

IPD-rapport 2008:08

Pedagogiskt arbete

Ett forskarutbildningsämne i utveckling vid IPD

Ulla Runesson & Karin Rönnerman (red.)



GÖTEBORGS UNIVERSITET

© Institutionen för pedagogik och didaktik
Göteborgs universitet
Box 300, 405 30 Göteborg

www.ipd.gu.se

ISSN 1404-062X

Innehåll

Förord	1
Inledning	3
Pedagogiskt arbete – ett nytt ämne vid IPD	3
Rapportens disposition	6
Forskning som stöd i professionaliseringen av lärarna	
Tarja Alatalo	9
Inledning	9
Professionalisering av läraryrket	10
Stärkt kunskapsbas inom läs- och skrivområdet – avgörande för professionaliseringen av lärare i de tidigare skolåren	14
Frågorna hämtas från den praktiska verksamheten	18
Referenser	21
Omsorg, ett nedslag i lärares yrkeskunnande	
Airi Bigsten	25
Inledning	25
Relationen mellan omsorgsetik och fostran	26
Vilket är skolans/förskolans fostransuppdrag?	29
Lärares kunskapsgrund – teoretisk eller praktisk?	33
Avhandlingsstudie – genomförande och syfte	36
Referenser	39
Pedagogiskt arbete – konsten att definiera ett forsknings- och utbildningsfält	
Anna-Carin Bredmar	41
Historia och sammanhang	41
Forskningsmetodologiska utgångspunkter och deras idémässiga bakgrund	44
Forskarskolor i ämnet pedagogiskt arbete	48
Pedagogiskt arbete och kopplingen till mitt avhandlingsprojekt ”Kreativa möjlighetsrum i lärares arbete”	51
Referenser	58

Hur utvecklar lärare elevers läsförståelse?	
Lena Eckerholm	61
Läskompetens, hur kan lärare fördjupa elevers läsförståelse?	63
Det pedagogiska samtalet – möjliga modeller för praktiktäna metodutveckling	67
Referenser	73
Elevers möjligheter att lära sig samma sak i olika klassrum	
Angelika Kullberg	75
Den pedagogiska praktiken	75
Undervisning och lärande	76
Elevers möjligheter att lära	80
Pedagogiskt arbete	84
Referenser	86
Den förtroendefulla relationen mellan lärare och elev	
Annika Lilja	89
Utbildningsvetenskap och pedagogiskt arbete	89
Teori och praktik	92
Förtroende mellan lärare och elev	96
Referenser:	105
Lärarprofessionens kunskapsbas	
Anna-Lena Lilliestam	107
Arenorna	108
Utbildningsvetenskap och Pedagogiskt arbete	109
Skolforskning med pekpinna	111
Reproduktion och förändring	112
Professionaliseringsdebatten	113
Forskande lärare	115
Relevans och kvalitet	116
Pedagogiskt arbete	116
Referenser	118

Socially Relevant Teaching from a Multicultural Education Perspective	
Åsa Möller	119
The Concept of Education Work	119
Multicultural Education	120
Socially Relevant Teaching	121
The Success Alternative	123
Aims of the Investigation	124
Methods used in the Investigation	125
Results – FGA Philosophy and Implementation in Practice	127
Conclusions	134
References	140
Pedagogik som praktik och praxis	
Monica Nyvaller	143
Pedagogikämnets utveckling under nittonhundratalet	144
Utbildningsvetenskap - en ny vetenskap med relevans för lärarutbildningen?	146
Ett nytt forskarutbildningsämne tar form – pedagogiskt arbete	148
Skolans förändrade villkor – en vidgad förståelse av praktiken	149
<i>Rationalitet och</i> Praktisk filosofi i ny tappning	152
Avslutande funderingar	155
Referenser	157
Barns matematiserande i förskolan ur ett variationsteoretisk perspektiv	
Maria Reis	161
Inledning	161
Bakgrund	161
Barns kompetens - det kompetenta barnet	162
Barns perspektiv eller barnperspektiv	164
Det pedagogiska arbetet – ett perspektivval	166
Avslutning	174
Referenser	176

Att använda datorn som redskap i läs- och skrivutveckling med yngre skolbarn – ett förändrat arbetssätt	
Lena Tyrén	179
Inledning	179
Aktionsforskningen inom pedagogiskt arbete	182
Reflekterande forskare och praktiker	185
Etiska krav inom aktionsforskning	188
Slutdiskussion	190
Referenser	192
Lärare mot strömmen – någon som vågar? Om lärarindividualitet	
Anna-Karin Wyndhamn	195
Inledning	195
Allt eller inget? Från utbildningspolitiska visioner till skolrealitet	197
Spelets regler – Om lärarens makt, motstånd och farliga reflektion	201
Målkonflikter för lärare och elev?	205
På spaning efter pedagogiskt arbete – Mellan politik och vetenskap, lärare och forskare, då och nu	211
Referenser	217
Författarpresentation	221

Förord

I Lärarutbildningskommittén betänkande ”Att leda och lära” (SOU 1999:63) uttrycktes behovet av att bredda, fördjupa och förstärka forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Pedagogikämnet ansågs inte utgöra tillräcklig bas för sådan utbildning och yrkespraktik. Detta kan ses som ett av skälen till att forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete inrättades vid flera lärosäten samtidigt som den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NAPA) tillkom, 2001, samordnad av Umeå universitet. Forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete är således ett relativt nytt ämne vid svenska lärosäten, så också vid Göteborgs universitet.

Vid Göteborgs universitet, Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning (UFL) inrättades en forskarskola i Utbildningsvetenskap, till vilken samtliga fakulteter skulle inrätta ett nytt forskarutbildningsämne. Något tidigare, 2004, hade Utbildningsvetenskapliga fakulteten antagit en studieplan för Pedagogiskt arbete, och detta blev ett av de ämnen som knöts till forskarskolan från den utbildningsvetenskapliga fakulteten. Forskarskolan i utbildningsvetenskap gjorde sin första antagning 2005 då 26 doktorander antogs. Av dessa antogs nio stycken i Pedagogiskt arbete. Ytterligare åtta antogs året därpå. Förutom doktorander knutna till forskarskolan har även doktorander utanför forskarskolan antagits vid Institutionen för pedagogik och didaktik. I dagsläget har institutionen 19 doktorander antagna i pedagogiskt arbete.

I samband med att det nya forskarutbildningsämnet inrättades, utvecklades baskursen Pedagogiskt arbete 15 hp (10 p). Enlig utbildningsplanen för pedagogiskt arbete vid Göteborgs universitet skall utbildningen ”ge insikter och färdigheter i samhällsvetenskaplig teori och metod av relevans för vetenskaplig forskning om pedagogisk yrkesverksamhet. Utbildningen skall också ge fördjupade och allsidiga insikter inom det utbildningsvetenskapliga området. Ytterligare ett mål är att utbildningen skall ge förutsättningar för att bidra till professionell utveckling av pedagogiskt arbete.”

Detta blev vägledande för hur kursplanen utformades. Den första kursen genomfördes 2006/07 och följdes av ytterligare en kurs året efter.

Denna rapport skall ses som ett bidrag till formeringen av ämnet Pedagogiskt arbete. Liknande publikationer har getts ut vid Umeå universitet (Erixon, 2005) och Linköpings universitet (Hultman & Martinsson, 2005). Rapportens kapitel bygger på en bearbetning av de texter som kursdeltagarna skrev utifrån uppgiften att diskutera vad Pedagogiskt arbete kan vara. Bidragen i denna antologi redovisar således några preliminära tankar kring detta fält. Kapitlen ska ses som en inbjudan till att diskutera Pedagogiskt arbete vid Göteborgs universitet.

Göteborg februari, 2008

Ulla Runesson

Karin Rönnerman

Inledning

Pedagogiskt arbete – ett nytt ämne vid IPD

Den utbildningsvetenskapliga fakulteten inrättade 2004 ämnet Pedagogiskt arbete och de första doktoranderna antogs vid Institutionen för pedagogik och didaktik (IPD) året efter. Ämnet blev det tredje forskarutbildningsämnet vid sidan om pedagogik och ämnesdidaktik vid IPD. Varje ämne har som grund en ämnesinriktad baskurs som doktoranderna ska gå i början av sin forskarutbildning. Avsikten är att de skall få en inblick i ämnet, men också kunna diskutera det i relation till andra inriktningar. Baskursen för pedagogiskt arbete utarbetades utifrån den utbildningsplan som arbetats fram tidigare där det skrivs fram att utbildningen ska:

ge insikter och färdigheter i samhällsvetenskaplig teori och metod av relevans för vetenskaplig forskning om pedagogisk yrkesverksamhet. Utbildningen skall också ge fördjupade och allsidiga insikter inom det utbildningsvetenskapliga området. Ytterligare ett mål är att utbildningen skall ge förutsättningar för att bidra till professionell utveckling av pedagogiskt arbete.

Av skrivningen kan utläsas att det är den pedagogiska yrkesverksamheten som är i fokus för ämnet och hur detta ska förstås utifrån samhällsvetenskapligt perspektiv inom det utbildningsvetenskapliga området. Man kan alltså ana att det är professionen lärare som är av intresse att fördjupa kunskap kring. Till läraren hör då naturligt den verksamhet hon/han är delaktig i. Det är också den som behöver problematiseras och är av intresse att bilda kunskap om.

Ovanstående skrivning skall dock inte tolkas så snävt att Pedagogiskt arbete enbart förknippas med skolans verksamhet. I antagningskraven för tillträde till Pedagogiskt arbete öppnas ämnet upp så att det omfattar även andra typer av pedagogiskt arbete utanför institutioner som förskolan och skolan. Således kan pedagogiskt arbete inom t.ex. föreningsverksamhet, yrkesliv eller studieförbund också anses höra till ämnet. Pedagogiskt arbete som beteckning är lätt att förknippa med det arbete som utförs av de verksamma, efter-

som termen även används för att beskriva det arbete som utförs av dessa. Det är därför viktigt att betona att Pedagogiskt arbete som beteckning för ett forskarutbildningsämne har en vidare innebörd.

Utgångspunkten i baskursen Pedagogiskt arbete är professionen och yrkeskunnandet. Dessa belyses utifrån följande dimensioner:

Den historiska dimensionen. Här behandlas bl.a. hur forskningen har betraktat professionen över tid. Genom nedslag i några klassiska verk (Dewey, Lortie, Schön, Hargreaves) kan både studier om professionen, olika perspektiv på hur forskningen och vilka frågor som ställts, bli synliggjorda och diskuteras.

Autonomi – styrning: Hur har professionen hanterat autonomi respektive styrning? Genom att ta utgångspunkt i dessa begrepp som ett kontinuum kan frågor kring trender och konservatism diskuteras, liksom hur forskning utifrån ett makro - mikro perspektiv hanterat och studerat frågan.

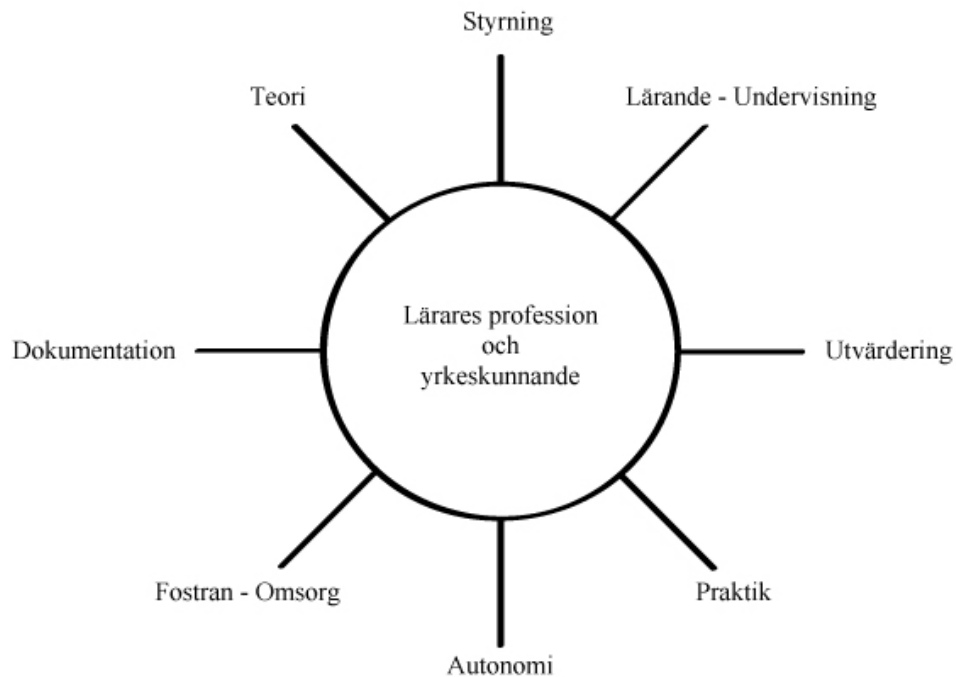
Teori – praktik: Hur kan professionen hantera detta begreppspar i dag och hur har det sett ut tidigare? Dessa återfinns ständigt i diskussion och genom forskning har dikotomin hanterats på olika sätt. Här återfinns ett spektra från normativitet till problemformulering och vidare till hur professionen själv kan delta i produktion av kunskap och inte endast ses som konsument.

Fostran – Lärande/undervisning: Denna dimension omfattar en central del i yrkesprofessionen. Vad sker i yrkesverksamhet relativt dessa begrepp? När teorier överges tar andra vid vilket ger implikationer även i den praktiska yrkesverksamheten. Genom att fundera över begreppen och därtill anknytande begrepp som omsorg, kan nyanser lyftas fram och diskussioner föras kring varför vissa begrepp används mer än andra i en viss tid.

Dokumentation – utvärdering: Vad innebär dokumentation i yrkesverksamheten, utöver elevers prestationer, och hur kan det kopplas till utvärdering? Genom dessa begrepp kan yrkesverksamheten diskuteras utifrån den koppling som finns till ett system av statlig kon-

troll, men också till vilka möjligheter dessa begrepp ger för att utveckla den egna verksamheten.

Historisk belysning av:



Doktoranderna uppmanades inför den skriftliga uppgiften i kursen att välja en eller flera dimensioner för att belysa pedagogiskt arbete och använda litteraturen för en fördjupad förståelse och reflektion. I uppgiften betonades att resonemangen skulle fördjupas så att de besvarade frågor/dilemman tagna ur praktiken och som lärare ställer sig. Doktoranden kunde också anknyta sitt resonemang till sitt pågående avhandlingsarbete. Det är utifrån dessa anvisningar som de omarbetade bidragen skall läsas i denna antologi.

Rapportens disposition

Rapporten består av ett antal artiklar som har tillkommit inom ramen för kursen i pedagogiskt arbete. Samtliga författare är doktorander vid nämnda institution och deltar i GU:s forskarskola *CUL*. De olika bidragen i denna antologi ges här en kort inledning:

Tarja Alatalo beskriver att vara professionell lärare i de tidigare skolåren kan handla om att ha erfarenhetsbaserade och praktiska kunskaper men också forskningsbaserade specialistkunskaper i bland annat läs- och skrivinläring. Utan fördjupade kunskaper inom läsområdet kan det vara svårt att ge alla elever den läsutbildning som de har rätt till. I kapitlet argumenteras för hur den utbildningsvetenskapliga satsningen och det nya forskningsämnet pedagogiskt arbete kan ge nya möjligheter att producera verksamhetsnära forskning och därigenom stärka kunskapsbasen i skolan.

Airi Bigsten ställer inledningsvis frågan om omsorg kan ses som en viktig aspekt för att arbeta med att fostra barnen t.ex. till att bli självständiga och ansvarstagande individer? Att ha omsorg om barnen i förskolan är, och har varit, en viktig del i lärares yrkeskunskande. Här problematiseras om det är möjligt att utveckla praktisk-teoretisk kunskap som tar sin utgångspunkt i lärares egna erfarenheter (t.ex. omsorg) så att det kan "likställas" med teoretiskt utvecklad kunskap.

Anna-Carin Bredmar konstaterar att forskningstraditioner inom pedagogik och pedagogiskt arbete skiljer sig åt, bland annat genom sin syn på relationen mellan teori och praktik. Denna relation är av största betydelse inom det utbildningsvetenskapliga fältet eftersom det ställs krav på tillämpbarhet och relevans för praktiken. I kapitlet presenterar hon sitt avhandlingsprojekt *Kreativa möjlighetsrum i lärares arbete* som bedrivs inom ramen för forskarskolan *Centrum för Utbildningsvetenskap och Läraresforskning (CUL)* vid Göteborgs universitet.

Lena Eckerholm tar i sitt kapitel upp svenska elevers resultat i läsförmåga från en internationell studie som visar på en neråtgående

trend av elevernas läsförmåga. Faktorer till den försämrade förmågan emanerar ur hela skolväsendets organisation. Vilka möjligheter har lärare att förbättra läsundervisningen i klassrumssituationen och vad kan det finnas för stötestenar i det dagliga arbetet? Vilket stöd kan kompetensutveckling, pedagogiska samtal etc, ge lärarna?

Angelika Kullberg menar att lärare kan ha samma intentioner om vad eleverna skall lära, men ställer frågan om det betyder att deras elever lär sig samma sak? I kapitlet diskuteras resultatet av en studie om lärares undervisning och elevers lärande av decimaltal. Två lärare hade planerat en lektion tillsammans och använde samma arbetsuppgift till eleverna i de två klasserna. Testresultat visar att eleverna i en klass lyckats mycket bättre än eleverna i den andra klassen. Studien visar att hur läraren behandlar lärandets innehåll är avgörande för vad eleverna lär.

Annika Lilja diskuterar vikten av att stärka kopplingen mellan teori och praktik för att lärarnas professionella autonomi ska kunna utökas och att praktiken behöver böttna i utbildningsvetenskaplig teori och forskning. Ett exempel på en sådan aspekt av utbildningsvetenskaplig forskning är det förtroende som måste finnas mellan lärare och elev för att man ska kunna tala om lärande och undervisning som en meningsfull aktivitet.

Anna-Lena Lilliestam framhåller i sitt kapitel att lärarprofessionen inte har haft makten över sin vetenskapliga kunskapsproduktion, utan mycken forskning har skett av forskare utan större insikter i och intresse för yrkets villkor. Lärare bör ges möjlighet att utveckla professionens kunnande genom att själva, och i samarbete med akademien, bedriva praktiktäta forskning inom skilda aspekter av undervisning och lärande. De yrkesverksamma skulle därigenom också skaffa sig en starkare röst i det offentliga samtalet.

Kan skolan kompensera för sociala och kulturella brister? Är detta något eftersträvänsvärt? *Åsa Möller* undersöker i sitt kapitel ett skolreformprojekt (Framgångsalternativet) som syftar till att göra skolan mer relevant för etniska minoriteter och elever i ”utsatta” bostadsområden. Projektets syfte är bland annat att lära ut önskvär-

da sociala kompetenser såsom ansvar, hänsyn och samarbete. Analysen bygger på sociala hierarkier och en rasifierad ideologi som ligger till grund för ett bristperspektiv och kompensatoriska åtgärder för etniska minoriteter.

Monica Nyvaller diskuterar, med utgångspunkt i pedagogikämnets historiska utveckling, två nya begrepp samt dessas uppkomst och utveckling. Begreppen, utbildningsvetenskap och pedagogiskt arbete, ställs också i relation till lärarutbildningen och skolans förändrade villkor. Som ett led i utbildningssystemets reformer har det införts krav på att lärare, skolledare och annan pedagogisk personal analyserar, inventerar, dokumenterar och redovisar såväl processer som resultat samt utför annat administrativt arbete. Ett sätt att förstå det är att resonera kring olika former av vetande och kunnande.

Maria Reis beskriver i sitt kapitel tankar kring de förändringar som förskolan har genomgått under de senaste åren. Vidare fokuseras att både styrdokument och forskning numera ser barn som kompetenta och diskussionen om barns perspektiv eller barnperspektiv, i relation till lärares pedagogiska arbete och forskarens perspektivval. Vidare beskrivs episoder om yngre barns matematiserande i en förskolekontext i relation till det teoretiska perspektivvalet, ”variationsteorin”.

Lena Tyrén tar utgångspunkt från beskrivningen av utbildningsvetenskap och för där in aktionsforskning inom pedagogiskt arbete för att se relevans i sin tänkta forskningsstudie. I kapitlet reflekterar hon kring relationen forskare och praktiker och de redskap som kommer att användas i studien samt de etiska aspekterna inom aktionsforskning.

Anna-Karin Wyndhamn diskuterar i det sista kapitlet ”Lärare mot strömmen – någon som vågar?” lärarens möjlighet att agera självständigt och kritiskt i förhållande till lokal skolledning, politiska direktiv och egen undervisningspraktik. Anna-Karin driver tesen att det faktiska utrymmet för läraren att gå i opposition har krympt, allt medan samma lärare omges av en politisk retorik som påskiner friutrymme och professionell autonomi.

Forskning som stöd i professionaliseringen av lärarna

Tarja Alatalo

Inledning

I dag krävs det att lärare på ett helt annat sätt än tidigare kan visa att verksamheten är av hög kvalitet och att de själva har svar och lösningar på många av de frågor som uppstår i skolvardagen. Läroplanen (Lpo 94) betonar också lärarnas professionella ansvar för elevernas lärande och professionaliseringen av lärarna är ett aktuellt inslag i skoldebatten. Det här kapitlet fokuserar lärares professionalisering, med särskild betoning på den gemensamma kunskapsbasen. Poängen är att det kanske inte bara är kunskapsbasen i utvecklar- och samarbetarrollen som kan behöva stärkas utan också specialistkunskaper som lärare i olika kategorier kan ha. Att vara professionell kan handla om att ha erfarenhetsbaserade och praktiska kunskaper men också att ha forskningsbaserade ämnes- och specialistkunskaper. Det forskningsområde som är intressant ur mitt eget perspektiv är elevernas läs- och skrivinläring och -utveckling. Som doktorand i forskningsämnet pedagogiskt arbete, hämtar jag mina forskningsfrågor från den reella skolverksamheten. Elevers läsförmåga är ett område som är flitigt debatterat utanför skolan och där finns många frågor som även praktiker ställer sig och som de behöver få besvarat med hjälp av vetenskaplig forskning. Det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet ska också svara mot lärarutbildningens behov, varför läs- och skrivundervisningsområdet torde vara högst aktuellt även i det avseendet. Statens intentioner är att utveckla den mål- och resultatstyrda skolan i ett föränderligt samhälle med hjälp av bland annat utbildningsvetenskaplig forskning.

Kapitlet inleds med en kort inblick i retoriken kring professionaliseringen av lärarna. Därefter går texten in i ett resonemang om bety-

delsen av forskningsbaserad läsundervisning. Kapitlet avslutas med att belysa vilka möjligheter praxisnära forskning och det nya forskningsämnet pedagogiskt arbete kan öppna för skolutvecklingsprocesserna.

Professionalisering av läraryrket

Det finns många beskrivningar av och omfattande forskning om lärarprofessionalitet. Colnerud och Granström (1993) beskriver fyra särdrag som av Lortie (1975) tillskrivs en professionell yrkesutövare: *Systematisk teori*, vilket innebär att yrket utövas med utgångspunkt från en gemensam kunskapsbas. *Auktoritet*, det vill säga att andra yrkesgrupper utestängs från att utöva yrket. *Yrkesmässig autonomi* ger professionella yrkesutövare rätt och skyldighet att själva bestämma vilka arbetsredskap och arbetsmetoder de ska använda. *Egenkontrollerad yrkesetik* innebär att yrkesgruppen har utformat etiska riktlinjer, principer och regler för hur yrket ska utföras. Avsaknaden av en tillräckligt stor gemensam kunskapsbas och yrkesetik utgör de största hindren för att utveckla en professionell yrkeskår, menar Lortie.

Ett syfte med decentraliseringen av skolan var att professionalisera lärarkåren (Alexandersson, 1999). Verksamheten skulle komma närmare lärarna, vilket skulle effektivisera den och ställa krav på delaktighet. För att få till stånd utveckling av skolan krävs utökat samarbete så att lärare kan frångå gamla traditioner för att prova nya arbetssätt i undervisningen. Möjligheten att samarbeta ställer krav på att lärarna reflekterar och utövar pedagogiska diskussioner tillsammans. Reflektion tycks ha blivit ett svar på hur implementeringen av skolans mål och riktlinjer ska genomföras. Alexandersson talar om kritisk reflektion som grund för kunskapsutveckling som har sin utgångspunkt i det dagliga arbetet. Han argumenterar för behovet av tid och praktiska möjligheter till reflektion. Genom att sätta ord på det man gör kan man ta ställning till sina handlingar och förändra sitt sätt att handla. När lärarna har ett behov av att arbeta tillsammans i ett arbetslag med gemensamt yrkesspråk och gemensamma kunskaper och erfarenheter finns möjlighet till kolle-

gial reflektion och handling (Handal & Lauvås, 1993). Att vara kritisk till sitt eget handlande är en grund för att kunna utvecklas som lärare och för att kunna utveckla undervisningen (Arfwedson, 1992).

Schön (1983) menar att en kunnig yrkesutövare kan reflektera, experimentera och improvisera. Han talar om att skapa en teori om det unika fallet. Praktisk kunskap inom olika specialområden kan läras in, men inte läras ut i form av teori (jfr Rogoff, 1984). Schön använder begreppet ”knowing-in-action”, handlingskunskap, som kännetecknas av att yrkesutövaren bedömer situationer och fattar beslut utan att nödvändigtvis kunna förklara vilka teorier som kommer till användning. Yrkesutövaren vet hur handlingarna ska utföras och hur situationen ska bedömas utan att behöva tänka på sitt agerande före eller under arbetet. Yrkesutövaren är inte medveten om hur han eller hon har lärt sig det. Det är heller inte givet att yrkesutövaren kan beskriva den kunskap som handlingarna visar att han eller hon är i besittning av. Den professionella praktikerns kunskap uppstår när yrkesutövaren reflekterar över de egna handlingarna när handlingarna äger rum (”reflection-in-action”) eller genom att reflektera över det som hänt vid ett senare tillfälle (”reflection-on-action”). Den reflekterande praktikern är den professionella yrkesmänniskan, menar Schön. Yrkesutövaren måste utveckla sin egen reflektion för att bli medveten om vad den tysta kunskapen egentligen står för och för att kunna sätta ord på den och därmed dela den med andra. Reflektion skulle då, enligt Schön, råda bot på lärarens isolerade yrkesutövning, om vilket Lortie (1975) skriver. Lortie menar att bristen på ett gemensamt yrkesspråk begränsar nybörjare i yrket att upptäcka och ta till sig existerande kunskap. Många av dem lämnas att klara sig själva i stället för att ledas fram av ett arbetslag.

Även Hargreaves (1994) betonar behovet av reflektion och kollegialt samarbete för att utveckla en pedagogisk verksamhet i takt med pågående förändringar och för att uppnå en högre pedagogisk kvalitet. Det handlar om att kunna ta ställning till kunskap, lärande och undervisning och att omsätta det i handling. Det finns dock en konflikt mellan det postmoderna samhället och det moderna, inom vil-

ket skolan fortsätter att verka, menar Hargreaves. Läraryrket har kännetecknats av bland annat en hög grad av privat frihet. Individualismen inom läraryrket, där lärarna arbetar själva i sina klassrum, lever seglivat kvar. Dagens skola har många likheter med den skola som fanns på 1800-talet. Skolans traditioner sitter djupt rotade och det är svårt att få till bestående förändringar (Berg, 2003). Den traditionella lärarrollen kvarstår trots de ökade krav som ett postmodernt samhälle innebär, till exempel större och fler ansvarsområden (Hargreaves, 1994). Professionaliseringen av lärarna leder samtidigt till en ökad intensitet i läraryrket, vilket för med sig att lärarnas arbete inte har utvecklats i takt med den ökade arbetsbördan. Intensifieringen av lärarrollen leder till att läraren snarare blir avprofessionaliserad än professionaliserad, konstaterar Hargreaves. Han pekar också på tiden som sätter gränser för vad lärare kan göra. Den påtvingade kollegialiteten blir ineffektiv och har bristande flexibilitet. I och med att lärarna tilldelas fler ansvarsområden utan att tilldelas mer tid, uppstår stress.

Hargreaves framhåller att skolutveckling och professionalisering av lärarna kräver att det kollegiala samarbetet utvecklas med utgångspunkt i lärarnas vardag. ”Man måste komma bort från detaljstyrda och centralt fastställda riktlinjer, och man måste ge lärarna den nödvändiga flexibiliteten att gemensamt utarbeta egna riktlinjer” (ibid., s. 222). Utmaningen ligger i att öppna breda valmöjligheter som respekterar lärarnas professionella bedömningsförmåga och som ger dem ett betydande ansvar för implementering av läroplanen och utveckling av undervisningen. Till det behövs nya former av kompetensutveckling av skolans personal, där erfarenheter runt den egna verksamheten tas som utgångspunkt.

Hargreaves menar vidare att lärare behöver förstå de särskilda förhållanden de möter i dagsläget och vad det kommer att betyda i framtiden för att kunna utbilda sig och fortbilda sig för behov som kan uppstå i framtiden. Kvalitetsgranskningar och utvärderingar är honnörsord i skolverksamheten och lärarna har resultatansvar. Det innebär att lärare kan behöva fundera över vilka framtidens viktiga kunskaper är. Hargreaves anser att lärarna själva ska ta ansvar för sin egen yrkesutveckling, organisera den och använda den för att

höja kvaliteten i yrkeskollektivets insatser i skolan. Det är dock inte endast lärarna som har ansvaret för till exempel att alla elever kan lämna skolan med god läsförmåga, utan ansvar måste också åläggas dem som ger skolans personal uppdraget (SOU 1997:108). Det finns omfattande forskning om betydelsen av att lärare har forskningsbaserade kunskaper om till exempel läsinlärning (t ex Moats, 1999; Pressley, 1998; Stanovich, 1994). Det talar för att insatser kan behöva sättas in redan i lärarutbildningen (jfr. Snow et al., red., 1998).

En stor del av det pedagogiska arbetet i skolan utgår från skriftspråket. Det postmoderna livet letar sig in i skolan, som behöver kunskaper för att möta olika behov hos eleverna. ”Det som på 1970-talet ansågs definiera ’funktionella läsfärdigheter’, som att fylla i postblanketter och liknande praktiska läs- och skrivuppgifter anses inte i dag på ett tillfredsställande sätt svara mot vuxenlivets krav” (Myndigheten för skolutveckling, 2003, s. 8). Skriftspråket är så viktigt att den som inte har tillgång till det riskerar att utestängas från samhällsgemenskapen (SOU 1997:108). För lärare i de tidigare åren i skolan kan en del av kunskapsbasen i hög grad handla om att ha forskningsbaserade kunskaper om elevers läsinlärning för att kunna agera medvetet och genomtänkt med avseende på varje elevs individuella läs- och skrivutveckling. Det kräver att tidigarelärare har en omfattande utbildning inom skriftspråksområdet, med såväl teoretisk som praktisk grund. Den statliga rapporten *Livslina för livslångt lärande* (SOU 1989:114) betonar teoribaserat agerande i all undervisning: ”Lärarprofessionalism består enligt vår mening bl a av att ha insikter om vilka teoretiska grundantaganden som olika metoder bygger på och av att kunna välja ut just de delar av den egna repertoaren som passar i en viss situation” (s. 97). I nästa avsnitt resoneras, med hjälp av forskning, kring risken att kritisk reflektion och kollegialt samarbete inte når maximalt resultat utan relevanta specialistkunskaper hos lärare. Utan forskningsbaserad utbildning inom läsområdet kan det vara svårt att ge eleverna den läsutbildning som de har rätt till, särskilt när det uppstår läs- och skrivsvårigheter.

Stärkt kunskapsbas inom läs- och skrivområdet – avgörande för professionaliseringen av lärare i de tidigare skolåren

Lärarens arbete är politiskt och socialt konstruerat och har en politisk och samhällelig bas, varför läraren kan behöva ses i relation till sin tids historia. Lärare är inskrivna i ett pedagogiskt mode, ett ideologiskt perspektiv, vilket påverkar lärarens socialisation till yrket i såväl lärarutbildningen som i tjänstgöringen som lärare (Gannerud, 1999). Synen på undervisning i läsning har växlat under skolans historia. Dagens läroplan (Lpo 94) förespråkar elevcentrerad undervisning och elevinflytande. Det sociokulturella perspektivet på lärande betonas. Läs- och skrivkommittén betonar vikten av att skolverksamheten utgår från elevernas egna upplevelser: ”Eftersom språket är den viktigaste bäraren av kulturella och sociala erfarenheter, måste barn och unga ges rika möjligheter att formulera, reflektera och kommunicera sina egna kulturella upplevelser och tankar i förskola och skola” (SOU 1997:108, s. 73).

Trots styrdokumentens interaktionistiska formuleringar förs det ofta fram att skolans läsundervisning fortfarande bedrivs med traditionella metoder (Elbro, 2004; Lundberg, 1984). De pedagogiska traditionernas makt har stor betydelse (Thavenius, red., 1999), vilket kan vara ännu tydligare i en ideologisk brytningstid. Kanske skolans tröghet till att utveckla läspedagogiken delvis även kan förklaras med att skolan traditionellt haft principen om lärarnas frihet vid val av metod (SOU 1992:94) och att lärarna därför fortsatt med samma metoder som de själva arbetade efter i skolan? Lortie (1975) konstaterar: ”Being a student is like serving an apprenticeship in teaching” (s. 61). En annan förklaring kan vara att läromedel traditionellt styr lärarnas undervisning (Elbro, 2004; Samuels, 1979) och att läslärorna under årens lopp varit styrande även i läs- och skrivundervisningen. ABC-böckerna har gynnat läraren eftersom de har gjort det möjligt att genomföra en gemensam undervisning för hela klassen.

Det tycks finnas ett gap mellan klassrumsundervisning och forskning om läs- och skrivinlärning (Moats, 1999; Moats & Foorman, 2003; Snow et al., red., 2005). Med resonemanget nedan argumenterar jag, med stöd i internationell forskning, för att skolans tröghet till att utveckla läsundervisningen också till en del kan bero på att verksamheten inte bygger på forskningsbaserade kunskaper i läspedagogik (Moats, 1999; Pressley, 1998; Stanovich, 1994). Ett grundläggande antagande är att ”god pedagogisk metodik bygger på såväl forskning som praktiskt utvecklingsarbete och lärarerfarenhet” (Myrberg, 2001, s. 66). Min poäng är att om det brister i någon av de tre faktorerna, bär det spår i hela undervisningen.

Traditionell avkodningsinriktad läsundervisningsmetodik innebär långsam och grundlig bokstavsgenombgång, där man koncentrerar sig på bokstävernas formella egenskaper. Den i många stycken individualpsykologiskt inriktade traditionella läsundervisningen fokuserar vad barnet gör med teckensystemet. I dagens skolretorik nämns denna läspedagogik ofta som en negativ företeelse (Lundberg, 1984). Den debatt som då och då dyker upp i texter om läs- och skrivundervisning, talar inte sällan om form och innehåll som två mot varandra stridande krafter, menar Lundberg. Meningsfulla lärsituationer, där kommunikation och språklig interaktion är centralt, lyfts fram som enda rätta pedagogiken, medan färdighetsövningar utmålas som tråkiga och föga kreativa. Många gånger är debatten kryddad med inslag från det ”läskrig” som rasat i USA (Chall, 1983) skriver Myrberg (2001). Kritiken mot traditionell undervisningsmetodik är nog inte i alla stycken rättvis eller forskningsbaserad. Den rikliga mängd forskning som bedrivits inom läsområdet under de senaste femtio åren visar nämligen att avkodningsförmågan är en viktig grund för läsinlärningen (t ex Adams, 1990). Inte heller då undervisningen bedrivs i interaktionistisk anda, kan avkodningen i läsinlärningen hoppas över. Avkodning, att konvertera ljud till bokstäver, är en av två grundläggande processer i läsning. Den andra är språklig förståelse (Gough & Tunmer, 1986). Gough och Tunmer beskriver läsförmåga med ekvationen $Läsning = Avkodning \times Förståelse$. Saknas avkodningsförmåga eller är bristfällig eller om förståelsen av det lästa uteblir, handlar det inte om läsning. När barnet lär sig läsa, automatiseras avkodningen, och i

viss mån förståelsen efter hand. De flesta barn behöver direkt undervisning i både avkodning och läsförståelse (Blachman, 2000). I klartext innebär det att avkodningsinriktad, traditionell, läsmetodik kan behövas i läsundervisningen.

Målet för all läsundervisning är, naturligt nog, läsförståelse (Adams, 1990). Avkodning har alltid med förståelse att göra och omvänt och barn har skiftande strategier när de lär sig läsa. Det betyder att en interaktionistisk verksamhet kan behöva individualpsykologiska inslag i form av traditionella ljudmetoder, särskilt när elever har svårigheter i sin läsinlärning och -utveckling. Avkodningsmetodik och meningsfulla lärsituationer gynnas av att befrukta varandra. Forskning visar således att den traditionella läspedagogiken inte kan förkastas helt trots förändrad kunskapssyn. För skolan och den enskilda läraren handlar det i stället om att ha kunskaper om och känna till barns läsinlärningsprocesser och att veta vilka behov barnet har i varje del av processen. Systematik och medvetenhet är grundläggande i läs- och skrivundervisningen (Adams, 1990). Skickliga lärare använder sig av pedagogiska metoder och förhållningssätt som inte går att beskriva i termer av traditionella eller icke-traditionella, utan utgår från de behov som varje elev har (Lundberg & Linnankylä, 1993). Kunskaper om läsinlärning är kompetenser som lärare nog kan tillägna sig till viss nivå genom reflektion och kollegialt samarbete och genom kunskap som läraren tillägnar sig i praktiken (Hargreaves, 1994; Rogoff, 1984), men för att förstå samtliga processer i läsinlärningen kan det behövas forskningsbaserad, teoretisk utbildning (jfr Lundberg & Herrlin, 2003).

Pedagogiska idéer och myter sprids ofta genom att lärare varit på fortbildning, lyssnat till föreläsare eller träffat lärare som haft ”nya” sätt att tänka kring lärande och undervisning (Pressley, 1998). Sedan staten på 90-talet förändrade lärarutbildningen så att läs- och skrivområdet inte längre gavs samma bredd som tidigare, blev det också vanligt att nybörjare i läraryrket mer eller mindre okritiskt plockar en del här och en annan där bland olika läs- och skrivmetoder, vilket jag själv upplevt. Dessa metoder eller delar av metoder anammas många gånger utan förankring i vetenskaplig forskning om läsinlärning. Så var ofta fallet även med Leimars LTG-metod (Läs-

ning på Talets Grund) (Lundberg, 1984). Enstaka delar av LTG sågs som en metod och inte som det förhållningssätt det är, vilket Leimar (1974) betonar. För en lärarstuderande eller nyexaminerad lärare kan det vara problematiskt att omfatta läsinlärningens och – utvecklingens processer utan tillräcklig förankring i teori och praktik, vilket därför lätt kan leda till mindre effektiv läspedagogik. Dessutom kan man se att det i platsannonser för lärare – för att inte tala om i skolplaner – efterfrågas nya pedagogiska grepp och nya sätt att se på undervisning. I Skolkommitténs slutbetänkande (SOU 1997:121) står i andra kapitlet att ”dagens skola måste diskutera hela den inre läromiljön på ett nytt sätt” (s. 23). Förändring är nyckelordet, konstateras det i slutbetänkandet, och det är säkert lätt hänt att lärare som inte fått tillräckligt med utbildning inom läs- och skrivområdet, förkastar ljudmetoder just för att de är traditionella. Risken finns också att till exempel rektorer uppmuntrar entusiastiska lärare att ”köra på, det är bra att ni har idéer”, utan att närmare ta reda på om dessa idéer verkligen är förankrade i teorier om lärande. Styrdokumentens formuleringar om förändring av skolans pedagogik kan till och med ha lett till att ”specialister” (Myrberg, 2001), det vill säga lärare som i många år med framgång undervisat i läsning, fått stå tillbaka för yngre lärares idéer om undervisning. Nya pedagogiska grepp inverkar troligtvis inte negativt på elevernas skriftspråksinlärning om läraren har en forskningsbaserad utbildning inom läs- och skrivinlärning, och medvetet lägger valda delar till sin egen undervisningsrepertoar (Moats, 1999).

Vidare har svenska barns läsförmåga försämrats (Rosén et al., 2003; Skolverket, 2003; 2007) och frågan är om det till en del skulle kunna härledas till gapet mellan undervisning och forskning. Läs- och skrivsvårigheter kan ha sin orsak i skolans bristande läsundervisning (Høien & Lundberg, 2001; Myrberg, 2003). Statsmakterna har uppdagat att lärarens utbildning är avgörande för elevernas läskunskaper (jfr. Adams, 1990; Snow et al., 1998; Stanovich, 1994) och ålagt lärarutbildningen att undervisa samtliga lärarstuderande mot de tidiga skolåren i läs- och skrivinlärning. Det kan vara en god början, särskilt om utbildningen är forskningsbaserad och genomförs med förankring i praktiken (jfr Lave & Wenger, 1991). Nedan

belyses hur staten vidare avsett att forskning ska gynna lärarprofessionalitet och skolutveckling.

Frågorna hämtas från den praktiska verksamheten

Samhällets och arbetslivets förändringar satte spår i utbildningsväsendet, som under 90-talet blev mål- och resultatstyrt. ”Den styrmodell som infördes med decentraliseringen och de nya måldokumenterna kan sägas innesluta en värderationalitet (värdegrunden och riktlinjer) liksom en mål-medelrationalitet (målen och krav på utvärdering)” (Fransson & Lundgren, 2003, s. 11). En ny skola i ett nytt samhälle krävde nya lärarkompetenser och förnyad lärarutbildning, som dessutom skulle vara forskningsanknuten. Skola och pedagogisk forskning stod långt ifrån varandra trots att de har samma utgångspunkt (Askling, 2006; Fransson & Lundgren, 2003; Hultman & Hörberg, 1994). Pedagogikämnet kritiserades för att inte ha klarat av att bredda lärarutbildningens forskningsgrund eller att producera tillräckligt många doktorer för att fylla lektorstjänsterna inom lärarutbildningen. I avsnittet ovan ges en beskrivning av möjliga spår det kan ha satt i den praktiska verksamheten. I diskussionen om pedagogik eller utbildningsvetenskap som vetenskaplig bas enades man till sist om utbildningsvetenskap som namn på det nya vetenskapsområdet, men inte som namn på en disciplin eller ett forskarutbildningsämne. Utbildningsvetenskapliga kommittén tillsattes för att främja utbildningsvetenskaplig forskning som är kopplad till lärarutbildningen och har direkt relevans för läraryrket (Fransson & Lundgren, 2003).

Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté (UVK) framhåller att den utbildningsvetenskapliga satsningen går ut på att utveckla praxisnära forskning, det vill säga forskning i anslutning till de professionella verksamheterna. Forskningsfrågorna ska tas direkt från skolverkligheten och spegla aktuella och grundläggande frågor i den pedagogiska verksamheten och på det viset bidra till kunskapsutvecklingen inom läraryrkets centrala frågor (Askling, 2006). Pedagogiskt arbete, som är mitt eget forskningsämne, och som är ett relativt nytt ämne inom vetenskapen, är tänkt att stärka det praxis-

nära kunskapsinnehållets betydelse. Askling talar om ”konsument”- och ”producent”producerad forskning. Konsumenterna kan i det här sammanhanget vara lärare och andra skolaktörer, medan producenterna kan vara övriga samhällsforskare, till exempel inom pedagogikämnet. Hon visar också på UVK:s uppdrag att förena dessa två helt olika forskningstraditioner: praxisorienterad, empirisk och ofta teorisvag klassrums- och lärarforskning och å andra sidan en mer metodmedveten, akademiskt orienterad och teoretisk forskning som ”har utgångspunkt i forskarnas egen nyfikenhet och som ofta beskylls för att vara alltför lite matnyttig för att ha något värde för skolans och lärares arbete” (s. 34). Kanske utbildningsvetenskaplig praxisnära forskning kan bidra till att vända den trenden så att skoletablissemangen tar till sig ”konsument”producerad forskning? De statliga propåerna om utökad praxisnära forskning och samarbete mellan högskola och skola kan ses som ett led i professionaliserings- och skolutvecklingsfrågan.

Läroplanskommittén (SOU 1992:94) skriver om oförytterliga värden, det vill säga värden som i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter och dit räknas läsförmågan. Skriftspråkets betydelse för demokrati och samhällsgemenskap (SOU 1997:108) är så grundläggande att undervisning i det endast bör släppas i professionellas händer. Kunskapsproduktionen och lärarprofessionalismen är beroende av varandra (Carlgren & Marton, 2000). Forskningsbaserade specialistkunskaper är en viktig grund att stå på i lärarnas reflektioner och kollegiala pedagogiska diskussioner och mycket talar för att de kan utgöra ett nödvändigt verktyg i professionaliseringssträvandena. Ett gemensamt yrkesspråk ger tillgång till en gemensam kunskapsbas ”som också inbegriper förklaringsmodeller och analysredskap för att med kollegor och inför sig själv kunna analysera den pedagogiska praktiken” (Granström, red., 2007., s. 16). En gemensam kunskapsbas kan vidare komma att ge drivkraften och förändringspotentialen till skolutveckling mot en mer multiprofessionell (Berg, 2003) yrkesroll, där specialistrollen kombineras med utvecklar- och samarbetarrollen. Lärarens professionella kunskap spänner över hela det didaktiska fältet. Lärarens kunskapsbas innefattar skolkunskap, innehållskunskap, teoretiska och metodiska kunskaper och självkänedom i undervisningsprocessen (Arfwed-

son & Arfwedson, 2002). Schöns (1983) ”reflection-in-action” och ”reflection-on-action” kan med ett arbetslags gemensamma forskningsbaserade kunskaper i till exempel läs- och skrivinlärning och – utveckling bli ett vässat verktyg i reflektioner kring och undervisning av elever med lässvårigheter.

Statsmakterna har insett behovet av ett samspel mellan yrkespraktikens frågor och forskning och kunskapsutveckling. Som lärare i många år i de tidigare skolåren, har jag själv rika erfarenheter av att undervisa i läsning och skrivning. Den lärarutbildning jag fick i slutet av 1990-talet, gav relativt lite kunskaper inom läsområdet. Goda mentorer och viss fortbildning hade, tillsammans med förvärvade praktiska kunskaper och erfarenheter under åren, invagat mig i känslan av att behärska läs- och skrivområdet (jfr Robertson Hörberg, 1997). Trots det började tvivel uppstå när jag upptäckte hur stora lässvårigheter vissa elever fortfarande hade i skolår tre och fyra. Efter att under forskarutbildningen ha läst in forskning i ämnet, har jag insett att de praktiskt förvärvade kunskaper jag haft, inte alltid räckt för att hjälpa elever som har svårigheter i läsning och skrivning. Om jag hade varit insatt i vad forskning kommit fram till om processerna i en människas läs- och skrivinlärning och – utveckling hade jag haft större möjligheter att göra insatser för dessa elever. Pedagogiskt arbete som vetenskapligt ämne, vars frågeställningar är ”konsument”producerade, tas direkt från skolverksamheten och är centrala för skolaktörerna, ger möjlighet till produktion av behovsprövade kunskaper för framtidens skola och samhälle. Skolaktörerna ges dessutom i det praktiska forskningsämnet möjlighet att själva bli frågeställare och producera ny kunskap.

Referenser

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press
- Alexandersson, M. (red.). (1999). *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur
- Arfwedson, G.B. & Arfwedson, G. (2002) *Didaktik för läraren. En bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: HLS
- Arfwedson, G. (1992). *Didaktisk forskning, didaktiskt utvecklingsarbete. Häftet för didaktiska studier*. Stockholm: HLS/Didaktikcentrum
- Askling, B. (2006) *Utbildningsvetenskap - ett vetenskapsområde tar form. Vetenskapsrådets rapportserie 16:2006*
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur
- Blachman, B. (2000). Phonological awareness. I R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (red.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 3, s. 483-502. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Carlgren, I., & Marton, F. (2000) *Lärare av i morgon. Pedagogiska magasinets skriftserie, nummer ett*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Chall, J. S. (1983). *Learning to Read: The Great Debate*. NY: McGraw-Hill
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber
- Fransson, K. & Lungren, U.P. (2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Gannerud, E. (1999) *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis

- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial And Special Education*, 7, s. 6-10
- Granström, K. (2007). (red.) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Myndigheten för skolutveckling. Rapport 316:33
- Handal, G. & Lauvås, P. (1993). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur
- Hargreaves, A. (1994). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Hultman, G, & Hörberg, C. (1994). *Kunskapsutnyttjande*. Stockholm: Skolverket
- Høien, T. & Lundberg, I. (2001). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Gleerup
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociology study*. Chicago. London: University of Chicago Press
- Lpo 94 (1998). *Läroplaner för obligatoriska skolväsendet, Lpo 94*. Stockholm: Fritzes
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Stockholm: Gleerups
- Lundberg, I. & Linnankylä, P. (1993). *Teaching Reading Around the World*. The Hague: IEA
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur
- Moats, L. C. (1999). *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. American Federation of Teachers. NW: Washington DC
- Moats, L.C. & Foorman, B. (2003). *Measuring teachers' content knowledge of language and reading*. *Annals of Dyslexia*, 53, s. 23-45

- Myndigheten för skolutveckling (2003). Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet. Stockholm
- Myrberg, M. (2001) Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket.
- Myrberg, M. (2003). Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter.
http://www.lhs.se/LHS/Templates/BigPage_1011.aspx
- Pressley, M. (1998). Reading instruction that works: The case for balanced reading. NY: The Guilford Press.
- Rogoff, B. (1984). Introduction: Thinking and Learning in Social Context, I Rogoff, B. & Lave, J. (red.) Everyday Cognition. It's Development in Social Context. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Robertson Hörberg, C. R. (1997). Lärares kunskaper i praktiken. Ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning. Linköping Studies in Education and Psychology No. 53
- Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books
- Rosén, M., Myrberg, E. & Gustafsson, J. E. (2005). *Läskompetens i skolor 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Skolverket (2004). Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport. Rapport 250.
- Skolverket (2007). PISA 2006. 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse. Rapport 306.
- Snow, C.E. Burns, M.S. & Griffin, P. (red.) (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press

Snow, C. E., Griffin, P. & Burns, M. S (red.) (2005). Knowledge to Support the Teaching of Reading. Preparing Teachers for a Changing World. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

SOU (1992:94): Skola för bildning

SOU (1997:121): Skolfrågor – Om en skola i en ny tid

SOU (1989:114): Livslina för livslångt lärande

Stanovich, K.E. (1994). Romance and reality. *The reading Teacher*, 47, s. 280-291

Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading. Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*. 21(4), s. 360-407

Thavenius, J. (red.) (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur

Omsorg, ett nedslag i lärares yrkeskunnande

Airi Bigsten

Inledning

Förskolan är precis som skolan en social konstruktion. Det som skiljer lärarnas¹ yrkesprofession i förskolan i förhållande till skolan är att den sägs vara sprungen ur modersrollen (J-E Johansson, 1992). Steedman (1985) hävdar dock att det är guvernanten/barnflickan som är modellen för lågstadieläraren. I förskolans uppdrag är det tänkt att lärande, fostran och omsorg skall bilda en helhet (Lpfö 98, 2006). Att omsorg om barnen är en viktig del i lärares yrkeskunnande påstås bero på den historiska utvecklingen (från moders- /guvernantrollen) av lärarprofessionen i förskolan. Lärare hävdar att de dagligen möter situationer där de har behov av fördjupade kunskaper om hur de ska agera i socio-emotionella situationer (Gannerud, 1999). Avsaknad av explicitgjord etik² i lärarutbildningen (Bergendahl, 2006) och lärares efterfrågan av djupare kunskaper om socio-emotionella dimensioner (Gannerud, 1999) tycks tyda på behov av mer forskning om etiska dimensioner i läraruppdraget, till exempel hur barn fostras till självständiga och ansvarstagande individer. Omsorg kan ses som en medmänsklig relationell aspekt i all samvaro mellan människor (Noddings, 1984). Frågan är om den kan ses som ett yrkeskunnande? Detta problematiseras i relation till teoretiskt förankrad yrkeskunnande i denna text.

¹ Med lärare menar jag barnskötare, förskollärare och lärare i skolan.

² Etik kommer från grekiskans *éthos* och *êthos* och betyder bruk eller sed. Etik står för det tänkta (inre) sättet att handla. Etik handlar om reflektion av det rätta eller felaktiga handlandet utifrån bestämda värden och de moraliska ställningstaganden man gör (Colnerud, 1995).

Relationen mellan omsorgsetik och fostran

Som tidigare nämnts har förskolläraryrollen sitt ursprung i moders-/guvernantrollen. Detta kan vara orsaken till att omsorgsaspekten har betonats i arbetet med att fostra barnen till moraliska människor. Inom omsorgsetiken är begreppet omsorg centralt. Vad innebär det att ha omsorg om andra? Hur kan omsorgsbegreppet förstås i relation till fostran?

Att få och ge omsorg är ett grundvillkor för mänskligt liv. Detta innebär att vi är beroende av andras omsorger. ”En sak är att behöva andra, att behöva deras omsorg; en annan sak är om behovet rent faktiskt *tillfredsställs*, om personen verkligen blir *sedd* i sin sårbarhet” (Henriksen & Vetlesen, 2001, s. 23 ff.). I detta ömsesidiga beroende av varandra är vi sårbara. Vi kan inte alltid räkna med det stöd och den omsorg som vi skulle behöva. ”Ett beroende baserat på sårbarhet gör människolivet till något skört” (ibid, s. 24). Vi har ett ansvar för varandra vare sig vi vill det eller inte. Det är dock inte säkert att den som ges omsorger vill ha det eller kan återgälda det den får.

Omsorgsetiken har utvecklats av Gilligan som en reaktion mot Kohlbergs stadieteori av moralutvecklingen. Enligt honom når inte flickorna högre än till stadie tre medan pojkarna når det högsta stadiet, dvs. stadie sex (Noddings, 1984). Gilligans slutsats var att flickornas beslut i etiska situationer baseras på omsorgstänkande medan pojkarnas beslut utgick mer från ett rättvisetänkande. Hennes omsorgsetiska tankar har vidare utvecklats av Nel Noddings. Noddings hävdar att från början är vår förmåga att visa omsorg naturlig (”natural caring”). När detta inte räcker till för att orka bry sig om andra då uppstår ett behov av att utveckla ett etiskt förhållnings-sätt. Omsorgsetiken är praktisk och handlingsorienterad. Det är i det dagliga mötet som lärare har omsorg om sina elever. I denna omsorgsrelation finns alltid två parter, den som ger omsorg (one-caring) och den som tar emot omsorg (cared-for). Det måste med andra ord finnas en ömsesidighet i en denna relation. Detta kräver en närvaro i den andres behov. I mötet ser läraren om barnet har behov av dennes omsorger. Genom att ha omsorger för barnet hjäl-

per läraren barnet att växa och förverkliga sig själv. Frågan är på vilket sätt omsorger kan överföras till mottagaren? Noddings hävdar att; ”The point lies in trying to discern the kinds of things I must think about when I am in conflict of caring” (ibid, s. 13). Den vuxne ska inte själv göra en bedömning av situationen utifrån sin egen synvinkel och till exempel säga till ett barn som slog sig att det inte var så farligt utan istället försöka sätta sig in i hur han/hon själv skulle kunna tänkas känna och uppleva den uppstådda situationen. Därigenom kan det bli möjligt att komma så nära som möjligt det som barnet känner. Genom att förstå barnets verklighet kan den vuxne visa omsorg utifrån barnets behov. Det är med andra ord det som läraren tror är det bästa för barnet som står i fokus inom omsorgsetiken och inte om det till exempel är rättvist. På vilket sätt jag bemöter barnen varierar från gång till gång beroende på vilket barn det är och vilka behov det har just idag. För att kunna ge vad den andre behöver måste dock mottagaren vara villig att ta emot. Enligt Noddings (ibid) bör en genuin omsorg också stödja den andres (den som ges omsorg) kompetens bortom situationen här och nu. Genom att barnen känner sig sedda och att de har tillit till de vuxna i förskolan/skolan kan detta ses som en grogrund för att lyckas bygga långsiktiga fungerande omsorgsrelationer. Colnerud (2006) hävdar att i skolans komplexa värld kan inte besluten enbart tas med utgångspunkt i omsorgsetiken. Eftersom olika krav (till exempel att sätta betyg) ställs mot varandra är besluten inte alltid så lätta att ta. Lärarnas maktposition innebär också att det alltid finns en risk för ett maktmissbruk. Dessutom kan omsorgsetiken göra lärarna skuldtyngda då det kan vara omöjligt att räkna till för alla elever i den utsträckning som den kräver (Colnerud, 2006; Hargreaves, 1998).

Hargreaves (1998) hävdar att lärare känner en tillfredsställelse då de ger och har omsorger om barnen. Trots krävande arbete visar flera studier på att det som håller lärarna igång är att gemenskapen och tillvaron med barnen ger tillbaka så mycket till lärarna (Hargreaves, 1998; Lortie, 2002; Gannerud, 1999). Detta förhållningssätt kan ses som ett uttryck för ett omsorgsetiskt sätt att agera. Omsorg handlar om förutom närhet, att ha huvudansvaret för eleverna. Den är ofta ”kopplad till en längtan efter att äga och kontrollera” (Hargreaves, 1998, s. 186). Detta kan innebära att lärare ser sina elever

som egna ägodelar som de ska försvara i alla lägen. Detta ställer också stora krav på läraren att i alla lägen se till elevernas bästa till exempel i förhållande till rektorn som vill skära ner på resurser. Det finns en oklarhet var gränser går mellan omsorg och äganderätt om eleverna/klassen och mellan omsorg och kontroll över dem/den. Omsorg tycks även ibland innebära att lärare inte vill samarbeta med sina kollegor för tiden med eleverna ses som mer värdefull (Hargreaves, 1998).

I Lpfö 98 hävdas att "Förskolan skall vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran, utveckling och växande" (Lpfö 98, 2006, s.4). Detta betyder att förskolans fostransuppdrag inte kan ses som en separat företeelse utan tanken är att tillsammans med föräldrarnas hjälpas åt att fostra barnen till goda samhällsmedborgare. Eftersom förskolepedagogiken är sprungen ur modersrollen har fostransrollen i förskolan inte varit tydliggjord. Då barnträdgårdar/barnkrubbor har setts som ett komplement till hemmen har de inte fått ta över hemmets fostransansvar. De har heller ej fått ta över skolans ansvar för att lära ut (Orlenius, 1999). Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) hävdar dock att förskolan delvis har tagit på sig att vara ställföreträdande hem för barnen, innebärandes att lärarna tar på sig rollen som ställföreträdande mödrar. "Därigenom har den svenska förskolan, i motsats till sin ambition att vara ett komplement, i många avseenden kommit att bli en ersättare" (ibid, s.145). Problematiken som finns inbäddad i detta handlar om om det finns en skiljelinje mellan lärarens skyldighet att fostra och föräldrarnas ansvar att uppfostra de egna barnen. Om föräldrarna inte klarar av att ge de egna barnen tillräcklig omsorg och dessutom inte uppfostrar barnen på "rätt" sätt kan/får förskolan då överta deras roll? Fjellström (2004) pekar på svårigheten med att lärare som offentligtanställda har ett fostransansvar för andras barn. Problemet som lärare har att hantera är att hitta en balans mellan att fostra barnen till aktiva samhällsmedborgare utan att överta föräldrarnas ansvar för att uppfostra dem. I fostransuppdraget är lärarna viktiga förebil-

der för barnen (Lpfö 98, 2006) så att de grundläggande värdena³ ska kunna förankras hos barnen.

Ska omsorg och fostran ses som två separata företeelser eller finns det någon relation mellan dem? Jag hävdar att i arbetet på förskolan/skolan är förmågan att visa omsorg för barnen/eleverna⁴ viktig. Man kan dock fråga sig vad händer om läraren inte kan se eller känna av elevens behov eller om eleven inte vill ta emot lärarens omsorger. Lika problematisk kan det vara om läraren ger för mycket omsorg till barnet. Är det möjligt för lärare att fostra barn utan att beakta omsorgsaspekten? I Bigstens (2004) studie var fostran främst riktat mot ett gott beteende. Denna studie visade att lärare generellt agerade med barnens bästa för ögonen men i vissa situationer agerade de med bestämdhet mot barn som inte lydde eller opponerade sig mot rådande normer. Ibland var dessa till och med kränkande. I dessa situationer blev omsorgsaspekten till en maktfråga. Jag hävdar att det finns en relation mellan omsorg och fostran. Dessa två komponenter är beroende av varandra. En ömsesidig och tillitsfull relation mellan lärare och barn är en förutsättning för att kunna arbeta med fostran. Genom att lärare agerar med utgångspunkt i bland annat omsorgsetiken kan det bli möjligt för dem att gestalta och förmedla de grundläggande värdena som ligger inom ramen för fostransuppdraget i läroplanen (Lpfö 98, 2006).

Vilket är skolans/förskolans fostransuppdrag?

I läroplanen för förskolan hävdas att: ”Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet” (ibid, s. 4). Strävansmålen i förskolan handlar om att barnen skall fostras till bland annat att vara kritiska, våga uttrycka sina egna åsikter, bli självständiga och kunna ta ansvar för sina medmänniskor.

³ Dessa är; människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta (Lpfö 98, 2006, s. 3).

⁴ Jag använder orden barn och elever synonymt.

Läraryrket är av normativ karaktär. Fjellström hävdar att i detta myndighetsansvar ligger ”att påverka medborgarnas attityder och karaktär så att demokratin stärks” (Fjellström, 2004, s. 17). Det går inte att undkomma att lärare måste fostra. Både i skollagen och i läroplanerna för alla skolnivåer finns ett fostransuppdrag. Fjellströms definition på fostran är ”den omsorg i vid mening som syftar utöver tillgodoseendet av aktuella och påtagliga behov, intressen och önsknings, som avser att bidra till att forma barns och ungdomars karaktär och handlande till något som hålls för önskvärt” (ibid, s.146). Detta pekar på att fostrans innehåll baseras väsentligen på värderingar⁵. Han hävdar vidare att skolan måste ha en avsikt med sin fostran. Dessutom ska fostran ”också uttrycka en skäligt god vilja till elevernas, samhällets och världens bästa” (ibid, s. 167). Fjellström påstår också att kunskaps- och färdighetsmål tillhör fostransuppdraget. Att ha kunskaper och färdigheter är enligt honom en del av vårt personlighetsideal. ”Förskolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera barnen att utveckla förståelse för vårt samhälles gemensamma demokratiska värderingar och efterhand omfatta dem” (ibid, s.11). Med andra ord kan vi som lärare inte välja om vi vill jobba med dessa mål eller inte, utan förskolan har tydliga strävansmål⁶

På flera ställen i läroplanen poängteras att barnen skall utvecklas till självständiga och ansvars-kännande människor. Vad det innebär att fostra barn till ansvars-kännande och självständiga människor är inte tydligt i läroplanen. Innebörderna av dessa mål överlämnas till lärarna själva att tolka och förhålla sig till. Med andra ord är det lärarna som har ansvar för verksamhetens innehåll och vilka metoder de skall använda i arbetet mot målen i läroplanen (Dovermark, 2004). Tanken med lärarnas självbestämmande av både metod och innehåll har varit att göra lärarna mer delaktiga och aktiva i arbetet. Detta skulle kunna peka mot att staten litar på de ”professionella” i deras yrkesutövande. Det tycks finnas en tilltro från staten sida till

⁵ Värderingar uttrycker ”personliga mer eller mindre reflekterade uppfattningar om vad som är bra/dåligt et cetera” (Orlenius & Bigsten, 2006, s. 58).

⁶ Strävansmålen i förskolan har dessa rubriker; ”normer och värden, utveckling och lärande, barns inflytande, förskola och hem, samverkan mellan förskoleklassen, skolan och fritidshemmen” (Lpfö 98, 2006, s. 2).

lärarnas kompetens att de klarar av detta. Dovermark (ibid) pekar på paradoxen mellan tilltron till den professionelle samtidigt som det finns en norm om den goda skolan och vad detta innebär. Frågan är dock om man saknar teoretiska kunskaper om ett område, som inom ramen för min avhandling (etiska teorier), hur kan lärarna då klara av och förhålla sig professionellt till sitt uppdrag? Forskning visar inom det etiska området att lärare tycks sakna teoretiska kunskaper för att kunna möta/hantera sina praktiska erfarenheter i till exempel socio-emotionella situationer (Gannerud, 1999). Jag hävdar att dessa situationer kan ses innehålla etiska dilemman⁷. I den komplexa vardagen på förskolor och skolor upplever lärare olika etiska dilemman. Det kan se ut som följande exempel: På förskolan är tanken att barnen ska leka med leksaker i de rum där de finns. Om de försöker ta med leksaker därifrån till ett annat rum blir de stoppade med orden: ”Nu är du i lekrummet!” Denna situation kan ses som ett etiskt dilemma där två värden står mot varandra, barnets autonomi - lärares omsorg om barnet. Hur kan lärares uttalande tolkas? Leken skulle kunna bli mer kreativ om barnen fick ta med sig leksakerna till andra rum där de skulle kunna kombineras med andra material/materiel. Då leksakerna måste vara i ett bestämt rum blir det dock mindre för barnen att städa. Lärarnas slutsatser tycks peka mot att det är lättare för barnen att ta ansvar för att plocka i ordning saker i ett rum än om de sprids ut på ett större område. I detta agerande finns en fostransaspekt då barnen ska lära sig ta ansvar för det man själv gör och att de dessutom ska visa hänsyn gentemot varandra (Bigsten, 2004).

I en studie gjord av Bigsten (ibid) synliggjordes lärares moraliska hållning. I princip all kommunikation mellan barn och lärare innehöll moraliska budskap. Lärarna förmedlade och gestaltade moral antingen genom att ha en dialog med barnen eller att de instruerade barnen till att förändra sitt beteende till ett av lärare bestämt gott beteende. Generellt kan det hävdas att lärarna agerade med barnens bästa för ögonen. I princip vid alla observerade situationerna be-

⁷ DeVries (2004, s. 166 ff.) gör denna definition av begreppet; “A moral dilemma is a situation in which competing claims, rights or points of view can be identified. [...] There is no clear right or wrong solution to a dilemma”..

stämde lärarna på vilket sätt, när, hur och varför barnen förväntas agera på ett annat sätt än vad de faktiskt gjorde. Detta tycks peka mot att lärarna fostrar dem till att klara av att bli en del av samhället. För att kunna göra detta behövs redskap/analysinstrument som ger möjligheter att förstå och utveckla den egna praktiken. Genom kommunikation kan lärare beskriva, motivera/argumentera och kritiskt granska det egna handlandet. För att kunna sätta ord på vilka värden som finns implicit i till exempel etiska dilemman behövs teoretiska kunskaper om olika värdeteorier/etiska teorier (Colnerud & Granström, 2002; Gannerud, 1999). Detta tycks peka mot att det finns en relation mellan etiska dilemman, teoretiska kunskaper om etiska teorier och fostransuppdraget.

Fjellström (2004) pekar även på att fostran har en tidsdimension. När läraren agerar i ett etiskt dilemma ska de ha med sig tanken om till exempel det önskvärda och möjliga just i denna situation är bra för stunden och sämre i ett framtida perspektiv eller tvärtom. Utifrån en tidsdimension kan syftet med lärares agerande handla om att ge en bra start för framtiden där barnet till exempelvis ska läras bli självbestämmande, det vill säga autonomt. Detta är ett dubbelbottnat område i fostransuppdraget. Att barnen skall bli självständiga samtidigt som de ska ta ansvar för sina kamrater innehåller ett spänningsfält som kan upplevas vara motstridigt. Ett av förskolans uppdrag är att fostra barnen till aktiva och ansvarsfulla samhällsmedborgare. I det intersubjektiva mötet på förskolan innebär detta att läraren kan ha intentioner med det egna agerandet för att nå detta mål. Intentionerna överensstämmer inte alltid med barnets. Problematiken i den dagliga verksamheten handlar om att barnets autonomi ibland måste stå tillbaka och de vuxna måste styra. Läraren har att ta hänsyn till olika aspekter i fostransuppdraget för att kunna tänkas agera med alla barns bästa för ögonen (Orlenius & Bigsten, 2006). Det kan vara svårt att göra avvägningar i dessa situationer men lärare måste hantera detta. I den spänningsfyllda vardagen finns många etiska dilemman som kräver beslut. Problematiken i uppdraget är att det inte finns några enkla svar på hur läraren skall agera. Det agerande som var relevant ena dagen kanske inte är det i en liknande situation en annan dag. Det finns inga universella svar

på vilket agerande som är ”rätt” utan det är den enskilde läraren som måste göra dessa avvägningar.

Genom att uppdraget är omfattande kan lärare känna sig otillräckliga eftersom de kan göra hur mycket som helst och upplever att arbetet aldrig tar slut. Det finns ingen norm om vad ett bra utfört arbete innebär utan lärare måste hela tiden göra val och själv bestämma var gränsen går. Detta kan leda till att lärare hamnar i det som Hargeaves (1998) kallar för skuldfällan, det vill säga att de får dåligt samvete för att de inte orkar och hinner med att göra så mycket som de skulle vilja.

Lärares kunskapsgrund – teoretisk eller praktisk?

Som tidigare nämnts är ett av lärares uppdrag i förskolan att fostra barnen till goda samhällsmedborgare. Vilken kunskapsgrund har eller borde de ha för att utföra detta uppdrag? Är den av praktisk karaktär vuxen ur lärares egna erfarenheter eller vilar den på en teoretisk grund?

De kvinnliga lärarna bygger upp relationer med både barnen och föräldrarna. Genom att ha omsorger om eleverna är förväntningarna att få tillbaka uppskattning. Därigenom stärks deras personliga auktoritet. Gannerud (1999) hävdar att detta kan ses som ett sätt för de kvinnliga lärarna att kompensera den låga positionella auktoritet som de åtnjuter. I samtal med föräldrar relaterar de till egna erfarenheter som föräldrar istället för att utgå från det professionella yrkeskunnandet. Paradoxalt nog skulle det kunna hävdas att förskolan inte enbart är utvecklad ur moders- eller guvernantrollen utan lärarna själva är ännu idag ”mödrar” i viss bemärkelse i sin yrkesutövning. Deras yrkeskunnande synliggörs genom att bygga upp ett personligt förtroende och genom skapandet av en relationell auktoritet i förhållande till föräldrarna. Lärarna hävdar att deras erfarenheter av att arbeta med socio-emotionella frågor har gjort att de utvecklat sitt kunnande på detta område trots bristen på formell teoretisk utbildning (ibid). ”Lärares socio-emotionella uppgifter beskrivs som om de ligger vid sidan av vad man förväntar sig att lära-

re skall och bör göra, och som underordnade de pedagogiskt – didaktiska aspekterna ” (ibid, s. 157). Dessa två aspekter av läraruppgifterna upplevs oftast vara ömsesidigt beroende av varandra även om det ibland upplevs finnas motsättningar mellan dem. Gannerud hävdar att genom samtal kring den egna praktiken kan gemensamma referensramar skapas för att överbrygga denna dualism. Lärarnas agerande tycks tyda på att de besitter en tyst kunskap sprungen ur den egna praktiken. Den tysta kunskapen har de förvärvat genom övning, vilket deras utsagor ger uttryck för. Ett annat signum för denna kunskap är att den inte till fullo går att verbalisera (Molander, 1993; Johannessen, 1999, i Lauvås & Haundal, 2001). Kan detta vara orsaken till att de ibland relaterar till den egna föräldrarollen som de är mer vana att prata om än utifrån de erfarenheter som de utvecklat genom sitt arbete?

Kennedys (2002) studie tycks peka mot att lärares hantverksskicklighet (craft knowledge) genom det dagliga mötet med eleverna handlar framförallt om flödet på lektionerna, hur de får eleverna att delta i skolarbetet och hur de stödjer elevernas lärande. Samtidigt hävdar lärarna att den teoretiska kunskap de har tagit till sig genom olika kurser handlar framförallt om hur de skall stödja elevernas lärande. De aspekter lärare talar om i denna dikotomi handlar i princip om samma sak, det vill säga elevers lärande. Detta torde kunna peka mot att lärares erfarenhetsbaserade kunnande (craft knowledge) och den teoretiska (systematic knowledge) kunskapen skulle kunna mötas. En stor del av den erfarenhetsbaserade kunskapsutvecklingen tar sin utgångspunkt från lärares arbete med eleverna. Jag hävdar att omsorg om barnen skulle kunna ses som craft knowledge. Om arbetet fortlöper tillfredsställande är lärarna nöjda med detta utan önskan om förbättringar av praktiken. Lärarnas missnöje med det egna arbetet är däremot en källa till att vidareutveckla detta. Kennedys (ibid) studie visar dock att trots lärarnas missnöje med det egna agerandet är möjligheterna till utvecklande av praktiken begränsade. Flertalet av lärarna konstaterar att det inte fungerade men gör inget åt detta. Kan denna problematik bero på att lärare inte ges möjligheter att utveckla den egna praktiken? Om lärare ska kunna till exempel utveckla teorier om omsorgsaspekten som en del av yrkeskunnandet är det viktigt att de börjar granska

och reflektera kring det egna handlandet. Aktionsforskningen skulle kunna vara ett sätt att göra detta på (Carr & Kemmis, 1986). Genom att kritiskt granska den egna verksamheten är syftet att synliggöra det för-givet-tagna i vardagen. Denna systematiska granskning görs både på ett individuellt plan men även i hela arbetslaget. I denna forskningsansats möts praktikern som tillsammans med forskaren för forskningsprocessen framåt. Syftet med aktionsforskningen är att utveckla den egna praktiken och kunskapen om den på ett systematiskt sätt. I mötet mellan praktiken och teorier utvecklas nya teorier baserade på den granskade praktiken. Sammanfattningsvis kan det hävdas att ”action research involves practitioners directly in theorizing their own practice and revising their theories self-critically in the light of their practical consequences” (ibid, s. 198).

Kennedy (2002) hävdar att enbart hantverksskicklighet (craft knowledge) inte räcker för att utveckla den egna praktiken. Jag håller med Kennedy i detta resonemang. Visserligen kan lärare utveckla och granska den egna praktiken men det behövs även teoretiska begrepp och teorier för att förstå och synliggöra det för-givet-tagna. Lärarna påverkas både av de egna erfarenheterna men även av systematisk/teoretisk kunskap. Jag hävdar att båda delarna är nödvändiga i yrkesutvecklingen. Ska lärare kunna bygga upp en egen kunskapsbas måste de ges möjligheter till att kunna diskutera och arbeta med den egna yrkesutvecklingen. Jag hävdar dock att ska jag kunna genomföra min studie som skall ge en bild av den etiska dimension som finns i en specifik aspekt av fostran (självständighets och ansvarsfostran) i den i pedagogiska verksamheten i förskolan behövs kunskaper om olika etiska teorier. Dessa teorier kan användas som redskap för att skapa förståelse för hur de egna erfarenheterna kan förstås. I ett dialektiskt förhållande mellan praktik och teori kan det finnas möjligheter för att nya praktikgrundade teorier kan skapas. För att kunna utveckla både utbildning och utbildningsforskning är det nödvändigt för lärare att både utveckla den egna förståelsen men också teorier om undervisning (Carr & Kemmis, 1986).

Det tycks finnas ett behov hos lärare att få djupare teoretiska kunskaper i relation till den egna praktiken. Den specifika kunskap som

efterfrågas av lärarna i Ganneruds (1999) studie handlar om det socio-emotionella fältet. Det kan tyckas enkelt att efterfråga teoretiska studier/kunskaper som den enda vägen för att stärka den kvinnliga professionens yrkeskunnande. I Ganneruds studie är det kvinnorna själva som tillskriver sig själva en lägre position i jämförelse med männen. Är lösningen på denna problematik att gå en utbildning/kurs på universitet och läsa till exempel filosofi för att förstå vad de olika teorierna om till exempel etik handlar om? Risken med detta kan vara att de kvinnliga lärarna anpassar sig till den rådande normen att teoretisk kunskap värderas högre än deras erfarenhetsbaserade teorier om den egna praktiken. Många lärare har en lång erfarenhet av att ta beslut i olika etiska dilemman. De har under årens lopp byggt upp ett antal strategier för att kunna bemöta elever i de uppstådda situationerna (ibid). Frågan är om deras kunskaper kan bidra till eller räcker för att utveckla erfarenhetsbaserade teorier kring den egna praktiken. Jag hävdar att deras teorier är grundade i praktiken och borde därmed kunna hävdas vara en praktisk-teoretisk kunskap och likvärdig med teoretiskt utvecklad kunskap. Detta skulle kunna innebära att om lärare börjar diskutera/reflektera om hur omsorg kan ses som en praktiskt-teoretiskt uppbyggd kunskapsgrund (Carr & Kemmis, 1986) är förhoppningen att omsorg skulle kunna utvecklas mot att ses som ett utvecklat yrkeskunnande. Jag hävdar att det är den inte idag. ”Utmärkande för en professionell yrkesutövare är teoretiska och praktiska kunskaper, som man fått genom yrkesutbildning och att man utvecklat en förtroghetskunskap genom att dessa kunskaper tillämpas i en praktik ” (Gannerud, 1994, s. 96).

Avhandlingsstudie – genomförande och syfte

När jag lämnade en förskola där jag genomförde en observationsstudie i samband med min D-uppsats, tyckte jag mig se att det fanns en närhet mellan lärarna och barnen. De fanns till hands för barnen hela tiden. Samtidigt kändes det som om de var övervakade av lärarna. På en annan förskola fick jag intrycket att det fanns en distans emellan lärarna och barnen. De kom till barnens undsättning när något inträffade som barnen själva inte klarade av att lösa. Å

andra sidan fanns på denna förskola en frihet där barnen självständigt eller tillsammans fick utforma sin vardag. Barnen tycktes dock vara lika engagerade i lek och verksamheten oavsett vilket bemötande de fick på de olika förskolorna (Bigsten, 2004).

Utifrån denna studie väcktes tanken om att studera lärares erfarenheter av och deras bevekelsegrunder för det egna handlandet i moraliska situationer⁸. I min avhandlingsstudie skall interaktionen mellan lärare och barn videofilmas. I samtal/intervjuer skall lärare ges möjlighet att granska och reflektera över det egna handlandet. Eftersom fokus ligger på samtalet/intervjun mellan forskare och lärare kan det bli möjligt att få en djupare kunskap om hur lärarna ger mening åt det egna handlandet i förskolans moraliska praktik. Därigenom vill jag vinna kunskap om de möjliga innebörder de ger om den komplexitet som finns i spänningsfält bestående av etiska dilemman som berör självständighets- och ansvarsfostran. För att kunna göra detta är studien begränsad till den del av barnens och lärarnas livsvärld⁹ som levs i förskolan. Merleau – Ponty (1962) hävdar att vi som människor ingår i många sammanhang i den livsvärld som vi delar med varandra. Vi är ömsesidigt beroende av varandra. Det är den levda kroppen som erfar världen. Eftersom människan är både subjekt och objekt kan hon aldrig reduceras till att antingen vara subjekt eller objekt. Genom våra kroppar befinner vi oss alltid i världen interagerande med våra medmänniskor. Detta möjliggör för oss att förstå andra. Trots att vi i denna intersubjektiva värld kommunicerar med varandra kan vi aldrig till fullo förstå den andre (Merleau – Ponty, 1962) Livsvärlden rymmer en komplexitet som är omöjlig att studera i dess helhet, dvs. i alla de olika delarna av den som vi tar för given (Bengtsson, 2005).

⁸ Moraliska situationer handlar i denna studie om situationer där självständighets- och ansvarsfostran synliggörs.

⁹ Mina ontologiska utgångspunkter finns inom livsvärldsansatsen, hos den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty men främst den tyske sociologen Alfred Schütz' vardagliga livsvärld. Den livsvärld Schutz (2002) talar om kallar han för vardagsvärld. Enligt honom består livsvärlden av många olika sorters världar (subvärldar) till exempel dröm- och fantasivärlden, teater- och konstvärlden, lekvärlden och vetenskapsvärlden. Den vardagliga världen är dock överlägsen alla andra världar. Även den är en subvärld. Detta är den förgivettagna världen som vi tror på tills någon kan bevisa motsatsen.

Genom att detta är en empirisk studie kan det bli möjligt att lyfta fram hur lärarna själva upplever och erfar etiska dilemman i det egna handlandet. Jag hävdar att det är viktigt att låta lärares röster få höras på deras egna villkor. Genom att jag vill komma in i lärares värld, dvs. praktiken hävdar jag att denna studie även kan ses som ett bidrag till utvecklandet av pedagogiskt arbete. Det övergripande syftet med denna studie är att ge en bild av den etiska dimension som finns i en specifik aspekt av fostran i den i pedagogiska verksamheten i förskolan. Den aspekt jag tänker studera rör hur barnen fostras till att bli självständiga och kunna ta ansvar för andra. Enligt Lpfö 98 (2006) har förskolan som mål bland annat att fostra barnen till ansvarsfulla medborgare som tar ansvar både för sig själva men även för andra. I samtal/intervjuer mellan lärare och forskare är förhoppningen att i lärarnas beskrivningar synliggörs hur de fostrar barnen. Med utgångspunkt från det egna agerande motiverar de vilken sorts moralisk människa barnet ska fostras till för att klara av att bli en självständig och ansvarstagande individ. I detta skede är det lärarnas tolkningar av det egna handlandet som ger mening åt det studerade fenomenet. Den moral som lärarna lägger i det egna handlandet i moraliska situationer blir därefter utgångspunkten för forskarens tolkningar.

Referenser

- Bengtsson, J. (red.). (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur
- Bergendal, L. (2006). Om gemensamma värden i ett pluralistiskt samhälle. Lärarutbildares syn på arbete med gemensamma värden i den nya lärarutbildningen. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 13(1), 17-41. (Tema: värdegrund). Umeå universitet.
- Bigsten, A. (2004). *Har du glömt hur man äter en smörgås? – en studie om pedagogers förmedling och gestaltning av moral i förskolans praktik*. D-uppsats i pedagogik. Högskolan i Skövde.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik I läraryrket*. Stockholm: HLS
- Colnerud, G. (2006). Nel Noddings och omsorgsetiken. *Utbildning och demokrati* 15(1). 33-41.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS
- Dahlberg, G. och Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. (Särtryck ur SOU 1994:45). Stockholm: HLS.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral Classrooms, Moral Children. Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education*. New York: Teachers College.
- Dovermark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studium en skola i förändring*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 122). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Fjellström, R. (2004). *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.

- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Henriksen, J-O. & Vetlesen, A. (2001). *Etik i arbete med människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J-E. (1992). *Metodikämnet i förskolläraryrket. Bidrag till en traditionsbestämning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kennedy, M. M. (2002) Knowledge and Teaching (1). *Teachers and Teaching: theory and practice, vol. 8, no. 3/4*.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Läroplan för förskolan (Lpfö 98)*. (2006). Västerås: Fritzes.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkley: university of California press.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Malmö: Runa.
- Orlenius, K. & Bigsten, A. (2006). *Den värdefulla praktiken*. Stockholm: Runa.
- Schutz, A. (2002) . *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Steedman, C. (1985). ”The Mother Made Conscious”: The Historical Development of a Primary School Pedagogy. *History Workshop Journal, 31*, 494 – 503.

Pedagogiskt arbete – konsten att definiera ett forsknings- och utbildningsfält

Anna-Carin Bredmar

Historia och sammanhang

Forskning om lärare och lärares arbete är ett forskningsfält som framkallat stort intresse under det senaste halvsekle. Samhällsutvecklingen har inneburit ökade krav på kunskaper för alla samhällsmedborgare. Ett viktigt mål för samhället har därför varit att göra det möjligt för alla att få tillgång till ändamålsenlig och god utbildning. Eftersom resurser har satsats på skola och utbildning finns det också ett uppenbart intresse från samhällets sida att dessa används på ett effektivt och fördelaktigt sätt. Detta kan ses som en orsak till det växande intresset för forskning om lärare och lärares arbete (Gerhard Arfwedson, 1994; Gannerud, 1999). Med en allt större utbildningssektor blir skolsystemen en viktigare del av samhälls- och arbetslivet.

Texter för pedagogik skapas och skolor tillkommer när reproduktionen flyttas från familjen till speciella institutioner. Skolan blir ett eget samhälle – en miljö – för moraliska fostran, vilket kan ses som ytterligare en orsak till ett ökat intresse för forskning om lärares arbete och liv. Genom historien har den utbildning som staten och kyrkan gett utvecklats i symbios med syfte att fostra och utveckla personlighet och moral (Fjellström, 2003; Lindensjö & Lundgren, 2000). Forskning om utbildning och läroplaner utgör en spretig mångfald som är svår att fånga. Detta kan uppfattas som problematiskt och konfliktfyllt men det innebär också att det rymmer en stor öppenhet. Forskningsfältet är på många sätt öppet i fråga om studieobjekt, metoder och forskares och lärares roller. Det finns inget enhetligt perspektiv kring problemområde, innehåll, metoder eller

forskarsamhälle. På grund av denna mångfald är det svårt att urskilja och fastställa mönster. Forskningsfältet har responderat på en variation av intressen, ledande principer och praktiska angelägenheter i en varierad social, politisk och kulturell kontext (Carr & Kemmis, 1986).

Historiskt sett så har forskaren uppfattats som en teoretiker som måste friställa sig från alla egna värderingar och undertrycka alla egna intressen. Denna syn utmanas av Carr och Kemmis (1986) och de menar att ingen forskning om utbildning värd namnet kan vara helt fri från värden och värderingar. Författarna argumenterar för att forskning om utbildning måste ha sin utgångspunkt i praktiken. Den avgörande poängen med utbildningsforskning är att utveckla teorier som är grundade i de problem och perspektiv som utbildningspraktiken har. Det handlar i grund och botten om att omdefiniera de problem som är utgångspunkten för forskningen. Forskningens syfte anses vara att frigöra lärare från sitt beroende av sina vanor och traditioner genom att förse dem med förmåga och resurser vilket gör det möjligt för dem att reflektera över och att kritiskt granska otillräckligheten hos olika föreställningar om utbildning.

Vad är önskvärt och vad är möjligt? Detta är frågor som ständigt ställs i praktiken och de är alltid förbundna med olika ideologiska föreställningar. Dessa måste uppenbaras för att de ska kunna granskas kritiskt. Carr och Kemmis (1986) ställer upp fem krav som all forskning om utbildning måste acceptera och tillmötesgå. All forskning om utbildning måste för det första avvisa positivismens krav på rationalitet, objektivitet och sanning. För det andra måste forskare inom detta fält acceptera behovet av att använda lärares tolkningskategorier. Det tredje kravet är att forskningen tillhandahåller möjligheter att urskilja ideologiskt förvanskade tolkningar från dem som inte är det. Den måste också tillhandahålla ett perspektiv som kan undvika en förvanskad självförståelse. Ytterligare ett krav är att forskningen ska handla om att identifiera och exponera de aspekter av den rådande sociala ordningen som motverkar rationella mål, vilket innebär att forskningen måste kunna erbjuda teoretiska antaganden som kan uppmärksamma lärare på hur dessa aspekter kan elimineras eller överbryggas. Det femte kravet är att frågan om

forskningens status måste bestämmas av på vilket sätt den relateras till praktiken. Detta krav på tydlig tillämpbarhet och relevans för praktiken finns inom det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet (Askling, 2006; Per-Olof Erixon & Kallós, 2005; Hultman & Martinsson, 2005).

Den lärarforskning som har bedrivits har i huvudsak rört olika sidor av lärares undervisning i klassrumssituationer. Lärarforskningen har haft ideologiska ställningstaganden som utgångspunkt, vilket inneburit att den i första hand intresserat sig för vad som borde ske i ett klassrum istället för det som faktiskt äger rum (Gerhard Arfwedson, 1994; Gannerud, 1999). Termen utbildningsvetenskap har tolkats och använts på en mängd olika sätt liksom dess relation till pedagogikämnet. Hur utbildningsvetenskap som ett möjligt vetenskapsområde förstås, kan relateras till hur befintlig forskning klassificeras som utbildningsvetenskaplig. Det finns två konkurrerande principer för sortering av utbildningsvetenskaplig forskning. Den ena principen innebär att forskning som leder till en bättre förståelse av bildning, utbildning, undervisning, fostran och lärande kallas utbildningsvetenskaplig. Den andra principen utgår ifrån att de fält som är centrala i lärarutbildningen ses som utbildningsvetenskapliga kärnområden. Den förra principen är den som vunnit störst gehör (Askling, 2006). Men detta sätt att definiera utbildningsvetenskap väcker farhågor på flera håll. Erixon och Kallós (2005) påpekar en risk att utbildningsvetenskap blir en term som kan appliceras på en mängd forskning med mer eller mindre tydlig anknytning till den pedagogiska yrkesverksamheten och lärarutbildning. Detta påvisas också i Vetenskapsrådets rapport *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang* (Fransson & Lundgren, 2003). Genom att begreppet tolkas i vid bemärkelse finns en risk att istället för att stärka forskningen inom lärares utbildning och praktik sker det motsatta, nämligen att forskningen tunnas ut och satsningar riktas åt annat håll. Det gör det angeläget att ställa frågan vad forskarutbildningsämnet *pedagogiskt arbete* är och hur detta kan relateras till begreppet utbildningsvetenskap.

Den praktikinära forskningen etablerar sig inom forskningsfältet *pedagogiskt arbete* genom att flertalet forskningsprojekt bedrivs i när-

het till den pedagogiska verksamheten. På så vis synliggörs också vikten av interaktion mellan vetenskap och beprövad erfarenhet, vilket anges av Lärarutbildningskommittén (SOU, 1999) som en av orsakerna till att inrätta ett nytt vetenskapsområde. Ett kännetecken för utbildningsvetenskap tycks vara dess relevans för den pedagogiska verksamheten. Detta relevanskriterium knyter praxisnära forskning till utbildningsvetenskap och ett krav på forskningens nytta för den pedagogiska verksamheten (Askling, 2006).

En het debatt just nu är att lärarutbildningen behöver en kunskapsbas för att utveckla en profession och uppfylla högskolelagens krav om vetenskaplig grund. De vida tolkningarna av begreppet utbildningsvetenskap gör att lärarutbildningen, som saknar fasta forskningsresurser, tvingas konkurrera med andra områden, som har fasta forskningsresurser, om medel från Utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK) (Per-Olof Erixon & Kallós, 2005). Att både hantera betydelsen av tvärvetenskapliga studier inom utbildningsvetenskap och svara upp mot tydlig forskningsanknytning i lärarutbildningen blir utifrån detta perspektiv problematiskt. Konkurrens kan naturligtvis också ses som positivt i den bemärkelse att det skärper kraven på de forskningsprojekt som ansöker om och beviljas medel från UVK.

Forskningsmetodologiska utgångspunkter och deras idémässiga bakgrund

Det kanske enklaste sättet att särskilja olika forskningstraditioner inom pedagogisk forskning i förhållande till varandra är utifrån deras syn på relationen mellan teori och praktik. Kemmis och Carr (1986) visar på tre skilda synsätt på denna relation. Inom den första forskningstraditionen uppfattas teori som en källa till principer, vilka kan appliceras i praktiken. Denna tradition benämns som det positivistiska eller naturvetenskapliga perspektivet. Den andra traditionen har ett tolkande, hermeneutiskt perspektiv där utgångspunkten är att praktik är en fråga om professionella beslut vilka kan utvecklas allt eftersom praktikers kunskap och policydokument utvecklas och inom den tredje traditionen uppfattas teori och praktik

utgöra en dialektisk relation där teori utvecklas och prövas genom att appliceras i reflektion över praktiken, och praktik är ett riskfyllt projekt som aldrig kan göras fullständig rättvisa genom att beskrivas utifrån teoretiska principer. Denna tradition har sin utgångspunkt i ett kritiskt perspektiv. Olika sätt att bedriva forskning kring utbildning och pedagogisk verksamhet återspeglar dessa tre olika synsätt på relationen mellan teori och praktik (Carr & Kemmis, 1986).

Det positivistiska perspektivet

Utgångspunkten för det positivistiska perspektivet är att så som vetenskapen tillåter oss att kontrollera naturen, så kan vetenskapen också erbjuda en möjlighet för oss att kontrollera utbildning och göra så att den stämmer bättre överens med samhällets behov och dess medlemmar. Inom detta perspektiv utvecklas två synsätt kring tillämpad forskning, den tekniskt rationella och den medicinska (Carr & Kemmis, 1986). Denna syn på relationen mellan teori och praktik innefattar en övertygelse om att det är möjligt att producera vetenskaplig kunskap och förklaringsmodeller om utbildningssituationer vilka kan användas för att fatta objektiva beslut om möjliga handlingsvägar. Utgångspunkten blir att utröna de mest effektiva medlen för att nå ett visst mål, även om alla beslut om mål involverar värden. Här anses forskare inom pedagogik och utbildning inte i första hand besitta kompetens att välja utbildningsmål, utan deras kompetens ligger i att rekommendera utbildningspolicy som instrument för att nå utbildningsmål oavsett vilka dessa mål är.

Att dela in beslut kring utbildning i instrumentella frågor som rör medel och värdefrågor som rör mål är en förenkling som inte överensstämmer med verkligheten. Denna dualistiska indelning mellan fakta och värden är ohållbar (Carr & Kemmis, 1986). Till exempel bygger alltid effektivitet på ett moraliskt innehåll, effektivt för vem? Hur neutralt ett utbildningsbeslut än tycks vara så innefattar det alltid vissa moraliska överväganden över vad som är tillåtet eller inte att göra mot andra människor (Dovemark, 2004; Fjellström, 2003; Lindensjö & Lundgren, 2000). Denna sorts relation mellan mål och medel som förespråkas inom det positivistiska perspektivet

på teori och praktik misslyckas att uppmärksamma hur mål, policy och metoder inom utbildning är tätt sammanflätade. Det positivistiska perspektivet utgår ifrån att utbildningssituationer styrs av en uppsättning generella lagar vilka reglerar individers beteende. Dessa lagar antas fungera oberoende av det syfte som de individer som handlar har för sina handlingar (Carr & Kemmis, 1986).

Det hermeneutiska perspektivet

Det tolkande, hermeneutiska perspektivet kommer som en kritik mot det positivistiska. Trots de olika utgångspunkterna inom dessa båda perspektiv så har de en likartad inställning till forskarens sätt att närma sig forskningsfältet. Forskaren står utanför undersökningsfältet och antar en opartisk förhållningssätt vilket avvisar alla förslag att förändra praktiken utifrån uppenbara problem, kritisk utvärdering och förändring eller reella utbildningsfrågor. Även om det tolkande perspektivet insisterar på att verkliga utbildningsfrågor är strukturellt subjektiva istället för objektiva givna som inom positivismen, så har båda dessa perspektiv som metodologiskt mål att beskriva social verklighet på ett neutralt och opartiskt sätt (Carr & Kemmis, 1986).

Kritisk teori

Det som kännetecknar kritisk teori är att relationen mellan forskaren och forskningsaktiviteten i sig uppfattas helt annorlunda än inom det positivistiska och det tolkande perspektiven. Inom det positivistiska perspektivet är forskaren ett instrument genom vilket forskningen äger rum. Forskaren står utanför processen så som en objektiv och opartisk observatör. Den tolkande forskaren däremot är en individ som antar en position som ”det disciplinerande subjektet” genom att inta den fördelaktiga utgångspunkt från vilken en händelse kan bli rekonstruerad och tolkad. Forskarens aktivitet är i det sociala livet och den tolkning som uppnås blir en del av den intellektuella historien. Inte desto mindre påverkar forskaren den historiska utvecklingen enbart genom tillfällighet beroende av var och när den tolkning som forskaren producerar blir en del av samtidens språk och på så vis influerar beslut som tas av andra (Carr & Kem-

mis, 1986). Inom den kritiska teorin har forskaren fått en ny roll genom att hans eller hennes delaktighet i kunskapsutvecklingen jämförs med en social och politisk handling vilken måste förstås och behandlas som en sådan (Dovemark, 2004).

Relationen mellan teori och praktik förstås också på ett annorlunda sätt inom kritisk teori. Inom det positivistiska perspektivet så uppfattas teori som en källa till opartiska principer vilka hänvisar till effektiva handlingar som kan genomföras så fort handlingarnas mål är uppsatta. I dess raka motsats finner vi den tolkande forskaren som inte föreskriver handlande och knappt informerar lärare om karaktären, konsekvenserna eller sammanhanget för tidigare handlingar, utan förväntar sig istället att praktikerna själva använder sitt praktiska omdöme för att besluta hur de ska handla. Schön (1983) lyfter fram den praktiska kunskapen hos experten i sin bok *The Reflective Practitioner* utifrån detta tolkande perspektiv. Inom det kritiska perspektivet spelar aktörernas tolkning en avgörande roll, men mer än bara praktiskt omdöme efterfrågas (Carr & Kemmis, 1986).

Aktionsforskning

Lewin (1997) menar att aktionsforskningen har följande karaktärsdrag: deltagande, demokratisk och bidrar både till samhällsvetenskaplig forskning och till social förändring. Han beskriver aktionsforskning som handlingar som identifierar planerade strategier, vilka implementeras och sedan underordnas systematisk observation, reflektion och förändring. Deltagarna ska integreras och involveras i alla dessa aktiviteter (Lewin, 1997). Förbättra och involvera är två nyckelbegrepp inom aktionsforskning. Inom aktionsforskningen används lärares tolkningskategorier som bas för ett språkligt ramverk som lärare utforskar och utvecklar i sin egen teoribildning. Denna forskningstradition erbjuder medel som kan överbrygga förvanskad självförståelse genom att lärare analyserar på vilket sätt deras egen praktik och förståelse formas av breda ideologiska förhållanden. Genom att foga samman reflektion och handling erbjuder aktionsforskning lärare och andra ett sätt att bli medvetna om och den rådande sociala ordningen. Detta innebär också att man återkommer till frågan om teori och praktik genom att självkritiska

grupper av aktionsforskare bildar en social organisation där sanning bestäms av på vilket sätt den relaterar till praktiken (Carr & Kemmis, 1986).

Forskarskolor i ämnet pedagogiskt arbete

Förståelsen för *pedagogiskt arbete* som forskningsområde är under utveckling, vilket innebär att dess definition och innebörd är under ständig diskussion. Bakgrunden till utmejslandet av ett nytt forskningsfält ligger i kravet från högskolelagen att all undervisning vid högskolor och universitet ska bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. En tydlig forskningsanknytning till lärarutbildningen har saknats sedan högskolereformen 1977 då denna infogades i högskolans ramverk. Begreppet forskningsanknytning problematiseras av Björklund (1989) där han visar på fem olika innebörder i begreppet forskningsanknytning. Dels kan forskningsanknytning enligt Björklund ses som att införa aktuell forskning i undervisningen, dels att grundutbildningen är kopplad till ett passande forskningsområde med forskarutbildning och dels att undervisningen innehåller vetenskaplig metod. Forskningsanknytning kan också innebära att skapa en vetenskaplig attityd och ett vetenskapligt förhållningssätt hos den studerande och att introducera denne i det vetenskapliga samtalet.

Forskarskolor i pedagogiskt arbete och utbildningsvetenskap, som inrättats vid olika universitet runt om i Sverige, tycks vara en framkomlig och positiv utveckling av lärarutbildningskommitténs förslag om forskning för att bredda, fördjupa och förstärka forskning i anslutning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Även om förslaget att inrätta ett nytt vetenskapsområde avvisades har dessa forskarskolor lyckats formera forskning och forskningsmiljöer med direkt koppling till lärarutbildning och pedagogiskt arbete. Inrättande av forskarskolor i pedagogiskt arbete och utbildningsvetenskap är helt i linje med de krav som ålagts varje universitet och högskola med lärarutbildning i regleringsbrevet från och med 2001. Forskarskolor i pedagogiskt arbete och utbildningsveten-

skap är exempel på hur utvecklingen mot ett nytt forskningsområde och en ny forskarutbildning kan bedrivas.

Forskarskolan vid Linköpings universitet

Pedagogiskt arbete ges olika innebörd beroende av vilken verksamhet som är utgångspunkt. Flera olika fält som definierar pedagogiskt arbete urskiljs vid Linköpings universitet (Hultman & Martinsson, 2005). Ett av dessa fält är olika forskare och lärare inom andra discipliner och deras perspektiv på pedagogiskt arbete. Men pedagogiskt arbete kan också beskrivas utifrån ett lärarutbildningsperspektiv. Här handlar pedagogiskt arbete om en speciell yrkesverksamhet – pedagogical work. Ytterligare ett sätt att ringa in ämnet är hur olika universitetslektorer i pedagogiskt arbete ger olika definitioner på ämnet utifrån olika forskningsintressen och inriktningar. Även forskarskolan i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet utgör ett sådant fält. Här översätts pedagogiskt arbete med det engelska begreppet pedagogic practices, vilket inkluderar lärarutbildning och skola men med ett speciellt intresse för den pedagogiska praktiken. Både den formella, men kanske i synnerhet den informella sidan av den praktiska verksamheten står i fokus.

Olika dokument och utredningar som ligger till grund för forskning knuten till lärarutbildning påverkar förståelsen och definitionen av begreppet. I rapporten *Pedagogiskt arbete som forskningsfält* (Hultman & Martinsson, 2005) redovisas inte en entydig definition av området. De har en hållning till begreppet att en definition etableras efter hand i interaktion mellan olika intressen. Följande citat ger en vid orientering kring hur begreppet uppfattas och förstås inom forskarskolan pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet:

Ett tvärvetenskapligt fält, inom det utbildningsvetenskapliga området, som integrerar olika discipliner för att ge ett nytt perspektiv på olika aspekter av pedagogers arbete och institutioners roll i samhället, i första hand skola och undervisning. Fältet är knutet till lärarutbildningens och skolans verksamhet.

(www.liu.se/iuv/forskarutb/)

I denna beskrivning utgår man ifrån pedagogiskt arbete som tvärvetenskapligt, sammankopplat med utbildningsvetenskap och innehållande nya perspektiv utifrån olika discipliners syn på pedagogers arbete och samhällsinstitutioner samt tydligt kopplat till lärarutbildning och skolans praktiska verksamhet. Den tvärvetenskapliga aspekten ses som nödvändig för att förstå fältet och det uppfattas också som en styrka att kunna samverka mellan olika institutioner (Hultman & Martinsson, 2005).

NaPa vid Umeå universitet

Nationella forskarskolan i Pedagogiskt arbete (NaPa) vid Umeå universitet innehåller många delar som förtjänar att lyftas fram som goda exempel på hur en forskarskola och en forskarutbildning kan bedrivas. Genom att strukturera arbetet i forskarskolan utifrån nätverk läggs en grund för att skapa en stark forskningsmiljö med en bred kunskapsbas. Till forskarskolan knyts olika lärosäten, handledare och doktorander inom olika fält.

Den praktikinära forskningen har etablerats sig inom forskningsfältet pedagogiskt arbete genom att flertalet forskningsprojekt bedrivs i närhet till den pedagogiska verksamheten. På så vis synliggörs också vikten av interaktion mellan vetenskap och beprövad erfarenhet. I antologin *Forskningsarbete pågår* (P-O Erixon, 2005) har olika beskrivningar av avhandlingsprojekt inom NaPa samlats. Dessa ger en bild av den forskning som bedrivs inom den Nationella forskarskolan i Pedagogiskt arbete vid Umeå universitet. En grov indelning av forskningsprojekten visar att nio arbeten av 22 behandlar lärares arbete utifrån olika perspektiv. En innehållsaspekt i undervisning utgör studieobjekt i sex av projekten, fyra arbeten studerar den pedagogiska verksamheten, två arbeten belyser forskningsprocessen och ett arbete studerar identitetsskapande hos det lärande förskolebarnet. Av dessa projekt kan flera knytas till aktionsforskning och learning study. Flertalet av projekten hämtar sin empiri i mötet med verksamheten, endast sex arbeten studerar texter av olika slag. Samtliga bidrag bedriver forskning i nära relation till skolans praktik. En antologi som *Forskningsarbete pågår* (P-O Erixon,

2005) ger delvis en bild av vad pedagogiskt arbete kan vara och hur fältet håller på att formeras.

Pedagogiskt arbete och kopplingen till mitt avhandlingsprojekt "Kreativa möjlighetsrum i lärares arbete"

När man som lärare befinner sig i ett klassrum, vistas man bokstaveligen i framtidens landskap. Att utbilda den generation som ska forma framtiden är ett, i många avseenden, komplext uppdrag. När det gäller skolans uppgift att utbilda för en oviss framtid tycks villkoren för kreativa möjlighetsrum i arbetsvardagen utgöra en viktig aspekt. I regeringspropositionen *En förnyad lärarutbildning (1999/2000, p. 150)* omnämns begreppet kreativ kompetens som en av de förmågor som dagens lärare bör besitta. Likaså uttrycker läroplanen för det obligatoriska skolväsendet kreativt skapande som en förmåga som eleverna ska ha utvecklat under sin skolgång. Lärares uppdrag är att bidra till att elevernas kreativitet utvecklas genom en stimulerande miljö (Utbildningsdepartementet, 1994). Läsaren får förhållandevis lite hjälp att förstå vad det kreativa inslaget i läraryrket omfattar i dessa dokument som styr lärares arbete och lärarutbildning. Detta lämnas till dem som är aktiva i skolan som praktik att utröna. Föreliggande avhandlingsprojekt utgår ifrån att kreativitet är något som konstrueras i olika miljöer och sammanhang beroende på de möjligheter eller hinder som aktörerna upplever råder. Detta innebär att det i olika skolkulturer och miljöer finns olika förutsättningar för lärare att erfara kreativa möjlighetsrum.

Lortie (1975) menar att lärares arbete utmärks av osynligheter, *intangibles*. Dessa osynligheter består av problem med att värdera och mäta sina resultat, arbetets multipla kännetecken och dess brist på konkreta modeller för ömsesidig förståelse. ”... teaching has a greater degree of uncertainty in work assessment than many, if not most, other fields of work; ...” (Lortie, 1975, p. 150). Landahl (2006b) beskriver lärare som generalister och mångsysslare i ett samhälle som präglas av arbetsdelning och specialistkunskap. Upplevelse av osäkerhet och avsaknad av specialistkunskaper bör ses

som ett naturligt inslag i lärares arbete, något som illustreras i uttrycket ”Kaos är granne med läraren” (Landahl, 2006b, p. 140). Övriga aspekter av arbetet lär sig lärare att hantera genom erfarenhet. Genom erfarenhet lär sig lärare förstå att undervisningsprocessen ”... more closely resembles the flight of a butterfly than the flight of a bullet” (Jackson, 1990, p. 167). Studier visar att lärare genom denna komplexitet och osäkerhet utmanas att se nya möjligheter framträda, vilket ger upphov till att de använder sig av det Hultman (2001) kallar *intuitiv strategi* eller *intelligent improvisation*. I mitt avhandlingsprojekt ses detta som kreativa möjlighetsrum i lärares vardagsarbete, vilket benämns som lärares vardagskreativitet.

Avhandlingsarbetet tar sin utgångspunkt i ett intresse för vardagskreativitet i lärares arbete. Kennedy (2002) utgår från tre kunskapskällor för lärare i deras yrkesutveckling. Dessa kunskapskällor benämns som hantverkskunskap (*craft knowledge*), systematiserad kunskap (*systematic knowledge*) och föreskrivande kunskap (*prescriptive knowledge*). Samtliga av dessa källor har betydelse för lärares utveckling av sin yrkespraktik, vilket synliggör vikten av att fokusera relationen mellan teori och praktik i studiet av pedagogiskt arbete och lärares yrkespraktik. Avsikten med avhandlingsprojektet *Kreativa möjlighetsrum i lärares arbete* är att fokusera praktiken och lärares erfarenhetsbaserade kunskap. Mitt intresse för lärares arbete är i detta sammanhang riktat mot lärares erfarenheter av kreativitet och kreativa möjlighetsrum i sin yrkesvardag. Trots att kreativitet som begrepp används i olika dokument som styr skolan och även används flitigt i den svenska skoldebatten har jag funnit relativt få studier som fokuserat på svenska grundskolelärares upplevelser av vardagskreativitet i relation till sitt arbete. Detta utgör en motivation för mitt arbete.

I detta arbete ses vardagskreativitet som något som rymmer både en nyhetsaspekt och en nyttighetsaspekt, både överraskande och användbart (Sternberg & Lubart, 2005). Syftet med avhandlingsprojektet är att skapa en djupare förståelse av lärares erfarenheter av kreativa möjlighetsrum i sitt arbete. Avhandlingens avgränsning är att undersöka en grupp lärare som arbetar med elever i de yngre åld-

rarna i skolan och deras personliga erfarenhet och upplevelse av kreativa möjlighetsrum i sitt arbete. Mot detta syfte har följande frågeställningar formulerats:

1. Vad är kreativa möjlighetsrum i lärares vardagliga arbete?
2. Vilka erfarenheter av lek och nytta, frihet och krav, engagemang och rutin i sin praktiska yrkesvardag beskriver lärare?
3. Vilken förekomst av kreativa frirum i sitt arbete beskriver lärare?
4. Vilka handlingar realiserar lärare i kreativa möjlighetsrum i sin yrkesvardag?

Genom att utgå från lärarnas egna utsagor får studien en förankring i de problem, frågeställningar och erfarenheter som lärare själva har. Detta kan kopplas till kravet på en tydlig förankring i den pedagogiska verksamheten inom pedagogiskt arbete som Hultman och Martinsson (2005) ställer liksom Carr och Kemmis (1986). För att fånga kreativa möjlighetsrum i lärares vardag avser jag ta avstamp i lärarnas egna berättelser och erfarenheter. I det vardagliga arbete som lärare utövar antas olika inslag av kreativitet förekomma och den andra frågeställningen handlar om hur lärare beskriver dessa. Genom att sätta ord på dessa kreativa processer i lärares arbete kan de synliggöras. Frågeställningen syftar till att beskriva hur lärare ser på relationen mellan kreativa möjlighetsrum och läraryrket och att synliggöra villkoren för vardagskreativitet i lärares arbete. Den avslutande frågeställningen avser att fokusera hur dessa kreativa möjlighetsrum tar sig uttryck i lärares handlingar. Frågeställningen avser fånga lärares kreativa ”göranden”.

Beroende på forskarens teoretiska utgångspunkter kan vardagskreativitet i lärares arbete studeras utifrån olika perspektiv. De frågeställningar som studien utgår ifrån styr val av metodologisk ansats och forskningsperspektiv och dessa får i sin tur konsekvenser för studiens resultat. Denna studie utgår ifrån ett synsätt där den sociala kulturen ges en framskjuten plats och lärare ses som aktiva aktörer i sin egen skolkultur, där normer och värden konstrueras. Ytterligare en utgångspunkt för studien är att stärka lärares egna röster vilket

innebär att den strävar efter att inta lärarnas perspektiv på vad vardagskreativitet i deras yrkesvardag kan vara och bli. Detta kan ses som ett sätt att uppfylla kravet på praxisnära forskning inom avhandlingsprojekt i Pedagogiskt arbete (Askling, 2006; P-O Erixon, 2005; Hultman & Martinsson, 2005). För att fånga lärarnas erfarenheter i sin vardag utgår följande studie från en fenomenologisk livsvärldsansats.

Fenomenologisk ansats

Den fenomenologiska ansatsen är tänkt som metodologisk utgångspunkt för studien då fokus är att förstå och beskriva lärares erfarenhet av villkoren för kreativa möjlighetsrum i relation till sitt arbete, dvs deras livsvärld, genom att studera lärares möjlighet att erfara det som är spännande och användbart, lek och nytta, frihet och krav, engagemang och rutin. Bengtsson (1999) relaterar till Husserl livsvärldsbegrepp som ”den naturliga inställningens värld”. Inom fenomenologin är det livsvärlden så som den upplevs av subjektet som är av betydelse. Inget kan erfaras som inte är insatt i ett sammanhang, därför bör vi, så långt det är möjligt, studera fenomen i sitt rätta sammanhang (a a). Genom att närma mig forskningsfrågan utifrån ett fenomenologiskt perspektiv belyses lärarnas sociala verklighet och deras egna berättelser om sin yrkesvardag. Individerna kan aldrig ställa sig vid sidan av livsvärlden utan hon är ständigt en del av den. Men det är också i livsvärlden som teorier och förklaringsmodeller prövas. Vi befinner oss i en förgivet tagen värld som omger oss på ett naturligt och självklart sätt (Bengtsson, 1999; Claesson, 2004). Genom att vi lever i livsvärlden har vi också tillgång till den, allt som vi erfar och upplever är sammanfogat med sin kontext. Vi uppfattar inte ett fenomen isolerat utan i sitt rätta sammanhang. Vi upplever livsvärlden genom att vi interagerar med den genom våra levda kroppar (Bengtsson, 1999). Inom fenomenologin är forskningsobjektet den mänskliga erfarenheten och i detta fall lärares erfarenheter.

Vid genomförandet av datakonstruktionen kommer intervjuer, observationer, fokusgrupper med lärare och recallstimulated interviews att genomföras. Genom att använda en metodkreativitet avses

flera vinster göras. Syftet med fokusgrupper och recallstimulated interviews är att både forskare och lärare ska involveras i tolkningsarbetet. Detta medför att forskaren inte ses som någon som besitter en objektiv sanning utan som ett deltagande subjekt i forskningsprocessen, likaså de deltagande lärarna. I studien ges lärarnas tolkningskategorier stort utrymme genom bland annat recallstimulated interviews. Genom ett nära samarbete mellan forskare och lärare avser jag uppnå flera av de krav som Carr och Kemmis (1986) ställer på forskning om utbildning. Avhandlingsprojektet utgår ifrån ett teoretiskt ramverk som kan erbjuda perspektiv för att undvika en felaktig självförståelse men dessa syftar även till att synliggöra för-givet tagna företeelser och den rådande sociala ordningen som behöver utmanas (Carr & Kemmis, 1986). Utbildningsvetenskaplig forskning ska uppfylla krav på relevans för den pedagogiska verksamheten (Askling, 2006; Fransson & Lundgren, 2003). Relevans-kriteriet innebär att forskningen både ska vara praktiskt användbar och svara mot akademins krav. Den instrumentella orienteringen av forskning har länge skett på bekostnad av den begreppsliga och perspektivgivande (Askling, 2006). Detta har ofta berott på att finansierarna av forskningen varit myndigheter. Men för att hävda sitt existensberättigande måste forskningen relateras till samhället och de individer som lever där. Men relevansbegreppet är svårhanterat. För vem och på vilket sätt ska forskningen vara relevant? Här kan tre intressenter av utbildningsforskning urskiljas. Dessa är *systemaktörer*, som är de som utformar och styr olika pedagogiska system, *processaktörer*, vilka är de lärare och skolledare som är praktiskt verksamma och *allmänheten*, som utnyttjar systemet och på olika sätt påverkar system- och processaktörerna. Tanken är också att lärare själva ska kunna bidra i den vetenskapliga kunskapsproduktionen och beforska sitt eget fält (Askling, 2006). Enligt Goodson och Numan (2005) och Hargreaves (1998) är lärarperspektivet av avgörande betydelse för att förstå lärares praktik, en förändrad skolverksamhet och skolans och undervisningens ständiga omvandling. Att synliggöra kreativa processer inom lärares arbete bidrar till möjligheten att kunna förstå och utveckla lärares arbete.

Det har i första hand varit ett utifrånperspektiv som rått inom den pedagogiska forskningen (Gerd Arfwedson, 1998). Detta perspek-

tiv karaktäriseras av distans och när avståndet blir stort försvinner detaljer och istället framträder huvudformationer tydligare. Detta rymmer naturligtvis fördelar men också risker eftersom avgörande detaljer kan gå förlorade, även sådana som har betydelse för helheten. Inom detta utifrånperspektiv utgår forskning från en teoretisk karta, vilken anger vad som ska fokuseras. Risken att det man vill se blir det man finner är stor. Utgångspunkten för detta avhandlingsarbete är ett ”inifrånperspektiv” på lärares arbete där syftet är att studera det som faktiskt äger rum i den pedagogiska verksamheten. Ett inifrånperspektiv innebär med nödvändighet att det är grundat på den personliga erfarenheten och därmed genomsyrat av en subjektiv förståelse och personligt engagemang. Här finns en risk att bli alltför närsynt och därför är det viktigt att det tydligt framgår att forskningen har sin bas i den personligt erfarna livsvärlden, inom detta perspektiv. Praxisnära forskning innebär också en form av kolonialisering av ett fält (Loomba, 2005). Genom att träda in i exempelvis en grupp lärares verksamhet och studera deras villkor så görs dessa grupper också synliga och sårbara på flera sätt. Mellan forskare och informant finns en dimension av ”den andre” inbäddad. Som forskare måste man alltid fråga sig i vilken mån det är möjligt att inta ”den andres” perspektiv (Loomba, 2005). För att kunna hantera alla de dilemman som forskaren ställs inför inom den praxisnära forskningen så krävs självreflektion kontinuerligt genom hela forskningsprocessen.

Detta avhandlingsarbete bedrivs inom ramen för forskarskolan *Centrum för Utbildningsvetenskap och Lärarforskning (CUL)* vid Göteborgs universitet. Att erbjuda samtal i olika kollegium och få diskutera forskningsprojekt i seminarium tillsammans med andra doktorander och seniora forskare är en oerhört viktig del i forskarutbildningen. Eftersom jag själv arbetar vid en mindre högskola, som inte har egen forskarutbildning inom fältet, ser jag detta som extra viktigt. Som doktorand finns möjligheten att ingå i flera olika kollegier och ta del av deras seminarieutbud. Detta ger möjlighet att socialiseras in i en ny miljö och in i ett nytt yrke, vilket doktorander vid Umeås forskarskola i pedagogiskt arbete beskriver som något positivt (P-O Erixon, 2005). Att som kollektiv fundera över frågan vad pedagogiskt arbete är och vilken typ av studier som kan rym-

mas inom ämnet känns angeläget. Inom de utbildningsvetenskapliga forskarskolorna skapas dessutom naturliga möten över fakultetsgränser och mellan olika discipliner genom att doktoranderna är inskrivna vid olika fakulteter och inom olika forskarutbildningsämnen vilket svarar upp mot kravet på tvärvetenskapliga möten (Askling, 2006; Hultman & Martinsson, 2005).

Andersson och Pettersson (Andersson & Pettersson, 2005) beskriver också möjligheten att förlägga forskarutbildningskurser till de olika partnerhögskolorna, vilket är intressant utifrån mitt perspektiv som resande doktorand från ett mindre lärosäte. Det ger möjlighet till att bidra till utvecklandet av en forskningsmiljö på ”hemma plan”. En fortsatt förlängning av detta vore att genomföra forskarkurser förlagda ute på till exempel grundskolor. Skulle det i framtiden kunna vara möjligt att genomföra en forskarkurs i aktionsforskning i grundskolemiljö?

Referenser

- Andersson, C., & Pettersson, L. (2005). Kan forskarskolor bidra till att skapa en kreativ forskningsmiljö? I P.-O. Erixon (Red.), *Forskningsarbete pågår* (s. 18-20). Umeå universitet: Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjerna i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Arfwedson, G. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: HLS Förlag.
- Askling, B. (2006). *Utbildningsvetenskap - ett vetenskapsområde tar form* (No. 16). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bengtsson, J. (Red.). (1999). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, S. (1989). *Att bygga på vetenskaplig grund*. Uppsala: Uppsala University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap* (No. 217). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring* (Vol. 223). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Erixon, P.-O. (Red.). (2005). *Forskningsarbete pågår*. Umeå universitet: Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete.
- Erixon, P.-O., & Kallós, D. (2005). Den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete [NaPa]. I (s. 6-10). Umeå universitet: Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete.
- Fjellström, R. (2003). Fostrans mening. *Lärande och omsorg i förskola och skola: Rapport från ett forskarseminarium 21-22 november 2002* (s. 35-60). Göteborgs universitet: IPD-rapporter 2003:03.

- Fransson, K., & Lundgren, U. P. (2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Uppsala: Vetenskapsrådet.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, G., & Martinsson, B.-G. (2005). *Pedagogiskt arbete som forskningsfält. Några forskningsinriktningar vid Linköpings universitet* (No. 44). Linköping: Linköpings universitet.
- Kennedy, M. M. (2002). Knowledge and Teaching. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 355 - 370.
- Lewin, K. (1997). *Resolving Social Conflicts: and, Field Theory in Social Science*. Washington DC: American Psychological Association, cop.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Loomba, A. (2005). *Kolonialism/Postkolonialism. En introduktion till ett forskningsfält*. Stockholm: TankeKraft Förlag.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner - how professionals think in action*. London: Arena.
- SOU. (1999). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. (No. 63). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (2005). The Concept of Creativity: Prospects And Paradigms. I R. J. Sternberg (Red.), *Handbook of Creativity*. New York Cambridge University Press.

Hur utvecklar lärare elevers läsförståelse?

Lena Eckerholm

Pedagogiskt arbete spänner över ett brett område, i förstone om utbildningens aktörer, lärare och elever i den komplexa arbetsplatsen som kallas skola... Det pedagogiska arbetet implicerar flera perspektiv att utforska, förutom utbildnings- och undervisningsvillkor för lärare och elever, även ekonomiska, politiska, historiska och samhällsliga förhållanden som påverkar hur skolans arbete kan te sig under olika tidsepoker. Definitionen behöver inte vara entydig, efter hand som fältet utforskas kan även formerna utvecklas och bli tydligare. En nationell diskussion pågår om vad som kan vara kärnan i detta nya ämne och hur det skiljer sig ifrån pedagogik. Ämnet bör konstrueras med utgångspunkt i lärarpraktiken med de sammansatta krav som ställs på lärarens yrkesutövande. Förutsättningarna för forskningsfältets framväxt borde eller kan skapas genom diskussioner och det innovativa inslaget i forskningen. Utgångsläget för Pedagogiskt arbete skulle kunna definieras som följer:

Ett tvärvetenskapligt fält, inom det utbildningsvetenskapliga området, som integrerar olika discipliner för att ge ett nytt perspektiv på olika aspekter av pedagogers arbete och institutioners roll i samhället, i första hand skola och undervisning. Fältet är knutet till lärarutbildningens och skolans verksamhet (Hultman & Martinsson, 2005, s. 29).

Pedagogiskt arbete som forskningsfält kan innefatta arten av den studie som är utgångspunkten för mitt avhandlingsarbete. Detta riktar sig mot lärares arbete med kunskapsutveckling och färdighetsutveckling avseende läsförståelse bland elever som går i år 4-6. Intresset härrör sig från många års arbete och erfarenheter av elever som har svårigheter med att förstå och tillägna sig kunskap utifrån texter av olika slag. Det gäller både faktatexter och skönlitterära texter. Vid inventering av arbetssätt/metoder, för att kunna hjälpa

elever med dessa svårigheter, så visade det sig att det inte var helt enkelt att finna adekvat litteratur som behandlade ämnet i de aktuella åldrarna, eller lärares syn på möjligheterna att förbättra sin undervisning. I engelskspråklig litteratur finns det dock betydligt mycket mer publicerat, särskilt från USA.

Forskningsfokus i avhandlingsarbetet riktar sig mot de processer/kunskaper som utgör grundvalen för hur läraren nyttjar sin kompetens i arbetet med att utveckla läsförståelsen hos eleverna. Perspektivet riktas mot lärares villkor och deras möjligheter att genomföra sina intentioner. Syftet är att utifrån lärares egna utgångspunkter, ramar och villkor, beskriva, analysera och problematisera lärarens roll i elevers läsutveckling i åldrarna 10-13 år. Detta syfte innefattar ett stort antal interrelaterade frågor, men övergripande handlar det om hur lärare gör och varför. Forskningsansatsen ska bygga på lärarnas praktik, det är vardagsarbetet med dess syften och intentioner som står i fokus. Förutsättningen för forskning om lärarpraktiken, borde vara att läraren är medforskare och som sådan även är medskapare i utformandet av forskningsprocessen och i formuleringen av forskningsfrågorna. Detta scenario framhävs ständigt i nästan all litteratur som behandlar skolforskning med inriktning på lärarpraktiken, det pedagogiska arbetet.

Vilken problematik bedömer lärarna att det finns i läsundervisningen och vilka möjligheter står till buds för att övervinna dessa? Forskningsansatsen syftar till att aktualisera och lyfta fram de faktorer som sett ur ett lärarperspektiv, är relevanta förbättringsområden och möjliga att förverkliga i arbetet med en progression av läskompetensen hos eleverna.

Jag har här valt att redogöra för en del av de nykomna resultaten från senaste PIRLS¹⁰ – undersökningen från 2006. Tre områden står

¹⁰PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study. Internationell undersökning av läsförmågan bland 9-10 åringar. Ca 35 – 45 (2006) länder deltar och studien genomförs vart femte år; 2001, 2006, 2011, 2016.

PIRLS 2001: Läskompetens I skolår 3 och 4 – en jämförelse mellan 35 länder. Monica Rosén och Jan-Erik Gustafsson vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

i centrum för studien: läsförmåga, läsvanor och attityder till läsning, samt sammanhang för läsning. Resultaten för svenska elever ligger fortfarande bland de bästa, men ändå kan en neråtgående trend i läsförmågan urskiljas jämfört med tidigare studier. Det är således inte enbart så att andra länder har blivit bättre, utan Sveriges sammanlagda poäng har sjunkit jämfört med poängen Sverige hade 2001. Orsakssammanhangen visar på en komplexitet som emanerar ur flera nivåer inom skolväsendet, från politisk/ideologisk nivå till kommunal organisation, resurser, lärarens villkor och kompetens och elevernas attityder till att läsa. Det går följaktligen inte att utpeka en enskild faktor som påverkat läsförmågan.

Läskompetens, hur kan lärare fördjupa elevers läsförståelse?

Vad har då lärarna att utgå ifrån innehållsligt i sin undervisning och hur kan praktiken i lärandet utformas för eleven? I de nationella styrdokumenterna ges en mängd beskrivningar på de moment som kan sammanfattas under språklig förmåga, här impliceras allt som handlar om att läsa, tala och lyssna. Den språkliga förmågan är av största betydelse för allt arbete i skolan och inte minst för den personliga utvecklingen. Det är genom språket som vi lär oss och kunskapen blir tydlig och urskiljbar. Språket utvecklar elevens kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet. Den speglar skillnader mellan människor, deras personlighet, bakgrund och intressen etc. Språk och kultur hör ihop, de bildar tillsammans en del av vårt kulturarv som förmedlar kunskaper och värderingar. Utifrån elevernas egna erfarenheter av litteratur, film och teater har skolan till uppgift att låta upplevelser, åsikter och värderingar mötas.

I den senaste studien av PIRLS 2006, finns ett stort material att ta del av om hur läsandet gestaltar sig för eleverna och vad lärarna lyfter fram om undervisningen. Elevernas läskompetens prövas med flera olika typer av texter. Där ingår även enkäter till lärare, elever,

PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen. Rapport 305, 2007. Skolverket.

skolledare och dessutom redovisas föräldrarnas attityder till läsning och läsvanor.

Vilka läsaktiviteter och vilken undervisning förekommer i dagens skola? Nästan 20 % av undervisningstiden i år 4 ägnas åt någon typ av läsaktivitet, och 75 % av lärarna avsatte särskild tid för att förbättra elevernas läsförmåga. Trenden i läsning under skolåren 4-6 går alltmer åt att elevernas skönlitterära läsning blir ett individuellt projekt och att de inte utmanas i sin läsning. Tyst läsning på egen hand förekommer bland flertalet elever varje dag. Boken/texten de läst diskuteras sällan med någon annan, mest frekvent är att de gör en presentation av boken för klassen eller läraren. Elevens presentation berör oftast berättelsen i stora drag, och frågeställningar av mer djuplodande karaktär är svåra att genomföra (läraren har i allmänhet inte läst boken ifråga). Ett tillvägagångssätt av det här slaget innebär att texten inte genomlyses av elevers och lärares olika tolkningsaspekter. Fördjupande och explicita frågor omkring personer och händelser i berättelsen går heller inte att genomföra. Man går således miste om det mest essentiella i att lära sig något om och av litteratur, genom att alla inte får tillfälle att läsa samma text och med den som bakgrund, samtala/reflektera om de livsvillkor och miljöer som öppnar sig i bokens värld. Undersökningar ger vid handen att många elever lämnas ensamma med sin läsning och inte får det vuxenstöd som skulle kunna ge dem mer ingående förståelse av texter. Att få tillfälle att läsa mycket räcker inte enbart för att läsförmågan ska kunna förbättras och fördjupas. Det är av stor vikt att man får hjälp med att lära sig olika lässtrategier, detta gäller både avkodning, läsförståelse och tolkningsaspekter vilket även inbegriper arbetet med att utöka ordförrådet. Sverige ligger betänkligt lågt inom detta avseende. Det kan synas främmande att arbeta med avkodning i år 4, men läshastigheten hade sjunkit mellan 1991 och 2001, så visst behöver detta uppmärksammas även i högre åldrar än som är vedertaget. Lärare bör följaktligen vara observanta på att elevernas förmågor vad gäller automatiserad avkodning och läsflyt företer en progression. Mätt i ett internationellt perspektiv avsätter svenska lärare lite tid per vecka till formell läsundervisning för att utveckla och förbättra elevernas läsförmåga; 1,6 gentemot 2,5 timmar per vecka i ett internationellt genomsnitt. Det gick inte att iden-

tifiera någon samvariation mellan läsprovresultat och olika aspekter av hur mycket tid som lärare ägnar åt läsundervisning.

Uppföljning av det som eleverna läst sker enligt lärarna genom muntliga och skriftliga uppgifter minst en gång i veckan för drygt 60 % av eleverna, då handlar det om att göra sammanfattningar, svara på frågor om läsförståelse i övningsböcker, på arbetsblad eller att ge respons på något annat sätt. Knappt hälften av eleverna får någon gång i månaden olika sorters skriftliga prov på det de läst, det är i betydligt mindre omfattning än i många andra länder, inklusive Danmark och Norge.

Det visar sig att i den svenska skolan är inte läsundervisning lika omfattande som i andra länder, inte heller hur man följer upp det som eleverna har arbetat med. Bedömning och utvärdering förekommer inte i lika hög grad i Sverige jämfört med andra länder. En viktig aspekt är att föra en diskussion om läsutveckling – att det finns ett metaspråk – om vad läsutveckling innebär och hur detta stöd utformas i ett pedagogiskt sammanhang. Kan ett gemensamt sätt att tala om pedagogiska aspekter för att främja elevers utveckling och för lärare att följa upp densamma. Sverige tillsammans med en grupp andra länder betonar inte strategier för olika typer av läsförståelseprocesser. Skärskådar man de nationella styrdokument, avslöjar dessa att det inte heller där är förståelseprocesser som är accentuerade i någon större grad. Till tidigare läroplaner fanns oftast ett kommentarmaterial, men till Lpo -94 finns inte detta till stöd för att stärka läs- och skrivutveckling (PIRLS, 2006).

Undervisning om läsförståelsestrategier finns knappast nämnt i kursplaner eller i den pedagogiska praktiken. Det är färre svenska elever som arbetar med lässtrategier varje vecka än vad som förekommer i andra länder. Område måste belysas och inverka på alla ämnen, från förskola till gymnasium. Om detta område preciserades i kurs- och läroplan skulle det kanske få snabbare genomslag än på annat sätt. Kennedy (2002) visar i sin studie att lärare snabbare tar till sig ändringar i läroplaner än från andra källor, men även att den systematiska kunskap som kommer från professionella utbildningar har god potential att hjälpa lärare till att komma vidare i sitt yrkes-

utövande. En annan metod att se på sin undervisning är genom att utvärdera praktiken och använda den som underlag för förbättringar i det fortsatta arbetet. Användningen av utvärdering som redskap för innovation av undervisningen kan innebära att man kommer bort från tester och istället fokuserar på interaktionen mellan utvärdering och lärande i klassrummet. Att utnyttja utvärdering som hjälpmedel för att komma vidare med mer genomträngande textbearbetning ser jag som en framkomlig väg, frågan är om det inte är som klippt och skuret i detta sammanhang. Elever som utmanas i sin läskompetens får tillfälle att urskilja olika kvaliteter i läsandet, och därmed ges de ytterligare potential till varierande tolkningar, reflektioner och analyser beroende på art av text (Black & Wiliam, 1998).

”Konsensusprojektet”,¹¹ med Mats Myrberg som projektledare, har tillsammans med forskargrupper vid svenska universitet haft som mål att lyfta fram sådant som forskare är eniga om när det gäller läs- och skrivsvårigheter. Framför allt har projektet handlat om lärarkompetensen som är en avgörande faktor för elevers läs- och skrivutveckling, särskilt för dem som får svårigheter av något slag. Man har inventerat forskning och praktik som förebygger eller minskar risken för att en elev hamnar i svårigheter i läsinläringen. Slutsatserna har sammanfattats i ett konsensusdokument, vilket bygger på intervjuer med aktiva läsforskare om deras syn på pedagogik som förebygger lässvårigheter. Här framkommer flera aspekter, exempelvis lärarkompetensen inom läs- och skrivprocessen, det kollektiva samtalet om texter, lära elever hur man tar sig an svåra texter, hur man skapar sig inre förställningar om olika textinnehåll etc. Konsensusprojektet kan vara utgångspunkten för lärare att fördjupa sina kunskaper inom läsningens konst och därmed kunna hjälpa sina elever vidare.

¹¹ Myrberg, M och Lange, A-L. Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter –Konsensusprojektet. www.sit.se/download/PDF/Dyslexi/Konsensus2_-06.pdf

Det pedagogiska samtalet – möjliga modeller för praktikinära metodutveckling

I diskussionen om lärares praktik går det inte att undvika att man även kommer in på villkoren för skolarbetet, vad utgör stötestenar i verksamheten och vad är påverkbart? Generellt gäller att lärarrollen är under ständig förändring, förutom själva undervisningen finns nya uppgifter som styr och påverkar det dagliga arbetet. Läraren har idag att hantera ett stort antal olika arbetsuppgifter, från planering av lektioner till att kontrollera att det finns tillräckligt med toner i kopian för att den ska fungera. Nya och fler arbetsuppgifter som lärare ska utföra har pålagts dem det senaste årtiondet, man kan minst säga att det kräver en tusenkonstnär för att ro iland med alla uppgifter som står på lärarens agenda. Den knappa ekonomiska verklighet som finns i många kommuner har gjort att specifika personalgrupper har reducerats, och deras arbetsuppgifter ingår numera i lärarnas åligganden. Premisser som dessa ”kan leda till splittring och minskade möjligheter till fördjupning och utveckling av lärares centrala yrkeskunnande, så att arbetets kvalitet riskerar att försämrans” (Gannerud, 1999, s. 32). Kraven på läraren har även ökat för att utveckla och utbilda individen till att uppnå de stipulerade mål som styrdokumentet uttrycker. Anpassning ska göras så att den enskilde individens möjligheter att lära utformas på bästa tänkbara sätt. Hur ska och kan, den praktiska planeringen manifesteras sig i en klass med låt oss säga 24 barn? Läraren ska även kunna individualisera utifrån alla elevers bästa sätt att lära sig, i olika ämnesinriktningar, och i de senare åren, vara ansvarig för kanske uppemot hundra elever som alla har mer eller mindre olika förutsättningar och inlärningssätt. Förändringarna i lärarrollen har gått från förmedling av kunskap till lärande, från eleven som mottagare, till eleven som medskapare och informationssökande, från givna svar till möjliga lösningar. Det målrelaterade betygssystemet sätter press både på skolan och på den enskilde läraren, för att alla elever ska nå godkända resultat. (Fransson & Moberg, 2001).

Hargreaves (1998) skriver om de svårigheter som lärare står inför i dagens svåröverskådliga samhälle. De förändringar och utmaningar som skolans verksamhet måste förberedas på kan inte enbart härle-

das till skolans område, utan har sin upprinnelse i samhällets övergång från modernitet till postmodernitet.¹² Skolan påverkas i hög grad av samhällets krav men också av dess möjligheter. Hargreaves presenterar flera dimensioner hos postmoderniteten som får konsekvenser för lärarna. Det berör både autonomi och styrning inom skolan, och några av dem tar jag upp här:

- En flexibel organisation och teknik som har en sammansatt struktur ställer krav på pluralism, men därmed finns också benägenhet för splittring. Det är angeläget att lärarna utvecklar elevernas flexibilitet i färdigheter/egenskaper och att man skapar rutiner kring arbetet som understödjer utvecklingen av sådana färdigheter och egenskaper.
- Det finns en osäkerhet angående etik och vetenskaplighet som minskar tilltron till det man ska undervisa om. Vetenskapliga sanningar om hur man ska undervisa gör det svårare att uppnå enighet om varför man lär ut det man gör. Utmaningen ligger i att utveckla kontextuella sanningar istället för vetenskapliga eller universella sanningar i den miljö där den enskilda skolan finns.
- Tidsaspekten i skolan, där alltmer ska rymmas på samma tid som tidigare kan ge större mångsidighet och bättre kommunikation, men kan även leda till en outhärdlig överbelastning, utbrändhet, ytlighet och att man förlorar mål och inriktning.

Den sistnämnda punkten ser jag som det mest alarmerande i skolan idag. Lärarna har de senaste åren påbjudits en mängd olika administrativa uppgifter. Undervisningstiden är densamma som tidigare, eller har i vissa skolor till och med ökat, allt medan tiden för ett svällande efterarbete är densamma som tidigare. Hargreaves menar att det är mer produktivt att ge lärarna mer ansvar och större flexibilitet när det gäller deras egens tid och hur den ska användas. Det

¹² Här utgår jag från Hargreaves definition av dessa uttryck. Modernitet är ett samhällstillstånd som drivs fram av upplysningstidens tro på rationell och vetenskaplig utveckling. Postmoderniteten är ett samhällstillstånd som omfattar vissa mönster av sociala, ekonomiska, politiska och kulturella relationer.

skulle vara ett erkännande att utvecklingen av lärarprofessionen är oförenlig med en lärarroll som endast är avgränsad till genomförandet av läroplanens riktlinjer, en insikt om att personalutveckling och läroplansutveckling står i nära förbund med varandra. Administrationen/ledningen inom skolan anser sig kunna styra alltmer över vad lärarna ska utföra på tid som inte tillhör undervisningen, medan lärarna betraktar detta som angrepp på deras redan intecknade tid.

Ju längre bort från klassrummet och därmed från händelsernas täta centrum som man befinner sig, desto långsammare tycks tiden gå där
(a.a. s. 121).

Är skolchefernas position så avlägsen, att de inte kan se lärarnas komplexa och intensiva arbete i klassrummet, utan tycker att förändringstakten är alldeles för långsam. ”De tidsrelaterade missförstånden mellan lärare och administrationen hänger samman med avståndet mellan två livsvärldar – ett avstånd som tycks öka” (a. a. s. 129).

För att återknyta till lärares undervisningssituation, hur kan man finna nya vägar i den vardagliga praktiken? Vilka möjligheter och dilemman finns? Om man begrundar metoder och tillvägagångssätt i undervisningen, så har detta område inte haft en framskjuten plats vare sig i lärarutbildning eller i fortbildning. Även erfarna lärares kompetens borde vara en källa att ösa ur, särskilt de som behärskar den grundläggande läsinläringen.

I de intervjuer med lärare (som jag gjorde i min C-uppsats)¹³, uttryckte lärarna att intervjun gav dem ett tillfälle till ett konstruktivt och reflekterande samtal om hur de kunde förändra/förbättra läsarbetet med sina elever. Det var snarare ett samtal mellan läraren och mig än en regelrätt intervju och min ambition var verkligen att kunna ta del av den andres perspektiv. Det var ett sätt att skapa förtroende oss emellan och på det viset föra in samtalet på möjligheterna för den enskilde läraren att fundera över sitt specifika sätt att under-

¹³ C-uppsats, Göteborgs universitet, IPD, (2003). *Att läsa mellan raderna. Hur betraktar lärare sina arbetsmetoder i läsförståelse?* Intervjuer med lärare om hur de arbetade med läsförståelse i sina klasser.

visa, och på så sätt se eventuella förhållanden som kunde omdanas eller förnyas. Möjligheten att betrakta pedagogiska målsättningar ur olika aspekter, gav läraren chansen att se sitt eget arbete ur andra synvinklar. Att som lärare upptäcka kritiska moment och identifierar förhållanden som är svåra eller av olika skäl kräver ett annat angreppssätt för att det önskvärda eller nödvändiga lärandet ska komma till stånd, är av yttersta vikt för en lärare. Förmågan till ett *professionellt seende*, är viktigt att utveckla, med det menas att man blir skicklig på att känna igen kritiska mönster inom sitt eget yrkesområde (Marton & Tsui, 2004).

Kompetensutveckling är ytterligare ett tillfälle att få till stånd ett pedagogiskt samtal, här finns en naturlig arena för professionella möten med nya grepp och utbyten av erfarenheter med andra yrkesutövare. Lärare framför att de saknar denna del för att kunna utveckla skolverksamheten. Tyvärr har utbildning och särskilt ämnesfördjupning och metodutveckling inte varit ett prioriterat område under senare år från arbetsgivarhåll, även om det sällan uttrycks i klartext. I PIRLS-studien framhålls sex områden som relevanta för lärares kompetensutveckling med betydelse för läsutveckling:

- undervisning om lässtrategier
- avkodningsstrategier och automatisering av läsningen
- ”high-literacy ”- undervisning, vilket innebär det som ska läras inordnas i en helhet, men även studeras väl strukturerat
- uppföljning av elevernas läsutveckling
- effektivt stöd till elever som av olika skäl har svårigheter
- specialpedagogik, alla elever ska alltid ha möjlighet att få det

Det framkommer då och då bland lärare att man vill ha utrymme i sina arbetslag för att kunna föra pedagogiska samtal om sitt klassrumsarbete. I vilken grad som lärare verkligen genomför dessa och att samtalen blir konstruktiva och får undervisningen att utvecklas är sannolikt mycket varierande inom skolväsendet. Tiden ska finnas avsatt, det ska kännas som ett naturligt inslag i skolans arbete, det ska kännas tryggt att sätta sin egen praktik under lupp och låta

andra ta del av vad jag som enskild lärare gör. Samtalen ska till sist utmynna i något som av den enskilde läraren upplevs som meningsfullt och därmed tillföra förslag/verktyg för att förbättra sin praktik i en positiv riktning.

Av allt att döma förekommer inte de pedagogiska samtalen i den utsträckning som en del lärare önskar och vilka orsakssammanhang finns till att dessa inte blir av? Ett av skälen är utan tvivel lärarnas knapphet i tid, som alltmer ockuperas av administrativa plikter som ska uträttas, oftast med kort varsel. Tiden förlorar sig i det praktiska arbetet på skolan. Men det finns även andra plausibla förklaringar till det uteblivna samtalet. Är det trots allt så i dagens skola, att lärares reflektion över sin egen praktik ändå inte uppskattas och ses som en angelägenhet och en möjlighet för alla inblandade att få insikt i hur man skulle kunna gå vidare med ett pedagogiskt dilemma och hjälpas åt att hitta lösningar. Måhända kan lärare tycka att det är känsligt att diskutera sitt klassrumsarbete, det kan exempelvis bero på om man känner sig säker eller inte i sitt arbetslag.

Enligt en studie av Kennedy (2002), visade det sig att lärarnas självkritik kan utgöra grunden till hur man kan tänka igenom vad som kunde göras annorlunda eller bättre – vilket är förutsättningen för nytänkande. Erfarenheterna gav lärarna den hjälp som behövdes för generering av idéer och nydaning av sin praktik. Incitament till förbättringar kom huvudsakligen ur ett missnöje över de resultat som uteblivit, medan om man var nöjd med vad man gjort, inte initierade till att förändra något. Här kan det pedagogiska samtalet utgöra ett forum för att kanalisera och utveckla de goda erfarenheterna och dessutom få perspektiv och feedback på sådant som inte var så givande i undervisningen.

Kollegahandledning kan vara ytterligare ett sätt att aktualisera frågor med utgångspunkt i lärarpraktiken. I en grupp om ca 5-6 personer behandlar man ett problem som man enats om att samtala kring. Handledningen ska fokusera på ett problem, och man börjar med att försöka ringa in och precisera problematiken med frågor som ställs i tur och ordning av deltagarna tills man tycker att man klargjort frågeställningen. Probleminnehavaren avgör sedan om han vill ha råd

från de övriga deltagarna. Man sammanfattar och diskuterar vad som varit positivt och användbart och eventuellt om något i handledningsrutinen behöver förändras till nästa gång. Det finns flera modeller för hur man kan arbeta med kollegahandledning som arbetsform, de kan skilja sig åt i detaljer, men de går alla ut på att handledningen ska vara ett redskap för skolans praktik och utveckling.

Referenser

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment In Education: Principles, Policy and Practice* 5 (1), 7-74
- Fransson, Göran & Moberg, Åsa (2001). *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur
- Gannerud, Eva (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga lärares liv och arbete*. Acta Universitatis Gothoburgensis 137. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Hargreaves, A (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Hultman, Glenn & Martinsson, Bengt-Göran. (2005) (red). *Pedagogiskt arbete som forskningsfält*. Några forskningsinriktningar vid Linköpings universitet. (Skapande vetande 44). Linköpings universitet: Forskarskolan Pedagogiskt Arbete.
- Kennedy, Mary M. (2002). Knowledge and Teaching [1]. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 8, No 3/4.
- Marton, F. & Tsui, A.M. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kursplaner för grundskolan*. (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- PIRLS 2006. *Läsförståelse hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Rapport 305: 2007. Stockholm: Skolverket

Elevers möjligheter att lära sig samma sak i olika klassrum

Angelika Kullberg

Ett nytt forskarutbildningsämne, pedagogiskt arbete, håller på att växa fram på ett flertal universitet i Sverige. Pedagogiskt arbete skiljer ut sig från Pedagogik genom att på ett tydligare sätt än tidigare fokusera på den pedagogiska praktiken. De forskningsfrågor som ställs kan därmed antas vara mer relevanta för lärare och andra pedagoger som arbetar i denna praktik. En sådan fråga kan vara – vad beror det på att elever lär sig ett visst innehåll eller delar av det? I den här texten kommer relationen mellan undervisning och lärande att belysas med ett empiriskt exempel utifrån en studie om decimaltal i skolår 6. Jag kommer att visa att elevernas möjligheter att lära ett visst innehåll är beroende på det sätt varpå den undervisande läraren behandlar lärandets innehåll tillsammans med eleverna. I analysen används variationsteoretiska begrepp för att beskriva det sätt innehållet i undervisningen behandlas.

Den pedagogiska praktiken

Lärare som arbetar i den svenska grundskolan kan vittna om att den pedagogiska praktiken är mycket komplex. Forskare som studerar denna praktik blir varse om yrkets svårigheter och intensitet (Hargreaves, 1998). Det beror troligen på att många saker i klassrummet sker ofta samtidigt och bidrar till att det kan vara svårt att studera ett specifikt fenomen. Mikael Alexandersson (2006) beskriver läraryrket på följande sätt;

Läraryrket är ett utsatt och komplext yrke. Att undervisa och leda pedagogisk verksamhet innebär att vara i oavbruten handling och ständigt närvarande, där aktiviteter och uppgifter skall organiseras. Här utgör teori och praktik, analys och handling en sammanhållen enhet. Läraryrket

kännetecknas av en påtaglig situationsstyrning; man är ofta fångad i nuet (Alexandersson, 2006 s. 372).

Richard Pring (2004), som är utbildnings filosof, menar att forskning om utbildning bör i första hand fokusera på lärande. "Educational research, therefore, must be centrally, though by no means exclusively, focused on those transactions-on the ways in which learning is encouraged, nurtured, planned and brought about, and on the values which are embedded within them" (Pring, s. 121). Forskning om undervisning och lärande, bör idealt präglade det som sker i praktiken och att forskningen bör spegla det som sker i praktiken på ett så nära sätt som möjligt. Dan C. Lortie (1975) beskriver lärares syn på forskning som att den saknar relevans för praktiken och som Nuthall (2004) uttrycker det, saknar pragmatisk validitet. "I suspect that much of what we hear from teachers about research being 'impractical' or 'irrelevant' is true; little educational inquiry is rooted in a concern for the actual difficulties facing classroom teachers" (Lortie, 1975 s. 242). En tanke med ämnet pedagogiskt arbete är att låta forskningsfokus stanna kvar i praktiken. Pedagogiskt arbete kan ses som ett ämne som speglar läraryrket och då bör lärarna ha formuleringsföreträde över de frågor som de ser relevanta att besvara. Det finns då en möjlighet att utveckla den pedagogiska praktiken och läraryrkets kunskapsbas.

I den här texten kommer jag att beskriva lärares olika syn på sambandet mellan undervisning och elevers lärande. Jag kommer genom ett konkret exempel av en studie visa på samband mellan vad eleverna erbjuds lära och vad de faktiskt lär.

Undervisning och lärande

Finns det ett samband mellan den undervisning som eleverna får i skolan och vad de faktiskt lär sig? Om så är fallet -Vad lär sig eleverna och varför lär de sig ofta olika saker? Hur kan lärare förändra sin undervisning så att eleverna har större möjlighet att lära det som avsetts? Det finns många fundamentala frågor att ställa när det gäller undervisning och lärande. En viktig aspekt att begrunda är vilken syn lärare har på fenomenet. Lortie (1975) ger bilden av att en del

lärare inte ser något (kortsiktigt) samband mellan vad läraren gör och vad eleverna faktiskt lär. En tolkning av det här synsättet kan vara att klassrumspraktiken är för komplex att förstås i detalj. För lärare med den här synen är det meningslöst att leta efter samband mellan lärarens egen undervisning och vad eleverna har lärt sig. Lärare med den här synen ställer sig troligen även tveksam till forskningsresultat som påstår att sådana samband existerar.

Today we usually think of knowledge-building in terms of scientific methodologies. A scientific approach, however, normally begins with the assumption that there is an underlying order in the phenomena under study. It is not clear that all or most teachers make that assumption about their world. Some see teaching outcomes as capricious and describe short-term results in almost mysterious terms. If that viewpoint is widespread, it is not surprising that teachers do not invest in searching for general principles to inform their work. If they suspect those classroom events are beyond comprehension, inquiry is futile (Lortie, 1975 s. 212).

Kennedy (i Nuthall, 2004) beskriver på samma sätt som Lortie synen som en del lärare har på sambandet mellan undervisning och lärande som att det inte är predicerbart, utan istället mystiskt och okontrollerbart. Kennedy menar även att lärare finner sådana studier som bidrar till en bättre förståelse av lärande och undervisning som meningsfulla.

The relationship between teaching and learning is the most central issue in teaching, and it is also the most perplexing and least understood. Teachers often feel that learning outcomes are unpredictable, mysterious and uncontrollable. It is not surprising to learn that teachers find studies most valuable when the studies give them a deeper understanding of this fundamental relationship (Kennedy, i Nuthall, 2004 s. 276).

Graham Nuthall (2004, s. 278) pekar även ut ett motsatt synsätt än det som uttryckts tidigare, som innebär en syn på lärande som innebär att det som läraren säger, det lär sig också eleven. Lärarna ser i det här fallet ett kausalt samband mellan undervisning och lärande. Om eleverna inte lär sig så tolkas det som ett problem som förläggs hos eleverna och förklaras med elevernas bristande förmåga, motivation eller uthållighet. Problemet med att elever inte lär ses i det här fallet inte som brister hos läraren och dennes undervisning.

Pring (2004) argumenterar för att det inte finns något kausalt samband mellan vad läraren gör och vad eleverna lär på grund av att det finns för många olika element som interagerar med varandra genom vilka lärarens handlingar tolkas. Han skriver ”there can be no straightforward causal connection between the teacher’s intervention and the learning outcomes. There are too many interacting elements, including beliefs and understandings of the learner through which the teacher’s actions are interpreted” (Pring, 2004 s. 121). Pring argumenterar trots det för att även om praktiken ser så olika ut och att till exempel eleverna gör olika tolkningar av vad läraren gör och säger så är det många likheter mellan klassrum, mellan lärarhandlingar och mellan elever. Det finns enligt Pring både en unik sida och en mer generell sida av praktiken. Han skriver följande “the engagement in that practice requires both the recognition of the uniqueness of the transactions which it presents and also the commonality between that and other practices which share the same perspectives and values. For that reason, the teachers are able to draw upon the more general bodies of knowledge which inform that practice” (Pring, 2004 s. 119). Det är alltså enligt Pring möjligt för lärare att använda sig av en generell kunskap om praktiken i den egna praktiken.

Inom forskningen om elevers lärande finns flera olika teorier om hur lärande går till (t.ex. Marton & Booth, 2000; Säljö, 2000; Glasersfield, 1995). Variationsteorin är en av dem och den har visat sig vara kraftfull att förklara relationen mellan undervisning och lärande (t.ex. Runesson, 2005; Marton & Pang, 2006). Variationsteorin har utvecklats utifrån fenomenografisk forskning (Marton & Booth, 2000) och har influerats av bland annat av gestaltpsykologen Eleonor Gibsons arbeten. Gibson uttryckte på 1950-talet en syn på lärande som skiljde sig från många andra psykologer och pedagoger under den tiden. Hon menade att istället för att se lärande, som att man hela tiden la till kunskaper ovanpå den tidigare kunskapen (enrichment) så kunde lärande istället ses som differentiering (Gibson & Gibson, 1955). Det vill säga att den lärande istället skiljer ut, differentierar, aspekter av det som skall läras, aspekter som den lärande inte varit medveten om tidigare. “The implication is that, for a child to identify an object, he must be able to identify the differ-

ences between it and other object, or at least that when he can identify an object he also can identify its properties” (Gibson & Gibson, 1955 s. 39).

Marton och Booth (2000, s. 161) beskriver lärande som ”Att lära sig erfara olika fenomen, som ur vår synvinkel är den mest grundläggande formen av lärande, innebär att bli förmögen att urskilja vissa enheter eller aspekter, och att ha förmågan att vara samtidigt och fokuserat medveten om dessa enheter eller aspekter”. För att förstå/uppfatta något på ett visst sätt måste vissa aspekter bli urskiljda. Marton *et al.* (2004) menar att det för varje lärande innehåll finns aspekter av innehållet i undervisningen som är avgörande, det vill säga kritiska för elevernas lärande. Variation är nödvändigt för att kunna urskilja olika aspekter. Det innebär dock inte att alla personer lär sig samma saker. Utan tvärtom, i en lärandesituation urskiljer människor olika saker och lär sig därför olika saker. ”Whenever people attend to something, they discern certain aspects of it, and by doing so pay more attention to some things, and less attention, or none at all, to other things” (Marton *et al.*, 2004 s. 9). Forskningsfrågor som besvaras med variationsteoretisk analys är exempelvis – Vilka är de nödvändiga villkoren för lärande? Vad är nödvändigt att eleverna behöver förstå för att kunna lära sig det som läraren avsett? Det är ytterst frågor för lärare i deras dagliga praktik (se Pang & Marton, 2005) och som forskarna försöker att i flera studier besvara med hjälp av variationsteorin.

Studier av undervisning kopplat till lärande har varit relativt sällsynta, men intresset väcktes genom Hiebert och Stiegler's bok *The teaching gap* som kom 1999. Resultat som lyftes upp i boken kom från en stor internationell studie av undervisning i matematik, TIMSS (Trends in Mathematics and Science study) videostudie. Hiebert och Stiegler såg i sin analys av lektioner från olika länder att lärarna behandlade innehållet i undervisningen på olika sätt. Studien, som tog ett tydligt lärarperspektiv, pekade på att lärarnas undervisning hade avgörande betydelse för elevernas lärande.

Elevers möjligheter att lära

Den studie (Kullberg, 2007) som presenteras i detta avsnitt studerar i första hand hur läraren behandlar innehållet i undervisningen, vad som hände under lektionen och vilka möjligheter eleverna hade att lära. Vad som hände under en lektion beskrivs utifrån ett forskarperspektiv, med det menas att forskaren studerar vad som är möjligt att lära utifrån vilka kritiska aspekter av innehållet som beaktas under lektionen och på vilket sätt läraren skapar en variation kring aspekterna. Studien är en interventionsstudie, en designstudie och har likheter med designexperiment (Brown, 1992; Collins, 1992; di Sessa & Cobb, 2004) och designbaserad forskning (Baumgartner et al., 2003; Kelly, 2004). Det analysverktyg som används i studien är variationsteorin (Marton *et al.*, 2004). De två lärarna i studien genomför en lektion med ett på förhand planerat mål och lärarna riktar medvetet elevernas uppmärksamhet mot olika aspekter av innehållet. Det innehåll som lärarna undervisar om i studien handlar om att eleverna skall förstå att det finns oändligt många decimaltal mellan två decimaltal. De två lärarna har tillsammans med en forskare planerat en lektion utifrån en bestämd lektionsdesign (LD2) och sedan genomfört var sin lektion med en grupp elever i skolår 6. Avsikten var att eleverna skulle lära sig samma sak, det vill säga att det finns oändligt många decimaltal. Lektionerna videofilmades så att en noggrann analys av hur innehållet behandlades i undervisningen och interaktionen mellan läraren och elever och mellan elever kunde studeras.

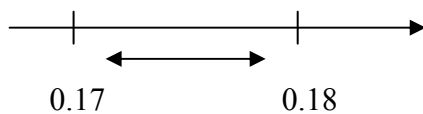
Två lektionsdesigner har tidigare utvecklats i en Learning study¹⁴ om samma innehåll (Kullberg, 2004). Lektionsdesign 1 (LD1) kan beskrivas som att det finns olika tal i ett intervallet och genom att benämna tal mellan t.ex. 0.17 och 0.18 skall eleverna förstå att det finns oändligt många decimaltal. Lektionsdesign 2 (LD2) däremot fokuserar på att sträckan mellan de två talen 0.17 och 0.18 kan delas upp i mindre och mindre delar. Det gör läraren genom att introduce-

¹⁴ En Learning study är en modell för en grupp lärare att i en grupp planera, analysera och revidera en lektion med fokus på hur innehållet behandlas med målet att förbättra elevernas lärande (Marton & Tsui, 2004).

ra andra rationella tal såsom bråk och procent. Talen 0.17 och 0.18 ses då samtidigt som decimaltal och som bråk, till exempel som sjuutton hundradelar och arton hundradelar. De två talen kan beskrivas i även mindre delar som hundrasjuttio tusendelar och hundraåttio tusendelar o.s.v. vilket även gör att stäcckan mellan talen kan ses som olika antal delar.

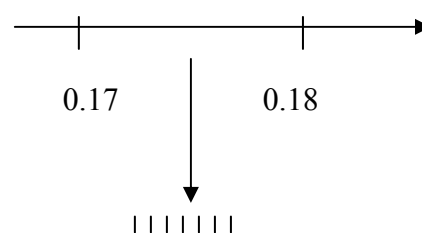
Lektionsdesign 1 (LD1):

Olika tal i intervallet varierar



Lektionsdesign 2 (LD2):

Antalet delar i intervallet varierar



Figur 2. Två olika lektionsdesigner för att förstå att finns oändligt många decimaltal i ett intervall.

Lektionsdesign 2 (LD2) har i den här studien valts ut eftersom den har visat sig ge bättre resultat för elevernas lärande än design 1 (Kullberg, 2004). Syftet med att låta lärarna reproducera en lektionsdesign var att se hur designen påverkade elevernas lärande. Därför användes för- och eftertest för att mäta elevernas kunskaper. Det är viktigt att lektionsdesignen inte skall ses som ett manus som lärarna skall följa utan den skall ses som bärande idéer för lektionen, som att vissa kritiska aspekter måste lyftas fram under lektionen.

Resultaten från studien visar att trots att lärarna har planerat att genomföra lektionen på liknande sätt, genom att använda samma uppgifter till eleverna och behandla innehållet på 'samma' sätt så visar elevernas eftertest på olika resultat. I klass A har eleverna inte lyckats lika bra med uppgifterna som handlar om det finns oändligt många decimaltal jämfört med eleverna i klass B (se tabell 1).

Tabell 1. Resultat av elevernas eftertest på uppgifter om hur många decimaltal som finns i ett intervall.

	<i>Klass A (n=13)</i>	<i>Klass B (n=13)</i>
Resultat på eftertest	69%	100%
Skillnad i procent mellan förtest och eftertest	+4%	+62%

I analysen av de videoinspelade lektionerna finner man att trots att innehållet var planerat att behandlas på 'samma' sätt så behandlas det olika. Under lektionen i klass A behandlas innehållet i undervisningen mer likt LD1 än LD2, medan i klass B behandlas innehållet som LD2. Resultatet i klass B är jämförbart med de resultat som denna design givit i två andra klasser i en Learning study (Kullberg, 2004).

De två lektionerna hade samma upplägg, de hade en introduktion, en gruppuppgift och en avslutande helklassdiskussion. I introduktionen i både klass A och B gav lärarna frågan ifall det fanns tal mellan (heltalen) 2 och 3. Eleverna i båda klasserna gav förslag på tal i intervallet, exempelvis 2.2, 2.5 och 2.35. Därefter introducerade båda lärarna talen 0.17 och 0.18 i sina respektive klasser. Lärarna uppmanade eleverna att uttrycka andra namn för talen och eleverna i båda klasser sa att man kunde uttrycka talen som bråk och säga till exempel sjutton och arton hundra delar. Efter den här delen skiljer sig lektionerna åt på väsentliga punkter. I klass A fortsatte lektionen med att läraren frågade eleverna om ifall de var överens om att $17/100$ och 0.17 var samma sak. Frågan besvarades aldrig i sin helhet utan lektionen fortsatte med att läraren visade olika helheter (en linjal, en mänsklikropp) som eleverna skulle visa hur stor del 0.17 och 0.18 var av en helheten. På linjalen var 0.17 till exempel 17 centimeter av en meters linjalen (del-helhets förhållandet). Därefter gick läraren vidare och frågade eleverna ifall det fanns tal mellan 0.17 och 0.18. Eleverna fick i uppgift att diskutera frågan i grupp och sedan redovisa sina svar inför resten av klassen. Sammanfattningsvis så använde läraren bråk för att benämna deci-

maltal medan betydelsen av bråk som olika antal delar förblev implicit.

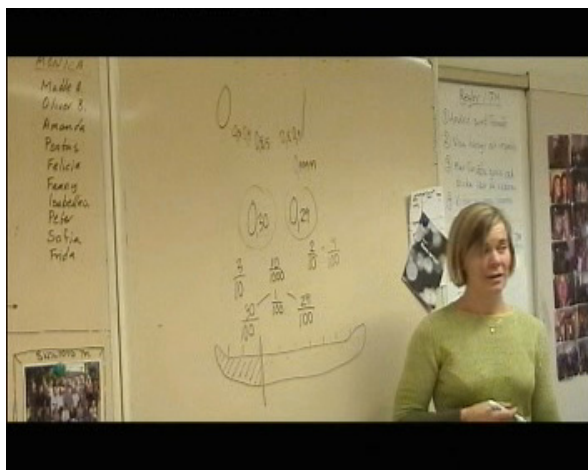


Bild 1. Läraren visar att hundradelen mellan 0.29 och 0.30 kan skrivas i olika antal delar.

och visa talen som olika stora delar av gurkan (helheten). Därefter fokuserade läraren på delen mellan 0.29 och 0.30, på gurkan, och låter eleverna uttrycka den biten på olika sätt, det vill säga uttryckta i bråkform i olika antal delar så som $1/100$, $10/1000$, $100/10000$ etc (se bild 1). På så sätt blev samma intervall uttryckt i mindre och mindre delar utav gurkan. Efter den här introduktionen fick eleverna arbeta med samma gruppuppgift som eleverna i klass A.

Resultatet av elevernas grupparbete, där de skulle diskutera hur många tal det fanns mellan 0.17 och 0.18, visade att inga elever i klass A använde sig av bråk eller antal delar i sina arbeten medan däremot i klass B så gjorde två utav tre grupper det. Sammanfattningsvis visar analysen av lektionerna och testresultaten att elevers möjlighet att lära sig samma sak i olika klassrum (i olika klasser) beror inte på om lärarna i olika klasser har samma avsikter med vad de skall lära ut eller om de har samma lektionsplanering eller lektionsdesign. Vad som har avgörande betydelse är hur innehållet behandlas i klassrummet och att den interaktion som sker mellan läraren och elever och mellan elever gör att kritiska aspekter av innehållet lyfts upp och problematiseras.

I klass B blev däremot betydelsen av bråk som olika antal delar explicitgjord. På samma sätt som läraren i klass A introducerades två decimaltal, 0.29 och 0.30 som benämndes med olika bråktal exempelvis 0.30 som $3/10$ (tre tiondelar) och $30/100$ (trettio hundradelar). Läraren i klass B använde en ritad gurka för att visa på delhelhetsförhållandet genom att ta talen 0.29 och 0.30

Pedagogiskt arbete

Kan man beskriva något så komplext som undervisning? Pring (2004), menar att vissa saker i pedagogiska praktiken är generella och att det därmed är möjligt att göra mer generella antaganden. Givetvis är praktiken komplex och svårförklarbar, men det beyder inte att det är omöjligt att beskriva den på något sätt. Variationsteorin har visat sig vara ett användbart verktyg för att beskriva något så komplext som undervisning på ett sätt som lärare kan förstå och ta till sig. Lärare använder sig naturligt av att skapa variation exempelvis i de exempel/uppgifter läraren väljer när undervisning planeras. Variationsteorin ger lärare ett verktyg för att förklara något som de ofta redan gör i den dagliga praktiken.

Synen på lärande och på relationen mellan undervisning och lärande skiljer sig åt mellan olika lärare och mellan olika teorier om lärande. I den studie som presenterats om decimaltal tar forskaren som utgångspunkt ett ställningstagande att de elever som inte lärt sig, inte har urskiljt de nödvändiga kritiska aspekterna. Det är en utgångspunkt som inte hör till den allmänt vedertagna och den gör att man kan studera undervisning på ett annat sätt än om man utgår ifrån att det är eleven i sig som har brister, inte undervisningen. I studien försöker man finna svaret på varför eleverna inte har lärt sig genom att analysera undervisningen. Vad innebär det att kunna något, som exempelvis att det finns oändligt många decimaltal? Vad måste man ha förstått då? Hur kan man som lärare lyfta upp de aspekter av innehållet som är kritiska för att eleverna skall förstå?

Inom ämnet Pedagogiskt arbete finns möjligheten att utveckla teori i praktiken genom att genomföra studier om till exempel elevers lärande. Det är dock viktigt att den forskning och de teorier som utvecklas i praktiken inte förblir lokala öar av kunskap, utan att de även sätts in i ett större sammanhang tillsammans med annan forskning. Forskningen behöver sättas i perspektiv till både den nationella och den internationella forskningen. Den skolnära eller verksamhetsnära forskningen kan ses som omslutande av praktiken och som har ambition att inbegripa mer av den komplexitet som pedagogikforskningen tidigare kritiserats för att inte göra.

Kan den skolnära forskningen bidra till läraryrkets utveckling? En förhoppning finns att en mer skolnära forskning, som i Pedagogiskt arbete, skall bidra till en sådan utveckling. Pedagogiskt arbete har stora möjligheter att få en större pragmatisk validitet (Nuthall, 2004), med vilket menas att forskningen verkligen besvarar frågor som berör samband om hur undervisning är relaterat till lärande på ett sätt som lärare kan förstå och använda i sin praktik. Forskning inom Pedagogiskt arbete kan bygga troligen hjälpa till att bygga upp läraryrkets vetenskapliga bas.

Referenser

- Alexandersson, M. (2006). Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas. I B. Sandin, & R. Säljö. *Utbildningsvetenskap- ett kunskapsområde under formering*. Falun: Carlssons.
- Baumgartner, E., Bell, P., Brophy, S. Hoadley, C., His, S., Joseph, D., Orill, C., Puntambekar, S., Sandoval, W., & Tabak, I. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational researcher*, 32(1), 5-8.
- Brown, A.L. (1992) Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of Learning Sciences*, 2(2),141-178.
- Collins, A. (1992) Toward a design science of education. In E. Scanlon & T.O. Shea (Eds.), *New directions in educational technology*. Berlin; Germany: Springer.
- Di Sessa, A. A. & Cobb, P. (2004). Ontological innovation and the role of theory in design experiments. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 p 15-42.
- Glaserfeld, E. von. (1995) *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- Gibson, J. J. & Gibson, E. J. (1955). Perceptual learning: Differentiation –or enrichment? *Psychological Review*, 62(1), p 32-41.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hiebert, J., & Stigler, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: The Free Press.
- Kelly, A. E. (2004) Design research in education: Yes, but is it methodological? *The Journal of the Learning Sciences*, 13, p 115-128.

- Kullberg, A. (2004). *Tal, delar och oändlighet. En studie om avgörande skillnader i undervisning och lärande om decimaltal*. C-uppsats, Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kullberg, A. (2007). Can lessons be replicated? In J. H. Woo, Lew, H. C., Park, K. S. & D. Y. (Ed.), *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3). Seoul: PME.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marton, F., & Pang, M.F (2006). On some necessary conditions of learning. *The journal of learning sciences* 15(2), p 193-220)
- Marton, F., Runesson, U., & Tsui M., A. B. (2004). The space of learning. In F. Marton & A.B. Tsui. *Classroom discourse and the space of learning*. New Jersey: Erlbaum.
- Marton, F., & Tsui M., A. B. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. New Jersey: Erlbaum.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard educational review*. 74(3), p 273.
- Pang, M. F., & Marton, F. (2005). Learning theory as teaching resource. Enhancing students understanding of economic concepts. *Instructional science* 33, 159-191.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of educational research*. London: Continuum.
- Runesson, U. (2005). Beyond discourse and interaction. Variation: a critical aspect for teaching and learning mathematics. *Cambridge journal of education*. 35(1) 69-87.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Den förtroendefulla relationen mellan lärare och elev

Annika Lilja

Utbildningsvetenskap och pedagogiskt arbete

Det finns idag två konkurrerande principer för hur forskning som är utbildningsvetenskaplig ska kunna skiljas från den som inte är det. Den ena principen menar att utbildningsvetenskaplig forskning är den som gör att forskare, lärare, politiker och alla andra medborgare bättre kan begripa sig på bildning, utbildning, undervisning, fostran och lärande. Den andra principen innebär att de områden som är centrala i yrkesutbildningen till lärare uppfattas som utbildningsvetenskapliga kärnområden (Askling, 2006).

Kunskaper växer i volym och förändras till sin struktur och i dag pratar vi om det livslånga lärandet, det bygger på ett antagande att individens lärande fortgår hela livet, samt att lärandet sker i olika formella och informella sammanhang och situationer. Frågor om kunskapsbildning har fått allt större relevans även utanför den obligatoriska skolan och dess lärarutbildningsområden. Askling (2006) menar därför att den utbildningsvetenskapliga forskningen inte bara kan knytas till det formella utbildningssystemet utan även till en mängd företeelser kring lärande i både formella och informella lärandemiljöer, både i privat och i offentlig regi. Andra synpunkter på detta står till exempel Englund (2003) för, han ser diskussionerna om utbildningsvetenskap som revirmarkeringar och näst intill förnekanden av pedagogik och didaktik som utbildningsvetenskapens bas. Han konstaterar att det handlar om pengar då utbildningsvetenskap har tilldelats förhållandevis mycket pengar att fördela till forskning.

Pedagogiskt arbete finns som forskarutbildningsämne vid fyra lärosäten i Sverige och en gemensam innehållslig aspekt som är genomgående är ämnets tydliga och centrala koppling till den pedagogiska praktiken. Vid Göteborgs universitet anger studieplanerna en vidare definition av pedagogisk praktik, den är inte tydligt knuten till skola och lärarutbildning (Askling, 2006).

Pedagogiskt arbete har lanserats som ett komplement till pedagogik. Pedagogikforskningen har ofta pekat ut lärarna som skyldiga till skolans misslyckanden och pedagogiken har inte lyckats utveckla en helhetssyn på lärarnas arbete utan lärarna och deras arbete har blivit objektifierade på ett sätt som urholkat förtroende för den pedagogiska forskningen. Under den korta tid som ämnet pedagogiskt arbete funnits är det dock svårt att se någon större skillnad på de avhandlingar som lagts fram i pedagogik respektive pedagogiskt arbete (Askling, 2006). Så frågan är varför vi har ett nytt ämne och om uppdelningen är meningsfull.

Sambandet mellan makt och utbildning gör att skolan och läraryrket ständigt är aktuella för tyckande och diskussion. På 1970-talet fick Lortie (1975) stort genomslag med de tre teman han såg som signifikanta komponenter i läraryrket, konservatism, individualism och presentism. Han var kritisk till att lärarutbildningen inte påverkade lärarnas sätt att arbeta, de undervisade som deras egna lärare gjort och påverkades inte av forskning. Han ansåg att lärare var individualister i den bemärkelsen att man skapade sin lärarroll själv i klassrummet utan någon betydande analys. Det kortsiktiga arbetssättet tyckte han sig se i att lärare inte samarbetade för att bygga upp starkare strukturer och för att man inte gick samman och tog över styrningen av skolan.

På 1980-talet kom Schön med *The Reflective Practitioner* (1983) och lyfte fram den tysta kunskapen och reflektionsbegreppet som en reaktion mot synen att praktik är något som utvinns ur teorin. Schön skiljde på intellektuell kunskap och kunskap-i-handling. Texten fick stor spridning och reflektionsbegreppet har påverkat både lärares och elevers arbete i skolan, bla genom att lärare förväntas lyfta sig själv i hängslena, detta genom att praktiken började betraktas som

den enskilde lärarens ansvar. Läraren situeras och är en del av en praktik, den praktiken och sig själv ska läraren omkonstitueras med hjälp av sina egna intellektuella resurser.

Läraren i det postmoderna samhället (Hargreaves, 1998) visar på hur ett modernistiskt skolsystem fungerar i ett postmodernt samhälle. Moderniteten, kännetecknas t ex av uppstyckade lektioner, åldersindelade klasser och ämnesbaserade läroplaner, dvs allt som vi i dag ser som ”riktig” undervisning. De postmoderna kraven innebär större flexibilitet, bättre förändringsberedskap, snabbare förändringstakt och en mer decentraliserad styrning. I detta spänningsfält befinner sig läraren. På det ekonomiska området har det hävdats att lärarna utsatts för, och påtvingats en avprofessionalisering av arbetsprocessen. Arbetet har strikt definierats och rätten att göra egna bedömningar har begränsats genom tekniska styrningar och kontroll i form av standardiserade tester, lärarsäkra läroplanspaket och handledningar.

Parallellt med Lorties, Schöns och Hargreaves beskrivningar av läraryrket har styrningen av den svenska skolan förändrats och därmed även förutsättningarna för lärarens arbete. Från en centraliserad styrning på 70-talet har vi nu en mer decentraliserad styrning där lokalt förankrade aktörer är inbegripna i beslutsfattandet (Lindensjö & Lundgren, 2005). I dag har vi också en diskussion om läraryrkets professionalisering, frågan drivs hårt av lärarfacken som önskar auktoriserade lärare. Även regeringen pratar om vikten av att de som arbetar som lärare också är utbildade till lärare. En framgångsrik professionalisering ger yrkesgruppen en hög status och legitim auktoritet i allmänhetens ögon, och det innebär också att lärarna själva skulle känna sig övertygade om sin egen kompetens. Men, professionella grupper brukar vara kapabla att styra sina egna områden enligt sina egna normer, och mycket forskning tyder på att de brukar vara svåra att styra utifrån (Lindensjö & Lundgren, 2005). Så hur stort är egentligen intresset av att lärarkåren blir starkare och själva tar fram den vetenskapliga forskning som yrket vilar på?

De doktorander som är antagna i pedagogiskt arbete har inte varit med i besluten kring att skapa ett nytt avhandlingsämne, de flesta

har troligen sökt utan att känna till de diskussioner som legat bakom, och utan att vara medvetna om vad ämnet egentligen innebär i förhållande till t ex pedagogik. Vad finns det för möjligheter för doktoranderna att formera och fylla sitt avhandlingsämne med ett innehåll som skiljer sig från pedagogik och som har relevans för den pedagogiska praktiken? Är akademien intresserad av en statushöjning av den praxisnära forskningen? Vad hoppas kommunerna på att få ut av sina satsningar på de anställda som utbildar sig till forskare? Varför driver fackföreningarna professionaliseringen av läraryrket så hårt? Mitt bland dessa frågor står läraren som också är doktorand med sitt avhandlingsprojekt och har en fot inom akademien med sina etablerade och tydliga strukturer, och den andra foten finns i praktiken som inte riktigt vet vad den kan ha för nytta av forskarutbildade lärare.

Vem som har vilka förhoppningar på pedagogiskt arbete verkar oklart, men att det finns förhoppningar torde vara tydligt eftersom ämnet finns och eftersom antalet antagna doktorander är ganska stort inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Om läraryrket ska bli en profession och utvecklas utifrån det som Lindesjö och Lundgren (2005) benämner realiseringsarenan, krävs en bättre fungerande forskningsanknytning till lärarutbildningen. Det behövs också en forskningsansats som svarar mot yrkesverksamheternas behov av forskningsöverbyggnad, dvs en närmare relation mellan konsument och producent av forskning. Det krävs dessutom att förhållandet mellan teori och praktik förändras, läraryrket blir aldrig en profession om inte de som företräder teorin och de som företräder praktiken har utbyte av och förtroende för varandra och förhoppningsvis kan pedagogiskt arbete spela en roll i närmandet mellan den praktiska verksamheten och akademien.

Teori och praktik

Gustavsson (2002) återger ett klassiskt uttryck för föreningen mellan teori och praktik, ”empiri utan begrepp är blind kunskap, och begrepp utan empiri är tom kunskap” (s. 78). Han redogör även för två olika sätt att se på var kunskapen tar sin utgångspunkt. En upp-

fattning menar att kunskapen börjar i erfarenheten, i det vi iakttar och observerar, men att nöja sig med att ställa samman det man ser räcker inte för att kalla det kunskap. Den andra uppfattningen menar att kunskapen börjar i hur vi tänker. Men att bara tänka räcker inte heller för att kallas kunskap. Det vi tänker om är hämtat från en verklighet som vi delar med andra.

Sedan lång tid finns en föreställning om att viss kunskap är teoretisk och annan av praktisk natur. Vi förknippar oftast teori med tänkande och praktik med handlande. Förhållandet mellan teori och praktik är inte självklart och kan skifta beroende på kontext. I läraryrket behöver teori och praktik förenas och det har inte fungerat på ett för yrket fruktsamt sätt. En anledning kan vara att de två begreppen är laddade med olika status. En klassisk uppdelning, som har sin grund i dualismen, är att kroppens och handens arbete räknas till praktisk verksamhet, medan medvetandets och själens verksamheter räknas till teoretiska verksamheter. Det finns flera uttryck för detta, t ex manuellt och intellektuellt arbete och det har varit grunden för uppdelning av olika klasser och deras ställning i produktionen. Därför har den praktiska kunskapen värderats lågt i jämförelse med den teoretiska (Gustavsson, 2002).

Teori och praxis har det gemensamma att värdet ligger i själva aktiviteten. I begreppet praxis är teori och praktik dialektiskt relaterade, de kan förstås som ömsesidigt uppbyggande eller en interaktion som bevisar sig i varje verklig situation (Carr & Kemmis, 1986).

Ofta har teori och praktik inom läraryrket ansetts vara två oförenliga delar. Det är ett dualistiskt sätt att se på utvecklingen av läraryrket och det antyder att det inte är möjligt att integrera teorier i lärarnas professionella handlingar. Bengtsson (1993) argumenterar för distansering som ett sätt lärare och forskare kan bilda ny kunskap om praktiken. Som lärare ser och agerar man, och i detta finns en tyst kunskap som ger mening till det man gör. Denna kunskap är inte identisk med vår kunskap om någonting, det man kallar teoretisk kunskap. Det man gör kallas ofta för en färdighet, en färdighet är något som kan repeteras med samma precision utan att man tän-

ker och pratar om det. Färdighet är ett sätt att agera och se som finns i vår levda kropp som kunskap.

Att distansera sig från en praktik innebär alltid att man träder in i en annan praktik. Om man träder ur lärarrollen för att reflektera eller forska går man in i en annan roll som något annat. Det är aldrig möjligt att transcendera alla praktiker för att hitta ett äkta teoretiskt perspektiv (Bengtsson, 1993).

Vid självreflektion inför vi en distans själva, det är alltså en distans i första person. Läraren har möjlighet att reflektera över sig själv och sin verksamhet. För att använda självreflektionen systematiskt behöver man träning så att det inte blir slumpen som avgör om man ska kunna upptäcka sig själv, detta eftersom det är vanligt att inte börja reflektera förrän det händer något som avviker från vardagen. Reflektion kan aldrig bli ett normaltillstånd, men när man använder sin potential för reflektion gör man sig själv och sina aktiviteter till ett objekt, man har alltså inrättat en distans till sig själv.

Det andra sättet att distansera sig är dialog, här är distansen beroende av en annan person, t ex en annan lärare. Det är alltså en distansering i andra person. För att samtalet ska bli något mer än tillfälliga stunder under en rast behöver de organiseras på något sätt så att tid avsätts regelbundet. En dialog är alltid ett utbyte av erfarenheter mellan åtminstone två personer. När praktiken är ämnet för samtalet blir praktiken tematiserad som ett objekt och på så sätt explicit görs praktiken i ord. Det blir en dubbel distansering genom att man först uttrycker sina egna erfarenheter och sedan lyssnar på den andres erfarenheter som har relevans för det egna arbetet.

Det tredje sättet är vetenskaplig forskning, det är en forskare som oftast kommer utifrån som introducerar distansen till praktiken, det blir alltså en distansering i tredje person. Den vetenskapliga forskningen skiljer sig från självreflektionen och samtalet så till vida att det är en praktik som inte kan praktiseras av alla lärare, det är begränsat till en grupp som är utbildade forskare. I forskning är relationen oftast ensidig, det är forskaren som är intresserad av att få veta så mycket som möjligt av praktiken, forskaren och dennes per-

sonliga erfarenheter är inte av intresse. Vetenskapen gör praktiken till ett objekt som kan studeras. Genom att vara en utomstående person inför forskaren ytterligare en distans från praktiken genom att publicera sin forskning (Bengtsson, 1993).

Aktionsforskning är också ett sätt att distansera sig från sin praktik och ett sätt att förena teori och praktik. Det finns två väsentliga syften med all aktionsforskning, det är att förbättra och involvera. Man strävar mot en förändring inom tre områden, dels praxis och dels förståelsen för praxis men också mot en förändring i situationen som praxis äger rum. Allt eftersom forskningsprojektet utvecklas förväntas fler personer som påverkas av praktiken bli involverade i forskningsprocessen (Carr & Kemmis, 1986).

I aktionsforskningen samarbetar lärare och forskare genom att förhålla sig till forskning generellt och att söka specifik kunskap i den egna praktiken. Forskningen tar sin utgångspunkt i den situation som verksamheten befinner sig. Lärarnas kunskap om praktiken är en central källa till kunskap. Forskningen leder till personlig och social förändring, likväl som det förändrar undervisningen. Vetenskaplig kunskap kännetecknas av systematik, metoder och teoriansknytning. Vardagskunskap kännetecknas av egna erfarenheter, traditioner och sunt förnuft. Viktigt är också inställningen att det inte finns ett rätt sätt att se på kunnande (Rönnerman, 2004).

Att lärare förändrar sin praktik på olika sätt både medvetet systematiskt, men också på ett omedvetet sätt, bla genom att koppla ihop teori och praktik, visar Kennedy (2002) i en stor undersökning från USA. Hon visar på tre olika sorters kunskap. Den första kallar hon "craft knowledge". Den kommer i huvudsak från egna erfarenheter, men kan också komma från andra källor, t ex tidningar, tidskrifter, men också som råd från kollegor och vänner. Denna typ av kunskap använder lärarna i huvudsak när det gäller elevernas vilja att delta i undervisningen och i utvecklingen av elevernas ämneskunskaper. Att lärarna utvecklar denna typ av kompetens motiveras av ett missnöje med olika undervisningstillfällen och en önskan att inte göra om samma misstag igen.

Den typ av kunskap som hon kallar ”prescriptive knowledge” kommer oftast från prov och centrala tester, men kan också komma från läromedel, kursplaner och olika lokala styrdokument. Utvecklandet av denna typ av kunskap uppkommer främst när det gäller frågor om undervisningsinnehållet och de mål som eleverna ska uppnå i olika ämnen. Lärarna känner ett stort ansvar och vill försäkra sig om att eleverna lär sig det de förväntas kunna för att bli framgångsrika i framtida kurser och prov.

Den tredje typ av kunskap som Kennedy refererar till kallar hon ”systematic knowledge”. Det är den kunskap som lärare tillägnar sig genom främst utbildningar, yrkesföreningar och yrkesspecifika tidskrifter. Här handlar frågorna i huvudsak om kunskap som utvecklar elevernas lärande och kunskapen kan ofta bidra till att förändra praktiken dramatiskt och på längre sikt.

Kennedy såg också att lärarna i undersökningen oftast distanserade sig från sin praktik och kritiserade den, men att de sällan analyserade sina tankar och utvecklade dem för att förbättra praktiken.

Strävan efter att läraryrket ska accepteras som en profession hänger samman med strävan efter att teori och praktik ska tjäna varandra för att utveckla yrket. Det pågår mycket arbete för att uppnå detta, i skolverksamheten i form av olika utvecklingsprojekt och inom akademien är inrättandet av ett nytt forskarutbildningsämne, pedagogiskt arbete, ett exempel på detta.

Förtroende mellan lärare och elev

Mitt eget forskningsintresse härrör från mitt arbete som lärare i grundskolan. Frågan om hur jag ska få mina elever att verkligen vilja lära sig och inte nöja sig med att vara duktiga ställs jag inför dagligen i arbetet med eleverna. Efter att ha intervjuat elever och lärare om detta (Lilja, 2003, 2005) visade det sig att det är flera olika aspekter som är med och påverkar, t ex elevernas hemförhållanden, deras fysiska och psykiska hälsa, men det som för många kan-

ske betyder mest är relationen med läraren, att det finns ett förtroende både för lärarens ämneskunskaper och för läraren som person.

Förtroendefrågan finns med i varje interaktion oavsett om man har detta för ögonen eller inte. Allt handlande som kan förstås som socialt är samtidigt en självpresentation ur aspekten om man är värd förtroende eller inte. Oavsett vad syftet med handlandet är, t ex att framstå som pålitlig eller att vara trogen mot sig själv för att känna självaktning så blir resultatet likartat, en selektiv självpresentation som ger hållpunkter åt andra för förtroendeskapande och normering av kontinuitetsförväntningar (Luhman, 2005).

Uppbyggnaden av förtroenderelationer måste lösas stegvis, de små stegens princip. En första och grundläggande förutsättning för utvecklingen av personliga förtroenderelationer är därför att mänskligt handlande alls blir synligt som personligt betingat handlande. Förtroende vilar på den motivation som tillskrivs handlandet. Handlande som ger den erfarenhet på vilken förtroende vilar måste framstå som uttryck för och bekräftelse av personligheten (Luhman, 2005).

Läraryrket består av ett flertal olika uppgifter, men huvuduppgiften är att undervisa eleverna. Lärares arbete är att veta vad eleverna behöver lära sig och vad de behöver för att lära sig. Utbildning är en speciell sorts praktik. Det är en intersubjektiv praktik i den meningen att den inte kan genomföras själv. Lärande, å andra sidan, kan mycket väl utföras själv. Det moderna lärandekonceptet kan till och med förstås som individualistiskt. Utbildning däremot, är ett ömsesidigt förhållande mellan åtminstone två subjekt, någon som utbildar och någon som utbildas. Trots att förhållandet är ömsesidigt så är det inte symmetriskt. Personen som utbildas har förtroende för den som utbildar, och från det här förtroendet kommer ett ansvar för dem som lär, att de får lära sig det de behöver. Om förtroende saknas upphör utbildningen att existera som en meningsfull aktivitet. Ansvar är däremot svårt att fullborda eftersom det inte är säkert att utbildning resulterar i inläring. Att lärarens avsikt är att eleven ska lära sig något kan därför förstås som det närmaste vi kan komma fullbordad när det gäller ansvaret för eleven (Bengtsson, 2006).

Uttrycket ”att bygga en kultur av förtroende” indikerar att detta är något man kan lära sig. Mycket av det arbete lärare utför i arbetet med eleverna är implicit och oartikulerat, och det ger ibland intryck av att denna kunskap, t ex att bygga upp förtroende mellan elev och lärare, är något man föds med och inte en särskild kunskap specifik för yrket. Vad förtroende mellan elev och lärare är i praktiken kan vara svårt att förklara, men om det saknas märker man det direkt.

En lärare kan inte välja att inte ha emotionella och personliga relationer med sina elever och kollegor, relationer som är formade av både personliga och kontextuella faktorer, liksom den professionella rollens krav på medvetet förhållningssätt. Men detta arbete är ofta osynligt i arbetsschema och verksamhetsplaner, trots att det främjar verksamheten och elevernas känslomässiga och kognitiva utveckling (Gannerud, 1999). Lortie (1975) såg också att lärarnas bild av god undervisning betonade mellanmänniska egenskaper och ledaregenskaper, det och feminiseringen av yrket är bl a orsaker till den låga statusen.

Förtroende är en nödvändig del av alla varaktiga sociala relationer, men det behövs också på en generell och abstrakt nivå i samhället. Det västerländska samhället grundar sig på förtroende för myndigheter och regeringar som generaliseringar av tillit på den primära interpersonella nivån. Om man flyttar förtroende på den här generella nivån till skolans kontext kan man prata om förtroende för utbildning som en aktivitet i samhället, och på en institutionell nivå handlar det om förtroende för t ex grundskolan i allmänhet och den lokala skolan. Nästa nivå är den individuella nivån och där finns relationen mellan lärare och elev.

Att tro på varandras ord på förhand och att ha förtroende för varandra på förhand hör till detta med att vara människa. Att lita på någon annan är att lämna ut en del av sig själv, och om man inte blir tillmöteskommen känner man sig kränkt och man upplever en emotionell konflikt. Oftast beror dessa känslor på att de olika parterna är blinda för varandras världar (Lögstrup, 1992).

Att lärare och elever känner förtroende för varandra borde vara självklart, men förtroendet kan saknas på grund av tidigare erfarenheter. Både lärare och elever kan ha erfarenheter av tillfällen då de känt sig svikna. Skolan är också en plats med många människor vars världar kan kollidera med varandra. Lärare representerar skolans värld, och alla elever har olika erfarenheter från sina privata världar. Lärare representerar också vuxenvärlden och eleverna ungdomsvärlden. Kollisioner är oundvikliga.

Ämneskunskaper

Lärarens ämneskunskap är en av de aspekter som är viktiga för elevernas utbildning, men enligt en rapport från Skolverket (rapport 282, 2006) påverkar denna aspekt av lärarkunskap mest de redan motiverade eleverna. För att nå de andra, som inte är lika motiverade, krävs även något annat. Övriga elever värderar inte dessa kunskaper utan behöver få förtroende för läraren av någon annan anledning, så att de också drivs att lära och att förstå det de lärt sig.

Konventioner

Konventioner är även det en aspekt av förtroende, de gör det enklare att vara tillsammans, de ger regler. Även skolan har sina konventioner, eleverna vet vad de kan förvänta sig och lärarna vet det samma. Den diskussion om "ordning och reda" som förekommer i skoldebatten förespråkar tydligare regler och tydligare konsekvenser av vad det innebär att inte följa reglerna. Man vill öka konventionernas betydelse i förtroendeskapandet mellan lärare och elev.

Tonen

Förtroende i en elementär mening hör till varje samtal. Enligt Lögstrup (1992) anslås en särskild ton när man tilltalar den andre, i denna ton går den som talar så att säga ut ur sig själv för att existera i talets förhållande till den andre. På grund av detta finns det en outtalad förväntan att man själv tas emot genom att ens ton tas emot. Den mest likgiltiga utsaga blir falsk i tonen om man inte tror att den uppfattas som den är menad. Om man t ex skämtar eller är ironisk och den andre inte uppfattar den avsedda tonen kan det lätt bli fel.

Läraren är i samtal i stort sett hela tiden i klassrummet, antingen med hela klassen eller med eleverna som individer. Om eleven ska kunna känna förtroende för läraren måste läraren ha förmåga att uppfatta alla de olika toner hon eller han möter i klassrummet. Läraren har också förväntningar på eleverna som individer och som grupp. För ett ömsesidigt förtroende är det också av vikt att eleverna vill och har förmåga att uppfatta lärarens ton.

Kommunikation

Lögstrup (1992) talar om två urartningar av kommunikation människor emellan. Den ena är att man är undanlidande gentemot varandra, man ger vika av lättja, av fruktan för människor eller för behovet av det småtrevliga. Den motsatta urartningen av kommunikationen mellan människor består i viljan att göra om den andra. Man har en rad åsikter om hur saker och ting bör ordnas och om hur andra bör vara.

Läraren måste möta elevernas tysta krav, och ofta är utmaningen i läraryrket att gå emot elevens önskan. Relationen mellan läraren och eleven förutsätter att läraren vet bättre än eleven vad som är bäst för henne eller honom när det gäller arbetet i skolan. Med den kunskapen som raster ska läraren tolka eleverna förväntningar. Att låta eleverna finna sin unika egenart är också en del av läraruppgiften, likväl som att undervisa på ett sätt så att eleverna blir ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. Det faktum att läraren har till uppgift att möta och tolka många olika behov och önskan samtidigt som de ska undervisa eleverna, gör det lätt att hamna i situationer där kommunikationen urartar. Då är det inte konstigt om läraren är undanlidande för att undvika konflikter, eller motsatsen, att försöka förändra eleverna på ett sätt som läraren anser vara det rätta. I samband med dessa båda extremer har tilliten mellan eleven och läraren upphört.

Personlig relation

Att relationen mellan två personer är personlig innebär att man känner sig säker på den andre. Man kan räkna med varandra. Var och

en av parterna har bundit sig vid normer på ett sådant sätt att det finns ett sammanhang och en konstans i deras väsen, liksom de förstår och är införstådda med vad normerna säger, normerna har karaktär av livsförståelse för dem (Lögstrup, 1992).

Van Manen (2002) skriver att det troligtvis inte finns någon kvalitet som är viktigare för den praktiska pedagogiken än lärarens förmåga till förtroendefull sympati. Denna förmåga innebär att läraren kan urskilja subtila tecken i elevernas röster, blickar, gester och hållning. Läraren uppfattar elevernas aktuella tillstånd och hur eleverna erfar olika händelser.

Lärare och elev bör ha en personlig relation, där man kan räkna med varandra. Trots detta kan man komma i konflikt och både eleven och läraren kan uppleva att den andre går utanför de överenskomna reglerna. I denna situation är distansen mellan t ex eleven och normen upphävd, då upphävs även lärarens distans till normen. Man blir arg eller besviken för detta och straffar på något sätt i stället för att tänka efter vad det beror på att den andre går utanför de uppgjorda reglerna. När så sker är det viktigt att diskutera situationen, att visa förtroende, för att undvika att händelsen upprepar sig igen.

Makt

Omständigheten att våra liv med och mot varandra består av att den ene är utlämnad åt den andre betyder att våra inbördes förhållanden alltid är maktförhållanden. Den ene har mer eller mindre av den andres liv i sin makt. Det är omöjligt att slippa ha makt över den andra människan som vi har att göra med (Lögstrup, 1992).

Premer och Premer (2006) skriver om omtankens synliga makt som t ex innebär att personliga och förtroliga samtal kan användas av läraren för undersökning och justering av eleven. Gunilla Granath tar i en artikel i *Pedagogiska Magasinet* (2007) upp hur de milda makterna, i form av utvecklingssamtal och loggböcker, styr eleven mot en av samhället given normalitet för hur en elev ska vara. Åsa Bartholdsson tar i sin avhandling från Stockholms universitet också

upp normalitet och vänlig maktutövning (Giota, 2007). Gemensamt för dessa tre projekt är att de tittar på de styrningstekniker som lärare har för att forma en viss sorts vuxen med en särskild normalitet.

Den förtroendefulla relationen kan också ses som ett sätt för läraren att disciplinera sina elever. Genom att bygga upp en förtroendefull relation kan läraren lättare styra eleverna och få dem att göra som läraren vill. Men när det gäller förtroende så är relationen intersubjektiv och det innebär att detta regleras av sig själv. Om någon av parterna, eleven eller läraren, känner sig styrd eller utnyttjad på ett sätt som inte kan accepteras så upphör den förtroendefulla relationen att existera.

Weber utgår från det faktum att ingen auktoritet kan vidmakthållas enbart med hjälp av våld. Eftersom varje herravälde också förutsätter någon form av legitimitet så framträder ideologins legitimerande funktion som en förbindelselänk mellan en samhällelig auktoritets anspråk på makt, t ex skolans anspråk, och medborgarnas, i det här fallet elevernas, tilltro till denna auktoritet (Kristensson Ugglå, 1994).

I relationen mellan eleven och läraren har båda parter makt över den andre. Eleven kan, om han eller hon vill, strunta i de uttalade och uttalade krav som läraren har, och på så sätt göra det obehagligt för läraren. Läraren har ett större ansvar och ska låta makten tjäna elevens bästa, makten ska användas för att göra det möjligt för eleven att lära så bra och så mycket som möjligt. Betyg i t ex uppförande är ett sätt att ge läraren mer makt över eleven. Ju mer precisa anvisningarna för normerna är, desto lättare är det att konstatera när eleverna följer dem, respektive handlar i strid med dem, och då kan man låta bestämda reaktioner följa på överträdelserna, läraren har makten att låta bli att godkänna eleven.

Förkroppsligande av budskapet

Gardner (1997) har undersökt vad som gör en ledare genom att studera elva betydelsefulla personer som verkade under 1900-talet, t ex Margaret Thatcher, Påven Johannes XXIII och Mahatma Gandhi. I

sina teorier om vad som utmärker en ledare såg han att en av de viktigaste egenskaperna var att en ledare har förmåga att förkroppsliga sitt budskap. När det uppstår spänningar mellan budskap och förkroppsligande visade det sig att ledarna fick problem, som t ex när deras egna levnadsförhållanden stod i kontrast till de budskap de förmedlade. Gardner går så långt så han menar att det är ett genialt ledarskapsdrag att få budskapet och förkroppsligandet att smälta samman.

Läraren är också en ledare, inte på samma sätt som de elva Gardner studerade, men det finns vissa likheter.

”En ledare är en person som kan få andra att göra något som de inte vill göra och att tycka om att göra det” (Harry Truman, i Gardner, *Sinne för ledarskap* (1997). s. 41)

För att eleven ska känna förtroende för läraren behöver läraren kunna förkroppsliga sitt budskap. Läraren behöver visa att han eller hon tar uppdraget på allvar, och att man lever som man lär. Denna aspekt är inte en fråga om intentioner som visas med hjälp av tonen, det är intentioner som visas med kroppen. Det sätt på vilket läraren agerar i arbetet med eleverna, t ex när man vill att eleverna ska lyssna i klassrummet, eller när läraren möter en elev individuellt och vill övertyga honom eller henne om att det är dennes bästa läraren har för ögonen. För att skapa förtroende krävs att eleverna märker att lärarens budskap är trovärdigt.

Lärarkunskap

Måste man födas med vissa egenskaper för att bli en bra lärare? Är det något särskilt man måste ha för att lyckas? Kan man lära sig att bli en bra lärare? Forskare har varit intresserade av dessa frågor sedan början av 1900-talet då det började utvecklas en mer systematisk forskning. Enligt Laursen (2004) ansåg man i början av 1900-talet att det var några grundläggande personliga egenskaper som gör att vissa människor blir bra lärare och andra inte. Det gällde därför att kunna identifiera dessa egenskaper och kunna mäta dem för att välja ut de människor som har de bästa förutsättningarna. Man nådde aldrig några framgångar med denna metod, man lyckades aldrig

utveckla ett mätinstrument. Man antog att intelligensen var en viktig faktor för att bli en framgångsrik lärare, de undersökningar man gjorde visade att intelligens är en fördel, men ingalunda tillräckligt för att bli en god lärare.

Nästa grepp för att utröna vad som gör en bra lärare var att intressera sig för personligheten. Det finns många olika uppfattningar om vad detta begrepp inbegriper, men en av de mest utbredda teorierna utgår från att vår personlighet kan beskrivas med hjälp av så kallade personlighetsdrag, som man antar är grundläggande för personligheten och som man förmodar är relativt stabila. Inte heller denna ansats att undersöka lärares personligheter gav entydiga svar på hur en bra lärare bör vara. Det är inte alltid så att ens grundläggande personlighet överensstämmer med ens beteende. Ett annat skäl till att det är svårt att förutsäga lärarkompetens med hjälp av personlighetstest är antagligen också att även eleverna är olika personligheter, så olika lärarpersonligheter passar olika elevpersonligheter mer eller mindre väl.

Det avgörande är att det är undervisningens och inte lärarens personliga kvalitéer som betyder något. Oavsett vilken grundläggande personlighet man är utrustad med kan man lära sig att färga sin undervisning med de personliga kvalitéer som är av betydelse för elevernas inläring.

Kristiansen (2005) skriver att förtroende gör det möjligt för eleven att förhålla sig till framtiden, till att planera och tänka målorienterat och att den här framtidshorizonten har sin grund i nuet. Att beskriva vad lärare gör när de bygger upp förtroende mellan sig och sina elever, och vad det har för betydelse för elevernas inläring är ett exempel på pedagogiskt arbete. Det är av vikt för läraryrket att kunna tala om och beskriva en viktig och sällan artikulerad aspekt av yrket som har betydelse för elevernas liv i skolan och för deras inläring.

Referenser:

- Asklings, B. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*. Rapport nr 16:2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bengtsson, J. (2006). The Many Identities of Pedagogics as a Challenge: Towards an ontology of pedagogical research as pedagogical practice. *Educational Philosophy and Theory*. Vol 38, no 2, 2006.
- Bengtsson, J. (1993). Theory and Practice: Two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review*. Vol 45, no 3, 1993.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical, Education, Knowledge and Action Research*. Routledge Falmer Press.
- Englund, T. (2003). Pedagogiska reflektioner från utbildningsvetenskapens värld. *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 3, årg 8, s.184-186.
- Fibaek Laursen, P. (2004). *Den autentiske läraren. Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill*. Stockholm:Liber.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gardner, H. (1997). *Sinne för ledarskap*. Jönköping:Brain Books
- Giota, Joanna, (2007). Välskriven rysare. *Pedagogiska Magasinet*, nr 4, 2007, s. 90.
- Granath, G. (2007). Gåtan Raffi – utvecklingssamtal som drama. *Pedagogiska Magasinet*, nr 3, 2007, s. 28-35.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling/Liber.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Kennedy, M. (2002). Knowledge and Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol 8. no 3/4, 2002.

- Kristensson Ugglå, B. (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen Paul Ricoeur*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit och tillitsrelasjoner i en undervisningsammenheng*. Oslo: Unipub forlag.
- Lilja, A. (2003). *Elevers drivkraft*. Fördjupningsarbete 1, Göteborgs universitet.
- Lilja, A. (2005). *Elevers drivkraft ur ett lärarperspektiv*. Fördjupningsarbete 2, Göteborgs universitet.
- Lindensjö, B., Lundgren, U.P. (2005). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological Study*. Chicago: The University Press of Chicago.
- Luhman, N. (2005). *Förtroende*. Göteborg: Daidalos.
- Lögstrup, K.E. (1992). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.
- van Manen, M. (2002). *The tact of Teaching – The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Canada: The Althouse Press.
- Premer, K., Premer, L.G. (2006). Omtankens osynliga makt. I *Pedagogiska Magasinet*. Nr 4, 2006, s. 32-35.
- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I: Rönnerman, K. (red.). (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals Think in Action*. USA: Basic Books Inc.
- Skolverket. (2006). Lusten och möjligheten, rapport 282. Stockholm: Författaren.

Lärarprofessionens kunskapsbas

Anna-Lena Lilliestam

Den 7 mars 2007 intervjuades vice statsminister Maud Olofsson i pratprogrammet "Hos Jidhe". Hon berättade om sin ungdom, sitt engagemang i Centerns ungdomsförbund, om att vara en fanatisk fan på Modo:s matcher och om att gå på gymnasiet. Läraren som gett henne 5:a i samhällskunskap var stimulerande och såg henne, berättade hon. Den lärare som gett henne 2:a förföljde henne, var elak och en riktigt dålig lärare och hennes dåliga studieresultat var hans fel. Maud Olofsson hade ett flertal goda råd till hur skolan borde förbättras.

Det intressanta med denna historia är inte främst att en av landets ledande politiker regredierar till en 17-årings nivå inför Sveriges TV-tittare. Hon har uppenbarligen inte känt något behov av att som vuxen bearbeta sina minnen från skolan och med den mogna människans erfarenheter som grund nyansera sin bild av sig själv och sin skoltid. Nej, det intressanta är att hon utifrån sina trettio år gamla erfarenheter som elev anser sig kunna ge råd till dagens professionella. Och det är hon inte ensam om. Många fler än Olofsson ser sig kallade att tycka och ha åsikter, men en av de yrkesgrupper som hörs minst i skoldebatten är de som bär upp skolan och rimligtvis kan mest om den: lärarna.

Hur ser de arenor ut där skolan diskuteras och hur kan lärarprofessionen ta sin rättmätiga plats på dessa arenor? Vilken betydelse har forskningen för detta? Hur kan lärarna i likhet med andra professioner ta makten över sin vetenskapliga bas och hur bör en praxisnära forskning bedrivas?

Arenorna

Lindensjö och Lundgren (2000) ser tre arenor där skolan formas: formuleringsarenan, medieringsarenan och realiseringsarenan. Aktörer på formuleringsarenan är departement, Skolverk, kommunernas skolförvaltningar och liknande instanser och här formuleras mål och riktlinjer för skolans verksamhet. Medieringsarenan består av massmedier av olika slag med, sinsemellan olika, människor och grupper. Här återfinns samma aktörer som på formuleringsarenan, men också opinionsbildare av skilda politisk färg, kulturpersoner, partiföreträdare, vetenskapsmän från skilda discipliner, journalister, föräldrar, elever, fackliga representanter, och ett flertal allmänna tyckare med olika bakgrund.

En grupp lyser med sin frånvaro från medieringsarenan: lärarna. De återfinns däremot på den tredje arenan, realiseringsarenan. I klassrumsverkligheten implementeras läroplanen och styrdokumentet, där ska allas förväntningar på skolan förverkligas och det är läraren som ska göra det. Resultatet av denna implementering är dock beroende av mycket mer än de formella styrdokumentet. Lärarens syn på verksamheten, hans/hennes kunskaper och förmågor och elevernas syn på verksamheten och deras skilda kunskaper och förmågor har givetvis stor betydelse för vad som sker. Men dessutom påverkar sådant som ekonomiska faktorer, elevernas attityder och förmågor, föräldrarnas förväntningar och den aktuella skolkulturen vad som är möjligt att åstadkomma. Detta är ganska självklart för den som reflekterat kring skolan och dess villkor. Men det blir problematiskt när de som vet något om verksamhetens realisering inte finns med varken på formuleringsarenan eller på medieringsarenan. De flesta som befinner sig på medieringsarenan tror att de känner till verksamheten, de har ju alla varit elever. Om en verksamhet diskuteras och förväntningar på densamma formuleras av människor vars erfarenheter från barn- och ungdomstiden upphöjs till dagens sanning blir situationen bekymmersam.

Det är inte heller alltid så att forskare har en fullständig bild av skolans verklighet. Mycket forskning kring skola och utbildning har inte insett skillnaden mellan formuleringsarenan och realiserings-

arenan. Man har läst styrdokumentet och sedan gått ut i skolan och värderat verksamheten med dem som mall. Och givetvis funnit fullt med brister gentemot mål och riktlinjer. Man har inte förstått den fundamentala skillnaden mellan de båda arenorna. Pedagogikforskningen har varit framgångsrik i förhållande till formuleringsarenan (Vetenskapsrådet 2006). Dock har forskarna inte upprätthållit någon rågång mellan sig och systemet, utan genom expertuppdrag och ledningsuppdrag själva uppgått bland systemaktörerna.

Lärarna som befinner sig på realiseringsarenan måste stiga fram. Man måste formulera sin kunskap och ta plats på övriga arenor.

Utbildningsvetenskap och Pedagogiskt arbete

Lärarytbildningskommittén påvisade bristen på forskningsanknytning inom lärarytbildningen (SOU 1999:63). Jag anser att utbildningsvetenskap med examensämnet Pedagogiskt arbete ska vara lärarytbildningens forskningsbas och en aktiv kontaktyta till professionen. De skilda lärosätena har definierat Pedagogiskt arbete något olika, men sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet blir tydligt genom att forskningen sker i nära anslutning till praktiken.

Pedagogiskt arbete är ett yrkesinriktat forskarytbildningsområde med syfte att bidra till professionsutveckling bland de pedagogiskt yrkesverksamma, till vilka även lärarytbildarna hör.

Forskning och forskarytbildning i Pedagogiskt arbete tar sin utgångspunkt i den pedagogiska yrkesverksamhetens praktik och teori och knyter därför främst an till de metodiska och praktiska delarna i grundutbildningen.

Forskning och forskarytbildning i Pedagogiskt arbete skall bidra till utveckling av vetenskapligt baserad kunskap och teoribildning om kunskapsbildning, pedagogiskt yrkesverksammas arbete, elevers utveckling och hur dessa processer är relaterade till och formade av de ekonomiska, politiska och sociala sammanhang av vilka de är en del.

Den nationella forskarskolan i Pedagogiskt arbete syftar till uppbyggnaden av en för samhället nödvändig forskning och forskarutbildning, direkt knuten till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.

(Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete, reviderad programförklaring 2001-11-10, www.educ.umu.se 4/4 2007)

Utbildningsvetenskap beskrivs här som läraryrkets och lärarutbildningens vetenskapliga kunskapsbas och Pedagogiskt arbete som det naturliga forskningsämnet. Detta är dock tyvärr inte den generella utveckling som vi ser idag. Utbildningsvetenskap är idag varken självklart professionsutvecklande eller självklart praxisnära. Snarare diskuteras en utveckling som kommer att föra området allt längre in i akademien. Askling (Vetenskapsrådet 2006) hävdar visserligen att:

- a. Processaktörer skall inte bara vara konsumenter utan också producenter av forskning.
- b. De yrkesverksammas egna perspektiv och kunskapsbehov (utifrån djup förtrogenhet med studieobjekten) skall ha ett utrymme i den akademiska kunskapsproduktionen

(Vetenskapsrådet 2006, sid. 114)

Men dessa processaktörer förväntas inte finnas bara på lärarutbildningar och i skolväsendet. Eftersom lärarutbildning är hela universitetets angelägenhet så skulle det innebära att utbildningsvetenskaplig forskning måste bedrivas på hela universitetet. Det är givetvis alldeles riktigt att det är viktigt att studera undervisning på alla nivåer, men då faller tanken på en kunskapsutveckling inom läraryrket och en forskning med lärare som subjekt. En utbildningsvetenskap som får sitt fokus inom akademien kommer att fjärma de skolnära intressenterna från vetenskapsområdet och den praxisnära forskningen inom Pedagogiskt arbete riskerar att bli en underdisciplin med låg status och svårigheter att få forskningsanslag. Det är en mycket olycklig utveckling, anser jag. Man riskerar att cementera klyftan mellan akademi och skola och dessutom fortfarande ha en lärarutbildning utan vetenskaplig bas.

Skolforskning med pekpinna

En professions verksamhet ska bygga på vetenskap och beprövad erfarenhet. Men om erfarenheten inte erkänns av vetenskapen? Om vetenskapen inte erkänns av erfarenheten? Om praktikerna inte känner igen sig i vetenskapen om deras verksamhet för att man har förenklat en komplicerad verklighet och genom att objektifiera lärarna inte lyckats ge en helhetssyn på deras arbete. (Erixon- Arreman, 2002). Lindensjö och Lundgren menar att mycket forskning kring utbildning har studerat verksamheten från de centrala förväntningarna på skolan. Det finns ett beslutsspel och ett genomförandespel och om man ska överbrygga motsättningen mellan dem måste man acceptera skolans organisation och lärarnas professionella legitimitet. Samhällsförändringar transformeras över till elevernas beteende och påverkar lärarnas arbete och

...att tolka motstånd mot reformer som ett uttryck för konservativa reaktioner och allmänt motstånd mot förändring är inte särskilt meningsfullt.

(Lindensjö och Lundgren , 2000 sid. 178.)

Företrädare för Pedagogik och Utbildningsvetenskap jämför sig gärna med medicinerna. Man vill gärna ha deras rika tilldelning av forskningsmedel och gärna också deras status i forskarsamhället. Men det är få lärare som läser forskningsrapporter. Ännu färre har någonsin läst en doktorsavhandling. Beror det på att lärare är ointresserade av att utveckla sig i sin profession? Nej, snarare beror det på att man inte finner forskning inom pedagogik och didaktik meningsfull för sig och sitt arbete. Om medicinsk forskning leder till bättre mediciner och bättre behandlingsmetoder blir patienterna friska snabbare, vilket innebär att den medicinska forskningen blir efterfrågad av praktikerna och ses som värdefull av dem. Detta är inte alltid fallet med forskningen om skolan. Forskning om lärare har ofta negativa förtecken. En inflytelserik studie kring lärare gjordes av Lortie (1975). Han menar att lärare ser sitt yrke och sin yrkesskicklighet som något privat och individuellt och att lärare inte uppfattar sin kunskap som del i ett större kollektivs kunskap. Han menar att han har funnit att lärare är särskilt konservativa (sid. 54), samarbetsovilliga och individualistiska (sid. 81). Lärare, menar han,

har en sådan ovilja till förändring och till samarbete att detta är ett problem och han går så långt att han föreslår att just dessa egenskaper speciellt ska testas och premieras i uttagningen av blivande lärarstudenter. Det gäller alltså att välja rätt lärarstuderande, att välja människor som vill förändring, samarbete och förnyelse. Jag tycker det är dags att skärskåda Lortie och hans efterföljare lite närmre. Är lärare som grupp verkligen mer individualistiska, samarbetsovilliga och konservativa än andra? Kan det till och med vara så att studier som Lorties har en del i skulden för lärares ointresse av pedagogisk forskning?

Reproduktion och förändring

Lave och Wenger (1991) har studerat tillträde till professionella fält. En nykomling börjar som en perifer deltagare men genom lärande av yrkets sociala koder och fältspecifika kunskaper erövrar han en position allt närmre centrum, allt närmre en position som etablerad utövare av yrket. Praxisgemenskaper reproduceras genom att nykomlingar blir ”oldtimers” och en fullständig del av praktiken, som består av sociala praktiker i en process av reproduktion, transformation och förändring. Kunskap är aktivitet av speciella människor i speciella omständigheter och

...engaging in practice, rather than being its object, may well be a condition for the effectiveness of learning.[...]...mastery resides not in the master but in the organization of the community of practice of which the master is part.

(Lave och Wenger, 1991, sid. 93 f)

I alla sociala praktiker finns alltså både reproducerande processer och förändringsprocesser. Läkare kan ordinera nya revolutionerande mediciner till sina patienter, men formerna för hur en konsultation går till förändras långsamt. En domstolsförhandling går till på ett formaliserat sätt och den enskilde domaren, advokaten eller åklagaren har sin roll att spela. En lärare har ett ämnesinnehåll som på ett lämpligt sätt ska förmedlas till en grupp elever. Alla dessa yrkesföreträdare har att handla på ett sätt som bygger på individens egenskaper i kombination med yrkets roll och tradition. Alla dessa

yrken uppvisar en kombination av reproducerande processer och förändringsprocesser och har yttre former för verksamheten bedrivande. Varför ses enbart lärarens klassrum som ett problem?

Gannerud intervjuade kvinnliga klasslärare. (Gannerud 1999). De beskrev ett arbete med mycket sociala kontakter. Ständiga informella diskussioner med kollegor fungerar som stöd i och fördjupning av yrkesidentiteten som krisbearbetning och som fortbildning medförande ökad undervisningsrepertoar. Detta går på tvärs med förhälskande tankar om den isolerade läraren och nödvändigheten av att "tvinga" honom/henne till samarbete. Studier som Lorties osynliggör detta informella samarbete och kan leda till att lärarna påtvingas ett formellt samarbete. Hargreaves (1994) ser en risk att detta administrativt kontrollerade samarbete tränger undan det välutvecklade, spontana lärarsamarbetet. Ganneruds informanter beskrev att de ständigt är inbegripna i relationsbyggande med eleverna. De upplevde de socioemotionella delarna av yrket som centrala men ständigt under hot. Men Lortie och andra hävdar lärares sociala isolering. Där han ser en ovilja till förändring beskriver Ganneruds klasslärare ett försvar för det osynliggjorda socioemotionella arbetet. Det finns alltså fog för att ifrågasätta lärares förändrings- obenägenhet. Försämrings- obenägenhet vore kanske en lika adekvat term.

Det finns forskning som studerar skolan med ambitionen att fånga större bitar av den komplexa verkligheten. En forskning som närmar sig sitt studieobjekt med respekt. En kritiskt inriktad forskning som utan att tumma på den vetenskapliga kvaliteten blir relevant för dem som på olika plan arbetar inom och intresserar sig för skolan. Den forskning som kommer att bedrivas inom Pedagogiskt arbete anser jag bör vara sådan.

Professionaliseringsdebatten

En profession kännetecknas av bestämda kunskaper, direkt relaterade till vetenskaplig forskning. Man är hängiven sin klient och har sin egen professionella etik. Hög status, tveklös kompetens, legiti-

mitet i allmänhetens ögon karaktäriserar en profession men också en självständighet som kan göra yrkeskåren svår att styra. I en målstyrd decentraliserad verksamhet, förväntas de professionella vara specialister som kan operationalisera målen. Det diskuteras om läraryrket med dessa definitioner är en profession, men grupper, framförallt med anknytning till lärarfacken, vill göra läraryrket till en av professionerna och jämställa sig med ex. läkare, advokater och präster (Lindensjö och Lundgren, 2000).

Det finns dock problem med att använda den traditionella definitionen av profession på läraryrket. Viktiga aspekter av läraryrket passar inte in i denna 100 år gamla definition och detta kan belysas med en diskussion om offentlig och privat sfär och deras uppgifter. I den offentliga sfären finns betalt arbete, fullgjort under definierad tid. Skicklighet och kompetens förknippas med utbildning, arbetet är komplext och resulterar i varor eller tjänster. I den privata sfären finns obetalt arbete, fullgjort på otydligt definierad tid. Fokus ligger på människor och sociala relationer, värderingar och gemenskap. Skickligheten och kompetensen är medfödd. Läraryrket balanserar mellan ideal från den manliga offentliga och den kvinnliga privata sfären.

De traditionella professionerna karaktäriseras i allmänhet av ett konsultationsförhållande, där expertisens kunskap efterfrågas i mer eller mindre avgränsade frågor, och i ofta tidsmässigt kortvariga kontakter. Det är en kontext som är mycket annorlunda än det "medlemskap" som framför allt klasslärarrollen, men även andra läraryrken, innebär. Detta medlemskap bygger på kontinuitet och långsiktighet och innebär att sociala och emotionella relationer oundvikligen blir en viktig del av lärarens arbete. De upplevs av de flesta deltagarna i denna studie som de mest krävande. Ändå har dessa aspekter lika litet utrymme i forskning och debatt om lärares arbete och lärarprofessionalitet som de har i skolscheman och organisationsplaner.

(Gannerud 1999, sid. 225)

Läraryrket kännetecknas av relationsbyggande. När lärare ombeds beskriva sitt arbete så är relationerna alltid det centrala. Det vill säga: egenskaper som lärare anser vara centrala i deras yrkesutövning finns inte med i professionaliseringsidealet. Det är dags att

uppdatera definitionen på vad en profession är. En praxisnära forskning som tar sin utgångspunkt i läraryrkets verklighet är en viktig pusselbit för att skapa en modern profession.

Forskande lärare

Inom läraryrket saknas karriärvägar. Skolan har en platt organisation där ett fåtal skolledare leder många lärare. En skicklig pedagog har samma arbetsuppgifter som en oskicklig. Det har visserligen inrättats utvecklingsledartjänster i en del kommuner, men det vanligaste sättet för en lärare att gå vidare i sin profession har varit att lämna läraryrket och satsa på en skolledarkarriär. Många lärare har gjort stora fortbildningsinsatser på sin fritid, men sällan har det premierats på andra sätt än med en ökad arbetstillfredsställelse. Göteborgs kommuns engagemang i Forskarskolan CUL vid Göteborgs universitet ska ses i detta sammanhang; att ge utvecklingsmöjligheter för yrkesverksamma lärare. Man ska dock vara medveten om att också en forskarutbildning leder till ett nytt yrke: forskarens, och att en forskarutbildning inte gör individen till en bättre lärare. Däremot kan den forskarutbildade läraren bidra till en forskning som tar sin utgångspunkt i skolans frågor, vilket är oerhört viktigt. Läkare håller sig a jour med den senaste forskningen och har inte sällan möjlighet att variera sin yrkesverksamhet genom att en period vara praktiserande kliniker, en annan period forska. Allt detta borde lärare också göra och läraryrket bör ta ansvar för sin egen kunskapsproduktion.

Carr och Kemmis (1986) ser aktionsforskning ger en modell för att testa och förbättra undervisningspraktiker. Skolan är en arbetsplats för vuxna och det är viktigt att se lärarnas lärande i sitt yrke. De menar att aktionsforskning ger möjlighet att undersöka och förbättra på alla nivåer av skolans verksamhet: klassrummet, skolan, styrfunktionerna. Den vilar på två fundament: den vetenskapliga (teori, metod, analys, rapport, granskning) och den praktiska (vardagskunskap, beprövad erfarenhet, tradition, sunt förnuft). Inom aktionsforskning etableras ett samarbete mellan skola och universitet och forskares och praktikers kunskap ses som olika men lika värda. Jag

kan se att modeller som Learning study och Lesson study (Marton och Tsui, 2004) passar väl in i denna kontext.

Inom Pedagogiskt arbete menar jag att praktikerna ska ses som subjekt, inte objekt och att de ska ha en del i processen att definiera forskningsfrågorna. Praxisnära kunskap skapas i samspel mellan praktiker och forskare.

Relevans och kvalitet

Det finns en spänning i synen på forskningens praktiska användbarhet och dess förmåga att svara mot akademins krav. Forskning om undervisning och lärande sägs vara tvungen att kryssa mellan kvalitetsproblematikens Scylla och relevansproblematikens Charybdis. Om konsumenterna – skolväsendet, processaktörerna, lokala och nationella politiker och systemaktörer – får sätta agendan skulle man då riskera en forskning som är bekräftande och icke ifrågasättande. Om producenterna – universitet, institutioner och vetenskapsområdet – får bestämma forskningens inriktning så skulle man riskera en forskning som är av god kvalitet men däremot inte relevant för praktikerna och som därmed inte får någon betydelse för skolans verksamhet.

Det är orimligt att anta att en sorts forskning i sig själv skulle vara av dålig kvalitet. Carr och Kemmis pläderar för att utbildningsforskning ska utveckla substantiella teorier som grundas i problem och perspektiv i undervisningens praxis. Jag menar att alla ansatser och kunskapsintressen kräver lämplig teori och metod och förutsätter en sedvanlig vetenskaplig granskning för att utvecklas. Det är av yttersta vikt att vi som hävdar betydelsen av den praxisnära forskningen utvecklar forum för kvalitetsdiskussion och utveckling och fortsätter utveckla de vetenskapliga redskap som krävs.

Pedagogiskt arbete

Pedagogiskt arbete är alltså ett nytt examensämne som ska finna sin plats i en redan existerande maktstruktur med olika intressenter som

har sina olika agendor. Inom akademien finns kampen mellan teori och praktik, praxisnärlighet eller teorinärlighet, forskning inom hela universitetet eller forskning för att skapa lärarutbildningens och lärarprofessionens vetenskapliga bas. En intressant i formandet av Pedagogiskt arbete är kommunerna som efter att de fått ansvaret för skolan behöver kompetent personal som ska bidra till skolutveckling. En annan intressant är lärarfacken som vill ge karriärvägar för lärare och höja professionens status genom kontroll över dess vetenskapliga bas. I detta kraftfält finns doktoranden, som förväntas förena sina två yrkesroller- lärarens och forskarens - och förmå förena ett inifrånperspektiv med vetenskapsmannens kyliga och distanserade blick. Alltför mycket forskning kring skola och undervisning har skett "von oben" och utan hänsyn till verksamhetens villkor. En meningsfull forskning om skolan måste förhålla sig till den komplexa verklighet som finns där och närma sig forskningsobjektet med respekt. Jag menar att forskning i Pedagogiskt arbete måste ske med och för lärare och inte på lärare. Här har forskare med förankring i skolverkligheten en viktig plats.

En profession är dedicerad till sina klienters välbefinnande. En profession har en kunskap som ingen annan grupp i samhället har. En profession ställer de relevanta forskningsfrågorna till sin forskning. Idag, menar jag, måste en profession också ge sig in på medieringsarenan. Det är inte acceptabelt att vice statsministrar och alla andra kan ha en åsikt om skolan, men inte de som arbetar där. En praxisnära forskning kan lyfta praktikernas perspektiv och skapa ett yrkesspråk, kan synliggöra vad som verkligen sker i ett klassrum och möjliggöra en nyanserad diskussion om skolans verksamhet. En praxisnära forskning som ställer praktikernas frågor och formerar en läraryrkets kunskapsbas är en nödvändig del i skapandet av en lärarprofession. Detta är en viktig förutsättning för att lärarna ska kunna ta sin plats på de skilda arenor där skolans framtid formas.

Referenser

- Carr, W. & Kemmis S. (1986). *Becoming critical*. Education knowledge and action research. Deakin University press. Deakin.
- Erixon Arreman, I. (2002). Pedagogiskt arbete. En social konstruktion för att fylla en social funktion. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 1-2, pp. 39-56.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning*. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Acta universitatis Gothoburgensis 137. Göteborg.
- Hargreaves, A. (1994). *Läraren i det postmoderna samhället*. Studentlitteratur. Lund.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Legitimate peripheral participation. Cambridge university press. Cambridge.
- Lindensjö, B. & Lundgren U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS förlag. Stockholm.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. The University of Chicago press. Chicago och London.
- Marton, F. & Tsui A. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Lawrence Erlbaum Ass. London.
- Statens offentliga utredningar 1999. *SOU 1999: 63*.
- Vetenskapsrådet (2006). *Vetenskapsrådets rapportserie 2006:16*. Utbildningsvetenskap- ett vetenskapsområde tar form.
- Internetkälla:
www.educ.umu.se (4/4 2007). Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete, reviderad programförklaring 2001-11-10.

Socially Relevant Teaching from a Multicultural Education Perspective

Åsa Möller

The Concept of Education Work

The concept of education work in Sweden can be viewed in terms of a form of labor, a form of activity or, and more recently, as a new subject area within the study of educational practices; teaching and learning in particular, within formal educational arenas. This definition has been constructed in relation to a previously established subject, which refers to the professional activities or methods concerned with the investigation, treatment, and material aid of the economically, physically, mentally, or socially disadvantaged. The concept of educational work, derived from this notion of social work, would be concerned with the professional activities or methods concretely concerned with the investigation, treatment, and material aid of the educationally disadvantaged. The concept of educational work is however broadened to include all educational activities for all social and economic categories within formal educational institutions and encounters. It is concerned with researching the work of teachers, the learning of learners and the conditions of learning. The present investigation is couched within this broad notion of education work as a subject area and research field with respect to multicultural education and socially relevant teaching.

This study examines socially relevant teaching strategies as a method to make schooling more socially relevant for ethnic minority youths and to reduce the *feeling* of alienation. This type of approach, from a perspective of multicultural education, is a compen-

satory approach based on the premise that ethnic minorities and immigrant youths are “culturally deficient” and in need of socially and culturally relevant skills to work and function in the dominant mainstream society. Socially relevant teaching from this perspective is geared toward a “feel good” strategy in which the students are taught to feel good about themselves and the society at large. This is what is meant by socially relevant teaching in the project titled ‘The Success Alternative’, or *Framgångsalternativet* (henceforth FGA).

Multicultural Education

According to James Banks (2008) the concept of multicultural education is somewhat difficult to pin down because of three major types of misconception with regards to it. The first is that multicultural education is an entitlement program for ethnic minorities and marginalized groups (J. A. Banks & Cherry A. McGee Banks, 2004 b; Ladson-Billings, 2004; Nieto, 2004; Broman et al., 2002). The second conceives multicultural education as a movement against the West and Western civilization (Banks, 2008, p. 9). The third is that multiculturalism is divisive (Osman, 1999). But it is none of these according to Banks (op cit.). What multicultural educational research is really is what happens to the construction of ethnicity, language, gender, class and normalcy by mainstream teachers and schools under multicultural conditions (also Broman et al., 2002; Ladson-Billings, 2004). Building bridges and redefining cultural borders and boundaries in order to establish a more equitable system and fight social injustice (racism, sexism and other forms of discrimination) is a primary component and objective of multicultural education. Multiculturalism is for all students. Its objective is to create unity through difference (Banks, 2008; Rönnberg & Sjögren, 2001). However, there is no consensus on how to best attain this unity. Most are in agreement that there are social, economic, political, racial and gender divides in society and that these divisions are also a substantive aspect of education. But there is no agreement as yet as to how to overcome these obstacles (Broman et al., 2002 p. 170). In creating unity through diversity it is necessary

to view cultural variation as a didactic resource that makes use of students' frames of reference.

Multiculturalism is both descriptive and normative. As an analytical tool it is useful in describing the cultural content, organization, social inequities and purposes of education and the relationships of power between micro and macro groups in society. It is normative in that it has social and political goals to reform education so that all students from different racial, ethnic, language and social-class groups will experience equal educational opportunities (Banks, 2008, p. 120). However, it is important to note that there is no one single solution or definition that can cover all of the complexities of multiculturalism. One concept that is current in multicultural education is the concept of socially relevant teaching.

Socially Relevant Teaching

Relatively few studies in Sweden have focused on the content of teaching. Lena Rubenstein Reich writes in an overview of research on gender, class and ethnicity in education that content has not been studied because Swedish ethnicity has been largely ignored by the "One school for all" philosophy (Broman et al., 2002, p. p. 154). The ordinary, everyday lessons, content and instruction are taken for granted and have not been the object of study from an ethnicity perspective.

In the same report Ingegerd Tallberg Broman writes: "...mainstream Swedish research on pre-school and school does not deal with the aspects of class, gender and ethnicity at all, but rather treats the school system, children and teaching as neutral concepts" (2002, p. 31). That is to say, the majority students and teachers, the curriculum and school system are not viewed as (re)producers of culture. This has direct implications for the content and organization of teaching. Studies show that culturally relevant teaching can improve student learning (Ladson-Billings, 1995) by incorporating culturally relevant content, using cooperative and collaborative

learning strategies to improve intergroup relations (Allport, 1954; Banks, 2008; Cohen, 1994; Sharan, 1994).

Gloria Ladson-Billings (1995) study of socially relevant teaching revealed several commonalities of successful teachers who worked with African-American students. These teachers demonstrated pride in their identity and all had close interpersonal relationships with the students. They had high expectations of all students and believed all could succeed. The students worked collaboratively and took responsibility for each other's learning. The teachers viewed learning as a process in which students continuously (re)constructed knowledge together with others and were not bound to textbooks and specified curricular activities. They used critical analysis to adapt learning materials and methods to their classes.

Socially relevant teaching takes a social constructivist view of learning in which students are active subjects of their own learning process in which they actively construct knowledge (Banks, 2008, p. 73; Vygotsky, 1962; Rogoff, 1990). Students build on their own preconceptions, ideas and experience in meaningful open-ended activities that enhance understanding through joint effort, group discussions and interaction with others in interactive, personalized and cooperative environments (Banks, 2008, p. 118). Multiculturalists generally oppose all forms of tracking and ability grouping. They add that tracking or ability grouping is often based on unfair and inequitable criteria that are culturally biased and that students from socially lower ranked groups have a lower academic performance due to lower expectations and reduced learning outcomes (Sharan, 1994).

Cooperative learning is another central feature of socially relevant teaching in multicultural educational perspectives. It is characterized by five attributes: 1) students have an inherent interest in the assignment that is intrinsically motivating, 2) the assigned task is developmentally appropriate and minimizes teacher assistance, 3) the group is given an open ended task that allows for individual variation, 4) there is genuine benefit from collaboration, such as multiple viewpoints, shared responsibility and the help of many

hands, 5) all members of the group can make meaningful contributions.

The Success Alternative

The Success Alternative (‘framgångsalternativ’ or FGA in Swedish) is the title of a school development project that set out to harness socially relevant teaching and multicultural educational perspectives in an aim to reduce alienation¹⁵ amongst students in multi-ethnic areas by making schooling more relevant to society at large. The project began in year 2000 and is being continued on a local level by teachers who were involved when the project initially began. The Success Alternative has been described by Mikael Stigendal the initiator of the FGA project (Stigendal, 2004, p. 192). Stigendal writes that many students cannot identify with the view of society that school represents. He gives three reasons for this: 1) the national curriculum is vague and diffuse on issues of social diversity, inequality, and issues regarding conflicts and antagonism, 2) the lack of social integration and student leverage in schools, and 3) the monopoly of grades as the sole measure and definition of success.

The Swedish school authorities from the Swedish National Agency for School Improvement commissioned Mikael Stigendal (2004) to study how students can best achieve success in school. However, Stigendal chose to redesign the study to examine other aspects students’ learning that are not measured by summative types of assessment such as testing and grading. The focus of his study became a long term project, involving 19 different schools near Gothenburg, Stockholm, Malmö and several smaller cities in Sweden. The project was aimed at enhancing certain aspects of the schools’ content and working procedures to make schooling more socially relevant and improve student learning by focusing less on grades

¹⁵ Mikael Stigendal (2004) defines alienation as exclusionary practices of individuals and social groups. Exclusionary practices can occur at different levels within society such as: between individual relationships, structural and organizational levels, within social systems and on a national level.

and more on the social skills needed to live in a changing, multicultural society.

The content and working procedures that the FGA project focused on were: 1) developing pupils' social competencies i.e. cooperation, consideration, as well as multicultural and democratic competence. These things focus on learning how to handle conflicts within society; 2) increasing student leverage by strengthening the role of the students, giving students a voice, increasing their participation in decision making processes and allocation of real influence, as opposed to a contrived semblance of democracy; 3) creating new assessment procedures that focus on formative types of assessment in which the students are actively involved in determining the criteria and goals of learning, as well as passing judgement and assessing their own results with the learning process; and 4) collectively establishing a view of knowledge as created both on an individual and collective level, both individually and in groups. The learner is viewed as a subject of learning in which he/she must make self-assessments and evaluations of their own learning process. The present text has been developed from research carried out in one FGA project school. The text has been produced as part of my ongoing Ph d thesis. It examines a teacher initiated school reform process, intentions, methods and outcomes from a multicultural education perspective.

Aims of the Investigation

The main aim of the present investigation is to study the teaching strategies that were implemented in a school reform project (*framgångsalternativet* or FGA in Swedish) that set out to make schooling more relevant for youths living in a socially and ethnically segregated suburb. The aim of the project is to reduce social alienation and the lack of relevance between education and society. Its intent is to bridge the gap between education and society and affect students' *feelings* of exclusion by developing social competency and creating a positive social identity (Stigendal, 2004).

Methods used in the Investigation

The data production used in the present investigation is very closely based on the types of methods common in the research area of *educational work* (Sw: pedagogiskt arbete). This is a research tradition that attempts to produce research that is directly relevant to teaching and learning practices and that is also motivated by the desire to improve teaching as praxis. Common research traditions in this field are action research, case study research and various forms of ethnography. My own research fits closely with the latter of these.

Ethnography is a particular kind of social science research. It uses close-up observation and recording to document everyday interactions and their outcomes in specific settings. In educational ethnography, these are usually schools or classrooms. But in effect any setting where formal or informal learning takes place is suitable for educational ethnography.

Ethnographic research in education often relies heavily on classroom observations, interviews with students and teachers, teacher meetings and presentations of educational aims and visions by senior administrators. However, in addition there are often very many informal conversations, and analyses of teaching materials and other documents.

The data produced in ethnography are usually documented in journal notes and a research log that is developed on the spot. This material is then elaborated on afterwards. Interview data is usually recorded, transcribed and analyzed.

In the present investigation data production and analysis have looked at the teachers' views, voices, visions and purposes regarding FGA. Of particular interest has been how the reform is being *carried out* in the classroom and *conveyed* to colleagues. Also of interest has been the juxtaposition of the intended outcomes of FGA and the actual outcomes.

The primary informants have been two teachers who I have called Tom and Linda. These names are pseudonyms. The teachers are involved in implementing The Success Alternative. It is their voices, visions and purposes, as well as those of their students and colleagues that are in focus. I have chosen to do a smaller empirical study of educational work from a multicultural perspective because there is relatively little research on the Swedish educational system within the field of multicultural education that is directly valid for teacher (and educational) work (see Broman et al., 2002).

Ethical deliberations

The investigation has followed the ethical considerations outlined by the Swedish Research Council¹⁶ in the research ethics principles for humanistic-social scientific research. Both teachers and students were informed of the purpose of the investigation in written and verbal form at the onset of the study. Participation was voluntary and could be withdrawn when desired. It was made clear that the results of the study were for research purposes only and that only the researcher would have access to the research data produced in the investigation.

Analysis

The main analysis has been based on the approaches to socially relevant teaching strategies outlined in the sections on multicultural education and socially relevant teaching. These involve a social constructivist perspective in which students are active constructors of their own knowledge, which is also seen as situated in a historical, political and cultural context. Learning is not an individual process here but is co-constructed in interaction with others through the use of the various “tools” that are made available in the learning environment.

¹⁶ <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf> is the link to the research ethics principles in humanistic-social scientific research found at www.codex.vr.se

Socially relevant teaching is characterized by a multicultural perspective that acknowledges individuals' social differences, perspectives and experiences in relation to mainstream ideals and the norms and standards of the national curriculum (Skolverket, 2006). These differences are viewed as a resource and didactic tool for illustrating and learning about important concepts, principles and objectives in the curriculum. Another characteristic of socially relevant learning are collaborative and cooperative methods in small heterogeneous groups that encourage intergroup relationships. The purpose of cooperative learning strategies are designed to develop intellectual development, foster social and ethical learning, and enable students to experience equal status (Cohen, 1994; Sharan, 1999).

Results – FGA Philosophy and Implementation in Practice

What is the main objective of 'the success alternative' (FGA)? In the teachers' FGA compendium they describe the overarching aim as a new working procedure:

The FGA is a **working procedure** that can be used as a strategy to achieve the vision and goals for the school...This procedure allows for the possibility to bring the **soft goals** in the national curriculum into the classroom and in interaction with students. Because we found that the keys to success came from the students, it is our duty to help students find and develop their own competence and capability that already exists within them.

[From the teachers' own handout titled, *All you need to know about FGA*].

The new working procedures involve establishing a perspective that allows students to take responsibility for their own development by identifying, defining and developing social competencies needed in adult life. The new working procedures also allow time for reflection, providing guidance instead of control, and, finally, enabling the pupil to be the bearer of his/her own development. The FGA project should establish principles and a philosophy of learning that

generates a new working procedure with students. Linda explains her educational philosophy:

FGA is a working procedure that makes use of the experiences from the previous project. It is primarily about the school taking its starting point with the students, taking heed to the students own thinking, letting the students take responsibility for and to see their own development. They are bearers of their own development.

A strong focus on the pupils' development and responsibility is part of the philosophy of the project. But what are the means? Three methods of implementation are mentioned in the teachers' compendium. These are: 1) establishing a philosophy of education, 2) developing social competency, 3) establishing a new working procedure that focuses on the pupils' and teachers' roles, and 4) laying a groundwork of motivation. Each of these methods will now be examined in further detail.

A philosophy of education

The Success Alternative method (FGA) includes a basic view on knowledge, as well as, a common view of the students' and teachers' roles in school. The basic view of knowledge is a social constructivistic one where knowledge is viewed as a social construction in which individuals learn through interaction and dialog (see Rogoff, 1990; Vygotsky, 1962). The processes of social construction are initiated by the individual, within a context that provides the meaning, purpose and function of the concepts learned. Linda gives an explanation:

You make a difference between information, and knowledge that is created, and a social fellowship is needed to make it [knowledge]. A social fellowship is about conversing with each other, talking to one another, you can cooperate, you can listen. I think that is important. I am not saying that [factual] information is unnecessary. It is also needed, to be able to reason in science [teaching] I must first have information, but information is not knowledge. It is when I make, when I see they can reason, when they can take all of the parameters and make a conclusion. Then I have created knowledge with help of information.

The teacher is referring here to the students' opportunity to learn within a community of practice. Knowledge is not the ability to regurgitate facts and reproduce already given information. It is viewed as the students' collective reasoning and the analytical and communicative skills that are used to draw their own conclusions.

Developing social competency

In the FGA perspective, knowledge is created when pupils work on and develop their social competencies. The pupils are given assignments where they identify, define and develop concepts related to the social competencies of responsibility, cooperation, consideration and multicultural and democratic (i.e. inter-cultural) competence. These are four of the nine important characteristics originally established in the FGA project. They were used as a method of evaluation of the students, social competency and skills in relation to their work in school at the school I observed. They were given the following definitions by the students:

Cooperation: The ability to work together with different types of people by listening to one another, helping one another and showing respect.

Multiculturalism: The ability to live in harmony and respect together with people from different cultures.

Responsibility: The ability to follow society's rules and be accountable for one's actions. It also means being prepared to accept the consequences for what you do.

Problem-solving: The ability to solve different assignments by understanding the problem and working on good solutions.

These definitions are not fixed and lived by permanently. Rather they are defined by the students in different classes and change from year to year. The students are required to take an active role in creating new working definitions and to measure their own individual performance against the criteria (definitions) provided by the group. The teachers and students also decide what criteria will be judged by the teacher in conjunction with evaluations of the students' progress reports. Criteria are also established for how the

school will help the students improve and develop these competencies.

The students' role

A common view of the students' role as mentioned in the teachers' FGA compendium involves viewing the students as having innate competencies that can be identified and that the student shall receive help from the school to develop these innate competencies. Importantly, development should be carried out according to the students' own ideas for development of these skills. The students are viewed as competent agents that can take responsibility for themselves, act in their own best personal interests, and gain insight regarding their own personal development. Linda states:

If we begin with the perspective of students, it is about, starting with the students own innate competencies... You can develop competencies starting with the students own point of view, not what the student thinks I think. And the student is responsible for their own development. I cannot develop a student. There is a big difference. It is about the student being the bearer of their own development even from when they are little and we believe they can even when they are small.

The perspective on students is a crucial keystone in foundational groundwork of the FGA project. The teachers regard the students as the administrators of their own learning and development and that the students themselves are the bearers of this learning process. The students are to be viewed as subjects of learning, not objects of learning. Linda explains:

This is a little opposite of what people said before. We were supposed to teach the student everything. We were supposed to see them as empty bowls that could be filled with knowledge when they came to school. I believe the opposite is true. They have a lot to develop. It's about telling the student they are "ok". It is a subject instead of an object. We talk about that a lot. Everything they have in their baggage is something that can be used even if it is negative.

Linda states that the teacher's perspective on learning with regards to the role of the student has changed from viewing the student as a passive receptacle of information to being an active contributor and

participant in the learning process. This view places more demands on the students to reflect over the content matter, their own thinking and to make their own conclusions. This process has not occurred without resistance from the students and teachers who prefer traditional teacher-learner roles.

The teacher's role

A common view of the teacher's role involves helping the students to find and formulate their own way of development. The teacher is a guide that supervises the students' own process by making them accountable and responsible for their actions and decisions. The teacher is responsible for enabling the students to create and carry out their own ideas. The teacher is also responsible for the relationship with the student and that the student reflects and acts upon their own individual developmental goals. The teacher can only create the right conditions for learning but cannot develop a student directly.

As mentioned, the FGA leaders believe that only students can develop themselves. Linda explains the teachers' role as follows:

The teacher's role is a little bit more complicated. Suddenly, I do not have an answer key, because the student has decided. Suddenly I do not have all the answers. Instead, now my role is letting the student find their own way and helping the student create an understanding about how to do things and make the student involved and be a process supervisor instead of controlling. And that is probably the most difficult.

The teacher's role is to provide guidance, support and encouragement by aiding the developmental process systematically. The initiators of the FGA project at the school I have done my research in have succeeded in implementing a working procedure within their own classrooms and, to a limited extent, their teacher teams. The next phase (and greatest obstacle) is implementation throughout the school and how this is to be achieved. The project leaders' aims are to reduce and eventually phase out their own roles as leaders of FGA. Their ambition is that the FGA can become an independent process embedded in the school that is not dependent

upon their leadership. To attain this goal the leaders must establish trust in the process amongst their students and colleagues and be open for risk-taking (cf Hargreaves, 1994, p. 254). The support and mandate by the school leaders is another key factor for the continuation and spread of the FGA project within the school. As yet, the school leadership have neither directly opposed nor promoted FGA as an educational philosophy for the whole school. However, its methods are used throughout the school primarily in life orientation classes.

Implementation and resistance to reform

Motivation in colleagues and students is required to change the working procedures. The theoretical and philosophical background is an important motivational tool for implementing the FGA project. The students and staff require a mutual understanding of what knowledge is, of the student's role, and of the teacher's role before and during implementation.

What are the main obstacles for students adopting a new way of learning? The resistance versus motivation paradox is an ever present contention in the underlying views of learning and resistance to change in the educational philosophy of the teachers and how the students have learned to interpret the teachers' expectations and teaching styles in the classroom. However, implementation of the new educational philosophy also involves adopting a social constructivist framework in which the student is a learning subject and knowledge is constructed within a cultural context. The students are not aware of the underlying learning theories, but are made aware of differences when confronted with different teaching styles. Changing old learning patterns aroused resistance from students. Tom explains:

It rubbed many out of joint. They had learned a way of deciphering the teacher. So and so does their tests this way and I can do that. So and so usually asks questions and works like that. They had figured it out. Many of them had figured out how some teachers work when they have quizzes or tests, how they teach, how they grade, and now we are shaking things up and making demands...

Tom states that the students had learned the talk of the different teachers as well as the typical format for tests and quizzes and instructional styles. The students had learned to interpret the expectations that different teachers have on the way knowledge, in the form of concepts, social practice and discourse, is created in the classroom and how this body of knowledge is reproduced and assessed. Changing the social practice and discourse by putting the responsibility on students to provide their own answers caused them to protest the new course of action.

The students resisted change, particularly high achievers who wanted to know “the correct answer” to achieve high grades. According to the project leaders, low to moderate students were more willing to adopt self-reflection procedures and reasoning skills as a method of self-assessment and learning. High achievers became frustrated when the learning objectives were not outlined and taught in a more forthright and explicit manner. Linda explains:

That we did not have the answer key rubbed every circle that existed. It was hard above all for the over-achievers. They were always compelled to check: Was I right? They had no idea that way they thought themselves was important. They need to check with the answer key. Just like a math book.

Changing the students’ way of thinking about their thinking and construction of knowledge involved a long period of readjustment. Adopting new learning patterns takes time. Linda explains:

If I take my grade 9 that I have now [as an example]. They wondered what I was doing with them when we began tinkering with this in grade seven... It takes 1 ½ or 2 years before we are on the same track. Somehow, it is more about how we view them than how they see [things]. If I have them in grade seven, it takes a year to break these [learning] patterns.

Resistance to change was won when the students gained insight into the overall aims and objectives of the FGA project. For example, the students identified and defined positive social attributes in themselves and others. These definitions were used in self-evaluations in conjunction with report cards to measure their own

personal performance, but were separate from the grades. This helps the students to see their social performance and competencies as an aspect of their social identity in school, but separate from their academic performance. The students regard this type of evaluation as fair and just.

Conclusions

Are the teaching strategies socially relevant?

The FGA project is about making pupils and teachers aware of their social interactions (discourse and practice) and how to build on a strong and sustainable positive social identity both individually and collectively. This analysis is built on the concepts of collaboration and multicultural education (Banks, 2002; Cohen, 1994; McLaren, 1995) that call for increased awareness of the individuals' own needs and self-reflexivity in relation to their social and ethical development. The individual development goes hand-in-hand with the social development of the group.

In accordance with the FGA philosophy, students experienced collaborative and intergroup learning processes in which they worked in heterogeneous small groups in *Life Orientation* classes. Students followed cooperative learning strategies to achieve common goals that were genuinely engaging and relevant.

However, learning self-assessment procedures and social competencies did not seem to compensate for social stigmatization and alienation by the mainstream majority. Alienation, in Stigendal's terms is a matter of individuals' affective relationship to society. Inclusion and exclusion are described in terms of how students perceive themselves to be accepted or not by the dominant society. Alienation in this definition is problematic because it reaffirms a deficiency perspective of the individual who must make adjustments to become an accepted member of society. This perspective confronts neither the privileges nor the power of the dominant group to decide the conditions for acceptance.

Students felt they were still derisively labelled as “immigrants” by mainstream society. Increasing student leverage by providing word definitions of cooperation, multiculturalism, responsibility and problem-solving may create better self-worth and self-esteem in the students, but it does not challenge the racial ideology and norms of the dominant society that sustain privileges to the White “ethnic Swedish” majority. Furthermore, emphasis on self-evaluation and attainment of social competency also affirms the belief in meritocracy that an individual can succeed on the basis of effort, skills and merit.

In contrast to Michal Stigendal’s philosophy of the school systems role in the assessment of academic success, success is still measured on the individual students’ ability to assess and attain learning goals. Self-reflexivity in this way is not a form of empowerment; rather it becomes a method of introspection and self-discipline that legitimizes forms of power and control of the school. The *IUP* (individual development plans), school reports and weekly planners are indicative of individualized learning and assessment procedures that measure the individuals’ ability for introspection, self-analysis and resolve.

The process of surveillance and control are central features of modern society (Hammersley & Atkinson, 1995, p. 14). Critical multiculturalists Carmel Borg and Peter Mayo (2006) argue that neoliberal education emphasizes individualization, freedom and choice in the national curriculum which are in the interest of the status quo and capitalism. Teachers genuinely interested in a social transformation of the school system need to address the issue that self-evaluation exercises are a form of self-discipline that enable employability and are key to decoding middle class values. From a critical multicultural perspective, learning this process of self-reflexivity is a social, political and economic exercise that needs to be foregrounded in the pedagogical discourse. In the thesis titled *Pastoral Powers. Development talks and log books as disciplining techniques*, Gunilla Granath (2008) analyses the way in which log books and development talks are used as a disciplinary tool to get students to internalize the teacher’s views on school and school

work. Gunilla Granath (2008) writes in reference to Martin Mac an Ghail's (1988) study *Young, Gifted and Black* that teachers use self-disciplining techniques to teach youths, particularly Black students and Asian students, to conform to the teachers' expectations. Granath writes that it is in these encounters that student's attitudes towards school and school work become a form of resistance (Granath 2008, p. 19).

Critical multiculturalists believe that western society is a capitalist system that has created social inequalities but that people can in fact initiate change in society regardless of their social status (Freire, 1970). Borg and Mayo (2006) note that the traditional teacher perpetuates the status quo while the liberatory teacher teaches pupils the object of learning and its ideological purpose.

Pupils who fail to decipher the codes of flexibility, responsibility, and freedom of choice do less well than those who already have these merits or can produce them (Dovemark, 2004). Likewise, social skills are not inherent but learned. A social constructivist perspective on education asserts this fact but the focus on social competency becomes a type of compensatory measure for ethnic minorities and the working classes (Banks, 2008) that lacks the inferred meaning (informed dialogue) and purpose of social competence socially, politically and economically. The social competencies instructed in FGA are the criteria given for norms of social acceptability within mainstream Swedish society that have become a method for documenting student's social skills. These merits then become indirectly a social passport into other institutions and situations beyond the school i.e. job interviews, further education, volunteer work, or membership in an association etc. This type of social relevance is not congruent with the aims of socially and culturally relevant teaching strategies described.

Teachers and school organizations are forced to adapt to the social context and the surrounding communities that include forces working in, on, around and within schools to promote change. Schools are contextualized by their physical location in which demands are made on schools to meet the needs of the students living in that

area. With regards to FGA, this means that the students living in a socially and ethnically segregated suburb cannot overcome social alienation and improve academic performance solely by working on individual social competency skills and self-assessment procedures. More attention needs to be paid to factors behind ethnic and social segregation. It should be acknowledged that stigmatization is not caused by individual deficiency due to lack of social competence, but by social inequity and racism.

Even though the students can reproduce the “correct answer” with regards to social competencies, they are keenly aware that their ethnicity, language and social identity are a barrier to social inclusion within the dominant society that reinforces the ‘we’ (ingroup) and ‘them’ (outgroup) ideologies as to who and what constitutes ‘Swedishness’. Proficiency in social skills or more interaction with ethnic Swedes (from the middle class mainstream society) cannot erase the fact that students position themselves and are positioned by ethnic Swedes as “outsiders”. The stigma associated to “immigrants” is not due to a lack of social proficiency on the part of the students, rather this stigma is attached to minority groups by the dominant discourses in Swedish society about what constitutes Swedishness (see Milani 2007). In sum, students feel excluded by the mainstream ethnic Swedish majority on the basis of their ethnicity, language, home culture, residential area and indicators of ‘otherness’ that differ from White middle class ideals of normalcy. Can the pedagogical intrusion of the pupil’s personal character compensate for social exclusion? No. These methods seem to amplify a deficiency perspective on individuals’ social status rather than confront the underlying issue of racism. Multiculturalists argue that no matter what the best intentions are, a critical pedagogical and anti-racist approach is necessary in school reform to create permanent change (Banks, 2008; McLaren and Sleeter, 1995; Nieto, 2004).

The FGA project has the ambition to empower students and teachers. To achieve this goal the teachers, school administration and school development team need to:

- Continue working on an awareness of multiculturalism.
- Introduce social skills and competency training, but not at the expense of the students' ethnic and social identity.
- Make schooling socially relevant by connecting to the students' lives and experiences within their own community.
- Look more closely at the obstacles to integration for the student population and their families in this area.
- Take a critical approach to the dominant racial ideology.
- Bring controversial topics related to racism and discrimination out into the open.
- Examine structural forms of discrimination and oppression of students and their families by looking at housing, health, employment, educational achievement, income and other statistics that indicate social and economic inequalities between Swedes and Swedes with immigrant backgrounds.
- Use the students' own life experiences to study the way oppression and discrimination works to exclude immigrant youths from the mainstream society.
- Structure the curricular content around current social issues including racism, classism, sexism and other forms of discrimination.
- Acknowledge and respect cultural diversity and values of groups other than the dominant one.
- Encourage the development of students' personal identities not outlined by the curriculum or the FGA model.
- Apply critical thinking and analysis to pertinent social issues and social action.

Summary

The FGA project aims to restructure the schools working procedures, educational philosophy and the students' and teachers' roles. This requires that the project leaders establish trust and motivation in their colleagues and students to before and during the implementation process.

Three important concepts central to FGA philosophy are 1) establishing a social constructivist perspective of knowledge, 2) viewing pupils as agents of their own learning and 3) maintaining a conjoined cycle of reflexivity for the pupils and teachers. FGA has succeeded in implementing a cycle of reflexivity that involves pupils' self-assessment, evaluation and feedback of their own goals, course work and social competency (i.e. responsibility, multiculturalism, problem-solving and cooperation). However this process can also be regarded as a form of discipline in which students learn to internalize the teachers' views and norms of schooling and school work. The implementation process is met with resistance from the students who prefer traditional forms of teacher-student interaction. Other hindrances include a void by the school leaders to support the implementation of FGA.

The overall aim of FGA is to minimize social alienation by making schooling and the schools' culture more relevant to the pupils' own life and culture outside of school. The social competency acquired in school is intended to carry over into other aspects of the pupils' life. In short, the aim is to make schooling more socially and culturally relevant. However, the emphasis on individual social competencies does not compensate for an ethnocentric ideology within the dominant society that devalues the social and cultural capital of working class students and ethnic minorities.

References

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (Fourth ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2004). *Handbook of research on multicultural education* (2 ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Borg, C. & Mayo, P. (2006). *Learning and social difference: challenges for public education and critical pedagogy*. London: Paradigm Publishers, cop.
- Broman, I. T., Rubenstein Reich, L., & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla*. Stockholm: Skolverket.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing Groupwork Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dahl, Ö. (2000). *Språkets enhet och mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.*, University of Gothenburg, Göteborg.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Göteborg: Acta Univeristatis Gothoburgensis.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography Principles in practice* (second ed.). London: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (1995). But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159-165.

- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education: Complexities, boundaries, and critical race theory. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2 ed., pp. 50-65). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mac an Gháill, M. (1988). *Young, gifted & black: student-teacher relations in the schooling of black youth*. Milton Keynes: Open University Press.
- McLaren, P., & Sleeter, C. (1995). *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*. New York: SUNY.
- Milani, T. M. (2007). *Debating Swedish. Language and Ideology in Contemporary Sweden*. Stockholms universitet, Stockholm.
- Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity The Sociopolitical Context of Multicultural Education*.
- Osman, A. (1999). *The "Strangers" among us. The social construction of identity in adult education*. Linköping: Linköping university.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- Rönnerberg, I., & Sjögren, A. (2001). Matematik som sociokulturell konstruktion. In K. Naucmér (Ed.), *Symposium 2000 - ett andraspråksperspektiv. (Nationellt centrum för sfi och svenska som andra språk)*. Halmstad: Sigma förlag.
- Sharan, S. (1994). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport, CT: Praeger.
- Skolverket. (2006). *Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre Lpo 94*: National Agency for Education.
- Stigendal, M. (2004). *Framgångsalternativ Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Internet

<http://dictionary.oed.com.ezproxy.ub.gu.se> (2007-06-05)

www.skolverket.se/publikationer?id1070

Pedagogik som praktik och praxis

Monica Nyvaller

Vad är pedagogik? Det finns en flora av begrepp som traditionellt sett har knutit samman ämnesområden som sysslat med kunskap om utbildning och människans vardag. Till floran av redan existerande begrepp har det under början av 2000 talet tillkommit ytterligare två begrepp, utbildningsvetenskap och pedagogiskt arbete. I vilken relation till pedagogik står dessa begrepp? Skall de ersätta, komplettera, bringa klarhet eller kanske ge möjlighet till nytänkande?

Pedagogik, som universitetsämne kan i svensk kontext dateras bakåt i tiden, till början av nittonhundratalet, då genom tillkomsten av den första professuren i pedagogik¹⁷ (Bengtsson, 1997; Carlgren, 2006). Professuren hade en filosofisk anknytning och motiverades enligt Carlgren (2006) av utbildningen av lärare. Sedan dess har det hänt mycket med pedagogikämnet, mycket vatten har runnit under broarna. I samband med utbildningssystemets expansion under 1950- och 60-talet växte det fram en skolforskning, som i stor utsträckning, var inriktad på att besvara frågor om effekter av reformer, och i mindre utsträckning inriktad på att besvara de frågor som de verksamma inom skolan ställde. Carlgren menar att skolforskningen etablerades och expanderade i en period då tilltron till vetenskapen var mycket stor, inte minst till psykologi och pedagogik. ”Med hjälp av vetenskapliga metoder skulle man utröna de bästa vägarna för att uppfylla målen för den nya enhetsskolan” (Carlgren, s. 333).

Relativt tidigt utvecklades det en skarp gräns mellan akademien och utbildningen av lärare (Sandin & Säljö, 2006). Relationen teori - praktik är något som återkommande har diskuterats inom fackförbunden men också inom Lärarutbildningskommittén, både som ett

¹⁷ I Uppsala, 1910, innehavare var Bertil Hammar

sätt att förändra den pedagogiska verksamheten och som ett sätt att få ett nytt inflöde och en ny utveckling till stånd inom den pedagogiska forskningen (Carlgren, 2006). Det senare diskuteras i termer av praktiktäna forskning (Carlgren, 2006) eller, som Liberg (2006) uttrycker det, praxistäna forskning.

I min essä, kommer jag att med utgångspunkt tagen i pedagogikämnetns historiska utveckling, diskutera de nya begreppens uppkomst och relation till lärutbildningen och skolans förändrade villkor. Som ett led i reformarbetet har det införts krav på dokumentation, redovisning och annat administrativt arbete. Ett sätt att förstå det är att resonera kring olika former av vetande och kunnande. Och det är den diskussionen som får avrunda min essä.

Pedagogikämnetns utveckling under nittonhundratalet

Pedagogiken växte, enligt Englund (2004) fram ur filosofiämnet eller som Fransson och Lundgren menar (2003), ur det praktiska livets frågor. Pedagogikens relation till filosofin försvagades dock relativt snabbt, tills den återuppväcktes under 1900-talets slut (Englund, 2004). Under århundradets första halvsekel var det psykologinspirerad forskning som dominerade det pedagogiska fältet, dess kunskapsobjekt var individuella förutsättningar för utveckling och inläring. Under 1950- och 1960-talet inträdde sociologin som en ny hjälpdisciplin till pedagogiken eller snarare som ett komplement till psykologin. De sociologiska ansatserna fokuserade de sociala förutsättningarna för utbildningssystemet, med fokus på grundskolereformen. Den forskning som bedrevs under dessa decennier skedde framför allt inom ramen för de statliga utredningarnas arbete. Pedagogiken som vetenskap förväntades bidra till att utveckla skola och samhälle. Forskningen skulle genomföras på tämligen bestämda premisser och utifrån huvudsakligen kvantitativa förteckningar. Vid slutet av 1960-talet hade pedagogiken som vetenskap etablerats som en av socialvetenskaperna inom det som betecknas som social ingenjörsteknologi (Englund, 2004). Under samma tidsepok växte ytterligare en forskningsinriktning fram som kom att fokusera

”den svarta lådan”, de mellanliggande pedagogiska processerna (Dahllöf, 1989). Dahllöfs forskning hade en betydande inverkan på svensk pedagogikforskning. Den dominerande kvantitativa metodologin utmanades även av etnografen, etnometodologin, symbolisk interaktionism och antropologin och inte minst av fenomenografen som utvecklades av Ference Marton och hans forskningsgrupp, INOM vid Göteborgs Universitet (Englund, 2004). Även utbildningssociologin kom sedermera att förstärkas med bland annat Ulf P Lundgren i spetsen och den svenska läroplansteorin (Carlgren, 2006; Englund, 2004; Fransson & Lundgren, 2003).

Under sjuttioalet kom pedagogikforskningen att förskjutas mot sociologin, årtiondet efter riktades blicken återigen mot didaktiken. Det upplevdes som om pedagogikämnet genomgått en vetenskaplig teknifiering och därmed hade distanserat sig från sin filosofiska karaktär (Carr & Kemmis, 1986; Eriksen & Weigård, 2000; Schön, 1991). Under nästa årtionde tog forskningen stapplande steg tillbaka i riktning mot praktisk filosofi (Englund, 2004). Och därmed blev klassiker som Bakhtin, Vygotsky, Mead och Dewey populära på nytt. I samma anda verkade Habermas och Gadamer som båda fick stort inflytande över pedagogikforskningen (Englund, 2004). Men i slutet av årtiondet började återigen pedagogikforskningens inriktning ifrågasättas. Eklund (2000) menar att det fanns en paradoxal obalans i pedagogikforskningens val av studiefält. Å ena sidan, skriver Eklund uppfattades ämnet, definitionsmässigt, knutet till frågan om hur undervisning skulle utformas på bästa sätt. Å andra sidan, förefaller ämnesrepresentanterna i liten grad intressera sig för skolans pedagogiskt metodiska arbete. Under hela den tid som pedagogikdisciplinen utgjort ett självständigt ämne tycks det ha funnits motsättningar mellan två skilda kunskapsfronter (Eklund, 2000; Callewaert, 2005). Ett intresse baseras på i huvudsak inomvetenskapliga värderingar. Inom denna inriktning genomförs studier av betingelser för praktiskt pedagogiskt arbete. En annan inriktning utgår mer från ett samhällsbaserat önskemål om studier som kombinerar betingelsestudier med en tydlig inriktning mot påverkansprocesser. De här studierna antas komma närmre lärarens vardagsarbete och därmed komma mer till omedelbar nytta Eklund (2000). De senare, menar att uppfostran och undervisning är aktiviteter som

enbart kan bedrivas och enbart beskrivas utifrån ett kontextbundet kvalitativt aktörsorienterat inifrånperspektiv. Callewaert (2005) ser vissa kopplingar mellan den förstnämnda inriktningen och den så kallade evidencebaserade forskningen med kontrollerade experiment som enda strikt vetenskapliga metod. Och den sistnämnda skulle på motsvarande sätt kunna knytas till kompetensbaserad forskning och praxisforskning. Till den senare knyts även ett antal lärandeteorier som inspirerats av aktivitetsteorier, kulturteorier eller av socialkonstruktionismen. I skrift, kan det enligt Callewaert (2005, s. 47) framstå som två oförenliga paradigmen men i praktiken är deras ambition den samma att bedriva, 'social science that matters', vetenskap som gör skillnad i praktiken, med referens till Bengt Flyvbjerg.

Utbildningsvetenskap - en ny vetenskap med relevans för lärarutbildningen?

Sammanfattningsvis kan nämnas att pedagogik som vetenskap kom att utvecklas mer i riktning mot utbildningsplanering, än direkt anknyta till lärarutbildningen. Lärarutbildningens bristande forskningsanknytning har som jag tidigare nämnt varit ett stående tema i svensk utbildningspolitik. Ur ett historiskt perspektiv har det sett annorlunda ut. Redan i början på 1800-talet sades det att de studenter som hade för avsikt att bli lärare skulle ha utbildning i två specifika kunskapsämnen, *pédagogique* och *didaktique* (Erixon Arreman, 2002). De första föreläsningarna i pedagogik hölls emellertid inte av några professorer i pedagogik, utan av professorer i filosofi. Det dröjde nära 100 år innan den första professuren i pedagogik inrättades vid Uppsala universitet. Det skedde då utifrån påtryckningar av folkskollärarna som påtalade vikten av att vetenskapliggöra undervisningen. Pedagogikämnet var det ämne som ansågs skulle tillföra vetenskaplig status till lärarutbildningen. Under 1940 och 50-talet etablerades ett nära samband mellan svensk pedagogisk forskning och svensk utbildningspolitik, detta genom ämnet praktisk pedagogik. Torsten Husén var den som fick den förste professuren i ämnet (Erixon Arreman, 2002). Trots att ämnet, i hög utsträckning byggde på psykologiska rön, fick det uppgiften att bereda marken

för de kommande stora skolreformerna. Detta resulterade i att pedagogik som vetenskap kom att utvecklas mer i riktning mot utbildningsplanering än att ha en direkt anknytning till lärarutbildningen och dess praktiska konsekvenser. Pedagogigämnets karaktär och dess bristande relevans för lärarutbildningen resulterade i att 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74¹⁸) tog upp termen, utbildningsvetenskap som en samlingsterm för forskning av relevans för lärarutbildningen. Men termen fick ej fäste och återkom först efter tjugo år, då i en utvärdering av grundskollärarutbildningen som genomfördes av Lärarförbundet.

I samband med omstruktureringen av utbildningsväsendet lyftes de professionella, och då främst lärarna, fram som drivkraften för den lokala skolutvecklingen. De rätta lösningarnas tid var över, skriver Carlgren (2006). Skolsystemet förväntades nå sina mål genom lokalt varierade lösningar som växte fram underifrån. Det paradoxala var dock att det förutsattes en kunskapsbas som samtidigt de flesta var överens om inte fanns. Missnöjet riktade sig bland annat mot de pedagogiska institutionerna och deras förvaltning av pedagogikämnet och dess koppling till den pedagogiska praktiken. Missnöjet framkom på relativt bred front hos lärarnas fackliga föreningar, hos regeringen och hos kommunen. I Lärarförbundets utvärdering (1995) ansågs lärarutbildningen ha svag vetenskaplig bas och i stort sett sakna egna forskningsresurser. En vetenskaplig grund bedömdes vara ett viktigt kvalitetskriterium. Studenterna skulle skolas i kritiskt tänkande. Detta antogs öka lärarnas förmåga att välja relevant stoff för undervisningen. Lärarförbundet hade ett annat mål, de ville göra de blivande lärarna till forskare i sitt eget skolarbete (Fransson & Lundgren, 2003).

I mitten av nittiotalet tillsatte utbildningsdepartementet en arbetsgrupp för översyn av lärarutbildningen¹⁹. Arbetsgruppen betonade att utbildning var ett av samhällets största verksamhetsområde. De betonades även att pedagogisk verksamhet, lärarutbildning och

¹⁸ SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning*. LUT 74, i Fransson & Lundgren (2003)

¹⁹ Ds 1996: 16 *Lärarutbildning i förändring*, (i Askling, 2006; Carlgren, 2006)

forskning skulle ses som en integrerad helhet och ingå i ett specifikt kunskapsutvecklingssammanhang. Därför krävdes, ansåg arbetsgruppen, en omfattande satsning på professionsutvecklande forskning (Carlgren, 2006).

Riksdagens utbildningsutskott behandlade förslagen och avsatte sedermera medel för en parlamentarisk utredning kring en förnyelse av lärarutbildningen, samtidigt avsattes medel för forskningsanknytning. Utbildningsutskottet tillstyrkte förslagen och en lärarutbildningskommitté tillsattes. I maj 1999 överlämnade denna kommitté sitt betänkande: *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning* (Fransson & Lundgren, 2003; Lundgren, 2006). I betänkandet föreslog Lärarutbildningskommittén att utbildningsvetenskap skulle inrättas som ett nytt vetenskapsområde. Enligt kommittén skulle det bidra till att klargöra pedagogikinstitutionernas roll i förhållande till lärarutbildningen, å ena sidan, och till samhällsvetenskapen, å andra sidan. Områden med relevans för vetenskapsområdet skulle knytas till forskning om förskola, skola, fritidshem och vuxenutbildning, men också till annan pedagogisk yrkesverksamhet. Det var också här det uppstod ett behov av forskning och utbildning om vuxnas lärande, vuxenpedagogik, lärande i arbetslivet och högskolepedagogik (Fransson och Lundgren 2003). I betänkandet nämndes *pedagogiskt arbete* som ett exempel på ett forskarutbildningsämne, med relevans för utbildningsvetenskap. I propositionen ”*En förnyad lärarutbildning*” avvisades emellertid tanken om utbildningsvetenskap som ett nytt vetenskapsområde, och finansiering direkt till lärosätena. Utbildningsvetenskap som begreppet snävades in till att omfatta:

... den breda forskning och forskarutbildning som bedrivs i nära anslutning till lärarutbildningen och svarar mot behov i lärarutbildningen och den pedagogiska verksamheten. (i Askling, 2006, s. 4)

Ett nytt forskarutbildningsämne tar form – pedagogiskt arbete

I samband med millennieskiftet etablerades begreppet, pedagogiskt arbete och i regeringspropositionen, *Forskning och förnyelse* (prop.

2000/01:3) utsågs Umeå universitet till 'värdhögskola' för en ny nationell forskarskola i pedagogiskt arbete. Syftet, som framgick i propositionen var att bredda forskarutbildningen och forskning med anknytning till lärarutbildning och pedagogiskt arbete. Den första disputationen i pedagogiskt arbete kom i slutet av 2001 och utgjordes av Monica Vintereks avhandling: *Åldersblandning i skolan*. Opponent för Vintereks avhandling, var den förste professorn i pedagogiskt arbete, vid högskolan i Jönköping, Thomas Kroksmark. Enligt Erixon och Weiner (2002) har ambitionen med det nya forskarutbildningsämnet varit att riva ner gränserna mellan teori och praktik. Tanken var att ämnet skulle rymma studier av processer och hur dessa är relaterade till och formade av ekonomiska, politiska och sociala sammanhang. Ämnet ansågs således bidra till ökad vetenskapligt baserad kunskap och teoribildning om pedagogiskt yrkesverksamma arbeten, elevers inläring och socialisation. Ambitionen var att placera pedagogiskt arbete som ämne i välgrundade och trovärdiga, liksom yrkesmässiga och praxisorienterade socio-kulturella teorier. Vid Linköpings universitet är ambitionen den att pedagogiskt arbete skall vara tvärvetenskapligt och praxisnära. Fortfarande sägs det att doktoranden har stora möjligheter att utveckla och forma sin egen forskarprofil (Hultman & Martinsson, 2005).

Skolans förändrade villkor – en vidgad förståelse av praktiken

Ny styrningsideologi och ett förändrat läraruppdrag

Framväxten av forskarutbildningsämnet, pedagogiskt arbete kan, enligt Askling (2006), relateras till lärarutbildningens bristande forskningsanknytning. Men det kan också förstås mot bakgrund av skolans reformering och dess decentraliseringssträvanden (Carl-gren, 2006). Det uttalade syftet med skolans reformering har varit att förbättra och utveckla skolans inre verksamhet samt att ge lärare legitimitet att utveckla skolan.

Lärare skall också kunna utveckla verksamheten i skolan på ett mer självständigt och ansvarsfullt sätt. De erfarenheter som lärarna gör i sitt arbete kommer att kunna läggas till grund för förändringar inte bara på lokal nivå utan också, i första hand genom rapporter från utvärderingen, på central nivå. (Prop. 1990/91:18).

Skolans förändrade villkor kan även förstås som ett samhälleligt ökat intresse för politiska beslut och med krav på insyn i det offentliga systemet. Ett antagande som kan kopplas samman med att politiska företrädare allt oftare ställs till svars för policyprogram och resultat av tagna beslut. De i sin tur utkräver ett allt större krav på dokumentation, uppföljning och utvärdering, samt redovisning av processer och måluppfyllelse. Förändringarna, kan enligt Lundqvist (2005) förstås som en del av en ny styrningsideologi som mer eller mindre omfattar alla avancerade industrisamhällen i väst. Styrningsideologin ryms inom begreppsramen ”governance of education” (Dale, 1997), med ledord som bland annat *decentralisering*, *privatisering* och *kontroll*. Staten avgör “where the work will be done and by whom” (s 274). Den nya styrningsmodellen karaktäriseras av en teknisk rationalitet, vilket innebär att såväl politiker som professionella skall använda inhämtad kunskap och utvärderingar som underlag för nya beslut. För att kunna styra samhällsutvecklingen mot bestämda mål skall statsorganisationen, det vill säga politikerna, prioritera mål och välja ut dem som är förenliga med en ekonomi i balans. De professionella verkställer sedan målen. Den politiska ledningen förväntas företräda och styra utbildningssystemet enligt samhällets grundläggande normer och värden. Som ett led härav har det skett en förskjutning mot mer lokalt ansvarstagande med en uttalad maktbalans mellan förtroendevalda politiker och de professionella i skolan (Fransson och Lundgren, 2003, s. 10).

Den goda utvecklingen i skolan är helt beroende av att de lärare och skolledare som arbetar nära barn och ungdomar själva vill utveckling, har möjligheter att utveckla och känna sig delaktiga i utvecklingens alla faser (SOU 1997:121, s. 51).

Ovanstående citat uttrycker en tillit till professionellt kunnande och en förmåga att utveckla skolans verksamhet. Samtidigt visar andra dokument på det motsatta, långt driven decentralisering kräver enligt dessa skrifter utvecklade rutiner för uppföljning, utvärdering

och tillsyn på kommunal nivå. Successivt och med allt skarpare stringens genom åren har den lokala friheten beskrivits. I linje med den nya styrningsideologin har det införts krav på genomskinlighet, ökad dokumentation, kontroll och rapportering av arbetsuppgifter (SFS nr: 1985:1100²⁰; Prop. 1990/91:18; Skr 1996/97; SOU 1997:121).

Ett förändrat läraruppdrag

Talet om det 'förändrade läraruppdraget' har inneburit krav på att lärare skall ha goda insikter i skolans, regler, normer och ideologier, tillika skall de vara väl förtrodda med skrivelser i läroplaner, kursplaner och betygssystem (SOU 1999:63). Och utifrån dessa styrdokument skall de, varje dag, fatta en mängd beslut som på olika sätt inverkar och spelar roll för barns och ungas framtidsutsikter. Att fatta beslut och göra professionella bedömningar uppfattas vara kärnan i professionellt handlande (Higgs med flera, 2008). Något som med Habermas (1996) termer kan beskrivas som en kommunikativ rationalitet. Det som har blivit uppenbart det senaste decenniet är att den kritiska och värdebaserade dialogen pedagoger emellan har hamnat i bakvattnet av en översköljande teknisk rationalitet. Det förändrade läraruppdraget har fört med sig ökade krav på diverse administrativa arbetsuppgifter såsom exempelvis krav på dokumentation och redovisning av mål, processer och resultat. Även om det senare arbetet inleds med ett professionellt resonemang, övergår det till en process som skall riktas in i ett strikt led och anpassas till en befintlig struktur. Rektorn på varje enskild skola är skyldig att sammanställa arbetslagens professionella resonemang till en gemensam kvalitetsredovisningsrapport på skolnivå. Därefter sammanställer utvecklingsledare eller kvalitetsansvarig samtliga skolors rapporter till en kommunal kvalitetsredovisningsrapport. För varje nivå som det professionella resonemanget passerar så pressas det samman och blir så småningom till en intetsägande slutrapport. Lokala politiker och Skolverket får en starkt avskalad teknisk rapport som skall återspegla den pedagogiska verksamheten. För de professionella i skolan är innehållet svårligen igenkännbart. Risken är uppenbarli-

²⁰ Ändring inför t.o.m. 2006:1447

gen stor att arbetet begränsar istället för utvecklar lärares förmåga att göra professionella moraliska bedömningar. Värdegrundsarbetet som framställs som basen för det pedagogiska arbetet reduceras till en instrumentell redovisning av måluppfyllelse av den pedagogiska verksamheten. Möjligheterna för professionellt handlande i praxis blir en sanning med modifikation (Kemmis & Smith, 2008, s. 39).

”... educators are products of their education, circumstances and experience...”

Styrningsideologin och de förändrade villkoren för lärarnas arbete är delar av de strukturer på makronivå som formar barn och ungdomars utbildning. Och de har rötter i en samhällelig och med historisk kontext med spår långt bakåt både i tid och i rum. Dovermark (2004) ställer dessa betingelser i relation till de överstatliga organens inverkan på ideologier av olika slag. Hargreaves och Andersson (1998) menar att de kan härledas till övergången från moderniteten till postmoderniteten. Carr och Kemmis (2005) uttrycker det som ”*the crisis of modernity*”. En period som har kännetecknats av en stark tillit till vetenskapens rationalitet och logik, vilket i sin tur har fört med sig forandring av nya teknologier, individuella rättigheter, etablerandet av politiska system samt paradord som upplysning och emancipation. Sammantaget utgör moderniteten i sig en förklaringsgrund till det nyvaknade nyaristoteliska intresset (Carr & Kemmis, 2005), där begrepp som etik, moral och praxis hamnar i fokus.

Rationalitet och Praktisk filosofi i ny tappning

Det finns ett antagande som säger att en rationell syn på världen, byggd på upplysning och kunskap leder till handlingar som genererar framgång (Eriksen & Weigårds, 2000). Enligt detta synsätt skall förklaringsarna hänvisas till aktörer som handlar medvetet, intentionellt och ändamålsenligt. Genom val och användning av lämpliga medel ingriper det handlande subjektet i syfte att uppnå ett avsett tillstånd. Handlandets mål är att maximera de värden som aktören skattar som högst. I detta perspektiv reduceras människor till objekt. Det förutsätter att människor är statiska i sitt agerande och att

parametrarna är enkla och entydiga. Habermas menar emellertid att logiken endast är tillämpbar i socialt mycket enkla situationer, där en ensam mänsklig aktör är omgiven av materiella objekt, till exempel en hantverkare som bearbetar ett föremål (Habermas, 1996; Eriksen & Weigårds, 2000). Det målrationala handlandet som det beskrivs av Weber, strävar, enligt Habermas uteslutande efter att uppnå ett specificerat mål, som i sin tur betingar framgång. Weber nämner ytterligare en handlingsmodell som han benämner för värderationell. I den senare modellen anses handlingarna vara rationella om de infriar de normativa förväntningarna som finns på aktören. Men Habermas kritiserar även det och menar:

Om måttstocken på korrekt handlande alltid är att anpassa sitt beteende efter rådande normativa strukturer måste man först fråga var dessa normer kommer ifrån – hur de har uppstått och blivit sådana de är – och hur de ändras och utvecklas över tiden. (Eriksen & Weigårds, 2000, s. 45)

I kommunikativt handlande är aktörerna inte inriktade på egen framgång, utan snarare på interaktion och uppnåendet av en inbördes förståelse. Om deltagarna lyckas, leder detta till samförstånd, vilket vilar på principen om gemensam övertygelse. Den enes kommunikativa handling lyckas när den mottagande accepterar handlingen på ett eller annat sätt, utifrån ett i grunden kritiserbart giltighetsanspråk, ja eller nej kan gälla som giltigt svar. Det viktiga är argumentationen som förutsätts bygga på aktörernas dialektiska växelspel (Habermas, 1996, s. 99-100). I det avseendet betraktas aktörerna som såväl talare som lyssnare och språket blir det symboliska uttrycksmedlet (Habermas, 1996, s. 125-126). Habermas (1996) menar därmed att rationalitet kan ses ur många olika perspektiv. Olika typer av handlande hör ihop med olika former av vetande som diskursivt utgör grunden för argumentationen som i sin tur överförs genom teorier, teknologier, strategier, konstverk eller rätts- och moralföreställningar.

Som ett led i omstruktureringen av utbildningsväsendet i början av 1990-talet förväntas lärarna med utgångspunkt i en professionell tolkningsbas utveckla skolans verksamhet (Carlgrén, 2006). Vad innebär en professionell tolkningsbas? Innebär det att lärarprofessionen vilar på olika former av vetande? Eller betraktas det som en

sammanflätning av teori och praktik? Alltför ofta uppfattas begreppen som dikotomier, där teorins logik är abstrakt, universell och står för sanningen. Praktikens logik betraktas som konkret och situerad i tid och rum. Det är dock ett antagande som bevarar föreställningen om teoretisk kunskap som bärare av högre rang än praktisk kunskap (Rönnerman, 2005). Saugstad (2002; 2005), Rönnerman (2005) och Kemmis och Smith (2008) undviker talet om teori och praktik som dikotomier. Istället talar de om skilda former av vetande som grund för lärares ställningstaganden i praktiken. Handal och Lauvås (2000) kritiserar den smala definition som ges till teoribegreppet. De väljer att ge det en bredare definition. Teori kan betraktas som en persons:

privata, integrerade men ständigt föränderliga system av kunskaper, erfarenheter och värderingar som är betydelsefulla för personens aktuella undervisningspraktik (s 17-18).

Handal och Lauvås (2000) talar även om yrkest teori som de då förknippar med de kunskaper, värderingar och erfarenheter som präglar lärarens sätt att undervisa, eller som de skriver sådana betingelser som styr ett visst förhållningssätt i en professionell gemensam praktik. Och detta specifika förhållningssätt kan enligt Wenger fångas med begreppet *praxis* (ref i Alexandersson, 2006). Det är ett begrepp som kan spåras bakåt i tiden till, Karl Marx (Wenger, 1998), till Paulo Freire (Alexandersson, 2006) och till Aristoteles (Kemmis & Smith, 2008). Eftersom det nyaristoteliska intresset för *praxis* och praktisk filosofi har fått renässans avrundar jag min essä med Aristoteles tolkning av kunnande och vetande.

Det står klart att Aristoteles har haft en betydande inverkan på frågor kring utbildning och den senare formeringen av *praxis* begreppet. I sina texter talar Aristoteles om olika former av kunskapsaktiviteter och skilda dispositioner för handlande (Carr, 2006; Saugstads, 2002). Aristoteles identifierade tre olika former av kunskapsaktiviteter. Han benämner dem för: i) *theoria*, ii) *poiesis* och iii) *praxis*. *Theoria*, utgörs av dispositionen att söka efter sanningen, universell, säker och icke kontextbunden kunskap (*episteme*) (Saugstad, 2002). *Poiesis* utgörs av disposition att producera en product (*techne*). Carr (2006) beskriver *techne* som, "...it is av

form av `making action` whose end is known in prior to the practical means taken to achieve it...” (s 425). *Praxis* slutligen är en handling som riktas mot ett slut med intentionen att realisera det goda och moraliska livet för individen och för samhället i stort. Sluttet, kan enligt praxisfilosofin ej heller prediceras eller teoretiskt fastställas i förväg. Handling i praxis guidas av dispositionen *phronesis* vilken utgörs av praktisk visdom som förknippas med det etiska, sociala och det politiska livet. ”*The phronetic person reaches the right conclusion at the right time and on the basis of the right arguments*” (Saugstad, 2002, s. 381).

Avslutande funderingar

Under de senaste decennierna har kunskapsbegreppet alltmer kommit i centrum för pedagogikämnet men också i samhällsutvecklingen förövrigt. Ord som samhällsproduktion nyttoaspekt, kunskapsintensiv är ord som återkommit dagligen sedan 1970-talets början. Inom OECD lanserades tanken att kunskap är en produktionsfaktor. Tekniska och ekonomiska innovationer gav tillsammans med politiska och ideologiska förändringar upphov till nya analyser av kunskapsbegreppet. Ständiga förändringar påverkar våra föreställningar om kunskapens natur och hur vi får tillträde till den (Gustavsson, 2000). Nittioåret har fört med sig ett antal skilda teknologier som synliggör produktionstänkandet i skolan, vilka kan relateras till det ökade kravet på dokumentation och administration för lärare och skolledare. Det finns nationella krav på att upprätta individuella utvecklingsplaner, åtgärdsprogram, handlingsplaner, kvalitetsredovisningar m.m. Kunskapsproduktionen riktar fokus mot mätbarhet och resultat, instrumentella och strategiska handlingar. Att ensidigt fokusera en analys av den pedagogiska praktiken på basis av en teknisk rationalitet kan uppfattas som en begränsning av det professionella kunnandet. Men å andra sidan har lärare och övriga professionella ett frirum att tolka skolans uppdrag med utgångspunkten tagen i en kommunikativ rationalitet. Och att verka för att återigen uppvärdera den pedagogiska verksamheten som praxis.

We ultimately have to make a choice about what the right thing to do is without knowing for sure if we are actually making the right decision.

We will always be judging gaps and making leaps across a void. We can never be safe, or secure, but we can exercise courage and hold onto our faith. (MackLin, 2008, p 14)

Att välja det rätta, den goda moraliska handlingen är inte alltid det lättaste. Ofta och återkommande uppstår dilemman som gör handlandet komplext. Rätt för vem eller rätt för vilka? Moraliskt rätt handlande för någon kan vara moraliskt fel för någon annan. Därför måste vi också hålla den kritiska reflektionen och argumentationen vid liv. Praxisbegreppet har fått stor spridning, men vi bör förhålla oss kritiska till Aristoteles tolkning av praxisbegreppet. Om praxis endast anses vara den goda moraliska handlingen, vad återstår då av den kritiska reflektionen (Lander, 2008)? Om den kritiska reflektionen anses bära upp läraryrket, vad återstår då av den inre kärnverksamheten, det vill säga förmågan att genomföra god undervisning med god kvalitet med barn och ungdomars bästa för ögonen, om den naggas i kanten på bekostnad av ökad administration och dokumentation? Och frågan som följer per automatik är givetvis hur det nya forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete kan bidra till att stärka lärares, fritidspedagogers, skolledares med fleras professionella kunskapsbas? Oavsett om man är professionell och verksam i skolan, eller professionell och verksam inom akademien bör man som jag ser det ha respekt för, och tillit till olika former av vetande men också viljan att mötas och blötas i olika dispyter kring sättet att bedriva undervisning och forskning.

Referenser

- Alexandersson, M. (2006). Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas. I (ed), Sandin, B.; & Säljö, R. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Askling, B. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*. Stockholm. Vetenskapsrådets rapportserie, nr 16:2006.
- Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner: Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. (1997) årg 2, nr 4, s241-261.
- Carlgren, I. (2006). Utbildningsvetenskap - en vetenskap om utbildning eller den vetenskap utbildningen behöver. I (ed), Sandin, B.; & Säljö, R. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Callewaert, G. (2005). *Utbildningsvetenskap, en vetenskap eller professionsvetande?* Paper presenterat på Uppsala Universitet, den 26 januari 2005.
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. In *Journal of Philosophy of Education*, Vol.40, No, 4, 2006.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Dahllöf, U. (1989). Tredje gången gillt: En ny start för svensk utvärdering. I S. Franke-Wikberg (red), *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dale, R. (1997). The state and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the state - Education Relationship. In (Eds.), A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells *Education Economy Society* (pp. 273-282). Oxford: Oxford University Press.

- Dovermark, M. (2004). *Ansvar-Flexibilitet-Valfrihet*: En etnografisk studie om en skola i förändring: Göteborg studies in Educational Sciences, 223.
- Eklund, H. (2000). Vart är pedagogikforskningen på väg? Ämnesområden och forskningsmönster i svenska doktorsavhandlingar under en femårsperiod. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* årg 5 nr 2 s. 131-150.
- Englund, T. (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. (2004) årg 9, nr 1, s. 37-49.
- Eriksen, E. O., & Weigård, J. (2000). *Habermas politiska teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Erixon Arreman, I. (2002). Pedagogiskt arbete. En social konstruktion för att fylla en social funktion. I *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Nr 1-2, 2002, årg. 9: Fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet.
- Erixon, P-O., & Weiner. (2002). Redaktionellt. I *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Nr 1-2, 2002, årg. 9: Fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet.
- Fransson, K.; & Lundgren, U.P.(2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. - Vetenskapsrådet. Stockholm, 2003 - (Vetenskapsrådet. Rapport.; 2003:1).
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: Wahlström & Widstrand.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor : en strategi för handledning* (2., [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., & Andersson, S. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Higgs, J.; Mcallister, L. & Whiteford, G. (2008). In Green, B. (ed) (forthcoming). *Understanding and Researching Professional Practice*. Rotterdam: Sense Publications.
- Hultman, G.; & Hultman, B-G Martinsson. *Pedagogiskt arbete som forskningsfält*. Forskarskolan Pedagogiskt arbete. Linköpings Universitet.

- Kemmis, S.; & Smith, T J. (2008). *Enabling Praxis: Challenges for Education.*: Rotterdam. Sense Publications.
- Lander, (2008) (forthcoming). *Theory and practice in cases of practicum.* Sense Publications.
- Liberg, C. (2006). Skolan är fattig! – att utforska utbildningsverksamhetens innehåll. I (ed), Sandin, B.; & Säljö, R. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering.* Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Lindblad, S. (2006). Om internationell utbildningsvetenskaplig publicering från svensk horisont. I (ed), Sandin, B.; & Säljö, R. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering.* Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning.* Stockholm: HLS förl.
- Lundgren, U.P. (2006). Utbildningsvetenskap-kunskapsområde eller disciplin? I (ed), Sandin, B.; & Säljö, R. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering.* Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Macklin, R (2008). Moral judgement and practical reasoning in professional practice. In Green, B.(ed) (forthcoming). *Understanding and Researching Professional Practice.* Rotterdam: Sense Publications.
- Rönnerman, K. (2005). Participant knowledge and the meeting of Practitioners and Researchers. In *Pedagogy, Culture and Society*. Vol. 13. No. 3, 2005. (p, 291-311).
- Sandin, B.; & Säljö, R. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering.* Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Saugstad,(2002). Educational theory and Practice in an Aristotelian Perspective. In *Scandinavian Journal of educational Research*, Vol. 46. No 4, (p, 373-390).
- Saugstad,(2005). Aristoteles' contribution to scholastic an non-scholastic learning theories. In *Pedagogy, Culture and Society*. Vol. 13. No. 3, 2005. (p, 347-366).

- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Utbildningsdepartementet. (1985). *Skollag*. SFS 1985: 1100 med ändringar till och med SFS 2003:405.
- Utbildningsdepartementet. (1990). *Ansvar för skolan*, prop.1990/91:118.
- Utbildningsdepartementet. (1997). *Skolfrågor - Om skola i en ny tid*. Statens offentliga utredningar. SOU 1997:121.
- Utbildningsdepartementet. (1997). *Regeringens skrivelse. Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*. Skr: 1996/97:112.
- Utbildningsdepartementet. (1997). *Förordning om kvalitetsredovisning*. SFS 1997:702 med ändring SFS 2001: 649.
- Utbildningsdepartementet. (1999). *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. SOU 1999:63. Lärarutbildningskommittén. U 97:07.
- Wenger, E.(1998).*Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Barns matematiserande i förskolan ur ett variationsteoretisk perspektiv

Maria Reis

Inledning

Detta avsnitt syftar till att beskriva tankar kring yngre barns matematiserande och ge exempel på detta. Det teoretiska inslag som jag utgår ifrån här skulle kunna ge andra lärare ett redskap för att synliggöra barns kunnande och underlätta det pedagogiska arbetet i förskolan. Min teoretiska ram för att beskriva, förstå barns intentioner och lärande vilar här framförallt på variationsteoretisk grund. För att kunna problematisera och diskutera teori i relation till barns matematiserande i förskolans vardag så beskrivs episoder som belyser mitt forskningsintresse: Att försöka synliggöra yngre barns möte med matematiska begrepp i förskolans vardag.

Till en början beskrivs en kort bakgrund och den förändring som förskolan har genomgått under senare år och synen på barn då man talar om det kompetenta barnet och att man som lärare och/eller forskare tar barns perspektiv, barnperspektiv eller närmar sig barns horisont och barns lärande.

Bakgrund

Som betraktare kan man tydligt se den förändring som ”Barnomsorgen” har genomgått under de senaste drygt 30 åren i och med institutionalisering av barndomen och samhällets ökande ansvar för barnomsorgen/förskolan. Förskolan har under en tid förändrats från en ”gemensamhetsvårdande” och fostrande pedagogik. (Gannerud & Rönnerman, 2003; Markström, 2005). Till en förskola för alla barn, där barn skall lära och ses som kompetenta och ansvarsfulla medborgare som kan fatta egna beslut och i demokratisk anda ta

hänsyn till kollektivets bästa. Lärarna skall verka för ett livslångt lärande och verksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar. I läroplanen, Lpfö-98 (Utbildningsdepartementet, 1998), finns det framskrivna målbeskrivningar vad förskolan skall erbjuda barnen. (Utbildningsdepartementet, 1998). Förskollärarna ska ha det pedagogiska ansvaret (som tidigare var arbetslagets ansvar) detta ställer lärarna i förskolan inför nya utmaningar. Samtidigt har synen på barn, barndom förändrats. Barns lärande skall synliggöras och fokuseras och barns kompetens poängteras allt mer både av makthavare, forskare samt genom måldokumentet i förskolan.

Barns kompetens - det kompetenta barnet

I förskolan har vi anammat begreppet det kompetenta barnet. Om man söker på ordet kompetens så definieras det som att vara duglig, kvalificerad eller behörig (Bonniers svenska ordbok, 2004). Barn ses som kompetenta och ansvarsfulla de har egna intentioner, syften och mål med det de gör. De bör kunna fatta egna beslut som påverkar verksamheten, kamraterna och/eller den egna individen. Men vad får synen på barn som kompetenta, lärande och sociala redan vid födseln för betydelse för lärarens pedagogiska arbete och barns långsiktiga lärande?

Flera forskare menar att hur vi skapar kunskap beror på den interaktion som sker i specifika historiska och kulturella kontexter. Och ofta utgår vi lärare från våra egna föreställningar om hur vi ser och uppfattar barn istället för att utgå från barnets egna erfarenheter. Tidigare forskning styrdes ofta av ett psykologiskt och/eller medicinsk perspektiv. Där det fanns ett mer eller mindre uttalat syfte att förändra barnen t.ex. att utveckla nya åtgärder eller andra arbetsmetoder.

I våra vardagliga möten och genom den interaktion som sker förändras vi. Genom mötet med andra skapar och återskapar barn hur de skall bete sig och uppträda i olika sammanhang. Dessa vardagliga processer och möten har ofta tolkats alltför snävt av den traditio-

nella utvecklingspsykologin menar flera forskare. De menar vidare att forskningen behöver utvidga och se och möta barn där de lever sina liv. Man bör inte betrakta livet och vardagen genom en redan given allmänpsykologisk teori utan försöka ”tolka den på nytt”. Detta kan bidra till att forskaren och praktikern kan mötas på gemensamma arenor. Om forskningen om vardagen blir relevant för praktikerna och praktikernas vardag blir relevant och viktig för forskarna. (Emilsson, 2003; Lindblad & Sahlström, 2001; Johansson, 2003; Sommer, 2003; 2005; Corsaro, 1997; Gopnik, Meltzoff och Kuhl, 1999).

Man kan fråga sig om barn är mer kompetenta idag än förr eller om det är vår syn på barn och barndom som har förändrats? Yngre barn observerar, funderar, resonerar drar slutsatser, experimenterar kring de problem som de stöter på (Gelman & Brenneman, 2004; Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 1999; Sommer, 2005). Barn har tidiga matematiska förmågor och utvecklar dessa förmågor allt eftersom. De erövrar en implicit, intuitiv, förståelse för orsak och verkan och en egen förskolearitmetik (Vygotsky, 1978).

I vardagen på förskolan ”finns” matematiken både ”synlig och mer osynlig”. Den beskrivs i läroplanen och många aktiviteter erbjuder möjligheter till att barn utvecklar t.ex. aritmetiska kunskaper, det finns räkneord i sagor, räkneramsor och sånger. Lärarna gör också matematiken synlig då de beskriver t.ex. geometriska objekt eller då de sätter upp olikfärgade geometriska figurer på väggar eller golv. Barnen får laborera med logiska block och plockboxar. Det finns material för barnen när de vill bygga torn av klossar, med burkar eller då de ordnar och sorterar efter olika egenskaper. Matematiken är mer osynlig eller informell när barn leker och i sin lek erövrar kunnande eller då de ”upptäcker fenomen i vardagen” på egen hand.

Det finns mycket forskning som fokuserar barns antalsuppfattningen eller tidiga aritmetiska kunskaper. Forskningen har öppnat våra ögon, den visar vilka kompetenser barn har under vissa villkor. Den har också visat att barn kan lära sig mycket mer än vad som var väntat i informella situationer.

Det finns dock en fara i att betona barns kompetens menar fler forskare. Barn kan t.ex. addera och subtrahera i informella situationer men när de skall göra det mer formellt eller beskriva i ord vad de gör så hamnar barn i svårigheter. Det finns fler andra faror när man betonar barns kompetens. En är att man förväntar sig för mycket av barnen. Och man kanske då börjar tidigare med att undervisa avancerade delar inom matematikområdet. En annan fara kan vara att man inte förstår eller ignorerar komplexiteten av barns kompetens. Barn har inte bara kompetens eller saknar kompetens utan kompetens är också beroende av kontexten och uppgiften (Gelman & Brenneman, 2004; Ginsburg & Golbeck, 2004).

Forskning om barn och matematik har till största del fokuserat barns utveckling av aritmetiska kunskaper. Den sociala-emotionella och kontextens betydelse för barns utveckling av matematik har inte belysts på samma sätt. Men forskningen har visat en stor samstämmighet om att den känsla vi har för ett ämne har betydelse för vad vi lär eller hur vi griper oss an detta ämne. Och vi kanske inte heller kan separera barns kunnande ifrån barns intressen, kamratrelationer eller känslor. Tidigare forskning har också främst fokuserat barns kunnande i matematik isolerad/skild från barns vardagsvärld. ”The task then is to investigate the teaching of early mathematics and science, both as it is //...// and more importantly, as it can be, in the *mélange* of settings in which it occurs (Ginsburg & Golbeck 2004. s.197)”.

Barns perspektiv eller barnperspektiv

Marton och Booth (2000) skriver att vuxna tar barnets perspektiv så fort barnet är fött. De vuxna i barnets närhet försöker kommunicera med barnet. Man använder barnspråk eller gestikulerar för att få kontakt och uppmuntra barnets beteende. Intuitivt försöker vi se världen som barnet ser den, vi försöker leva oss in i barnets situation och anpassa vårt beteende och tal.

Att ta barns perspektiv eller att ha ett barnperspektiv är begrepp som diskuteras och flera forskare menar att man som vuxen aldrig

kan ta ett barns perspektiv men att man möjligtvis kan närma sig ett barnperspektiv (Sommer, 2003; Johansson, 2003). De pekar också på svårigheter vad det gäller studier av yngre barn (med inte fullt utvecklat tal) då man vill anlägga ett barnperspektiv, då blir det de vuxnas möjligheter och begränsningar på allvar testas. Halldén (2003) beskriver vikten av att studera barnperspektiv och söka efter barns perspektiv i relation till barnsrättigheter och synen på barnet som en autonom individ. Men också i relation till forskning och att ”gå utöver återgivande av barnets röst” vid tolkning och analys av utsagor. Halldén betonar att hennes syn på barnperspektiv är att ”fånga barnens röster och att tolka dem i ett diskursivt sammanhang. (s.21)” genom att i diskussion relatera till vilken syn eller plats barnen ges i vårt samhälle och de generella erfarenheter detta ger barnen. Att tillägna barnen ett slags «children’s standpoint» genom att analysera det sätt som barnen uttrycker sina erfarenheter på. Halldén (2003) menar att:

Barnperspektiv skrivet som ett ord sätter fokus på ett perspektiv som syftar till att tillvarata barns villkor och verka för barns bästa eller för att studera en kultur skapad för barn. Sett som två ord blir det istället att anlägga ett perspektiv eller fånga en kultur som är skapad för barnet.

(Halldén, 2003, s. 14)

Det innebär att när man tar barnperspektiv behöver man inte med nödvändighet information från barnen själva. Tar man ett barns perspektiv innebär detta att barnet själv har lämnat sitt bidrag. Johansson (2003) menar att förstå barns perspektiv är beroende på det egna perspektivet. Om man är forskare eller lärare och om ambitionen är att beskriva och göra barns röster hörda och att berätta något om barns liv. Ett antagande är att ”det sker på barns villkor”. Johansson tar fokus i livsvärlds fenomenologin och menar att ”Med barns perspektiv avses «det som visar sig för barnet», barnets erfarenheter, intentioner och uttryck för mening (s. 42)”. När man ska förstå barn och vuxna är egna antaganden en förutsättning för interaktion och kommunikation i mötet med andra människor, att ”delta i varandras världar”. Då man inte kan frigöra sig själv från sina egna antaganden och ”gå ur sig själv och in i någon annan” så finns det inga möjligheter att förstå varandra fullt ut. Man är begränsad

och den kunskap man erhåller är komplex och kan inte heller vara fullständig. Johansson beskriver att ”Även om forskaren eller barnpedagogen definierar vad som studeras kvarstår fenomenet och dess innebörd för barnet som en öppen fråga (s. 44)”. När man tar barns perspektiv närmar man sig barns horisont och låter barns perspektiv komma till uttryck, följer och fokuserar barns intentioner. Att närma sig barns horisont som lärare innebär oftast att det är normativt. Man vill kanske förändra eller reglera barns beteende. Läraren har en intention att lära barn något. Hon skall också värdera och ta ställning till barns agerande. Därför kan läraren inte alltid ta eller närma sig barns perspektiv. Det är inte möjligt eller självklart inte heller nödvändigt. Forskarens uppdrag kan vara att beskriva och analysera och i mötet med barn närma sig deras perspektiv, en förutsättning för att kunna söka kunskap om barn utan att värdera. Att beskriva att man gör anspråk på att ta någon annans perspektiv är inte möjligt (Johansson, 2003).

Det pedagogiska arbetet – ett perspektivval

Johansson (2003) menar att närma sig barns perspektiv beror på vilket perspektiv man tar. I min forskning har jag valt variationsteorin som en övergripande ram för att kunna beskriva barn och lärares utsagor, handlande och närma mig barns perspektiv.

Variationsteorin kan beskrivas som teorin om lärande som har vuxit fram ur den empiriska forskningen som erhållits genom den fenomenografiska forskningsansatsen i frågor som berör lärande och undervisning. Ordet fenomenografi kan härledas ur de grekiska orden *phainomenon*, som betyder ”det som visar sig”, och *grafia*, som kan översättas till, ”att beskriva i ord eller i bild”. Huvudsyftet med den fenomenografiska ansatsen är att beskriva fenomen, företeelser eller objekt i omvärlden och hur de uppfattas av människor, ”Att beskriva det som visar sig för någon” (Alexandersson, 1994). I variationsteorin utgår läraren ifrån barnets tankar kring ett innehåll och är i första hand riktad mot undervisning och lärares praktik (Emanuelsson, 2001; Marton, Runesson & Tsui, 2004; Marton & Pang, 2006; Mårdsjö, 2005; Pang, 2003; Runesson, 1999,).

Emanuelsson (2001) skriver ”Variation tycks ha avgörande betydelse för vad vi erfar med våra sinnen, uppfattar och förstår, vilka aspekter vi urskiljer och därmed också för vad vi lär (s,12)”. Han menar vidare, att man lär både i och utanför utbildningssystemet. Har man då tillägnat sig olika sätt att tänka om samma sak så är man bättre rustad att möta nya situationer och utmaningar. Marton, Runesson och Tsui (2004) beskriver i “The space of learning” att lärande är en process, då man kan omvandla sina tidigare kunskaper till nya situationer eller nya uppgifter, man agerar på ett nytt sätt. För att kunna erfara en företeelse eller ett fenomen på ett specifikt sätt måste olika aspekter framträda och fokuseras i medvetandet samtidigt. Men eftersom man inte kan vara medveten om allting samtidigt träder vissa ting tillbaka medan andra framträder i medvetandet. Vad som träder fram och blir urskiljt och vad som träder tillbaka i vårt medvetande får betydelse för vilken innebörd det erfarna objektet får. (Ahlberg, 1997; Emanuelsson, 2001; Häggström, 2008; Marton & Booth, 1997; Runesson, 1999).

Detta gäller tex. taluppfattning. Då barn har en utvecklad förståelse för talet tre innebär detta att samtidigt kunna urskilja tre som antal och som en mängd av en viss storlek eller att $ett + två = tre$. När en aspekt blir urskiljd ses denna mot en möjlig variation. Man måste veta vad något är, resp. vad något inte är. För att kunna beskriva storlek, tex. Större-än, så måste man ha erfart vad mindre-än är (Runesson, 1999). Ett exempel från min tidigare studie (Reis, 1998): Ett litet barn sitter med en ”burkpyramid”. Han försöker bygga upp den tio burkar stora pyramiden, och för att kunna göra detta måste han veta vilka burkar som är större-än resp. mindre-än. Efter stor möda har han byggt en pyramid som är fyra burkar hög. Alla burkarna finns i pyramiden eftersom vissa burkar är mindre och finns inuti de större burkarna. Då kommer ett annat barn och frågar var den lilla gula burken är (den lilla burken är inne i en större burk. Det finns även en större gul burk och den lilla gula burken är inte minst). Läraren lyfter då så att alla kan se den lilla burken som är gömd i en av de större burkarna. Detta exempel illustrerar att någonting kan vara både stort och litet beroende på vad det jäm-

förs med, och barnen måste erfara att ett föremåls storlek och färg kan variera.

Viktiga ingredienser för att kunna lära är att identifiera och att kunna urskilja olika egenskaper. För att barn ska kunna identifiera och urskilja ett objekt måste barnet kunna identifiera objektets egenskaper och skillnaden mellan det och andra objekt. När barnet kan särskilja ett objekt från ett annat, kan det också identifiera dess egenskaper. ”This sea of stimulation consists of variation and invariants, patterns and transformations, some of which we know how to isolate and control and others of which we do not” (Gibson & Gibson, 1955, s.35).

I sina handlingar visar yngre barn medvetenhet om lärandet. Denna medvetenhet föregår barns förmåga att verbalt uttrycka sig. Barns medvetenhet om lärandet föregår också i många fall förmågan att verkställa det egna handlandet. Lindahl (1996) visar att yngre barn förmår att hålla kvar sina idéer och avsikter trots att de blir avbrutna eller utsätts för avledningsförsök. Lärande inte är en förändring som sker inom individen, utan mellan individen och omgivningen. Utveckling eller lärande blir då en förändring i barns relation till omvärlden och den skapas och förändras genom barnets handlande. ”Handlingar avgränsar, skiljer ut och gör ett meningsinnehåll bland delar av den upplevda världen (s. 71)”. Att uppfatta är att urskilja och kontrastera fenomen i omvärlden mot en erfarenhetsbakgrund som är bas för barnets kunskap om världen.

Att erövra tidig matematiskförståelse är ett komplext samspel mellan barn, aktiviteten, interaktion med andra barn och lärare samt även en ide om hur man kan gå tillväga för att utföra uppgiften på ett tillfylles sätt. Andra påverkansfaktorer kan vara emotionella och/eller av social karaktär. Men *vad* som är möjligt att lära är beroende av *hur* barnen förstår och uppfattar det matematiska handlingserbudandet (Gibson, 1979) en aktivitet kan ge. *Hur* detta handlingserbudandet erfars är beroende på hur aktiviteten framställs och framstår (genom andra barn, lärare eller eget intresse) för barnen. Olika sätt att utföra aktiviteten eller att göra olika aktiviteter på samma sätt/samma matematiska innebörd ger barn möjlighet att

variera sitt agerande och att urskilja olika aspekter relaterade till den matematiska innebörden /innehållet i aktiviteten.

Detta samspel mellan olika faktorer, då vi skall lära oss något, beror på de ovan nämnda faktorerna och även av att avsikten med aktiviteten/handlingen dels inte uppfattas på samma sätt av individerna och dels kan man aldrig i förväg säga om en aktivitet leder till ökat kunnande. Vi kan bara fundera över vad som var möjligt att öka sitt kunnande om genom den avsedda aktiviteten.

Mitt perspektiv här är med utgångspunkt i, framför allt, variations-teorin att beskriva en pedagogs förhållningssätt i relation till yngre barns möte med matematiska begrepp i förskolans vardag (Reis, 2003).

Det är eftermiddag på förskolan och småbarnsgruppen äter mellanmål

Olle sitter vid matbordet (2:4 år) och säger rätt var det är:

Olle – ja' vet ... många fingrar ja' ha

Carin – Jaha hur många fingrar har du då?

Olle – En, två, tre, fyra, fem, sex, sju, åtta, nie, tie, evvla

säger han samtidigt som han försöker peka/visa på varje finger (orden uttalas något fortare än när han pekar och räknar). Sedan rättar han sig och säger: – nä de' ä' tie.

Carin frågar honom – Hur många tår har du då? Vet du det?

Olle är tyst ett ögonblick och säger sedan – nä.

Han tar upp foten och sätter den på kanten av bordet (han har inga strumpor på sig) och lägger handen över och räknar en finger en tå tillsammans. När han har gjort detta med den ena handen så tittar han upp och säger:

Olle – ja' ha' tie tår.

Forskning om hur barn lär och utvecklar sin matematiska förmåga är ett fält som har tilldragit sig många forskares fokus (som tidigare nämnts). Dessa olika teorier kommer inte att belysas här. Intentionen är att kort synliggöra pedagogens förhållningssätt till de handlingar och intentioner Olle har. Det tidigare resonemanget om barnperspektiv och det kompetenta barnet ligger som en grund för mitt

resonemang och jag använder delar av variationsteorin som ett verktyg för att analysera den beskrivna situationen. Syftet är att beskriva det handlings sätt och det handlingserbjudande som tillfället ger utifrån barns tidiga (pre)matematiska förståelse/kunnande. För att läsaren ska kunna bedöma *vad* som är möjligt att lära, *hur* barn handlar och *vilket* handlingserbjudande aktiviteter eller tillfället ger barnet.

Sekvensen ovan belyser hur Olle försöker skapa mening i sin antalsuppfattning. Han uttrycker sin förståelse om uppräknandets idé och principen om ett till ett överensstämmelsen i ord och handling. Hans intention är riktad mot att räkna. Han är medvetenhet om att man kan räkna olika saker. Och en tidig förståelse för ordinal- och kardinaltal. Han uttrycker en idé om att han har lika många fingrar som tår.

Carin sitter med de andra barnen runt bordet och pratar då Olle uttrycker sin kunskap om antal. Hon lyssnar och genom de frågor hon ställer till Olle utmanar hon hans antalsuppfattning och ger honom möjlighet att förändra sin tidigare utsaga utan att rätta honom. Genom att låta Olle tar upp foten på kanten av bordet så gör hon det möjligt för honom att jämföra tår och fingrar. Det ger honom också möjlighet att i samtalet visa den kunskap han har erövrat både för de andra barnen och de övriga lärarna. Ur ett variationsteoretiskt perspektiv talar man om kritiska aspekter, de kritiska aspekter man kan skönja här är att kunna urskilja antal, både ur kardinal, ordinal aspekt och ett till ett principen. Det som påverkar de aspekter som är möjligt att urskilja beror till stor del på de olika dimensioner av variation som öppnas i situationen. En dimension som öppnas här är att Carin ger Olle möjlighet att prova sin utsaga och variera sitt agerande.

En annan aspekt är att motoriskt kunna peka och räkna samtidigt dvs. förstå att man tilldelar ett finger ett räkneord, man får heller inte glömma något finger och man får heller inte glömma eller hoppa över något räkneord. Man skall även sluta räkna när fingrar eller föremål ”tar slut”.

I sekvensen ovan vet vi inte vad Olle har erfårit eller vad han faktiskt har lärt sig, vi kan bara tolka hans utsagor från olika perspektiv. Ur ett variationsteoretiskt perspektiv kan vi resonera kring vad som  r möjligt att lära ur forskarens perspektiv – The enacted object of learning och vad som var lärarens syfte med frågorna (eller med en uppgift) – The intended object of learning. Och vad lärde sig barnen – The lived object of learning. Sammantaget ger dessa begrepp tre olika perspektiv på ”The object of learning”. Då barnet utvecklar en förståelse som är relaterad till ämnet i detta fall matematik (Marton, Runesson & Tsui, 2004).

En annan av mina videofilmade sekvenser visar hur barn tillsammans l r och hjälper varandra att bemästra en aktivitet.

Wille (2,3), Daniel (2,0) och Siri (2,1) sitter på golvet i byggrummet. De har en plockbox²¹ framför sig. Barnen plockar i klossarna i respektive hål med varierad framgång.

Daniel hjälper Siri och visar var hon skall sätta sina klossar genom att lägga sin hand på respektive h l.

D – här!

S – där?

Hon stoppar ner kuben i hålet då Daniel nu har tagit bort handen. Daniel klappar ihop händerna då klossen ramlar ner i burken.

Wille försöker stoppa ner sin cylinderformade kloss i det kvadratiske hålet men det g r inte. Han flyttar klossen till det cirkelformade hålet och släpper ner klossen.

Nu har Wille tagit en blå stj rnformad kloss. Han håller den i handen och ser ner på den och stoppar ner den i (r tt) hålet. Daniel fortsätter att visa och instruerar Siri var hon skall stoppa de geometriska objekt som hon inte f r i. Han skakar på huvudet, säger nej/ja eller klappar med handen på respektive h l. Även Wille hjälper Siri då och då genom att peka eller att säga nej/ja. Så småningom när det inte finns så många klossar kvar på golvet blir det svårt att stoppa ner klossarna i resp. h l (burken är full). Då försöker Siri trycka/pressa ner sin kloss.

²¹ En burk med hål i locket i vilket man kan stoppa olika objekt (i detta fall kuber, cylindrar, prisma och stjärnformade klossar/ kvadrater, cirklar/ triangel och stj rnform). Plockboxen ger ett visst handlings/meningserbjudande då det finns ett ”r tt” sätt att använda den. Barnen ska strukturera och systematisera sitt handlande utifrån de geometriska objektens (3D) egenskaper och de h l/mönster (2D) som finns i locket.

Daniel och Siri lyfter på locket och ser ner i burken, de försöker sätta på locket igen. Barnen trycker men det får inte på locket, det är för många klossar på ena sida av burken. Barnen tar ur alla klossarna och sätter på locket.

Barnen börjar om igen Daniel fortsätter att hjälpa Siri med att få i rätt kloss i respektive hål. Han säger oftast nej och/ eller klappar med handen på respektive (rätt) hål.

Wille har en röd kub i handen (han får inte ner kuben fast har provat det kvadratiske hålet flera gånger). Daniel tittar på Wille och hans kub han stäcker sig efter klossen, Wille ger Daniel klossen. Daniel vänder och vrider på klossen och studerar den noga. Han tar den i handen och för handen upp och ner som om han skulle kasta klossen och tittar noga på locket och stoppar ner kuben i det kvadratiske hålet.

Denna sekvens belyser hur barnen försöker skapa mening i sin förståelse om några geometriska objekt och dess form. Vi kan urskilja att Daniel inte behöver känna på klossarna för att förstå var de skall placeras. Han kan genom ord och gester visa var Siri ska stoppa ner klossarna. Och han urskiljer både de tre dimensionella, de två dimensionella aspekterna och att klossen/objektet och hålet har vissa gemensamma egenskaper. Siri frågar oftast Daniel var hon ska placera klossarna. Ibland tar hon en kloss och utan att titta på locket frågar hon direkt Daniel var den ska placeras. Hon provar lite slumpmässigt och då hon har valt ut "rätt" hål så kan hon fortfarande inte få i klossen eftersom klossen måste roteras och hon roterar den inte. (Cylindern är lättast att stoppa i då den inte behöver roteras på samma sätt som de övriga för att passa). Hennes intention är att stoppa klossar i resp. hål men också att ha ett samspel med speciellt Daniel. Wille försöker på egen hand utforska det handlingserbjudande aktiviteten ger. Han har stor framgång med att välja/ta klossar och placera dem i rätt hål. Det är bara några få som han har problem med i och med att han inte roterar dessa klossar. Och han kan också urskilja de tre dimensionella och de två dimensionella aspekterna, att klossen och hålet har vissa egenskaper som är gemensamma och andra som är skilda

Plockboxen har ett syfte (The intended object of learning) att stoppa geometriska objekt i respektive hål. Detta handlingserbjudande (Gibson & Pick, 2004) har barnen erfarit. (Vid tidigare observatio-

ner så har denna box använts till att stå på när barn inte når upp, eller att barnen har förvarat leksaksbilar i boxen). Aktiviteten ger också ett erbjudande att urskilja vissa geometriska figurer 2 och 3 dimensionella. Ett annat handlingserbjudande är att barnen behöver urskilja att några objekt måste roteras för att passa i det 2D hålet. Då dessa objekt har olika många kanter sidor och hörn.

Ur ett variationsteoretiskt perspektiv talar man om kritiska aspekter, de kritiska aspekter man kan skönja här (som framträder ur det empiriska materialet) är att kunna urskilja form, storlek att hålet har en dimension och klossen har en annan dimension (jfr. Runesson & Mok, 2004). Att klossen i de flesta fall måste roteras och då på lite olika sätt beroende på om det är en kub, prisma, cylinder eller en stjärnform (The enacted object of learning). Det som påverkar aspekter som är möjligt att urskilja beror till stor del på de olika dimensioner av variation som öppnas i situationen. En dimension som öppnas här är att Daniel ger Siri möjlighet att prova hans utsaga eller efter Daniels anvisningar variera sin handling. Daniel, Wille och Siri lär sig (och har tidigt förstått) att objekt passar i specifika hål och att vissa klossar också måste roteras för att passa i hålet (The lived object of learning).

Även i denna sekvens vet vi inte vad barnen har erfårit eller vad de faktiskt lärde sig, vi kan bara tolka barnens utsagor och handlingar, vad som är möjligt att lära, vilket handlingserbjudande aktiviteten ger och hur barnen agerar.

Genom att beskriva några episoder och att försöka beskriva och tolka barnens intentioner och avsikter, försöker jag närma mig barns perspektiv och låter deras röster och handlingar beskrivas. Barnen är aktiva konstruktörer och ständigt på gång med att erövra kunskande. Detta ökade kunnande ger barnen utvidgad kompetens.

Man kan fundera över vad olika ansatser tillför och får för konsekvenser för en studie. I variationsteorin tycker jag mig kunna se didaktiska och pedagogiska konsekvenser genom att kunna synliggöra. Vad är det som sker? Hur sker det? På vilket sätt? Och genom detta verktyg belysa olika variationer och dimensioner av kri-

tiska aspekter och begynnande matematisk förståelse som framträder, öppnas eller stängs i situationen. Samt Gibsons (1979) "ecological approach to visual perception" och då vilket handlingserbjudande ges (affordances). De yngsta barnen kan inte muntligen uttrycka sina tankar på samma sätt som äldre barn. Men i deras handlingar och hur de agerar kan man utskilja detta.

Avslutning

Det pedagogiska arbetet i förskolan kan ta sig många olika uttryck. Verksamheten kan symboliseras som en väv med olika inslag och är ibland ett arbete med "intrasslade trådar", där barn och vuxna har vardagen gemensam. Ett inslag och en "röd tråd" (bland många andra) kan (ska enl. Lpfö-98) vara att arbeta med och utveckla matematiskt kunnande.

Det övergripande syftet för förskolans verksamhet (och även för skolans verksamhet) och för lärare menar Marton och Carlgren, (2001) är att på bästa sätt ge barn/elever möjlighet att lära sig lära. De beskriver att lärande handlar om att lära sig erfara och att lära sig uppfatta och förstå. Och genom att tillägna oss det som är känt förbereder vi oss för det som är okänt. Att erfara något innebär att man urskiljer detta från det sammanhang som detta något ingår i och relatera det till sammanhang eller nya andra sammanhang. De menar att i varje situation finns ett stort antal aspekter möjliga att urskilja och fokusera. Kan man urskilja alla aspekter och ta dem i beaktande på samma gång skulle varje situation uppfattas på samma sätt av alla människor. Men så är det inte. Man uppfattar saker och ting på olika sätt. Människor urskiljer och fokuserar olika aspekter och olika kombinationer av aspekter och olika relationer dem emellan. Detta gör att olika individer ser samma situation på skilda sätt.

I denna del har jag tagit upp och visat på till liten del, den forskning som belyser variationsteorin och barns matematiserande i förskolan utifrån denna, min, teoretiska ram och forskningsintresse. En förhoppning är att dessa tankar kring variationsteorin och de episoder som har visats i detta avsnitt kan ge lärare inom förskolan, och då

speciellt de som arbetar med de yngsta barnen, en ide om hur man kan beskriva och analysera barns försök att bemästra eller lära sig "något" i detta fall att erövra tidig matematisk förståelse, att matematisera, som är en pågående process. Genom att påvisa och synliggöra när barn förstår och urskiljer delar som så småningom blir till helhet och kan relatera dessa helheter till andra aktiviteter, sammanhang, och nya situationer kan vi också förstå barns erövrande av tidig matematiskt kunnande.

Referenser

- Ahlberg, A. (1997). *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsen i fokus. i B. Starrin & P-G. Svensson (red). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bonniers svenska ordbok (2004). Stockholm: Albert Bonniersförlag
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. London: Sage Publications Ltd.
- Emanuelsson, J. (2001). *En fråga om frågor*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Emilsson, A. (2003) Sätta barnet i centrum – en fråga om perspektiv. I E. Johansson, & I. Pramling Samuelsson. (red). (2003). *Förskolan barnets första skola*. Lund: Studentlitteratur.s 31-53.
- Gannerud, E., & Rönnerman, K. (2003). *Lärande och omsorg i förskola och skola – analys av fackliga tidskrifter*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik, IPD-rapport Nr 2003:03.
- Gelman, R., & Brennan, K. (2004). Science learning pathways for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19 p150-158.
- Gibson, J. J., & Gibson, E. J. (1955). Perceptual learning: Differentiation - or enrichment? *Psychological Review*, 62 (1) p32-41.
- Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2004). *An ecological Approach to perceptual learning and development*. Oxford: University press.
- Gibson, J. J. (1979) *The Ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ginsburg, H. P., & Goldbeck, S. L. (2004). Thoughts on the future of research on mathematics and science learning and education. *Early Childhood Research Quarterly*, 19 p190-200.

- Gopnik, A., Meltzoff, N.A. & Kuhl, K.P. (1999). *The scientist in the crib*. New York: William Morrow and company.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. i E, Johansson & I, Pramling Samuelsson (Red) *Barns perspektiv och barnperspektiv* Pedagogisk Forskning nr.1-2 2003 s.12-23.
- Häggström, J. (2008). *Teaching systems of linear equations in Sweden and China*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv i E, Johansson & I, Pramling Samuelsson (Red) *Barns perspektiv och barnperspektiv* Pedagogisk Forskning nr.1-2 2003 s.42-57.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfara, ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik*. Linköping: Linköpings universitet, Department of educational sciences.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Carlgren, I. (2001). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Marton, F., & Runesson, U., & Tsui, A. B. (2004). The Space of Learning. i F, Marton, & A. B, Tisu., (eds) *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. s. 3-42
- Marton, F., & Pang, M, F. (2006). On some necessary conditions of learning i *The journal of the learning sciences*, 15 (2), 193-220
- Mårdsjö, A-C. (2005). *Lärandets skiftande innebörder* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Pang M, F. (2003). Two Faces of variation: on continuity in the phenomenographic movement *Scandinavian Journal of educational research*, 47, 2, 145-156.

- Reis, M. (2003). *Att utveckla den egna praktiken* D-uppsats. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik.
- Reis, M. (1998). *Den intuitiva matematiken. Små barn erfar matematiska aspekter av omvärlden*. C-uppsats. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik.
- Runesson, U., & Mok, I. A. C. (2004). Discernment and the question. "What Can Be Learned?" i F. Marton, & A. B. Tisu, (eds) *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. s. 64-87
- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik: Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindblad, S., & Sahlström, F. (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Sommer, D. (2003). Bornesyn i utvecklingspsykologien: Er et borneperspektiv muligt? i E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.) *Barns perspektiv och barnperspektiv* Pedagogisk Forskning nr.1-2 2003 s. 85-100. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm. Liber AB
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA Harvard University Press

Att använda datorn som redskap i läs- och skrivutveckling med yngre skolbarn – ett förändrat arbetssätt

Lena Tyrén

Inledning

Mitt forskningsintresse rör sig kring IT och lärande med yngre skolbarn. Myndigheten för skolutveckling (2008) har gjort en analys med utgångspunkt från svensk och internationell forskning för att ge en bild av vilka förutsättningar IT kan bidra positivt till elevers lärande och måluppfyllelse. Rapporten belyser olika positiva effekter med IT i skolan så som att elevernas motivation ökar och att skolarbetet blir mer självständigt. Genom elevers ökande motivation ökas även uppmärksamheten och engagemanget under lektionerna vilket främjar lärandet. För att skapa lärmöjligheter via teknik spelar lärarnas pedagogiska syn en viktig roll. De behöver kunskap om IT för att kunna välja lämpliga lärarresurser, de behöver förstå hur IT integreras i undervisningen och kunna utveckla en ny pedagogik för att uppnå en ökad integration. Här finns ofta brister hos lärarna vilket även forskningsprojekt, Lärandets innehåll och redskap – en studie av barns informationssökning och lärande (LIR), visar. Projektet påbörjades i augusti 05 där syftet var att utforska hur IT-redskap utnyttjas i förskoleklass och år 1-2 för att stödja barns lärande. I nära koppling till projektet skrev jag min D-uppsats. Det övergripande syftet för min D-uppsats var att beskriva och analysera elevers möjligheter att använda IT i undervisningen i förskoleklass till år 2 i grundskolan. Studien genomfördes i fem klasser vid två skolor. Dataproduktionen skedde med hjälp av fokusgruppsintervjuer, deltagande observationer och elevintervjuer (Tyrén, 2006; Davidsson m fl. 2007).

Några av resultaten i studien visar att pedagogerna anser sig tillhöra fel generation när det gäller informationssökning och IT. De är inte vana vid tekniken och har därför svårt att känna sig bekväma med datorn tillsammans med eleverna. Inte ens de relativt nyexaminerade lärarna använder sig av IT i undervisningen. Resultatet visar även att datorn används som en form av belöning för de elever som snabbt är klara med annat arbete och som anses ”duktiga”. I dessa fall är det flickorna som får använda datorn och det är pedagogerna som väljer vilka som ska använda datorn. Flickorna är de ”duktiga”, snabba och dem som pedagogerna känner att de kan lämna ensamma vid datorn och de jobbar lugnt och tyst. Datorn används även för de elever som inte kan koncentrera sig, sitta tysta och arbeta, som en lugnande effekt. Pedagoger säger att i vissa fall är det enda sättet att få eleven att överhuvudtaget sitta ner på stolen. I dessa fall handlar det om pojkar (Tyrén, 2006; Davidsson m fl. 2007).

Det har också framkommit i studien är att pedagogerna har behov av kontroll över vad eleverna läser och ägnar sig åt i skolan. De vill ha kontrollen och veta att eleverna läser rätt böcker och använder rätt material. Det gäller även när eleverna får välja att arbeta vid datorn. Pedagogerna utser vad eleverna ska jobba med vid datorn och i vilka program. Pedagogerna väljer program som uppfattas som lämpliga. Datorn används som någon form av belöning och tidsfördriv när eleverna arbetat klart med annat. Liknande resultat har Ljung-Djärf (2004) presenterat i sin studie. I resultaten från LIR projektet menar pedagogerna att det viktigaste är att alla elever lär sig läsa och skriva först, sedan kan man kanske börja använda datorn. Det kan få som konsekvens att vissa barn får vänta länge.

Mot bakgrund både av tidigare studier och vår studies resultat som jag tagit upp, kan man fråga hur detta påverkar barns möjligheter att använda IT i sitt lärande? Om det är så att pedagoger är osäkra om sin kompetens och rädda för att använda datorn får detta konsekvenser för den lärmiljö barnen erbjuds. Dessa frågor väckte min nyfikenhet att få undersöka detta område vidare.

Som doktorand vid forskarskolan CUL²² vid Göteborgs universitet och pedagogiskt arbete vid IPD, Institutionen för pedagogik och didaktik, har jag ännu inte helt klart för mig vilken forskningsansats jag kommer att använda mig av i min kommande studie. De ansatser som jag funderar kring är aktionsforskning eller etnografisk ansats. Aktionsforskning blir ibland ifrågasatt på grund av sin närhet till studieobjektet och forskarens delaktighet. Ju mer jag har läst och tagit del av aktionsforskning kan jag se värdet av ansatsen i förhållande till utbildningsvetenskap och pedagogiskt arbete så som ett perspektiv för bildning, utbildning, undervisning och lärande och vikten av att forskningen skall vara praxisnära.

I mitt tänkta avhandlingsarbete skulle det vara intressant att följa arbetslag vid en grundskola då de planerar att utveckla sitt arbetssätt vad gäller läs- och skrivutveckling med barn i 6-9 årsåldern. Frågan initierades av pedagogerna vid skolan efter en föreläsning som jag hade då en av pedagogerna från omnämnd skola deltog som kursdeltagare. Föreläsningen ingick i en fristående kurs ”Att stimulera barns läs- och skrivutveckling” som gavs vid Högskolan i Borås hösten 2007. Föreläsningens innehåll baserades på forskningsprojekt LIR som jag tidigare relaterat till, pedagogernas inställning till att använda IT i undervisningen för yngre skolbarn. Praktiska exempel visades vid föreläsningstillfället på hur pedagogerna arbetade med datorn som ett redskap i läs- och skrivutvecklingen med 6-åringar vilket inspirerade pedagogen att försöka tillämpa denna metod vidare vid sin egen skola. Kontakt togs från skolan med en förfrågan att delta i deras utvecklingsarbete och min idé uppkom att göra det genom aktionsforskning inom min tänkta studie. Huvudfrågan som pedagogerna i verksamheten ställer är följande: Hur kan vi använda datorn som redskap i läs- och skrivutveckling med yngre skolbarn, 6-9 år?

²² CUL – Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet

Aktionsforskningen inom pedagogiskt arbete

För att förstå aktionsforskningen inom utbildningsvetenskap och pedagogiskt arbete börjar jag med att beskriva utbildningsvetenskapen och dess uppkomst. Sandin och Säljö (2006) menar att samhällets mest omfattande och arbetsintensiva verksamhet är utbildning. Författarna beskriver att en fjärdedel av Sveriges befolkning är verksamma inom någon skolform. Läger man även till dem som deltar i frivillig skolform samt barn och elever inom förskola och skola inser man att vi lever i ett utbildningssamhälle som Nilsson (2006) konstaterar.

Utbildningsvetenskap har sitt ursprung som ett förslag i samband med att Lärarutbildningskommittén (LUK) presenterade ett förslag på en förnyad lärarutbildning i det underlag som kom till reformeringen av lärarutbildningen 2001. Det var ett förslag för att främja forskning av hög vetenskaplig kvalitet med relevans för lärarutbildning och pedagogisk verksamhet. Utbildningsvetenskap innebär att forskning och forskarutbildning skulle vara i nära anslutning till lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet. Vidare skulle vetenskapsområdet markera samhällets syn på lärarutbildning som professionsutbildning och skapa förutsättningar för en forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens och den pedagogiska yrkesverksamhetens område. Skolans utveckling är beroende av att lärarna själva är delaktiga i kunskapsutvecklingen inom sitt eget verksamhetsområde. Lärarna skall själva delta i utvecklingen av ny kunskap om det egna arbetet, den egna yrkeskunskapen och den egna verksamheten istället för att enbart vara passiva studieobjekt (Askling, 2006).

Askling (2006) beskriver utbildningsvetenskap som ett samlingsbegrepp som innefattar olika inriktningar av forskning som berör utbildning. Det kan noteras två konkurrerande principer för hur sådan forskning som är utbildningsvetenskap skall kunna särskiljas från vad som inte är utbildningsvetenskap. Utbildningsvetenskap är den forskning som gör att *vi* bättre kan begripa oss på bildning, utbildning, undervisning, fostran och lärande, begreppet *vi* innebär i detta sammanhang forskare, lärare, administratörer, politiker och alla

andra medborgare. Vidare beskrivs de områden som är centrala i yrkesutbildningen till lärare de områden som uppfattas som utbildningsvetenskapliga kärnområden.

Jan Bengtsson²³ menar att vi idag använder begreppet utbildningsvetenskap istället för pedagogik och att pedagogisk verksamhet benämns utbildningsvetenskap. Utbildningsvetenskap utgör en avgränsning från bildning enligt Bengtsson, som poängterar att det handlar om utbildning. Utbildningsvetenskap beskriver lärares arbete och lärares arbete vid förskolan och skolan.

Den utbildningsvetenskapliga grunden blir en skolning i kritiskt tänkande och förmåga att välja stoff. Fransson & Lundgren (2003) beskriver en utveckling av begreppet utbildningsvetenskap från att utbildningsvetenskap var likställt med pedagogik och didaktik. För att sedan beskriva begreppet utbildningsvetenskap som närmast utbytbar med pedagogik och slutligen beskrivs utbildningsvetenskap som överordnat pedagogik och didaktik.

Sammanfattningsvis beskrivs att utbildningsvetenskap skall utveckla forskning som har anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Utbildningsvetenskap skall främja forskningsanknytning till den grundläggande lärarutbildningen. Vidare skall forskningen vara praktisknära och innefatta verksamhetsfältet inom utbildning.

Utgår man från beskrivningen av utbildningsvetenskap och för in aktionsforskning inom pedagogiskt arbete kan jag se relevans att använda aktionsforskning i min tänkta studie. Skillnaden mellan exempelvis aktionsforskning och en etnografisk forskning är att aktionsforskning utförs utan att man som forskare försöker distansera eller separera sig från den verksamhet eller det område som är subjekt för forskningen. Syftet med aktionsforskningen är att ha en direkt och omedelbar påverkan på forskningsområde. Målet med ak-

²³ Jan Bengtsson, föreståndare för forskarskolan CUL vid Göteborgs universitet. Personlig kommunikation 071115, CUL kurs 3, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.

tionsforskning är att bidra till att praktiker ställer frågor som de kan söka kunskap om och därefter pröva egna lösningar på det angivna problemet, i mitt fall pedagogernas arbetsmetod med elevernas läs- och skrivutveckling. Om man skall beskriva och förklara begreppet aktionsforskning, så måste detta ske inom kontexten av de aktörer och miljöer som deltar i aktionsforskningen. Begreppet förekommer flitigt inom skolans och utbildningens områden (McNiff, 2001; Rönnerman, 2004).

Aktionsforskning innebär att man behandlar frågan kring teori och praktik genom att forskaren gemensamt med verksamma i praktiken bildar en social organisation som relateras till den praktik som man vill utveckla och förändra men det handlar även om att införskaffa kunskap om hur förändringen går till och vad som händer under processen. Det är praktikerna som ställer frågorna till praktiken och som iscensätter en handling. Processen följs och deltagarna och forskaren reflekterar över vad som händer. Relationen mellan handlingen och förståelsen vad som händer är centralt. Praktikerna blir deltagande och får en bättre förståelse av vad som sker och kan på så sätt agera utifrån det. Genom aktionsforskning erbjuds verktyg för att skapa förhållanden där olika deltagare, forskaren och praktikerna har ett kollektivt ansvar att utveckla och reformera verksamheten (Carr & Kemmis, 1986; Rönnerman, 2004).

Jag kan se min roll som forskare och mitt intresse att följa processen när pedagoger i ett arbetslag tillsammans med eleverna tillämpa en ny arbetsmetod, att arbeta med IT i läs- och skrivutveckling. Frågor som jag som forskare kan reflektera över under projektet är möjligen följande: Var befinner sig pedagogerna vid projektets start när det gäller IT som metod vid läs- och skrivutveckling? Vilken metod/metoder arbetar de med idag inom området och vad är det som gör att de vill förändra sitt arbetssätt? Vad är det som händer under projektets gång? Vad är det som gör att vissa pedagoger är positiva till att delta medan andra är mindre positiva? Vad är det som gör att det fungerar eller inte fungerar och vad är det i så fall för hinder som uppstår? Vad kunde vi ha gjort annorlunda under processen?

Forskning kring barns läs- och skrivutveckling visar att barn i förskoleåldern ofta lär sig läsa genom skrivandet och då ofta genom leken. Det visar sig även att det ofta är i förskoleklassen som barnen ”knäcker läskoden” även om man inte ägnar sig åt formell läs- och skrivinlärning (Eriksen Hagtvét, 1990; Trageton, 2005; Dahlgren m.fl. 2006). Tragetons (2005) studie visar att elever lär sig läsa och skriva genom att använda datorn som ett redskap och att skrivandet kommer före läsandet för barn i förskoleklassåldern. Detta kan jämföras med Säljö (2000) fundering kring hur stor betydelse barns handskrift kommer att ha framöver i undervisningen i skolan och Säljö menar likt Trageton att det är enklare och naturligare att producera texter och identifiera bokstäver med hjälp av datorn.

Reflekterande forskare och praktiker

Thomas Kuhn (1962) beskriver hur observationer och datans tolkningar inom ett paradigm påverkas av medlemmarna, det vill säga de vetenskapsmän i det paradigm där forskningen bedrivs. Likaså menar kritiker av aktionsforskning att forskaren påverkar data och analysen av denna vid en aktionsforskning.

Reflexivitet innebär att ett föremål har en relation till ett annat och beskriver den kunskap som skapas. Det vill säga resultatet från de symmetriska studierna av vetenskapen. Kuhn (1962) beskriver reflexivt med opartiskhet och där symmetri blir nyckelordet. Kuhn var även den som la fram att all forskning kanske inte är sann och att all forskning inte går att se ur ett naturvetenskapligt perspektiv. Jag väljer att fokusera på tesen kring reflexivitet och reflektion. Reflektion för mig är att tänka ordentligt på någonting, tänka en gång mer och att tänka en gång till. Vidare menar jag att reflektion innebär att man inte bara handlar på rutin utan att man tänker efter hur man handlar och varför. En reflekterande forskare är för mig en forskare som diskuterar, analyserar, beskriver, granskar kritiskt och försöker utveckla nya tankar. Reflexivitet för mig innebär ett ömsesidigt förhållande mellan forskaren och själva studieobjektet.

Om vi tar fasta på begreppet reflexivitet i beskrivningen av opartiskhet kan jag se problem med aktionsforskning eftersom man inte är opartisk i den formen av forskning vilket inte heller är syftet. Däremot kan man vara en reflekterande forskare vilket bland annat skulle innebära att jag som forskare funderar över vilken maktrelation det finns mellan mig som forskare och de som jag studerar, informanterna. Vidare är det viktigt att ha en god självkritik som forskare. Hur påverkar jag verksamheten genom att finnas och delta i den? Syftet med aktionsforskning är att även deltagarna skall vara reflekterande och reflektera över det som händer i praktiken. Schön publicerade 1983 texten *The Reflective Practitioner* där han diskuterar hur praktiker successivt skolas in till en praktik, reflection-in-action, vilket innebär att erfarna praktiker har en speciell typ av tänkande förenat i sitt handlande, det vill säga de reflekterar medan de handlar. Genom att utveckla sin reflection-in-action blir praktiker alltmer kunniga inom sitt fält menar Schön. Vidare menar Schön att praktikern lär sig situerat, på plats, vilket innebär att deras kunskaper inte nödvändigtvis är överförbara på någon annan praktik eller i någon annan situation. Vid aktionsforskning är det viktigt med reflekterande forskare men även med reflekterande praktiker.

Eftersom jag är intresserad av pedagogernas inställning till att använda IT i sin verksamhet med yngre skolbarn ser jag mig som den reflekterande forskaren då jag analyserar data och följer hur pedagogerna arbetar med IT i verksamheten. Viktiga frågor att reflektera kring under studien är vad som händer när pedagogerna skall börja använda IT i praktiken. Vad är det som gör att en del eventuellt inte vill delta i detta arbetssätt eller inte vill delta under en viss period? När och om det uppstår problem eller hinder vad är de av för slag i så fall, varför uppstår de och hur påverkar det arbetsmetoden? Genom att använda dagbokskrivande, observationer, handledning genom fokusgruppssamtal blir även lärarna reflekterande över sin egen verksamhet och sitt eget handlande. Dagbokskrivandet är ett redskap för att följa det egna tänkandet och handlandet i verksamheten vilket kan innebära en väg till självinsikt och att upptäcka den egna praktiken. Observationer används som redskap för att iakttä vad som händer i vardagen och det handledande samtalet innebär att handleda de yrkesverksamma pedagogerna genom exempelvis fo-

kusgruppssamtal och reflekterande samtal. Dessa olika verktyg kan ge distans och leda till nya perspektiv och ny kunskap både för mig som forskar och för de medverkande lärarna.

Upprepade intervjuer med informanterna liksom Gannerud (1999) leder förhoppningsvis till att samarbetet mellan deltagarna och forskaren fördjupas vilket ger möjligheter till att deltagarnas erfarenheter och kunskaper i inledningen av studien kan användas som grund eller för att bredda i nästa steg. Upprepade intervjuer ger möjlighet till djupare och mer information. Det som skiljer min metod från Gannerud är att jag avser att använda mig av fokusgruppssamtal istället för enbart individuella intervjuer. Återkommande fokusgruppssamtal ger deltagarna möjlighet att samtala och reflektera kring ett bestämt ämne. Då jag som forskare analyserar fokusgruppssamtalet innan nästkommande gruppssamtal kan jag formulera nya ämnen som ger deltagarna en fördjupning och en möjlighet att bygga vidare på tidigare diskussioner och reflektioner.

Vid en föreläsning av Peter Erlandson²⁴ väcktes nya funderingar kring begreppet reflektion. Schöns beskrivning av reflection-in-action innebär att praktiker reflekterar över sitt professionella görande samtidigt som de utför handlingen (Schön, 1983). Erlandson menar att reflektion först kan ske när man fått distans, en distans som är svår att få i klassrummet, först i efterhand kan man se tillbaka och reflektera. När läraren är i en undervisningssituation finns det små utrymmen för reflektion. Det är reflection-on-action som lärare har möjlighet att göra menar Erlandson. Mina frågeställningar i min tänkta studie medför reflection-on-action vilket innebär att pedagogerna reflekterar över sitt handlande och sin praktik före och/eller efter handlandet. För mig som forskare är reflection-on-action det intressanta, hur pedagogerna reflekterar utifrån det som har hänt i praktiken och i deras handlande.

²⁴ Peter Erlandson, personlig kommunikation 071204, kursen Pedagogiskt arbete vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Thörn²⁵ menar att objektivitet idag innebär att forskaren upprättar distans och reflektion. Vidare beskriver Thörn att relevanskriteriet är ett viktigt begrepp inom forskningen vilket innebär att forskningen inom utbildningsvetenskap och pedagogiskt arbete för min del skall vara relevant för fältet och för lärarutbildningen. Det skall även finnas en speciell relation mellan forskare och praktiker. Distans kan vara svårt att upprätthålla inom aktionsforskning men jag menar att det är viktigt att ha med det i sina tankar ändå. Det är även viktigt att beskriva de val och de metoder man som forskare använder sig av för att öka tillförlitligheten. Relevansen för fältet ser jag tydligt då det är fältet och praktikerna som ställt en del av forskningsfrågan även om jag vill ta med pedagogernas inställning till att använda IT då jag har en förförståelse av att alla pedagoger inte är positiva till IT i undervisningen.

Etiska krav inom aktionsforskning

Etik handlar om att diskutera och medvetandegöra hur man bör handla inom forskning. Då forskning förhoppningsvis skall ge betydelse i verksamheten och i samhället är det viktigt att ta hänsyn till de etiska aspekterna. De etiska riktlinjerna som skall följas i forskningen bör ha grund i de allmänna värderingar som finns i vårt samhälle. De forskningsetiska principerna måste även utvecklas efterhand som utveckling sker inom forskning och i samhället. Forskningen har förändrats då det tidigare ofta var en enskild person som bedrev forskningen är det idag ofta flera personer i forskningsprojektet och ofta även personer med olika roller, så som exempelvis vid min tänkta studie, forskare och praktiker som skall enas inom forskningsområdet. Det innebär att man måste diskutera nya frågor kring bland annat ansvar och hänsyn. Man kan sammanfattningsvis säga att forskningsetiska principer innebär ärlighet, öppenhet, ordningsamhet, hänsynsfullhet och rättvisa (Gustafsson, Hermerén & Petersson, 2005).

²⁵ Håkan Thörn, personlig kommunikation 071114, CUL kurs 3, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.

Forskning är viktigt i dagens samhälle vilket medför krav på forskaren då allmänheten skall kunna lita på att forskaren gjort sitt bästa för att få fram hållbara och betydande resultat. Man tar även för självklart att forskaren inte påverkats av yttre förhållanden och inte går sina privata eller vissa intressenters ärenden. Här kan jag se ett problem då merparten av forskning finansieras av externa parter som är intresserade i egen sak. Är då risken att det görs partisk forskning för att få finansiering är en fråga man kan ställa sig.

Idag finns forskarrollen inbyggd i forskningsprocessen inom exempelvis utbildningsvetenskap och pedagogiskt arbete vilket medför kravet på hederlighet som forskare. Det ställs även krav på kvalitet i arbetet så väl som integritet hos forskaren. Ett reflekterande etiskt förhållningssätt för forskaren är viktigt.

Forskningsetik handlar även om att olika förutsättningar och utgångspunkter som berör studien beskrivs tydligt och motiveras genom de val man som forskare gör. Ett tydligt syfte bör besvaras eller intressanta frågor belysas. Metoden som används skall beskrivas och studier som bygger på empiriskt material bör beskriva en kritisk analys av noggrann insamlad data. Studien bör präglas av klarhet, ordning och tydlig struktur (Gustafsson, Hermerén & Petersson, 2005). Här kan jag se att min aktionsforskning blir tillförlitlig genom att jag noggrant beskriver tillvägagångssättet med projektet och hur data samlas in. Vidare beskriver jag analysen av data under hela processen eftersom jag kan se att analysen sker kontinuerligt under hela studien för att kunna leda projektet vidare och få nya infallsvinklar. Inom aktionsforskning i projektet kommer vi som jag tidigare nämnt att använda oss av olika forskningsverktyg så som dagbokskrivande, observationer, fokusgruppssamtal och handledande samtal. Olika verktyg i aktionsforskningen ger distans, nya perspektiv och förhoppningsvis ny kunskap och ny erfarenhet.

Etik inom aktionsforskning kan jag se ur två aspekter, en aspekt som handlar om hur forskaren och deltagarna arbetat i praktiken och hur de samarbetar. En annan aspekt är hur forskaren sedan hanterar det material som forskaren får tillgång till i praktiken. Tillit och respekt mellan forskare och informanter är viktigt samt forskarens

rens noggrannhet och ansvarskännande av de datamaterial som samlats in (Gustafsson, Hermerén & Petersson, 2005).

Samtyckeskravet och dess problematik diskuteras av Birch och Miller (2002) och är det krav inom etik som jag funderar över när man som forskare befinner sig i praktiken under en längre tid, dels i form av samtycke med pedagogerna och dels genom samtycke med elever och föräldrar. Ber man om samtycke i starten av projektet är det önskvärt att informanterna känner att de vill delta under hela projektet. Hur förhåller man sig som forskare om någon eller några informanter väljer att avbryta samtycket efter en längre period? Jag som forskare är i en maktposition enbart genom att delta i verksamheten och risken är kanske att någon eller några informanter inte ”vågar” avbryta sitt samtycke av medkänsla för forskningen, vad blir det för deltagande då och hur påverkar det resultaten?

Slutdiskussion

Pedagogiskt arbete är en viktig koppling mellan lärarutbildningen och verksamheten inom förskola och skola för att förena forskning och praktik. Syftet bör vara att utveckla både lärarutbildningen och verksamheten som deltar. Att de som är i verksamheten och deltar i forskningen kan vara med och utveckla, påverka och delta i lärarutbildningen och den verksamhet som de arbetar i (Hultman & Martinsson, 2005). Jag kan se pedagogiskt arbete som praxisnära forskning som tar sin utgångspunkt i lärarnas professionella fält och inte enbart i ett avgränsat akademiskt ämne. I Propositionen 1999/2000:135, *En förnyad lärarutbildning*, framhålls vikten av en satsning på forskningsprojekt som ligger nära studenternas utbildningssituation och kommande yrkesverksamhet. Genom en praxisnära forskning kan man öka samverkan mellan forskaren, den verkamma läraren och studenten. Med verksamheten i förskolan och skolan i fokus ökar även möjligheten att föra in forskning och forskningsresultat i lärarutbildningen. Det ger en öppning mellan vetenskap (teori) och yrkesverksamhet (praktik) och möjlighet att skapa ett socialt rum med utrymme för dialog och meningsskapande.

Som aktionsforskare är jag inte bara intresserad av att samla in data, jag är även intresserad av att delta i en utveckling av verksamheten. Resultatet är intressant men även processen. Noggrannhet och ärlighet är viktiga aspekter för en forskare enligt min mening. Dels för forskningens resultat men även gentemot informanterna för att skapa och behålla deras förtroende. Problematiken med forskarrollen och deltagandet är inte enkel. Jag ser i min roll som forskare vikten av att hålla distans även om jag påverkar processen genom min närvaro och genom att vara den som är delaktig i implementeringen av arbetsmetoden. Som forskare är jag observerande och iakttagande av vad som händer i processen.

Jag kan se att aktionsforskning och forskning överlag är en komplex process som kräver mycket av mig som forskare men även av informanterna. Tillit och acceptans att få delta i praktiken är en nödvändighet för att kunna bedriva utbildningsvetenskaplig forskning och säkerligen en hel del annan forskning också. Genom aktionsforskning kan jag se praktikernas möjligheter att bli delaktiga både i en forskningsprocess men även i utvecklingen av sin egen verksamhet. Fördelen är att aktionsforskningen belyser frågor som är relevanta och intressanta för just praktikernas verksamhet och som är pågående vid det tillfället då problemet verkligen är aktuellt för dem. Som praktiker blir deltagarna de som forskar *med* och inte de som man forskar *om* eller *på*. Aktionsforskning är en möjlighet att göra forskning intressant och tillgänglig för praktikerna.

Referenser

- Askling, B. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*. Vetenskapsrådets rapportserie 2006:16. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Birch, M. & Miller, T., Encouraging Participation: Ethics and Responsibilities. In Birch, M., Miller, T., Mauthner, M. & Jessop, J. (2002). *Ethics in qualitative research*. (s. 91-106). London: SAGA.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Basingstoke: Falmer Press.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L-E. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Davidsson, B., Limberg, L., Lundh, A., & Tyrén, L. (2007). Informationssökning som diskursiv och social praktik i de yngsta skolbarnens rum för lärande. *Human IT* 2007:9 (s 76-133). [online] <http://www.hb.se/bhs/ith/humanit.htm> [läst 080425]
- Eriksen Hagtvét, B. (1990). *Skriftspråkutveckling genom lek*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fransson, K. & Lundgren, U. (2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Vetenskapsrådets rapportserie 2003:01. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Acta Universitatis Gothoburgensis 137. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik.
- Gustafsson, B. Hermerén, G. & Petersson, B. (2005). *Vad är god forskningssed? : synpunkter, riktlinjer och exempel*. Vetenskapsrådets rapportserie 2005:1. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Hultman, G. & Martinsson, B-E. (2005). *Pedagogiskt arbete som forskningsfält. Några forskningsinriktningar vid Linköpings universitet*. Linköpings universitet: Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete.
- Kuhn, T. (1962). (sv. övers. 1981). *De vetenskapliga revolutionernas struktur*. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Ljung-Djärf, A. (2004). *Spelet runt datorn. Datoranvändandet som meningsskapande praktik i förskolan*. Malmö: Studies Educational Sciencis No 12.
- McNiff, J. (2001). *Action research: principles and practice*. Basingstoke: Macmillan Education.
- Myndigheten för skolutveckling. (2008). *Effektivt användande av IT i skolan. Analys av internationell forskning*. Stockholm: Liber Distribution.
- Nilsson, A. (2006). Utbildningsvetenskap i ett ekonomiskt och socialt sammanhang. I Sandin, B. & Säljö, R. (2006) (red.). *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. (s 253-273). Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Propositionen 1999/2000:135, *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Rönnerman, K. (2004) (red.). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Sandin, B. & Säljö, R. (2006) (red.). *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Trageton, A. (2005). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber.

Tyrén, L. (2006). *Pedagogen, datorn och elevens informationssökning: perspektiv på IKT – användning i yngre skolbarns klassrum*, (Projektrapport från Institutionen för pedagogik/ Högskolan i Borås, 2007:2). Borås: Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.

Lärare mot strömmen – någon som vågar? Om lärarindividualitet

Anna-Karin Wyndhamn

Inledning

Föreställningar om den professionella läraren inkorporerar inte sällan idéer om vilka faktorer, arbetssätt och egenskaper som antas främja eller stävja varje lärares yrkesmässiga utveckling (Hargreaves, 1998). I den följande texten argumenterar jag för att skiljelinjen mellan befrämjande och stävjande faktorer i fråga om lärarens arbete, utmärks och påverkas av en motsättning mellan *individualism*, synonym med anarki och social atomisering, och *individualitet*, liktydig med självständighet och självförverkligande.²⁶ I denna motsättnings kölvatten och i vår tids skolordning pågår, menar jag, en många gånger förvirrad och kontraproduktiv kamp mot ordningens meningsmotståndare.²⁷ Den decentraliserade skolans lärare tillskrivs att, i kraft av sin kunskap och erfarenhet, ta ställning till den egna verksamhetens planering, organisering och genomförande (*Grundskola för bildning*, 1996). I så måtto är retoriken kring den

²⁶ Min beskrivning av skiljelinjen mellan individualism och individualitet har jag hämtat hos Hargreaves (1998) och Steven Lukes (1968).

²⁷ I *Skolpolitik, utvecklingsarena och sociala processer* (2007) visar Martin Holmström på en diskrepans mellan skolpolitiskt tal om friutrymme, eget ansvar och ställningstagande och vilka uttryck friutrymme, ansvar och faktiska ställningstagandena får ta. För rektorerna i Holmströms studie kommer lokalt förhållningssätt och handling att bland annat styras av med vad eller vem skolledaren är lojal: med skolpolitiken eller de egna lärarna? En sluten allians mellan skolpolitik och lokal ledning skapade i Holmströms fallstudie en tvångssituation för lärarna: ”För de lärare som inte var intresserade av att beträda skolutvecklingsarenan blev utvecklingsorganisationen en tvingande kraft som aldrig lämnade den motvillige ifred. För de lärare som ville träda ut på skolutvecklingsarenan blev utvecklingsformaliserade drag en begränsande tvångströja som låste fast lärarna i en på förhand fastlagd struktur.” (Holmström, 2007, s. 183)

decentraliserade skolans professionella laddad med stark tilltro till lokal autonomi. Anslagen frihet och bjudet handlingsutrymme känner emellertid tydliga gränser, då skolutvecklingens agenda förefaller fastlagd på förhand (Holmström, 2007). Vid närmare granskning syns gott och ont, rätt och fel redan vid start vara givet. Jag hävdar att individualiteten, förstådd som rätten och makten att göra egna bedömningar snarare än att alltid lita till andras, här riskerar att stanna vid en lärardiskursens kosmetika. Av detta följer kapitulation för den offentligt accepterade och etablerade meningen (Hargreaves, 1998, s. 191). Problemets eller snarare den tänkta skolutvecklingens hämsko, blir den motstridiga läraren och inte arbetets premisser.

I en kontext av förändring och utveckling kan en sådan betydelseförskjutning leda till att lärarnas motstånd mot förändringar uppfattas som ett problem hos lärarna själva och inte hos systemet. Lärarna kan lätt bli syndabockar när förändringsåtgärderna misslyckas.

(Hargreaves, 1998, s. 180)

Den svenska skolans läroplaner, Lpo 94 och Lpf 94, rymmer i sin inledning om skolans värdegrund och uppdrag en formulering om uppgiften att låta varje elev finna sin unika egenart. I min tolkning utgör talet om elevens utveckling till en självständig och kritiskt reflekterande individ en bärande bjälke i dessa styrdokument. I samma texter betonas emellertid lika starkt de för samhället gemensamma värderingar, som eleven genom sin skolgång förväntas omfatta och omfatta. De ställningstaganden som skolans företrädare har att verka för hos eleven förefaller på samma gång utgöra den nyss eftersträvade individualitetens gränser. Utifrån min läsning av styrdokumentet, vill jag testa att överföra diskussionen om individualitetens laddning också på talet om den elev som läraren har att möta. Här tangerar jag vidare det egna avhandlingsprojektet om värderingskollisioner i den svenska gymnasieskolan. I detta står motsättningar i läraruppdrag och lärares skilda uttolkningar i centrum. Särskilt intresse ägnar jag nämnda motsättning i läroplanernas fostransuppdrag. Om och i så fall hur den gestaltar sig i en undervisningspraktik, analyseras utifrån etnografiska data. Den omstrukturerade skolans handlingsutrymme för läraren att själv utöva kri-

tiskt tänkande och självständighet utgör en parallell också i avhandlingsstudien.

Artikeln huvudfråga utgörs således av en problematisering av lärarindividualitetens skilda konnotationer. Diskussionens röda tråd bildar läraren och läraruppdraget. Huvudfrågan belyses utifrån huvudsakligen två ingångar. I första hand söker jag utifrån ett historiskt perspektiv diskutera vilken möjlighet läraren tillskrivits att praktisera ett självständigt och kritiskt förhållningssätt. Skilda sätt att beskriva och förstå läraryrkets särdrag bildar detta avsnitts stomme. Den svenska skolans nationella styrdokument och det sammanhang som den enskilde läraren verkar i, bildar vidare utgångspunkt för min fördjupning i den omstrukturerade skolans läraruppdrag och fostransprojekt. Här söker jag parallellitet i motsättningar och spänningar i talet om autonomi och kritiskt tänkande i fråga om läraren å ena sidan och eleven å andra. Min andra ingång utgör den kontext som forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete uppstår i. Denna diskussion leder fram till mitt eget ställningstagande i frågan om vad pedagogiskt arbete som forskarutbildningsämne, rymmer för möjligheter att vidga och problematisera förståelsen av den goda och professionella läraren.

Allt eller inget? Från utbildningspolitiska visioner till skolrealitet

Vad som utgör grunden för och karakteriserar lärarens yrkesidentitet och professionalitet är ett återkommande forskningstema (t.ex. Lortie, 1975, Schön, 1983, Hargreaves, 1998, Carlgren, t.ex. 1992 samt 1994, Gannerud, 1999, Colnerud, 2002, Landahl 2006). Jag riktar blicken mot den alltjämt pågående omförhandling om vad läraren kan, bör eller väntas göra som denna forskning identifierat och analyserat. Här kan en över tid varierande tolkning av en tänkt eller faktisk skiljelinje mellan undervisningens fostran och kunskapsförmedling skönjas (Landahl, 2006, s. 3 f, 224). Historiskt har denna tonvikts placering genererat olika lärarmandat och skapat

skillnad i fråga om lärarkategoriernas position och manöverutrymme.²⁸ Joakim Landahl (2006) använder i sin historiska analys metaforen *smuts* för att analysera hur en yrkesgrupp över tid förändrar sin syn på arbetsuppgifters rimlighet och metoders riktighet. De uppgifter som faller vid sidan om kårens uppfattning om vad som hör till yrkets kärna kategoriseras som *smuts*. Det är dock inte givet att själva sorteringen i *smuts* och *icke-smuts* blir en och samma av kategoriseringens huvudparter: lärare, skolledare, politiker och debattörer. I jämförelse med exempelvis läkaryrket framkommer en central skillnad i förhållningssätt till smutsen, då medicinerna definierat sig själv genom att ta avstånd från kvacksalveri och okunskap som läkarna utan legitimation antagits representera. Landahl menar att en omvänd procedur kännetecknar läraryrket, vilket snarare tagit form genom ideliga tillägg och inkorporering av nya uppgifter. Det för läraryrket signifikativa blir mångfalden av arbetsuppgifter och de motsättningar som i många fall råder mellan arbetets olika delar. Smutsen blir för läraren det som någon annan definierat som pedagogens uppgift att, utan resursförstärkning eller statuslyft, lösa och hantera. Lärarens egen analys av växande smutshög har inte bildat diskussionens utgångspunkt, vilket har påverkat samma lärares möjlighet att ifrågasätta arbetets organisering.

Beskrivningen av ett arbetsfält i tillväxt tarvar emellertid närmre granskning och en sådan utgör Jonas Qvarsebos (2006) avhandling. Min text vilar i följande stycke på Qvarsebos studie. I en analys av hur läraruppdraget under decennierna kring enhetsskolans genomförande skapas i policydokument, utredningstexter och fackliga tidskrifter, finner Qvarsebo (2006) en expansion av antalet aktörer

²⁸ Christina Florin har i sin studie *Kampen om katedern* (1987) analyserat strukturförändringar i folkskollärarkåren under andra hälften av 1800-talet och tidigt 1900-tal. Denna tids professionaliseringsprojekt sker genom en differentiering de manliga och kvinnliga lärarnas arbetsinsatser och löner. De manliga folkskollärarna befanns bättre lämpade för en kunskapsförmedlande uppgift relativt de äldre barnen, medan de kvinnliga lärarna befanns passa för att fostra de yngre barnen. Dikotomiseringen följer en känd över- och underordning och marginaliserar här de kvinnliga lärarnas påverkansmöjlighet i politisk och facklig diskussion.

som omger läraren och delar ansvaret för elev och skolgångens innehåll. Den psykologiska vetenskapens inträde i skolan i och med 1946 års skolkommision innebar nya professionella grupper på skolverksamhetens arena i form av bland annat psykolog och kurator. Med nya aktörer följde en annan förståelse av det fostransuppdrag som tidigare mer explicit fokuserat disciplinering av vanor, attityder och uppförande. Psykologin i sig kom, utan direkt hänvisning till för disciplinen specifika teorier eller metoder, att fungera som legitimerande argument och som täckmantel för en synkronisering av till synes divergerande tolkningar av läraruppdragets bör och skull. I ena ringhörnan finns de politiker och experter som huvudsakligen konstituerar de politiskt tillsatta kommissioner och utredningar som tillkommer under perioden. I andra stampar sammanslutningar av lärare och opinionsbildare som i och genom olika fora reagerar på det som utredningstexterna föreslår. Slaget gällde samtids- och framtidbeskrivningen. I de politiska dokumenten görs modernitet, upplysning, humanisering till skolans primära drivkrafter. Framtidsvisionen är ljus och tilltron stark till den individ som genom fostran och utbildning ska ta form, och på sikt utveckla det demokratiska samhället. I lärartidningarna tecknas en annan verklighet, där mörker, kris och moraliskt förfall blir till skolans kännetecken och framtidens farhåga. Allt är man dock inte oense om. Också från politiskt håll fruktar man det dåliga uppförandet och brist på ordning. I den mer interna debatt som lärarna drev kom moralisk upprustning via krav och korrektion att bilda kungsväg för en bättre skola. I den politiska lösning återfanns visionen om den demokratiska och antiauktoritära skola, som man genom reformer avsåg att genomdriva. Först i ett sådant sammanhang skulle en fri och självständig medborgare till fullo kunna ta form.

Dessa skilda diskurser om skolan, läraren och eleven bildar ramverk för diskussionen om enhetsskolans genomförande. Att frånkoppla fostransbegreppet de traditionellt disciplinerande och förtryckande konnotationerna och istället associera utbildningen med fri och obegränsade utveckling, blev den dominerande politiska linjen. Lärarna, främst folkskollärarna, och de fackliga organisationerna bjuder dessa idéer motstånd (Qvarsebo, 2006, s. 171). Konsensus uppnåddes genom en sammansmältning av diskurserna i enhetsskolans ge-

nomförande. Den politiska visionen om en gemensam skola kom att vinna formen, medan diskussionen om undervisningens innehåll fortsatt fokuserade behovet av ordning och reglering av elevernas uppförande.²⁹

Utredningstexterna från 1940-talets skolkommisioner och efterföljande debatt kan, menar jag, ännu spåras i det läraruppdrag som konstruerats utifrån vår tids läroplaner och samhällsdebatt.³⁰ Lärarnas perspektiv och problemdefinition i fostransfrågor bildade tidigare under 1900-talet stomme och utgångspunkt i politiska utredningar och kartläggningar (Sjöberg, 2003). I samband med enhetsskolans genomförande upprättades nya allianser och i dessa fann sig lärarna akterseglade. När bland annat psykologisk och pedagogisk vetenskap kallas in för att lösa politiskt brännbara skolfrågor, kommer en rockad i ansvarsområde för skolans aktörer att bli en konkret följd (Qvarsebo, 2006). Från att ha stått solo inför den mångfald av svårigheter som eleven möter, kommer läraren att få sällskap av andra professionella aktörer. Parallellt minskar kontaktytorna mellan verksamma lärare och dåtidens skolforskare. Med vetenskaplig blick observerades skolans aktörer. Man sökte redskapen för att förmå dessa, stundom motvilliga lärare, att välja en redan utstakad och i dubbel bemärkelse upplyst skolutvecklingsväg. När följsamhet med forskningens rekommendationer uteblev gjordes motvillig-

²⁹ I Lundgren och Lindensjö (2001) analys av 1900-talets utbildningsreformer och den politiska styrningen av den svenska skolan påpekar författarna det korsdrag mellan form och innehåll som enhetsskolans första läroplan från 1962 kom att innebära. Organisationen för den nya skolformen hade utfallit i enlighet med förespråkarna för den sammanhållna skolans vision, medan undervisningens innehåll och form också efter reformen kom att styras av den strävan att differentiera eleverna som det gamla parallellskolsystemet kännetecknats av.

³⁰ I 1994 års betänkande från dåvarande läroplanskommitté görs bland annat markeringar mot efterkrigstidens skolkommision och dess föreställning om läraren som objektivt förmedlar en värderingsfrikunskap (Grundskola för bildning, 1996, tex s. 24). I en analys av konstruktionen av ”den goda läraren” på ledar- och debattsidor i Dagens nyheter under 1990-tal och tidigt 2000-talet, visar Matilda Wiklund (2006) hur debattörerna ständigt larmar om en skola i förfall. En återupprättad traditionellt fostrande och kunskapsförmedlande lärarroll upprepas som en lösning på förment oordning och flum (Wiklund, 2006).

hetens och motståndets bärare, lärarna, till stötesten (Carlgren, 2006).

Vänder vi åter till dagens lärare i den svenska skolan förefaller lärararbetets gränser ännu oskarpa. Annan professionell och mer specialinriktad kompetens än pedagogens är att kalla in när ett problem eller en kris uppstår. Samtidigt skapar lärarens praktik med loggbok och individuella samtal med eleven tillit och förtroende, vilket kanske är själva förutsättningen för att nå de problem som behöver få sin lösning. Att hänskjuta just problem eller krishanteringen till ett team eller en grupp, lättar möjligen på en daglig arbetsbörda men innebär samtidigt att läraren reduceras till en länk i en kedja av beslut (Landahl, 2006, s. 214). I min tolkning får läraruppdraget inte enkom sina konturer genom en historia av tillägg av sekundära uppgifter vid sidan om en tänkt kärna av kunskapsförmedling och fostran, utan också genom maktförskjutningar. Nya aktörer kommer till och gamla uppgifter försvinner, med dem förskjuts makt och kontroll över lärarprofessionen. Spänningen mellan utbildningspolitiska visioner och skolrealitet har här betydelse för vilket spelrum som tillmäts läraren. I förlängningen kommer denna motsättning att förskjuta tolkningsföreträde från professionens utövare.

Spelets regler – Om lärarens makt, motstånd och farliga reflektion

Sociologen Dan C. Lortie ger i sin nära nog klassiska studie *School-teacher* läraren en vidräkning vars eko ännu inte helt avklingat. Den lärarkår som Lortie under 1970-talet sätter under lupp kännetecknades enligt honom av konservatism, individualism och ”presen-tism”(Lortie, 2002, s. 106). Egenskaper som tillsammans lade hinder i vägen för förändring av såväl kåren som själva skolsystemet. Hargreaves försök att utsätta innebörden av individualitet och individualism för en synvända, blir i min läsning ett sätt att underminera Lorties kritik. Enligt Hargreaves kan en alltför hård åsiktsreglering inom ett pedagogiskt tankesystem resultera i tystnad och frånvaro av invändningar, vilket tillsammans utgör verklig gödning för det beroende och underordning som också Lortie ville frigöra

läraren från (Hargreaves, 1998, s. 197 ff; Lortie, 2002, s. 166 f). Det är därmed inte tvunget att läraren som motsätter sig en förändring är konservativ. Motståndet kan tvärtom vara sprunget ur radikalitet, djärvare och mer reflekterad än omedelbar förändringsbenägenhet.

Den enskilda lärarens intresse att tillskansa sig en maktposition utanför klassrummet och undervisningssituation har, ur både ett längre tidsperspektiv och ett samtida, framställts som svagt (Lortie, 2002, s. 164; Holmström, 2007). Ifråga om samma lärares möjlighet att hävda en åsikt i konflikt med exempelvis skolledning, gör sagda inriktning mot det egna klassrummet intressant. Att premiera undervisningens autonomi framför delaktighet i skolutveckling och förändringsprocess utanför klassrummet, sker möjligen till priset av just den lokala självbestämmanderätt som läraren eftersträvar. Lärarens reella möjlighet att påverka också undervisningens villkor riskerar att kringskäras, utan medverkan i diskussioner om skolans organisation eller dess strukturella dimensioner. Underordning i förhållande till den politik som andra nationellt och lokalt beslutat om, accentueras snarare genom och på grund av lärarens koncentration på den egna arenan. I ett givande och tagande mellan pedagog och administration, kommer lärarens eventuella motstånd mot strukturella förändringar att tonas ner i utbyte mot ett intakt klassrum (Lortie, 2002, s. 181). Makten över undervisningssituationen riskerar således att bli skenbar, då det är i diskussionen om de ekonomiska resurserna och fördelningen av dessa som arbetsvillkor liksom premisserna för undervisningen avgörs. Och i denna förhandling är inte läraren en jämbördig part. Följden blir att också autonomin i klassrummet undermineras och den totala underordningen förstärks.

Lortie föreställde sig en framtid i vilken lärarna satt med vid förhandlingsbord och deltog i policydiskussioner för förändring av skolan. Idag vet vi att det med decentraliseringen följde en idealbild inte helt olik Lorties vision. Den enskilda skolan sågs under 1990-talet transformeras till en lärande organisation, med en medarbetarstab med hög problemlösningsförmåga och en gemensam vilja att i kollegiala samtal våga tänka nytt och annorlunda. Det är här i dessa möten förändringen ska ske (Holmström, 2007). Men myntet har

som bekant två sidor. Jag vänder åter till Lortie. Klassrummets avskildhet gav lärarna en politisk oskuld i förhållande till de reformer som genomfördes (Lortie, 2002, s. 222). Som mottagare av det någon annan tänkt ut, lanserat och genomfört kan man dela förvåning och bestörtning över reformers konsekvenser med både elever och föräldrar. När läraren på ett mer påtagligt sätt själv görs till en aktör som banar skolans väg, är också den oskuld som isoleringen i klassrummet gav ett minne blott.

Men lärarna kan ju också välja att aktivt motsätta sig den verklighetsbeskrivning som vunnit mark i såväl central som lokal skolpolitik. Detta motstånd kommer när de kollegiala samtalen inte upplevs öppna, utan förutbestämda; när de nya tankarna inte får vara *för* anorlunda (Holmström, 2007). Alltför mycket reflektion kan få skolpolitiska intentioner att falla platt till marken. Att utmana föreställningen om läraren som en verkställare av vetenskaplig kunskap och sanning och ompositionera samma lärare från teknisk expert till en reflekterande praktiker, rymmer sprängstoff (Schön, 1983, s. 26 f). Detta då lärarens insikter och erfarenheter kan innebära ett ifrågasättande av den ordning som ”verkställaren” förväntades acceptera (Schön, 1983, s. 334 ff). När förändringar och reformer går på tvärs med den levda erfarenheten, gjuter den reflekterande praktiken ingen olja på konfliktens vågor. Snarare hävdar han eller hon erfarenhetens giltighet ifråga om rätt och fel. Reflektionen ger därför i sin förlängning kraft att rucka på själva fundamenten för systemet. Just därför kan den också bli hotfull.

1990-talets skolreformer, de mest omfattande och snabbast genomförda i den svenska skolhistorien, kom bland annat att innebära lokal konkretisering av läroplanernas strävans- och uppnåendemål (Lundgren & Lindensjö, 2000).³¹ Med blicken riktad mot denna skolas lärare, syns reformerna göra förhandling, lokal deliberation

³¹ I sammanfattning innefattade reformerna ett nytt styr- och ansvarssystem för skolan, nya läroplaner och kursplaner, vilka utformades för ett mål- och resultatstyrt utbildningsväsende, ett nytt betygssystem, en förändrad gymnasieskola med bredare ingångar, kursuppbyggnad och treåriga program oavsett inriktning, friskolornas etablering samt en egen läroplan för förskolan (Lindensjö och Lundgren, 2000, s. 116).

och reflektion till systemets stöttepelare. I läroplanskommitténs betänkande argumenterar utredarna bland annat för friutrymme och lokal uttolkning i decentraliseringens och målstyrningens spår. Kommentarmaterialet till *Skola för bildning* andas tilltro till en ny sorts kollegiala samtal med reflektionen som medel för de drömmar som man genom skolan vill förverkliga (*Grundskola för bildning*, 1996, s. 27). De i skolan verksamma har således inte bara praktiska och logistiska problem att sinsemellan lösa. Också utbildningsvisioner ska ta gemensam form. I betänkandet sker en sammankoppling mellan skolans utveckling, lärarnas reflektion och därigenom vunnen självständighet. Det förändrade styrsystemets effekt för läraren, kan beskrivas som en reducering av avståndet mellan den nationella och politiska formuleringsarenan och de lokala realiseringsarenorna. Detta antas ge skolans aktörer makt och myndighet att välja väg för att nå de nationellt fastställda målen (Lundgren & Lindensjö, 2000, s. 115). Styrningsmodellen överger detaljkontroll och låter istället val gjorda av självständiga och fria individerna reglera verksamheten (Alexandersson, 1999, s. 10).

Men ett alltför idogt ifrågasättande eller kritiskt reflekterande hotar att sätta käppar i hjulet när skolans visioner och svar på *hur*-frågan ska författas. Kollegiets gemensamma tänkande blir besvärligt när någon, i konflikt med den plan och modell gruppen kollektivt förväntas stå för, hävdar sin rätt till en konkurrerande tolkning. Praktikerns väntade reflektion kommer med restriktioner, då det implicit i diskursen om praktikern ligger rester av förståelsen av läraren som en teknisk verkställare av politiska beslut. Talet om deltagande målstyrning och decentralisering som en maktförskjutning till lärarens fördel, rymmer därtill en föreställning om att läraren gör det underliggande värdesystemet till sitt, bejakar de centralt formulerade målen och tar ansvar för dem (Alexandersson, 1999, s. 63). Diskursen om den reflekterande praktikern som kritiskt förändrande (mot)kraft kringkärs då förståelsen av läraren som verkställare artikuleras parallellt. I strävan efter samverkan, gemensamma förhållningssätt och en för gruppen samfällid pedagogisk grundsyn ligger ett implicit krav på konsensus.

När lärarna ges i uppgift att tolka och omsätta mål, som de i grund och botten kan vara oense om, "tvingas" de till en samsyn istället för att utveckla ett självständigt och kritiskt tänkande. Målstyrning och tal om reflekterad praktik kan då förstås som retoriska varianter på kontrolltemat. Den indirekta målstyrningen, via en reflekterad praktik, existerar då som ritual för lärarna eftersom skolan främst förändras – och styrs – av andra krafter som ligger utanför lärarnas möjliga inflytande.

(Alexandersson, 1999, s. 66)

Skolans eller arbetslagets pedagogiska ideologi hotar att lägga sig som ett normerande raster över verksamheten, vilket riskerar att sätta kritisk granskning av den egna verksamheten på undantag (Gannerud & Rönnerman, 2006, s. 157).

Målkonflikter för lärare och elev?

Bland det begynnande 2000-talets många utmaningar för utbildningsområdet, identifierar Andy Hargreaves (1998) en svår balansakt i avvägningen mellan att beakta lärarnas många och skilda röster och att finna *en* framkomlig väg för skolans utveckling och förändring. En gemensam vision behövs tvivelsutan, men frågan är *vems* vision som till syvende och sist får genomslag i verksamheten. Återigen understryker Hargreaves vikten av att också tvivlare och skeptiker tar plats på diskussionsarenan. Utan dessa riskerar planen att stanna vid en spegelbild av ledningens skolutvecklingsambition, vilken sannolikt funnit sin form redan före en vidare krets av aktörer uppmanades att ta del av arbetet. En inbjudan till samverkan kan kamouflera styrning och göra den kooperativa arbetsprocessen till ett spel för gallerierna. På samma gång som Hargreaves efterlyser dissonans, varnar han för att dess fulla utslag kan få det bästa utvecklingsarbete att gå i baklås. Inte heller i ständig konfrontation och konflikt ligger vägen till inflytande och påverkan. Utmaningen blir således att låta samarbetet på samma gång kännetecknas av ett verkligt syfte och innehåll, en produktiv oenighet och okänd slutpunkt. I det följande kommer jag att uppehålla mig vid detta samarbets möjlighet. Jag kommer också att vidga diskussionen om lärarindividualitet och den ambivalens som omger denna till att omfatta eleven.

Marianne Dovemark (2004) beskriver i sin avhandling *Ansvar – flexibilitet - valfrihet* en grundläggande dubbelhet i den institutionaliserade skolan. Denna oförenlighet antas bestå i kombinationen av frihetssträvan, liksom det demokratiska skolprojekt som framförallt i svensk utbildningshistoria tog form som politisk ambition i 1946 års skolkommision, och mer selekterande och disciplinerande inslag som näppeligen odlar den kritiskt tänkande individen (Dovemark, 2004). I Dovemarks studie kommer 1990-talets omstrukturering att innebära en ideologisk förskjutning då medborgarutbildning och jämlikhetsideal får lämna plats för större fokus på den enskilda elevens behov. Skolan som samhällsprojekt ändras. Att staten lämnar åt de enskilda kommunerna och skolorna att iscensätta och fullfölja de nationella läroplanerna, finner således en möjlig parallell i styrdokumentens betoning av elevens rätt och frihet att träffa egna val under utbildningen. Nya honnörsord blir det autonoma subjektets ansvar och skolans flexibilitet i förhållande till den självständiga elevens frihet att välja. Dovemarks analys visar emellertid på detta skolbygges blottor och sprickor. Den självgående eleven kommer i realiteten att innebära ökad och snabbare utslagning. Konkurrens och exkludering riskerar att bli till primära drivkrafter eleverna emellan. I den konkreta planerings- och undervisningspraktiken kommer talet om decentralisering som medel för bättre tillvaratagande av lärarnas professionella kunskap och kreativitet, att innebära fler kontroller. Huruvida den enskilda skolan och dess lärarstab kan bedömas framgångsrik, blir beroende av i vilken utsträckning pedagogernas skaparkraft och idérikedom för fram just den produkt som kontrollerna söker.

Dovemarks analys aktualiserar mitt tidigare resonemang. Jag ser en ambivalens i fråga om vilken grad av frihet styrsystemet ger läraren att, i kraft av sin professionalitet, också opponera sig mot den väg skolan eller läroplanen valt att följa. Med hjälp av tidigare studier och analyser finner jag en lucka mellan utbildningspolitisk retorik och läroplanens praktik. Talet om den professionellas autonomi och kritiska reflektion finner ingen motsvarighet i den faktiska verksamheten, då den totala förändring som omstruktureringen inneburit snarare förefaller ha befäst gamla gränser än upphävt dem. Förståel-

sen av läraren som kritisk och förändrande kraft syns alltjämt fjärran. Förändringen av kommunallagen³² under tidigt nittiotal utgör ytterligare ett exempel på hur konkurrens, marknadsföring och vinstintresse blev en del av, inte minst gymnasieskolans, strategi för att säkra fortsatt verksamhet. I kombination med förändringar i lönesystem, anställningstrygghet och tillvägagångssätt vid befordran urholkas möjligheterna för kritik och motstånd. Lennart Lundquist, som hävdar läraren som en demokratins väktare i förhållande till makthavare, ser de ändrade premisserna för lärarens yrkesutövning leda till en ny beroenderelation mellan skolledning och lärare. Att föra fram synpunkter i konflikt med de gängse kräver mod, när tryck på lojalitet och anpassning ökar. När åtaganden och prioriteringar ställs mot varandra, riskerar den som ställer sig i opposition mot rektor att ge sig själv en black om foten till nästa löneförhandling (Lundquist, 2006, s. 32 ff).

Gapet mellan politiskt tal och lokal realitet gör i min tolkning lärarens position dubbeltydig och motstridig. Professionalitet blir i visionen om en ny skolordning själva förutsättningen för lärarens lokala tolkning, bedömning och val. Samma professionalitet antas emellertid samtidigt manifesteras på ett särskilt sätt att arbeta och i en särskild förståelse av läraruppdraget. (Holmström, 2007) Talet om professionalitet kan på samma gång bli både frigörelse och hämsko för den självständiga läraren. Och i den professionella kan både rebell och anpassning ta form.

I inledningen försökte jag kortfattat beröra en motsättningarnas parallellitet mellan elevens fostran, givet läroplanernas formuleringar, och lärarens reella tillgång till ett friutrymme för lokal tolkning och förankring. Läroplanerna förenas av inledande passus om att hos eleverna förankra de grundläggande värden på vilka vårt samhälle

³² Den förändring som avses är den nya kommunallag som trädde i kraft 1992 och som innebar en övergång från regelstyrning till målstyrning. För en analys av vad detta kommit att innebära för språkbruket inom den offentliga sektorn se Norlin (2005).

vilas.³³ Detta avsnitt har föranlett diskussion genom bland annat sammankopplingen mellan den gemensamma värdegrunden och den etik som, enligt läroplanens utsago, förvaltats av kristen traditionen och västerländsk humanism (se t.ex. Sigurdson, 2002). Betoningen av vikten av att skolan, förutom att förmedla kunskap, fostrar eleverna till demokratiska medborgare skapar en beröringspunkt mellan 1946 års skolkommissions betänkande och 1994 års läroplaner. Skolan gavs med skolkommissionen en nyckelroll i att fostra de fria och demokratiska människor som tillsammans skulle skapa ett nytt och rättvisare samhälle. Vetenskapen kom här att bli ett viktigt verktyg för fostran av de medborgare in spe som tillsammans skulle konstituera det demokratiska samhället. I polemik med gamla tiders vidskepelse och förtröstan i religiösa dogmer, sattes istället tron till tidens vetenskapsideal. Jakt efter sanning, saklighet och objektivitet i kunskapsproduktionen kom därmed att bilda nya ledstjärnor. Idealet om en nära nog neutral undervisning skulle lämna till varje elev att självständigt och kritiskt bilda en egen uppfattning (Boman, 2002, s. 246 f). Mellan efterkrigstidens programförklaring för medborgarfostran och 1990-talets politiska styrdokument, går i detta avseende en tydlig skiljelinje. Ylva Boman (2002) noterar i sin analys av svensk utbildningspolitikens formering under det förra seklet, en kursändring i 1990-talets läroplansutredningar. I talet om skolans etiska fostran bryter man i och med *Skola för bildning* med den tidigare eftertraktade sakligheten (Boman, 2002, s. 18). Skolan kan inte och ska inte längre vara värdeneutral, utan aktivt och uttryckligt ta ställning för vissa värden och sträva efter att eleverna omfattas av dessa. I sin diskussion exemplifierar Boman bland annat med utbildningsdepartementets skrift *Värdegrundsboken* (2000), i vilken tonvikten kom att läggas vid en uppmaning att göra de värderingar skolan har att företräda och värna explicita.

³³ Människolivets okränkbarhet, individens fri- och rättighet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humansim sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Lpo 94, s. 3; samt Lpf 94, s. 3).

Komplexiteten i de värderingar som skolan ska utgå från och arbetar för, ökar i kombination med betoningen av skolans uppgift att utveckla och överföra ett kulturarv, konstituerat av värden, traditioner, språk och kunskaper (Lpo 94, s. 5). I detta arv befins dock inte alla beståndsdelar och uttryck outhållbara för kommande generation. I samma kulturarv finns aspekter som skolan enligt läroplanen måste förhålla sig negativ mot (Sigurdson, 2002). Skolan och läraren har exempelvis ett ansvar att motverka traditionella köns-
mönster (Lpo 94, s. 4). I en glidning mellan att beskriva faktiska förhållanden som utgångspunkten för det värdesystem(".../de värden vårt samhällsliv vilar på/.../") som eleven förväntas internalisera och samtidigt formulera en annan ordning (icke-traditionella köns-
mönster) som önskvärd, fylls lärarens fostransuppdrag med tvetydigheter (Boström, 2000, s. 46).³⁴ Denna kluvenhet mellan att verka bevarande eller förändrande kommer i min tolkning att förstärkas, då elevens förmåga till kritiskt tänkande och självständiga ställningstaganden i livs- och värderingsfrågor utgör ett parallellt tema i styrdokumentet. Talet om det för samhället gemensamma uttrycks parallellt med skolans strävan att hos eleven utveckla ett analyserande förhållningssätt och egna värderingar. Elevens transformation till ett självständigt subjekt kopplas i läroplanen till den unges förmåga att bortom skolan delta i demokratiska beslutsprocesser i arbetsliv och samhälle. Samma elev ska dock redan under sin skolgång ges möjlighet att påverka, vara delaktig och ta ansvar.

Sedan de nu gällande läroplanerna trädde i kraft 1994 har ett antal studier tagit form som från olika perspektiv problematiserat möjliga motsättningar i styrdokument och skolverksamhet. En urskiljbar linje ifrågasätter det för givet tagna i att den eftersträvar autonomin ska resultera i precis de ställningstaganden som styrdokument samt tillhörande kommentar- och kompletteringsmaterial från utbildningsdepartement och Skolverket stipulerat. Bland annat har kritik mot de deliberativa samtalet som en metod för att fostra den

³⁴ Huruvida samhället de facto vilar på de stöttepelare som den gemensamma värdegrunden enligt läroplanen konstitueras av, är en diskussion i sig. Den förs bland annat i B-O Boströms artikel: "Styrningen av den svenska skolans värdegrund i kritisk belysning" (2000).

demokratiska medborgaren förts fram.³⁵ Kritiker, som Joakim Ekman och Sladjana Todosijevic (2003), menar att den deliberativa ansatsen rymmer en utsagd övertygelse att varje elev, efter delaktighet i dessa samtal, finner just de värden som definierats som skolans värdegrund vara överordnade och överlägsna andra. Slutmålet är således på förhand givet. Mot bilden av eleven som aktiv i sin egen kunskapsutveckling står den från ovan sända värdegrunden som av läraren ska förmedlas nedåt (Ekman och Todosijevic, 2003) Också Roger Fjellström (2004) har polemiserat mot den deliberativa samtalsdemokratin, som form för elevens demokratiska fostran. I sin kritik vänder han sig mot en alltför ensidig betoning av den sociala kompetens som förväntas följa av samtal och samarbete i grupp samt gemensamt fattade beslut, då denna riskerar att göra mer övergripande makt- och rättvisefrågor sekundära (Fjellström, 2004, s. 189 ff). Utvärderingar och uppföljningar av läroplanernas implementering förstärker intrycket av värdefostrans svårförenlighet med uppmaning till kritiskt tänkande. Kombinationen förefaller snarast lägga hinder i vägen för båda ambitionerna. Undervisningens etiska perspektiv lyser med sin frånvaro och i dess ställe följer istället uppföranderegler. I det lokala friutrymmets plats finner man en känsla av vanmakt gentemot till den egna arbetssituationen och vankelmod i valet mellan att antingen betona vikten av att regler följs eller att regler ifrågasätts (Skolverket, 1999; Orlenius, 2001).

Mitt strålkastarljus är riktat mot läraren. Jag har illustrerat en balansgång mellan att i decentraliseringsretorik skjuta tolkningsföreträde till lärarprofessionens fördel och samtidigt skapa kongruens mellan det politiskt önskvärda och skolpraktik. I bakvattnet hamnar den tänkta skolutvecklingens kritiker, trots uppmaning till reflektion och professionella ställningstaganden. Jag noterar en parallell spänning och möjlig konflikt i talet om elevens utbildningsprocess. Läraren har att navigera mellan att uppmuntra eleven att ömsom anamma värdegrunden, ömsom förhålla sig kritiskt till de värderingar som utbildningen förmedlar.

³⁵ Om det deliberativa samtalet står bland annat att läsa i *En fördjupad studie om värdegrunden* (2000) samt i rapporten ”Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar” (2001).

På spaning efter pedagogiskt arbete – Mellan politik och vetenskap, lärare och forskare, då och nu

För en diskussion om forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete relativt artikelns huvudfråga om lärarindividualitetens skilda konnotationer, vänder jag först åter till 1946 års skolkommision. Dess nära nog fundamentala betydelse för svensk skolpolitik och läraruppdrag, har kommit att reflekteras också i min upprepade koppling till dokumentet. Stråk av dess vision och politik har alltsedan betänkandets tillkomst figurerat, i både berömmande och mer reserverade ordalag, i efterföljande styrdokument och utbildningspolitiska utredningar. Också för den skolrelaterade forskningen kom kommissionens tilltro till vetenskap i allmänhet, pedagogik och psykologi i synnerhet att bli en vattendelare. Den pedagogiska disciplinen kom att renderas en nyckelroll, framförallt i och genom den långdragna diskussionen om enhetsskolans genomförande och parallellskolsystemets avskaffande (Fransson & Lundgren, 2003). Politikererna hänsköt frågan till landets dåvarande pedagogikprofessorer och lämnade till dem att avgöra den tänkta reformens lämplighet inför riksdagsbeslut. Entydigheten i de vetenskapliga rekommendationerna uteblev emellertid, varpå diskussion om tolkning och en ny politisk debatt följde. Under de därpå följande decenniernas skolreformer skapas en stabil och nära relation mellan forskare och beslutsfattare (Fransson & Lundgren, 2003). I denna kom forskningsfrågor i mycket att styras av de ramar som politiker och administration angav för de ofta anlitade forskarna.

I alliansen mellan politik och vetenskap kom läraren att positioneras som en mottagare av forskning. Läraren i sig kom därmed inte att, varken på vetenskapens eller politikens arena, betraktas eller behandlas som jämbördig aktör. Genom skiljelinjen mellan arenorna tillskrevs förvisso lärarna en praktisk kunskap, men fråntogs samtidigt möjligheten att själva begreppsliggöra samma kunskap.

(Alexandersson, 2006, s. 358).³⁶ Det kunnande och den erfarenhet som lärarna själva bar kom inte att bilda forskningens bas. I Lundgren och Franssons (2003) beskrivning kommer detta att skapa en långvarig och svårupplöst spänning mellan akademi och skola. I ett samtidsperspektiv kan resterna av efterkrigstidens positionering av läraren som teknisk verkställare alltjämt spåras. Den linje som jag själv driver: att politisk retorik om ett återvunnet tolkningsföreträde för läraren underförstår samma lärares övertygelse om ”rätt” sätt att nyttja utlovat friutrymme, är att förstå som ett exempel på just detta. Min farhåga, som varande just lärare antagen till forskarutbildningen, är att också jag själv kan komma att medverka till en reproduktion av de positioner forskaren och läraren givits, snarare än bjuda hierarkin motstånd. Vad den forskarutbildade läraren vetenskapligt kan komma att bidra med är nämligen ingalunda givet. Vilket hopp man sätter till denna tänkta dubbelaktör, som rör sig lika ledigt inom akademien som i skolverksamheten, förefaller därför angeläget av problematisera av flera skäl. Förväntningarnas predestinerande kraft är ett.

Markeringen mot den pedagogiska disciplinen i lärarutbildningskommitténs (LUK) slutbetänkande (*Att lära och leda* 1999, s. 256 ff) och Utbildningsvetenskapliga kommitténs (UVK) begynnande arbete kom att föda en diskussion om vad begreppet utbildningsvetenskap skulle komma att innehålla. Forskarskolan i utbildningsvetenskap (CUL) som jag själv är en del av tillsammans med det ämne som jag antagits till, utgör ett försök att bjuda traditionell rollfördelning och statusskillnad mellan akademi och lärarens verksamhet motstånd. En praxisnära forskning, bedriven i den pedagogiska yrkesverksamheten och huvudsakligen av forskarutbildade lärare kan sägas bilda stommen i denna vision (Alexandersson, 2006, s. 366).

³⁶ Det är sammanhanget intressant att notera hur lärarens medverkan i och deltagande i pågående forskning varierat över tid. Christina Florins och Ulla Johanssons (1993) studier av skola, fostran och professionalisering i tidigt 1900-tal, framträder en kår med en tilltagande grad av aktivitet. Både folkskollärare och läroverkslärare var frekventa aktörer i såväl det offentliga samtalet om skolan som i utbildningspolitiska diskussioner. Antalet disputerade läroverkslärare var högt och lärarna stod själv för det professionella samtal som pågick i tidskrifter, seminarier och fackliga sammanhang.

Den forskande läraren förväntas ställa för verksamheten angelägna frågor, skapa ökad autonomi för läraren och vinna legitimitet i forskarsamhället. Om jag i ett tankeexperiment gör den praxisnära forskningen, i Alexanderssons beskrivning, synonym med pedagogiskt arbete aktualiserar detta mitt tidigare försök att analysera lärarens utrymme att självständigt agera, ifrågasätta och få gehör för framförd kritik. Att forskarsamhället ger läraren, just i egenskap av att han eller hon är lärarutbildad, tillträde till en egen forskarutbildning, är i min tolkning inte tillräckligt för att generera vetenskap som antingen påtagligt skiljer sig från tidigare skolrelaterad forskning eller tillför något som tidigare saknats. Den implicita normativitet i teorier, syfte och tolkning som kritikerna menar kännetecknat forskningen *om* den pedagogiska yrkesverksamheten, upphör inte bara lärarens återkomst på den akademiska banan säkras. Historisk barlast i läraruppdraget, kontradiktioner i politiskt tal om den självständiga och kritiska läraren och en lokal skolpraktik styrd av budget snarare än styrdokumentet riskerar här att försätta vision och realitet på kollisionskurs.

Sammanflätningen mellan politik, skola och akademi ger därför anledning att också ifrågasätta den forskande lärarens frihet att ställa kritiska frågor och avslöja obekväma sanningar. Bo Rothstein (2006) tillhör dem som uttryckt sin oro över all forsknings oberoende i förhållande till den politiska makten. I en jämförelse mellan forskningens och domstolsväsendets självständighet och skydd från politiska ingrepp, finner han domstolarna säkrade från att i tillämpningen av lagen styras av regering och riksdag. För forskningens vidkommande däremot är sammanblandningen av makt och rätt inte på samma sätt tabuerad.

Det finns emellertid en annan samhällsverksamhet som också handlar om att avgöra vad som är "bortom rimliga tvivel" sant, och det är forskningen. Man kan säga att medan domstolarna har att avgöra vad som är sant eller inte sant i det specifika fallet, så sysslar forskningen med att försöka ta fram olika generella sanningar. /.../ Även om forskningen och domstolsväsendet således delvis liknar varandra så finns det politiskt en avgörande skillnad. Nämligen att till skillnad från domstolarna så saknar forskningen idag skydd mot politiska ingrepp. När det gäller vad som

skall anses vara generellt sant så är det fritt fram för landets regering att direkt eller indirekt påverka verksamheten (Rothstein 2006).³⁷

Rothstein sätter fingret på en konfliktyta, vilken inom det utbildningsvetenskapliga fältet kan bli ytterst påtaglig för den forskande läraren. Då skolan i sig är föremål för en politisk styrning via bland annat de läroplaner som styr skolverksamhet och läraruppdrag, finns det redan i skolan som institution inbyggt en bild av det goda samhället och de värderingar som ska hjälpa oss att bygga eller (i den mån det redan finns) bibehålla detta samhälle. På samma sätt finns det implicit i styrdokumentet en föreställning om den goda människan. Dessa ideologiska och samhällsliga uppgifter att också reproducera värderingar och strukturer har således haft en begränsande inverkan på läraryrkets frihetsgrad (Alexandersson, 2006, s. 358). Forskaren och vetenskapen kan, givet att den står fri från politisk påverkan, utmana de föreställningar och motsättningar som finns såväl i styrdokumentet som i implementeringen av dem. Rothstein befärdar dock en urholkning av vetenskaplig kraft och kall att kritiskt granska och söka nya sanningar. Den goda och premierade forskningen riskerar istället att bli synonym med att bekräfta och bejaka nuvarande ordning och system. Utbildningsvetenskapen som kraftfält kan i detta avseende ge upphov till en konflikt med dubbla bottnar. Den praxisnära forskaren riskerar att uppleva utsagda krav på lojalitet med den lokala skolans mål och riktlinjer, samtidigt som han eller hon från akademien styrs att producera eller legitimera de ”sanningar” som makten godtar. Ett sådant scenario lägger hinder i vägen för ett pedagogiskt arbete och en utbildningsvetenskap som vill göra den kritiska granskningen till huvudsak, snarare än en eventuell biprodukt. En alltför stark lojalitet med skolledning, kollegium eller elever och ett alltför påtagligt inflytande från makten kan försvåra systemkritik, från olika vetenskapliga positioner och förhållningssätt. Om vi delar Rothsteins farhåga riskerar kanske praxisnära forskning, i än högre grad än annan forskning, att få en reproducerande och ja-sägande slagsida.

³⁷ De exempel Rothstein ger på politikens styrning av forskningen är Margareta Winberg stöd till den forskning som Eva Lundgren bedrev samt den förra socialdemokratiska regeringens utnämning av s-politiker till ledningen för olika forskningsorgan.

Mot bakgrund av ovanstående resonemang menar jag att det även ur ett forskningsetiskt perspektiv, finns anledning att problematisera förståelsen av den forskande läraren. I synnerhet om han eller hon framställs som en slags universallösning för tidigare forsknings tillkortakommanden. Öppenhet för kritik och granskning är och har varit en bristvara hos skolan som sådan (Pring, 2000, s. 154 ff). Detta torde påverka den alltså i skolan verksamma lärarens möjlighet till delaktighet i forskningsprojekt som värdesätter lojalitet med ny kunskap högre än trohet mot skolans förhandenvarande styre och ideologi. Med tydliga bindningar mellan den forskande läraren och skolverksamheten kompliceras bilden ytterligare. När den egna praktiken sätts under lupp kan resultatet komma att tvinga etablerade trossatser till reträtt, vilket sannolikt inte lämnar vare sig den medverkande lärarens eller den forskande lärarens position opåverkad. Den lärare som helt eller delvis lämnat egen undervisningspraktik för vetenskaplig dito, måste låta denna komplexitet återspeglas i forskningens genomförande. Richard Pring (2000) talar i sammanhanget om forskarens dygder som överordnade det enskilda forskningsprojektets specifika regler och omständigheter. Dygdigheten, ur ett forskningsetiskt perspektiv, består i den karaktär eller disposition som forskaren i handling och vetenskapsproduktion de facto lever. Ett dygdens ansikte visar sig hos den som inte väjer för svåra och stundom obekväma sanningar. Prings resonemang andas tvivel om en praxisnära forskning som kritiskt granskar mer än bejakar. Ifrågasättandet kan hamna på undantag. Min egen tilltro till att i vetenskapsproduktion bereda plats för lärarens perspektiv och erfarenhet, utgår från en förhoppning att detta också alstrar medvetenhet om mer eller mindre dolda maktrelationer som marginaliserat samma lärare i tider av skolreformer och strukturförändring.

Det är mot bakgrund av ovanstående resonemang som jag tar ställning för en inkluderande förståelse av pedagogiskt arbete och de forskningsfrågor som kommer att ställas inom ramen för detta ämne, som utgör en del av en bred utbildningsvetenskap. Med denna förståelse blir alla frågor som gör att vi, som forskare, administratörer, politiker och medborgare, bättre kan begripa bildning, utbildning, undervisning, fostran och lärande relevanta att ställa. I

linje med Berit Asklings (2006) resonemang, vänder jag mig mot en snäv definition som sätter likhetstecken mellan utbildningsvetenskapliga forskningsfrågor och behov eller problem identifierade *inom* det befintliga skolväsendet och i lärarutbildningen. Vi är långt ifrån kvitt bilden av läraren som verkställare och forskaren som problemlösare. Blotta existensen av en lärare som doktorerar är inte i sig själv nog. Också i våra frågeställningar lurar normativitet, vilket understryker behovet av självreflexivitet som forskningsprocessens ständiga följeslagare.

Lärarutbildning och erfarenhet från professionen förenar doktoranderna inom pedagogiskt arbete och detta bagage blir i mitt resonemang på samma gång både möjlig maktkälla och återvändsgränd. Vi har att parera implicita krav på strömlinjeformade forskningsfrågor, som stryker medhårs och aldrig på djupet hotar skolordning eller rollfördelning. Om vi förmår att kringgå fallgroparna kan emellertid denna forskning bjuda nya vetenskapliga perspektiv och sanningar, vilka kan få ett och annat skolgolv att gunga betänkligt. Kraften i det pedagogiska arbetet, i klassrum eller forskarutbildning, ligger i dess möjlighet att förändra snarare än bevara. För det krävs både lärare och forskare som går mot strömmen. Vår skyldighet blir att våga.

Referenser

- Alexandersson, M. (1999). Reflekterad praktik som styrform. i
Alexandersson M. (red). *Styrning på villovägar*. Lund:
Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (2006). Praxisnära forskning och läraryrkets ve-
tenskapliga bas. i Sandin, B. & Säljö, R. (red.). *Utbildningsve-
tenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm:
Carlsson.
- Boman, Y. (2002) *Utbildningspolitik i det andra moderna: om sko-
lans normativa villkor*. Örebro: univ.
- Boström, B-O. (2000). Styrningen i den svenska skolan i kritisk be-
lysning. I Andersson, B. *Samhällets demokratiska värdegrund:
en fråga om mångfald, olikhet men lika värde*. Göteborgs uni-
versitet
- Carlgren, I. (1992). *Lärarprofessionalism: vad är det? Tre artiklar
om läraryrkets innehåll och villkor*. Stockholm: Didakticen-
trum.
- Carlgren, I. (1994). *Teachers minds and actions: research on
teachers thinking and practice*. London: Falmer Press.
- Carlgren, I. (2006). Utbildningsvetenskap – en vetenskap om
utbildning eller den vetenskap utbildningen behöver? i Sandin,
B. & Säljö, R. (red.), *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsom-
råde under formering*. Stockholm: Carlsson.
- Colnerud, G. (2002). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk
och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag
- Dovermark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet – valfrihet: en etnogra-
fisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universi-
tatis Gothoburgensis.
- Ekman, J. & Todosijevic, S. (2003). *Unga demokrater. En översikt
av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans
demokrativärden*. Stockholm: Myndigheten för skolutveck-
ling.

- Fjellström, R. (2004). *Skolområdets etik: en studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur
- Florin, C. (1987) *Kampen om katedern: feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*. Stockholm: Almqvist & Wicksell
- Florin, C. & Johansson, U. (1993). *Där de härliga lagrarna gro: kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914*. Stockholm: Tiden.
- Fransson, K. & Lundgren U. P. (2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innebörd och innehåll i lärarens arbete i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Holmström, O. (2007). *Skolpolitik, skolutvecklingsarena och sociala processer: en studie av en gymnasieskola i kris*. Lund: Department of Sociology, Lund University
- Landahl, J. (2006). *Auktoritet och ansvar:: lärares fostrans och omsorgsarbete i historisk belysning*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet
- Lindensjö, B & Lundgren, U. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag
- Lortie, D. C. (1977). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University Press
- Lundquist, L. (2006). ”Lärarens om demokratins väktare.” Ord och bild (3-4).
- Läroplan för de frivilliga skolformerna: Lpf 94. Stockholm: Fritzes
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94. Stockholm: Fritzes

- Modigh, F. *En fördjupad studie om värdegrunden*. Skolverket:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=767>
- Norlin, M. (2005). Med ekonomiskan som burköppnare. i Rom-
bach, Björn (red), *Den framgångsrika ekonomiskan* Stock-
holm: Santérus
- Pring, R. (2000) *Philosophy of educational research*. New York :
Continuum ; London: Cassell, 2000
- Qvarsebo, J. (2006). *Skolbarnets fostran: enhetsskolan, agan och
politiken om barnet 1946-1962*. Linköping: Institutionen för
tema, Tema Barn, Linköpings universitet
- Rothstein, B. ”Vetenskapens oberoende måste säkras” i Göte-
borgsposten 061001
- Sjöberg, M. (2003) “Att fostra ett skolbarn. Den nya skolan och
barndomens förändring”, i Sandin, B. & Halldén, G. (red.),
*Barnets bästa. En antologi om barndomens innebörder och
världsfärdens organisering*. Eslöv: Symposion
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals
think in action*. Adlershot: Arena
- Sigurdson, O. (2002). *Den goda skolan Om etik, läroplaner och
skolans värdegrund* Lund: Studentlitteratur
- Skolverket, (2000). *En fördjupad studie om värdegrunden – om mö-
ten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med
de grundläggande värdena*. Dnr 2000:1613
- Skolverket, (2001) *Deliberativa samtal som värdegrund – historis-
ka perspektiv och aktuella förutsättningar*
- Skolverket, (1996) *Grundskola för bildning: kommentarer till läro-
plan, kursplaner och betygskriterier*.
- Wiklund, M. (2006) *Kunskapens fanbärare: den goda läraren som
en diskursiv konstruktion på en mediearena*. Örebro: Örebro
universitet
- Zackari, G & Modigh, F. (2000). *Värdegrundsboken: ett samtal för
demokrati i skolan*. Stockholm: Utbildningsdep. Regerings-
kansliet.

Författarpresentation

Samtliga författare är antagna som doktorander i pedagogiskt arbete vid Institutionen för pedagogik och didaktik. De ingår också i forskarskolan Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL) vid Göteborgs universitet som är en fakultetsgemensam verksamhet, som ligger under Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning (UFL). CUL har till syfte att främja utveckling av forskning knuten till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet samt att verka för forskningsanknytning av den grundläggande lärarutbildningen.

Se vidare <http://www.ufl.gu.se/forskarutb/cul/>

Tarja Alatalo fick sin grundskolläraexamen 1998 och har sedan dess främst undervisat i skolåren 1-3. Undervisning kring läs- och skrivinlärning har varit det centrala i hennes lärararbete, vilket gör det naturligt att hämta forskningsfrågor från det egna fältet. I sin doktorsavhandling fokuserar hon lärares kunskaper i och erfarenheter från undervisning av elever som har läs- och skrivsvårigheter. Hon antogs som doktorand i pedagogiskt arbete hösten 2006.

Airi Bigsten är fil.mag. i pedagogik och arbetar som förskollärare (50%) i Falköpings kommun sedan ca 25 år. Hon är, sedan hösten 2005, doktorand på 50% i pedagogiskt arbete vid Göteborgs universitet. I avhandlingen skall den moraliska dimensionen i lärares arbete studeras. Studiens övergripande syfte är att vinna kunskap om etiska värden och normer för fostran i en pedagogisk kontext; förskolan. Avsikter är att förstå lärares erfarenheter av fostran såsom den kommer till uttryck i interaktionen med barnen och i lärares resonemang om dessa interaktioner.

Anna-Carin Bredmar är doktorand i pedagogiskt arbete sedan hösten 2006 vid Göteborgs universitet. Hon bedriver forskarstudier på halvtid. Detta innebär att hon arbetar halvtid som universitetsadjunkt i lärarutbildningen vid Högskolan i Kalmar. Hennes intresse för lärares arbete grundar sig delvis på arbetet med lärarstudenter i lärarutbildningen, men också i hennes tidigare arbete som lågsta-

dielärare. Att arbeta som lärare innebär att möta människor i utbildning och lärande vilket är spännande och mångfacetterat. I dessa möten väcks många nyfikna frågor.

Lena Eckerholm har erfarenheter som lärare inom grundskolan, där hon arbetat både som klasslärare och speciallärare under många år. Intresset för elevers läsförmåga härrör sig från hennes arbete med elever som har lässvårigheter av olika slag, men framför allt med hur de uppfattar och förstår texter. Hon är doktorand sedan 2004 vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Angelika Kullberg är, sedan hösten 2005, doktorand i pedagogiskt arbete vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Hon har tidigare varit verksam grundskollärare under mer än tio år. I sin forskning studerar hon relationen mellan undervisning och elevers lärande i matematik.

Annika Lilja är utbildad mellanstadielärare och arbetar som lärare i Partille kommun. Parallellt med lärararbetet är hon sedan hösten 2005 doktorand på halvtid i pedagogiskt arbete. Avhandlingsarbetet handlar om hur förtroendet mellan lärare och elev ser ut och vad det kan ha för betydelse för elevens liv i skolan och för elevens lärande.

Anna-Lena Lilliestam arbetar som lärare i svenska och historia på Munkebäcksgymnasiet i Göteborg och är antagen som doktorand på halvtid i pedagogiskt arbete sedan hösten 2006.

Åsa Möller är doktorand i pedagogiskt arbete vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsintresse berör relationen mellan kön, klass och etnicitet i skolans innehåll och arbetssätt, lärarnas förhållningsätt till social och kulturell mångfald, samt dess konsekvenser för elevers lärande. Hennes forskning tar avstamp i mångkulturell pedagogik, Critical Race Theory, och ett socialt och kulturellt perspektiv på utbildning.

Monica Nyvaller är doktorand i pedagogiskt arbete sedan hösten 2006. Vid Institutionen för pedagogik och didaktik är hon knuten till forskarutbildningsmiljöerna SKUT (skolutveckling) och PoP

(Pedagogik och Politik). Hennes lärarbana inleddes som mellansta-
dielärare i början på 80-talet. Därefter vidareutbildade hon sig till
specialpedagog. Hon har också haft skolledaruppgifter, ansvarat för
och genomfört extern utvärdering av enheter inom det lokala skol-
systemet, tillika läst magisterprogrammet med inriktning mot peda-
gogiskt ledarskap.

Lena Tyrén är doktorand i pedagogiskt arbete sedan hösten 2006.
Hon bedriver doktorandstudier på deltid och arbetar även på Hög-
skolan i Borås, Institutionen för pedagogik som adjunkt och under-
visar främst kring IT-pedagogik. Hennes forskningsintresse rör sig
kring IT och lärande med yngre skolbarn. Framförallt intresserar
hon sig för IT-redskapens användbarhet och potentiella värde i rela-
tion till barns skriv- och läslärande.

Maria Reis är förskollärare och har arbetat i förskolan under 20 år.
Hon är sedan 1999 Adjunkt och Lärarutbildare vid Högskolan i
Borås och startade sin forskarutbildning vid Göteborgs universitet
2005. Hennes forskningsintresse är yngre barns (1-3 år) matemati-
serande.

Anna-Karin Wyndhamn har en bakgrund som gymnasielärare i
svenska och historia och är sedan 2005 doktorand i pedagogiskt ar-
bete. Under några år arbetade Anna-Karin med utbildningen av ge-
nuspedagoger och hon har på olika sätt varit verksam inom lärarut-
bildningen vid Göteborgs universitet. Parallellt med forskarutbild-
ningen arbetar Anna-Karin med likabehandlingsfrågor vid Institu-
tionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Karin Rönnerman är professor i pedagogik och biträdande prefekt
och studierektor för forskarutbildningen vid Institutionen för peda-
gogik och didaktik, Göteborgs universitet. Hon är kursledare för
den vetenskapliga baskursen benämnd pedagogiskt arbete.

Ulla Runesson är docent i pedagogik vid Institutionen för pedago-
gik och didaktik, Göteborgs universitet. Hon är kursledare för den

vetenskapliga baskursen benämnd pedagogiskt arbete. Hon arbetar också 50% vid högskolan i Skövde.

IPD-rapporter ISSN 1404-062X

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, Box 300, 405 30 Göteborg. Besöksadress: Västra Hamngatan 25, 031-786 0000 (växel), e-post IPD.Rapporter@ped.gu.se, www.ipd.gu.se

Serien startade 1999. De senaste utgivna rapporterna inom serien IPD-rapporter från Institutionen för pedagogik och didaktik:

- Svensson, Allan & Nielsen, Bo.** Vilka utnyttjar högskoleprovet? En studie av tretton årskullar. 2006:07
- Lander, Rolf & Giota, Joanna.** Effekter av samtal och undersökande arbetssätt på elevers självkänsla och relationer: Hälsofrämjande försök på nio högstadieskolor. 2006:08
- Kullberg, Birgitta & Åkesson, Eber (red).** Emergent Literacy – Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande 2006. 2007:01
- Andersson, Bo.** Ludwig Wittgenstein – Omvärldar och gränslöshet. 2007:02
- Giota, Joanna & Lundborg, Olof.** Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser. 2007:03
- Andersson, Bo & Hellstrand, Åke.** Tradition och progressivism i teori och praktik. 2007:04
- Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth.** Yrkesroller i förskolan. En utvärderingsstudie av en fortbildning initierad av Kommunal och Lärarförbundet. 2008:01
- Svensson, Allan.** Genomströmningen i gymnasieskolan. En studie av elever som antogs till gymnasieskolan hösten 2003. 2008:02
- Williams, Pia & Pramling, Niklas.** Att bli en berättande person. Samverkan mellan bibliotek och förskola i syfte att främja barns språkutveckling. 2008:03
- Ullstadius, Eva & Lovell, Bibi.** Flickor med autism och deras bilder. 2008:04
- Giota, Joanna.** Insamling av enkätuppgifter i grundskolans åk 6 våren 2005 för UGU-projektets åttonde kohort (födda 1992) – urval, genomförande och instrumentegenskaper. 2008:05
- Jonsson, Lars-Erik & Säljö, Roger.** NSHU – en liten myndighet med ett stort uppdrag. En utvärdering. 2008:06
- Rönnerman, Karin.** Medvetet Kvalitetsarbete. En uppföljning av kursen Q i förskolan och dess inverkan på förskollärares handlingar i praktiken. 2008:07
- Runesson, Ulla & Rönnerman, Karin (red.).** Pedagogiskt arbete. Ett forskarutbildningsämne i utveckling vid IPD. 2008:08