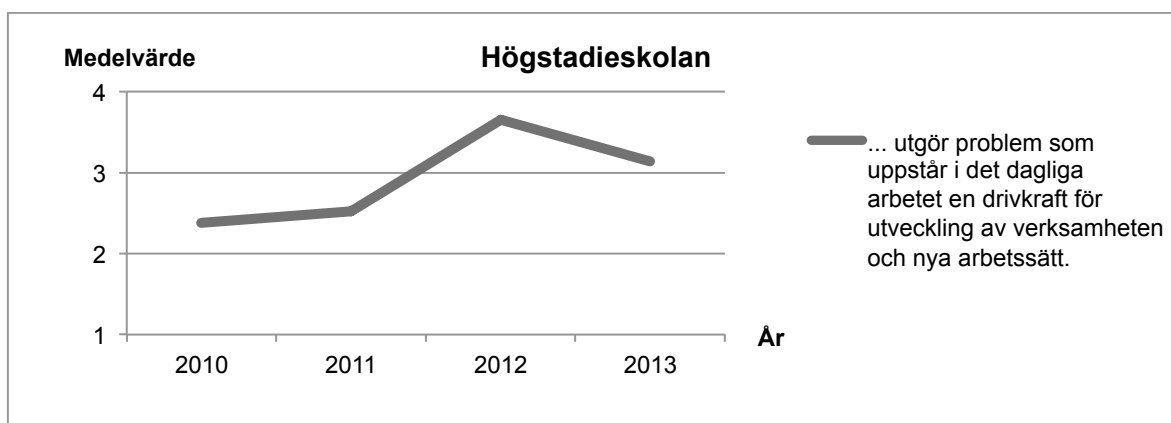
Grundmönstret är detsamma när det gäller att använda sig av strukturerade lärande samtal som grund för lärandet och att uppleva sig ha stora möjligheter att påverka sin egen arbetssituation. På båda skolorna upplever lärarna att deras möjligheter att påverka sin egen arbetssituation ökat från 2010 till 2013. Förändringen följer samma grundmönster som för den systematiska kunskapsbildningen och användning av lärande samtal. Tillämpning av lärande samtal utgör en deldimension i den sammansatta variabeln systematisk kunskapsbildning vilket inverkar på samstämmigheten med utvecklingsmönstret för den systematiska kunskapsbildningen. De strukturerade lärande samtalen tillämpades inte bara i lärgrupperna utan spred sig även till andra möten såsom arbetslagsträffar där man i allt högre grad började använda sig av lärande samtal.

Vardagsproblem som drivkraft

Synen på vardagsproblem har på båda skolorna förändrats under de tre åren. På båda skolorna ses vardagsproblem alltmer som drivkraft och utgångspunkt för skolutveckling. Utvecklingsförloppet ser olika ut på de båda skolorna men följer samma grundmönster som systematisk kunskapsbildning, lärande samtal och möjligheter att påverka sin arbetssituation dvs förändringsmönstret är relaterat till skolledarbytet respektive skolsammanslagningen (se figur 5 och 6).



Figur 5. Problem som drivkraft för skolutveckling på LM-skolan åren 2010-2013.

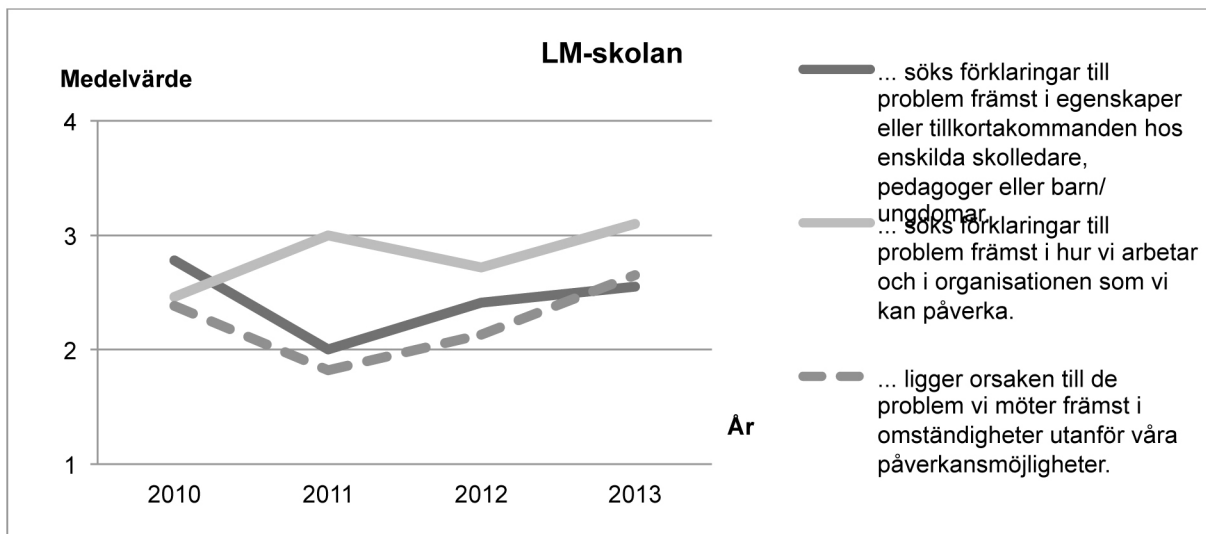


Figur 6. Problem som drivkraft för skolutveckling på högstadieskolan åren 2010-2013.

Orsaksförklaringar

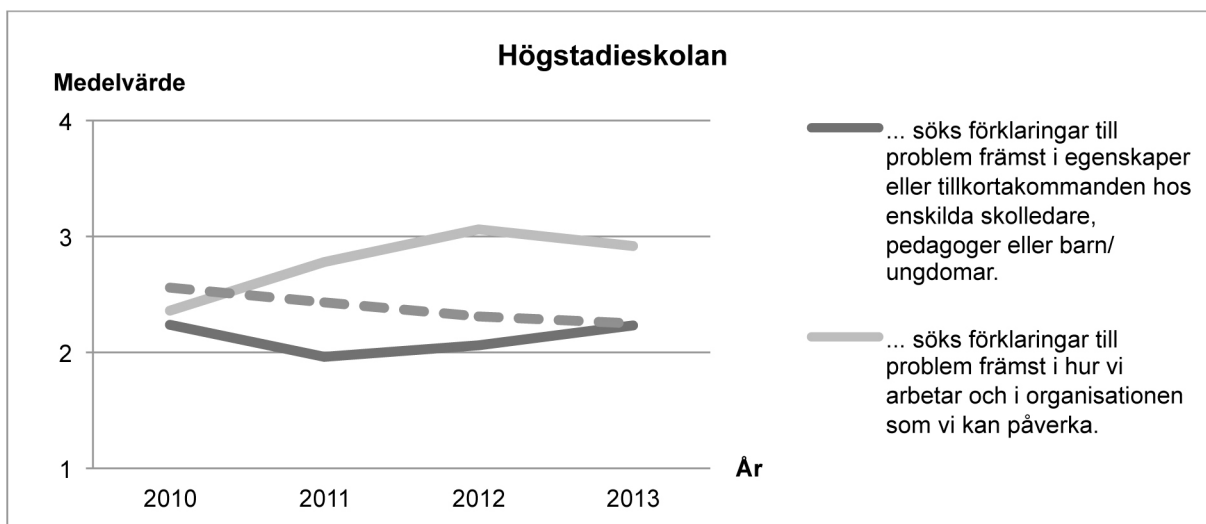
Förklaringar till att problem uppstår i verksamheten kan sökas hos enskilda individer såsom elever, lärare eller skolledare, i de arbetssätt som man tillämpar eller i faktorer som ligger utanför ens egna möjligheter att påverka. Att se sättet att arbeta på skolan som orsak till att problem uppstår, följer samma förändringsmönster som förändringarna för systematisk kunskapsbildning, lärande samtal och möjligheter att påverka sin arbetssituation. Det innebär att man i allt högre grad upplever att man kan göra något åt problemen.

På LM-skolan förstärktes detta synsätt under det första året varefter det sker en viss nedgång året efter skolledarbytet för att sedan öka kraftigt igen lå 2012-2013 (se figur 7). Att söka förklaringar till problem i omständigheter utanför den egna påverkanssfären eller i tillkortakommanden hos elever, lärare eller skolledare minskar under det första året varefter det ökar igen efter skolledarbytet (se figur 7).



Figur 7. Orsaksförklaringar till problem på LM-skolan under åren 2010-2013

Under de två första åren söker man på högstadieskolan i allt högre grad förklaringar till problem i arbetssätt på skolan som man kan påverka varefter det sker en viss nedgång i denna problemförståelse efter skolsammanslagningen (se figur 8). På högstadieskolan blir det under de tre åren allt mindre vanligt att se orsaker till problem som liggande utanför de egna påverkansmöjligheterna. Att söka förklaringar i tillkortakommanden hos enskilda individer minskar under det första året för att sedan bli lika vanligt som det var innan arbetet med systematisk kunskapsbildning påbörjades (se figur 8).



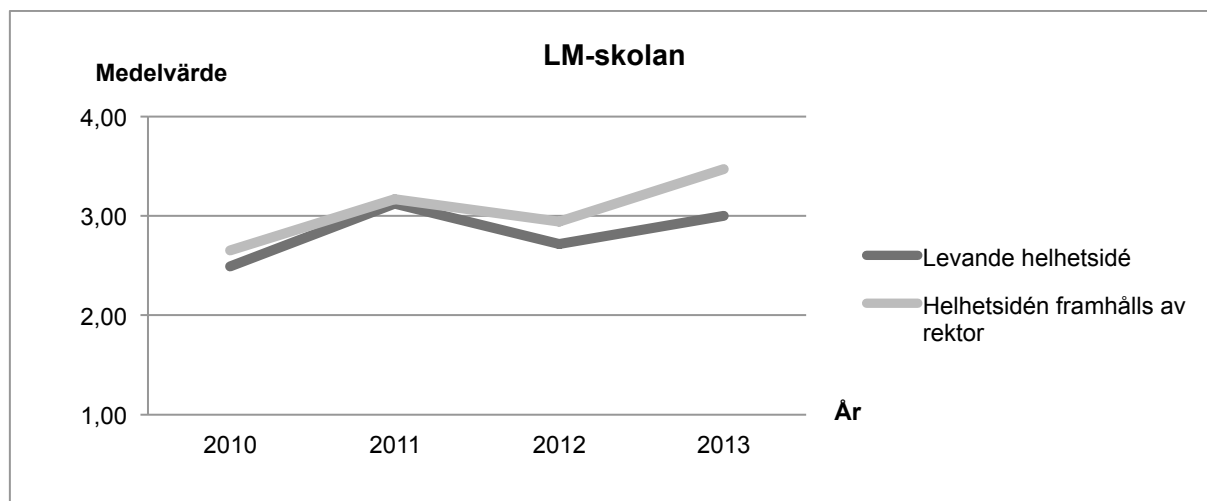
Figur 8. Orsaksförklaringar till problem på högstadieskolan under åren 2010-2013

Pedagogisk helhetsidé

Under det första läsåret utarbetade båda skolorna helhetsidéer för sina pedagogiska verksamheter. Helhetsidéerna bestod av både en vision och en pedagogisk helhetsidé. I

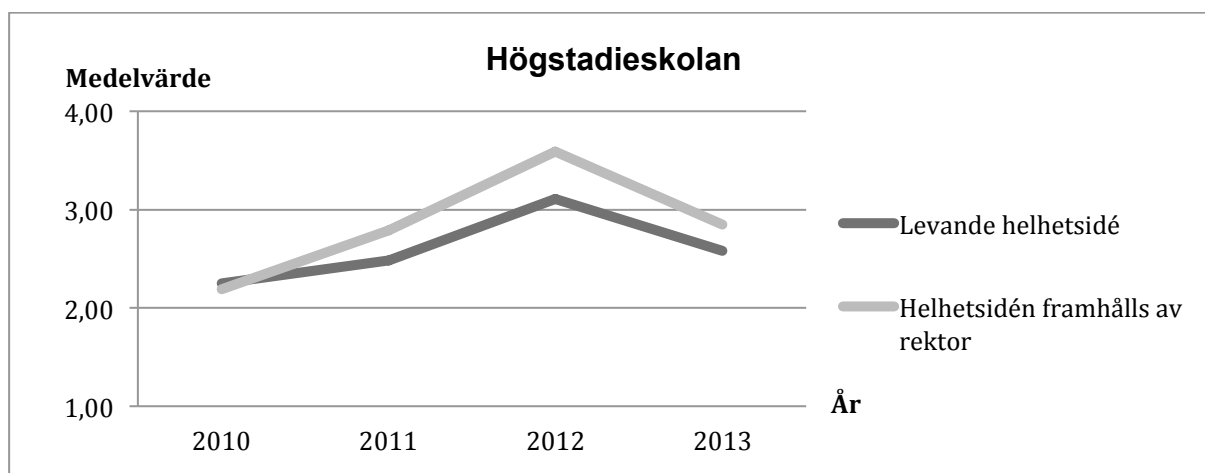
visionen beskrev man vad man i första hand ville bidra till att utveckla hos eleverna. Den pedagogiska helhetsidén uttrycker medarbetarnas uppfattningar om vad som främst behöver känneteckna den pedagogiska verksamheten för att uppnå det man ville uppnå.

För att den pedagogiska helhetsidén ska få betydelse och vara vägledande för undervisningen behöver den vara levande i vardagsverksamheten genom att ligga till grund för planering och utvärdering av den pedagogiska verksamheten samt genom att ge energi. De helhetsidéer som man arbetade fram på de två skolorna under lå 2010-2011 upplevs av medarbetarna vara mer levande i vardagsarbetet jämfört med de visioner som fanns på skolorna sedan tidigare. Helhetsidéns betydelse för lärarnas pedagogiska arbete på LM-skolan ökade kraftigt lå 2010-2011 men minskade i betydelse lå 2011-2012 efter rektorsbytet även om den fortfarande upplevdes som mer betydelsefull för vardagsarbetet än den helhetsidé som fanns innan 2010. Under lå 2012-2013 har helhetsidén återigen blivit mer betydelsefull (se figur 9).



Figur 9. Helhetsidéns betydelse för vardagsarbetet och rektors framhållande av helhetsidén på LM-skolan åren 2010-2013.

På högstadieskolan blev helhetsidén alltmer levande i vardagsarbetet fram till sammanslagningen inför lå 2012-2013 varefter dess betydelse minskat även om den på samma sätt som för LM-skolan upplevdes som mer levande i vardagsarbetet än den man hade 2010 (se figur 10).



Figur 10. Helhetsidéns betydelse för vardagsarbetet och rektors framhållande av helhetsidén på högstadieskolan åren 2010-2013.

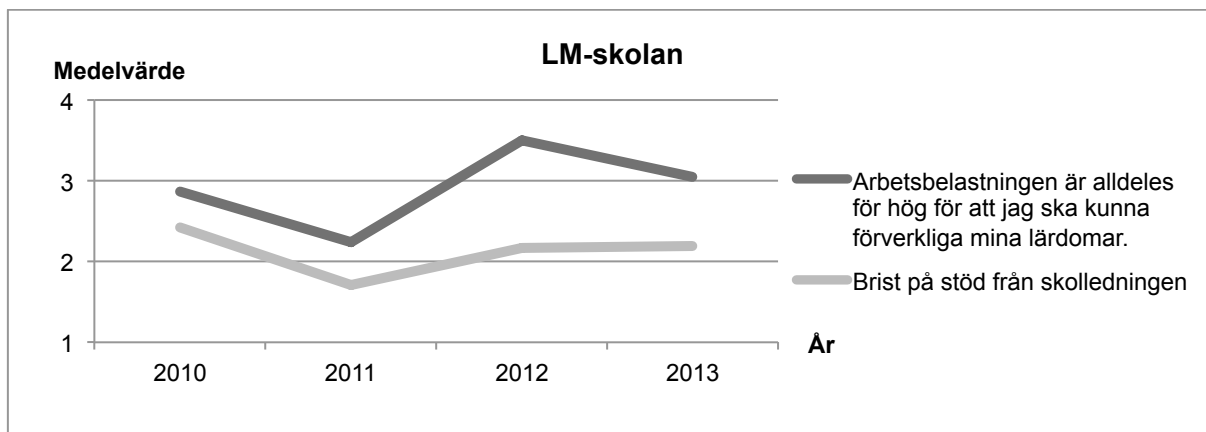
En förklaring till att den nya helhetsidén upplevs vara mer levande i vardagsarbetet kan vara att utformningen av helhetsidén i högre grad upplevs vara ett resultat av intensiva samtal på skolan där alla varit medskapande jämfört med den tidigare helhetsidén. Samvariationen mellan helhetsidéns betydelse för skolans pedagogiska verksamhet och att den utarbetats tillsammans genom intensiva samtal mellan skolans pedagoger är tydlig ($r = 0,66$).

En bidragande faktor till att betydelsen av helhetsidén var mindre på LM-skolan under lå 2011-2012 skulle kunna vara att den nya skolledaren på LM-skolan i mindre grad upplevs ha framhållit helhetsidén i vardagen medan skolledaren på högstadieskolan i än högre grad framhållit betydelsen av skolans utarbetade pedagogiska helhetsidé i vardagsarbetet under lå 2011-2012 jämfört med lå 2010-2011. Lå 2012-2013 upplevs skolledaren på LM-skolan betona den utarbetade helhetsidén medan sammanslagningen av högstadieskolorna tycks ha fört med sig att helhetsidén på projekthögstadieskolan inte längre framhålls av rektor. Som framgår av figur 9 och 10 följer de båda kurvorna för helhetsidéns vardagsbetydelse respektive skolledarens framhävande av helhetsidén samma mönster vilket visar på ett samband som även framgår av korrelationen ($r=0,64$).

Hinder

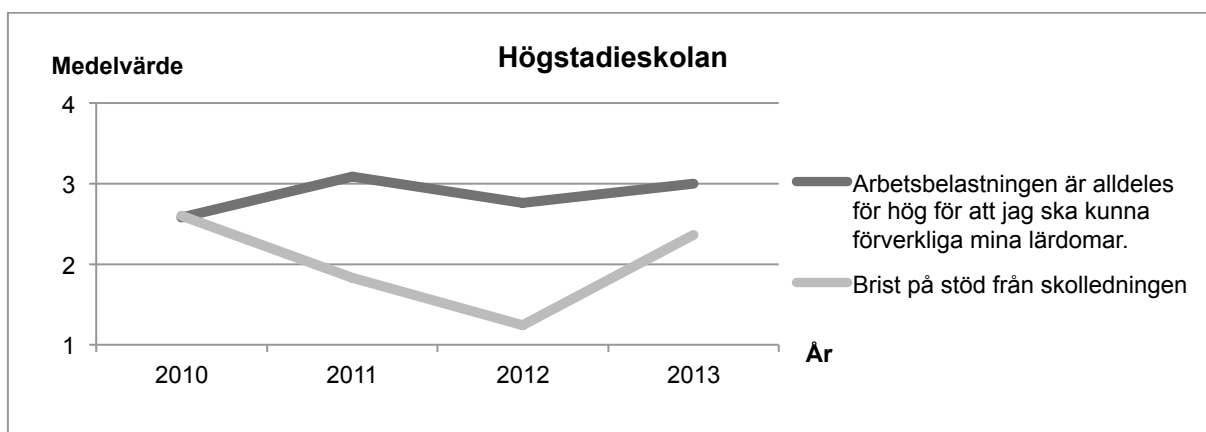
Enkäten innehöll även frågor om vilka hinder pedagogerna upplevde för att kunna förverkliga sina viktigaste lärdomar om lärande och undervisning i vardagsverksamheten. Arbetsbelastningen ses på båda skolorna som ett hinder för att kunna omsätta sina lärdomar om lärande och undervisning i sin vardagspraktik. Upplevelserna av hur stort detta hinder är skiljer sig åt mellan skolorna och förändras under de tre åren.

På LM-skolan upplevde man arbetsbelastningen som ett mindre hinder lå 2010-2011 jämfört med året innan man påbörjade sin systematiska kunskapsbildning. Arbetsbelastning som hinder ökar kraftigt under lå 2011-2012 efter skolledarbytet. Lå 2012-2013 upplevs arbetsbelastningen som ett mindre hinder igen (se figur 11).



Figur 11. Arbetsbelastning och brist på stöd från skolledningen som hinder för att förverkliga lärdomar om lärande och undervisning på LM-skolan under åren 2010-2013.

På högstadieskolan upplevdes arbetsbelastningen som ett hinder främst under lå 2010-2011 då man initierade arbetet med systematisk kunskapsbildning för att sedan sjunka under 2011-2012 även om hindret fortfarande sågs som större jämfört med 2010 dvs innan man påbörjade sitt systematiska lärande. Under lå 2012-2013, efter sammanslagningen ses arbetsbelastning som ett större hinder igen (se figur 12).



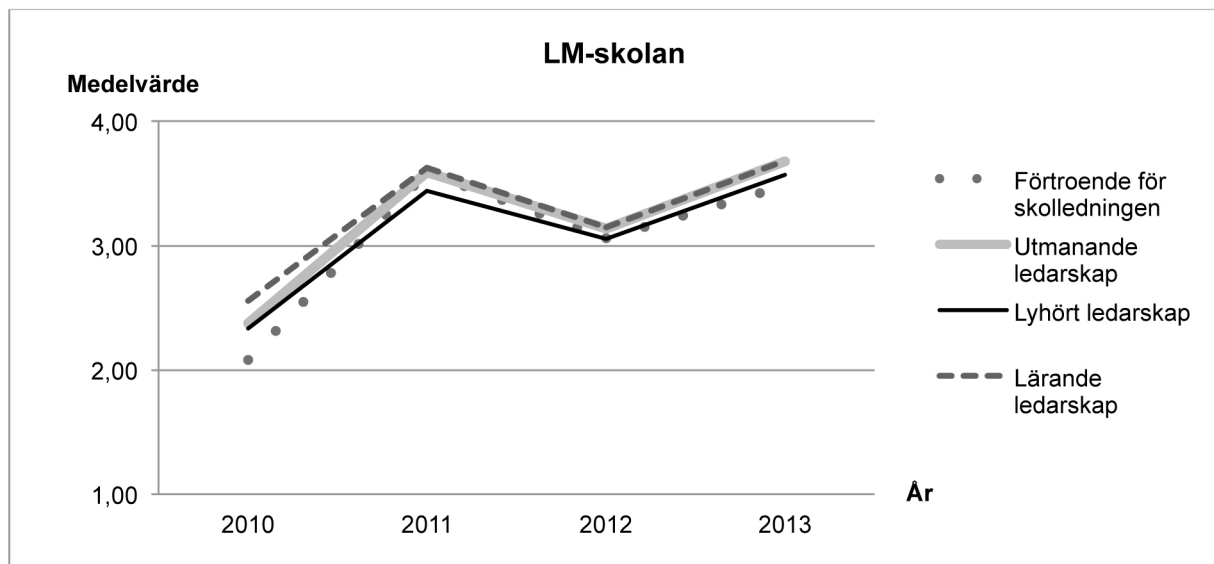
Figur 12. Arbetsbelastning och brist på stöd från skolledningen som hinder för att förverkliga lärdomar om lärande och undervisning på högstadieskolan under åren 2010-2013.

Upplevelsen av stöd från skolledningen skiljer sig åt mellan de båda skolorna. På både skolorna har bristande stöd från skolledningen minskat som hinder för att förverkliga sina lärdomar om lärande och undervisning i vardagspraktiken. Minskningen av detta hinder är

tydligast på högstadieskolan där det minskat kontinuerligt fram till lå 2011-2012. Efter skolsammanslagningen ökar upplevelsen av skolledningens bristande stöd kraftigt. På LM-skolan sker också en minskning av bristande stöd från skolledningen som hinder men ökar något lå 2011-2012 och ligger kvar på den nivån.

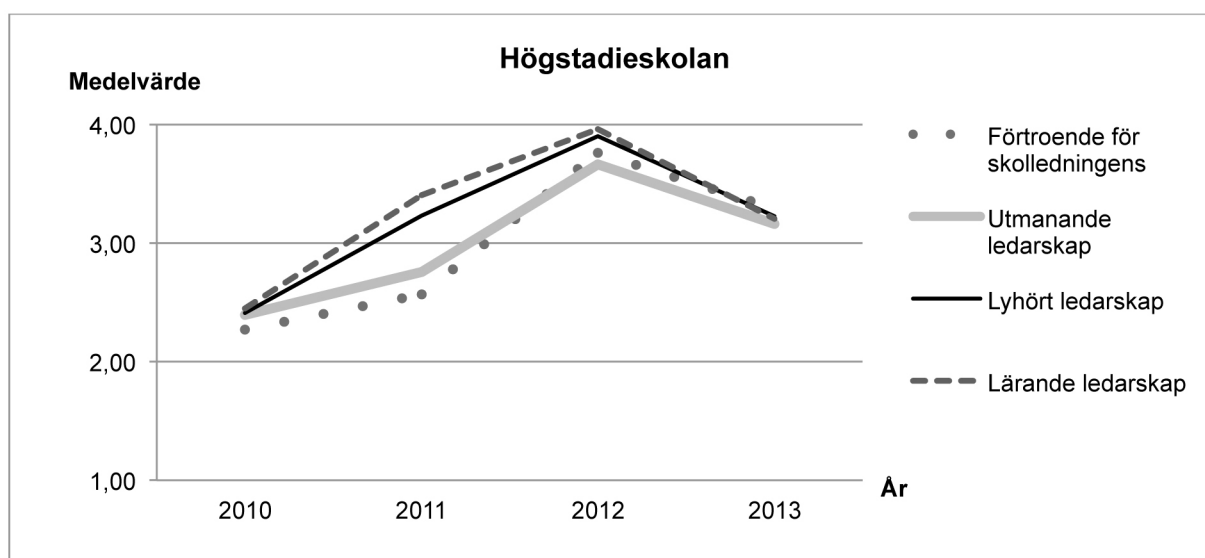
Skolledningen

Såväl det lärandeinriktade ledarskapet som förtroendet för skolledningen har ökat under de tre åren. Enligt lärarna ökade både skolledarnas utmanande ledarskap och deras lyhördhet. Skillnaderna är dock stora mellan utvecklingsmönstret på LM-skolan respektive högstadieskolan. På LM-skolan sker en kraftig ökning av det lärandeinriktade ledarskapet under lå 2010-2011 varefter det minskar året efter skolledarbytet för att sedan öka igen 2012-2013 (se figur 13).



Figur 13. Ledarskapets utformning och förtroendet för skolledningen på LM-skolan under åren 2010-2013.

På högstadieskolan sker en positiv förändring fram till och med lå 2011-2012 varefter det minskar efter skolsammanslagningen (se figur 14).



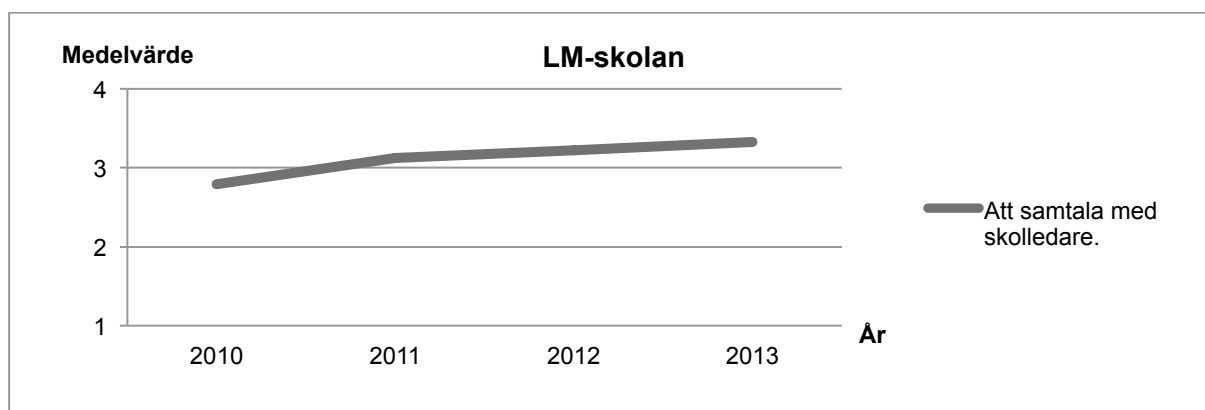
Figur 14. Ledarskapets utformning och förtroendet för skollidningen på högstadieskolan under åren 2010-2013.

Förtroendet för skollidningen följer samma förändringsmönster som det lärandeorienterade ledarskapet (se figur 13 och 14). Kopplingen mellan skollidningens lyhördhet, utmanande samt lärandeorienterade ledarskap och förtroende för ledningen bekräftas när vi undersöker samvariationen med hjälp av korrelationer. Samvariationerna framgår av tabell 1.

Tabell 1. Samvariation mellan medarbetarnas förtroende för skollidning och dimensionerna lyhördhet, utmanande samt lärandeorienterat ledarskap

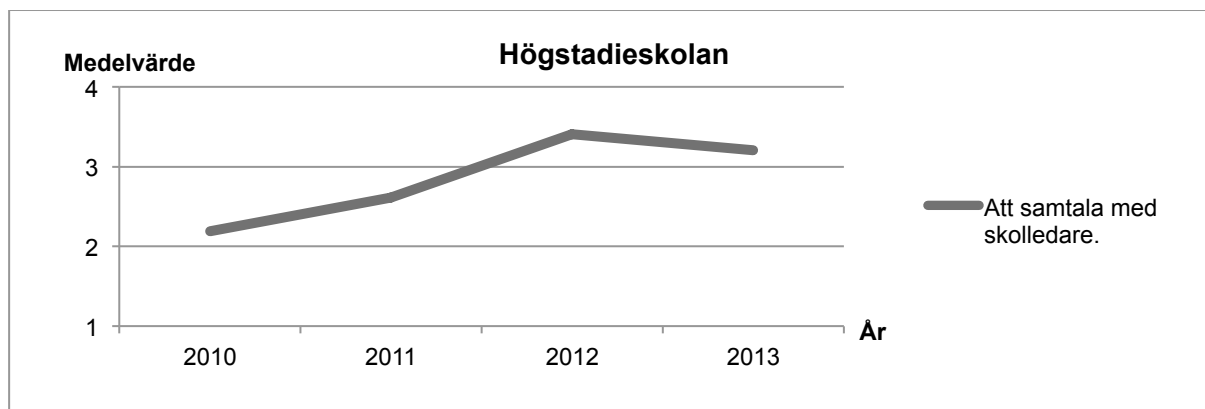
	Förtroende för skollidningen
Utmanande ledarskap	0,72**
Lyhördhet	0,77**
Lärandeorienterat ledarskap	0,72**

På båda skolorna har betydelsen av samtal med skollidaren för det egna sättet att undervisa ökat över de tre åren. Förändringen på LM-skolan var störst lå 2010-2011 (se figur 15).



Figur 17. Betydelsen av samtal med skolläda för utformningen av den egna undervisningen på LM-skolan 2010-2013.

Betydelsen av skollädersamtal på högstadieskolan ökade under de två första läsåren för att sedan minska efter skolsammanslagningen (se figur 16)

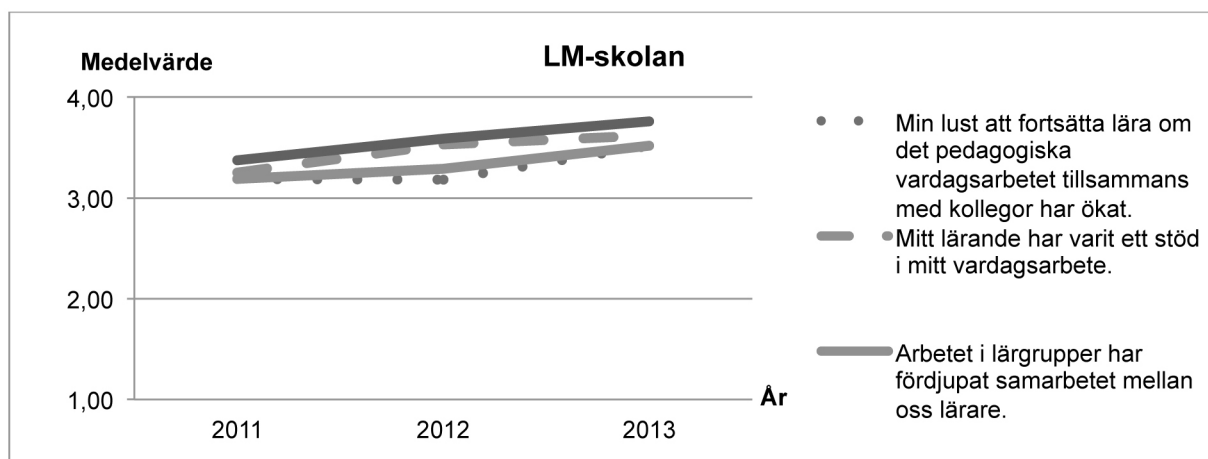


Figur 16. Betydelsen av samtal med skolläda för utformningen av den egna undervisningen på högstadieskolan 2010-2013.

Lärarnas uppfattningar om projektet

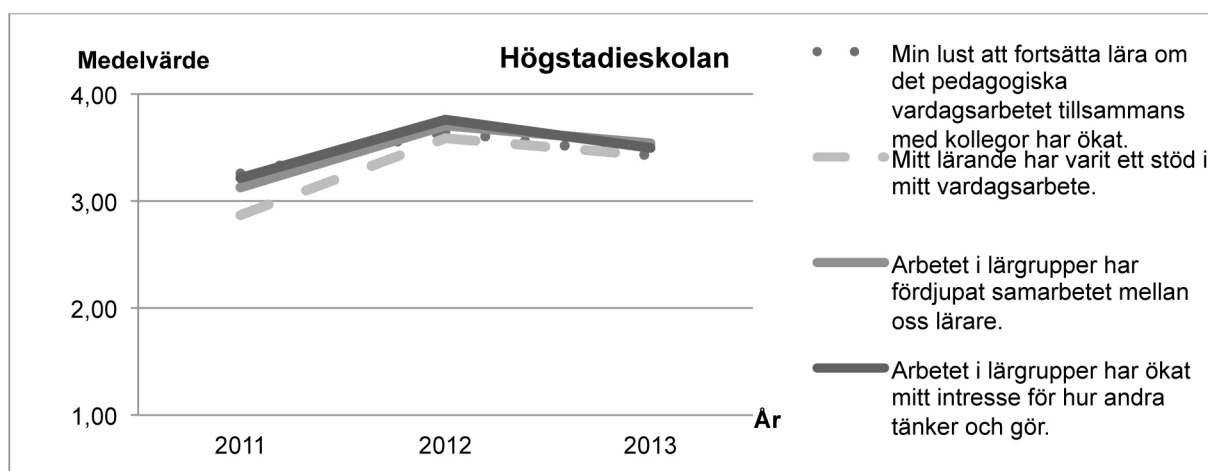
Vi kan konstatera att lärarna på både LM-skolan och högstadieskolan uppfattar att den systematiska kunskapsbildningen haft betydelse för samarbetet, lusten att lära tillsammans med kollegor, ökat intresset för hur andra tänker och gör samt att det utgjort ett stöd i vardagsarbetet. Enkätsvaren visar även att merparten av de fåtal lärare som inte instämde i detta efter det första året ändrat sig i positiv riktning efter ytterligare ett års arbete med systematisk kunskapsbildning.

Uppfattningen om projektets betydelse skiljer sig åt under de tre åren mellan LM-skolan och högstadieskolan. På LM-skolan sker en kontinuerlig ökning i alla dessa avseenden under de tre åren (se figur 19). Till skillnad från utvecklingsmönstret i de tidigare presenterade resultaten sker ingen försämring efter skollädarbytet.



Figur 17. Lärarens uppfattningar om den systematiska kunskapsbildningens betydelse för deras vardagsarbete och deras lust att fortsätta lära tillsammans med kollegor på LM-skolan under åren 2011-2013.

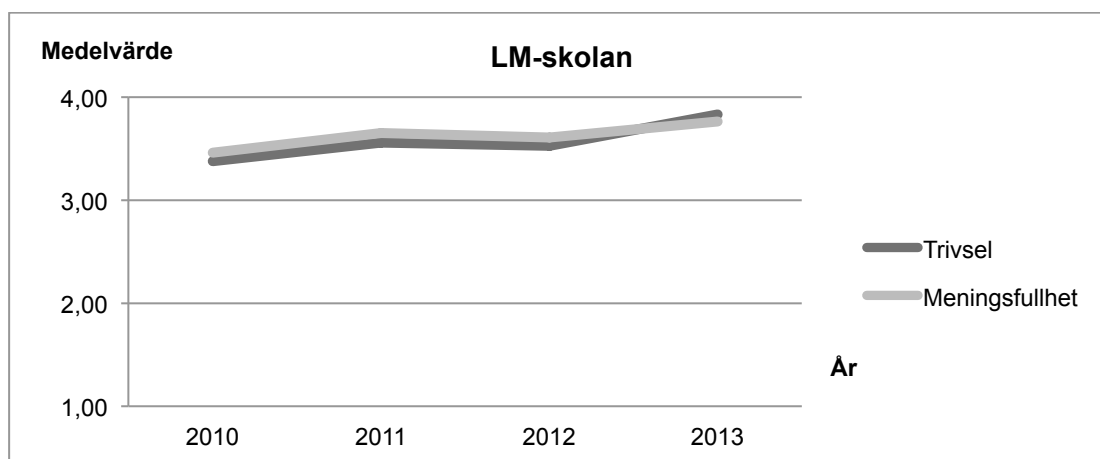
På högstadieskolan följer förändringsmönstret samma mönster som övriga resultatredovisningar visat nämligen en ökning fram till skolsammanslagningen varefter det sker en minskning av den systematiska kunskapsbildningens betydelse i samtliga avseenden även om den fortfarande bedöms vara betydelsefull (se figur 18).



Figur 18. Lärarens uppfattningar om den systematiska kunskapsbildningens betydelse för deras vardagsarbete och deras lust att fortsätta lära tillsammans med kollegor på högstadieskolan under åren 2011-2013.

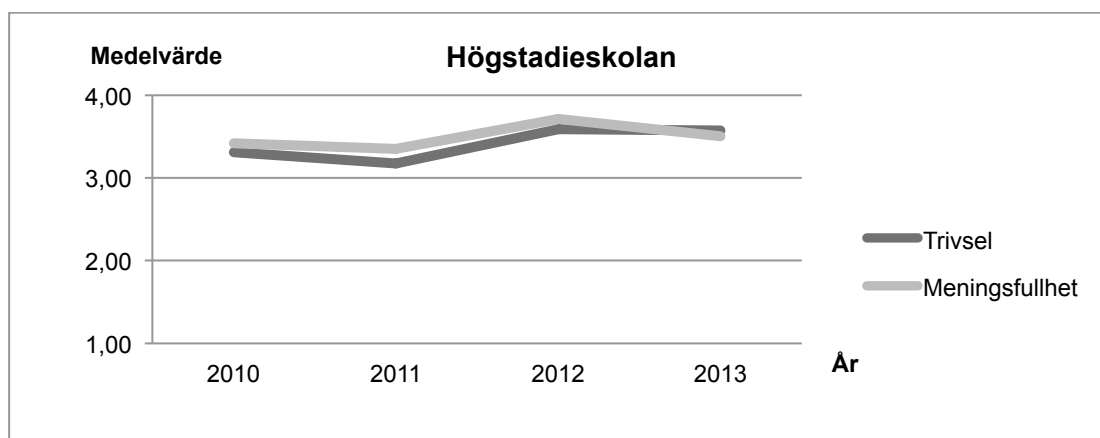
Trivsel och meningsfullhet

Lärarnas trivsel på de båda skolorna var hög redan innan arbetet med den systematiska kunskapsbildningen intensifierades och ökade ytterligare under treårsperioden. Ökningen på LM-skolan var störst lå 2012-2013 (se figur 19).



Figur 19. Lärares trivsel och upplevelse av arbetet som meningsfullt på LM-skolan under åren 2010-2013.

På högstadieskolan ökade trivseln och den upplevda meningsfullheten mest lå 2011-2012 för att sjunka något efter skolsammanslagningen. Trivseln och meningsfullheten sjönk också under det året kursen i systematisk kunskapsbildning pågick (se figur 20). En orsak kan vara att man upplevde en ökad arbetsbelastning medan kursen pågick.



Figur 20. Lärares trivsel och upplevelse av arbetet som meningsfullt på högstadieskolan under åren 2010-2013.

Förändringen av den upplevda meningsfullheten i arbetet följer helt samma mönster som trivseln.

Slutsatser och diskussion

Utvecklingsförloppet på respektive skola under de tre årens lärandebaserade skolutveckling är i stort densamma för systematisk kunskapsbildning, lärande samtal, levande helhetsidé, möjligheter att påverka sin arbetssituation, hinder för förverkligande av lärarnas lärdomar om lärande och undervisning, uppfattningar om ledarskapet samt

förtroende för skolledningen. Det går inte att uttala sig om orsakssamband utifrån enbart enkätundersökningarna men med stöd av resultaten från intervjuer med såväl lärare som skolledarna under de tre åren, som inte redovisas i denna artikel, kan vi dra följande slutsatser:

- Kompetensutveckling i systematisk kunskapsbildning leder till att lärare i högre grad börjar tillämpa systematisk kunskapsbildning i sin vardagspraktik.
- Tillämpningen av strukturerade lärande samtal och gemensam systematisk kunskapsbildning om lärande och undervisning kvarstår och förstärks ytterligare åren efter kompetensutvecklingens genomförande.
- Systematisk kunskapsbildning om lärande och undervisning påverkar sättet att hantera problem och synen på vardagsproblemen i skolan.
- Betydelsen av den pedagogiska helhetsidén för den pedagogiska vardagsverksamheten ökar om den betonas av skolledningen och om lärarna är medskapare vid utformningen av helhetsidén.
- Lärarnas upplevelse av att ha inflytande och makt över sin egen arbetssituation förändrades i samma takt som den gemensamma systematiska kunskapsbildningen.
- Skolledarnas tillämpning av ett lärandeorienterat ledarskap har avgörande betydelse för lärarnas tillämpning av systematisk kunskapsbildning.
- Systematisk kunskapsbildning utgör ett stöd i det pedagogiska vardagsarbetet.
- Tillämpning av systematisk kunskapsbildning ökar intresset för hur andra tänker och gör, ökar samarbetet mellan lärarna och den fortsatta lusten att lära tillsammans.
- Lärarnas trivsel och upplevelse av att ha ett meningsfullt arbete ökar när man ägnar sig åt gemensam systematisk kunskapsbildning.

Systematisk kunskapsbildning

Vi förväntade oss att användningen av gemensam systematisk kunskapsbildning i vardagsarbetet skulle minska något efter att kursen och den externa handledningen avslutades. Resultaten visar i stället att den förstärktes ytterligare under förutsättning att skolledaren betonade betydelsen av och såg till att skapa goda förutsättningar för ett fortsatt lärande i utvecklingsorganisationen. Av lärarintervjuerna framgick att de under kompetensutvecklingsåret behövde ha fokus på lärandet om systematisk kunskapsbildning vilket gjorde att lärandet om den egna lärfrågan försvårades. Lärandet om systematisk kunskapsbildning tog energi från lärandet om lärfrågan. Åren efter kursen kunde man i högre grad koncentrera sig på lärfrågan.

För att användningen av gemensam systematisk kunskapsbildning ska förbli levande i den pedagogiska vardagen behöver skolledarna tillämpa ett lärande ledarskap vilket innebär att visa intresse för, ta del av, delta i och skapa förutsättningar lärarnas gemensamma kunskapsbildning om lärande och undervisning. Det indikerar att systematisk kunskapsbildning eller kollegialt lärande inte ska ses som ett sätt att organisera lärarnas kompetensutveckling utan som ett sätt att leda skol- och kvalitetsutveckling i vardagen.

Som forskare, lärare och handledare noterade vi vissa specifika svårigheter i lärgruppernas arbete med kunskapsbildning. Att formulera lärbara frågor där man har som mål att fördjupa sin förståelse av samband mellan det man gör, processen, och det man uppnår med det man gör, resultatet, visade sig vara svårare än vad vi förväntat oss. Svårigheter att separera process och resultat eller mål gjorde det svårt att ställa frågor om relationen mellan process och resultat. Frågeställningarna kom istället att under det första året att handla om att få en djupare förståelse av antingen någon aspekt av processen eller resultaten. En annan svårighet var att formulera frågor som var möjliga att studera på ett vetenskapligt tillförlitligt sätt. Ytterligare en svårighet var att finna ut vilken eller vilka frågor som var särskilt angelägna att lära om. Man tenderade att ange stora breda lärområden i stället för lärbara avgränsade frågor. Betydelsen av att kontinuerligt dokumentera lärgruppens läroprocess betonades av deltagarna för att varje lärtillfälle skulle leda vidare.

För att lyckas i sitt lärande och utvecklas som en lärande organisation behöver skolor och professionella lärande gemenskaper ett omfattande stöd. Ett sätt att ge stöd är att erbjuda lärare, skolledare, lärande grupper och skolor kurser och handledning av det slag som har gjorts i detta projekt. Schildkamp och Handlezalts (2012) har kommit till samma slutsatser utifrån ett projekt där lag med 6-8 lärare fick stöd av handledare från universitetet när de arbetade med systematiskt kunskapsbildning utifrån data från sina skolor. Utan stöd i den systematiska kunskapsbildningen riskerar kvaliteten i läroprocessen att bli otillräcklig och leda till besvikelser och uppgivenhet i stället för stimulans och stöd i vardagsarbetet. Det är stor skillnad mellan den kompetens som krävs för att skapa "next praxis" genom att vara medskapare i kunskapsbildning jämfört med att lära om "best praxis" och ta emot tips som har utvecklats av andra. Slutsatser baserade på egna erfarenheter och egen kunskapsbildning omsätts i högre grad i praktiken än kunskap som förmedlats av andra (Lewin, 1942; Holtappels, 2009; McKinsey & Company, 2007, 2010).

Forskarvärldens kunskaper om tillförlitlig och systematisk kunskapsbildning kan utgöra ett värdefullt stöd när lärare och skolledare blir medaktörer i den systematiska kunskapsbildningen om lärande och undervisning. Men det förutsätter att de metoder och riktlinjer som utarbetats för forskningen anpassas till lärares och skolledares annorlunda förutsättningar för kunskapsbildning. Ett nytt forskningsfält och utvecklingsområde inom

pedagogik och pedagogiskt arbete behövs för att förenkla riktlinjer för forskning så att de blir användbara för tillförlitlig kunskapsbildning för lärare och skolledare i en hektisk vardagstillvaro.

Systematisk kunskapsbildning och skolledarskap

Utöver kompetensutvecklingsinsatserna är det två händelser som på ett avgörande sätt påverkat utvecklingen och förekomsten av gemensam systematisk kunskapsbildning och övriga relaterade dimensioner, på de båda skolorna. Båda händelserna innebär förändringar i skolledarskapet. Rektorsbytet 2011 har haft stor betydelse för utvecklingsförloppet på LM-skolan och skolsammanslagningen 2012 har haft samma avgörande betydelse för högstadieskolans utveckling.

Den nya skolledaren på LM-skolan använde sitt första skolledarår på skolan till att utforma en tydligare arbetsorganisation och till att lära om och fördjupa sin förståelse av hur man kan använda sig av en utvecklingsorganisation för att stärka lärandebaserad skolutveckling. Efter det första årets fokus på arbetsorganisationen och eget lärande om utvecklingsorganisationen som grund för lärandebaserad skolutveckling prioriterade skolledaren arbetet i utvecklingsorganisationen under det påföljande året 2013.

En arbetsorganisation syftar i första hand till att stabilisera den pedagogiska verksamheten och skydda den från störningar så att pedagogerna kan fortsätta arbeta på det sätt de gör. Om störningar ändå uppstår agerar man utifrån en arbetsorganisationslogik där man avlägsnar orsaken eller får orsaken till störningen att anpassa sig efter den gällande pedagogiska ordningen på skolan. Fokus ligger på beslutsfattande och görande. I utvecklingsorganisationen ses störningar som indikationer på att något i den pedagogiska verksamheten inte fungerar på det sätt man skulle önska. Arbetet i utvecklingsorganisationen styrs av en annan logik där fokus ligger på att förstå sig på och lära om sambandet mellan sättet att arbeta och de resultat man uppnår. Nya lärdomar ligger till grund för förändringar av den pedagogiska verksamheten i stället för att skydda den från störningen och behålla rådande arbetssätt.

Grundproblematiken är likartad på högstadieskolan även om den inträffade ett år senare och tog sig något annorlunda uttryck. På grund av minskande elevunderlag beslutade den politiska nämnden att slå ihop två närbelägna högstadieskolor. Verksamheten på den skola som ingick i studien flyttades över till och införlivades i den andra skolan. Det innebar i praktiken att lärarna fick en ny skolledning även om ”den egna” skolledaren följde med till den sammanslagna skolan och fick särskilda lärandestödande uppgifter.

Utöver förändringen på skollärsidan innebär sammanslagningen även en förändring av skolkulturen. Den andra skolan präglades av en helt annan skolkultur och hade en helt annan elevsammansättning än projektskolan. Det var en högststatusskola med höga meritpoäng och i huvudsak traditionell undervisning där skollärarna förväntades ägna sig åt arbetsorganisationen och se till att den pedagogiska verksamheten, såsom den var utformad på skolan, inte stördes av elever som hade svårt att anamma skolarbetet. Lärarna från projektskolan upplevde samma nedtoning av utvecklingsorganisationen som lärarna på LM-skolan upplevde i samband med skollärarytet på skolan.

Problemförståelse

Problemförståelsen har förändrats på båda skolorna under de tre åren. Förändringarna följer i huvudsak samma mönster som förändringen av systematisk kunskapsbildning och lärandeorienterat ledarskap. När arbetet med systematisk kunskapsbildning intensifieras ser man i högre grad problem i vardagsarbetet som en drivkraft för utvecklingsarbete. Man lägger i allt högre grad orsaken till problemens uppkomst i arbetssätt på skolan som är möjliga att påverka. Ett lärandeperspektiv på skolutveckling tycks således ha betydelse för hur man ser på och hanterar de problem man möter i sitt dagliga pedagogiska arbete.

Ett lärandeperspektiv på skolutveckling

Under och efter kursen i systematisk kunskapsbildning utvecklades de båda skolorna på ett genomgripande sätt i enlighet med ett lärande organisationsperspektiv. Förändringarna var av två slag. Dels ökade förekomsten av de dimensioner som kännetecknar en lärande organisation dels stärktes kopplingen mellan de olika dimensionerna vartefter de blev mer utmärkande för utvecklingsarbetet på skolan.

De olika studerade dimensionerna är således relaterade till varandra och bildar ett allt starkare helhetsperspektiv där lärares och skollärares gemensamma lärande ligger till grund för skol- och kvalitetsutveckling. Om en skola som präglas av en lärandekultur får en skolläring som leder utifrån andra lednings- och styrningsprinciper eller om den införlivas i en annan skola eller kommun med en görande- eller kontrollkultur får det en negativ effekt på skolans lärandekultur som grund för skolutveckling. Det förefaller handla om olika grundläggande och motstridiga helhetsidéer om hur man åstadkommer kvalitetsutveckling. Vilket perspektiv som kommer att dominera efter kulturkollisionen är beroende av maktförhållandena mellan de olika perspektiven.

Referenser

- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning*. San Francisco: Addison Wesley.
- Dalin, P. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Education Act - for knowledge, freedom and security, Ds 2009:25
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. New York, Harper & Row.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Holtappels, H., G. (2009). *Teacher trainings on methods and teaching development in teams— Impacts of organisational learning and professional teamwork in schools*. Paper presented at European Conference on Educational Research ECER Vienna, September 28-30, 2009
- Hultman, G., & Hörberg, C. (1994). *Kunskapsutnyttjande: Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan*. Stockholm: Liber.
- Korthagen, F.A.J., & Lagerwerf, B. (1996). Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: Levels in learning about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(2), 161-190.
- Lewin, K. (1942). *Field Theory and Learning in Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago : National Society for the Study of Education, distr. University of Chicago Press
- Lewin, K. (1963). *Field theory in social science. Selected theoretical papers*. (Second impression). London: Tavistock Publications.
- McKinsey & Company (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*.
- McKinsey & Company. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (1998). Learning about organizational learning. In K. Leithwood & K. S. Louis (eds.) *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Perrow, C. (1986). *Complex organizations* (3rd edition). New York: Random House
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5 - 10.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. ACEL Monograph series 41. Faculty of Education, The University of Auckland.
- Sandberg, J. (1994). *Human Competence at Work. An interpretative approach*. Gothenburg: BAS.
- Sandberg, J. & Targama, A. (1998) *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Sarv, H. (1997). *Kompetens att utveckla. Om den lärande organisationens utmaningar*. Stockholm: Liber.

- Senge, P. M. (1995). *Den femte disciplinen, den lärande organisationens konst*. Stockholm: Nerenius och Santérus förlag
- Scherp, H-Å. (2003). *Lärares och skolledares förståelse av skolutvecklingsprocessen*. Karlstad University Studies 2003:27
- Scherp, H-Å. & Scherp, G-B. (2007). *Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad University Studies 2007:3
- Scherp, H-Å. (2007). *Att leda lärprocesser*. Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Scherp, H-Å. (2013). Quantifying qualitative data using cognitive maps. *International Journal of Research & Method in Education*. Vol. 36, Nr. 1. (p. 67-81).
- Schildkamp, K., & Handelzalts, A. (2012). Collaborative data teams for school improvement – Work and sustainability. Working paper presented at ICSEI 2012 in Malmo, Sweden.
- Stoll, L., & Louis, K.S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. London and New York: Open University Press/McGraw-Hill
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. and Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development*. Auckland: Ministry of Education, University of Auckland.
- Watkins, K.E. and Marsick, V.J. (1993) *Sculpting the learning organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Oxford, Blackwell Publishers.

Artefakter i barns litteracitetspraktiker

Susanne Duek

Doktorand i Pedagogiskt arbete och adjunkt i Svenska som andraspråk

Susanne.duek@kau.se

Abstract

Föreliggande artikel bygger på delar av den empiri som ligger till grund för ett större avhandlingsprojekt. I projektet studerar jag litteracitetspraktiker bland en liten grupp barn i åldrarna 4-9 år genom en etnografiskt inspirerad metod. Syftet med min studie är att beskriva litteracitetspraktiker hos en grupp barn. Den gemensamma nämnaren för barnen i studien är att de har immigrerat till Sverige och har således svenska som sitt andraspråk samt att deras föräldrar har en mycket kort skolbakgrund eller ingen utbildning alls. Med en sociokulturell ingång vill jag undersöka hur barnens möte med skrift i både skola och hem ter sig. I den här artikeln är det endast en del av praktikerna som jag vill beskriva och diskutera, nämligen den om artefakter, vilken utgör en av flera centrala aspekter i sociokulturellt inriktade studier (se t ex. Säljö 2000), och syftet med artikeln är att beskriva och pröva delar av min empiri: artefakternas plats och betydelse i barnens litteracitetspraktiker. De artefakter som i första hand kan förknippas med litteracitet är böcker och tidningar, men även dator, vissa leksaker, tv och andra redskap räknar jag in som delar i olika litteracitetspraktiker. Här diskuterar jag hur barnens litteracitetspraktik utanför skolan ser ut, samt hur den och skolans praktik, fylld av artefakter, möts.

Keywords: litteracitet, litteracitetspraktik, artefakter, sociokulturell, andraspråk

Inledning

I vår del av världen, som är en del av den så kallade västerländska världen, kommer de flesta barn ganska snart efter födseln att vara ägare till ett antal böcker. Förutom böckerna kommer många av barnen också långt före skolstart att ha en rad leksaker, tidningar, pussel och andra föremål som inte sällan innehåller bokstäver och text. Det kan också vara föremål som är en del av en större berättelse: dockor som föreställer olika sagofigurer, nyckelringar med en känd bok- eller/och filmfigur, klistermärken, handdukar, sängkläder, väggdekorationer, smycken och kläder som på ett eller annat sätt refererar till en text, en bok, en tv-serie eller en film. Vi kan kalla alla de här sakerna med ett sociokulturellt begrepp för artefakter (se till exempel Säljö 2000), och berättelserna, texterna eller bokstäverna som de bär på utgör en naturlig del av barnens *litteracitetspraktiker*⁵. Ofta är de här artefakterna så naturliga att många troligen aldrig funderar kring deras betydelse för barnets språkliga utveckling. Det kan också vara så att de införskaffas just i syfte att

⁵ Begreppen litteracitet, litteracitetspraktik och litteracitetshändelse förklaras under stycket Bakgrund.

stimulera barnets språkliga utveckling. Den här typen av artefakter har förstås inte alltid varit självklara och är det inte i alla delar av världen heller, även om barn troligen i de flesta kulturer leker, fantiserar och använder någon form av artefakter som de interagerar kring och med i sin omgivning. Syftet med den här artikeln är att undersöka artefaktens plats och betydelse i några barns litteracitetspraktik.

Barnen i studien ingår i en grupp som är i minoritet i Sverige, men möjligen är gruppen inte så liten som gemene man kan tro. Den är dessutom en alltjämt växande grupp (Skolverket 2011). Barnen har flyttat till Sverige från ett annat land, talar ett annat förstaspråk än svenska och deras föräldrar har en mycket kort eller ingen skolorgrund alls. Mammorna till barnen går i så kallade alfabetiseringsprogram på SFI (Svenskundervisning för invandrare). Mitt övergripande syfte för hela studien är att studera hur litteracitetspraktikerna kan se ut under sådana förhållanden som råder för den här gruppen av barn. I den här artikeln vill jag beskriva och diskutera artefakter i barnens värld vilka kan ha betydelse för deras litteracitetsutveckling.

Metod

Hela studien har en etnografisk ansats med observationer, informella samtal och semistrukturerade intervjuer som bas. Observationerna och de informella samtalen dokumenteras genom fältanteckningar som också kompletteras med foton. Intervjuerna spelas in och transkriberas. Studien är i skrivande stund ännu inte avslutad, och dataproduktionen fortlöper under drygt ett år. Genom mina data försöker jag fånga en helhetsbild av barnens vardag med särskilt fokus på litteracitetshändelser och hur barnen och viktiga personer runt barnen talar om litteracitet, språk och lärande, dvs. den så kallade litteracitetspraktiken. Där är särskilt barnens, deras lärares och föräldrars tankar och tal om läsande, skrivande och språk intressanta. Observationerna äger rum främst i skolan men också i barnens hem, och vi samtalar mycket om barnens liv utanför skolan. Den här artikeln har ljuset riktat mot artefakter, vilka främst visar sig i mina observationer och dokumenteras med foton och fältanteckningar. Även i samtalen kommer artefakterna och deras betydelse fram.

Urval

Forskningsobjektet för min studie är litteracitetspraktikerna hos en grupp barn i åldern 4-10 år. Gruppen består av totalt sju barn från fyra familjer, och alla har mammor som går i så kallade alfabetiseringsgrupper vid SFI. I den här delen av studien riktar jag fokus mot fyra av barnen, två daritalande flickor som går i årskurs tre, en flicka i förskoleålder med

karen som förstaspråk och en flicka i förskoleklass med somaliska som förstaspråk. När artikeln skrivs har ungefär hälften av tiden för dataproduktion gått, och därför har inte tillräckligt mycket material samlats för alla barnen. Därför väljer jag att analysera endast dessa fyra flickors praktiker.

Två av mammorna är ensamstående och två lever ihop med barnens far. Barnens pappor i de senare familjerna har en något längre skolbakgrund, och de kan läsa och skriva i någon mån på modersmålet. Runt barnen finns många personer som på ett eller annat sätt har en del i barnens litteracitetspraktik och sannolikt betydelse för utvecklingen av deras litteracitet: föräldrar, syskon och andra familjemedlemmar eller släktingar, klasslärare, förskolepersonal, fritidspedagoger, lärare i svenska som andraspråk, lärare i förberedelseklass och sist, men inte minst, modersmålslärare. Barnen byter dessutom skolform under studiens gång; några går från förberedelseklass till vanlig klass, från förskoleklass till årskurs ett och så vidare, och de byter därmed också lärare. Alla dessa personer kan inte ingå i studien, utan jag gör ett urval av personer som jag bedömer ha särskilt stor betydelse och som är villiga att vara med i studien. Jag har hittat barnen genom deras föräldrar, vilka jag har sökt upp i alfabetiseringsgrupper vid SFI i två kommuner. Här beskriver jag delar av materialet som jag finner betydelsefulla för artikelns fokus.

Bakgrund

Litteracitet, litteracitetshändelser och litteracitetspraktiker

Litteracitet är en relativt ny svensk översättning av det engelska ordet *literacy* och somliga föredrar att använda den engelska varianten även på svenska. Ordet *litteracitet* finns inte med i Svenska Akademiens ordlista (ordet *litterat* finns med och beskrivs som ”bokligt lärd”). Olle Josephson, före detta chef för Språkrådet, ställer sig tveksam till att översätta ordet *literacy* till det svenska *litteracitet* (Kullberg, 2007). Han menar att den engelska varianten är vag och det inte behövs ett nytt vagt begrepp i svenska språket. Inom fältet för svenska som andraspråk används ofta den svenska varianten *litteracitet*. Eftersom min studie även rör sig i det fältet väljer jag att använda detta begrepp. Gemensamt för både den engelska och den svenska varianten är att det handlar om ett mycket vidare område än bara ren bokstavsläsning och skrivande. Jag menar att det finns en poäng i vagheten kring begreppet. Det är nämligen inte alls lätt att avgränsa vad som är vad när man ska studera processer att lära och att erövra den skriftspråkliga världen eller röra sig i den. Frågor som definitivt inte är lätta att besvara om man skrapar lite på ytan, är: När kan man läsa och skriva? Vad menas med att läsa och skriva? Hur går det till när en människa tillägnar sig förmågan att läsa och skriva? Litteracitet är inte en avgränsad färdighet och kan inte begränsas till att kunna avkoda bokstäver (Fast 2007). Litteracitet ingår i en social praktik,

länkad till sociala och kulturella aktiviteter samt inbegriper värderingar och normer (Barton 1994/2007).

Inom fältet för litteracitet finns många aktiviteter och händelser som ligger nära textaktiviteterna läsande och skrivande, och många gånger är flera olika aktiviteter inflätade i varandra. I vardagliga meddelanden idag (framför allt sms och e-post) inkluderas ofta små bilder eller symboler som tillsammans skapar en sorts bild, smileys. Avgränsningarna blir inte lättare med nya tekniker där symboler, film- och bildspråk, bokstavsskrift och andra modaliteter ofta samspelar. Allt tillsammans skapar betydelser och mening, och att tolka alltihop kräver ofta att man socialiseras in ett sammanhang och en gemenskap. Bara att vara i ett socialt sammanhang, vara intresserad eller se nyttan av det, är ofta träning nog för att man ska ta till sig och kunna förstå olika former av texter. Men för det mesta behövs stöttning, vägledning och förebilder, inte minst i ett initialt skede.

Två begrepp är mycket centrala i min studie: litteracitetshändelser (literacy events) och litteracitetspraktiker (literacy practices) (Street, 2000; Barton, 1994/2007; Heath, 1983). De två begreppen används lite olika i olika forskningsfält, men jag utgår ifrån definitionerna som Barton och Hamilton (1998 beskriver:

The two terms, literacy practices and literacy events, therefore also come from different intellectual traditions. There may be some tension in combining them, and there is no reason to expect them to fit together in a neat and easy manner. To us events are empirical and observable; practices are more abstract and are inferred from events and from other cultural information. (s. 14)

Litteracitetshändelser är alltså mer konkreta och skulle kunna fotograferas. Litteracitetshändelserna utgör en del av litteracitetspraktikerna, men innehåller också mer abstrakta dimensioner och inkluderar diskurser om skrift, värderingar och normer, vanor och traditioner, alltid situerat i en social praktik (Barton, 1994/2007).

Artefakter

Artefakter, som är i fokus för här artikeln, kan ses som en del av både litteracitetshändelserna (en penna som används vid skrivande) och litteracitetspraktikerna (man samtalar om exempelvis datorn och kanske ser den som en värdeladdad artefakt, har åsikter om bruket av den osv.). Artefakterna har betydelse för en människas lärande, språk och litteracitet. Pahl och Rowsell (2011) hävdar också att barns erfarenheter av litteracitet

är starkt kopplade till vardagsföremål och de meningsskapande system som följer med dem.

Vem är litterat?

Ordet analfabet⁶ (och kanske också illitterat) är inte bara stigmatiserande utan också missvisande och för tankarna till en helt obildad person som inte kan vara intellektuell eller ens en, på samma sätt, tänkande människa som en som är "litterat" (Säljö, 2000). Street bland andra ställer sig kritisk till ett sådant förhållningsätt (Säljö, 2000). I min studie blir det också uppenbart att en sådan gränsdragning mellan litterata och illitterata människor blir omöjlig, både vad gäller de vuxna informanterna såväl som barnen. Ett av barnen i min studie, en knappt fyraårig flicka som man förmodligen inte skulle anse kunna läsa och skriva, demonstrerar svårigheten med gränsdragningar tydligt. I min fältlogg läser jag följande:

Under samlingen plockar jag fram mitt anteckningsmaterial. Det visar sig bli inte helt lätt att skriva idag, eftersom E är väldigt intresserad av vad jag skriver och gärna vill vara med och skriva hon också. Mitt antecknande tar genast E:s uppmärksamhet från samlingen. Jag har händelsevis en röd kulspetspenna idag. "Varför är den inte blå?" är det första E säger. Hon vill också skriva, greppar pennan först och men säger: "Jag kan inte. Jag vill skriva, men jag vet inte hur man gör." Efter en stund säger hon: "Skriv du, skriv fjärril! Och sedan katt.". Men hon tar pennan från mig och skriver små tecken, nästan lika små som mina bokstäver. "Det är bokstäver" säger hon, och formar något som skulle kunna vara ett J eller ett litet d. Sedan kommer ett litet streck, ett I? Men där gör hon något annat. Hon ritar små prickar i varje ände av I:et. "Det är dina örhängen", säger hon. Och du har hår också, fortsätter hon, och ritar små streck på båda sidor om "I:et". "Det är ditt hår". Sedan kommer ytterligare ett tecken som först är en "bokstav" (säger hon), som blir till en sten, men som sedan transformeras till en bläckfisk genom att hon ritar små streck runt "stenen". Ett annat barn säger att det ser ut som en spindel och till slut säger E: "Det är en spindel!". (Utdrag ur fältlogg 20130417)

⁶ Svensk media har vid ett flertal tillfällen under de senaste åren uppmärksammat den grupp som de refererar till som analfabeter (eller ibland det något mindre belastade ordet illitterata). Gruppen har rent av kommit att bli en politisk slagpåse och används inte sällan bland rasistiska grupper som motiv för minskad invandring (se t. ex. DN 2013), då den anses extra belastande för samhället.

Hon har förstått mycket av det som skrivande går ut på, konventioner runt skrivande (reagerar på att jag skriver med röd penna, tecknens storlek, förstår att hon inte kan skriva) och att de små tecknen har en betydelse och innehåll, men än så länge är tecknen relativt konkreta och i mindre grad koder för henne. Flickans begynnande läs- och skrivutveckling är vad som skulle kunna benämnas *emergent literacy*⁷ (Razfar & Gutiérrez 2011). När en fullt läs- och skrivkunnig människa använder smileys gör vi det inte för att tecknen ersätter något som vi inte klarar av att skriva, utan det kan helt enkelt bespara oss en längre utläggande text om att vi skojar genom att vi lägger till tecknet ;).

Människor som inte anses litterata kan, i vissa sammanhang, ändå skriva och läsa. En sexårig flicka i min studie läser på barnens lådor i klassrummet. På en av lådorna står det *Anine* (jag har bytt ut namnen av etiska skäl, men principen i händelsen är densamma). Flickan känner igen alla bokstäver och läser dem högt, en efter en: A-n-i-n-e, men får inte ihop namnet. ”Har vi två Anna i klassen?”, frågar hon och syftar på lådan ovanför där det mycket riktigt står Anna. Hon letar efter något i klassrummet, kanske ett klassfoto, för att få svar på sin fråga, men hittar inget, funderar en liten stund och börjar till sist räkna upp alla namnen på flickor i klassen ur minnet. När hon kommer till det aktuella namnet kommer hon genast på vad det står på skylten och tolkar bokstäverna till Anine. Det är alltså samspelet mellan bokstäverna, förförståelsen och tankarna som leder henne till att utläsa namnet.

Ett annat exempel ur mitt material, som visar att gränsdragningen i litteracitetsbegreppet är diffus, finner jag i ett samtal med en av mammorna. Mamman går, som de andra mammorna i studien, i en så kallad alfabetiseringsklass. Vi kan kalla henne Fatma. Fatma har placerats i spår 1 på SFI. Där går de som har 0-3 års utbildning från hemlandet. Fatma har 0 års utbildning från sitt hemland Somalia. Hon har reflekterat över varför hon inte gick i skolan i Somalia och till stor del var det hennes eget val, vilket hon i viss mån ångrar. Hon säger att hon aldrig hade kunnat drömma om att hon skulle gå i skolan som vuxen. Hon är glad över att få gå i skolan och kämpar hårt med svenskan och med att lära sig läsa och skriva. Men när vi ska boka in intervjutillfället tar hon upp sin kalender och antecknar tiden för mötet under rätt dag. Under intervjun frågar jag henne hur hon gör för att komma ihåg saker. Jag ger exempel på hur jag skriver listor när jag går och handlar. ”Jag gör på samma sätt”, säger hon. Ytterligare ett annat exempel är en annan mamma som sitter i utvecklingssamtal i dotterns skola. Modersmålsläraren har skrivit på skolans digitala forum, dit hon hänvisar mamma att läsa. ”Jag kan inte läsa”, svarar modern. Men när läraren räknar upp alla datum med aktiviteter som kommer att ske i maj: cykelutflykt med matsäck, skolans dag, musikaluppvisning och skolavslutning, säger mamman spontant:

⁷ Marie Clay myntade begreppet *Emergent literacy* i sin doktorsavhandling *Emergent Reading Behavior*, University of Auckland, New Zealand (publicerad) redan 1966 (Razfar & Gutiérrez 2011). Sedan dess är begreppet relativt vedertaget.

”Jag måste skriva upp allt eller få det på en lapp, annars kommer jag inte komma ihåg.” Wedin (2012) visar hur ensamkommande flyktingungdomar utan tidigare skolbakgrund använder bokstäver för att meddela sig via sms redan efter ett par veckor i Sverige. I mitt material visar också mammorna, som går i alfabetiseringsklass, att de använder bokstäver i vissa sammanhang för att till exempel komma ihåg saker.

Inom sociokulturellt inriktade studier är det en vanlig uppfattning att litteracitet börjar i hemmet, egentligen så snart som ett barn föds (Barton 1994/2007). Föräldrar/vårdnadshavare, andra familjemedlemmar och släktingar, vänner och andra bidrar på olika sätt till och utgör viktiga delar i det som barnet med tiden utvecklar i form av språk och litteracitet. Hemmet anses utgöra ett barns grund när det börjar skolan och i mötet med skriven text. Det är ofta i hemmet som barnet tar intryck av sina familjemedlemmar och visar tecken på att ”läsa”, utan att de egentligen kan läsa. Till exempel kan ett barn ofta hålla boken rätt, bläddra och låtsasläsa långt innan det kan ljuda ihop bokstäverna.

Artefakter i barnens praktiker

Hemmet och skolans praktiker

Artefakter är en central del i sociokulturellt inriktade teorier. Med hjälp av och genom att använda artefakterna skapas kunskap. Genom artefakter och språk medieras kunskap (Pahl & Rowsell 2011, Nelson & Svensson 2005, Säljö 2000). Penna och papper eller en miniräknare är exempel på redskap, eller artefakter, som människan har skapat och vilkas betydelse för litteracitet och lärande är lätt att förstå. En snäcka, ett gosedjur eller en Hello Kitty-figur är kanske inte lika uppenbara i förståelsen för hur de kan ha betydelse för människors lärande och litteracitet. (Ibland har nog de flesta av oss till och med slagits av tanken att olika föremål skulle kunna hindra ett lärande, till exempel då de tar uppmärksamheten från det formella lärande i ett klassrum eller vid läxläsning.) Men om vi ser till språket och dess betydelse för lärande och inkluderar det i ett socialt sammanhang i en kulturell kontext, och samtidigt kopplar det till ett lärandeperspektiv, är det kanske lättare att förstå artefakternas betydelse.

En människas kunskap är i hög grad språklig, eller *diskursiv*. Även artefakterna har ett stort mått av språk inbyggda i sig (Säljö 2000). Det är genom språket, artefakterna och i den muntliga och skriftliga interaktionen som kunskap många gånger medieras. I mitt material finns flera exempel på hur barn talar om sina artefakter, skriver om dem, läser om artefakter de önskar att de hade, och hur de använder artefakter som redskap i sitt lärande.

De [artefakterna] är inte delar av våra kroppar eller intellekt. Men om vi försöker förstå tänkande, begreppsanvändning och lärande som centrala *delar av mänskliga verksamheter* (snarare än som något i sig), ser vi omedelbart att vårt agerande i de flesta fall är intimt sammanflätat med olika former av redskap. (Säljö 2000, s. 74)

Språket finns alltså integrerat i artefakterna, i form av begrepp, konventioner och kunskaper, som vi i sin tur samspelar runt i interaktioner (Säljö, 2000).

Ett barn i de flesta västerländska kulturer möter litteracitet i olika former redan vid födseln. Det lilla armbandet som barnet får fastsatt direkt efter förlossningen har en kod som är identisk med moderns. Koden finns också i journalen där man finner barnets födelsedata och uppgifter om modern, inskrivet med siffror och bokstäver. På så vis ska barnet kunna länkas till sin familj och familjetillhörigheten ska inte kunna förväxlas med andra barns. Detta exempel illustrerar bara början av vilken betydelse siffror, bokstäver, symboler och texter kommer att ha genom hela livet. Armbandet i exemplet ovan har en mening, ett viktigt innehåll och utgör en livsavgörande artefakt.

Artefakter med eller utan semiotiska tecken följer oss sedan genom hela livet och skapar mening i olika situationer för olika individer. Pahl och Rowsell (2011) diskuterar artefaktens betydelser som meningsskapande element i barns litteracitetsutveckling. Vissa artefakter har större betydelse för en individs lärande, interaktion med omgivningen och, inte minst, litteracitet. Många gånger är det genom just artefakter som ett barn blir varse bokstäver och andra symboler och förstår deras innebörd för första gången. Genom att varsebli tecknen och förstå deras betydelser får artefakterna mening, och symbolerna (till exempel bokstäver) kan förändra barnets förståelse och världsbild.

Artefakter kan länka hemmet till skolan och vice versa. Det är ofta artefakter från hemmet som barnen pratar om, tar med och visar upp i skolan. På så vis får de inblickar i varandras världar och med artefakten kommer ofta en berättelse som säger mycket om barnets andra världar, utanför skolan. Artefakterna kan bli medel för att positionera sig i förhållande till andra. I artefakterna finns berättelser om släktingar, relationer, resor och annat som har betydelse för barnen. Barnen interagerar med hjälp av artefakterna, diskuterar och förhandlar, innesluter och utestänger kamrater i gemenskaper runt artefakterna. "We argue that children's literacy experiences often connect to everyday objects and the meaning-making systems that they offer" (Pahl & Rowsell, 2011 s. 263).

Människor har delvis olika berättelser om samma saker (Pahl & Rowsell, 2011). Sakerna, eller artefakterna, har olika värden för olika individer. Barnen i min studie och deras skolkamrater har med sig föremål från hemmet till skolan, pratar om artefakter som de har hemma, eller önskar att de hade och ibland fantiserar om att de har. Sakerna har en mening för dem och barnen har många berättelser som kommer fram när de talar, visar upp, målar eller skriver om föremålen. När läraren presenterar en ny bokstav ber hon dem försöka komma på ord som börjar med den aktuella *bokstaven B* och till slut skriver de också ordet för de artefakter som ligger dem nära om hjärtat i sina bokstavsböcker. Med hjälp av artefakterna bygger de sina språk och sin litteracitet. Men artefakterna skapar också gemenskap och ger inträden i olika sammanhang. En pojke i en av klasserna har med sig en liten Spidermandocka. Några pojkar i klassen samlas runt dockan och långa historier om Spidermans äventyr återberättas. Det är tydligt att pojkarna har en gemensam förståelse och ett gemensamt språk runt figuren. Men på samma gång utesluts de som inte hänger med i berättelserna. Det visar sig vem som har och vem som inte har tillgång till diskursen.

Lärarna i studien säger att de periodvis medvetet stoppar barnen från att ta med saker hemifrån, eftersom de inte sällan är källan till konflikter. De upplever att det är skönt när eleverna låter bli att prata om sina saker och att skolan kan hållas isär från hemmets materiella värld. Ett tydligt resultat i Fasts avhandlingsstudie är att skolans ”traditionella läs- och skrivundervisning inte bygger vidare på barnens vardagserfarenheter” (Fast, 2009, s. 171).

Vilka artefakter visar då barnen som deltar i min studie upp och talar om? Vid tillfället då barnen hade fått i uppgift att ta med sin favoritsak att prata om i samlingen är min informant, flickan från Somalia, borta. När jag träffar henne nästa gång frågar jag vad hon hade tänkt ta med. Hon beskriver en stor docka med Hello Kitty-kläder som hon har fått av sin pappa. Under besöket hemma hos flickan ser jag inte till någon docka alls. Vid flera tillfällen tidigare har hon visat att det är viktigt för henne att berätta att hon har en dator hemma som hon gärna spelar spel på, och att lillasyster har en egen. Ipad finns inte hemma, men hon vill gärna berätta att hon får låna en ibland och spela på hos vänner. Inte vid något tillfälle ser jag att något av barnen i min studie visa upp något föremål från deras ursprungsland.

Böcker och andra artefakter för lärande

Böcker och olika former av nedskrivna texter kan ses som artefakter. I skolan möter elever mängder av böcker och andra texter, producerar själv texter och olika artefakter samspelar i textbearbetningar; pennor, papper, suddgummin, bilder, datorer, saxar, lim,

ipads, linjaler och böcker är bara några exempel på artefakter som ses som självklara och kanske nödvändiga för ett barns lärande och litteracitet i svensk skola. Men även låtsaspengar, vågar, pärlstavar, listor, planscher och whiteboardtavlor är exempel på artefakter som jag har sett i mina observationer i skolan. Inte alla dessa, men en övervägande del av dem finns med säkerhet också i många barns hem i Sverige idag. Leksaksindustrin och butiker vet mycket väl hur gärna föräldrar vill stötta barns lärande, och genom en snabb blick i en leksaksaffär eller bokhandel kan vi lätt hitta exempel på saker som har ett tydligt lärandebudskap (Nixon, 2011). Ofta används goda råd till föräldrar i syfte att också sälja. Nixon använder citatet från en reklamtext för att illustrera detta:

A child's literacy and language development begins long before the start of any formal education, and they're never too young to be introduced to the magical world of words. Hearing stories, being read to, listened to and talked with from babyhood onwards will set them up for life. How did your kids discover the love of reading – or how do you plan to encourage the to enjoy curling up with a good book? (Nixon, 2011, s. 121)

I de tre hemmen som jag har besökt är det slående hur få artefakter det finns, varken i form av böcker, verktyg eller leksaker. Visserligen finns två artefakter som troligen har stor betydelse för barnens språk och litteracitet: tv och dator. I alla familjer finns en laptop som barnen i familjerna samsas om att använda. Dataspel som finns på nätet är populära. Inget av barnen använder sociala medier, men storasystemen i en av familjerna är aktiv på facebook. Alla de fem barnen i min studie i de tre familjerna tittar väldigt mycket på tv. Det är svenska barnkanaler som fångar deras intresse mest. Utbudet av tv-program på modersmålet är mycket litet och ett av barnen uttrycker också att det inte finns några roliga program i det lilla utbudet på dari. Föräldrarna tycker att barnen lägger alldeles för mycket tid på tv-tittande, men anser ändå att det har positiva effekter på barnens (svenska) språk. I båda fallen beskriver föräldrarna och barnen att både dator och tv upptar en stor del av barnens fritid. I den ena flickans fall uttrycker modern stark irritation över dotterns tv-tittande, då hon tycker att flickan glömmer allt annat och att skolarbetet blir lidande. Den somaliska flickan som medverkar i min studie har berättat om hur hon har det hemma, vad hon gör på fritiden. Det är uppenbart hur stolt hon är över sin dator som hon har fått av sin mamma. Den pratar hon ofta om. Vid ett av de senare besöken i skolan berättar hon för sina klasskamrater att hon nu har fått en ny dator och att lillasyster har fått ta över den gamla. Vid en intervju bekräftar modern att de har en dator med internetuppkoppling, vilket är hennes främsta redskap hon använder i kommunikationen med vänner och släktingar i Somalia. Skype är det enda sättet som de kommunicerar med eftersom brevskrivande och e-post inte är aktuellt då hon själv inte har så lätt för att skriva

och många av mottagarna i Somalia inte skriver eller läser alls. I de andra familjerna används telefonen för kommunikation någon gång i månaden. Internetuppkoppling och datoranvändandet i Pakistan (där släktingarna från Afghanistan befinner sig på flykt) är mycket dåligt utvecklat och dyrt, säger en av de afghanska föräldrarna.

Vid hembesöket i den somaliska familjen visar flickan mig musikvideos av en känd sångerska från Somalia som hon tycker mycket om. Hon och hennes lillasyster sjunger med i sångerna på somaliska, och de kan texterna mer eller mindre utantill.

Vid några tillfällen har barn i de olika grupperna i skolan/förskolan med sig böcker hemifrån som de vill visa upp, sjunga en sång ur eller att klassen ska ha som högläsningssbok. De informanter som jag har besökt hemma har inga böcker att ta med, eftersom där inte finns några böcker alls, förutom en bok som den somaliska flickan har fått från skolan och som redan har varit högläsningssbok i klassen. Biblioteken på skolan och skolans/förskolans bokläsning borde få stor betydelse, om vi utgår ifrån att böcker fyller en viktig funktion som förberedelse för läsande och skrivande. En av lärarna pekar också tydligt på det. Hon anser inte att min informant har några svårigheter att hänga med i bokläsningen och att flickan känner till samma sånger och berättelser som de andra barnen, trots att hon uppenbarligen inte har med sig detta hemifrån. Jag noterar dock när två av de andra barnen sjunger med sina respektive klasser att de har svårt att hänga med i texterna och att de mimar eller mumlar med.

Den somaliska flickan vill gärna prata om sin dator, både med mig och med klasskamraterna. Hon säger också att hon har en ipad, fast efter en stund berättar hon att den egentligen tillhör familjens vänner, men att hon får låna den ibland. Hon berättar också för mig om en bok som hon har fått av sin modersmålslärare. "Den heter Golet", säger hon. "Ni säger Alfons." När jag frågar hur många böcker de har i familjen berättar hon att hon och hennes småsyskon har tre böcker som de delar på, inklusive den Alfonsboken på somaliska som hon har fått från modersmålsläraren. Det visar sig senare, vid mitt besök i hemmet, att Golet var en lånebok och att den inte finns kvar hemma. En bok finns i hemmet och den har hon fått från skolan i ett läsprojekt. Biblioteket besöks ibland, men inte särskilt ofta enligt mamman. Modersmålsläraren i somaliska säger att utbudet av somaliska böcker för små barn på biblioteket är mycket litet.

I de besökta hemmen är utbudet av andra föremål, som skulle kunna ses som artefakter, slående litet. Inte i något av de båda hemmen kan jag se en enda tidning och den ovan nämnda boken från skolans bokprojekt är den enda barnboken som finns. I ett av de andra hemmen kan jag se totalt två böcker med arabiska bokstäver i guld, sannolikt Koranen. I samma hem finns en enda väggdekoration i vardagsrummet, och det är en sorts bonad med en moské med ett par rader av arabisk skrift nedtill. I barnens rum finns

inte heller så mycket på väggarna: ett litet passfoto på en av flickorna, en liten spegel med en ram i form av en prinsesskrona och två papper med tussar av silkespapper som formar två av de tre syskonens namn. Skyltarna har de fått göra i skolan i den andra staden som de först hamnade i när de kom till Sverige. I rummet finns en våningssäng. Den äldsta flickan har sin sovplats på den övre slafen. Där har hon dekorerat väggen med en av de två silkespapperstavlorna, ett bokmärke med en kerub, ett par datautskrivna små papper med en rosa rosett och några blommor, en tavla med en nalle på och en bordstablett med det svenska alfabetet på. ”Där tycker hon att det är så fint så hon vill inte sova där, så att det förstörs”, säger mamma och skrattar. De tre flickorna delar rum. Det är mycket prydligt och fint med rosa tapeter. Leksakerna är mycket få. De får plats på två små fyrkantiga bord (ca 50 x 50 cm) i ett av hörnen i rummet. Där står två dockor fortfarande i sin förpackning som dock har öppnats, och det syns att de har lekts med. Bakom gardinen står också ett dockskåp, men det är inte möblerat som ett dockskåp, utan tycks mer fungera som en hylla för leksaker. I det finns några saker: ett par solglasögon, en handspegel, en pennvässare, ett plockepinnspel, ett nagellack och några små plastfigurer samt flera föremål som är gjorda i skolan: en skärbräda med flickans namn inbränt, ett par tomtar, en flätad nyckelring, en ansiktsmask i papper och ett litet armband med plastpärlor.

Flickan i den andra afghanska familjen visar mig sitt rum. Även hon delar det med två av sina systrar. Där finns också en våningssäng och en madrass som står lutad mot väggen. Rummet är prydligt, men där finns knappt några saker som skulle kunna stöka till det. En ryggsäck är allt som upptar golvytan förutom sängen. I fönstret sitter en liten figur som F har gjort i slöjden och på sängkanten sitter en liten glittrig fjäril som hon också har tillverkat själv. På insidan av dörren sitter hennes schema från skolan. I det rummet ser jag inte en enda leksak. Förutom de nämnda sakerna på väggen finns inga bokstäver alls i något av barnrummen. F visar mig runt i lägenheten. Det är en trea med kök. Inte någonstans syns böcker, tidningar, broschyrer eller reklamblad. Det enda som pryder väggarna är ett foto av en man i uniform och ett blad från den minsta flickans förskola. Där berättar förskolepedagogerna om flickans vardag på förskolan och hennes personlighet i en text och med hjälp av några bilder som de har fotat i förskoleverksamheten. F visar mig sina saker. De är inte fler än att de ryms i ett litet medicinskåp i städskåpet i köket. Där förvarar hon en barbiedocka och ett par klänningar till dockan samt ett antal föremål som hon har tillverkat i slöjden, och ett par foton utskrivna på papper som har tagits i skolan. Både lärarna och F själv har sagt att hon är mycket duktig på att teckna och tycker om att pyssla. Jag ser ett fåtal pennor och en sax i städskåpet (som inte används som ett städskåp utan mer allmänt för förvaring) men i övrigt inget annat material att vare sig skriva eller pyssla med.

I den somaliska flickans hem är det än färre artefakter, och i hennes sovrum, som hon delar med sin syster och moster, finns förutom sängar inga möbler eller andra föremål eller väggprydnader alls. Vardagsrummet är möblerat med flera stora soffor och några mindre soffbord, ett skrivbord med datorer som inte verkar vara i bruk och en tv-bänk med en stor tv på.

Sammanfattningsvis kan man säga att det inte finns många artefakter i hemmen som enligt västerländsk samtida tradition anses vara stimulerande för barn. Det här skiljer sig om jag jämför med mina erfarenheter av de flesta andra hem med barn i Sverige. Ett svenskt barn har i genomsnitt över 500 leksaker i sin ägo (Nelson & Svensson, 2005). Nu ska vi komma ihåg att familjerna inte har bott i sina nuvarande bostäder särskilt länge. De har varit i Sverige i ungefär ett och ett halvt år vid tillfället för studien, den somaliska familjen något längre. Vid en flykt kan man förstås inte ta med så mycket. Det återstår att se om en tid, om det tillkommer nya artefakter i hemmen.

Diskussion

Vilken betydelse har då artefakterna, eller avsaknaden av dem, och den ringa mängd texter och bokstäver i hemmen för barnens lärande? I alla fallen saknas fortfarande en del svenska för att de fullt ut ska hänga med i skolan, men vad jag preliminärt i det här skedet kan se lyckas de hålla sig relativt väl framme i jämförelse med andra barn i klasserna, och barnen är mycket ambitiösa och läraktiga. Frågan är om den ringa mängden artefakter och skriftliga texter (böcker och tidningar) har betydelse för litteracitetsutvecklingen i de här fallen. Barnen har inte fått böcker lästa för dem i hemmet, förutom att storasystrer D läser svenska barnböcker som de har lånat från skolan för sina småsyskon, vilket torde vara bra lästräning för henne och input för småsyskonen. Den somaliska flickans mamma och farmor har berättat muntliga berättelser för barnen, vilket är en viktig del i den somaliska traditionen (Lewis, 1993). F läser inte alls hemma och ingen läser heller för henne. Men flera av barnen berättar att föräldrarna brukar fråga dem om läxor och säga åt barnen att göra dem om de inte redan har gjort det. För F:s del finns det också äldre syskon som hjälper till när hon behöver hjälp med läxorna. Alla barnen ser också väldigt mycket på tv. Där får de ta del av berättelser och höra det svenska språket i stor utsträckning.

Om läsande för små barn och rikliga mängder med böcker är viktigt för litteracitetsutvecklingen kanske det finns kompensatoriska faktorer. En sådan skulle kunna vara hur man värderar utbildning och hur man talar om vikten av att kunna läsa och skriva i barnets omgivning. Föräldrarna pratar om hur viktigt det är med utbildning. I de två afghanska familjerna har kvinnor inte kunnat gå i skola under en längre tid. De tre flickorna i den ena familjen har varit på flykt hela livet innan de kom till Sverige, och inte i

något av uppehållsländerna har de haft möjlighet att gå i skolan. Möjlighet till utbildning är det bästa med Sverige, anser föräldrarna. ”Efter 20 dagar i Sverige gick alla tre barnen i skolan!”, säger en av de afghanska mammorna entusiastiskt. Föräldrarna tycker att det är fantastiskt. Alla föräldrar i studien har höga förväntningar på eller önskningar om barnens framtid och utbildning är en viktig del i det. En av modersmålslärarna pratar om viljan att lära och ambitioner som något långt viktigare än föräldrarnas litteracitetsnivå och utbildning. Kanske är det så att de här föräldrarna än mer motiverar sina barn, just för att de själva inte har fått så mycket utbildning?

Kanske är det också så att en liten mängd artefakter fungerar lika bra som många. Alla barnen i studien ser mycket på tv och samtliga har tillgång till datorer och internet hemma. Datorer och tv är artefakter som kan ge mycket god språklig input (Sundqvist, 2009). Pahl och Rowsell (2011) menar att även en liten andel artefakter, kanske bara ett klistermärke av någon populär figur, ger barnen tillträde till diskursen om figuren. Fast (2007) och Marsch (2011) menar att skolan är dålig på att ta in barnens kultur i skolan och nyttja den för lärande. Klasslärarna som jag har intervjuat bekräftar den bilden.

Skolan är också en materiellt situerad social praktik. I de klassrum som jag har besökt finns mängder av artefakter för lärande, förutom böcker och andra texter. I två av klassrummen används surfplattor. Det finns bara en knapp handfull surfplattor på skolorna, men de används ganska flitigt. I varje klassrum som jag har varit i finns endast en dator. Den används i några fall, men ganska sparsamt. Surfplattan har hög status bland barnen. De pratar ofta om deras privata surfplattor, vilka spel som spelas hemma, och när de ges tillfälle att använda dem i undervisningen är de attraktiva och det turas om och skrivs kölistor på vem som ska få använda dem. Men när ett av barnen i min studie får tillfälle att använda en verkar det inte lika roligt. Bokstavsspelet som hon spelar går ut på att forma de olika bokstäverna i rätt skrivriktning och hitta ord som börjar på en viss bokstav. Övningen i sig är inte särskilt kognitiv krävande, men det är ändå svårt att få poäng eftersom hon måste dra precis rätt med fingret över bokstavens linjer. Jag kan inte se någon riktig poäng eller nöje i det hon gör, och mycket riktigt tröttnar hon ganska snart och lämnar surfplattan till förmån för matteboken istället. Det tycks vara så att hon inte riktigt behärskar surfplattan rent tekniskt, och en bäddkamrat hoppar då och då in och visar hur hon ska göra. Hon får ändå inte riktigt kläm på det. Kanske beror det på att hon inte har någon vana vid surfplattor hemifrån. Men har det någon betydelse rent praktiskt för hennes läsande eller skrivande? Hon tar snabbt fram den traditionella boken och tycks vara mer nöjd med den. Kanske är det likadant med andra litteracitetshändelser? Det finns litteracitetshändelser, som de muntliga berättelserna och sånger, också i de här hemmen, även om de materiella artefakterna inte har samma givna plats som i traditionellt svenska/västerländska hem.

Jag har ännu inte så många svar på vad artefakterna har eller inte har för betydelse för barnens lärande. Min studie beskriver hur det kan se ut och möjligen kan den ge en och annan tankeställare över vad artefakter kan ha för betydelse. Mina fortsatta funderingar handlar om vilka andra kompensatoriska faktorer som kan tänkas ha betydelse för lärande och litteracitet. Artefakterna utgör bara en del av en helhet som tillsammans formar barnens litteracitetspraktiker. För att skapa en helhetsbild som beskriver barnens litteracitetspraktiker kommer jag att fortsätta studera och analysera flera andra dimensioner av allt det som tillsammans bildar de litteracitetspraktiker som barnen deltar i.

Referenser

- Barton, D. (1994/2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva – Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Doktorsavhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Heath, B. S. (1983). *Ways with words - Language, Life and Work in Communities and Classroom*. New York: Cambridge university press.
- Josephson, O., 20061028 Svenska Dagbladet
- Kullberg, B. (2006). *Emergent literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråkslärande 2006*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Lewis, I. M. (1993). Literacy and cultural identity in Horn of Africa: the Somali case. I B. Street. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liberg, C. (1990). Läs – och skrivsvårigheter, en konsekvens av deltagande i traditionell läs- och skriv undervisning. I B. Hene, & S. Wahlén, (red.), *Barns läsutveckling och läsning*. Uppsala: ASLA (Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm den 15-16 november 1990).
- Marsch, J. (2011). Early Childhood Literacy and Popular Culture. I J. Larson & J. Marsch. *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy* (Second Edition), London: SAGE Publications Ltd.
- Nelson, A. & Svensson, K. (2005). *Barn och leksaker i lek och lärande*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Nixon, H. (2011). *From Bricks to clicks: Hybrid commercial spaces in the landscape of early literacy and learning*. I Journal of Early Childhood Literacy, 11 (2):114-140.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2011). Artifactual literacies. I J. Larson & J. Marsch. *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy* (Second Edition), London: SAGE Publications Ltd.

- Razfar, A. & Gutiérrez, K. D. (2011). Reconceptualizing Early Childhood Literacy: The Sociocultural Influence and New Directions in Digital and Hybrid Mediation. I J. Larson & J. Marsch. *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy* (Second Edition). London: SAGE Publications Ltd.
- Skolverket (2011). *Skolverkets lägesbedömning 2011*, Rapport 363.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies. I M. Martin-Jones & K. Jones (eds.) *Multilingual literacies*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English Matters Out-of-School English and Its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary*. Doktorsavhandling, Karlstad: Karlstad University Press.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Wedin Å. (2012). Literacy in Negotiating, Constructing and Manifesting Identities: The case of Migrant Unaccompanied Asylum-seeking Children in Sweden. I A. Pitkänen–Huhta & L. Holm (eds.), *Literacy Practices on Language and Education: Perspectives from the Nordic Countries*. Bristol: Multilingual Matters.

Shades of Discipline. On Power, Resistance, and the Faustian Response in Education

Joakim Larsson

Ph.D. Student in Education

Joakim.larsson@kau.se

Abstract

The classic drama Faust, by Goethe, lends itself to interpretational manoeuvres in many different thought spaces – psychological, political, and philosophical. But its very starting point is educational. It begins when the mythical Dr. Faust ventures to escape his narrow field of disciplined knowledge, in order to expand his experience of knowledge and life. In this article, Faust's 'original act of resistance' is framed within a Foucauldian understanding of disciplinary power, in an attempt to shed light on more contemporary forms of resistance and 'anti-discipline'. The article ends with an argument for the need to differentiate our understanding of the links of causation between discipline, resistance, knowledge and production, and points to certain themes in the Faustian drama that may contribute to such an understanding.

Keywords: Goethe, Faust, resistance, power, Foucault

Introduction

Disciplinary power, as theorized by Foucault (1977/1995; 1980a; 1980b; 1983), is indeed a marvellous thing. Reaching far beyond the principles of rigour and regulation that we attribute to military cadres, penitentiaries and school examinations, it stands out as society's productive force par excellence. Emerging in the 17th and 18th centuries as a successor and a refinement of the sovereign power of the monarch, it had – first and foremost – to guarantee that the productivity of the individual was thoroughly linked to the productivity of the collective; not only in terms of industrial production, but also in military and medical practices. This was, as Foucault showed, a threshold into capitalistic modes of production that could not be crossed under the token of sovereign power. It could not be accomplished as an order decreed from above; radiating from the top-heavy power of the king; only with a more subtle power, avoiding direct resistance. This is what discipline promised to deliver, in the form of a Panoptic abstract machine: regulation, self-regulation, in the name of profit – of State as well as Self. It could not prosper unless the individual made subject was successfully linked to power's own continual preservation;

unless service to Self was made synonymous with service to State; unless the subject's service to power – to some degree – involved the subject's claim to power.

These are indeed no small feats. In the matrix of disciplinary power, all of the above and many other polar opposites must be welded together. This is the key to its survival; the reason for its being self-reproductory rather than self-defeating like the sovereign power of the monarch. Accordingly, in modern society, production does not contradict repression; control does not preclude liberation; normalization does not prevent differentiation. Discipline offers the possibility to encompass all; closing circuit upon circuit of economically rational action while linking each level of human performance to the next, from the motivations and movements of individual man, to the macro performance of state economy.

The seminal work of Foucault was, of course, a piece of genealogical research on the history of modern discipline. But we need not search in vain for even more current progressions of disciplinary power. Ample opportunities for study are, as many international educational researchers have pointed out, offered by today's trends in educational policy – leaning significantly in favour of standardized assessment and examination, accountability, high-stakes-testing, and comparison in the context of international data sets (Goodson, 2010; Ball, 2003, 2006; Benveniste, 2006). In practice, this ongoing calibration of educational systems has involved the adjustment to neoliberal and neoconservative political agendas; and more often than not, it is an adjustment being engineered by deployment of disciplinary and panoptic modes of power as well (Apple, 2004, 2005; Perryman, 2006; Webb, Briscoe & Mussman, 2009). This is no less true in the Swedish context. In resonance with global trends, Sweden now operates an educational system that clearly forges neoliberal ideals of decentralization with more neoconservative ideals of state-controlled curriculum content and calls for order and discipline in educational environments (Larsson, Pérez Prieto & Löfdahl, 2010; Lindblad, Johanneson, Ingolfur & Simola, 2002; Lindblad, Lundahl, Lindgren & Zackari, 2002).

The road towards a seamless integration with neoliberal/neoconservative visions of our educational future may not, however, be completely straightforward. In the context of teaching and education, it has for instance been suggested that resistances towards discipline and panoptic power may be seen in the ways teachers produce results and fabrications to satisfy the inspection regimes despite personal disagreements with their justifications (Ball, 2003; Löfdahl & Pérez Prieto, 2009); in tendencies towards collective resistance and increased teacher union activity (Bushnell, 2003); and in the way pre-school children construct withdrawal strategies for creating hidden, secluded spaces (Skånfors, Löfdahl & Hägglund, 2009). It has even been suggested, from the viewpoint of sociology

of education, that drug-oriented countercultures among young people serve the purpose of resistance to education's narrow focus on performativity and measurement (Fletcher, Bonnell & Rhodes, 2009).

In the light of such indications, our responsibilities as researchers, practitioners and philosophers of education to understand and recognize the blind sides of disciplinary power stretch far beyond the calculation of discipline's supposedly profitable outcome. In fact, they may stretch as far as to reviewing discipline for its potential to contribute to a culture of resistance that runs counter to the very aims that disciplinary educational policy sets for itself: transparency, performance maximization, and predictability. It is this prospect of discipline turning into its own inversion that beckons us towards increased awareness of its possible outcome. Left unattended, the 'shades of discipline' have every chance of becoming the fertile soil of what Baudrillard (1994) called the "objects' resistance" – the subject's refusal of a valid subject position, "of meaning and of the spoken word" (p. 85) as well. The consequences of having this prospect developing its full potential in the context of educational systems are only too easy to imagine.

Where to begin the analysis? The possibilities are numerous. For instance, further investigations along sociological-theoretical dimensions are necessary; just as empirical research will be equally valuable – mentioning observations of resistance in digital domains as an example (Munro, 2000; Juris, 2004; Hope, 2005). This article, however, will take on a more vintage character as we take resource in a narrative myth that touches upon many of the pro's and con's of discipline and education – the classic drama of Faust, by Goethe (1832/1952). A long time in the making for Goethe, it was born on the threshold between the 18th and 19th century – quite contemporary with the consummation of modern disciplinary power. To the extent that discipline today shares a common ground with discipline in Goethe's day – and this article will argue that it does – the drama of Faust may still be able to teach us a lesson or two regarding the force field that discipline exerts on intellectual produce, and the shades that unfold at the points of intersection.

Attempting to take this lesson, the article begins by aligning itself with Fornäs' (1993) conviction that any analytic of resistance in late modernity must be framed within a highly contextualized setting. Arriving at a set of statements, or categorizations, regarding the general nature of resistance would be a daunting task – from any theoretical perspective – although the work of Fornäs (1993) as well as that of Vinthagen (2005) are excellent attempts in this direction. This article will satisfy itself with the single theme question: what can the drama of Faust teach us regarding reactions of resistance, and anti-discipline, in contemporary educational settings?

Breaking the Thread of Thought

When, in the beginning of Goethe's *Faust*, we first meet with the learned doctor, it is by the apparition of a man whose joy in the pursuit of knowledge has long vanished. The hour is late, and in his dusty gothic chamber with books, rolls, scripts, bones and instruments, his weariness of wordy wisdom comes to a critical mass as he, the esteemed man of intellect and enlightenment, offers himself to any force that could promise to bring him nearer to a more direct experience of life and truth. The trade of teaching, and his pursuit of knowledge, has ended in a complete misrecognition of its profit – for himself as well as for his students: “I do not imagine I know aught that's right; / I do not imagine I could teach what might / Convert and improve humanity. /.../ No dog could live thus any more!” (Goethe, 1832/1952, §371-376). The only solution in Faust's mind is a complete reversal of his quest for knowledge. But in spite of his experience that “all learning's long been nauseous” (§ 1749), he does not want to terminate his search for truth altogether – instead he longs to expand it. And he confesses:

... I have turned to magic lore,
To see if through the spirit's power and speech
Perchance full many a secret I may reach,
So that no more with bitter sweat
I need to talk of what I don't know yet,
So that I may perceive whatever holds
The world together in its inmost folds,
See all its seeds, its working power,
And cease word-threshing from this hour.

(§ 376-385)

As it happens, by way of magic, the (somewhat elusive) character *Mephistopheles* hears his call and answers it. Promising Faust the full cup of this life in exchange for the next, the anaemic academic readily takes Mephistopheles to be his guide. It is not before long, however, that Faust finds Mephistopheles' guidance to be of the dubious kind. Entangled in the consequences of taking his desires to a full expression, he realizes that he has invited catastrophe. It was not for the lack of knowledge, though, that Faust joined forces with the Adversary; nor for the lack of self-discipline, or for the lack of cultivation of a rational mind. It seems, rather, that in Goethe's version of the Faustian legend, we find a variation of the ancient proverb ‘the brighter the light, the deeper the shadow’. Dr. Faust, the intellectual, indeed found his escape route from reason's light, but he climbed it with so much vigour, that the fall into shadow was inevitable. He swung in the opposite direction, but he went too fast – or perhaps, he just went too late. Rationality and

learnedness could not help him from his mistake – on the other hand, they ushered him towards it.

But what, then, was Faust's original mistake – if ever there was one? This question has every potential to lead into unanswerable ponderings, or worse, into one-dimensional analysis. But if we want to address the prospect of having Goethe's drama contributing to a late modern understanding of anti-discipline, we do need to probe the reasons behind Dr. Faust's acute reaction of anti-intellectualism. Why is it that he, suddenly, longs so much to be "[d]ischarged of all of Learning's fumes" (§ 396)? Perhaps we do well to lend an ear to Mephistopheles himself, as he analyzes the setting in which he finds Faust:

Bah! what a place of martyrdom!
What kind of life is this you lead?
Boring the youngsters and yourself indeed!

(§ 1835-1837)

Visiting Faust in his study room, Mephistopheles decides to offer the doctor a temporarily relief by taking on his consulting duties; and as a first contribution, he counsels a new student, freshly arrived at the scholarly threshold. Upon entering, the new adept displays some due hesitation regarding the nature of his new environment:

Within these walls the lecture hall,
I do not like it here at all.
It is a space that's so confined;
One sees no green nor any tree,
And in the halls with benches lined,
Sight, hearing, thought, all go from me.

(§ 1882-1887)

Entering the realm of mind and science, the student has realized, paradoxically necessitates the temporary suspension of sensory experience – at least the surroundings do nothing to enhance perception of 'sight, hearing, thought'. Mephistopheles, with a biting irony, seizes on this apprehension of the student – but counters it with firm reassurance and well-aimed advice on his future study career. By way of introduction, the student is encouraged to undertake a first study of logic, "That you henceforth may more deliberately keep / The path of thought and straight along it creep" (§1914-1915). What

Mephistopheles knows and what the student only senses, is what Foucault only much later (1977) subjected to a power analysis – that discipline's first manoeuvre is the partition of time and space. Introducing the appropriate timetable for learning, Mephistopheles decides to deliver it with yet a portion of irony:

Then you'll be taught full many a day
What at one stroke you've done alway,
Like eating and like drinking free,
It now must go like: One! Two! Three!

(§ 1918-1921)

The counsel of Mephistopheles is equivocal; while recommending the disciplinary method for gaining knowledge, he cannot help himself from criticizing it. Something, he suggests, must be lost in translation, since “[w]ho'll know aught living and describe it well, / Seeks first the spirit to expel” (§1936-1937). Following the method, Mephistopheles assures the student, he will be granted “the component parts in hand [but lack], alas! the spirit's band” (§ 1938-1939). This is a deficiency and an element lost, that for Mephistopheles clearly comes with an over-confidence in language's ability to convey truth. Once again, this makes for ambiguous recommendations:

You take five lectures daily - understand?
And when the clock strikes, be on hand!
Be well prepared before the start,
With paragraphs well got by heart,
So later you can better look
And see he says naught save what's in the book

(§ 1956-1961)

This, in his most sarcastic moment, is the analysis that Mephistopheles makes of the teacher's role in Faust's academic ranks – that of an automaton confined to saying 'naught save what's in the book'. Gleeefully, he does nothing to hide his disbelief in the disciplinary method's chances to mend for this lack of spirit in the art of teaching, and it is perhaps only fitting, that his last advice to the student is the reminder that "...all theory is grey, / And green the golden tree of life" (§1937-1938).

So this is the predicament of Faust – as Mephistopheles, and Faust himself as well, agree to describe it. But what of Mephistopheles? Who is he to offer magic deliverance to the dreaded doctor? Is he not malevolence itself? His actions certainly betray a mean streak in his character, but it is clear that the part he plays is not devilry through and through – he is, after all, "Part of that Power which would / The Evil ever do, and ever does the Good" (§ 1335-1336). To the extent that he personifies malevolence, Janz (2011) suggests, it is to the same extent that it already exists, potentially, in Faust.

Differentiating the picture further, we may consult Jung's analytical-psychological interpretation, where Mephistopheles becomes the personification of all the parts in Faust's psyche that he repressed in his pursuit for rational truth (Jung, 1971; 1981). Meeting Mephistopheles, Faust encounters the shadow side of his own character, all that the rational function is not; in Jungian terms, emotion, intuition, and perception. The power invoked, at least initially, is precisely what allows Faust to expand his self in these directions as well; to amplify his rapport with the material world, and to initiate a learning trajectory that – despite its lamentations – may have been Faust's only remaining route back to himself.

This journey towards wholeness of character was a theme that interested Goethe very much, in his natural-scientific endeavours as well as in his fictive writing (Tantillo, 2010). Possibly, he would have agreed with Jung that the journey carries an element of risk – at

least judging by the manner in which he plots it for Faust. Reaching for the experience that he lacked, reclaiming the desire that he desired, Faust had indeed to make a rather substantial sacrifice: that of his intellectual over-indulgence. This sacrifice was not made under total persuasion – rather, he gladly volunteered: “In depths of sensuality / Let us our glowing passions still!” (§1750-1751). All this, his tutor promised to bring: “happiness, success with women, property and power – all in place of knowledge” (Janz, 2011, p. 34). The beginning was easy: “Quick, then! Let all reflection be, / And straight into the world with me!” (§1828-1829).

The Faustian Response as Resistance

Attempting to recast the Faustian response as an analytic for resistance in a contemporary context, we turn to another interesting interpretation of the drama, namely that of Lukács (1946/1981). Like many other commentators, Lukács emphasizes the contradictory nature of Mephistopheles – highlighting the fact that Goethe makes him reminiscent of a ghost from medieval times and at the same time a symbol for the augmenting forces of production in capitalist society. In this perspective, Faust shares his predicament with society at large, taking part in industrialization’s common confidence in discipline as the prime mover of production. As Hawkes (2007) puts it: “[w]hat magic is to Faust the individual, money is to Faustian society” (p. 162). This interpretation appears well founded, especially considering the second part of the drama, where Faust removes himself further and further from the naïveté of his dealings with magical powers, and becomes power hungry in the more worldly sense instead – a man of *realpolitik* (Tantillo, 2010). Mephistopheles, in this interpretation, takes on an even more explicitly ambiguous character, since he becomes the personification of materialism and productivity while being its own harshest critic.

As Faust proceeds, heeding the advice from his new mentor, the results of his actions seem to testify to the very same ambiguousness. And in the end – despite the fact that some outcomes of his work may have been benign – it was only Grace that could save him from paying his debt to Mephistopheles for all eternity. The central question remains however – did he manage to come any closer to the golden tree of life, and could he still any of his glowing passions in the process? Despite Mephistopheles’ words of encouragement, Faust never succumbed to hedonism, or indulged in the brews and brawls of the local tavern – his inclination for passion was more on the romantic side (Lukács, 1946/1981). That discussion is, however, a theme well beyond the range of this paper. What is more apropos for us, is whether we can argue that Faust’s initial response of reluctance towards his scholarly setting can be interpreted as an act of anti-disciplinary resistance.

If so, it is certainly not an outgoing practice of resistance against the institutional educational setting; rather it is an act of resistance aimed at Faust's own one-sidedness of character. On this point, it seems to resonate with Baudrillard's (1994) notion of the objects' resistance – but it is not a perfect accord since we have no reason to believe that Faust makes a total dismissal “of meaning and of the spoken word” (p. 85). He does, however, contend that the manner in which meaning and the spoken word are mutually associated in his scholarly space, makes for a far too narrow experience of life. His resistance, consequently, involves the claiming of a cultural and actional free space (cf. Fornäs, 1993), one that is also non-metric (cf. Deleuze & Guattari, 2004).

Perhaps it is only appropriate, that Faust's resistance to discipline is no less ambiguous than disciplinary power itself. We know that in the Foucauldian sense, discipline produces agency while repressing it; normalizes subjects while encouraging their progress of differentiation – all in accord with a rhythm dictated by the demands of production. Baudrillard (1994) may be right when arguing that this is a system that make us “like children faced with the demands of the adult world /.../ simultaneously required to constitute themselves as autonomous subjects, responsible, free and conscious, and to constitute themselves as submissive, inert, obedient, conforming objects” (p. 85). Resistance, accordingly, takes on the same double character as well, and the nature of its effect must therefore be evaluated from a plurality of different perspectives. Faust's resistance, for example, certainly put an end to his conformity and submission to a narrowly confined intellectual setting; making him consciously free to engage in more worldly affairs – but on the other hand, it led him to the absolute, although postponed, obedience to Mephistopheles instead.

It seems that by resisting, he only ensnared himself deeper in existential debt – not unlike the ‘lads’ in the classic sociological study by Willis (1977), whose resistance to education proved to be the very means to their proper adjustment to labor. It is interesting however, to entertain the thought that Mephistopheles' temporary permittance of power, allowing Faust to break away from the metric space of scholarly life and to “substitute experimentation for interpretation” (Deleuze & Guattari, 2004, p. 167), is what allowed him material success as well. Discipline's reverse, not its affirmation, seems to be what granted it. As for Goethe, he gave no final answers regarding the right's and wrong's of Faust's line of action – he left it to us to weigh the benefits of Faust's material gain against the losses of his moral descent.

Conclusions

Through a hole in the wall of literary history, we have peeked into the gothic chamber where the mythic Dr. Faust decided to substitute one excess for the other – his burnt-out passion for knowledge in exchange for a fuller, albeit riskier, experience of sensuous life. Discipline, seizing upon the intellect and subjecting its activity to the “one, two, three” of metric space and time, cast the doctor into an orbit stranger than he could ever have predicted. Perhaps the question of whether the sorrows and delights of the journey occurred thanks to, or in spite of, the disciplines in education will remain unanswered for yet some time.

Turning to a more pragmatically oriented question, we would like to know what educationalists today, witnessing the continual transformations of discipline, can learn from the Faustian response and its consequences? For starters, we can conclude that if we want to use Faust’s predicament and solution of choice as a critical resource in relation to discipline, it has nothing to do with criticizing the order-keeping aspects of disciplinary power. The approach needs more nuance than this, and we need every resource to achieve it. Moving from black and white, to the shades in between, the drama of Faust may serve this purpose as a reminder of the consequences of having the mechanisms of discipline stretching too far into the intellectual-productive fields of human beings – and the possible reactions that may occur as dammed-up desires to substitute experimentation for interpretation occur within, or without, educational contexts.

References

- Apple, M.W. (2005). Doing things the “right” way: Legitimizing educational inequalities in conservative times. *Educational Review*, 57(3), 271-293.
- Apple, M.W. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy* 18 (1), 12-44.
- Ball, S. J. (2006). Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society. In: Lauder, H.; Brown, P.; Dillabough, J.; Halsey, A.H. (eds.) (2006). *Education, Globalization and Social Change*, 692-701. Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S.J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.
- Benveniste, L. (2006). The Political Structuration of Assessment: Negotiating State Power and Legitimacy. In: Lauder, H.; Brown, P.; Dillabough, J.; Halsey, A.H. (eds.) (2006). *Education, Globalization and Social Change*, 801-823. Oxford: Oxford University Press.
- Bushnell, M. (2003). Teachers in the Schoolhouse Panopticon: Complicity and Resistance. *Education And Urban Society*, 35(3), 251-272.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Athlone
- Hope, A. (2005) Panopticism, play and the resistance of surveillance: case studies of the observation of student Internet use in UK schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), 359-373.
- Fornäs J. (1993). *Sfärernas disharmonier: Om ungdomskultur, makt och motstånd*. In: J. Fornäs; U. Boëthius; B. Reimer (1993): *Ungdomar i skilda sfärer*, 13-102. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Foucault, M. (1977/1995). *Discipline and punish: the birth of the prison*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1980a). Truth and Power. In C. Gordon (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977 by Michel Foucault*, 109-133. Brighton: Harvester.
- Foucault, M. (1980b). The eye of Power. In C. Gordon (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977 by Michel Foucault*, 146-165. Brighton: Harvester.
- Foucault, M. (1983). The Subject and Power. In H.L. Dreyfus & P. Rabinow (1983). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*, 208-226. Chicago: Univ. of Chicago Press

- Fletcher, A.; Bonell, C.; Rhodes, T. (2009) New counter-school cultures: female students' drug use at a high-achieving secondary school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 549-562.
- Goethe, J.W.V. (1832/1952). *Faust: parts one and two*. Chicago: Encyclopædia Britannica.
- Hawkes, D. (2007). *Faust Myth: Religion and the Rise of Representation*. Gordonsville: Palgrave Macmillan.
- Hope, A. (2005) Panopticism, play and the resistance of surveillance: case studies of the observation of student Internet use in UK schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), 359-373.
- Goodson, I.F. (2010). Times of educational change: towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction. *Journal of Education Policy*, 25 (6), 767-775.
- Janz, R-P (2011). Mephisto and the modernization of evil. In H. Schulte; J. Noyes; P. Kleber (eds.). *Goethe's Faust: Theatre of Modernity*, 32-53. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jung, C.G. (1971). *The collected works of C.G. Jung. Vol. 6, Psychological types*. London: Routledge & Paul.
- Juris, J.S. (2004). Networked Social Movements: Global movements for Global Justice. In: M. Castells (ed.) (2004). *The Network Society. A Cross-cultural Perspective*, 341-362.
- Lindblad, S.; Lundahl, L.; Lindgren, J.; Zackari, G. (2002). Educating for the New Sweden? In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 283-303.
- Lindblad, S.; Johannesson, I.; Ingolfur, A.; Simola, H. (2002). Education Governance in Transition: An introduction. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 237-245.
- Lukács, G. (1981). *Goethes Faust*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Löfdahl, A., & Perez Prieto, H. (2009). Between control and resistance: planning and evaluation texts in the Swedish preschool. *Journal of Education Policy*, 24(4), 393-408.
- Munro, L. (2000). Non-Disciplinary Power and the Network Society. *Organization*, 7(4), 679-695.
- Tantillo, A.O.(2010). *Goethe's Modernisms*. New York: Continuum International Publishing.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. In: *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161.
- Skånfors, L.; Löfdahl, A.; Hägglund, S. (2009). Hidden spaces and places in the preschool. Withdrawal strategies in preschool children's peer cultures. *Journal of Early Childhood Research*, 7(1), 94-109.
- Vinthagen, S. (2005). *Icke våldsaktion: en social praktik av motstånd och konstruktion*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Webb, P. Taylor; Briscoe, Felecia M.; Mussman, Mark P. (2009). Preparing Teachers for the Neoliberal Panopticon. In: *Educational Foundations*, 23(3-4), 3-18.

Willis, P.E. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*.
Farnborough: Saxon House.

Kunskaper för matematikundervisning

– ett lärarutbildarperspektiv

Yvonne Liljekvist

Jorryt van Bommel

Universitetsadjunkt

Universitetslektor

yvonne.liljekvist@kau.se jorryt.vanbommel@kau.se

Abstract

I artikeln diskuteras några av resultaten från två empiriska studier ur ett lärarutbildarperspektiv. Studierna handlar var för sig om hur studenter på lärarprogrammet respektive lärare i grundskolan kommunicerar matematikaktiviteter i lektionsplaneringar. Resultaten visar dels på vikten av att i detalj kunna uttrycka sig didaktiskt om olika moment i ett planeringsdokument och dels hur det i sin tur tydliggör de tänkta målen för lektionen och därmed ökar elevernas möjlighet att utveckla matematiska begrepp och förmågor. Det handlar om hur lärarstudenten/läraren kopplar samman förklaringsmodeller, styrdokument, elevers förkunskaper, (laborativa) materiel och övningar. Författarna pekar i sina slutsatser på vilka konsekvenser resultaten bör få för utvecklingsarbetet på lärarutbildning och lärarfortbildning.

Keywords: matematikuppgifter, MKT, lektionsplanering, lärarutbildning, lärarkunskap

Inledning

Matematikuppgifter är centrala i matematikundervisningen. De utgör själva navet i lektionerna (Niss, 1993). Emellertid är det inte tillräckligt att uppgifterna är välformulerade för att målet för undervisningen ska bli tydligt, utan sammanhanget de förekommer i behöver vara genomtänkt (e.g. Potari & Jaworski, 2002; Brousseau, 1997). Uppgifterna behöver bland annat relateras till adekvata förklaringsmodeller och konkretiserande material, samt övergripande mål som exempelvis läroplanens skrivningar. I ett planeringsdokument är det möjligt för lärare att precisera sina undervisningsmål och beskriva hur den tänkta implementeringen ska gå till. I ett sådant dokument kommer lärarens kunskap om kopplingen mellan matematiska begrepp och lämpliga aktiviteter för att lära detta begrepp att skönjas.

Vilka delar är viktiga i ett planeringsdokument, som exempelvis en lektionsplanering, för att kunna kommunicera intentionerna med planeringen till andra? Det kan vara en lärare som vill förmedla till kollegor, exempelvis på en internetsite. Det kan vara en student som

inom en kurs på lärarprogrammet behöver förmedla sina tankar till lärarutbildarna för bedömning eller till andra lärarstudenter vid en diskussion.

I den här artikeln kommer författarna att diskutera resultaten från två olika studier och sätta dessa i ett lärarutbildningssammanhang, för att belysa några aspekter av vad som behöver uppmärksammas vid undervisning för matematikundervisning. I den ena studien analyserades 84 lektionsplaneringar skrivna av lärare för lärare och som publicerats på internet (e.g. Liljekvist, 2012). I den andra studien har 300 lektionsplaneringar skrivna av lärarstudenter samlats in och analyserats inom ramen av en learning study (van Bommel, 2012). Eftersom lektionsplaneringar är centrala i de båda studierna kommer inledningsvis betydelsen av lektionsplaneringar och dess relation till lärares ämnesdidaktiska kunskap att beskrivas. Därefter beskrivs de två studierna var för sig innan slutsatser av de två studierna sammantagna diskuteras.

Lektionsplaneringar

Det finns en diskrepans i hur lektioner är tänkta och planerade, hur de genomförs och hur de upplevs av elever (Marton, Tsui, 2004; Stein & Smith, 1998). Det betyder att utgångspunkten för undervisningen är planeringen, men att den kan komma att genomföras på olika sätt. Genom att göra planeringen mer detaljerad ökar möjligheten till en mer likartad tolkning och genomförande. Det är olika nivåer i planeringsdokumenten som påverkar hur väl den planerade, genomförda och upplevda lektionen sammanfaller, exempelvis vad styrdokumentet innehåller och hur de implementeras (e.g. Robitaille, 1993; Gjone, 2001), det aktuella lärandeobjektet (Marton, et al., 2004) och matematikuppgifternas karaktär (e.g. Niss, 2003; Stein & Smith, 1998; Taflin, 2007).

Professionellt didaktiskt språk

För att kunna kommunicera innehåll och intentioner i en lektionsplanering till kolleger behövs ett didaktiskt språk, vilket utvecklas under utbildningen och under arbetet. Ett rikt och varierat matematiskt språk (e.g. Bergsten & Grevholm, 2004; Grevholm, 2004) gör att läraren kan uttrycka sig och kommunicera om, med och inom matematiken (Niss, 2004). Det innefattar exempelvis förmågan att resonera, argumentera, förklara och därmed övertyga sig själv och andra (e.g. Mason, Burton & Stacey, 1982; Niss, 2001). Uljens (2009) menar att lärare behöver kunna uttrycka sig på ett systematisk vis. En teoretisk didaktisk förankring kan utveckla det professionella språket i den riktningen:

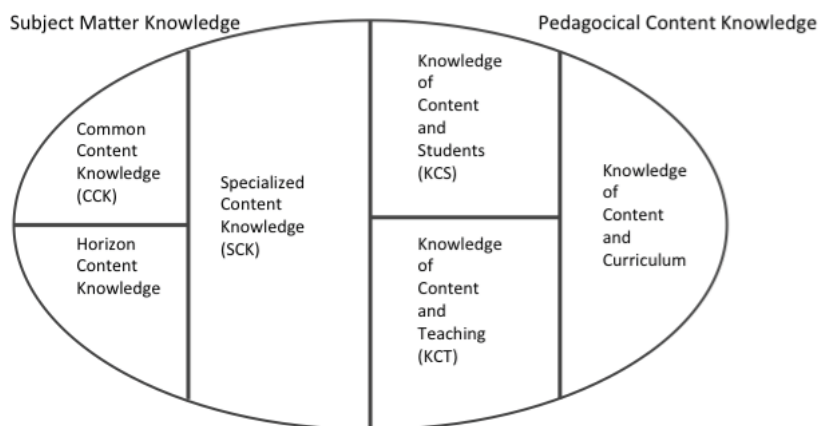
By the help of such a language teachers must (be) better equipped to argue, motivate and explain their decisions and actions in relation to children, parents and officials.
(*Ibid.* s. 8)

Grevholm (2010) pekar på betydelsen av att skapa en professionell identitet. Den innefattar såväl personens syn på kunskap och lärande, praktiska pedagogiska kunskaper,

bedömningskompetens och kunskaper om matematik relaterat till undervisning. Hon betonar vikten av att studenten utvecklar, och under sin yrkeskarriär underhåller, ett språk som innehåller didaktiska och ämnesteoretiska begrepp. I lärarutbildningen och lärarfortbildningen behövs därför både en utbildningsvetenskaplig kärna och ämnesstudier där tid ägnas åt ämnesdidaktik.

Ämneskunskap för att undervisa

Undervisning i ett specifikt ämne fordrar både ämneskunskaper och kunskaper om hur ämnet ska undervisas. Sådan kunskap har sedan länge beskrivits i termer av fackdidaktik och metodik (e.g. Klafki, 1963; Marton, 1986). Internationellt används termen Pedagogical Content Knowledge (PCK) för att kunna skilja mellan 'rena ämneskunskaper' och de kunskaper som förknippas med att undervisa i ämnet (Shulman, 1986). Senare utvecklade Ball och kolleger (e.g. Ball, Phelps & Thames, 2008) en modell utifrån Shulmans PCK-begrepp för att därmed kunna beskriva kunskap för att undervisa i matematik, Mathematical Knowledge for Teaching (MKT), se Figur 1.



Figur 1 Domäner inom *Mathematical Knowledge for Teaching*, (Ball, Phelps & Thames, 2008, s.403)

För att planera en lektion och kommunicera den med andra behöver läraren bland annat ta hänsyn till MKT-domänerna, se Figur 1. Exempelvis om en lärare planerar att undervisa om addition med tvåsiffriga tal krävs det dels kunskaper om de olika förklaringsmodeller som finns (tallinje, talsorter för sig, etc.) och dels för-, och nackdelar med varje modell (KCT). Det fordras även kunskap om förklaringsmodellerna för att kunna avgöra vilka konkretiserande material som stödjer respektive modell (KCT). Av en detaljerad planering framgår även vilka vanliga missuppfattningar elever kan ha (SCK) och hur momentet hänger samman med andra närliggande moment, både i matematik och i andra (skol)ämnen (HCK, KCC).

Om de två studierna

Gemensamt för de två studierna är att datamaterialet som analyserades bestod av lektionsplaneringar. I van Bommels studie analyserades lektionsplaneringar gjorda av lärarstudenter inom ramen för en *learning study* (van Bommel, 2012). I Liljekvists studie analyserades lektionsplaneringar som lärare publicerat på internet (Liljekvist, 2012; under granskning).

Nedan återges kort syfte, metod och resultat för respektive studie.

Van Bommels studie: Utveckla undervisning, lärande och att utvecklas som lärare

Bakgrund och syfte

Lärarutbildare i matematik uttryckte sitt missnöje med att studenter, efter avslutat kurs, inte verkade kunna beskriva och se helheten i ett moment och planera efter det. Exempelvis kunde studenterna återge olika konkretiserande material som finns att använda för matematikundervisning, eller redogöra för olika befintliga förklaringsmodeller. Däremot upplevdes kunskapen att kunna länka dessa delar till varandra på ett adekvat sätt som undermåligt.

Lärarutbildarna ville förbättra sin undervisning. Sambandet mellan de olika delarna stod i fokus eftersom de ville att studenterna skulle uppleva och få grepp om helheten. Detta ledde till genomförandet av en *learning study*.

Metod

En *learning study* är en typ av designforskning där lärare (och forskare) gemensamt planerar och analyserar lektionen, för att sedan förbättra den och därefter genomföra lektionen i vid ett nytt tillfälle (Marton & Pang, 2004; Runesson, 2005). Vid planering och genomförande av lektioner, men även vid analysen av lektioner och annan data (*i.e.* för- och eftertester, elevmaterial) används variationsteori. Utgångspunkten i variationsteori är att lärandet av ett fenomen sker när eleven kan urskilja nya aspekter av fenomenet. Vid analysen försöker man hitta så kallade kritiska aspekter av fenomenet, dvs. det lärandeobjekt som lärarlag och forskare tillsammans valt. Kritiska aspekter är kritiska i bemärkelsen *att det ska vara möjligt* att nå en förståelse av det valda lärandeobjektet (Runesson, 1999).

Lärandeobjektet i van Bommels studie var kopplat till matematikdidaktik (*i.e.* MKT). Fem element valdes ut (*i.e.* styrdokument, nödvändiga förkunskaper, förklaringsmodeller, övningar och konkretiserande "hands-on" material) och det var sambandet mellan dessa element som utgjorde måttet för om studenterna uppfattade och kunde planera utifrån helheten. Studien omfattar 3 inspelade lektioner på en matematikdidaktikkurs på lärarutbildningen, samt sammanlagt 300 tester skrivna av 50 studenter. Testerna bestod av

instruktionen att studenten skulle skriva en lektionsplanering för ett givet matematisk område. Varje test analyserades genom att se dels om de fem elementen existerade i lektionsplaneringarna och dels genom att kategorisera sambanden mellan de beskrivna elementen. Studenternas progression sattes i relation till hur lärandeobjektet behandlades under lektionen. Analysen av materialet resulterade i fyra kritiska aspekter.

Resultat och slutsatser

För att kunna förstå vad matematikdidaktik är behöver man förstå den underliggande matematiken. I studien visade det sig vid flertal tillfällen att studenterna inte kunde delta i den matematikdidaktiska diskursen på grund av bristande ämneskunskaper. Vid ett tillfälle samtalade lärarutbildaren och några studenter under första lektionen om Naturliga tal (alla heltal större än 0). Diskussionen handlade om talförståelse och om svårigheter med utökning av talområde. En av studenter beskrev därefter att de naturliga talen enbart var tal från 1 till 10, eftersom det var de talen som var mest naturliga, mest vanliga, de tal som man lär sig först. En bristande kunskap i matematik hindrade studenten ifrån att delta i och lära sig från den matematikdidaktiska diskussionen.

Den andra kritiska aspekten som kom fram i studien var att studenterna behövde lära sig att formulera tydliga mål. I början av kursen valde många studenter att ha hela läroplanen som mål i sina lektionsplaneringar. Under studiens gång ändrade sig detta till att bli ett urval med begränsning till ett område inom matematiken. Till slut lyckades studenterna välja och formulera adekvata och avgränsade mål för en lektion. Denna process tog tid. När studenterna lyckades formulera avgränsade mål, förtydligades sambandet mellan de olika matematikdidaktiska elementen, helheten.

När det gäller beskrivningar av de övriga elementen framträdde samma mönster: ju mer detaljerade beskrivningar av de olika elementen var för sig, desto tydligare framträdde sambandet mellan dessa element. Med andra ord, för att kunna förstå matematikdidaktik måste studenterna kunna beskriva de olika elementen (i en lektion) i detalj.

Slutligen blev det tydligt att studenterna behövde byta perspektiv. De var tvungna att se sig själva som lärare i matematik, inte enbart som klasslärare – utan som ämneslärare. På lektionerna uttalade lärarutbildarna sig inte tillräckligt tydligt när det gäller dessa perspektiv. Då de utmanade studenterna att reflektera över sin roll som lärare var studenternas reflektioner endast kopplade till deras roll som pedagog. När lärarutbildare därefter lade till ordet ”matematik” framför ”lärare” blev skillnaden uppenbar! Denna kritiska aspekt behöver hanteras av både lärarutbildare och lärarstudenter.

Liljekvists studie: Matematikuppgifter på nätet

Bakgrund och syfte

Lektionsplaneringar publiceras idag på olika typer av internetsidor av lärare för att kolleger ska kunna dra nytta av deras arbete. Liljekvist (2012; under granskning) har genomfört en deskriptiv studie för att kartlägga det matematikdidaktiska budskapet i planeringsdokument publicerade på internet. I studien definieras didaktiskt budskap dels som ett explicit budskap i form av mål, metoder och motiveringar av föreslagen metod och dels som ett implicit budskap i form av vad som krävs av eleverna för att lösa de matematikuppgifter som dokumentet innehåller. Målen och kraven relaterades till Lgr11.

Metod

Metoden som användes var baserad på innehållsanalys (e.g. Krippendorff, 2004; Bryman, 2001). Ett analyschema konstruerades och innehållet i 84 dokument innehållande omkring 900 matematikuppgifter ämnade för elever i åk 4-9 dokumenterades via 131 kodningsenheter. Enheterna var av olika typ, exempelvis innehåll relaterade till centralt innehåll (taluppfattning, geometri, etc.), eller till pedagogiska val (grupparbete, tid till förfogande, etc.).

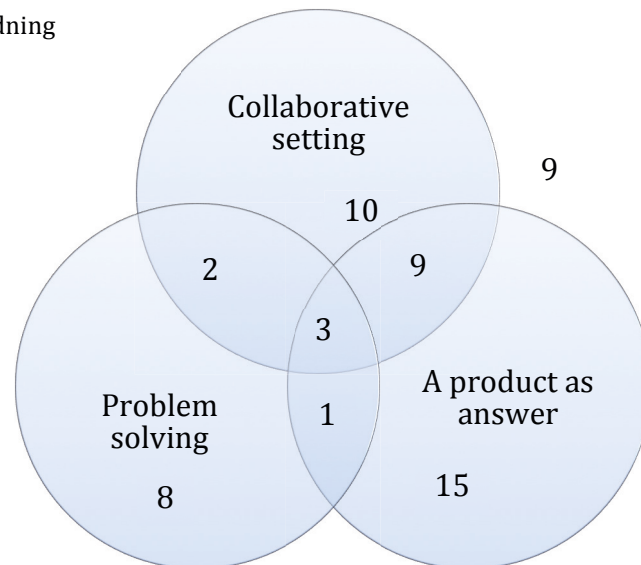
Resultat och slutsatser

Resultaten visar att det explicita och det implicita didaktiska budskapet i de undersökta dokumenten är inkonsistenta. Exempelvis handlar en överraskande stor andel av dokumenten om innehållsmål och förmågemål relaterat till de lägre årskurserna i grundskolan. Detta beror till dels på att valet av talområde i 57 % av dokumenten är naturliga tal, vilket alltså främst relaterar till läroplanens krav för åk 3. En annan anledning till diskrepansen i budskapet är det faktum att många av dokumenten är graderade på ett sådant sätt att de överlappar två eller tre av kravnivåerna i läroplanen.

Budskapet i en stor del av dokumenten är att ge eleverna möjligheter att utveckla kommunikativa förmågor. I uppemot hälften av dokumenten föreslår läraren att eleverna ska arbeta tillsammans. Dessutom tillkommer det att i en femtedel av dokumenten finns krav på ett svar från eleven i form av en produkt, exempelvis en saga, en modell eller en plansch, att visa och berätta om för klasskamraterna. Dock visar en djupare analys att det inte är tillräckligt att i dokumenten föreslå att eleverna ska samarbeta när de löser uppgifterna. Den kommunikativa förmågan handlar om att kommunicera om, med och i matematik (Niss, 2003). Det kräver mer av uppgiftens konstruktion om detta ska vara en möjlighet för eleverna.

Lärarnas förslagna metoder för genomförande är, som förväntat, sammanflätade. Ett exempel visas i Figur 2 där föreslagna metoder i de 57 dokument som adresserar det centrala innehållet ”tal och tals användning” beskrivs.

Tal och tals användning
N=57



Figur 2 Sammanflätade metodval i lektionsplaneringar om tal och tals användning (N=57) (Liljekvist, in preparation, s. 19)

Instruktioner och motiveringar är till stor del kortfattade eller rudimentära, och inte sällan matematiskt felaktiga. Exempelvis blandas orden ”siffra” och ”tal” samman, vilket blir problematiskt – särskilt om uppgiften handlar om begreppsförståelse! Ett annat exempel på detta är att det i en beskrivning av ett arbetsblad framgår att arbetsbladet handlar om elevers begreppsbildning; uppgiften handlar i själva verket om att lära sig ord utantill, utan förankring i matematiska principer eller idéer.

Det är emellertid inte bara felaktigheter som döljs i de korta beskrivningarna. Det finns ett stort antal uppgifter där eleverna ges goda möjligheter att visa och träna sina förmågor relaterat till relevanta innehållsmål. Eftersom beskrivningarna är kortfattade och oprecisa är det lätt att dessa möjligheter förbises. Exempel på dolda resurser är problemlösningsuppgifter och uppgifter som ger eleverna utmaningar i begreppsförståelse och matematiska resonemang.

Sammanfattning

I de två studierna som är utgångspunkten för den här texten, är studieobjektet lektionsplaneringar. Dokumenten är visserligen producerade av lärare i olika skeden av sin karriär, dvs. lärarstudenter respektive yrkesverksamma lärare. Men det finns likheter: dokumenten är tänkta att kommunicera matematikdidaktiska val på ett sådant sätt att en annan lärare ska kunna följa hur man tänkt och använda dokumentet som underlag för en lektion. Studierna var för sig och tillsammans ger kunskaper som lärarutbildare (i

matematik) kan dra nytta av när de planerar och utvecklar kurser inom lärarutbildning och lärarfortbildning. I diskussionsdelen kommer därför de kritiska aspekterna, som framkommit i van Bommels studie, lyftas fram och förankras i en praktisk lärarutbildarvardag samt ges ytterligare dimension genom resultaten från Liljekvists studie.

Diskussion

De resultat som framkommit i van Bommels och Liljekvists studier handlar bland annat om målformulering, didaktiska och matematiska verktyg för att kunna uttrycka sig och om att byta perspektiv från lärande till matematiklärare. Vi menar att lärarstudenter och lärare i fortbildning ges bättre möjligheter till en professionalisering om lärarutbildares planering och undervisning synliggör dessa aspekter.

Ämnesdidaktiskt språklig kompetens

Resultaten i Liljekvists studie indikerar att lärare kommunicerar med ett torftigt språk. Anledningarna till detta ligger utanför själva studien, men icke desto mindre uppstår det problem när det didaktiska budskapet i lektionsplaneringarna ska tolkas. Dels tar det tid för en kollega att bedöma vad lektionen egentligen handlar om och dels riskerar elever att missuppfatta uppgifterna. Diskrepansen i hur lektioner är tänkt och planerad och hur den genomförs och upplevs av elever kommer att vara stor.

Van Bommel pekar på att en kritisk aspekt för att kommunicera hur helheten hänger samman i en tänkt lektion är att kunna göra detaljerade beskrivningar av delarna. Lärarutbildare bör därför göra ett urval och gå på djupet i några områden för att ge studenterna tid att upptäcka hur de ska beskriva och koppla samman de olika elementen i lektionerna på ett adekvat sätt. Det handlar om att studenterna erövrar en matematikdidaktisk struktur som ger dem språkliga verktyg att kommunicera med (e.g. Grevholm, 2010; Uljens, 2009). Studenterna får därmed en kompetens att transferera matematikdidaktiska domäner mellan olika områden i matematik.

Ämneskunskaper och didaktiska kunskaper

Bergsten och Grevholm (2004) pekar på vikten av ett rikt och varierat matematiskt språk. Det handlar om att kunna kommunicera om, med och i matematiken via de ämneskunskaper man besitter. I van Bommels studie är det tydligt att studenters ämneskunskaper spelar roll för vilket handlingsutrymme lärarutbildare har när det gäller att diskutera utifrån ett matematikdidaktiskt perspektiv. De val som en lärarutbildare därför står inför handlar om att endera skapa möjligheter till lärande genom att först undervisa om de ämneskunskaper som behövs för att förstå förklaringsmodeller etc., eller att koppla matematikdidaktiska perspektiv till en matematiskt helt grundläggande nivå så att den kunskapen redan finns bland studenterna.

Utmaningen är att inte matematiskt trivialisera undervisningen. Om så sker blir svårt för studenterna att utveckla förmågan att resonera, argumentera, förklara och därmed övertyga sig själv och andra (e.g. Mason, Burton & Stacey, 1982; Niss, 2001; Grevholm, 2010). Liljekvists studie visar att det kortfattade språkbruket innebär att intressanta egenskaper i matematikuppgifterna inte kommuniceras explicit. Om det är en stillatigande eller frånvarande kunskap hos de publicerande lärarna återstår att undersöka. Frågan som uppstår är hur lärare utvecklar och vidmakthåller ett professionellt språk och på vilket sätt lärarfortbildningen kan stötta.

Styrdokumentet och målformulering

Studenternas medvetenhet om styrdokumentets struktur och syfte är en viktig del i hur mål för lektionen formuleras, menar van Bommel. Arbetet med styrdokumentet bör ske på flera sätt. Genom att jämföra gamla och nuvarande läroplaner, ges studenterna möjlighet att upptäcka utvecklingslinjer och strukturer. Men det är också viktigt att arbeta med styrdokumentet dynamiskt, så att de blir ett verktyg för studenterna när de ska formulera preciserade mål för sin undervisning och när de ska koppla lämpliga övningar och examinationsformer till målen.

Styrdokumentet är till viss del ett levande verktyg för lärarna som publicerat lektionsplaneringar på internet. I Liljekvists studie framgår det exempelvis att en stor andel av dokumenten adresserar kommunikativa kompetensmål, vilka har en framskjuten roll i Lgr11. Däremot verkar inte styrdokumentens kravnivåer för åk 3, 6 och 9 vara viktiga när lärarna väljer vilken elevgrupp som är mål för uppgifterna.

Perspektivbyte för att få syn på ämnesdidaktiken

Van Bommels studie visar att det är svårt – men viktigt, för studenterna att kunna byta perspektiv både från lärare till ämneslärare men även att byta från att vara lärande i matematik till att se sig som (blivande) matematiklärare för att kunna uttrycka sig matematikdidaktiskt i lektionsplaneringarna. Perspektivbytet är en utmaning för både studenterna och för lärarutbildarna. I kurserna ingår studier av både rena ämneskunskaper och ämnesdidaktiska kunskaper. Det medför att studenterna behöver inta olika roller vid olika tidpunkter och kanske skifta perspektiv flera gånger under föreläsningar. Lärarutbildare behöver vara medvetna om perspektivskiftena och stötta studenterna i att inta ett adekvat perspektiv vid olika kursmoment.

Vid perspektivbytet kommer studenterna att medvetandegöras om behovet av att kunna formulera sig som ”en matematiklärare”. Det medverkar till att överbrygga det glapp som verkar finnas mellan ämnesstudier och didaktiska studier (e.g. Bergsten & Grevholm,

2004). På sikt kommer det att påverka hur lärare kommunicerar om, med och i matematikdidaktiken med sina kolleger.

Slutligen

Resultaten från van Bommels och Liljekvists studier av innehållet i och sambandet inom lektionsplaneringar ger lärarutbildare, oavsett ämnesetikett, verktyg att arbeta vidare med. Det är lärdomar som gäller generellt för lärarutbildare. Att arbeta med komplexa lärandeobjekt – som matematikdidaktik, kräver medvetenhet om de sammanflätade kritiska aspekter som påverkar studenternas lärande.

Om det är något vi vill att våra elever ska veta, förstå eller klara av, måste vi göra detta till föremål för en explicit och noggrant tillrättalagd undervisning. (Niss, 2001, s. 43)

Referenser

- Ball, D. L., Phelps, G., & Thames, M. H. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389- 407.
- Bergsten, C. & Grevholm, B. (2004). The didactic divide and the education of teachers of mathematics in Sweden. *Nordic Studies in Mathematics Education* 9(2), 123-144.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques, 1970-1990*. N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, & V. Warfield (Eds.). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bryman, A. (2001). *Social research methods*. Oxford, NewYork: Oxford University Press.
- Gjone, G. (2001). Läroplaner och läroplansutveckling i matematik I B.Grevholm (Red.). *Matematikdidaktik: ett nordiskt perspektiv*. (s. 91-114). Lund: Studentlitteratur.
- Grevholm, B. (2004a). Mathematics worth knowing for a prospective teacher. I B. Clarke, D. Clarke, G. Emanuelsson, B. Johansson, F. K. Lester, D.V. Lambdin, A. Wallby, & K. Wallby (Red.). *International perspectives on learning and teaching mathematics*. (s. 519-536) Göteborg: NCM.
- Grevholm, B. (2010). Mathematics teacher education: A scandinavian perspective. I G. Anthony & G. Grevholm (Eds) (2010). *Teachers of mathematics: Recruitment and retention, professional development and identity*. (s. 93-100). Linköping: SMDF.
- Klafki, W. (1963). *Studien Zur Bildungstheorie Und Didaktik*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

- Liljekvist, Y. (2012). "I found it on the web": Analysing teacher-shared mathematics tasks on the Internet. I G.H. Gunnarsdóttir (Red.), *Proceedings of NORMA 11: the sixth Nordic Conference on Mathematics Education*. (s. 702). Reykjavík: University of Island Press.
- Liljekvist, Y. (under granskning). Mathematical tasks on the Internet. Journal article.
- Marton, F. (1986). Innehållets Pedagogik: I J-E. Gustafsson & F. Marton (Red.). *Pedagogikens Gränser Och Möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Tsui, A. B. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Pang, M. F. (2004). On some necessary conditions of learning. *Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 193-220.
- Mason, J., Burton, L. & Stacey, K. (1982). *Thinking mathematically*. Wokingham: Addison-Wesley Publishing Company.
- Niss, M. (1993). Assessment in mathematics education and its effects: An introduction. I M. Niss (Red.), *Investigations into assessment in mathematics education* (s. 1–30). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Niss, M. (2001). Den matematikdidaktiska forskningen karaktär och tillstånd. I B. Grevholm (Red.), *Matematikdidaktik: ett nordiskt perspektiv* (s. 21-50). Lund: Studentlitteratur.
- Niss, M. (2003). Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM project. I *Proceedings of the 3rd Mediterranean Conference on Mathematical Education*. Atenas: Hellenic Mathematical Society (s. 115-124).
- Niss, M. (2004). The Danish "KOM" project and possible consequences for teacher education. I R. Strässer, G. Brandell, B. Grevholm & O. Helenius (Red.), *Educating for the future: Proceedings of an international symposium on mathematics teacher education* (s. 179-190). Göteborg: NCM.
- Potari, D., & Jaworski, B. (2002). Tackling complexity in mathematics teaching development: Using the teaching triad as a tool for reflection and analysis. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5(4), 351-380.
- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik: Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet).
- Runesson, U. (2005). Beyond discourse and interaction. Variation: A critical aspect for teaching and learning mathematics. *Cambridge Journal of Education*, 35(1), 69-87.
- Robitaille, D. F. (1993). *Curriculum Frameworks for Mathematics and Science. TIMSS Monograph No. 1*. Pacific Educational Press, Faculty of Education, University of British

Columbia, Vancouver, British Columbia V6T 1Z4, Canada

- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition and sense making in mathematics. I D. A. Grouws (red), *Handbook of research in mathematics thinking and learning*. New York: Macmillan.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Stein, M. K., & Smith, M. S. (1998). Mathematical task as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275.
- Taflin, E. (2007). *Matematikproblem i skolan: För att skapa tillfällen till lärande*. (Doktorsavhandling, Umeå universitet).
- Uljens, M. (2009). *Critical school didaktik: A theory and its features*. Åbo: Åbo Akademi.
- van Bommel, J. (2012). *Improving teaching, improving learning, improving as a teacher: Mathematical knowledge for teaching as an object of learning* (Doktorsavhandling, Karlstads universitet).

Vart tar forskningen vägen? – tankar kring den *forskande lärarens* uppdrag, skolämnet Idrott och hälsa

Madeleine Wiker

Doktorand i Idrottsvetenskap

madeleine.wiker@kau.se

Abstract

Syftet med denna artikel är att problematisera och diskutera den eventuella transformeringen från lärare till forskare. Finns det en vinst av att tidigare varit praktiserande lärare? Frågan blir då om forskning kan förmå att bli ändamålsenlig, för att skolan ska kunna möta kravet på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I exempelvis artiklar, debatter och media av olika slag uttrycks det ofta att klyftan mellan forskning och praktik är stor (ex. Redelius & Larsson, 2010). Kan samspelet mellan forskning och skola förbättras? Vidare belyser artikeln möjligheter till att realisera forskning i verksamheten och samtidigt problematiseras vart forskningen tar vägen.

Keywords: Idrott och hälsa (IH), forskande läraren, transformeras, gap, realisera, forskning

Inledning

För att hjälpa någon måste jag visserligen förstå mer än hon gör, men först och främst förstå det hon förstår.

Om jag inte kan det hjälper det inte att jag kan och vet mer.
Sören Kirkegaard

Från lärare till forskare, vad innebär det? Det övergripande syftet med denna artikel är att med hjälp av olika vetenskapliga texter problematisera och reflektera kring vägen från lärare till forskare, och vad det kan medföra för olika val och konsekvenser. Vilken användning har vi som forskare av att vi har en koppling till praktiken?¹ Kan vi dra nytta av den i och för ämnet Idrott och hälsa (IH)?²

I citatet ovan belyser (Kirkegaard) vikten av gemensamma krafter att förstå varandras roller i olika kontexter, och i och med det kan ett samarbete starta för att utveckla kunskap. I detta ser jag en koppling till den akademiska miljön och praktikernas miljö på fältet. Jag menar att det är viktigt att realisera forskning genom lärarna och in i undervisningen. Det är angeläget att forskningsresultat görs tillgängliga för praktiken och som i mitt intresse hos idrottslärare och elever. I debatter, i media uttrycks återkommande att klyftan mellan forskning och praktik är stor. Denna klyfta skapar en alltför stor lucka i uppfattningar av IH mellan idrottsforskare och lärarna i ämnet, vilket kan leda till en

diffus syn på ämnet (Redelius & Larsson, 2010). Lärarna kritiseras för att de inte tar till sig forskningsresultat utan gör som de alltid har gjort, och forskare klandras för att inte förstå praktiken, dvs. verkligheten. Carlgren (2011) anser att den akademiska forskningen inte berör frågor som lärarna har användning för i sin undervisning. Viss forskning utförs i klassrum, men problemet är att forskningsfrågorna inte är relaterade till lärarnas undervisningsuppdrag. Lärarna vill ha konkreta frågor som är förenade till att skapa förutsättningar för att lära sig olika utmärkande sakfrågor (Carlgren, 2011). Frågan är hur forskning ska kunna bli ändamålsenlig, så att skolan ska kunna möta kravet på vetenskaplig grund. Med nya begrepp kan det generera i större förståelse för ämnets natur och interaktionen mellan teori och praktik. Men, är lösningen att fler lärare transformeras till forskare, eller är det lämpligare att lärare från praktiken involveras i forskningen, så att dessa konkreta frågor de eftersöker kommer bli beforskade?

Från lärare till forskare

Inom IH diskuteras gapet mellan teori/forskning och praktik/undervisning. Gapet skapar en alltför stor lucka i bl.a. uppfattningar av IH mellan idrottsforskare och lärarna i ämnet, vilket kan leda till ett diffust ämne (Lundvall, & Meckbach, 2008; Redelius & Larsson, 2010). Det råder även ett gap mellan praktikens verklighet och kursplanens syfte samt centrala innehåll. Idag vet man hur stor betydelsen av fysisk aktivitet och ett hälsosamt liv är. Likväl är skolämnet IH ofta omdebatterat i olika sammanhang, exempelvis gällande ämnets vara eller icke vara som obligatoriskt ämne i skolans timdelning? Gapet mellan teori och praktik inom ämnet IH, hur kan dessa klyftor och diskrepanser överbryggas? Detta diskuteras längre fram i artikeln.

Kraven ökar på att skolans pedagogiska verksamheter ska vara forskningsbaserade. Carlgren (2011) urskiljer även hon ett gap mellan fundamental teoretisk forskning och de praktiska verksamheterna. Hon anser att likt forskningen inom sjukvården bör en stegrad grad av ”klinisk” forskning inom skolområdet öka. Det vill säga en forskning som äger rum i anknytning till lärares praktik och yrkesmässiga profession. Forskningsfrågorna menar författaren ofta handlar om lärande och undervisning ur ett lärarperspektiv, och inte om praktiken och alla dess aktörer (Carlgren, 2011).

Ett alternativ för att minska detta gap menar Bulterman-Bos (2008) är att läraren ska transformeras till forskare i olika steg. Läraren ska gå från normativ till analytisk, personlig till intellektuell, specifik till universell och från erfarenhetsbaserad till teoretisk. Labaree (2003) menar vidare att det är bra om man kan minska de kulturella skillnaderna mellan forskare och lärare på fältet, vilket doktorandutbildningen kan vara en del av att skapa. Han belyser att det är värdefullt att överlappa olika kompetenser och målsättningar, men att det är viktigt att se till olikheterna för att finna rätt väg. Lärarna menar också att forskare måste ha erfarenhetsbaserad kompetens för att vara en effektiv

utbildningsforskare. Det finns även en vinst av att lärarna i forskarutbildning uppmärksammar den kunskap som lärare från fältet besitter, för att förstå området (Labaree, 2003).

Vidare menar Bulterman-Bos (2008) att skillnaderna mellan forskare och lärares pedagogiska syn är grundad i olikheterna i deras yrkesroller. Forskaren är inte i praktiken och kan inte engagera sig i att utveckla lämpliga verktyg för undervisning. Exempelvis förloras en viktig synvinkel, som t.ex. den rationella/ändamålsenliga aspekten. Hon menar att utifrån analysen visar det på att då forskare inte arbetar nära eleverna, kan de inte utveckla lämpade verktyg för att förstå utbildning. Teori är för närvarande det enda syftet med forskningen. Nuvarande forskningspraktik isolerar förnuftiga förmågor och teorier från andra människors förmågor, fast det är tydligt att undervisningen i skolan behöver mer av detta. Mycket god kunskap lagras alltför ofta enbart i böcker och artiklar, även fast den kunskapen också skulle gynna och utveckla lärares kompetens (Bulterman-Bos, 2008). För att reformera praktiken måste det skapas nya sätt att implementera forskning om lärande och undervisning. Problemet blir annars att forskningen inte når ett av sina centrala syften, nämligen att bidra till förändring i praktiken (Skolverket, 2012). Frågan kvarstår huruvida vi kan reformera vår nuvarande forskningspraktik till en mer klinisk forskning för att bidra till att gapet mellan forskning och praktik minskar, samt att öka trovärdigheten för forskning inom utbildning (Carlgren, 2005).

Denna artikel syftar till att en lärare kan vara både forskare och praktiker. Rönnerman (2011) menar att det är viktigt att lärare är med och producerar kunskap och inte bara konsumerar. I dagens skollag understryks det dessutom att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund, vilket blir enklare och gör det möjligt om man är aktiv i forskning. Men ska forskande lärare kunna bidra med kunskap, behövs olika verktyg och organisatoriska stödstrukturer, menar författaren. Annars blir ingen utveckling (Rönnerman, 2011).

Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller (2011) anser att utveckling av nya former för kunskapsresultat sker när lärare tillägnar sig aktuell forskning på området och kan omvandla det till konkreta applikationer i praktiken. De menar även att det är lärarutbildning, skolutveckling och lärarna på fältet som har makten och frågorna hur teorier och forskning kan realiseras i den praktiska verksamheten i skolan. För att komma vidare menar forskarna att det kräver tid och gemensamma resonemang mellan lärare i samma ämne.

Det förs många diskurser om att forskning och teorier har svårt att nå verkligheten i skolan. Ett motiv till detta kan vara att lärare och forskare sällan arbetar nära varandra kring forskningsfrågor. Det finns en stor vinst av att de gemensamt planerar manualer för undervisning, samt sedan utvärderar det som ägt rum. I detta arbete kan rollerna se olika

ut, men oftast är det forskaren som visar på teoretisk litteratur och hur denna kan utmana lärarens uppfattningar av lärandeobjektet i undervisningen. För att den ämnesdidaktiska bilden ska bli tydlig, är Mossberg Schüllerqvist och Olin-Schellers erfarenhet att forskarens roll är avgörande för att utveckla och fördjupa kunskapen. Resultatet av lärarnas teoriomsättning blir då de gör en systematisk koppling mellan teori och praktik. När teori och praktik systematiskt stimulerar och belyser varandra, skapas verktyg att omvandla sitt ämne, samt utveckla undervisningen åt det håll man vill (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011).

Forskarens uppdrag?

Samspel mellan forskning och skola

Både lärarutbildningen och undervisningen i svensk skola ska enligt skollagen vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skolverket, 2013). Som lösning på problemet använder sig skolorna av förenklade och standardiserade lösningar, vilka väntas medverka till nydanade resultat och ökad måluppfyllelse. Denna lösning får dessvärre ofta inte tillfredställande effekt. Skolinspektionen anser att det finns ett behov av en evidensbaserad kritisk granskning av vilka faktorer som kan leda till förbättrade resultat (Johansson, 2010). Flera rapporter och granskningar visar på att det är svårt att realisera pedagogisk och ämnesdidaktisk forskning i undervisning. Man menar att det finns flera förklaringar till detta där en av dem är att den vetenskapliga kontexten och den kontext där ny kunskap tillämpas i, upplevs vara åtskilda. Tiden är en annan förklaring, lärare menar att de har lite tid för att finna och läsa relevant litteratur (Skolverket, 2012). För att gagna ett produktivt samspel mellan lärare och forskare, gynnas det vetenskapliga arbetet av duktiga forskare. En bra forskare menar Loseke (2013) är logisk, systematisk, nyfiken och kreativ. Losekes tankar om kunskapen att hantera flera forskningsmetoder är en värdefull aspekt när det gäller forskning i praktiken.

Idrottsläraren har dock ett eget ansvar att vara uppdaterad inom sitt ämne, och följa upptäckterna inom ämnets pedagogiska utveckling. Det betyder att även rektorer och huvudmän tar sitt ansvar, så att lärarna får tillfälle att utveckla sina ämnes- och metodkunskaper genom exempelvis fortbildning (Skolverket, 2013).

Praxisnära forskning

Vad är praxisnära forskning och vad är praktikinära forskning? Den praxisnära forskningen är forskning som ska göra nytta för praktiken. Praktikinära forskning har mer en relation till individer i praktiken och till den som utför det vetenskapliga arbetet (Carlgren, 2011). Carlgren (2005) menar även att den praxisnära forskningen tillkom för att det behövdes en snävare avgränsning för att utveckla praktiken inom det

utbildningsvetenskapliga fältet. Forskningen kan vara av både så kallad tillämpad forskning som grundforskning. Carlgren (2005; 2011) använder också begreppet klinisk forskning³ och menar då snarlikt den praxisnära forskningen. Klinisk forskning i skolans kontext jämför hon med den kliniska forskningen inom vården och menar att den i vissa fall ligger nära till hands. Det mest centrala som hon vill likna med vården är undersökningens syfte och att lösa ett problem, dvs. utveckla ett botemedel och förbättra verksamheten. I IH kan det härleda till att utveckla ämnets innehåll till användbara praktiska modeller i undervisning. Marton (2005) beskriver att grundforskning drivs av att öka vårt vetande (ett mer teoretiskt synsätt) medan praxisnära forskning drivs av att förbättra praxis (praktiken).

För att bedriva praxisnära forskning behövs det verktyg och ett samarbete mellan forskare, lärarutbildare i IH, lärare i IH på fältet (i praktik) och skolledare (Skolverket, 2012). Josefson (2005) menar att teorin hjälper läraren att inte trassla in sig i att bli för subjektiv i sin uppfattning om saker och ting, och att en undersökning bör utsättas för kritisk granskning.

Carlgren menar att när man utgår från en praxisnära ansats är utgångsläget ett problem man ser i praktiken/fältet. En viktig del för forskaren är att ha en teoretisk förståelse för problemet, vilket oftast inte läraren i t.ex. IH har. I detta arbete utvecklas både praktiska lösningar och teori, och i interaktionen utvecklas teorin i samband med att de praktiska lösningarna utvecklas. Av intresse är att nya praktiska lösningar kan skapa nya observationer, där det gynnar att försöka förankra teorin (Carlgren, 2011).

Ekbergs (2009) tankar kring det centrala i IH skapas av en stark identitet. Han menar att initialt, bör man stärka idrottsvetenskap som akademiskt ämne. Där man framkallar unisona begrepp och teorier som kan generera till större och starkare förståelse för idrottsvetenskap och IH. Orre (2005) problematiserar även hon olika begrepp som kunskap, vetenskap och lärande. Artikeln utgår dock från att diskutera kring begreppen praktik och praxis, där hon menar att kunskapsteoretiskt och filosofiskt finns det ett nära släktskap mellan dessa begrepp. Vidare belyser hon att dessa begrepp kan vara ett stöd i resonemang om hur praktikinära forskning är, men att den är vad den är, vad man än kallar den. Filosofen Molander (refererad till i Orre, 2005, s. 164) avfärdar begreppet praxis med: ”Kalla det vad du vill, så länge du inte låter dig missledas, men mitt intryck är att praxis i det här sammanhanget tenderar att inriktas på lärarens praktik. Eleverna finns sällan med.”

Forskning i samverkan med praktiken handlar ofta om en självreflektion, när förförståelsen inte stämmer överens med verkligheten. En kunnig lärare och forskare har förmågan att improvisera för att forskningen inte ska bli statisk (Orre, 2005). Enligt Robertson (2010) är hennes erfarenhet att lärare och skolledare som utvecklar en

forskarmedvetenhet, är mer engagerade och känner ett större yrkesansvar. Detta leder vidare till en bättre utbildning för barn- och ungdomar. Hon anser att det är den största vinsten med praktisknära forskning i skolan. En forskningsgrundad skolutveckling fordrar dock en balans mellan olika sorter av forskningsarbete, då utvecklas skolan bäst. Men det man kan se är att inte relationerna och balansen mellan olika forskningsansatser såsom grund-, praxisnära-, praktisknära-, tillämpad- och aktionsforskning kommer till sin rätt. Den praxisnära forskningen är flera steg efter (Carlgren, 2012).

Realisera forskning

Trots att undervisning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet visar flera rapporter och granskningar på att det är svårt att förverkliga pedagogisk och ämnesdidaktisk forskning i undervisning. Man menar att det finns flera förklaringar till detta, där en av dem är att den vetenskapliga kontexten och den kontext där ny kunskap ska tillämpas i, upplevs vara åtskilda. Tiden är en annan förklaring, lärare menar att de har lite tid för att finna och läsa relevant litteratur (Skolverket, 2012).

Ett första steg är att stärka lärarutbildningens forskningsanknytning. Lärarutbildningskommittén (LUK), riksdag och regering markerade tydligt år 2000 att forskning var angeläget för alla institutioner som medverkade i lärarutbildningen. Bland annat menade de att antalet forskarutbildade lärare inom skolväsendet måste öka (Kallós, 2006). Erixon Arreman (2005) menar att forskning som tillämpas inom lärarutbildningens område, har ett både stort och splittrat forskningsfält. Den kritik som upprepas mot den bedrivna forskningen, är att den har en alldeles för svag förankring i lärarutbildningens praktiska verksamhet. Kallós (2009) menar också att det behövs mera praxisnära forskning i anslutning till lärarutbildningen då den pedagogiska yrkesutövningen fortfarande är svagt utvecklad. Han påvisar även att i budgetpropositionen år 2000 fastställdes det att ”universitet och högskolor avsätter betydligt större resurser än hittills för att stärka lärarutbildningens forskningsanknytning” (Kallós, 2009, s. 241).

Till viss del har propositionen lett till förbättring, men till stor del har inte utvecklingen av forskning och forskarutbildning blivit vad den borde vara. Detta trots att forskarutbildning och forskning med utgångspunkt i lärarutbildning, har ökat. Även doktorander och doktorsexamina har expanderat från år 2000 och framåt, men trots det finns inte tillräckligt stärkt pedagogisk forskning, vid universitet och högskolor (Kallós, 2009).

Diskussion

Det är en spännande utveckling inom forskning på utbildningsfältet. Allt fler lärare kommer in i akademien och ”blir” forskare. De vill få en djupare förståelse av den praktik

de kommer ifrån. Många lärare vill inte bara vara konsumenter av och om kunskap utan de vill också kunna påverka och hitta nyttan i forskning, vilket leder dem till producenter av ny kunskap. De vill finna relevansen i forskning och nå det som är användbart på fältet. Trots detta ser jag att mycket forskning handlar *om* undervisning/lärare, inte *för* lärare och elever. Fortfarande fattas studier som behandlar undervisning för, i, och till viss del genom IH. Forskning både om och för elever behöver studeras flitigare men också från ett elevperspektiv. Både praxisnära och praktknära forskning anser jag är relevant att belysa utifrån ett elevperspektiv. Jag menar att eleverna är samhällets framtid och ser vi både ur individ, grupp- och samhällsperspektiv tror jag att elevers röster gynnar IH och på sikt också folkhälsan.

Den praxisnära forskningen är viktig eller som Carlgren uttrycker, den kliniska forskningen. Jag kan tänka mig att forskarutbildare skulle kunna dirigera nya doktorander till att välja projekt som kan bidra med och leda till praktisk kunskap. Forskare och praktiker behöver samarbeta i nära relation med varandra och undervisningspraktiken. Vidare är det viktigt att det finns strukturer för hur forskningen ska spridas och realiseras, annars går forskningen till spillo och all erfarenhet, teorier och resultat ligger och dammar i någon ”fin” tidskrift. Utan struktur och handlingsplan från flera områden, kommer inte ny kunskap få någon given plats i skolan. Man gör som man alltid har gjort. Man kan också se det som att den bästa försäkran man kan ha som idrottslärare (lärare) är att vara vetenskapligt utbildad och ha förmågan att urskilja det kunskapsbehov som finns. Har man som lärare vetenskaplig forskning förankrad i det man undervisar i, menar jag att tryggheten är större och kan leda vidare till att bli mer nyfiken till att utveckla ämnet för både sig själv och eleverna. Kanske skulle ämnet drivas mera av induktiva metoder och då framförallt göra eleverna aktiva i kunskapssökandet, och samtidigt ge dem ett större ansvar att själva få forma undervisningen. På detta vis menar jag att elevernas både inre och yttre motivation till IH stärks.

Det är viktigt att komma ihåg att en utbildning med vetenskaplig grund inte enbart ska handla om att öka utbredningen av forskningsresultat, utan jag tror att när det skapas en forskningsmedvetenhet hos idrottslärarna, så vill de själva forskarutbilda sig och flytta in forskningen i praktiken. En annan viktig aspekt är att lärarstudenterna i IH inte ska bli idrottare eller för den delen idrottsledare, utan lärare i IH. Fokus bör ligga på undervisning i många olika områden, inte bara på regler och passningar som flera studier visar (ex. Larsson & Redelius 2008; Skolinspektionen, 2010). Lärarstudenter idag får inte tillräcklig vetenskaplig skolning, att läsa forskningsresultat, kritisera forskning och använda sig av den i sin grundutbildning. För framtida idrottslärare menar jag att det är relevant att kunna ta del av forskning samt att ha verktyg för att praktisera kunskapen. Eftersom IH till stor del är ett praktiskt ämne ser jag än mer vikten av att lärarstudenterna får möjlighet att lära sig att ta del av och omvandla ”teoretisk” forskning till praktiken.

Både skollära, högskolor och universitet har ett gemensamt ansvar att det forskas kring det som är användbart och skapar öppningar till att forskning realiserar i verksamheten. En annan tanke finns om att akademien kan vara för traditionsbunden, vilket kan medföra att intresset av andra erfarenheter (ex. lärarnas kunskap) in i akademien (för ett gemensamt lärande och skapande) uteblir, och istället formas läraren till forskare. När man då "bara" har sin forskarroll kvar och inte lärarrollen är det kanske lätt att transformeras in i akademiska traditioner och "glömma" den viktiga erfarenheten lärare erhåller från fältet. Jag menar dock inte att forskaren inte har en viktig specifik uppgift. En ny forskare ska sätta sig in i akademins kultur och socialiseras in i det vetenskapliga akademiska kunskapsområdet, men jag anser att lärarrollen kan finnas kvar hos individen och stärka henne i sin forskningsprocess. Som doktorand och idrottslärare från fältet ser jag det som en central del hur jag berättar om mig och mitt projekt. Detta kan leda till att jag hittar min roll som forskare, min forskaridentitet. För de som tillhör idrottsvetenskap tror jag även det är viktigt att hitta kärnan i deras kunskapssyn, då disciplinen är tvärvetenskaplig och innefattar en mängd forskningstraditioner. Jag tror att som forskande idrottslärare skapar man vinster både för IH och för forskarkulturen i sig. Erfarenheterna man bär med sig ger en större förståelse och djupare kunskap. Det är dock viktigt att kunna se objektivt på sin studie/projekt, från ett utifrånperspektiv.

Erixon Arreman (2005) menar att det är betydelsefullt att forskare och lärarutbildare inom olika discipliner samverkar för att skapa en ny tvärvetenskaplig forskningsgrund. Lyckas vi med det kanske vi kan förhindra det hon belyser att högskolereformen 1977 misslyckades med. De ville då bland annat framkalla ett samband av teori och praktik genom att lärarutbildningen skulle utvecklas med nära koppling till forskning. Hon menar att reformen inte lyckades på grund av exempelvis motstånd mot förändringar, lärarutbildningens traditionsbundenhet och svårigheten att bryta med invanda föreställningar. Men jag menar att kan vi börja ifrågasätta traditioner och föreställningar, kan det leda till goda förändringar att utveckla bra forskning i lärarutbildningen. Med detta menar jag inte att det inte finns goda exempel på forskning inom lärarutbildningen, utan meningen är att vi tänker över en och två gånger vad för forskning som behövs i realiteten och varför. Det är angeläget att undersöka det som gör nytta för praktiken, praxisnära forskning.

IH räknas som ett praktiskt ämne men har stor nytta av teoretisk vetenskaplig förankring. Bakom den praktiska undervisningen får man inte glömma att det finns både teoretisk- och erfarenhetsbaserad kunskap, men att fortlöpande förankring till aktuell vetenskaplig forskning eftersträvas. Kan man exempelvis koppla teoretiska begrepp för att förklara undervisningens syfte och mål, är det intressant och kanske mer lättförstått för eleverna. F. Rabelais uttalade redan under renässansens epok "Det är inte själen och inte kroppen vi övar – det är en människa och den bör inte delas i två delar." Detta citat harmonierar med vad samtidens syn på IH kan innebära, men jag kan också se kopplingen till teori och

praxis. Även det berör människor vars olika delar med fördel kan formas till ett integrerat förhållningssätt. Aristoteles, (filosof på 300-talets f.Kr.) ansåg att de teoretiska kunskaperna är grundläggande men att andra tillgångar är avgörande för att vara en bra praktiker, exempelvis uppmärksamhet, improvisationsförmåga och känslomässig begåvning.

Bulterman-Bos (2008) redogör för att lärare ska transformeras till forskare. Jag däremot menar att mötet mellan yrkeserfarenheter/lärare och akademisk/forskare även bidrar till att utveckla allas tes och kunskap. Den vetenskapliga forskargrunden bygger ju också på beprövad erfarenhet. Epistemologi bygger på vad kunskap är och vad vår kunskap vilar på – sinnena eller förnuftet? Immanuel Kant menade redan på 1700-talet att båda sidor måste förenas. Han ansåg att erfarenheten är fundamental, men för att bli kunskap är det nödvändigt att den behandlas på olika sätt av förnuftet. På så vis menar jag skapas god och ny kunskap. Att man som forskare behöver inta ett tydligare kritiskt förhållningssätt är viktigt, och i praxisnära forskning är det en fördel att forskaren kan ställa sig en bit utanför och se på problemet, vilket man som lärare kan ha svårt med. Men ett kritiskt förhållningssätt har även idrottsläraren stor nytta av i sin undervisning och tolkning av styrdokumentet. Men, båda perspektiv är relevanta, så utifrån mitt synsätt på frågan om lärare ska transformeras till forskare, är svaret att vi inte behöver omformas från lärare till forskare - utan kan vara en forskande lärare.

Eftersom vetenskaplig forskning tycks vara svårtillgänglig för idrottslärare, behövs en reell förändring. För att underlätta forskningens verkställande i skolan kan olika forum skapas med en aktiv dialog, som vilar på nära och gemensam tilltro mellan forskare, skolan och lärare. Vår nuvarande forskning i mångt och mycket isolerar sig till den akademiska miljön utan att möta den yttre världen med dess erfarenhet och förmågor. Att "få ut" forskning till allmänheten är viktigt för alla att arbeta för/med. Som jag tidigare deklarerat ska undervisning idag vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, vilket gör det än viktigare att forskning når idrottslärarna. Ett steg i rätt riktning kan vara att forskare allt mer väljer att publicera forskningen i nationella tidskrifter och populärvetenskapliga tidskrifter/tidningar. Ett annat alternativ är att mer aktivt arbeta för att hålla föreläsningar för lärare och elever på skolan. En annan möjlighet är att lärare och eventuellt elever har som vana att åtminstone besöka närmaste högskola/universitet som har idrottslärarutbildning, för att ta del av miljön och ny kunskap. Det sista alternativet är dock kanske svårt att genomföra både praktiskt och ekonomiskt, men likväl en god tanke. Alternativt är att forskaren besöker idrottsundervisningen i skolan.

Så till sist, vart tar forskningen vägen? Denna fråga går inte att ge ett rakt svar på, det beror på många olika faktorer. Jag menar att det kan bero på högskolor/universitetens syn på utbildningsvetenskapliga frågor, tradition och status och vilka tidskrifter etc. som artiklar publiceras i. Hur ambitiösa forskarna arbetar för att sprida och nyttiggöra sin

forskning, samt vilken typ av forskning och vilken disciplin du kommer ifrån, kan ha en avgörande roll. Jag tror dock att praxisnära forskning är mer relevant för praktiken och därför enklare att förverkliga. Men, jag tror också att forskare behöver synas mer i t.ex. nationella tidskrifter, nyhetsmagasin, journaler och skolans lokala nätverk. Att vi publicerar oss på svenska, samarbetar nära med idrottslärare och att lärarstudenterna får verktyg för att kunna arbeta med forskningsresultat på fältet, är värdefulla aspekter. Idrottsläraren har naturligtvis ett eget ansvar att fortbilda sig i aktuell forskning. En samverkan och en strategisk plan mellan fältet och akademien, vore troligen gynnsamt. Är det ”rätt” forskning som bedrivs är ytterligare något att ta till sig som forskare, och då samtidigt reflektera över vad ”rätt” forskning är. Det ska bli intressant att skåda framtidens forskning inom pedagogiskt arbete och inom idrottsvetenskap, där förhoppningsvis jag är en liten del av det kommande vetenskapliga studiet.

Denna artikel har förhoppningsvis väckt tankar och frågor som håller diskussionen levande. Har det skapats ett engagemang och reflektion hos läsaren, är målet med artikeln nådd.

Noter

1. Flera av mina diskussioner skulle kunna beröra även andra ämnen i skolan. Men eftersom min lärarbakgrund är som lärare i skolämnet Idrott och hälsa, är fokus på resan från idrottslärare till idrottsforskare.
2. Hädanefter när jag nämner, diskuterar etc. skolämnet Idrott och hälsa i grundskolan, kommer även förkortningen IH att användas. Beroende på originalreferensen skriver jag dock emellanåt enbart ämnet eller idrottsämnet, och menar även då IH.
3. Denna forskning är nära kopplad till sjukdomar och hur man kan bota dem. Men den har också en förebyggande effekt.

Referenser

- Bulterman-Bos, J. A. (2008). Will a clinical approach make education research more relevant for practice? *Educational Researcher*, 37(7), 412-420.
- Carlgren, I. (2005). Praxisnära forskning - varför, vad och hur? I Carlgren, I., Josefson, I., Liberg, C. (Red.), *Forskning av denna världen II* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Carlgren, I. (2011). Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en "klinisk" mellanrumsforskning. I Eklund, S. (Red.), *Lärare som praktiker och forskare om praxisnära forskningsmodeller*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Carlgren, I. (2012). Lärare ska få svar på sina frågor. I Pedagogiska magasinet, nr. 2, *Forskning till vilken nytta?* Stockholm: www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet
- Ekberg, J. (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering: En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9* (Malmö högskola, nr. 2009:46). Doktorsavhandling, Malmö: Malmö högskola.
- Erixon Arreman, I. (2005). *Att rubba föreställningar och bryta traditioner: Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. Doktorsavhandling, Umeå: Umeå universitet.
- Johansson, C. (2010). *Framgång i undervisningen - en sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan* (Skolinspektionen, Dnr 2010:1284). Stockholm: www.skolinspektionen.se
- Josefson, I. (2005). Vetenskap och beprövad erfarenhet. I Carlgren, I., Josefson, I., Liberg, C. (Red.), *Forskning av denna världen II* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.
- Larsson, H., & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned--current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 381-398.
- Loseke, D. R. (2013). *Methodological thinking: Basic principles of social research design*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Lundvall, S., & Meckbach, J. (2008). Mind the gap: Physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 345-364.
- Marton, F. (2005). Om praxisnära grundforskning. I Carlgren, I., Josefson, I., Liberg, C. (Red.), *Forskning av denna världen II* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Mossberg Schullerqvist, I., & Olin-Scheller, C. (2011). Mellan teori och praktik Svensklärares teoriomsättning om text, läsare och läsning. I Eklund, S. (Red.), *Lärare som praktiker och forskare om praxisnära forskningsmodeller*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Redelius, K., & Larsson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: An overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), 691-703.
- Robertson, C. (2010). Vetenskap och beprövad erfarenhet – vad innebär det för förskola och skola? I Eklund, S. (Red.), *Utbildning på vetenskaplig grund*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning – kunskapsproduktion i praktiken I Eklund, S. (Red.), *Lärare som praktiker och forskare om praxisnära forskningsmodeller*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Skolinspektionen. (2010). *Mycket idrott och lite hälsa. Skolinspektionens rapport från den flygande tillsynen i idrott och hälsa*. Hämtad från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Flygande-tillsyn/Idrott-och-halsa/>
- Skolverket (2012). Varför är det svårt att implementera forskning i undervisning? Hämtad från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/tema/tema-naturvetenskap/varfor-ar-det-svart-att-implementera-forskning-i-undervisning-1.168924#>
- Skolverket (2013). Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och evidens. Hämtad från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/vetenskaplig-grund>

NORDYRK 2013

Anna-Lena Göransson

Universitetslektor, Karlstads universitet

anna-lena.goransson@kau.se

Birgitta Holm

Utbildningssamordnare, lärarutbildningen vid Karlstads universitet

birgitta.holm@kau.se

Abstract

NORDYRK2013 ägde rum vid Karlstads universitet den 12-14 juni 2013. NORDYRK är ett stadigt växande nordiskt nätverk för forskare och praktiker inom det yrkesdidaktiska och yrkespedagogiska området. Årets konferens fokuserades särskilt på bedömning av yrkesrelaterat kunnande, yrkeslärarutbildning, yrkeslärande i studerandeperspektiv samt språkbruk i yrkesliv och yrkesutbildning. Programmet bestod, liksom vid tidigare konferenser, av plenarföredrag och paperpresentationer. Konferensen var den hittills största med runt 100 anmälda deltagare och 40 insända abstrakt. Det handlade om såväl teoretiskt orienterade föredrag som analyser av utvecklingsarbete och reflektioner över praxis. I anslutning till NORDYRK2013 genomfördes också ett öppet textseminarium där doktorander i de svenska forskarskolorna i yrkesdidaktik och yrkesämnesdidaktik lade fram texter under arbete för sina internationella rådgivare.

Keywords: Bedömning, multimodal undervisningsinteraktion, NORDYRK, yrkesdidaktik, yrkeslärarutbildning, yrkesutbildning

NORDYRK – Nordiskt yrkespedagogiskt och yrkesdidaktiskt nätverk

NORDYRK är ett nordiskt nätverk för yrkespedagogisk och yrkesdidaktisk forskning och utveckling. Nätverket bildades vid en träff vid Göteborgs universitet hösten 2009 och initiativtagaren Gerd Pettersson vid Umeå universitet, ledde arbetet de första åren. Nordisk samverkan är önskvärd och givande eftersom vi i de nordiska länderna står inför likartade problem också i fråga om yrkesutbildning och har mycket att vinna på nära samarbete. Befintliga nationella forskningsmiljöer är små och den nordiska forskningen inom yrkespedagogik och yrkesdidaktik behöver förstärkas. Av nätverkets strategidokument (NORDYRK 2010) framkommer att den yrkespedagogiska och yrkesdidaktiska forskningen i Norden är eftersatt, inte minst med tanke på det stora antal ungdomar och vuxna som studerar i någon form av yrkes- och professionsutbildning. Yrkesutbildningen har stor betydelse för samhälle och arbetsliv och pedagogisk forskning ur olika perspektiv är därmed viktig, liksom didaktiskt inriktad forskning om yrkesundervisning och yrkeslärande med fokus på undervisningens aktörer, innehåll och

metoder. Inom en rad områden saknas kunskap om yrkesutbildningen i Norden och dess effekter för individ, arbetsliv och samhälle. NORDYRKs strategidokument tydliggör att kunskapen är begränsad inom områden som rekrytering, utbildningsinnehåll, styrning och undervisning och varnar samtidigt för att "[B]rist på systematiserad kunskapsbildning och beprövad erfarenhet kan leda till att en betydande grupp gymnasieelever och vuxenstuderande sätts på spel i en debatt som i alltför hög grad öppnar för ideologiskt präglade spekulationer." (NORDYRK 2010)

NORDYRK vill bidra till att

- synliggöra, stärka och förmedla yrkespedagogisk och yrkesdidaktisk forskning
- utveckla och stärka yrkeslärarutbildningen, och därigenom även yrkesutbildningen
- initiera forskning och utvecklingsprojekt inom verksamhetsområdet
- stärka kontakter och samverkan mellan universitet/högskolor, skolor, näringsliv och offentlig verksamhet.

Varje år möts nätverkets medlemmar i en tvådagarskonferens på ett av de nordiska lärosäten som medverkar i nätverket. Vid dessa möten presenteras och diskuteras aktuell forskning och utvecklingsarbeten med relevans för det yrkespedagogiska och yrkesdidaktiska fältet. Kopplingen forskning, undervisningspraktik och praktikutveckling är stark inom nätverket, liksom den mellan forskning, yrkesutbildning och yrkeslärarutbildning. Konferenserna fungerar också som mötesplatser för planering av gemensamma forsknings- och utvecklingsarbeten samt annan samverkan. 2012 samlades vi i Roskilde och i samband med den konferensen fick Karlstads universitet en förfrågan om att anordna 2013 års konferens. Nätverket växer stadigt och har nu 223 medlemmar från 47 lärosäten. För bara några år sedan var vi en liten grupp forskare och engagerade yrkeslärarutbildare som träffades. I år var intresset större än någonsin med över 100 deltagare, fem plenarföreläsningar och 40 anmälda sessionsföredrag. Extra glädjande var att ett stort antal doktorander deltog i konferensen och visade på en god återväxt inom forskningsområdet.

NORDYRK2013 i Karlstad

Vid Karlstads universitet finns ett starkt engagemang för yrkesdidaktisk forskning och yrkeslärarutbildning och vi kände oss mycket hedrade av uppdraget att anordna NORDYRK2013. Efter samråd med ledningsgruppen för NORDYRK valde vi att fokusera årets konferens kring teoretiska perspektiv, bedömning av yrkesrelaterat kunnande, yrkeslärande i studerandeperspektiv samt språkbruk i yrkesliv och yrkesutbildning. Dessa övergripande teman kom sedan att brytas ned ytterligare i större eller mindre sessioner med rubriker som: *Yrkeslärare och yrkesutbildning*, *Yrkeslärarutbildning*, *Yrkesutbildningens form och innehåll*, *Utbildning och demokrati*, *Entreprenörskap*, *Avhopp*, *Transfer*, *Bedömning*, *Utvecklingsprojekt*, *Konstnärliga kunskapsprocesser* samt *Begrepp, kropp, ord & handling*.

Nedan refereras mycket översiktligt en liten del av detta. Mer information om NORDYRK, årets konferens och tidigare konferenser finns på nätverkets hemsida: <http://www.abo.fi/institution/pfnordyrk> med nättidskriften *Nordic Journal of Vocational Education and Training* i vilken konferensdeltagarna har möjlighet att publicera presenterade papers i artikelform efter sedvanlig granskning. Presentationer från NORDYRK2013 finns på webbplatsen och konferensens abstractsamling på <http://www.kau.se/utbildningsvetenskap/yrkesutbildning-och-yrkeslararutbildning>.

Plenarföreläsningar och sessionsföredrag

Plenarföreläsningarna planerades för att inleda respektive tema. Professor Hilde Hiim från Høgskolen i Oslo og Akershus inledde med föreläsningen *Relevant, praksisbasert yrkesutdanning. Teoretiske prinsipper og erfaringer i et aksjonsforskningsprosjekt*. I föreläsningen redovisades forskningsprojektet *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av laereplaner gjennom aksjonsforskning* (KIP AF) som var med i programmet PRAKSISFoU i Norges forskningsråd och genomfördes på Institutt for yrkesfaglaererutdanning vid Høgskolen i Oslo og Akershus. Projektet genomfördes mot bakgrund av det faktum att ett stort antal elever studerar på yrkesprogram, men att avhoppsfrekvensen är hög och att såväl elever som arbetsliv framfört klagomål om att yrkesutbildningen inte är tillräckligt yrkesrelevant. I projektet arbetade forskare och yrkeslärare tillsammans för att förbättra utbildningen genom att knyta samman teori och praktik på ett för eleverna meningsfullt sätt. Tidigare hade man haft teori för sig och praktik för sig och lärarna hade inte haft möjlighet tidsmässigt att följa upp praktiken. De strukturella förutsättningarna ändrades och man lyckades också lägga in mera yrkesinriktning i de allmänna ämnena. Projektet genomfördes under en fyraårsperiod medan de undervisande lärarna var masterstudenter vid Høgskolen i Oslo og Akershus och Hiims forskningsmaterial utgjordes främst av dessa studerandes masteruppsatser. Eleverna fann det positivt att teori och praktik knöts samman och en nog så viktig slutsats är att elever som ges möjlighet att vara med och påverka sin utbildning, reflektera över och samtala om sitt lärande, har mycket klokskap att bidra med och också motiveras att lära. En utförlig redogörelse av projektet finns i boken *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* (Hiim 2013).

Avhopp från yrkesutbildningarna är en uppmärksammas fråga bland både politiker och forskare från olika discipliner i Norden och övriga Europa (t.ex. Bäckman m.fl. 2011; Helms Jörgensen 2012, 2013; Markussen 2010; Sylte 2013). Också Arnt Loew Vestergaard från Aarhus universitet, utgår från låga söktalet och hög avhoppsfrekvens som ett bakgrundsproblem i sitt avhandlingsarbete. Han studerar en snickarutbildning i elevperspektiv genom att själv delta i den, både som lärling och forskare, och ger oss ett ingående inifrånperspektiv på den utbildning han följer (t.ex. Vestergaard 2011, 2013). Arnt Loew Vestergaard höll en uppskattad presentation vid förra årets NORDYRK-konferens i Roskilde och redan då var vi många som ville veta mera om hans forskning. I år glädde vi oss åt att få hälsa honom välkommen till Karlstad som plenarföreläsare.

Yrkeskunskap utvecklas och uttrycks med ord och praktisk handling. Innehållet i yrkeskunnande av olika slag varierar stort på olika områden. Skickliga utförare känner sina respektive områden och kan hantera en rad komplexa praktiska situationer. Att bedöma yrkeskunnandets olika aspekter är svårt, inte minst när det ska göras mot i läroplanerna uppställda kursmål (jfr Tsagalidis 2009). Bedömning är en viktig fråga och flera abstrakt hade kommit in till sessionen som handlade om bedömning av yrkesrelaterat kunnande. Viveca Lindberg från Stockholms universitet, som också är koordinator för de svenska forskarskolorna i yrkesdidaktik och yrkesämnesdidaktik, höll en övergripande, men samtidigt ingående plenarföreläsning med titeln *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande* där hon lyfte fram flera av de aspekter som kännetecknar ett specificerat yrkeskunnande och som den undervisande läraren har att förmedla och bedöma (se t.ex. Lindström & Lindberg 2009). Viveca Lindberg följdes av Christian Lundahl från Stockholms och Karlstads universitet. Christian Lundahl föreläste på temat *Bedömning i teori och praktik* och visade bland annat exempel på danslärares formativa bedömning och konstruktiva, skriftliga feedback på några elevers filmade dansprestationer. I exempel från dansundervisning synliggörs kroppens arbete och komplexiteten i såväl lärarens som elevens yrkeskunnande blir tydlig. Detta visade också Annica Notér Hoshidar i sitt sessionsföredrag *Undervisning och lärande i dans – en förkroppsligad multimodal praktik*. Notér Hoshidar (2013) beskriver dansundervisnings- och lärandesituationen som en ”komplex multimodal konfiguration av tecken i olika tids- och rumsbaserade uttryckssätt/teckensystem” där lärare och elever använder olika semiotiska resurser för kommunikation, t.ex. kroppsrörelse, beröring, språk/röst, blickar, musik osv. Det är spännande och intressant att få se hur kropp, tanke och språk samarbetar i lärandet av olika former av yrkeskunskap. I de exempel Notér Hoshidar visade oss från den dansundervisning hon observerat och filmat, hade det verbala språket en underordnad funktion, men i sin presentation ackompanjerade och förstärkte hon sitt eget verbala språk med uttrycksfulla kroppsrörelser. Notér Hoshidar visar att socialsemiotisk teori (Kress 2010) och analys av multimodal interaktion (Norris 2004) är användbara redskap i yrkesämnesdidaktisk forskning och vi ser fram emot att få följa hennes fortsatta arbete.

Vid Karlstads universitet har vi ett kommunikationsspår i yrkeslärarutbildningen för att öka de studerandes medvetenhet om språkandets betydelse i undervisning och lärande och visa på möjligheter för våra blivande yrkeslärare att utveckla såväl de egna som sina elevers kommunikativa repertoarer (Göransson 2013). Språkdidaktisk forskning visar att språkbruk och lärande hör nära samman och att stärka språkande är att stärka lärande (t.ex. Heath 1983; Gibbons 2006; Göransson 2004, 2011; Reichenberg 2008). Med anledning av vårt intresse för språk och lärande inviterade vi Monica Reichenberg vid Göteborgs universitet; en för oss given plenarföreläsare i detta sammanhang. Monica Reichenberg har många års läsforskning bakom sig och mycket att säga undervisande lärare och lärarutbildare om hur man kan öka elevers läsförståelse i olika ämnen med stöd

av strukturerade textsamtal (se t.ex. Reichenberg 2000, 2005, 2008 och Reichenberg & Lundberg 2011). För oss talade hon övertygande om vikten av läsförståelse och hur sådan kan utvecklas. Vi fick också se ett filmat exempel på ett strukturerat textsamtal i en byggklass med nära samarbete mellan byggläraren och svenskläraren.

Fortsatt samarbete

NORDYRKS konferenser fungerar också som mötesplatser för planering av gemensamma forskningsprojekt och annan nordisk samverkan. I år efterlyste en grupp norska forskare med framgång samarbetspartners till ett nordiskt forskningsprojekt om bedömning *Vurdering i yrkesuddannelse – elevens egenvurdering og yrkeslaerens og instruktorens rolle* och Rønnaug Lyckander informerade om nya möjligheter för fortsatt arbete för en gemensam nordisk masterutbildning i yrkespedagogik/yrkesdidaktik.

En gemensam nordisk masterutbildning i yrkespedagogik/yrkesdidaktik har diskuterats sedan en tid tillbaka. Under våren beviljades projektet medel från Nordplus för gemensam planering, ett arbete som startar i höst med deltagare från samtliga nordiska länder. Från Sverige kommer representanter från Stockholms, Göteborgs och Karlstads universitet att delta. Det är ett problem att många yrkeslärare inte är behöriga för forskarutbildning och det finns ett behov av både magister- och masterutbildningar i yrkespedagogik och yrkesdidaktik, inte minst vid Karlstads universitet.

Utvärdering och nästa års konferens

NORDYRK2013 avslutades med en utvärdering som visade på nöjda deltagare som fann att konferensen gett en god överblick över pågående yrkespedagogisk och yrkesdidaktisk forskning. Erfarenhetsutbytet mellan länder och lärosäten uppskattas liksom möjligheterna till ökat samarbete, inte minst när det gäller komparativa studier. Deltagarna menar att vi kan åstadkomma mycket tillsammans. I utvärderingen betonas hur viktigt det är med utrymme till presentationer av både forsknings- och utvecklingsarbeten. Möjligheten att lägga fram forskningsplaner och inte enbart färdiga resultat uppskattas också. Vikten av att värna om det nordiska och känslan av familjärt samförstånd framhävs. Samma utmaningar finns i alla de nordiska länderna, både när det gäller yrkesutbildning i vitt skilda branscher och yrkeslärarutbildning och flera deltagare skriver att de har fått inspiration till den egna undervisningen. Det är betydelsefullt att få träffa forskare och lärarkolleger med gemensamma intressen. En deltagare skriver i sin utvärdering att NORDYRK kan ”föra samman ett angeläget innehåll med ett behov av samverkan inom det yrkesdidaktiska och yrkespedagogiska området och därmed synliggöra områdets viktighet. Med detta förs en numera betydelsefull tradition i Norden vidare.”

Nästa års konferens - Høgskolen i Oslo og Akershus den 11-13 juni 2014

Nästa års konferens arrangeras av Høgskolen i Oslo og Akershus den 11-13 juni 2014. De önskemål som framfördes i utvärderingen har vidarebefordrats till nästa arrangör; till exempel att ge utrymme för en paneldebatt om kopplingen mellan forskning och praktik samt att ge ännu mera tid för diskussioner och erfarenhetsutbyte i mindre grupper. En angelägen fråga är hur forskningen kan bidra med kunskaper som leder till en högre kvalitet av elevers lärande. Vuxnas lärande, IKT i yrkesutbildningen, metodfrågor och yrkesutbildningens kunskapsbegrepp är också sådant som NORDYRKs deltagare vill fortsätta diskutera. Dialogen kring kunskapsteoretiska frågor och yrkeskunnandets kunskapsbegrepp är förstås viktig för forskare och praktiker inom området, också som förutsättning för samtal inom andra delar av det yrkespedagogiska och yrkesdidaktiska fältet. I år gav oss Leif Langli från Høgskolen i Oslo og Akershus en sådan ingång till fortsatta diskussioner med sitt sessionsföredrag *Noen synspunkter på praktisk og teoretisk virksomhet, en teoretisk analyse*. Langli arbetar med begreppsanalys och intresserar sig, med stöd i Vygotskijs teorier om språk och tänkande, för praktiska och språkbaserade generaliseringar i verksamhetsteoretiska, kulturhistoriska och sociokulturella perspektiv. Förhoppningsvis får vi höra mera av honom nästa år. Från Karlstad hoppas vi också kunna ta vara på möjligheten att presentera och diskutera nya rön från våra pågående undersökningar av språklig och icke-verbal interaktion i olika yrkesundervisnings- och lärandesituationer.

Forskarskolorna i yrkesdidaktik och yrkesämnesdidaktik

I anslutning till NORDYRK2013 genomfördes ett öppet textseminarium där doktorander i de svenska forskarskolorna i yrkesdidaktik och yrkesämnesdidaktik lade fram texter under arbete för tre av sina internationella rådgivare. De texter som lades fram var forskningsöversikter och metodkapitel och den respons som gavs hölls på ett sådant sätt att inte bara textförfattaren utan samtliga doktorander hade stor nytta av den. Varmt tack och en stor eloge till rådgivarna Vibe Aarkrog, Christian Helms Jørgensen och Lene Tanggaard för ett fint och konstruktivt arbete! Fortsättningsvis kommer doktorander från övriga nordiska länder att ges möjlighet att delta vid arrangemang av liknande slag.

Referenser

- Bäckman, O., Jakobsen, V., Lorenzzen, T., Österbacka, E. & Dahl, E. (2011). *Droppings out in Scandinavia. Social Exclusion and Labour Market Attachment among Upper Secondary School Dropout in Denmark, Finland, Norway and Sweden*. Rapport 2011:8. Stockholm: Institutet för Framtidsstudier.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet. Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Göransson, A-L. (2004). *Brandvägg. Ord och handling i en yrkesutbildning*. Lunds universitet/Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Göransson, A-L. (2011). Att riva en brandvägg. I: Martinsson & Parmenius Swärd: *Ämnesdidaktik*

- *dåtid, nutid och framtid*. (s. 13-24) Linköping: LiU-Tryck.
- Göransson, A-L. (2013). *Yrkeslärare jobbar med text*. Paperpresentation vid konferensen Delaktighet i textsamhället, Umeå universitet 13-15 februari 2013.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge university press.
- Helms Jörgensen, C. (2012). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde universitet.
- Helms Jörgensen, C. (2013). "Kom du på taberholdet?" Drenge og andre tabere i erhvervsuddannelserne. Paperpresentation vid NORDYRK2013, Karlstads universitet 12-14 juni 2013.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kress, G. (2010). *Multimodality, a social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.
- Langli, L. (2013). *Noen synspunkter på praktisk og teoretisk virksomhet, en teoretisk analyse*. Paperpresentation vid NORDYRK2013, Karlstads universitet 12-14 juni 2013.
- Lindström, L. & Lindberg, V. (red.) (2009). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Loew Vestergaard, A. (2011). *Teaching and learning in the Danish Vocational Education and Training system from a student's perspective*. The Journal of Vocational Education and Training 9th International Conference, Worchester College, Oxford, 8-10 July 2011.
- Loew Vestergaard, A. (2013). *Eleverperspektiv på och i yrkesundervisningen. Rapport fra igangværende phd-projekt om tømreruddannelsen i Danmark*. Plenarföreläsning vid NORDYRK2013, Karlstads universitet 12-14 juni 2013.
- Markussen, E. (2010). *Frafald i utdanning for 16-20 åringer i Norden*. TemaNord 2010:517. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- NORDYRK (2010). *Nordiskt pedagogiskt och yrkesdidaktiskt nätverk – ett strategidokument*. Beslutat av ledningsgruppen för NORDYRK 2010-09-23.
<http://www.abo.fi/institution/pfnordyrk> Hämtat 20130806.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction. A methodological framework*. London & New York: Routledge.
- Notér Hoshidar, A. (2013). *Undervisning och lärande i dans – en förkroppsligad multimodal praktik*. Paperpresentation vid NORDYRK2013, Karlstads universitet 12-14 juni 2013.
- Reichenberg, Monica (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. (doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, Monica (2005). "Det är därför vi aldrig läser i den boken." Gymnasieelevers tankar om läsning och tryckta texter. IPD-rapporter. Nr 2005:06. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade samtal för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sylte, A. L. (2013). *Profesjonspedagogikk. Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tsagalidis, H. (2009). *Därför fick jag bara Godkänt... Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet*. Stockholm: Stockholms universitet.

