

tilda



SKRIFTSERIE nr.3

INSTITUTIONEN FÖR
ESTETISKA ÄMNER
UMEÅ UNIVERSITET

ÄMNET SOM BLEV

Rapporter från den fjärde nationella

konferensen i pedagogiskt arbete

Umeå universitet, 19–20 augusti 2019

TILDE
SKRIFTSERIE NUMMER 3 2021

INSTITUTIONEN FÖR ESTETISKA ÄMNEN,
UMEÅ UNIVERSITET

ÄMNET SOM BLEV

Rapporter från den fjärde nationella
konferensen i pedagogiskt arbete

Umeå universitet, 19–20 augusti 2019

REDAKTÖRER:

PER-OLOF ERIXON, ANNA MARTÍN BYLUND
& JAKOB CROMDAL

Huvudredaktörer för detta nummer / Main editors for this issue:

Jakob Cromdal, Per-Olof Erixon & Anna Martin Bylund

Tildes redaktionsgrupp / Journal editorial group:

Per-Olof Erixon

Hans Örtegren

Åsa Jeansson

Frida Marklund

Thomas von Wachenfeldt

Stina Westerlund

Anna Widén

Hanna Ahrenby

Mikael Heinonen

Tilde ~ Skriftserie från Institutionen för estetiska ämnen

Huvudredaktörer för detta nummer: Per-Olof Erixon, Anna Martin Bylund & Jakob Cromdal

Omslag och grafisk form: Mikael Heinonen

Redaktionens adress: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet, 901 87 Umeå

Institutionens hemsida: <https://www.umu.se/institutionen-for-estetiska-amnen/>

Hela nummer finns tillgängliga digitalt på adressen:

<https://www.umu.se/institutionen-for-estetiska-amnen/forskning/skriftserier-och-rapporter/>

Tilde ~ Reports from the Department of Creative Studies

Main editors for this issue: Jakob Cromdal, Per-Olof Erixon & Anna Martin Bylund

Cover & layout by Mikael Heinonen

Order: Department of Creative Studies

Umeå University, SE-901 87 Umeå, Sweden

Phone: +46-90-786 60 10

Fax: +46-90-786 66 98

Electronic copies:

<https://www.umu.se/institutionen-for-estetiska-amnen/forskning/skriftserier-och-rapporter/>

Tilde ~ Skriftserie nummer 3

© The author 2021

E-VERSION

ISBN: 978-91-7855-604-5

Innehåll

Ämnet som blev Per-Olof Erixon, Anna Martín Bylund & Jakob Cromdal	7
Pedagogiskt arbete och lärarprofessionens vetenskapliga grund Sara Irisdotter Aldenmyr	11
”Det verkar som om de vill att vi ska hoppa av”: Förskolläraryrstudenters lärartillblivelse i en performativ lärarutbildning Annica Löfdahl Hultman & Katarina Ribaeus	23
Internationalisera mera på hemmaplan: Lärarstudenters erfarenheter av utbildningens internationella dimensioner Zoi Kefala, Nafsika Alexiadou & Linda Rönnberg	37
Begreppet beprövad erfarenhet som verktyg för utveckling och generalisering av lärarnas pedagogiska arbete Oleg Popov	53
Global statistik, alternativa fakta och (o)möjligheten att utveckla elevers demokratiska subjektivitet Jörgen Nissen, Linnéa Stenliden & Eva Reimers	65
Språkliga resurser och digitala verktyg i grundläggande undervisning inom sfi Åsa Wedin & Annika Norlund Shaswar	81
Lärares kollektiva utvecklingsarbete inom svenska för invandrare (sfi) Berit Lundgren & Jenny Rosén	97
Att borga för likvärdighet? – kommunala tjänstemäns iscensättande av en ny läroplan för förskolan Johanna Sundström, Carina Hjelmér & Anna Rantala	111
Pedagogiskt arbete i en global tid: Svenska friskoleföretag och deras utlandsetableringar Linda Rönnberg, Nafsika Alexiadou, Malin Benerdal, Sara Carlbaum, Ann-Sofie Holm & Lisbeth Lundahl	125
The pandemic and the school: igniting educational conflict Ken Jones	143

Ämnet som blev

Per-Olof Erixon, Anna Martín Bylund
& Jakob Cromdal

I din hand håller du konferensvolymen från den fjärde nationella konferensen i pedagogiskt arbete, som hölls vid Umeå universitet i augusti 2019.

Pedagogiskt arbete är ett förhållandevis ungt område, som genom Lärarutbildningskommitténs förslag kunde inrättas vid ett flertal lärosäten i Sverige i början av 2000-talet (Löfdahl Hultman, et al., 2016; Reimers, et al., 2019; Vinterek & Arnqvist, 2014). Liksom andra forskningsområden har olika inriktningar och betoningar utvecklats inom ämnet pedagogiskt arbete, vilket kanske också blir tydligt i denna konferensvolym. En sak som dock förenar de olika betoningarna är att utgångspunkten i den forskning som bedrivs tas i yrkesprofessionen, dvs det pedagogiska arbetet.

När man betraktar lärarutbildningens historiska förändring i Sverige sedan fyrtio-talet och Skolkommissionens reformförslag inte bara för skolväsendet utan också lärarutbildningen, finner man att denna betoning av yrket och det pedagogiska arbetet, också har formulerats tidigare, och då liksom nu i opposition till andra sätt att tänka om lärarutbildningens forskningssanknytning. Det svenska skolsystemet utgjordes under första halvan av 1900-talet som bekant av ett så kallat binärt system, med läroverk och folkskola. Detta binära system, eller som det kallades i den svenska politiska debatten, ”parallellskolesystemet” gällde också lärarutbildningarna.

Läroverkslärarna genomgick en akademisk utbildning vid ett universitet, medan folkskollärarna utbildades i så kallade seminarier, som låg utanför universitetsstrukturerna.

Efter det förödande andra världskriget skulle den så kallade Skolkommissionen vädra ut osunda politiska uppfattningar inom utbildningssystemet och ta kontrollen över utbildningen. I utstakandet av en väg framåt var demokrati och akademisering två ledord som särskilt betonades, vilket organisatoriskt bland annat medförde att parallellskolesystemet avskaffades. En av de ständigt pågående diskussionerna om lärarutbildningens akademisering har sedan rört kopplingen mellan teori och praktik och särskilt utmaningen, hur lärare kan utbildas för en praktisk skolverksamhet. I det sammanhanget har det historiskt funnits försök att bygga ihop teori och praktik genom ett särskilt ämne, metodikämnet.

Åsa Morberg presenterade för cirka 20 år sedan sin avhandling om metodikämnet i lärarutbildningen. Titeln på avhandlingen var *Ämnet som nästan blev*. I den ger hon en historisk genomgång av ämnet, som Morberg menar, var ett unikt ämnesområde, eftersom det huvudsakligen var avsett att ge en teoretisk undervisning om det praktiska läraryrket. Metodik infördes som ett särskilt ämne först genom 1968 års lärarutbildningsreform, även om det i olika sammanhang tidigare talats om metodikämnet (SFS 1968:318). Metodikämnet övergick

sedan från att vara ett säreget ämne i motsats till ämne-teori och ämnesstudier till att inkluderas i ämnesstudierna och därmed bli ämnesmetodik och därmed en praktisk del som integrerade de teoretiska kunskaper-na. I samband med akademiseringen av lärarutbildningen avvecklades dock metodikämnet.

I ett historiskt perspektiv kan man kanske se framväxten av pedagogiskt arbete efter lärarutbildningsreformen 2001 som en akademisk vidareutveckling av just metodikämnet med sitt fokus på praktiska forskning. Ämnet som *blev*, blir då en passande parafrasering av Åsa Morbergs avhandlingstitel. Gemensamt för forskare i pedagogiskt arbete är samtidigt, för att citera Irisdotter Aldenmyr i förestående volym, ”en uttalad ambition att med forskning bidra till skolans arbete och dess utveckling” (s. 12). Ämnet växer och fördjupas alltså med denna ambition, utifrån praktiska och i högsta grad tidsrelevanta frågeställningar. Pedagogiskt arbete befinner sig i oavbruten dialog med pågående pedagogiska praktiker såväl i, som även bortom, skolans domän. Den här konferensvolymen är ett i raden av exempel på att pedagogiskt arbete är ett högst vitalt ämne som ständigt bryter ny mark inom både teori och metod. Vi föreslår därför en fortsatt historieskrivning av pedagogiskt arbete i termer av ämnet som *blir*.

Som en av två keynote-föreläsare vid 2019 års konferens lyfte Sara Irisdotter Aldenmyr hur forskning inom pedagogiskt arbete blir till, motiveras och med nödvändighet bör vässas i samspel med den aktuella kritik som riktas mot skola, lärarprofession och lärarutbildning. Kritiken, som bland annat säger att skolan i för begränsad utsträckning vilar på evidensbaserad, vetenskaplig grund, är symptomatisk för vår tid, och avfärdas därmed ofta som generaliserande utifrån en i pedagogisk forskning oinvid horisont. Irisdotter Aldenmyr argumenterar för att istället försiktigt omfamna kritiken, undersöka

den och utvecklas som forskare i samspel med dess möjliga, om än eventuellt måttliga relevans.

Forskning i pedagogiskt arbete blir också till i relation till själva lärartillblivelsen och utvecklingen av lärarutbildningen. Annica Löfdahl Hultman och Katarina Ribaeus fokuserar i kapitlet ”Det verkar som om de vill att vi ska hoppa av”. Förskollärostudenters lärartillblivelse i en performativ lärarutbildning” hur förskollärostudenter resonerar kring krav, utmaningar och visioner om sitt kommande yrke. Med performativ lärarutbildning avses kraven på att visa upp sig, dvs för insyn, kontroll och konkurrens inte bara vad gäller själva utbildningen, utan också i verksamheten som blivande förskollärare.

På temat lärarutbildning har Zoi Kefala, Nafsika Alexiadou och Linda Rönnberg i sin tur intervjuat lärostudenter på olika läroprogram om hur de upplever det som kommit att kallas internationalisering på hemmaplan (IPH), som jämte internationella utbyten och mobilitet blivit en del av svenska lärosätens ambition att internationalisera sina utbildningar. Resultaten av intervjuerna visar att lärostudenterna uppfattar sin utbildning som i huvudsak orienterad mot den svenska nationella kontexten där internationella inslag ofta lyser med sin frånvaro.

I Oleg Popovs kapitel riktas blicken mot idén om beprövad erfarenhet, som är en av de lagstadgade kunskapsgrunderna i svenskt skolväsende. Som framgår av kapitlets litteraturgenomgång är begreppet beprövad erfarenhet mångfacetterat och inte alldeles enkelt att definiera men det är tydligt att kravet på vetenskaplig grund i skolans utbildning kommer från politiskt håll, medan kravet på beprövad erfarenhet har sitt ursprung i det pedagogiska arbetet och tar formen av kumulativ kunskapsproduktion i läroprofessionen. I detta kapitel presenterar författaren en modell för hur beprövad erfarenhet kan stärkas genom en tydlig konceptualisering, som bland annat

omfattar tydligare teoretisk inramning av lärares didaktiska erfarenheter och samverkan kring sådan kunskap inom ett bredare utbildningsfält, inte minst inom ramen för lärarutbildningen.

Lika central är den forskning som bedrivs i samspel med lärares undervisning och elevers vardagliga skolpraktik. Huruvida denna vardag också kan möjliggöra ett politiskt samhällsengagemang diskuteras av Jörgen Nissen, Eva Reimers och Linnéa Stenliden i kapitlet "Global statistik, alternativa fakta och (o)möjligheten att utveckla demokratisk subjektivitet bland elever". Studien är genomförd i samhällskunskapsämnet i grundskolan, där elever använder officiell statistik och ett visualiseringsverktyg för att undersöka globala handelsmönster och förstå ekonomiska och politiska samband.

I en global tid utvecklas inom pedagogiskt arbete också den forskning som fokuserar på kommunikativa praktiker och specifikt språkliga engagemang. I kapitlet "Språkliga resurser och digitala verktyg i grundläggande undervisning inom sfi" undersöker Annika Shaswar vad hon kallar meningsförhandling genom klassrumsinteraktion kring elevers texter i form av talat språk i några sfi-klassrum. Bland annat lyfter hon fram språkelevens egen språkproduktion och olika inlärningsstrategier för språkutvecklingen.

Sfi är temat också i Berit Lundgrens och Jenny Roséns kapitel som fokuserar på lärares kollegiala utvecklingsarbete. I kapitlet redovisas en studie av ett utvecklingsprogram i vilken sfi-lärare auskulerade på varandras lektioner varefter man samtalar om undervisningens upplägg och genomförande. Författarna visar hur dessa samtal, under vilka man fördjupade sig i olika frågor om didaktiska möjligheter och utmaningar, möjliggör individuellt såväl som kollektivt lärande bland sfi-lärarna.

Även skolhuvudmän spelar en viktig roll i och för pedagogiska praktiker vilket Johanna Sundström, Carina Hjelmér och

Anna Rantala uppmärksammar i kapitlet

"Att borga för likvärdighet? – kommunala tjänstemäns iscensättning av en ny läroplan". Studien undersöker hur, med vilket innehåll och med vilka resurser den nya läroplanen för förskolan, Lpfö 18, iscensätts av kommunala tjänstemän i arbetet med rektorerna i en svensk kommun. Studien fokuserar således hudmannanivån i förskolan, dvs. mellannivån i en policykedja som i forskningen inte ägnats så särskilt stort intresse.

Ytterligare ett område där forskning i pedagogiskt arbete bidrar till att röja ny mark är skolan och marknaden. I ett kapitel om svenska friskoleföretags utlandsetableringar granskar Linda Rönnberg, Nafsika Alexiadou, Malin Benerdal, Sara Carlbaum, Ann-Sofie Holm & Lisbeth Lundahl framväxten av en svensk utbildningsindustri på export. Författarna undersöker hur föreställningar om skola och utbildning förpackas och framställs av svenska friskoleföretag när de etablerar sig och härmed beskriver sig själva i nya nationella kontexter. Med exempel från olika företags etableringar av skolor och förskolor i Tyskland, Spanien och Indien bidrar kapitlet med ett internationellt perspektiv på kommersiella aktörers roll i det pedagogiska arbetet.

När denna konferensvolym sammanställs befinner sig pedagogiska praktiker i en global kontext i det speciella läge som Covid-19-pandemin orsakat. Ken Jones, jämte Irisdotter Aldenmyr den andra av 2019 års keynote-föreläsare, införlivar i det kapitel som får avsluta den här konferensvolymen, erfarenheterna av Covid-19-pandemin i termer av krisers potential att spegla och kanske till och med förstärka samtidens trender. Med utgångspunkt i utbildningssektorn i Jones hemland England, visar han hur det tillstånd som pandemin på många håll orsakat i termer av digitalt medierad distansundervisning skapar en åstramad och reducerad lärarroll som paradoxalt nog rättfärdigas av undantagstillståndet men samtidigt spelar de marknadskrafter som

sedan årtionden sätter likhetstecken mellan effektivitet och skolframgång i händerna.

Ämnet som blev *och* blir, fortsätter naturligtvis att utforska globala, tillika lokala pedagogiska praktiker också i kölvattnet av Covid-19-pandemin. Vi ser

fram emot forskning som på olika sätt berörs av eller tar sig an de pedagogiska såväl som politiska avtryck pandemin kommer att lämna efter sig i både praktiker och teorier.

REFERENSER

Löfdahl Hultman, A., Folke-Fichtelius, M., & Löfgren, H. (2016) Den synliggjorda förskolan och en förän-drad lärarprofession. I C. Lundahl & M. Folke Fichtelius (Red). *Bedömning i och av skolan*. Lund: Studentlitteratur

Morberg, Å. (1999). *Ämnet som nästan blev: En studie av metodiken i lärarutbildningen 1842-1988* (Doctoral dissertation, HLS).

Reimers, Eva, Harling, Martin, Henning Loeb, Ingrid, and Rönnerman, Karin. (2019). *Lärarprofession I En Tid Av Förändringar. Konferensvolym Från Den Tredje Nationella ämneskonferensen I Pedagogiskt Arbete*. Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, RIPS, nr 17. Göteborg: Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/60226>

SFS (1968:318). *Lärarhögskolestadga* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vinterek, M., & Arnqvist, A. (Red.). (2014). *Pedagogiskt arbete: Enhet och mångfald* (1st ed.). Högskolan Dalarna.

Pedagogiskt arbete och lärarprofessionens vetenskapliga grund

Sara Irisdotter Aldenmyr

ABSTRACT

Denna text tar sin utgångspunkt i kritik som riktas mot skola, lärarprofession och lärarutbildning. Det finns en stark kritisk front som menar att skolan i för låg grad vilar på evidensbaserad vetenskaplig grund. Denna text argumenterar för att vi behöver identifiera de skilda kunskapsanspråk som finns inom den forskning som säger sig vilja bidra till kunskapsutveckling inom skola och utbildning. Därefter fokuseras särskilt den typ av forskning som utifrån kritiska, problematiserande perspektiv vill belysa skolans praktik och lärarskapets komplexitet. Min uppfattning är att det just är denna typ av forskning som ofta kritiserats som överflödigt och snarare sägs bidra till oklarhet än fördjupning inom lärarutbildning och lärarprofession. I dialog med bland annat utbildningsfilosoferna Richard Pring och David Bridges, ställer jag kritiska frågor till bland annat delar av min egen forskning om socio-emotionella arbetsmaterial i undervisning. För att kunna hävda sådan forsknings viktiga roll i så väl lärarutbildning som i samverkan med verksamma lärare krävs att också ta kritiken mot den, och dess premisser i beaktan. Den mest centrala frågan i denna kritiska belysning handlar om på vilket sätt sådan forskning förmår att knyta an till praktikens villkor och vardagsdiskurs.

INLEDNING

När kritik riktas mot skolan står inte sällan lärarprofessionen, lärarutbildningen och dess forskningsförankring i skottgluggen. Lärarprofessionens arbete granskas på olika sätt, via granskning av lärarutbildning, granskning av lärarstudenters tidigare studieresultat, mätningar av elevresultat och i konkurrens mellan skolor. I skollagen formuleras det att skolans arbete ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Diskussioner går på vissa håll höga kring vad det innebär för en lärare att arbeta

utifrån vetenskaplig grund. I förlängningen ställs frågan vilken typ av forskningsförankring av lärarutbildningen som leder till bäst rustade lärare. Det är viktiga frågor. Samtidigt finns risker förenade med att frågorna besvaras ensidigt och med för stor tilltro till att en viss typ av forskning kan möta alla skolans utmaningar. På samma sätt som läraryrket är ett komplext yrke med mångfacetterade arbetsuppgifter och ansvarsområden, är forskning som belyser, problematiserar och föreslår utvecklingslinjer för

skola och lärarprofession en komplex och sammansatt forskningskropp. Den inrymmer flera olika vetenskapliga ideal, ansatser och forskningsmetoder, och återfinns inom en rad olika vetenskapliga discipliner.

När lärarutbildning kritiseras och kritik riktas mot den forskning som lärarstudenter möter i sina studier, ter sig inte sällan kritiken rent retoriskt som skarp, tvärsäker och i flera fall svidande. Vissa forskningsansatser döms ut som relativiserande och onödiga, medan man ropar efter mer av annat. Det är lätt att hamna i en ensidig försvarsretorik om man som forskare, lärarutbildare eller lärare känner sig träffad av dylik kritik.

I denna text, som utgår från en keynote-föreläsning jag höll vid den fjärde nationella konferensen i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet, önskar jag dels belysa varifrån kritiken kommer och hur den kan förstås, dels reflektera över vilka aspekter av denna kritik som lärarutbildare och lärarforskare eventuellt behöver ta i självkritisk beaktning. Keynoteföreläsningen hölls inför forskande kollegor som i hög grad tillhör ämnet pedagogiskt arbete. Forskare inom pedagogiskt arbete representerar en stor bredd vad gäller forskningsansatser, metoder och teoretiska utgångspunkter. Det som i min tolkning förenar oss, är en uttalad ambition att med forskning bidra till skolans arbete och dess utveckling. Närheten till pedagogiska praktiker gör därmed diskussionen om skolans vetenskapliga grund högst relevant för forskare inom pedagogiskt arbete, oavsett om kritiken mot lärarutbildning och dess forskningsförankring upplevs som kritik mot den egna forskningsinsatsen eller inte.

Diskussionen jag nu vill föra sker i två steg. I det *första steget* önskar jag, i ljuset av kritiken mot lärarutbildning och utbildningsvetenskaplig forskning, identifiera några skilda kunskapsanspråk inom den forskning som säger sig vilja bidra till kunskapsutveckling om och för skola och utbildning. Det ska inte förstås som en ambition om att fånga in och kategorisera all forskning som kan sägas vara aktuell i

sammanhanget. Däremot ska det förstås som ett försök till att formulera en utgångspunkt för vidare diskussioner – en utgångspunkt som inte bidrar till ställningskrig utan snarare kastar ljus över att olika anspråk och ambitioner måste förstås och värderas utifrån olika logiker. I det *andra steget* fokuserar jag särskilt den typ av forskning som utifrån prövande, problematiserande perspektiv vill belysa skolans praktik och lärarskapets komplexitet utan att ge några säkra svar på vad skolan bör göra för att arbeta mer framgångsrikt mot sina mål. Min uppfattning är att det just är denna typ av forskning som ofta kritiserats och bedöms som överflödigt eller rentav kontraproduktivt för lärares arbete. Många har trätt fram till denna forsknings försvar, ofta med argumentet att forskningens betydelse är grovt missförstådd av sina kritiker. Så kan ofta vara fallet, men jag vill också beröra frågan om det finns något i kritiken som behöver beaktas. I så fall vad?

KRITIKEN MOT LÄRARUTBILDNINGEN OCH SKOLAN OCH DESS GENSVAR

Talet om skolans kris, bristfälliga lärare och en undermålig lärarutbildning är något som skolans aktörer fått lov att vänja sig vid. ”Krisretoriken” kring lärare och lärarkunskaper är knappast ny. I media uttalar sig debattörer och ”experter” utifrån tankefiguren att sviktande elevprestationer vittnar om såväl lärarutbildningens som lärares otillräckliga kvalitet (se t ex. Persson 2018). Att lärarprofessionens kompetens ifrågasätts medialt beaktas i en studie av Silvia Edling och Johan Liljestränd (2020), där de analyserat medias rapportering om den bristfälliga skolan i Sverige. Där beskrivs en av media förmedlad föreställning om att lärarprofessionen brister på grund av sin oklara vetenskapliga bas. Edling och Liljestränd menar att medias kritik mot skolan ofta landar i att efterfråga mer evidensbaserad forskning, som i sin tur har sin bas

i en positivistisk syn på vad som är säker kunskap.

En falang i den kritiska debatten utpekar relativism som en vansklig ingrediens i lärarutbildningen. Denna position kan kopplas till en vidare vetenskaplig debatt om vad som bör betraktas som vetenskap överhuvudtaget (se exempelvis Olsson, Stillhoff Sörensen, Zetterholm, DN, 2018). I bakgrunden ljunder ideal om vad som kan betraktas som tillförlitlig kunskap. Evidensbaserade studier och så kallad effektforskning, tycks ofta stå som vinnare i argumentationen. Ett exempel på tilltron till sådan forskning är det genomslag som John Hattie (2012), som kommit att bli en central representant för effektforskningsvärde, fått i svensk debatt om lärarkunskap. Magnus Henreksen, Inger Enqvist, Martin Ingvar och Ingrid Wällgren (2017) lyfter i sin bok "Kunskapssynen och pedagogiken", Hattie som ett gott exempel på den typ av forskare som bör ha inflytande över skolan, och som därmed också bör representera skolans kunskapssyn (s. 156). I denna argumentation, och bland de mediala debattörer som går i samma riktning (se exempelvis Dousa, B, 2019, DN Debatt), borde evidensbaserade forskningsmetoder och rön inom exempelvis hjärnforskning få utgöra ett dominerande inslag i lärarutbildning och i läraryrkets vetenskapliga grund.

Lärarutbildningskritikerna efterlyser evidensbaserad utbildningsvetenskap som vetenskaplig grund i lärarutbildningen, med en föreställning om att den blir marginaliserad av dem som har direkt inflytande över lärarutbildning och lärarprofessionens utveckling. Den evidensbaserade utbildningsvetenskapliga forskningens status i sig framstår dock inte som hotad. Tvärtom vinner den gehör på bred front i forskarsamhället och i samhällsdebatten i övrigt. Ett exempel på det vittnar Magnus Levinssons forskning om. Levinsson har, efter omfattande studier av hur utbildningsvetenskaplig forskning hanteras i forskningsöversikter, kunnat konstatera att evidensbaserad forskning dominerar när forskningsresultat

syntetiseras och skrivs fram i forskningsöversikter. I detta sammanhang tycks den medicinska forskningens tradition att utifrån evidens kunna jämföra olika studiers resultat, konkurrera ut den kvalitativa forskningens kontextnära, mer prövande forskningsresultat. Levinsson efterlyser mer konfigurativa metoder för att syntetisera forskningsansatser som utifrån andra kunskapsteoretiska utgångspunkter försöker beakta skolans komplexa praktik (Levinsson, 2019). Med stöd hos Gert Biesta vill Levinsson påminna om vikten av sådan forskning som *inte* utgår ifrån att besvara frågan "what works", utan snarare ställer kritiska frågor om vad som är önskvärt. Levinsson ställer sig föredömligt utanför det ställningskrig som lätt tonar fram i debatten, då han tillskriver forskningens mångfald stort värde, men samtidigt konstaterar att de mångfaldiga forskningsansatserna inte är likvärdigt synliggjorda i de forskningsöversikter som hittills sammanställts inom utbildningsvetenskap. Den forskning som enligt kritikerna får för lite plats i lärarutbildning tycks alltså vinna desto mer gehör i allmän debatt och i sammanställningar av relevant forskning.

Här närmast vill jag nu göra några nedslag i hur kritiken mot lärarutbildning och lärarprofession bemötts av företrädare som uppfattar sig som kritiserade. Susanne Dodillet och Sverker Lundin (2018) gör ett inlägg i diskussionen kring skolans och lärarutbildningens brister genom att ifrågasätta kritikernas problembeskrivning. Dodillet och Lundin menar att kritikernas vetenskapsteoretiska ideal bottnar i nypositivistiska föreställningar om att vad som räknas som kunskap är sådant som går att mäta och värdera. Den analysen känns också igen från Edling och Liljestrand (2020), i deras granskning av medial kritik mot lärarprofessionen. I sitt inlägg i diskussionen hävdar Dodilles och Lundin en alternativ slagsida som de funnit i en genomgång av nyutgiven kurslitteratur för lärarutbildningen. I den genomgången

tycker de sig se att ”kritisk reflektion på alla nivåer marginaliseras, till förmån för en undervisningspraktik som uteslutande tar sikte på att förbättra elevernas prestationer, definierade utifrån kursplanernas krav och kriterier” (s. 156). Detta korta nedslag får tjäna som exempel på att det råder oenighet i såväl analyserna av rådande läge i lärarutbildningen, som i föreställningarna om hur skolans påstådda problem bäst åtgärdas. En rimlig tolkning kan vara att de som analyserar så väl lärarutbildningarna som skolutveckling i allmänhet tycker sig se för lite av det de själva förespråkar och för mycket av annat. De skiftande vetenskapsteoretiska idealen verkar genomgående utgöra en skiljelinje i diskussionen.

Ett annat exempel på gensvar på kritiken mot skolan och lärarutbildningen hittar vi hos Nora Hämmäläinen, docent i filosofi (2019). Hennes diskussion tar utgångspunkt hos de kritiska röster som frågar efter mer säker, vetenskaplig kunskap och en uppvärdering av faktakunskaper. Hon tar också fasta på att denna kritik, på en vetenskapsteoretisk nivå, tar spjörn mot och starkt ifrågasätter socialkonstruktivism och postmodern teori (till exempel genom att kritisera den inspiration som sägs komma från Michel Foucault). Häri ligger hennes första kritik; emedan flera av dem som kritiserar skolan ägnar sig åt att betona vikten av vetenskapligt kunnande, konstaterar Hämmäläinen att deras framskrivningar av såväl socialkonstruktivism som postmodern teori är starkt förenklade och visar på en ovilja att förstå nyanser och de anspråk som görs. Med naturvetenskapliga metoder och föreställningar om objektiv kunskap som ledstäng, blir det till synes enkelt att avfärda vissa vetenskapsideal och arbetsmetoder som inadekvata och rentav skadliga. Hämmäläinen skriver:

Det som oroar mig är en bild där fakta, evidens, objektivitet, neutralitet, utgör grundnivån för analysen. Man går inte bakom den för att se

hur den är funtad: vilka är de riktmärken, praktiker, föreställningar som bygger upp vår uppfattning om rationalitet, verklighet och prövad kunskap? Hur har de förändrats och varför? Man antyder att det är farligt eller förvirrat att göra så, för vetenskapen ger oss det vi behöver och korrigerar sina egna misstag (2019, s 17).

Återigen ser vi tecken på att skilda vetenskapsteoretiska utgångspunkter delar in debattörerna i två läger. Den mest skarpa kritiken anklagar viss icke evidensbaserad forskning för att vara relativistisk, flummig, otydlig, ideologiskt färgad, oklar, intetsägande och i värsta fall understöjda den typ av politiska populism som ifrågasätter vetenskapligt belagda resultat (se exempelvis Olsson, Stillhoff Sörensen & Zetterholm, 2018). Svaret på sådan kritik går inte sällan ut på att hävda att kritikerna missförstår och tillåter sig att marginalisera mer hermeneutiska, kritiska forskningsmetoder och kunskapsteoretiska utgångspunkter. Det finns dock också exempel på hur forskare formulerat mer självgranskande elaborerade reflektioner över sin egen forskning. Här är det värt att nämna Bruno Latours (2004) egen uppgörelse med delar av sitt eget kritiskt socialkonstruktivistiska arbete med dekonstruerande ambition. Farhågan att hans eget arbete spelat faktaförnekare i händerna och gett dem de verktyg med vilka de driver sina politiska agendor, får honom att vilja klargöra den kritiska forskningens roll; det är skillnad på att smula sönder vetenskapliga fakta och att i kritisk anda blottlägga hur vissa fakta blir möjliga att tala om, givet kontexten de blir till inom.

Ett aktuellt, svenskt exempel på hur forskningsansatser med olika vetenskapsteoretiska förtecken riskerar att konkurrera med varandra, formuleras av Anita Norlund och Magnus Levinsson i debattartikeln ”Förenklingar, myter och tveksam nytta” (2018), i Pedagogiska Magasinet.

De belyser kritiskt aspekter av den hjärnforskning som fått genomslag i skola och utbildning och konstaterar att det tycks råda ett stort intresse för och tilltro till det forskningsfält som benämns som neuropedagogik. Dess slagkraft och status i vetenskapssamhället riskerar enligt Levinsson och Norlund att avprofessionalisera lärare då viktiga didaktiska kunskaper och frågeställningar trängs undan till förmån för betydligt mer ensidiga föreställningar om undervisning och lärande. I artikeln kritiserar också centrala skolaktörer som bidrar till att förstärka "hjärnrörelsen".

Debatten mellan olika forskningsläger pågår även internationellt. Utbildningsfilosofen David Bridges utgår från såväl ett amerikanskt som ett engelskt utbildningsvetenskapligt forskningsklimat, och riktar kritik mot att forskningsmedel i hög grad styrs mot "what works"-forskning eller "scientism", som bedrivs empiriskt med medicinsk forskning som förebild. Detta sker på bekostnad av mer teoretiskt och filosofiskt orienterad utbildningsvetenskap (Bridges 2017, s. 29). Den forskning som Bridges vill kalla "scientism", som inspireras främst av medicinsk forskning, ger en typ av kunskapsbidrag till lärare. Den kan visserligen vara värdefull, men ingalunda tillräcklig för att utgöra det enda forskningsbidraget för skola och utbildning, eftersom "scientism excludes critically important humanistic understanding" (Bridges 2017, s. 47). Utbildningsfilosofen Richard Pring (2015, s. 97) belyser läget för utbildningsvetenskaperna på liknande sätt, när han betonar att "[t]hose who want researchers to cut the theory and simply to say 'what works', forget that what counts as 'working' makes many unquestioned assumptions that need to be examined".

Bridges går vidare med att poängtera, att risken för att utbildningsvetenskapligt relevant forskning reduceras till att enbart omfatta "what works"-diskursen, kan motarbetas genom att forskarsamhället återaktiverar insikten om att utbildnings-

vetenskap vilar på flera grundläggande vetenskapliga discipliner:

It may nevertheless assist the broader campaign against this kind of reductionism if we can more confidently lay claim to and demonstrate the discipline(s) that underpin(s) the variety of research traditions with which the educational research community is now engaged (2017, s 29).

I Bridges (2017) analys är det sociologi, psykologi och filosofi som utgör utbildningsvetenskapens rötter. En påminnelse om detta fördjupar också insikten om att flera olika kunskapsideal och forskningssambitioner måste få fungera sida vid sida för att möta det utbildningsvetenskapliga behovets bredd.

Slaget om vad som är hållbar lärarkunskap pågår således, men ingen av företrädarna för respektive hållning tycks vara nöjd med det genomslag och/eller erkännande man förväntar sig att se i lärarutbildning, skolforskning, skola eller samhällsdebatt om skolan. Kan vi, genom att ta David Bridges påminnelse om "the importance of being able to combine different disciplinary approaches in the exploration of educational theory, policy and practice" (2017, s 13), på allvar, söka konstruktiva vägar till att erkänna rätt typ av forskning i förhållande till rätt typ av fråga?

FORSKNINGENS AMBITIONER OCH KUNSKAPSANSPRÅK

Debatten om skolan och läraryrkets vetenskapliga grund har kommenterats på kloka sätt i olika sammanhang (se t ex Roth, 2019; Dodillet och Lundin 2018, Hämäläinen, 2019, Blennow, 2018). Här ovan har jag försökt att skissa fram de centrala dragen i debatten, inklusive hur de olika vetenskapliga lägren bemöter varandra.

Jag lämnar nu frågan om olika vetenskapsideal, vetenskapsteoretiska utgångspunkter och forskningsmetoder därhän för tillfället och låter den fungera som en fond för förståelsen när jag tar mig vidare i mina reflektioner. I ett försök att teckna en trovärdig utgångspunkt för vidare diskussion vill jag nu ta Richard Pring (2015, s 72ff) vid handen och leda uppmärksamheten till frågor om olika grundläggande *kunskapsanspråk*: Vad ämnar forskaren göra med sin forskningsinsats? Vilka dimensioner av skolans praktik, insikter om den eller frågor till den, ämnar forskningen bidra med? Om forskare har olika motiv för sin forskning är det inte särskilt märkligt att deras bidrag svårligen kan bedömas i enkla jämförelser eller utifrån den enkla frågan ”vilken forskning bör räknas?”. Vetenskaplig kritisk granskning måste pågå – det tillhör det vetenskapliga arbetets natur – men all forskning som berör skolan kan inte värderas i eller kritiseras utifrån jämförelse med all annan forskning som berör skolan.

Evidensbaserad forskning söker ofta evidens för exempelvis vilka insatser, utgångspunkter och metoder som fungerar för att nå önskvärda mål. Den kan i så fall sägas söka svar på frågan ”what works?”. Den kan knappast samtidigt, åtminstone inte på djupet, hantera frågan vad som borde vara målen för skolans arbete. Den allmänt vedertagna utgångspunkten för vad som bör gälla, vad som är skolans syften och uppdrag, blir också i någon mening utgångspunkten för den forskning som ställer frågan ”what works”. Det är rimligt att man frågar efter sådan forskning när man i samhällsdebatt uppfattar det som att de mål vi här och nu enats om som eftersträvansvärda, inte nås. Samtidigt finns det skäl att värna om den forskning som såväl i förhållande till framgångsrika pedagogiska praktiker, som i förhållande till praktiker som inte är lika framgångsrika, ifrågasätter skolans mål och arbetssätt. Gert Biesta betonar vikten av forskning som snarare reser frågor runt ”what it should work for”, och vem som har

rätt att avgöra detta (Biesta, 2007, s. 5).

Mer prövande, kritiska eller beskrivande forskningsansatser hanterar frågor som ”vad är meningen med detta?”, ”varför bör vi sträva hitåt?”, ”finns andra viktigare mål?”. Jag lånar här Biestas terminologi och refererar till sådan forskning som orienterad mot frågan ”what it should work for”. Värdet av den typen av forskning ter sig mindre självklar i en samhällsdebatt där man redan bestämt sig för vad som är eftersträvansvärt. Biesta (2015) gör en distinktion mellan den normativa frågan om ”god utbildning” (good education), den mer tekniska frågan om ”effektiv utbildning” och den konkurrensorienterade frågan om ”excellent utbildning”, och efterfrågar ett ökat fokus på den normativa diskussion som tillåter oss att ställa frågor om utbildningens syfte. När sådana frågor ställs måste också utbildningspraktikens komplexitet bejakas; frågeställaren måste pröva sig fram för att hitta nya vägar för att nå insikter. Inte sällan måste sådan forskning också nöja sig med att resa en fråga utan att finna säkra svar. Sådan forskning måste tillåtas att ifrågasätta vedertagna sanningar, utan att för den sakens skull avkrävas nya leveranser på alternativa sanningar. I sammanhanget är det också relevant att notera Richard Prings påminnelse om att de kvantitativa data som idag ses som stabila och säkra, en gång varit föremål för sociala processer genom vilka kategorier, begrepp och föreställningar om världen etablerats (Pring 2015 s. 67ff).

Givetvis fångas inte all utbildningsvetenskaplig forskning i dessa två frågeorienterade kategorier (”what works” versus ”what it should work for”). Möjligen kan ändå dessa breda frågekategorier, med ambitionen att ringa in olika kunskapsanspråk, ändå fungera som en utgångspunkt för vidare diskussion.

Det är inte märkligt att forskning som mest faller inom ramen för den andra ansatsen, den som i grunden frågar efter utbildningens syfte, är svårare att direkt applicera eller formulera om som redskap och vägled-

	Grundläggande frågeställning/forskningsambition:	Kunskapsanspråk:
1.	"What works?" /Vad fungerar?	Forskning som utgår från givna mål/rådande föreställningar om skola och utbildning. Den söker exempelvis finna de bästa metoderna eller utgångspunkterna för att nå målen.
2.	"What it should work for" /Varför det bör fungera	Forskning som söker identifiera, beskriva och tolka befintlig praktik och rådande ideal, ofta med kritiska/ifrågasättande ambitioner.

Figur 1: Olika ansatser, olika typer av kunskapsbidrag

ning för lärare. Men om vi alltså menar att den har ett värde för skolan, läraren och samhällsutvecklingen, bör det ändå vara möjligt för lärare och andra skolaktörer, utanför forskarsamhället, att ta del av den, ta den till sig och förstå att den angår den egna praktiken. Och det är i detta led jag menar att kritiken mot den har något viktigt att säga, bortom de vetenskapsteoretiska och metodologiska olikheterna. Vad som står på spel är således erkännandet av sådan forskning som manar oss till att förstå och ifrågasätta oss själva och människans villkor, till förmån för forskning som utgår från sådant vi redan tror oss ha förstått. Vittnar kritiken delvis om ett behov av att på ett tydligare sätt kommunicera dessa forskningsansatser kunskapsanspråk? Finns det ett glapp mellan det forskarna vill bidra med och det skolans icke-forskande aktörer uppfattar att de bidrar med? I sammanhanget är det också relevant att nämna att flera studier visat att lärarstudenter upplever ett glapp mellan teoretiska studier och praktisk läraryrkesämhet; lärarutbildningen har inte förberett dem för yrket på ett adekvat sätt (Alvunger & Wahlström 2018).

Här närmast vill jag ägna mig åt att fördjupa diskussionen om den interna självkritik som formuleras *inifrån* de forskningsfält som ställer prövande, förståelseorienterade eller kritiska frågor till skola och utbildning. Frågan i fokus är: Om denna typ av forskning (som här mycket grovt förs samman under paraplyet "what it should work for") avfärdas i såväl mediadebatter som av forskare med andra typer av kunskapsanspråk – finns då skäl att diskutera om den kan

relevansgöra sig på ett bättre sätt?

SKOLANS VARDAGSFÖRNUFT I MÖTE MED "WHAT IT SHOULD WORK FOR"-FORSKNING

Richard Pring betonar att utbildningsvetenskaplig teori finns där för att informera det professionella omdömet (Pring 2015, s. 141). Forskningen placeras i skolans och samhällslivets tjänst. Det betyder inte att den ska gå i rådande institutioners ledband, men den har heller inget värde om den bara finns till för sig själv. Men mötet mellan forskarens språkbruk och teorier och lärarens vardagsförnuft är inte alltid enkelt att hantera. Richard Pring problematiserar relationen mellan å ena sidan forskarens teoretiska begrepp och perspektiv och å andra sidan det "sunda förnuft" som förenar lärare i en praktik och som i sig vilar på vardagsförnuftets lärdomar och erfarenheter. Forskningens teoretiska språkbruk återger och omdefinierar, för att ibland ifrågasätta, det som sker i vardagspraktik. Men de problem eller förhållanden som det teoretiska språkbruket söker beskriva, förstå, systematisera eller förändra, är alltså sprunget ur en praktik och där formulerat i vardagsförnuftets diskurs. Ett möte mellan dessa språkbruk måste kunna ske, men detta är ingen enkel fråga. Pring formulerar den så här:

We need to ask how far research should employ the more theoretical language of specialist disciplines,

thereby distancing itself from the everyday discourse of the teacher, and how far it might remain within that discourse with all its imprecision and ambiguities (2015, p. 97)

Pring (2015, s 102 ff) efterfrågar vidare en medveten bro mellan vardagsförnuftets diskurs och en teoretisk diskurs. Utan denna bro lär forskningen aldrig kunna påverka varse sig policy eller praktik; den blir till för sig själv. En fråga som behöver ställas i sammanhanget är alltså hur långt ifrån varandra forskningens och vardagspraktikens språk kan leva. Detta är en fråga om en avvägning mellan närhet och distans, där forskare behöver fråga sig själva om, och i så fall när, de behöver använda sig av en mer renodlat teoretiskt buren, specialiserad språkdräkt, och när de inte behöver göra det. Vi talar om att lärare, inte minst genom lärarutbildningen, behöver bli forskningslitterata (det vill säga öva upp förmågan att läsa och ta till sig forskning). Det finns också anledning att vända på begreppen och efterlysa praktiklitterata¹ forskare, det vill säga forskare som förmår att förstå den vardagspraktik lärare och elever verkar i, fånga upp såväl dess förtjänster som problem, och vidare kommunicera sina kunskapsanspråk på ett sätt så att exempelvis ifrågasättandet av det sunda förnuftet inte går dess bärare förbi. Pring hävdar att vardagsförnuftet bygger på väl beprövade teorier om verkligheten och därmed borde vara den självklara utgångspunkten för all forskning. Det är en missuppfattning att påstå att vardagsförnuftet är a-teoretiskt, bara för att det inte alltid vilar på vetenskaplig teori.

Common-sense beliefs need to be questioned, but the language of common sense embodies a complex way of understanding the world,

¹ Praktiklitteratiet och forskningslitteratiet är ett begreppspar som kom att framstå som centralt då jag och Mattias Graden, Högskolan Dalarna, under 2019 planerade ett nu pågående projekt. Projektet bedrivs inom ramen för Högskolan Dalarnas arbete med det statligt initierade ULF-projektet (Utveckling, lärande och forskning) och går i korthet ut på att tillsammans med verksamma lärare läsa aktuell forskning och samtidigt pröva huruvida forskarna i sina texter kommunicerar en beskrivning av skolan som lärarna känner igen och kan ta till sig av.

which at one level is not to be dispensed with and at another level is the best that we have. Research has to relate back to it, and the philosophical underpinnings of the research cannot ignore what common sense has to say about the reality to be researched into” (2015, s 108)

Häri vilar en stor respekt för det vardagsförnuft som varje lärare bär, de ambitioner som formuleringar i skolans läroplaner vittnar om och de arbetssätt och kulturer som skolor söker förfina och utveckla. Dessa väl beprövade vardagsteorier är och förblir det bästa vi har att utgå från i de analyser och diskussioner som forskningen har att ta sig an (se t.ex. Young & Müller 2013).

Här är det förstas på sin plats att påminna om att det finns en lång rad forskare som gjort det till sin främsta mission att överbrygga glappet mellan forskningens vetenskapliga teori och praktikens beprövade erfarenheter och vardagsteoretiska kunskap. Kunskapsbidragen skrivs då ofta fram som ett direkt resultat av en växelverkan mellan forskningspraktik och undervisningspraktik (se exempelvis Afdal 2008, Berg & Persson 2020, där det förs explicita resonemang om värdet av att låta lärarpraktik befrukta det vi kallar forskningsresultat). I sammanhanget vill jag också nämna forskningsbidrag som lyfter lärarkollegiets egen förmåga att bilda intellektuella forum för motstånd, motdiskurs och lärardriven professionsutveckling. Joseph Smith (2019) talar om den ”diskursiva dans” som pågår mellan policy och praktik, och där praktikens aktörer måste stödjas i att utveckla sina professionella diskurser och därmed kunna påverka sin egen verksamhet (Smith, 2019). Forskningens bidrag ska inte förstås som enbart riktade mot policy; det är fullt tänkbart, och ofta önskvärt, att forskare

	Grundläggande frågeställning:	Kunskapsanspråk:	Relevansgörande utanför forskarsamhället:
1.	"What works?"/Vad fungerar?	Forskning som utgår från givna mål/ rådande föreställningar om skola och utbildning, och söker finna exempelvis de bästa metoderna eller utgångspunkterna för att nå målen.	Kunskapsanspråket att ge svar på hur skolan bäst når redan vedertagna mål borgar för att forskningen anses ha hög relevans. Forskarens ambitioner (och i viss mån även språkbruk) är redan införlivat i praktiken.
2.	"What it should work for"/Varför det bör fungera	Forskning som söker identifiera, beskriva och tolka befintlig praktik och rådande ideal, ofta med kritiska/ifrågasättande ambitioner	Kunskapsanspråket att med nya (teoretiska) begrepp beskriva, tolka och även ifrågasätta praktikens mål och metoder ökar kraven på att möta praktikens vardagsförnuft i teoretisk diskurs.

Figur 2.: Olika ansatser, olika typer av kunskapsbidrag, olika krav på relevansgörande utanför forskarsamhället

och lärare gör gemensam sak för att påverka policy. En sådan tankefigur kan vara bärande för arbetet att bygga den bro som Pring efterfrågar och för detta arbete krävs praktiklitterata forskare i nära samverkan med forskningslitterata lärare. Men även forskning som inte i praktiken gör gemensam sak med pågående praktik, behöver hitta vägar för att kommunicera med pågående praktik, och det är framför allt detta spår jag nu vill diskutera vidare.

Forskning som ifrågasätter och söker ompröva vardagspraktikens "sunda förnuft" möter rimligen större motstånd och ger mindre synlig effekt i praktiken än sådan forskning som utgår från redan vedertagna idéer om vad skolan bör sträva efter. En del av detta motstånd kan bero på att forskarsamhället underkommunicerar sina *kunskapsanspråk* och *ambitioner*. Forskningens syfte och kunskapens karaktär blir därmed svår att uppfatta utanför forskarsamhället. En annan orsak till motståndet kan också handla om på vilket sätt forskningen *relevansgör* sig genom att möta och ta utgångspunkt i den vardagspraktik den vill bidra med kunskap till. Att ta tydlig utgångspunkt i vardagspraktiken betyder inte nödvändigtvis att man som forskare gör gemensam sak med praktikens aktörer. Däremot behöver den praktik som står i fokus förstås och beskrivas utifrån de villkor som där gäller. Om den berörda praktikens aktörer varken känner igen sig i problem-

beskrivningar eller begrepp och om de upplever att deras vardagsförutsättningar förbises av forskare, minskar chansen rimligen att forskningen uppfattas som relevant (se figur 2 ovan).

Jag vill här ytterligare utmana debatten om lärarprofessionens vetenskapliga grund genom att uppmana forskare som gör anspråk på att bidra till lärarkunskapen att redogöra för sina kunskapsanspråk. Här krävs också en ödmjukhet i att, i förhållande till annan typ av forskning, redogöra för vad man *inte* önskar bidra med. Här tror jag att lärarutbildningarna kan och bör omfatta en mångfald av ansatser, men att de också skulle vinna på att tidigt bjuda in lärarstudenterna i diskussionen om olika typer av kunskapsanspråk och forskningsbidrag. Alla lärare behöver få tillgång till att se att forskarsamhället inte är ett enda samhälle med en gemensam agenda. Endast på det viset kan de rustas för att bedöma på vilket sätt de ska förstå och reflektera kring forskning som på ett eller annat sätt berör deras praktik. Och endast på det viset kan de rustas för att bedöma vilken typ av forskning de ska beakta i vilka lägen.

AVSLUTNINGSVIS

När jag nu påtalat vikten av att forskare redogör för sina kunskapsanspråk och kommunicerar forskningens relevans, vore

det förstås på sin plats att retrospektivt titta på mina egna forskargärningar. I min keynoteföreläsning i Umeå i augusti 2019, ställde jag de frågor jag rest i denna text, till delar av min egen forskning. Här vill jag enbart kort beröra några av de frågor som jag reflekterade över då.²

Från 2010 och några år därefter var jag involverad i ett forskningsprojekt om den ämnesliknande skolaktiviteten ”livskunskap”. Forskargruppen hade såväl didaktiska som utbildningsfilosofiskt och utbildningspolitiskt drivna frågor på sin agenda. Ansatsen var i hög grad förståelseorienterad, men även kritiskt hållen. Vi ville studera och närmare förstå ett komplext fenomen (Irisdotter Aldenmyr, red. 2014). Om jag placerar projektet i en av de grovt skissade kategorierna ovan föll det klart inom ramen för frågekategorin ”what it should work for”.

Jag var bland annat delaktig som forskare i att granska arbetsmaterial som användes i skolors livskunskapsaktiviteter. De metaforer, exempel och argumentationslinjer som mötte eleverna sattes i en studie under existentiellfilosofisk lupp. Analysen visade hur en stark individualist med god kontroll över sina känslor och kunskap om vilka känslor som är acceptabla, trädde fram som ett ideal (Grönlien Zetterqvist & Irisdotter Aldenmyr 2013). I en annan delstudie var lärares egna inställningar till och berättelser om sitt arbete med livskunskap i fokus. Lärares utsagor granskades utifrån politiskt filosofiska tankefigurer. Analysen visade hur elever uppmuntrades till att söka i sitt inre med syftet att eleverna skulle bli stärkta av en ökad kontakt med sina egna känslor. I ett nästa steg förväntades de dela med sig av sina känslor. I detta delande tycktes känslorna bli föremål för kollektiv, emotionell fostran, vilket kan förstås som ett skifte gällande syfte och ambition med aktiviteten (Irisdotter Aldenmyr & Olson 2016).

Detta är exempel på analyser som i bästa fall kan ge lärare möjligheter att inte bara ta del av ”vad som enligt forskning fungerar”, utan också ta välinformerad ställning till frågan ”bör det fungera?”. När den prövande, kritiskt undersökande forskningen erbjuder lärare underlag för att ställa denna fråga i och till den egna praktiken, har den, vill jag tro, ett direkt värde för skola och utbildning. Den har i sin bästa utformning förmåga att bjuda in lärare till en viktig reflektion som inte nödvändigtvis behöver leda till omedelbar förändring eller nya arbetsmetoder, men som kan berika och utveckla i många andra avseenden. Om forskningen däremot *inte* lyckas kommunicera med dem som står i denna skolpraktik riskerar den att förbli en distanserad analys som enbart talar till en mindre krets utanför skolans praktik.

När jag tänker tillbaka på den skolpraktik vi som forskare mötte inom ramen för det nämnda projektet, vill jag minnas att de lärare vi mötte ofta hade en klar övertygelse om att de arbetade forskningsbaserat med livskunskap. Flera av de program och arbetsmanualer de arbetade med var nämligen baserade på olika typer av evidensbaserade studier, alternativt formulerade med stöd i psykologiska teorier. En fråga som gnager i mig, är huruvida de aktuella lärarna erbjöds tillräcklig möjlighet att orientera sig i ett forskningslandskap där de först praktiserat något i tron om att denna praktik vilade på vetenskaplig grund, för att sedan, efter att ha mött en *annan* typ av vetenskaplig analys, ställdes inför beskedet att de genomfört något som inte borde ha genomförts.

Här blir det angeläget att återvända till David Bridges (2017) och påminnas om att utbildningsvetenskaplig forskning i grunden är sprungen ur (minst) tre olika discipliner, och att vi därmed bör förvänta oss att olika typer av kunskapsanspråk formuleras gentemot skolan. De lärare jag mötte var i hög grad informerade av forskning som

² En mer detaljerad genomgång av dessa självgranskande frågor till min egen forskning återfinns i Irisdotter Aldenmyr, S. (kommande, 2020).

närmast kan härledas till den psykologiska disciplinen medan mina kunskapsanspråk var av mer filosofisk karaktär. Att ta fasta på detta faktum är ett exempel på jag som forskare både hade kunnat kommunicera mina egna kunskapsanspråk bättre, men också relevansgjort mitt bidrag genom att mer lyhört ta utgångspunkt i lärarnas pågående vardagspraktik. En inledande diskussion om hur ”what works”-forskning kan mötas upp av ”what it should work for”-forskning hade kunnat utgöra en mer solid utgångspunkt för såväl mig som forskare som för mina informanter. När olika disciplinära ansatser gör anspråk på att vägleda skolan utan att kännas vid varandra lämnas dock läraren därhän i en debatt där det ter sig som om olika kunskapsanspråk inte kan bidra sida vid sida. I en komplex praktik behövs professionella lärare som ges möjlighet att ta välinformerad ställning utifrån en pluralistisk vetenskaplig grund. Det är just därför varje forskare som talar till och om skolan tydligt bör kommunicera sina grundläggande vetenskapliga ambitioner och kunskapsanspråk samt lägga sin vinn om att förstå och ta utgångspunkt i den vardagspraktik som forskningen vill

belysa. Det senare kan i vissa fall komma att kräva en ökad närhet till skolans informanter och ett större engagemang i deras vardagsvillkor. Till syvende och sist är det en forskningsetisk fråga som är högaktuell att beakta för oss forskare som önskar verka i praktiktäna, praktikutvecklande ansatser, och samtidigt, med undersökande och möjligen kritiska kunskapsanspråk, beakta frågor om vad som borde fungera och vad konsekvenserna blir om det faktiskt fungerar.

Vad som står på spel om den prövande, ifrågasättande forskningen inte lyckas kommunicera sina anspråk eller beakta villkoren den pågående praktiken fungerar enligt, är att glappet mellan denna typ av forskning och den pågående vardagspraktiken gapar stort (jmf Alvunger & Wahlström, 2018). Detta glapp bidrar till att den tongivande kritiken mot lärarkunskap och lärarutbildning som florerar i mediadebatter lyckas underkänna såväl lärarutbildningar som viss typ av utbildningsvetenskaplig forskning på basis av att svaren på frågorna inte är tillräckligt tydliga eller resultaten inte tillräckligt mätbara.

Referenser

- Afdal, G (2008) "Religious education as a research discipline: an activity theoretical perspective" *British Journal of Religious Education* 30 (3), 199-210
- Alvunger D., & Wahlström, N., (2018) "Reseached-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education". *Teachers and Teaching. Theory and practice* 24 (4), 332-349
- Berg, M. & Persson, A. (2020) "Graderande granskning och förklarade glapp: Svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning om lärares bedömningspraktik 2009-2019", *Nordidactica*, 2020, No. 1, 18-44.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory* 57(1), 1-22.
- Biesta, G (2015) "What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism" *European Journal of Education* 50(1), 75-87
- Blennow, A. (2018) "Fel rensa ut oliktankande från högskolan" *Dagens samhälle*. Debatt. 12 december 2018. <https://www.dagenssamhalle.se/debatt/fel-rensa-ut-oliktankande-fran-hogskolan-25296>
- Bridges, D. (2017). *Philosophy in Educational Research Epistemology, Ethics, Politics and Quality*. New York, NY: Springer Berlin Heidelberg.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundens förlag.

Dodillet, S., & Lundin, S. (2018). Inte postmodernism, utan brist på kritisk diskussion, är lärarutbildningens stora problem, *Pedagogisk Forskning i Sverige* 23(1-2), 156-160.

Dousa, B (2019) "Kvacksalveri styr skolan – inte hjärnforskning", DN debatt, 2019-08-17
<https://www.dn.se/debatt/kvacksalveri-styr-skolan-inte-hjarnforskning/>

Edling, S.& Liljestrand, J. (2020) "Let's talk about teacher education! Analysing the media debates in 2016-2017 on teacher education using Sweden as a case" *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48:3, 251-266, DOI: 10.1080/1359866X.2019.1631255

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.

Henrekson, M., Enkvist, I., Ingvar, M., Wällgren, I. (2017). *Kunskapssynen och pedagogiken. Varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos Förlag.

Hämäläinen, N., (2019) "Postmodernismen och den svenska skolan" *Dagens arena*, 19 augusti 2019.
<https://www.dagensarena.se/essa/postmodernismen-och-den-svenska-skolan/>

Högskoleförordningen (1993). SFS 1993:100. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Irisdotter, Aldenmyr, S., & Grönlien Zetterqvist, K., (2013) "Etisk aktör eller solitär reaktör? Om etisk otydlighet i socio-emotionellt värdegrundsarbete". *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. 2013:1. 85-107

Irisdotter Aldenmyr, S., (red.), (2014) *Hyfs, hälsa och gemensamma värden. Studier av skolans komplexa fostrans- och värdegrundsuppdrag*. Gleerups förlag

Irisdotter Aldenmyr, S., & Olson, M. (2016) "The inward turn in therapeutic education – an individual enterprise promoted in the name of collectivity?" *Pedagogy, Culture & Society*, 24 (3), 387-400.

Irisdotter Aldenmyr, S. (2020) "Värdefulla, meningsfulla lärare. Ett slag för otillräcklighetens etik och utbildningsvetenskapens olika ansikten" *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 29, (2), 5-27.

Latour, B. (2004) "Why Has Critique Run Out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern", *Critical Inquiry* 30, 2004.

Levinsson, M. (2019). "Skolforskningsinstitutet, konfigurativa översikter och undervisningens komplexitet". *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 24(1), 5-24.

Levinsson, M. & Norlund, A. "Förenklingar, myter och tveksam nytta" (2018), 2 feb 2018. *Pedagogiska Magasinet*, <https://pedagogiskamagasinet.se/forenklingar-myter-tveksam-nytta/>

Olsson, E.J., Stilhoff Sörensen, J., Zetterholm, M. (2018) "Relativister i högskolan, lämna akademien!" *Dagens samhälle. Debatt. 7 december 2018*.
<https://www.dagenssamhalle.se/debatt/relativister-i-hogskolan-lamna-akademien-25237>

Persson, A. (2018). Introduktion till lärarutbildningen. I: Anders Persson (red.). *Blivande lärare och deras lärare - introduktion till lärarutbildningen*. (s. 12-21). Stockholm: Liber AB.

Pring, R. (2015). *Philosophy of Educational Research*. (third ed.) London: Bloomsbury.

Roth, K. (2019). Det är dags att öppna upp tunnelseendet i skoldebatten! Skola & Samhälle.
<https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/klas-roth-det-ar-dags-att-oppna-upp-tunnelseendet-i-skoldebatten/>

Smith, J., (2019). "Community and contestation: a Gramscian case study of teacher resistance", *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2019.1587003, 1-18

Young, M. & Müller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229-250.

”Det verkar som om de vill att vi ska hoppa av”: Förskollärostudenters lärartillblivelse i en performativ lärarutbildning.

Annica Löfdahl Hultman & Katarina Ribaeus

ABSTRACT

Artikeln fokuserar hur förskollärostudenterna resonerar kring sina upplevelser av krav och utmaningar samt visioner om sin kommande profession. Syftet är att från studenternas perspektiv bidra med kunskap om lärartillblivelse i förskollärostudenterna. Empirin består av 47 inspelade och transkriberade samtal mellan forskare och förskollärostudenterna. Samtalen har ägt rum på campus och under studenternas VFU. Teoretiskt förstås lärarutbildningen som en performativ utbildningskontext där krav om att visa upp en god kvalitet internt och externt bidrar till hur utbildningen formas. Det handlar om hur lärarutbildningen drivs att fylla kurser till brädden med faktakunskaper för att inte missa examensmålen och hur lärarutbildarna kämpar med att uppfylla dessa mål i sin undervisning. Studenternas handlingsberedskap tolkas med stöd i teori om lärares agens (*Teacher Agency*), där studenternas erfarenheter, visioner och möten under utbildningen bidrar till deras blivande lärarroll. Resultaten visar att studenterna upplever stoffträngsel, med fokus på faktakunskap, där det finns lite tid till fördjupad reflektion. De upplever även bristande möjligheter att skapa goda relationer till lärarutbildarna. Resultaten relateras till vilken kunskapssyn som präglar en performativ utbildning, vilka mål som uppnås samt möjliga konsekvenser för förskolans praktik när framtidens förskollärare, formade inom en performativ utbildning, ansvarar för undervisning, barns utveckling och lärande i förskolan.

INLEDNING

I den här artikeln resonerar vi kring förskollärostudenternas uttryck för sin lärartillblivelse och hur dessa uttryck kan förstås i en kontext av performativa krav på lärarutbildning och lärarutbildare. Empirin utgörs av de många samtal vi forskare kontinuerligt fört med en grupp förskollärostudenterna under deras utbildning. Sammanhanget är en svensk förskollärostudenterna som omfattar både campusförlagda teoretiska studier och verksamhetsförlagda mer praktiskt inriktade studier. Artikeln ska förstås i re-

lation till en förskollärostudenterna som är utsatt för flera olika granskningar. Det handlar om studenter som ska välja utbildning och studieort och om interna kvalitetskrav inom akademien samt skilda kvalitetskrav från statliga organ för kvalitetsgranskning. I detta fall Universitetskanslersämbetet som regelbundet granskar utbildningens kvalitet för att bedöma om lärosätet får behålla sin examensrätt. Det betyder att utbildningen är utsatt för performativa krav, d.v.s. ett sammanhang där det handlar om att visa

upp en så bra och gedigen utbildning så att staten godkänner den och så att studenter både vill välja att påbörja utbildningen och att inte hoppa av. I artikeln använder vi begreppet performativ för de sammanhang inom vilket studenternas uttryck kan tolkas. Artikeln ska också förstås i relation till en samhällskontext med stor brist på utbildade förskollärare. Det innebär att förskolor tvingas anställa utbildade pedagoger och att många studenter redan arbetar som vikarier inom förskolan. Ett flertal studenter har på så vis kunskaper om hur praktiken fungerar, som kanske inte alltid stämmer med akademins kvalitetskrav. Det är här, i detta spänningsfält mellan lärarutbildningens krav och innehåll och studenternas erfarenheter, som en viktig del av studenternas lärartillblivelse tar form. Även om studenterna ger uttryck för många positiva aspekter, relaterat till sin utbildning, har vi i denna artikel valt att fokusera på de situationer där studenterna ger uttryck för sådana spänningar. Detta då dessa aspekter av förskollärarytbildningen inte tidigare beforskats. För ämnet pedagogiskt arbete är det av stor vikt att belysa den praktik som lärare arbetar inom, men även den praktik inom vilken lärare blir till, det vill säga lärarytbildningen, vilket denna artikel avser att bidra med.

Syftet är att, utifrån studenternas perspektiv, bidra med kunskap om lärartillblivelse i förskollärarytbildningen utifrån de spänningar som kan uppstå mellan studenternas erfarenheter och lärarytbildningens krav. Forskningsfrågorna som vägleder analysen är:

- Vilka betydelser för studenters lärartillblivelse har de krav och utmaningar som förskollärarytstudenter ställs inför under utbildningen?
- Vilka betydelser för studenters lärartillblivelse har de performativa krav som förskollärarytutbildningen omfattas av?

FORSKNINGSÖVERSIKT

Stofffrängsel

Stofffrängsel i undervisning – vare sig det handlar om grundskola, gymnasieskola eller högre utbildning har still stor del fokuserat på förståelse av naturvetenskapliga begrepp. Ledord som ”less content, more learning” (Fensham, 2000) har förts fram i diskussionen om att undervisningen har varit alltför fylld med olika innehåll på bekostnad av elevernas lärande. Millar, (1996, i Almers och Östklint, 2003, s. 2) definierar stofffrängsel som ”...before you have fully grasped one idea you are on to another”. Situationen känns igen i en mångfald av internationella forskningsområden och att stofffrängsel leder till ytligt lärande har beforskats sen 1960-talet. Inledningsvis var dessa studier nästan uteslutande baserade på forskarens teoretiska perspektiv och psykologisk teoribildning där studenters kognitiva förmågor och motivation fokuserades (Entwistle, Karagiannopoulou, Ólafsdóttir & Walker, 2016). Senare forskning på området uppmärksammar hur synsätt och metoder för att studera lärande i högre utbildning har förändrats. Dessa studier har även omfattat kunskaper om betydelse av innehållet och av den akademiska kontext i vilken lärandet förväntas ske (Entwistle *et.al.*, 2016). Till exempel visar Swan (2006) i en studie om gymnasieelevers inflytande hur elevers arbete med ett omfattande kunskapsstoff leder till ... ”att de ”tvingas” till ett ytrinriktat lärande eftersom det är snabbare än ett djupinriktat och eleverna hinner på det sättet med en större kvantitet” (sid. 143). Vidare menar Swan att stofffrängsel kan vara en förklaring till att eleverna inte problematiserar det de läser och på så vis kan stofffrängsel ses som en aspekt som i sin tur leder till brister i elevers inflytande.

Vad vet vi då om studenters lärande i högre utbildning? Det är ett omfattande forskningsfält som rymmer såväl teoretiska som metodiska aspekter. Ett temanummer

i *Educational Psychology Review* (2017, volume 29, Issue 2) visar att, även om det finns ett flertal likheter gällande resultat i de omfattande review-studier som gjorts, så saknas konsensus kring hur lärande i högre utbildning går till. Snarare än att formulera en meta-teori menar Alexander (2017) att de underliggande frågorna som behöver fördjupas handlar om hur innehåll disponeras och läggs fram, den kontext som utbildningen rymms inom samt hur kontinuitet beaktas.

I föreliggande artikel är vi mindre intresserade av att förklara och visa på att stoffträngsel i lärarutbildningen leder till ett ytligt lärande och att tiden för kritiskt tänkande och reflektion minskar. Det är ganska självklara kunskaper. Snarare bidrar vi med kunskaper om vilka betydelse lärarstudenter själva menar att sådana aspekter har för deras lärartillblivelse

Handlingsberedskap, utmaningar och reflexion

Vad vet vi om lärarstudenters lärartillblivelse? Ett sätt att förstå detta på är att studera studenters handlingsberedskap/agens och den kontext där agens ska utvecklas. Det är naturligtvis olika för olika individer och olika faser i lärarstudenters utbildning. Generellt menar Toom, Pietarinen, Soini och Pyhäntö (2017) att "...there exists surprisingly little empirical research on student teachers' professional agency, especially in terms of the professional community and in relation to the characteristics of teacher education." (sid. 127.). Ett övergripande mål med svensk högre utbildning enligt Högscolelagen (SFS 1992:1434, Kap 1, §8) är bland annat att utveckla studenters förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar och att utveckla en beredskap att möta förändringar i arbetslivet. Vi förstår detta i relation till forskollärarutbildningen som att studenter ska utveckla sin förmåga att kritiskt reflektera över både utbildningens innehåll och över samhällsfenomen som berör deras kommande yrke. Att utbildningen ska vila

på vetenskaplig grund och på beprövad erfarenhet utgör grundstenar i Högscolelagens målformulering (SFS, 1992:1434, Kap 1, §2). Men vad begreppen innebär är inte alltid självklart. I en studie av styrdokument för Barnehagelärarutdanning i Norge visar Grindheim (2017) på hur reflektion i termer av kritiskt tänkande både ses som ett vetenskapligt förhållningssätt och som ett sätt att tänka om sin egen lärartillblivelse. Grindheim finner dock att de sätt som begreppen skrivs fram på inte alltid stämmer överens. I analyser av förväntningar kring kritiskt tänkande dras slutsatsen att det inte enbart behöver vara en positiv egenskap. Begreppet måste ses i relation till kontext, värderingar och övergripande mål med utbildningen för att inte bli redskap som stöttar och bevarar enformiga tankemönster eller etablerade orättvisor. På så vis kan de flerdimensionella funktioner som eftersträvas inom den utbildning Grindheim studerar motverkas. En viktig funktion i sammanhanget är att utveckla sin handlingsberedskap eller sin professionella agens som Toom *et al.*, (2017) beskriver det. I deras studie om finska lärarstudenters första år i lärarutbildningen framkom redan tidigt lärandemiljöns betydelse för studenters känsla av professionell agens. Därtill spelade sociala relationer en särskilt viktig roll för studenternas upplevelse av agens, som att få möjligheter att gemensamt med studiekamrater bli utmanade och reflektera över problem som uppstår. Att relationen mellan universitetslärare och student är viktig för en god lärandemiljö och för att studenter ska utveckla sina kunskaper är sedan länge känt inom forskning av högre utbildning (Se t.ex. Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F., 1999). Forskning inom detta område betonar konstruktiva relationer och en miljö som bekräftar studenten (Toom, *et al.*, 2017).

Performativitet, oro och professionalism

Forskning som belyser performativitet i undervisningssammanhang fokuserar ofta

lärare och deras professionella hållning inom förskolor/skolor vars lärare tvingas visa upp sin verksamhet i en alltmer konkurrensutsatt resultat- och redovisningsinriktad skolmarknad (Ball, 2006a). Att lärarutbildningen befinner sig inom en liknande situation har mer sällan beforskats. Men vilka kännetecken finns på en performativ förskola/skola, på lärares professionalism, och kan vi förstå lärarutbildningen på liknande vis? Inom policyforskning kritiserar ofta standardiserade modeller som via överstatliga institutioner förts fram de senaste decennierna som främjande för en effektiv undervisningspraktik (OECD, 2005, 2009). Dessa anses utgöra ett hot mot lärares möjligheter att utveckla en ansvarsfull professionalism (se t.ex. Solbrekke & Englund, 2011). Tvärtom skapar de en professionalism som är begränsad av kontextuella faktorer och en standardiserad läroplan (se t.ex. Oobekkink-Marchand *et al.* 2017).

Det har också visat sig i att lärare som befinner sig under en performativ press funderar på att sluta arbeta som lärare då det professionella handlingsutrymmet ter sig alltför begränsat (Holloway & Brass, 2018). Studier av performativitet i förskolan har visat att lärare skapar strategier för att komma undan de krav som ställs och istället strävar mot en egen professionell hållning (Löfdahl & Perez Prieto, 2009a, 2009b). Resultat visar dock hur förskollärare, trots försök att behålla en specifik och unik förskollärarprofession, alltmer likriktas och anpassas till en nationell standard där läroplanens formuleringar blir till deras professionella språk (Löfdahl, Folke Fichtelius & Löfgren, 2016). På liknande vis har studier om excellenssatsningar på lärare visat att lärare begränsar sitt språk till den standard som råder och på så vis riskerar att begränsa sina möjligheter att tänka kritiskt och därmed förändra sina handlingsrepertoarer (Biesta, Priestley & Robbinson, 2017; Bergh, Löfdahl Hultman & Englund, 2018).

Vi menar att det är möjligt att anta att förskollärarutbildningen, som är styrd

av examensmål och standardiserade kunskapsmål kan liknas vid förskolans/skolans utbildningspraktik. Det innebär att vi kan förstå den förskollärarutbildning som utgör ett sammanhang för våra studier om studenters lärartillblivelse som en *performativ* praktik. Ett rimligt antagande är att svensk lärarutbildning inte är unik utan dess förutsättningar liknar utbildningar i hela världen, även om kvalitetsgranskningar har sina specifika karaktäristika och där de performativa kraven kan ta sig olika uttrycks sätt. Murray (2012) menar att "... the increase in performativity cultures is a global phenomenon which has impacted in some way on all who work in teacher education, wherever their university is located and whatever the national context." (sid. 19). Även om lärarutbildare, som Murray också antyder, ofta anpassar sin undervisning till att vara mer diskuterande och relaterad till pedagogiska dilemman, så betraktas sådan undervisning som alltför tidkrävande och dessutom svår att mäta och redovisa, vilket resulterar i att den ofta förblir osynlig. Det innebär att lärarutbildare, om det ens görs möjligt, får ägna sig åt sådan undervisning vid sidan av för att anpassa undervisningen till de kvalitets- och granskningskrav som den performativa kulturen kräver.

TEORETISKA RAMAR

För att tolka och förstå de sammanhang som utbildningen äger rum inom använder vi oss av Stephen Balls tankar om performativitet (2003, 2006a, 2006b) som en styrningskultur. Det handlar om att förskollärarutbildningen har krav på sig att visa upp sin verksamhet och göra den synlig. Framförallt i relation till de kvalitetsgranskningar som staten, via Universitetskanslersämbetet genomför, men som även omfattas av lokala granskningar och kvalitetsbedömningar på styrningsnivå inom lärosätet och av kvalitets- och utvärderingar på kursnivå bland de involverade lärarutbildarna och

deltagande studenter. På så vis kan vi förstå förskolläraryrket som en *performativ läraryrkesutbildning*, ständigt öppen för insyn, kontroll och konkurrens. Att vara delaktig i en performativ läraryrkesutbildning leder också till det Ball kallar ontologisk osäkerhet. Den innebär en känsla av instabilitet och otrygghet i att ständigt bedömas med olika medel och på olika grunder, följt av frågor som "Are we doing this because it is important, because we believe in it, because it is worthwhile? Or is it being done ultimately because it will be measured or compared?" (Ball, 2006a, s 148). Det finns både regler och normer för hur en utbildning ska formas och genomföras som vi kan jämföra med en policy som skapar möjligheter för vissa innehållsliga aspekter, men som också skapar en viss oro hos de som ansvarar för läraryrkesutbildningen. En oro för hur utbildningen kan komma att bedömas och hanteras och hur detta kan lösas i den dagliga verksamheten och som, enligt Balls resonemang "pose problems to their subjects, problems that must be solved in context" (Ball, 2006a, p. 21). Det är i det sammanhanget vi kan se performativitet som en styrningsmodell baserad på redovisningsansvar och konkurrens, där synliggörandet har en nyckelfunktion. I den performativa förskolläraryrkesutbildningen tvingas såväl läraryrkesutbildare som styrningen för utbildningen att hantera sin oro genom att "ladda" med innehållsstoff och visa upp specifika innehåll så att alla examensmål garanterat uppnås och att inga tomrum kan tolkas som brister i genomförandet. Studenter i den performativa läraryrkesutbildningen förväntas hantera alla dessa innehåll, reflektera över dess vetenskapliga grund och beprövade erfarenhet - och samtidigt utveckla sin läraryrkesprofession. Men kraven på vilka kunskaper som ska utvecklas hos studenter i en utbildning är inte nödvändigtvis något som studenter tar till sig och tolkar på samma vis som de som anordnar utbildningen. Både läraryrkesutbildare och studenter bidrar till att läraryrkesutbildning formas i de sammanhang som de

befinner sig inom och med de kontextuella förutsättningar som finns däri.

För att tolka och förstå hur förskolläraryrkesstudenter utvecklar sin profession till lärare använder vi oss av teorier om lärares agens, TA (*Teacher Agency*), (Biesta, Priestly & Robinsson, 2015). Centrala utgångspunkter inom TA är de temporala dimensioner där tidigare erfarenheter samspelar med de sociala, kulturella och materiella aspekter som formar de sammanhang som studenter möter och som bidrar till hur de kan utveckla sin handlingsberedskap i sitt kommande yrke som förskollärare. TA fokuserar på att nuet involverar en kapacitet att både lära sig från dåtid liksom att uttrycka föreställningar om en ännu inte nådd framtid. För att till fullo greppa komplexiteten i hur studenter formar sin lärartillblivelse behöver samtliga tre tidsdimensioner finnas med. Det betyder att de erfarenheter som studenter har från tidigare arbetserfarenheter, från tidigare kurser under utbildningen och från sin verksamhetsförlagda utbildning, VFU, bidrar till hur nuet tolkas och förstås. Hur dessa erfarenheter i nuet upplevs bidrar till att forma en handlingsberedskap som blir en del av studenters lärartillblivelse.

DELTAGARE OCH EMPIRISKT MATERIAL

I studien har 15 förskolläraryrkesstudenter som påbörjade sin utbildning under 2017 deltagit. Vi valde att följa en och samma grupp studenter under hela deras utbildning för att följa deras lärartillblivelse genom utbildningens olika innehåll och former. Inledningsvis fick hela gruppen om ca 110 studenter en inbjudan att lämna intresse för att delta i veckovisa samtal med en grupp om fyra forskare (varav två är artikelförfattare) om sin utbildning till förskolläraryrket. 15 studenter, både män och kvinnor i olika åldrar, visade intresse för att delta i projektet och lämnade även sitt samtycke till att delta i det forskningsprojekt som bygger på

innehållet i dessa samtal. Några av dessa har lämnat projektet av olika anledningar under tiden för projektet och någon student har tillkommit. Sammantaget har ca 8-15 studenter deltagit i de samtal vi haft, men i några enstaka samtal har endast 2-3 studenter deltagit. Studenter har frivilligt valt att delta i dessa möten förlagda utanför deras schemalagda tid. Övriga lärare inom lärarutbildningen har inte informerats om vilka studenter som deltagit, dock har det varit omöjligt att helt skydda deras identitet då de själva valt att berätta för såväl studiekamrater och lärarutbildare. De fyra forskare som deltagit arbetar inom lärarutbildningen men under tiden för de empiriska studierna har ingen av forskarna undervisat eller examinerat de deltagande studenterna.

I artikeln används data från samtliga 47 samtal med studenter under de fyra första terminerna av den totalt sju terminer långa utbildningen. Empirin består dels av inspelade och transkriberade samtal från 37 timslånga samtal med gruppen studenter under deras campusförlagda tid. Samtalen har ägt rum i grupprum på campus. Dels består empirin av 10 inspelade och transkriberade samtal om ca 2 timmar, med delar av eller hela gruppen studenter under deras VFU. Dessa samtal har ägt rum på studenternas olika VFU-förskolor. De fyra forskarna har inte deltagit i alla samtal samtidigt utom någon enstaka gång samt vid samtalen under VFU. För att skapa en kontextuell kunskap om de delar forskarna vanligtvis inte varit engagerade i som lärarutbildare på campus besöktes samtliga studenter under deras VFU-period i termin 1. Innehåll i samtal från dessa besök har generaliserats och följts upp i gruppssamtal på Campus.

Samtalen har handlat om allt från händelser som skett i det omgivande samhället till specifika händelser under deras utbildning. Inledningsvis valde vi forskare att initiera ett innehåll specifikt om aspekter av demokrati inom utbildningen och i samhäl-

let. Efter hand har samtalen allt mer varit initierade av studenterna och deras behov av att belysa olika aspekter av utbildningen. Vi har då mer och mer blivit jämbördiga samtalspartners. Samtalen har då kommit att handla mer specifikt om deras framtida yrkesroll som förskollärare, om utbildningen och de krav, utmaningar och brist på specifika utmaningar som de upplevt. Ofta har aspekter av demokrati belysts och diskuterats utan att det har varit ett riktat innehåll. Vi vill betona att studenterna ger uttryck för många positiva aspekter relaterat till sin utbildning och sin lärartillblivelse. Sammantaget överväger de positiva erfarenheterna. I föreliggande artikel fokuseras dock studenternas uttryck för det motsatta, när det uppstår spänningar mellan lärarutbildningens krav och innehåll gentemot studenternas erfarenheter, handlingar och visioner.

RESULTAT – I SPÄNNINGSFÄLTET MELLAN UTBILDNINGENS PERFORMATIVA KRAV OCH LÄRARSTUDENTERS LÄRARTILLBLIVELSE

Resultatet av våra analyser presenteras inledningsvis som spänningsfält mellan utbildningens krav och lärarstudenternas upplevelser av utbildningen och hur de relaterar innehåll, krav och utmaningar till möjligheter att utveckla sin lärarprofession. Samtliga transkriptioner har läst igenom och studenternas uttryck har tolkats. Två övergripande spänningsfält har identifierats som illustrerar förskollärarstudenters lärartillblivelse i relation till utbildningens komplexitet och performativitet särskilt med fokus på den kontext i vilken utbildningen sker. Analyserna är teoridrivna då vi, utifrån studenternas samtal, sökt efter uttryck för performativitet i förskollärarutbildningen och efter agens/handlingsberedskap i studenternas lärartillblivelse.

Stofffrågsel versus reflexion

Vid flera tillfällen kommer studenter till våra träffar och är oroliga, stressade och irriterade över mängden innehåll som ska behandlas på en kort tid i de campusförlagda kurserna. Vi får till och med berättat för oss om studenter som upplevt sig så pressade att de fick ta mediciner för att genomföra examinationer. Det upplevs frustrerande att inte hinna med att fördjupa sig i de innehåll som presenteras. Vid ett av våra tillfällen kom vi att samtala om stofffrågsel och hur stofffrågseln i sig gör att det inte finns utrymme för mer fördjupande, utmanande och praktiskt inriktade uppgifter.

Student: Jag känner att man skulle ha haft mer kött på benen...jag vet inte hur man ska säga...men nu är det mycket man ska läsa böcker och det handlar om hur man ska skriva men det är inte mycket, det kanske kommer sen men, men på riktigt det praktiska hur man gör. Ehh...i vissa situationer. Mer praktiskt, inte bara läsa böcker och som nu att vi har haft fältstudier.

Forskare: Hur tänker du då med fältstudier. Ni kommer i alla fall ut i förskolorna?

Student: Ja men vi är inga forskare nu och det kanske inte är alla som kommer bli det heller. Jag hade velat ha mer praktiskt och mer lösningar. Jag har kompisar som säger att varför har man så mycket planering när det man behöver vara bra på är att vara flexibel. Man vet aldrig, även om vi har suttit och gjort en dag med förberedda aktiviteter för fältstudierna så vet man aldrig hur barnen mår den här dagen, hur vädret är om det är för varmt eller blött osv.

Forskare: Vad hade du för bild innan? Tänkte du att det skulle vara mer praktiskt?

Student: Ja jag vill ha mer problemlösningar med det som uppstår ute när jag jobbar. Det hade jag velat ha mer svart på vitt.

Forskare: Är det då en förväntan inför fortsättningen?

Student: Ja, det har varit så svåra uppgifter. Det är ju brist på förskollärare och ibland får man nästan känslan av att de vill att man hoppar av. Alltså när det är så märkliga uppgifter.

Exemplet kan tolkas ur lärarutbildningens perspektiv där ambitionen att koppla teori med beprövad erfarenhet konkretiseras i fältstudiebesök. Det är en viktig aspekt som betonas i lärarutbildningens styrdokument. I samtalet med studenterna visar det sig att det är något som saknas för att erfarenheterna på fältet ska bli en del av studenternas handlingsberedskap. Studenten ger uttryck för att det behövs mer praktiskt och lösningar och att få svart på vitt. När uppgifter blir övermäktiga och inte upplevs ha relevans så får studenterna en upplevelse av att utbildningen "testar" dem hur mycket de klarar av utan att hoppa av.

Andra exempel inom temat stofffrågsel belyser när gruppen studenter och forskare diskuterar aspekter av omvärlden och relaterar till lärartillblivelsen. Vid detta tillfälle diskuterar vi valrörelsen, det kommande riksdagsvalet och hur antidemokratiska innehåll verkar ges utrymme i debatten. Studenterna menar att det är ett viktigt innehåll som berör deras handlingsberedskap som blivande förskollärare, men som inte ryms i kurserna i tillräckligt stor utsträckning. En student säger: "Att ses i den här gruppen nu känns än mer viktigt än för ett år sen som ett resultat av samhällsförändringarna". Vi diskuterar vidare hur viktigt det är med kritisk reflektion och hur de kan förhålla sig till fakta som presenteras om förskolan och läraryrket.

När vi diskuterar om de får möjlighet att

reflektera kritiskt kring fakta och innehåll som presenteras i utbildningen så är det inget de ens tänkt på skulle vara möjligt. Det skulle också ta tid och den tiden upplever studenterna inte finns. Enligt studenterna berörs vikten av kritisk reflektion i utbildningen, men endast i relation till media och en mer övergripande samhällsdebatt. Vi kan förstå det som ett glapp mellan en ambition att fostra kritiskt reflekterande studenter generellt och hur fakta presenteras i utbildningen. Det saknas dock tid och möjligheter för studenterna att inte bara vara kritiskt reflekterande utan att relatera det till sin handlingsberedskap som förskollärare. Att möjligheten till kritiska reflektioner inte framträder i relation till innehåll i utbildningen lyfts av studenter vid flera av våra samtalsträffar. I nästa tema belyser vi närmare hur det också påverkar studenternas upplevda relation till lärarutbildare.

Relation till lärarutbildare versus faktabaserat innehåll - på campus

Vi vet att goda relationer mellan lärarutbildare och student är viktiga för att studenter ska utveckla sina kunskaper. Vid upprepade tillfällen berättar studenterna om det motsatta. Det handlar om hur de känner sig nervärderade av föreläsare. Ett exempel är föreläsare som är så säkra på sin sak att de inte vill lyssna på motargument, trots ivriga försök från flera studenter. Andra exempel visar på hur studenterna, när de inte håller med läraren, upplever att deras kunskaper är värdelösa. En student med flera års erfarenhet av arbete i förskola berättar hur hen testar en föreläsare med frågor som hen vet svaret på och upptäcker att föreläsaren har fel.

I våra analyser har vi funderat över vilken kunskapssyn som präglar dessa och liknande möten mellan studenter och lärarutbildare. När kunskaper förmedlas i fix och färdiga förpackningar så tolkar vi det som ett uttryck för den performativa lärarutbildningen. Som en rädsla för att innehållet ska glida iväg och examenmålen ska missas.

Det handlar om vad som på engelska ofta beskrivs som "hitting the target but missing the point" (Green, 2010, Söderström & Löfdahl Hultman, 2017), det vill säga att nå målet men missa själva poängen. Poängen här ser vi som att skapa möjligheter för studenter att utveckla sin lärarprofession i dialog med mer erfarna lärarutbildare och att bygga relationer av tillit. När lärarutbildare framstår som normativa förebilder och bärare av den kunskap som förväntas visas upp, snarare än att möta studenter i deras funderingar, ta till sig av synpunkter och bjuda in till ett öppet samtal missar studenterna poängen med just det momentet i sin utbildning.

Relation till lärarutbildare versus triviala innehåll - på VFU

De flesta studenter ser fram emot att göra sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU) och de flesta är också mycket nöjda, men vid några tillfällen berättas det om besvikelse över att inte få prova sin yrkesroll. "Man får va' som en tomte i hörnet" säger en student och menar att man inte lär sig genom att titta på. Andra fyller på med synpunkter om att de sällan blir utmanade av sina handledare. I detta sammanhang uppstår en diskussion där en student som inte upplever utmaningar ställer frågan till studiekamraterna "Hur känns det att bli utmanad, vad betyder det att bli utmanad?" Flera studenter menar att det är en utmaning i sig att vistas som lärarstudent i förskolan, andra menar att bli utmanad måste vara en aktiv handling från handledaren som att kritiskt fråga och undra kring de aktiviteter och handlingar som studenten utför. Det väcker tankar hos oss om att begreppet "att bli utmanad" behöver tydliggöras och nyanseras. I relation till vår teoretiska ansats om Teacher Agency behöver lärarutbildare under VFU ta tillvara studenters tidigare olika erfarenheter och bidra till samtal om hur studenterna kan utveckla dessa innehåll och på så vis skapa visioner och handlingsberedskap som blir till viktiga

delar i studenterna lärartillblivelse.

VFU-perioderna upplevs av vissa studenter som att de förväntas bidra med nya kunskaper till det praktiska arbetet snarare än att de får ta del av och lära sig av handledarnas beprövade erfarenheter. Men studenter berättar också om negativa erfarenheter av att de ibland ses som en förlängning av de teorier som lärare under praktiken dissar med kommentarer likt ”... sånt har vi inte tid med i barngruppen” och att deras VFU begränsas till enkla uppgifter som inte erbjuder vare sig motstånd eller utmaningar. I våra samtal med studenter före, under och efter VFU delar de med sig av såväl bra som mindre bra erfarenheter och på så vis delas en kunskap av hur olika förskolor kan fungera. Vi blir mer medvetna om vikten av goda relationer med tillgängliga och närvarande handledare för att studenter ska utveckla sin lärarprofession under VFU. Främst framstår studenternas önskan om att bli utmanade i de aktiviteter de genomför. Det handlar om att inte bara bli berömd och bedömd enligt en checklista för att ha gjort en godkänd aktivitet utan få samtala om vad som kunde gjorts annorlunda, hur de kunde ha tänkt och vad som kanske inte blev så bra. Vi tolkar studenternas berättelser om VFU som att mötet med erfarna förskollärare måste överskrida bedömda aktiviteter och innehålla gemensamma reflektioner om vad som är beprövat och varför det har blivit det. Först på det viset menar vi att VFU-periodernas potential utnyttjas som bidrag i studenternas utveckling av handlingsberedskap.

Professionen, stoltheten och handlingsberedskapen

De spänningsfält mellan utbildningens performativa krav och studenternas lärartillblivelse som vi beskrivit och resonerat om ovan, påverkar sammantaget studenters tankar om professionen, stoltheten kring sitt yrkesval och den handlingsberedskap som utvecklas under utbildningen. Studenterna som vi mött har ofta gett uttryck för en

stolthet över att utbildas till förskollärare. Vi har konfronterat dem med det så kallade Förskoleupproret som i sociala medier ger uttryck för ett pressat läge i dagens förskolor (#pressatläge). Detta är ingenting som studenterna räds, snarare har vi hört dem berätta om hur de längtar efter att få komma ut och ”kunna göra skillnad” för de barn som befinner sig i någon form av svårighet. Efter lite längre tid i utbildningen och flera perioder av VFU möter vi ändå studenter som menar att allt kanske inte är möjligt att genomföra i förskolans praktik. Vi möter kritik mot att utbildningen inte relaterar till dagens verklighet utan stannar i det hypotetiska resonemanget. En student uttrycker det så här:

” Ingen föreläsare tar upp att det kaaanske inte är möjligt att genomföra vissa saker. Det var ju sju ungar som spydde, typ”.

Vi förstår det som att vissa innehåll ska förmedlas som möjliga praktiska handlingar i verksamheten, medan studenterna saknar en reell diskussion om hur en mer flexibel professionell beredskap kan utvecklas i relation till möjliga iscensättningar i praktiken. Här tolkar vi studenternas uttryck som ett glapp i utbildningen som i sin tur påverkar deras lärartillblivelse. Önskemål om att få träna sig på att vara flexibla uttrycks återkommande av studenterna. Istället för att beskriva detta i gamla ordalag som ”praktikchock” så väljer vi snarare att tolka det som en ”praktikkunskap” om att det är annorlunda i praktiken än i teorin, och något som studenter vill problematisera. Vi stöder oss på uppgifter från studenterna om erfarenheter från arbete i förskolan både före och under tiden för utbildningen. De få studenter som inte har egen erfarenhet får ändå, genom samtal både inom vårt projekt och i andra möten under utbildningen, del av studiekamraternas ofta färska kunskaper och erfarenheter.

Vi samtalar ofta med studenterna om

läraryrkets status och hur lärarutbildningen bidrar till att stärka deras professionella handlingsberedskap. Vid flera tillfällen möter vi en oro över att just benämning förskollärare verkar förknippas med en låg status jämfört med att studera till grund- eller gymnasielärare. ”Jag brukar säga att jag studerar till lärare, för det låter bättre” säger en student och menar att människor i allmänhet inte förstår vad arbetet som förskollärare innebär. Vi funderar över vad det innebär att välja en utbildning och att inte alltid våga ge uttryck för utbildningens innehåll? Vilken handlingsberedskap bidrar ett sådant synsätt till och kan det vara så att studenterna, genom sitt sätt att prata om läraryrket bidrar till att positionera förskollärare som en lågstatusroll? Är det något som utbildningen bidrar till? Vi noterar också hur studenterna är besvikna över att visst ämnesinnehåll som studeras på campus inte förväntas resultera i praktiska övningar under VFU-perioden. Möjligen är naturvetenskapligt kunskapsinnehåll som exempelvis periodiska systemet ett uttryck för den performativa lärarutbildningens oro över att missa ett examensmål. Men det för med sig att praktiska innehåll, såsom experiment med inriktning på kemi, inte kan genomföras av studenter under VFU på grund av att vissa säkerhetsföreskrifter inte kan infrias. Under den VFU-period som ingår i en termin med naturvetenskapliga ämnen berättar studenterna om hur de genomför, som vi tolkar, ganska enkla praktiska aktiviteter i barngruppen, såsom att låta barnen få klippa med en sax eller att klä ut sig till påskhare och låta barnen få leta ägg. Vi ser det som självklara delar i förskolans verksamhet, men ställer oss också undrande till om det bidrar till deras lärartillblivelse och vilken handlingsberedskap som utvecklas. Här ser vi en risk att studenterna berövas på erfarenheter under sin VFU-förlagda utbildning.

Via studenterna förstår vi att det inom utbildningen ibland diskuteras negativt kring arbetet på avdelningar för yngre barn

(1-2-åringar), såsom att det är fysiskt tungt och mindre viktigt än arbetet med de äldre förskolebarnen. Vissa delar i utbildningen riktas specifikt mot de yngsta barnen vilket både betonar vikten av arbetet med de yngsta barnen men som också konstruerar en bild av en tudelad lärarprofession. När studenterna berättar, så betonar de att de faktiskt tycker att det är lika viktigt att arbeta med de yngsta barnen. Vi tolkar deras uttryck som en motberättelse och som en strävan efter att legitimera sitt yrkesval. I vår tolkning av hur professionen, stoltheten och handlingsberedskapen hänger ihop funderar vi över hur status inverkar och vad som inverkar på att förskollärarstudenter känner att de valt en lärarutbildning med låg statusinriktning. Den performativa lärarutbildningen strävar efter att skapa en vid kompetens och särskiljer arbetet med yngre och äldre förskolebarn för att tydliggöra och synliggöra skillnader. I studenternas berättelser uppstår en paradox då kompetensen att arbeta med de yngsta barnen upplevs bidra till att yrket bibehåller en låg status medan studenterna säger sig uppskatta just denna kompetens. Hur denna paradox påverkar lärartillblivelsen behöver studeras närmare.

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Under utbildningens gång har studenterna utvecklat en specifik kompetens som handlar om att förhålla sig kritiska till utbildningen, såväl innehåll som form. Det ser vi som att utbildningen bidragit till att uppnå Högskolelagens mål om att utveckla studenters förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar med mera. Vi har även sett att alltför kritiska och självständiga studenter blir ett hot mot det på förhand inplanerade kunskapsstoff som ska betas av. Studenters krav på att få bli utmanade och att få mer tid för reflexion ställer ytterligare krav på lärarutbildare och på organisationen. Detta ställs mot de kvalitetskrav och redovisning-

ar som inte bara staten ställer, utan som även utvecklas till kvalitetskriterier internt inom lärosäten – och som vi kan anta blir en del av lärarutbildares identitet och agency (Jfr, Murray, 2012).

I våra analyser och slutsatser har vi har strävat efter att inte låta en enskild lärarutbildare eller ens ett lärarprogram ska framstå som ansvariga till dessa performativa handlingar. Snarare har vår ambition varit att visa på vad Green (2010) menar utgör en paradox inom utbildningsinstitutioner och andra liknande offentliga institutioner vars processer möts av krav på att bli mer synliggjorda. I likhet med Green så funderar vi, utifrån att ha tagit del av studenternas uttryck, om den performativa lärarutbildningen gör ”education less educative”(Green, 2010, sid. 2.).

Genom att betrakta förskolläraryrket som en performativ verksamhet har vi sett att utbildningen rymmer en rad spänningar som bidrar till en komplexitet i studenternas läraryrkesroll som vi studerat. Vi har sett att studenterna ger uttryck för att de vill få pröva sina erfarenheter och få diskutera vetenskapliga grunder som sträcker sig bortom de bedömningsgrundande aktiviteter som ryms i deras befintliga förskolläraryrkesroll. De vill bli mer utbildade och bildade och snarare lägga tid på fördjupade resonemang och utmanande praktikuppgifter än att bli ”korvstoppade” av uppgifter på campus och av triviala uppgifter under praktiken.

Avslutande diskussion

Men vad betyder resultaten i ett vidare perspektiv för förskolans praktik när dessa studenter börjar arbeta som lärare i förskolan? Vad är det för vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter som studenterna kan omsätta i förskolans undervisning, i lek och i möten med barn, kollegor, föräldrar och policymakare? Vi ser en risk att den performativa lärarutbildningen verkar förebildligt och att förskolans praktik och undervisning blir än mer per-

formativ än vad tidigare studier visat. Vi ser också en risk att de kunskaper som studenter i allmänhet erbjuds att utveckla inte i tillräckligt stor grad bygger på studenters erfarenheter, att utmaningar uteblir och att läraryrkesrollen inte utvecklas i relation till mer erfarna lärarutbildare på Campus och på VFU. Vilka kunskaper om barn, om förskolepedagogik och om möjligheter att låta förskolan vara en arena där barn får utveckla sin självständighet och där barn får ställa kritiska frågor utvecklas i den performativa förskolläraryrkesrollen? Utifrån våra samtal med studenterna ser vi att de har potential och vilja att utveckla sin läraryrkesroll. Studenter vill och vågar – men här krävs att även lärarutbildningen vågar släppa sina krav. Det handlar om att visa upp andra aspekter av kvalitet som gynnar studenters möjligheter att få bli utmanade och att få reflektera kring innehåll och kring sin kommande profession. På så vis skulle studenter få uppleva att de deltar i en bildningsresa och söka vidare utbildning inom sitt område snarare än att känna sig korvstoppade och vilja hoppa av utbildningen. Våra resultat indikerar att studenters utveckling av kritiskt tänkande och reflexion kring vetenskaplig grund och beprövade erfarenheter behöver studeras vidare. Vad kan det betyda för lärarutbildningen - trots mångårig kunskap om negativa effekter av stoffträngsel – att kurser ändå planeras fyllda till brädden med litteratur och uppgifter som förväntas lösas snabbt innan nästa uppgift presenteras?

Den kunskap och förståelse om studenters läraryrkesroll som artikeln bidrar med är ett viktigt tillskott till ämnet Pedagogiskt arbete och kan ligga till grund för fortsatt forskning om förskollärares praktiska pedagogiska arbete och på så vis stärka den pedagogiska praktiken i förskolan.

REFERENSER

- Alexander, P. (2017) Issues of Constructs, Contexts, and Continuity: Commentary on Learning in Higher Education. *Educational Psychology Review*, vol 29, (2) p 345-351.
- Almers, E., & Östklint, O. (2003) Naturvetenskap som allmänbildning - lärarutbildare prioriterar i stoff-trängseln. Opublicerad, <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:234780/FULLTEXT01.pdf>
- Ball, S. J. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18:2, 215-228.
- Ball, S. J. (2006a). *Education Policy and Social class. The selected works of Stephen J Ball*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2006b). Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society. In H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.), *Education, Globalization & Social Change* (pp. 692-701). Oxford: Oxford University Press.
- Bergh, A., Löfdahl Hultman, A., & Englund, T. (2018) Local enactment of the Swedish 'advanced teacher reform'. *Journal of Curriculum Studies*. DOI:10.1080/00220272.2018.1436195
- Biesta, G., Priestly, M., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency. An ecological approach*. London: Bloomsbury
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54.
- Entwistle, N. J., Karagiannopoulou, E., Ólafsdóttir, A., & Walker, P. (2016). Research into student learning and university teaching: Changing perspectives. In J. Case & J. Huisman (Eds.), *Investigating Higher Education: A Critical Review of Research Contributions* (pp. 190-208). London, UK: Routledge.
- Fensham, P. (2000) "Providing suitable content in the "science for all" curriculum. In R. Millar, J. Leach & J. Osborne (Eds) *Improving Science Education*. Buckingham: Open University Press.
- Grindheim, L. T. (2017). Barneagelærertidning med rom for kritiske studenter? I H. Blaafalk, M. Solheim & G. Aaserud (Red.) *Barneagelæreren som politisk aktør*. (s.171-186). Bergen: Fagbokforlaget
- Grindheim, L. T., & Moe, R. (2008). Kva sanningar finn vi om praksisopplæring i førskulelærartidninga? *Tidsskriftet FoU i praksis* 2 (2) 43-60.
- Green, J. (2010). *Education, Professionalism, and the Quest for Accountability. Hitting the Target but Missing the Point*. New York: Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203832561>
- Holloway, J., & Brass, J. (2018) Making accountable teachers: the terrors and pleasures of performativity, *Journal of Education Policy*, 33:3, 361-382.
- Högskolelagen (SFS 1992:1434) https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434. Hämtad 20190905.
- Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2009a). Between Control and Resistance: Planning and Evaluation texts in the Swedish Pre-school. *Journal of Education Policy* 24(4), 393-408.
- Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2009b). Institutional Narratives within the Performative Preschool: 'If we write that we're no good, that's not good publicity!' *Early Years*, Vol. 29, No. 3, 261-270.
- Löfdahl Hultman, A., Folke-Fichtelius, M., & Löfgren, H. (2016) Den synliggjorda förskolan och en förändrad lärarprofession. I C. Lundahl & M. Folke Fichtelius (Red). *Bedömning i och av skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Murray, J. (2012). Performativity cultures and their effects on teacher educators' work. *Research in teacher education*, Vol. 2, No.2., 19-23.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> Hämtad 20190905.

OECD (2009), *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264034358-en>.

Oolbekink-Marchand, H.W., Hadar L.L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46.

Solbrekke, T. D., & Englund T. (2011) "Bringing Professional Responsibility Back In." *Studies in Higher Education*, 36 (7): 847-861.

Söderström, Å., & Löfdahl Hultman, A. (2017). Preschool work against bullying and degrading treatment: experiences from an action learning project, *Early Years*, 37(3), 300-312

Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999) Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, Vol 37, Issue 1, pp 57-70.

Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, vol 63 126-136.

Internationalisera mera på hemmaplan: Lärarstudenters erfarenheter av utbildningens internationella dimensioner

Zoi Kefala, Nafsika Alexiadou & Linda Rönnberg

ABSTRACT

Det här kapitlet undersöker lärarstudenters upplevelser av så kallad internationalisering på hemmaplan (IPH) och hur exempelvis interkulturella och internationella dimensioner inlemmas och kommer till uttryck i undervisningen. Den svenska högskolan har en historia av att arbeta proaktivt med internationaliseringsfrågor, men det har ofta kommit att förstås som en fråga om mobilitet och utbyten av olika slag. På senare tid har även IPH lyfts fram som en allt viktigare internationaliseringsambition för landets lärosäten (SOU 2018:3). I detta kapitel analyseras intervjuer med 23 studenter från olika program inom lärarutbildningsområdet. Resultatet visar att även om studenterna resonerar mycket insiktsfullt om såväl interkulturella kompetenser som färdigheter är de internationella dimensionerna de mött i sin utbildning starkt begränsade. Lärarutbildning som kunskapsfält uppfattas i mångt och mycket som en utbildning orienterad mot den nationella sfären och det påverkar hur studenterna möter de ämnesmässiga inslagen i utbildningen liksom hur de förbereds för det framtida yrkeslivet. En central slutsats utifrån studenternas berättelser är att det finns ett betydande utrymme för att utveckla goda interkulturella och internationella lärmiljöer som kan möta de krav som ställs på såväl en högkvalitativ utbildning som i den kommande yrkesutövningen.

INLEDNING

Det här kapitlet bygger på resultat från ett pågående forskningsprojekt som undersöker internationalisering i svensk högre utbildning¹. I detta kapitel lyssnar vi till studenternas röster och deras erfarenheter av hur internationella dimensioner kommer in i deras utbildningsprogram inom lärarutbildningsområdet, med ett

särskilt fokus på deras upplevelser av aspekter som rör så kallad internationalisering på hemmaplan (IPH). Vi kopplar vår analys till det ämnesmässiga fältet pedagogiskt arbete i relation till bland annat användningen av interkulturella och internationella kunskaper och perspektiv inom lärarutbildningen. Det finns onekligen en

¹ Projektet heter ”Att internationalisera högre utbildning: Utmaningar och möjligheter för Universitet och akademiker i Sverige” och finansieras av Vetenskapsrådet 2019-2023, Dnr 2017-03434. Det övergripande syftet är att öka kunskapen om hur högskolans internationaliseringsprocesser styrs, vilka resultat de får samt hur lärosäten, medarbetare och studenter påverkas.

tydlig politisk förväntan om att de olika lärarutbildningarna ska hjälpa studenterna att utveckla interkulturell och internationell kompetens och relevanta färdigheter. Internationalisering på hemmaplan kan i detta sammanhang fungera som ett sätt att ge studenterna efterfrågade internationella erfarenheter och kompetenser. Vi vet dock mycket litet forskningsmässigt om och hur detta arbete görs på lärarutbildningarna. Dessutom har lärarstudenter sällan stått i fokus för forskning om IPH. Exempelvis Abraham & von Brömssen (2018) och Svensson & Wihlborg (2010) har efterlyst ökad kunskap om internationaliseringsprocesser och deras påverkan på svensk högskoleutbildning. Syftet med detta kapitel är att bidra till den tidigare forskningen genom att lyfta fram a) hur lärarstudenter själva beskriver att de möter internationalisering i deras utbildningar, b) vilka begränsningar och möjligheter som de kan identifiera samt c) hur de beskriver det blivande yrkesområdets nationella och internationella kunskapsbas.

I det följande kommer vi inledningsvis att föra en teoretisk och begreppslig diskussion om internationalisering och IPH med utgångspunkt i tidigare forskning. Sedan beskrivs material och metod närmare. Därefter följer de empiriska resultaten i form av tre teman som utkristalliserats i litteraturgenomgången och intervjumaterialet. Den avslutande diskussionen lyfter fram intervjustudiens huvudsakliga resultat och återkommer till frågan om pedagogiskt arbete i en global tid liksom till implikationerna av vad som framkommit i studenternas berättelser om internationalisering.

PERSPEKTIV PÅ INTERNATIONALISERING I HÖGRE UTBILDNING

Under de senaste 30 åren har begreppet internationalisering varit ett flitigt förekommande honnörssord inom högskolesektorn,

såväl internationellt som i Sverige. Ett genomgående grundantagande har varit att internationalisering är viktigt för att förbättra kvaliteten i högre utbildning, som exempelvis i de Wits ofta återropade definition där internationalisering ska bidra till att ”förbättra den högre utbildningens mål och funktioner samt dess genomförande och på så vis höja kvaliteten på utbildning och forskning” (de Wit, 2011, s. 7, se även Jacob & Meek, 2013; Streitwieser, 2014). Internationalisering av högre utbildning har ofta kretsat kring frågor om studenters och lärare/forskarens internationella mobilitet och frågor om IAH har i sammanhanget haft mindre utrymme och betydelse (se även Stier, 2018).

Internationalisering är emellertid varken något entydigt eller väldefinierat begrepp utan ges olika betydelser beroende på sammanhang och användare. Dess innebörd anpassas till och formas av dess sociokulturella kontext (Yang, 2002). Internationalisering kopplas vanligtvis samman med rörlighet och ökad studentmobilitet och forskarutbyten, inte sällan med en ekonomisk/kommersialiserad eller teknologisk slagsida (Altbach, 2013). Samtidigt finns en pågående och mer kritiskt orienterad hållning i litteraturen, inte minst vad gäller värdet för studenterna i en så kallad ’omfattande’ internationaliseringsansats (’comprehensive internationalization’, Hudzik, 2015) när all högskoleutbildning ska omfatta internationella och globala perspektiv. Dessa perspektiv kan ställas i relation till de mer instrumentella ansatser som också återfinns i litteraturen, där utveckling av nya innehåll, sammanhang, kunskapsutbyten och interkulturella möten lyfts fram som eftersträvarvärda (Gacel-Avila, 2007; Stier, 2003). För att nå den typen av eftertraktade mål och utveckling finns det i huvudsak två slags vägar, nämligen a) internationalisering via utresande mobilitet (’på bortaplan’) och b) via åtgärder som främjar internationalisering ’på hemmaplan’, med målet att skapa ett lärande som genomsyras av

relevanta internationella dimensioner vid det egna lärosätet (Mittelmeier m. fl., 2020). Denna studie är förankrad i det sistnämnda perspektivet.

Internationalisering och svensk högre utbildning

Internationaliseringsfrågorna har varit aktuella under flera decennier i Sverige men accentuerades inte minst vid inträdet i EU och via det så kallade Bolognasamarbetet. En nationell strategi för internationalisering av högre utbildning beslutades år 2005 (Prop. 2004/05:162). År 2017 beslutade regeringen att uppdraga åt en särskild utredare att bland annat föreslå nya mål och en ny nationell strategi för internationalisering i högre utbildning. Målet var att öka Sveriges attraktivitet som studiedestination och kunskapsnation (Kommittédirektiv, 2017). Utredaren redovisade sina slutsatser i två omfattande rapporter (SOU 2018:3; SOU 2018:78), som bland annat innehöll förslag på nya mål och en ny internationaliseringsstrategi med fokus på ett mer integrerat och systematiskt internationaliseringsarbete. Detta arbete ska omfatta såväl regerings- och departementsnivå och myndigheter inklusive lärosätena, dess personal och inte minst de enskilda studenterna. IPH lyfts som ett centralt verktyg för att internationalisering ska nå ut till alla studenter (Alexiadou & Rönnberg, 2021).

Ett av de åtta målen i förslaget till ny internationaliseringsstrategi (SOU 2018:3) är att se till att alla studenter som tar examen från högskolan har utvecklat sin internationella förståelse och interkulturella kompetens. Därför föreslår utredaren att högskolelagen ska ändras så att det understryks att de förmågor studenterna utvecklar under utbildningen ska kunna användas i ett internationellt eller interkulturellt sammanhang (SOU 2018:3, s. 22). Utredningarna ska ses som en fortsättning på tidigare förda debatter om internationalisering på den högre utbildningens område (Svensson & Wihlborg, 2010). En central och återkom-

mande problematik i dessa diskussioner har varit den generellt låga rörligheten bland svenska studenter. Det gäller inte minst den ytterst låga internationella mobiliteten hos studerande på lärarutbildningar (UKÄ, 2019; se även Abraham & von Brömssen, 2018; Nilsson, 2019). År 2009 noterade regeringen att studentmobiliteten inom ramen för lärarutbildningen minskat och understök ”vikten av internationell erfarenhet för lärare i skolan, både som ett medel för att öka kvaliteten i den egna utbildningen och för att de lättare ska kunna inspirera eleverna till att själva förlägga en del av sina studier eller sin praktik utomlands” (Prop. 2009/10:89, s. 39-40). Trots denna politiska viljeriktning är mobiliteten inom lärarutbildningen fortsatt mycket låg. Som en illustration var det ungefär en procent av de som examinerades från förskolläraryrket år 2017/18 som hade erfarenhet av att ha studerat utomlands, jämfört med 48 respektive 41 procent av studerande med civilekonom respektive juristexamen (UKÄ, 2019). Givet den låga mobiliteten på lärarutbildningarna kan internationalisering på hemmaplan vara ett centralt verktyg för att åstadkomma de mål och förväntningar som finns i de politiska reformdokumenten (Prop. 2009/10:89; SOU 2018:3).

Internationalisering på hemmaplan

Idén om IPH dök upp i högskolevärlden i Europa och i Sverige på 1990-talet. Precis som ”internationalisering” har begreppet ”internationalisering på hemmaplan” definierats av flera olika forskare (se t ex Knight, 2004; 2006; Leask, 2015; OECD, 1996; Wächter, 2003). I det här kapitlet använder vi oss av Beelen & Jones (2015, s. 69) definition, där IPH ”innebär att interkulturella och internationella dimensioner inlemmas i alla studenters kursplaner och erfarenheter under hela studiegången”. En bärande tanke är att alltså IPH medverkar till att studenterna utvecklar exempelvis interkulturell kompetens utan att ha studerat utomlands eller att de varit geograf-

iskt rörliga (Soria & Troisi, 2014). Fokus ligger alltså på studenter som läser vid sitt "hemmauniversitet" och inte sällan i en ganska homogen kulturell kontext där utvecklingen av interkulturella färdigheter är central (Harrison, 2015; Robson, Almeida, & Schartner, 2018). Denna form av internationalisering är således inriktad på lärandesituationer på hemmaplan, som exempelvis införandet av interkulturell pedagogik och skapandet av kulturellt lyhörda och inkluderande undervisningspraktiker (Hellsten & Reid, 2008). Dagens studenter lever i mångkulturella samhällen och i det kommande yrkeslivet kommer de att möta och arbeta med människor som har en annan bakgrund än de själva. Kanske kommer de även att arbeta i andra länder (Crowther m.fl., 2000). Även om IPH har rönt tilltagande forskningsmässigt intresse (Harrison, 2015) finns det flera som påtalat vikten av ytterligare studier och kunskapsbehov inom området (Robson, Almeida & Schartner, 2018; Wihlborg & Robson, 2018).

En genomgång av litteraturen ger vid handen att IPH kan delas upp i tre dimensioner; mångfald som tillgång, internationaliserat kursinnehåll och kulturellt lyhörd pedagogik (Harrison, 2015). *Mångfald som en tillgång* är en dimension av IPH som sätter interkulturalitet i centrum. Det handlar dels om mötet mellan hemmastudenter och internationella studenter och dels om interaktion mellan studenter med olika kulturella bakgrunder (Harrison, 2015). I detta sammanhang har exempelvis språkbarriärer (Ippolito, 2007), kulturskillnader eller rädsla att förolämpa (Dunne, 2009; Peacock & Harrison, 2009) lyfts fram. Bristen på interaktion gäller både inom och utanför studierna (Hyland, m.fl., 2008). Undersökningar som funnit positiva exempel på interaktion mellan internationella studenter och hemmastudenter vittnar om att det är viktigt att hemmastudenterna visar nyfikenhet, intresse och omsorg (Dunne, 2013) samt innehar goda kunskaper i främmande språk, mångkulturell erfarenhet

och en generell öppenhet (Harrison, 2012, se även Baldassar & McKenzie, 2016; Jon, 2013). I detta sammanhang är det också centralt att universitetslärarna kan och vill tillämpa en kulturellt lyhörd pedagogik som ger akt på angelägna globala frågor (Clifford, 2005; Robson, Almeida & Schartner, 2018). Bell (2004) fann i sin studie att universitetslärares åsikter om IPH gick isär. Å enda sidan ansåg universitetslärare att t ex internationalisering av kursplaner är viktigt av pedagogiska och sociala skäl. Å andra sidan ansåg vissa universitetslärare att en sådan utveckling kunde ta tid och utrymme från undervisningen och i värsta fall skada "ämnets integritet" (Bell, 2004, s. 5). Liknande resultat redovisas också av bland annat av Sawir (2011) och Hyland med kollegor (2008).

Ett *internationaliserat kursinnehåll* omfattar exempelvis kunskap om internationella frågor, kunskap om andra länder och kulturer, användning av främmande språk, utveckling av kritiskt tänkande och färdigheter för interkulturell dialog samt utveckling av empati och ett globalt synsätt och medborgarskap (Gacel-Avila, 2007; Harrison, 2015; Lilley, Barker, & Harris, 2015; Simm & Marvell, 2017; Svensson & Wihlborg, 2010). Ett internationaliserat innehåll bör åtföljas av en *kulturellt lyhörd pedagogik* där studenters olikheter görs till en källa för lärande (Crowther m.fl., 2000). Svensson & Wihlborg (2010) betonar behovet av lärandemiljöer där studenterna kan använda sig av sina tidigare erfarenheter och kunskaper i möten som bygger på kulturella utbyten. I detta sammanhang har givetvis språket en viktig roll. Engelskans ställning som världsspråk har skapat möjligheter för korsbefrukning av idéer, möten mellan människor och spridning av forskningsbaserad kunskap. Men dess hegemoni i den akademiska världen har också kritiserats och fått vissa att varna för en kulturellt homogen globalisering (Svensson & Wihlborg, 2010).

METOD, MATERIAL OCH ANALYSPROCESS

Inom ramen för det övergripande forskningsprojektet genomförs flera delstudier. En av dessa hade fokus på studenter på grund- och avancerad nivå. Under läsåret 2018–2019 genomfördes totalt 71 intervjuer med studenter som studerade vid de naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga fakulteterna vid två av Sveriges största lärosäten. Studenterna rekryterades på flera olika sätt men främst genom att vi kort presenterade projektet i samband med föreläsningar och frågade efter frivilliga. Vi lade också ut förfrågan om att få intervju studenter på lärplattformar vid de två universiteten. I det här kapitlet använder vi oss av en delmängd av dessa 71 intervjuer, nämligen 23 intervjuer med studenter som läser på olika program och kurs-er inom lärutbildningens område. I detta urval ingår studerande från grundlärarprogrammet, förskollärarprogrammet, lärare med inriktning mot arbete i fritidshem samt studie- och yrkesvägledarprogrammet. Samtliga benämns som lärarstudenter även om vi är medvetna om de skilda villkor som präglar respektive program. I vissa fall kommer det framgå av studentcitat och berättelser vilket lärutbildningsprogram som studenten läser. Alla intervjuade hade fullföljt minst två och oftast tre års högskolestudier. Vi gav studenterna möjligheten att välja om de föredrog att intervjuas enskilt eller i grupp. 13 studenter intervjuades enskilt och dessa intervjuer varade i genomsnitt cirka 40 minuter. Tre gruppintervjuer genomfördes också och i dessa deltog totalt 10 studenter. Dessa intervjuer varade längre, cirka en timme. Även vid gruppintervjuerna besvarade samtliga studenter alla frågorna, vilket gör att de enskilda och gruppbaseade intervju-materialen kan analyseras tillsammans. De allra flesta intervjuerna genomfördes på plats på respektive lärosäte men i undantagsfall genomfördes intervjun via Skype på grund av den

geografiska distansen mellan respondenten och intervjuaren. Ungefär hälften av de studerande intervjuades på engelska och vi har översatt deras intervjuutsagor till svenska i detta kapitel. Studien har informerat om och noga följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2017) och betonat att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan samt att materialet kommer att förvaras och behandlas konfidentiellt. Det betyder bland annat att vi inte anger studenterna vid deras riktiga namn vid avrapporteringen.

Vad gäller urvalet förefaller det sannolikt att de studenter som tackade ja till att medverka i en intervju var intresserade av ämnesområdet internationalisering och i viss mån positivt inställda till detsamma – dock inte odelat, vilket vi kommer att redogöra för i kapitlets resultatdel. Å andra sidan har tillvägagångssättet inneburit att vi intervjuat informanter som kunnat ge oss rik empiri i termer av att de varit villiga och intresserade av att föra ett samtal med oss som rör internationalisering. Vi har genomgående hållit urvalet med självselektion i åtanke vid analysen av intervjuerna och vill poängtera att detta urval tecknar en bild av just dessa studenters erfarenheter och upplevelser och således inte kan översättas till svar på hur de olika utbildningarna på de två lärosätena de facto ser ut eller organiseras. För en sådan studie behövs ytterligare och annat empiriskt material. Mot bakgrund av att studenters perspektiv i stort sett saknas i forskningslitteraturen om IPH, såväl nationellt som internationellt, har vi i denna studie valt att fokusera på just studenters intryck av internationalisering i högre utbildning.

Intervjufrågorna tog sikte på att utforska interkulturella och internationella dimensioner i studenternas utbildning och lärmiljöer. Materialet analyserades med hjälp av tematisk kodning med fokus på studenternas förståelse och beskrivning av internationalisering och IPH ur olika aspekter, som exempelvis inter- och mångkul-

turalitet, undervisningens uppläggnings och eventuella internationella dimensioner, ämnets karaktär och framtida yrkesplaner. Analysarbetet började induktivt där vi lyssnade och transkriberade de inspelade intervjuerna. Därefter grovsorterades utdrag ur transkriberingarna utifrån formulerade teman som fångade upp studenternas olika åsikter och erfarenheter. Analysprocessen fortskred därefter med att koda materialet i relation till intervjumanualen, med begrepp och uttryck som ligger nära de som intervjupersonerna själva använde. Detta var i hög grad en öppen kodning. Därefter formulerades teman och kategorier av andra ordningen som var på en högre abstraktionsnivå. I det tredje steget granskades teman och kategorier av andra ordningen i ljuset av forskningsfrågorna och i explicit relation till forskningslitteraturen (se Gioia, Corley & Hamilton, 2012). I detta arbete trädde tre dimensioner fram som bildar struktur för den kommande presentationen av resultaten, nämligen i) interkulturell kompetens som förmåga och färdighet, ii) upplevda begränsningar med IPH och iii) lärarutbildning som kunskapsfält.

RESULTAT OCH ANALYS

Interkulturell kompetens som förmåga och färdighet

Samtliga lärarstudenter som deltog i vår studie var intresserade av den interkulturella dimensionen av sina utbildningsprogram och tyckte den var viktig. Majoriteten av de intervjuade såg ett nära samband mellan interkulturella frågor och internationalisering och pekade ut exempelvis klimatförändringar och migration som några av samtidens stora globala utmaningar. Studenternas svar tyder dock på att det finns motsättningar mellan det som de tycker är viktigt och vad de har upplevt inom ramen för utbildningen. Glappet mellan den kognitiva förståelsen av begreppet interkulturalitet och möjligheten

att uppleva interkulturalitet i en relationell och akademisk kontext tar sig olika uttryck i våra intervjudata.

De studenter vi intervjuade var odelat positiva till värdet av kontakter med utländska studenter och det framgick tydligt att de intervjuade studenterna såg mångfald som en tillgång. Interaktion med studenter från andra länder sågs som något som ger undervisningsmässiga fördelar och som ett sätt att integrera interkulturella dimensioner i läran. Studenterna uppgav återkommande att kunskap om människor från olika länder och kulturer är oerhört viktig för att utveckla interkulturell kompetens och förståelse. Universitetet erbjuder vissa, men begränsade, möjligheter till interaktion med människor med annat ursprung enligt studenterna. Genom att aktivt använda mångfald och interkulturell interaktion inom och utanför undervisningen kan studenterna få en djupare förståelse av de svårigheter som människor med olika ursprung möter och ställs inför. Dock var egna utbildningsprogrammet inte en optimal plats för att möta olika bakgrunder: Flera av de studenter vi intervjuade upplevde att deras program var ”kulturellt homogena” (Fia) eller till och med ”etnocentriska” (Olga).

Studenterna uppgav enhälligt att interaktion med studenter med olika ursprung har som fördel att man vidgar sin egen intellektuella och sociala horisont. I mötet med mångfald breddas alltså tänkandet, och det kan leda till ökad empati för människor som har en annan kulturell bakgrund. Studenten nedan påpekar att kan detta också blir en tillgång inför det kommande, när studenterna ska gå ut i arbetslivet och möta med elever med olika ursprung:

”De [andra studenter på universitetet, vår anm.] har kunskap om hur det är att vara invandrare i Sverige eller komma till Sverige som flykting ... Och vi kommer att möta skolelever med olika bakgrund, särskilt flyktingar, och [att få möta och

lära av, vår anm.] de här studenterna kan hjälpa oss att förstå aspekter som vi typiska svenska studenter aldrig skulle ha tänkt på” (Nora).

Studenterna ser sina möten med mångfald som ett sätt att bygga upp interkulturell kompetens, vilket exempelvis innefattar förmågan att känna empati, vara öppen och främja ett samhälle som bygger värderingar som respekterar och omfattar alla. Mötet med 'andra' innebär att studenterna inte bara lyssnar till och förstår svårigheter, utan även de kan ta politisk ställning mot utanförskap och marginalisering av exempelvis barn med olika bakgrunder. Citatet nedan belyser frågan att tillföra ett kritiskt perspektiv som ger studenter drivkraften att förändra saker och ting i sin framtida praktik:

”Det fanns två eller tre personer [i klassen, vår anm.] som hade annan kultur och religion och som ställde sig och berättade om det och hur de kände när de gick i förskolan och skolan. Jag tyckte att en del av berättelserna var väldigt sorgliga, hur de blev bemötta, och jag kände att jag skulle göra något annorlunda med det.” (Johanna)

Studenternas erfarenheter av interkulturalitet handlar alltså i första hand om att komma i kontakt med andra studenter som bor i Sverige och som har exempelvis invandrar- eller flyktingbakgrund. Interaktionen med utländska studenter var emellertid mycket marginell, om den ens förekom. Studenterna underströk att eftersom all undervisning är på svenska är det mycket svårt för internationella studenter att delta i deras programkurser. Vi återkommer till språkfrågan mer ingående senare i analysen.

När studenterna ombands resonera om kursernas internationella dimensioner var svaren betydligt mindre positiva och de flesta studenterna uppgav att detta ges en

alltför liten plats i deras utbildningar, förvisso med vissa skillnader beroende på de enskilda programmets inriktning. Internationella frågor tas ofta upp genom hänvisning till andra länders utbildningssystem och ibland, men inte systematiskt, genom jämförelser mellan delar av dessa system och den svenska motsvarigheten. Studenterna uppgav att exemplen i förekommande fall ofta hämtades från nordiska, västeuropeiska eller anglosaxiska länder, och att stora delar av världen således förbigicks och uteslöts. En del studenter berättar om att t ex film använts i undervisningen för att skildra situationen i andra länder, eller om hur vissa länder kan bidra till ämnesmässiga lärdomar, som ”*vad Sverige kan lära sig av finsk yrkesvägledning*” (Jana). Det förekommer också enstaka föreläsningar av internationella gästföreläsare.

Internationella frågor och medverkan från gästföreläsare är något som de flesta studenterna överlag är positiva till, eftersom det främjar reflektion om både det egna och andra utbildningssystem och att det bidrar med kunskap om alternativa sätt att organisera lärande och undervisning. Flera intervjupersoner tog dock upp tendensen att Sverige används som ”det goda exemplet” i jämförelser med hur saker och ting görs på andra håll. Detta idealiserande av Sverige uppfattas som något som syftar till att ingjuta förtroende för det svenska utbildningssystemet bland blivande lärare, som ju ska arbeta i detta system efter examen. Detta är emellertid något som förtjänar att granskas ytterligare och diskuteras kritiskt, som Olga beskriver:

”det kan vara väldigt problematiskt (...) att prata om hur bra den svenska förskolan är och hur inga andra förskolor är lika bra, för det betyder att vi okritiskt värderar dem utifrån vår egen kulturella ståndpunkt och ur vårt eget nationella perspektiv” (Olga)

Även om det finns exempel på hur komparativa, internationella och interkulturella dimensioner och att ”internationellt tänkande” (Molly) inlemmas i diskussioner i klassrummen, upplevs en stor del av det internationellt orienterade innehållet också som ”osammanhängande” eller till och med ”ytligt” (Annika). Studenterna lyfter flera frågor som rör såväl kvalitet som kvantitet i fråga om internationaliseringsinslagen. Hanna pekar till exempel på bristen på integration av olika delar och det oklara syftet med vissa internationella inslag på hennes program:

”Ja, vi hade en internationell föreläsare från USA och förra terminen hade vi en gästföreläsare från Sri Lanka. Och det var bara en tvåtimmarsföreläsning om Sri Lankas utbildningssystem. Själva programmet är väldigt fokuserat på den nationella nivån och de svenska skolsystemen, den svenska arbetsmarknaden och så vidare ... som sagt, två gästföreläsare, och i båda fallen kändes det lite påklistrat ... syftet var lite oklart även om det är väldigt intressant att få höra de perspektiven. Några i min klass tyckte typ, vad ska vi med det här till, jag menar, vad är det här?” (Hanna)

Studenterna är överlag ganska kritiska till sina kurser för att de internationella inslag som erbjuds inte är integrerade i kursens upplägg eller inlemmas i kursinnehållet på ett sätt som studenterna upplever att de kan ha nytta av. *”Det skulle ha varit bra, för som studie- och yrkesvägledare möter vi ju människor med skilda kulturella bakgrunder” (Nora)*

Ett antal studenter kunde också reflektera över de interkulturella och internationella inslagen utifrån egna personliga erfarenheter. Det var studenter med antingen a) egen invandrarbakgrund och/eller b) som hade bott kortfristigt och/eller studerat i andra länder. Studenterna konstaterar att

dessa erfarenheter ger dem möjlighet att reflektera över och jämföra sina egna utbildningserfarenheter och kulturella erfarenheter med studiekamraternas. Det ger möjlighet till personlig reflektion och kan ge insikter om att hur man vill utforma sin framtida undervisningspraktik i ljuset av den egna upplevelsen, som exempelvis att vistas i ett annat land:

”... man kan bli vilsen i sociala situationer och det är väldigt bra för mig på ett personligt plan, särskilt när jag kom tillbaka till Sverige. Jag känner att jag fick en större förståelse och acceptans för att saker inte alltid går så smidigt i interaktionen med utländska som kommer till Sverige. För det är inte lätt, ... det har jag själv fått känna på” (Elba)

”att prova på hur det är att vara den som inte behärskar språket så bra [under praktik på en förskola utomlands, vår anm.] ökar förståelsen för de föräldrar som jag kommer att träffa när jag jobbar här i Sverige och som inte kan svenska så bra” (Lena)

I dessa exempel är interkulturella färdigheter och värdet av internationalisering inte bara något som förstås teoretiskt utan något som också bottenar i något självupplevt som skapar empati.

Upplevda begränsningar med IPH

Sammantaget pekar intervjuerna ut ett flertal hinder och svårigheter när det gäller att genomföra IPH på ett meningsfullt sätt. Majoriteten av de lärarstudenter vi intervjuade gav olika exempel från sina universitetsstudier som försvårar internationaliseringssträvandena. Det kunde handla om kursstrukturen och utformningen av programmet eller kursinnehållet, som var alltför nationellt fokuserat enligt student-

ernas uppfattningar. Som tidigare nämnts var det också flera som kände besvikelse över bristen på interaktion med internationella studenter. Vårt empiriska material kommer från studenter vid två stora universitet som båda har ett stort antal internationella studenter. Även om studenterna på båda universiteten har möjlighet att delta i internationella arrangemang så deltog de lärarstudenter vi intervjuat i mycket liten utsträckning i sådana aktiviteter. För att möta internationella studenter och få utrymme för meningsfull interaktion måste studenterna själva vara aktiva och ta initiativ. Det gäller även andra sociala aktiviteter, som studenterna föreslog att universitetet skulle kunna hjälpa till att organisera men att det är något som inte görs i tillräcklig utsträckning:

”Det finns alltid möjligheter, frågan bara är hur mycket man gör för att hitta dem och hur aktivt man letar ... letar man efter dem så finns de där, och man kan också skapa dem själv, men jag skulle inte säga att det görs tillräckligt. ... Här har vi inte särskilt mycket studentaktiviteter jämfört med på till exempel KTH [Kungliga Tekniska Högskolan, vårt förtydligande], det går inte att jämföra överhuvudtaget” (Peter)

”På vårt lärosäte, åtminstone på vår institution och på vårt program, är vi inte så engagerade i fritidsaktiviteter på universitetet. Vi håller oss för oss själva och till och med då så är det väldigt svårt att organisera något som att till exempel gå ut och äta eller så. Så åtminstone för min del så har vi inte direkt haft någon interaktion utanför klassrummet ... ingenting som organiserats av lärosätet (Jana)

Att umgås med andra studenter utanför själva kurskontexten är ett personligt val

och kräver en ansträngning som många av de studenter vi intervjuade ofta inte gjorde, även om det fanns enskilda undantag. När det gäller möjligheterna att studera utomlands eller åka på utbyte såg studenterna också svårigheter med informationsgivning. Studenterna konstaterade att informationen ”fanns att hitta” om man ville, men de var kritiska till att universitetet och institutionen inte tar hjälp exempelvis av tidigare utresande programstudenter som har erfarenheter att dela med sig av:

”Det är synd, för vi har några studenter som har åkt utomlands och som har läst på det här programmet, men vi har inte haft möjlighet att träffa någon av dem. Det hade kunnat vara bra om vi kunnat diskutera och fråga ’Hur var det för dig?’ och ’Kan du berätta hur du organiserade det?’ ’Gillade du det?’ eller bara lägga upp en text på universitetets hemsida från studenter som vill berätta hur det var för dem, men vi har ingenting sånt.” (Kaisa)

Intervjuerna pekar på att studenter som vill studera utomlands själva aktivt måste leta upp information: ”Vi var tvungna att leta upp informationen själva” (Emma) och ”institutionen gjorde inte särskilt mycket reklam för möjligheten att läsa utomlands” (Edith), vilket kan innebära en risk för att studenter exempelvis får reda på möjligheten för sent under programmet.

Studenterna pekar också på andra missade möjligheter att ta del av internationell forskning och kunskap under studierna. Såsom antytts ovan skulle en majoritet av studenterna välkomna kurser som presenterar och granskar andra utbildningssystem och att få ett internationellt perspektiv på valda aspekter av kursen och att studera internationell forskning inom sitt område. Sådan kunskap har också en nära koppling till den framtida yrkesutövningen. Och sådan kunskap kan vara

till nytta när de ska undervisa eller vägleda barn och unga i framtiden:

”Att lära oss mer om exempelvis det tyska utbildningssystemet ur ett perspektiv som vi skulle ha glädje av i vårt yrke längre fram: Hur rör man sig över gränserna, hur kommer man tillbaka och hur får man det man har med sig validerat, till exempel. Och sedan ... vi kommer aldrig riktigt in på de europeiska bestämmelserna, EU-reglerna ... det är meningen att det ska finnas en europeisk marknad för arbete och studier ... men vi har inte ens pratat om Bolognaprocessen.” (Hanna)

”Jag tycker att det skulle vara givande att höra mer ur ett internationellt perspektiv och höra om saker som är annorlunda på andra ställen ... Jag tror att barn som kommer till Sverige, jag antar att de bara sätts i skolan och kanske har helt andra erfarenheter av skolan överlag. Då skulle det vara väldigt bra för mig som blivande lärare att ha den kunskapen.” (Johanna)

Tanken på att lära sig om andra system, både för att få användbara komparativa kunskaper och för att bättre förstå undervisningssammanhanget och förutsättningarna i framtida klassrum och på framtida arbetsplatser är också kopplad till erfarenheter av att leva och studera i olika kontexter. Studenterna betonar att Sverige är ett mångkulturellt och mångkulturellt samhälle med en allt mer heterogen befolkning och menar att den mångfalden borde återspeglas på universitetet. Två studenter riktade stark kritik mot att deras program var alldeles för ”vitt” (Molly) och efterlyste en betydligt mer mångkulturell ansats inom programmet som mycket tydligare skulle lyfta fram behovet av mångkulturella färdigheter. Bristen på interkulturell förståelse och inkludering

samt interkulturella färdigheter innebär att programmet ”inte förbereder” (Nour) studenterna för de mångkulturella miljöer de kommer att möta i sitt framtida yrke. En annan aspekt, som kritiserar av Kaisa i citatet nedan, var att internationalisering inte är något som faller sig ”naturligt” för studenter som inte kommer från en traditionell akademisk bakgrund. Det är något som universitetet borde ta fasta på och försöka göra något åt, anser hon:

”... folk som inte kommer från akademikerhem, för dem kommer inte den här tanken på att åka utomlands naturligt. Jag tycker att ett så pass stort steg är något som måste börja på universitetet, jag tror att om man pratade mer om de här möjligheterna, hjälpte dem mer, berättade för dem om andra studenter, då skulle de inte tycka att det var en så stor grej. Och om de förstår hur viktigt det är för framtiden” (Kaisa)

De begränsningar som studenterna identifierar visar sammantaget på behovet av att släppa in mer kritiska och komparativa perspektiv i utbildningens kursinnehåll och att aktivt introducera och uppmuntra inslag som kan bidra till att vidga studenternas vyer och möjligheterna till reflekterande praktik.

Läroutbildning som kunskapsfält

Att kunskapsfältet uppfattas som övervägande nationellt förankrat och orienterat sätter sin prägel på studenternas syn på internationella frågor och deras egna framtida internationella rörlighet i yrkeslivet. Även om utbildningsvetenskap i stort, inklusive pedagogik och didaktik, kan ses som generiska kunskapsområden, ser studenterna sina kurser som ”typiskt svenska” (Isa). Exempelvis på studie- och yrkesvägledarprogrammet ligger fokus på det svenska utbildningssystemet och svensk arbets-

rättslagstiftning och arbetsmarknadsreglering. I ljuset av detta anser studenterna att avsaknaden av internationella dimensioner i kursinnehållet kan rättfärdigas, även om de ändå skulle vilja se hänvisningar till andra system som skulle vara till nytta i det framtida arbetet: *”Jag trodde att vi skulle lära oss mer om andra länder, åtminstone om Norden, för det är till exempel många som flyttar till Norge för att jobba”* (Sandra). Liknande synpunkter uttrycks av studenter på andra lärarprogram, exempelvis förskolläraryrket, där *”den svenska utbildningen styr en mot offentlig sektor där jag helt klart förväntas jobba”* (Emil) och på grundlärarprogrammen för f-3 och 4-6, där studenterna inte förbereds för *”hur vi skulle kunna undervisa i andra länder och så”* (Yrsa).

Bristen på internationella exempel och nedslag, liksom kursernas starka förankring i den svenska kontexten, gör att vissa studenter frågar sig hur pass överförbara de kunskaper och färdigheter de får under utbildningen är till andra kontexter utanför Sverige, och ibland även inom landet:

”Det är väldigt mycket kontextspecifika kunskaper vi jobbar med. Jag gjorde min praktik i Norrköping nu i höstas, och det var ändå så mycket som måste anpassas till den specifika kontexten att jag inte kunde hjälpa dem jag pratade med, för de frågade typ ”Vet du om det här programmet finns på det här universitetet?” Jag vet inte, jag vet att det finns i Stockholm, men jag vet inte om det finns här” (Elba)

Studenterna tycks koppla ihop kunskapsrådets kontextberoende natur med den större frågan om ”tillämplighet” i andra kontexter både i och utanför Sverige. Betoningen på specifik kunskap som är tillämpbar i vissa nationella kontexter (dvs. den svenska) där de mer generiska kunskaper och färdigheterna är mer undanskymda är tydliga

inslag i berättelserna från de flesta studenterna när de talar om kunskapsrådets natur. Studenter på inriktningen mot arbete i fritidshem, grundlärarprogrammet för f-6 och på förskolläraryrket använder likartade resonemang när de beskriver sitt ämne som ”väldigt svenskt”, trots att den forskning och de teorier som format ämnena i högsta grad är av internationellt slag. Ett undantag är Emil, som konstaterar att ämneskunskapen:

” ... är internationell, det handlar om barn och teorier om barns utveckling gäller överallt (...) omsorgsaspekten är universell och utbildning, lärande, utveckling och undervisning och hur jag ska göra för att lära ut de kunskaperna är universellt. Lagar och regelverk gäller Sverige, men jag ser mitt yrke som ett universellt yrke, absolut. Jag kan välja att jobba utomlands” (Emil).

En fråga som har koppling till ämnesinnehållets nationella eller internationella natur är de språk som används under kurserna, i kurslitteraturen och i övrigt hur studenterna ges möjlighet att komma i kontakt med exempelvis internationell forskning. Programmen och kurserna på de båda universiteterna ges på svenska och med undantag för ett (mycket litet) antal gästföreläsare har studenterna på samtliga program och kurser i vårt urval mycket få tillfällen att använda engelska under studierna. Några studenter uppgav att de reagerat på att studenterna inte fick välja att exempelvis skriva inlämningsuppgifter på engelska för att på så sätt få chansen att öva sig på det. Studenterna anser enhälligt att förmågan att använda engelska är viktig för deras framtida arbete, och inte minst för att kommunicera med barn och föräldrar i arbetet:

”Jag ska bli lärare en dag och jag kommer förmodligen att möta

föräldrar som inte pratar svenska eller barn som inte pratar svenska ... man måste tala bra engelska och kunna skriva på engelska och ha goda engelskkunskaper överlag” (Molly)

Studenterna vi intervjuade hade dock fått mycket få tillfällen att öva talad engelska, med undantag för dem som studerat utomlands, och många sade att det skulle ha varit en bra förberedelse att få träna engelska muntligt. Den helt övervägande delen av kurslitteraturen är också på svenska, vilket har lett till diskussioner inom studentgruppen och mellan studenter och lärare vid några tillfällen. Många av de studenter som intervjuades berättar att det fanns blandade känslor kring engelsk kurslitteratur: Vissa kurskamrater föredrog litteratur på svenska, medan andra ville se mer litteratur och läsning på engelska också. Dessutom uppger vissa studenter att universitetslärarna inte riktigt tycks förvänta sig att studenterna kan och vill ha engelsk kurslitteratur:

”En del studenter har klagat över engelska texter och en del lärare har undvikit att använda dem eftersom studenterna tycker att det är jobbigt (...) men vi är några som tycker att om det finns bättre texter som bara är på engelska så borde vi självklart läsa dem” (Lena)

Eva kompletterar med förslaget att engelska borde *”normaliseras så att studenterna vänjer sig”* redan tidigt under utbildningen, och eftersom grundläggande engelskkunskaper är ett krav vid antagningen till lärarprogrammet kan man begära det av studenterna. Det förutsätter dock att institutionerna och lärarna måste ta upp frågor om hur och när sådan litteratur ska introduceras och att säkerställa progression när de inför kurslitteratur på engelska, eftersom studenter kan behöva *”hjälp och träning”* (Emma) i mötet med akademiska texter på engelska.

Sammanfattningsvis tycks bilden av lärarutbildning som kunskapsfält begränsas av vad studenterna själva ser som nationella ramar för yrkesutövningen och en uppsättning specifika färdigheter som inte kan överföras till andra undervisnings- och lärandekontexter. Det finns dock vissa undantag, där kunskapsrådets mer generiska och allmängiltiga karaktär lyfts fram.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Internationalisering i vidare bemärkelse, där IPH kan ses som en allt viktigare del, har fortfarande en undanskymd position i utbildningen enligt de studenter vi intervjuat. Internationella teman och praktiker berörs sällan inom ramen för de olika kurserna på programmen. Lärarstudenterna i vår studie är emellertid mycket positiva till en utveckling av utbildningen där internationella exempel, komparativa perspektiv och en vetenskaplig grund med förankring i den internationella forskningslitteraturen får mer framträdande positioner. Studenternas utsagor pekar mot en stor förbättringspotential när det gäller att utveckla IPH inom lärarutbildningens olika utbildningsprogram. Studenterna i vår studie gjorde en rad kopplingar mellan internationalisering och interkulturalitet och visade att de är medvetna om den kulturella mångfald som lär prägla deras arbetsliv, även om de tycker att utbildningen skulle ha kunnat göra dem ännu bättre förberedda för denna framtida verklighet. I några fall beskriver studenter att just mötet med mångfald under universitetsstudierna påverkat deras syn på deras framtida yrkesutövning och pedagogens roll.

Studenternas berättelser gör även gällande att det inte bara är förekomsten av internationella teman och perspektiv som är sparsamt förekommande utan att det samma även gäller nyttjandet av internationell forskning. Eftersom kurslitteratur på engelska beskrivs som ovanligt får studenterna begränsad tillgång till den ak-

tuella internationella forskningsfronten. Det har länge hävdats att det är viktigt att lärarstudenter ges möjlighet att ta del av ny forskning som är relevant för deras praktik (Vinterek, 2002). Kunskap med relevans för pedagogiskt arbete och för lärarutbildning är dynamisk till sin natur. Det gäller exempelvis kunskap om andra utbildningssystem, metoder och forskningsrön men även hur och när studenterna exponeras för internationell forskning och hur de ges möjligheter att öva på att tillämpa begrepp i praktiken (Erixon-Arreman, 2002). De studenter vi intervjuat här gav dock flera exempel på hur undervisningen och innehållet snarare uppfattades som statiskt och gav exempel på hur internationella referenser till andra system används okritiskt, exempelvis som ett sätt att idealisera Sverige, eller utan en tydlig pedagogisk idé om hur det ska inlemmas i kursinnehållet. Studenternas röster i denna studie talar för behovet av att vidareutveckla universitetets undervisningspraktiker i riktning mot att främja såväl kritiskt tänkande som att använda forskningsbaserade kunskaper för att ge, i detta fall studenter på olika lärarutbildningar, en fördjupad förståelse av den kommande yrkesverksamheten (se även Reimers & Harling, 2017).

Ett sätt att åstadkomma detta menar vi är att aktivt och medvetet fortsätta bygga upp en vetenskaplig grund för lärarutbildningen, där ämnet pedagogiskt arbete spelar central roll. I detta sammanhang skulle vi särskilt vilja framhålla vikten av att utveckla den interkulturella dimensionen i forskning och lärarutbildning. Som studenterna i vår studie ger uttryck för kan interkulturella interaktioner av olika slag under utbildningstiden användas för att träna upp studenternas färdigheter för att hantera kulturell mångfald och i förlängningen förstå andra perspektiv och skapa empati. För vissa av studenterna tycks sådana erfarenheter också ha lett till reflektioner

om den egna framtida rollen, vilket skulle kunna tala för att sådana interkulturella inslag i undervisningen kan få stor betydelse för individens syn på sig själv och på sin yrkesroll, även om det empiriska underlaget i vår studie givetvis är begränsat. Icke desto mindre finns det underlag i denna studie som pekar i riktning mot att IPH kan bidra till att stärka såväl studenternas pedagogiska yrkesidentitet som deras tillit till sin egen yrkesmässiga och forskningsbaserade kunskap – en kunskap som kan tillämpas i olika kontexter för lärande både i Sverige och utomlands.

Vi hoppas avslutningsvis att rösterna från studenterna i denna studie kan ge inspel till fortsatta diskussioner om hur internationaliseringsaspekter kan integreras på lärarutbildningarnas hemmaplan. Goda interkulturella och internationella lärmiljöer som möter de krav som ställs på en högkvalitativ utbildning och i kommande yrkesutövning är ett viktigt utvecklingsområde för lärarutbildningen. Vi menar avslutningsvis att forskning i pedagogiskt arbete fyller en viktig funktion för att både uppmärksamma, forskningsanknyta och i förlängningen utveckla lärarutbildningen och dess internationella dimensioner. Ett viktigt sådant nästa forskningssteg är att bredda analysen med ytterligare perspektiv på IPH inom lärarutbildningen. Det handlar exempelvis att analysera styrningssammanhanget, i form av exempelvis lagstiftning och styrdokument, inklusive arbete med program mål och programplaner, för att se hur olika intentioner och mål uttrycks och positioneras i relation till varandra. Det handlar även om att inkludera och tillvarata verksamma lärarutbildares upplevelser och erfarenheter av om och hur IPH kan bidra till att på ett meningsfullt sätt genomsyra framtidens lärarutbildning, som, likt pedagogiskt arbete som forskningsfält, onekligen befinner sig i en global tid.

REFERENSER

- Abraham, G.Y. & von Brömssen, K. (2018). Internationalisation in teacher education: student teachers' reflections on experiences from a field study in South Africa. *Education Inquiry*, 9 (4), 347-362.
- Alexiadou, A. & Rönnberg, L. (2021). Transcending borders in higher education: Mapping internationalisation policies in Sweden. *European Educational Research Journal*. Published Online First, DOI: 10.1177/1474904120988383
- Altbach, P. G. (Red) (2013). The international imperative in higher education, *Global Perspectives on Higher Education Series*. Rotterdam: Sense.
- Baldassar, L., & McKenzie, L. (2016). Beyond "Just Being There": Teaching Internationalisation at Home in Two Qualitative Method Units. *Teaching Sociology*, 44: (2), 84-95.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalisation at home. In A. Curaj, Matei, L., R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Red). *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies*, ss. 59-72. Cham Heidelberg: Springer Open.
- Bell, M. E. (2004). Internationalizing the higher education curriculum - Do academics agree? In F. Sheehy & B. Stauble (Red.), *HERDSA Research and Development in Higher Education- Transforming knowledge into wisdom*, ss. 50-61. Milperra: Higher Education Research & Development Society of Australasia Inc.
- Clifford, V. A. (2005). Embracing and resisting border pedagogies: Student views of internationalizing the curriculum in higher education. *Higher education in a changing world*, 28, 116-123.
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H., & Wächter, B. (2000). *Internationalisation at home: A position paper*. Amsterdam: European Association for International Education.
- Dunne, C. (2013). Exploring motivations for intercultural contact among host country university students: An Irish case study. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 567- 578.
- Erixon Arreman, I. (2002). Pedagogiskt arbete. En social konstruktion för att fylla en social funktion. *Tidskrift För Lärarutbildning och Forskning*, 9(1-2), 131-145.
- Gacel-Avila, J. (2007). The process of internationalisation of Latin American higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), 400-409.
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational research methods*, 16(1), 15-31.
- Harrison, N. (2012). Investigating the impact of personality and early life experiences on intercultural interaction in internationalized universities. *International Journal of Intercultural Relations*, 36 (2), 224-237.
- Harrison, N. (2015). Practice, problems and power in 'internationalisation at home': critical reflections on recent research evidence. *Teaching in Higher Education*, 20 (4), 412-430.
- Hellstén, M., & Reid, A. (2008). Introduction: Researching international pedagogies. In M. Hellsten & A. Reid (Red.) *Researching international pedagogies. Sustainable practice for teaching and learning in Higher Education*, ss. 1-8. Dortrecht: Springer.
- Hyland, F., Trahar, S., Anderson, J., & Dickens, A. (2008). *A changing world: the internationalisation experiences of staff and students (home and international) in UK higher education*. Higher Education Academy. Education Subject Centre. ESCalate. <http://escalate.ac.uk/4967>. (Hämtad 3 mars, 2020).
- Jacob, M., & Meek, L. (2013). Scientific mobility and international research networks: trends and policy tools for promoting research excellence and capacity building. *Studies in Higher Education*, 38 (3), 331-344.
- Ippolito, K. (2007). Promoting intercultural learning in a multicultural university: ideals and realities. *Teaching in Higher Education*, 12 (5-6), 749-763.
- Knight, J. (2004). Internationalisation remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, (1), 5-31.
- Knight, J. (2006). *Internationalisation of higher education: New directions, new challenges*. Paris: IAU.

- Kommittédirektiv (2017). Ökad internationalisering av universitet och högskolor. Dir. 2017:19. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Abington: Routledge.
- Lilley, K., Barker, M., & Harris, N. (2015). Exploring the Process of Global Citizen Learning and the Student Mind-Set. *Journal of Studies in International Education*, 19 (3), 225-245.
- Mittelman, J., Rienties, B., Gunter, A. & Raghuram, P. (2020). Conceptualizing internationalization at a distance: A 'third category' of university internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 1-17. Publicerad OnlineFirst: <https://doi.org/10.1177/1028315320906176>
- Nilsson, P. A. (2019). *Studying Abroad: Exploring mobility, expectations and experiences among mobile students* (akad. avh.). Umeå: Umeå Universitet.
- OECD. (1996). *Internationalizing the curriculum in higher education*. Paris: OECD.
- Peacock, N., Harrison, N. (2009). "It's so much easier to go with what's easy". "Mindfulness" and the discourse between home and international students in the UK. *Journal of Studies in International Education*, 13 (4), 487-508.
- Prop. 2004/05:162. *Ny värld – ny högskola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2009/10. *Bäst i klassen – En ny lärarutbildning*. Regeringens proposition 2009/10:89. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Reimers, E., & Harling, M. (2017). Introduktion. I: E. Reimers, M. Harling, I. Henning Loeb, K. Rönnerman (Red). *Lärarprofession i en tid av förändringar*. Konferensvolym från den tredje nationella ämneskonferensen i pedagogiskt arbete, ss. 11-18. *RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 17*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Robson, S, Almeida, J., & Schartner, A. (2018). Internationalisation at home: time for review and development? *European Journal of Higher Education*, 8 (1), 19-35.
- Sawir, E. (2011). Academic staff response to international students and internationalising the curriculum: the impact of disciplinary differences. *International Journal for Academic Development*, 16 (1), 45-57.
- Simm, D., & Marvell, A. (2017). Creating global students: Opportunities, challenges and experiences of internationalizing the Geography curriculum in higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, 41 (4), 467-474.
- Soria, K., & Troisi, J. 2014. Internationalisation at Home alternatives to study abroad: Implications for students' development of global, international and intercultural competencies. *Journal of Studies in International Education*, 18 (3), 261-280.
- SOU 2018:3. *En Strategisk Agenda för Internationalisering*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- SOU 2018:78. *Ökad attraktionskraft för kunskapsnationen Sverige*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Stier, J. (2003). Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competences. *Intercultural Education*, 14 (1), 77-91.
- Stier, J. (2018). *Internationalisering av högre utbildning – vad, hur och varför?* Lund: Studentlitteratur.
- Streitwieser, B. (Red). (2014). *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility*. Oxford: Symposium.
- Svensson, L., & Wihlborg, M. (2010). Internationalising the content of higher education: The need for a curriculum perspective. *Higher Education*, 60 (6), 595-613.
- UKÄ (2019). *Universitet och Högskolor Årsrapport 2019*. Stockholm: UKÄ.
- Vinterek, M. (2002). Vad är pedagogiskt arbete? Vision och innehåll. *Tidskrift För Lärarutbildning och Forskning*, 9 (1-2), 11-21.
- de Wit, H. (2011). Internationalisation of Higher Education: Nine misconceptions. *International Higher Education*, 64, 6-7.

Wächter, B. (2003). An Introduction: Internationalisation at home in context. *Journal of Studies in International Education*, 7 (1), 5-11.

Yang, R. (2002). University internationalisation: Its meanings, rationales and implications, *Intercultural Education*, 13 (1), 81-95.

Begreppet beprövad erfarenhet som verktyg för utveckling och generalisering av lärarnas pedagogiska arbete

Oleg Popov

ABSTRACT

Begreppet *beprövad erfarenhet* (BE) har blivit särskilt aktuellt inom det svenska utbildningsystemet under det senaste decenniet i och med att den nya skollagen trädde i kraft 2010. I lagtexten uttrycks följande: ”Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (SFS 2010:800, 1 kap. 5 §). Emellertid finns inte någon överenskommelse om hur beprövad erfarenhet kan genereras och spridas inom utbildningssektorn. Forskare (Persson, 2017) påpekar också att det finns brister i de tolkningar och preciseringar av begreppet BE som olika myndigheter inom skola och högskola har föreslagit. Följaktligen behövs ett fördjupat arbete för att utveckla förståelsen av begreppet BE. I det här kapitlet föreslås en modell som konceptualiserar hur BE kan utvecklas och synliggöras. Huvudtesen är att BE som en form av erfarenhetsbaserad kunskap kan verifieras och kvalitetsgranskas via teoretisk förankring. Den föreslagna modellen korrelerar ontologiskt med historiska former av kunskapens genesis som börjar med instrumentell kunskap och kulminerar i teoretisk kunskap. Vidare diskuteras samverkan mellan olika utbildningsaktörer för en identifiering, formulering, registrering och spridning av beprövad erfarenhet.

INLEDNING

Beprövad erfarenhet (BE) är ett ganska diffust och svårdefinierat begrepp. Begreppet har ingen entydig motsvarighet inom den internationella utbildningsvetenskapliga litteraturen. En del svenska akademiska aktörer tenderar att tolka begreppet som forskning inom skolpraktiken. Uttrycket ”lärare som forskare” är också mer tilltalande för många utbildningspolitiker och administratörer än beskrivningen av lärare som ”bärare av beprövad erfarenhet”. En sökning i Google på ”forskning i skolan” ger närmare tre hundra tusen träffar medan ”beprövad erfarenhet i skolan” ger tjugogångar färre träffar. Liknande proportioner gäller för DIVAs databas (200 mot 10) och Skolverkets portal avspeglar liknande

statistik: ”forskning” – drygt 800 träffar och ”beprövad erfarenhet” – knappt 60 (data från september 2020). Detta indikerar att BE är betydligt mindre uppmärksammat i alla former av diskurser om skolverksamhet, inklusive yrkesmedia, som representeras av publikationer på Skolverkets portal.

Officiella dokument brukar presentera de två fälten i ganska generella termer. Ett exempel är Statens Offentliga Utredningar (U 2017:03 Praktikinära skolforskning i samverkan):

”Vetenskap handlar om ett systematiskt utforskande. I det vetenskapliga arbetet finns en strävan efter att kritiskt granska, pröva och

sätta enskilda faktakunskaper i ett sammanhang. Problematiseringar av olika slag är viktiga för ett vetenskapligt förhållningssätt men även att verka för att bygga kunskap och synlighet. För att en erfarenhet ska kunna kallas beprövad så måste den vara prövad, dokumenterad och genererad under en längre tidsperiod och av många. Den beprövade erfarenheten byggs i verksamheten och av professionen och den är lika relevant som den akademiskt framtagna kunskapen (vetenskaplig grund)”.

Persson och Persson (2017) har gjort en viktig observation om skillnader i framträdandet av de två fälten i skolan. Deras huvudtes är att framväxten av krav på vetenskaplig grund i utbildningen kommer från politiken (uppifrån) medan BE växer från själva den didaktiska praktiken (underifrån). För forskningen och forskarutbildningen ansvarar akademien, men vem som bär huvudansvaret för BE inom utbildningsområdet är oklart. Vem borde skapa, pröva och samla på beprövad erfarenhet? Det finns frågetecken gällande hur BE kan byggas. En idealiserad bild presenteras till exempel av Eva Minten, som är undervisningsråd vid Skolverket:

”Det kan gå till på följande sätt: en idé prövas av en person (erfarenhet), denna idé prövas sedan av flera kollegor, en grupp, genom gemensam reflektion och dokumentation (prövad erfarenhet), slutligen prövas samma idé av flera grupper och dokumenteras samt systematiseras för att kunna föras vidare (beprövad erfarenhet)” (Minten, 2017, s. 10-11).

Den här formuleringen bygger på ett antagande att skapandet av BE börjar med ett avvikande från traditioner – att en ny idé

ska prövas. Det verkar antas att individens idéer ska bryta mot ålderdomligt tänkande inom yrket och ska frodas fritt och spridas av idéernas egen kraft. I Mintens (2017) beskrivning berörs inte den delen av BE:s spridning som handlar om hur noviser anammar ett yrkes BE. Det kan gälla nyutbildade lärare eller utländska lärare som har pedagogisk erfarenhet från andra länder. De bör skolas in i utbildningssystemets traditioner och ta del av BE i skolan inledningsvis under sin lärarutbildning i Sverige. Det borde betraktas som en viktig del av BE:s erkännande genom individens ”smältande” i en tradition, dvs när en individ lär sig BE. Vanligtvis brukar inte förhållandet mellan individ och tradition problematiseras i relation till BE.

Inom olika skolformer och ämnesområden finns det specifika perspektiv att betrakta när det gäller utveckling och spridning av BE. Ett intressant och utforskat område inom undervisning i naturvetenskap (NV) är till exempel hur och varför några former av praktiskt arbete får fäste i skolan medan andra försvinner från den dagliga praktiken. Inflytelserika nationella aktörer kan spela en avgörande roll i processen, som t ex KVA och IVA i spridningen av NTA-lådor för praktiska försök i grundskolan. NTA-lådorna fann relativ framgång i Sverige medan de i USA, landet där de skapades, inte fann fäste. I det här fallet finner vi en intressant dimension av spridningen av lärarkompetens kopplad till laborativa artefakter som inbegriper teoretiska och pedagogiska aspekter i sin konstruktion. Men tillgång till en laborativ utrustning i sig kan inte garantera att verksamheten får ett riktigt fäste i praktiken. Det krävdes ett helhetskoncept för skolutveckling (<https://ntaskolutveckling.nu/>) som ett sätt att lyfta upp NO-experiment till BE-nivå via ett samarbete med lärarutbildare. Det är en viktig aspekt som vi ska ta vara på och uppmärksamma vidare i texten – samarbete med akademi för att lyfta upp erfarenhetsbaserad kunskap till BE-nivå.

Många perspektiv kan anläggas när det gäller tolkningen av begreppet BE i skolan. Detta kapitel syftar att bidra till diskursen om hur BE kan conceptualiseras och spridas. Här föreslås att en teoretisk prövning av lärares kunskap utvecklade under deras pedagogiska arbete kan vara ett sätt att etablera BE. Samarbeten mellan skolan och lärarutbildningen kan underlätta hur BE kan språkligt utformas, ackumuleras och spridas samt uppfylla uppgiften som undervisningens grundpelare.

KONCEPTUELLA UTGÅNGSPUNKTER

Beprövad erfarenhet är ett relativt nytt begrepp inom utbildningsfältet men det finns en ganska lång historia av dess användning inom hälsovårdspedagogiken (se t ex www.vbe.lu.se). Därifrån kommer en del av inspirationskällor för ett teoretiskt resonemang som presenteras nedan. BE har en stark koppling till erfarenhetsgrundad yrkesexpertis och begreppet *tyst kunskap* som brukar användas för behandling av yrkeskunskap.

Beprövad erfarenhet som en form av kunskap

Problemet att fånga upp yrkeskunska- pers väsen har sysselsatt många tänkare genom historien. Ett viktigt begrepp som används för att beskriva erfarenhetsgrundad praktiska kunskap är *tyst kunskap*. Begreppet syftar på yrkeskunskap som utvecklats under åren av arbetslivet och som inte lätt kan verbaliseras (Olsson, 2018). Den sitter i kroppen och i handlingarna. Den *tysta kunskapen* avspeglas delvis i arbetsvanor och rutiner som skapar ordning och underlättar samspel mellan människor (Rolf, 1991). Rutiner ger dessutom tänkandet mer utrymme för engagemang med problemlösningar och undersökande aktiviteter (*inquiry*). De senare kan också relateras till det engelska uttrycket *professional inquiry* i meningen yrkets relaterade

undersökande arbetssätt. Detta tillämpas, till exempel, av lärare med syfte att skaffa bättre förståelse för ett komplext fenomen för att på så sätt hitta praktiska lösningar och nå önskvärda resultat.

Flera författare (Olsson, 2018, Jahnke, 2019) som sysselsatt sig med diskussioner av BE utgår ifrån tyst kunskap. Man praktiserar tills arbetet utförs rutinmässigt. Vidare utvecklar man yrkesförtrogenhet som möjliggör kloka beslut och intuitiva bedömningar. Yrkesmognad kännetecknas av gott omdöme, dvs. förmågan att göra rätt saker i rätt sammanhang (Carlgren, 2013). Yrkesexperter vet vad som är rätt och realistiskt att göra i specifika kontexter. De utför mycket av arbetet på vana och rutin men kan, vid behov, göra medvetna reflektioner över sina handlingar.

Utövandet av läraryrket förutsätter att arbetsuppgifterna utförs med säkerhet och hög grad av professionell kompetens. Lärares kompetens kan beskrivas som en ”förmåga att rutinerat kunna utföra professionens viktiga uppgifter, för vilket det krävs kunskaper, färdigheter, värderingar och personliga egenskaper” (Hager & Gonczi, 1996). Inarbetade rutiner och vanor som leder till fullkomligheten i en pedagogisk verksamhet är viktiga grundstenar inom lärares yrkesexpertis. Det är kunskap som i stor grad byggs upp av lärarna själva över en lång tid. En aspekt som särskilt bör lyftas upp i relation till BE är vikten att kunna medvetandegöra rutinmässiga yrkeskunskaper. Varför gör man som man gör? Det blir ett viktigt steg för att kunna förmedla och sprida yrkesexpertis. Om vi betraktar BE som en kunskapsform relaterad till yrkesexpertis så följer en fråga som är särskilt viktig för lärarutbildare: Hur kan man ”lära sig” och förmedla beprövad erfarenhet?

Olika dimensioner av beprövad erfarenhet

Ett sätt att beskriva vad som kännetecknar BE är att utgå från användningen av begreppet inom olika verksamheter. Som

det nämnts tidigare, inom vården används begreppet sedan en lång tid tillbaka, och genom framskrivningen i Skollagen 2010 blev det centralt i skolans värld. Person och Wahlberg (2015) har identifierat sex dimensioner av BE som nämns inom hälsovårdspublikationer. Senare fann de också att liknande kategorier kunde identifieras i publikationer inom olika lärartidningar. Här presenteras sex dimensioner av BE i sammanfattande formuleringar:

1. Prövningens allvar: BE är noga prövad
2. Praktiken som ursprung: BE har sin grund i att man gör något nytt i praktiken som får fäste.
3. Praktiken som prövningsmekanism: Genom att prövas i praktiken växer BE.
4. Praktiken som evidens: Data om praktiska erfarenheter rapporteras i olika kvalitetsregister (dokumenteras). Ur dessa kan man sluta sig till vad som är i överensstämmelse med BE.
5. Personens särskilda erfarenhet: Det kan sökas personal inom professionen som har BE av något speciellt.
6. Kollektiv utbredning av erfarenhet: BE måste vara delad av många.

I Skolverkets dokument poängteras särskild vikt av dokumentationen av lärarefarenhet, samt dess delning och prövning i ett kollegialt sammanhang för att den ska betraktas som beprövad (Skolverket, 2012), men till skillnad från vården saknas inom utbildningssystemet ett kvalitetsregister för dokumentation och delning av BE. Generellt sett ställer sig Persson och Persson (2017) kritiska till att enskilda individers praktiska och mångåriga erfarenhet inte kan betraktas som beprövad ”med mindre än att den är dokumenterad och delad” enligt Skolverkets definitioner (Persson och Persson, 2017, 47). Liknande kritik förs också fram av Martin Lackéus (2019) om Skolinpektionens anvisningar att BE kan erkän-

nas bara om den genereras av samverkande lärare från flera huvudmän tillsammans.

När det gäller pedagogisk verksamhet måste man utgå ifrån reella förutsättningar för arbete, som kan variera betydligt mellan skolorna. Även om forskningen eller kollegornas erfarenheter visar att det finns fördelar med en särskild arbetsmetod eller åtgärd på en skola, kan det vara problematiskt att tillämpa den i en annan skola. Kontexten, eller sammanhanget spelar en viktig roll vid implementeringen av innovativa lösningar. Statens utredning *Forska tillsammans* påpekar också tydligt att ”Den beprövade erfarenheten är i första hand kontextuell och lokal” (SOU 2018:19, s 27). Lärarna måste välja strategier och satsningar som de tror kan fungera i längden i deras specifika undervisningskontext. Därför föreslås här en annan dimension för beskrivningen av BE som innefattar tidsperspektiv, dvs hur hållbara didaktiska innovationer är.

Praktiska lösningar som fungerar i längden

Det dyker ofta upp didaktiska modeflugor som lovar snabba och effektiva lösningar på olika undervisningsproblem. Emellertid brukar erfarna lärare utveckla en sund skepticism mot snabba och multipla förändringar. De uppskattar pedagogiska lösningar som leder till energieffektivisering i arbetsprocessen. De lär sig att åstadkomma ett önskvärt resultat med en optimal energiförbrukning. Det är en optimeringsprocess som exempelvis anpassar pedagogiska insatser till en undervisningskontext. Optimering betyder ”att man måste väga in flera olika förhållanden och mål för att finna en lösning som är så bra som möjligt” (Larsson, 2013, s. 85). Man kan också kalla det för pragmatiska lösningar, dvs lösningar som utgår ifrån praktiken och används inom denna praktik för att förbättra handlingar (Gustavsson, 2000).

Introduktionen av pedagogiska innovationer brukar vara en långsam process, eft-

ersom utbildningssystem har en stor tröghet. Det är ganska naturligt med tanke på den stora mängden personer som är involverade. Larsson (2013) understryker vikten av de enskilda lärarnas egna val under förändringar i utbildningssystemet. Vanligtvis överger inte de flesta lärare helt och hållet de rutiner som har utvecklats, utan plockar in sådant de tilltalas av i den innovativa didaktiska designen. Med grund i omfattande forskningsanalyser framhäver han att

”När olika typer av didaktisk design jämförs kan man se att skillnaderna ofta inte är så stora. En möjlig tolkning är att det inte är designen i sig som är bra eller dålig, utan att det handlar om kvaliteten på själva genomförandet – ambitiösa och noggranna lärare lyckas hyggligt med vilken design som helst, medan ointresserade och oengagerade misslyckas med det mesta. I forskningen bortser man inte sällan från detta, helt enkelt för att det inte går att kontrollera” (Larson, 2013, s. 229).

En viktig aspekt att tänka på är att de flesta innovationer kräver ytterligare energi och tid från lärare. De ska kunna sätta in sig i nya arbetsformer och systematisk implementera nya didaktiska aktiviteter. Innovationer som tillåter en enklare implementeringsprocess kan välkomnas snabbare av lärarkåren. En slutsats är att en viktig egenskap hos BE borde vara att den kan bidra till hållbara innovationer inom skolan.

Teoretisk inramning av erfarenhetsbaserad kunskap

I Skolverkets texter gällande BE och den relaterade offentliga diskursen förblir rollen av teori ganska osynlig. Lärarerfarenheter kan visa vad som fungerar väl i praktiken. Sedan krävs det en förklaring i form av en teori varför det är så. Teorier är våra verktyg som hjälper till att förstå olika händelser och verksamheter. Josefson (2005)

föreslår att BE generellt kan definieras som en erfarenhet som har utsatts för kritisk prövning med hjälp av teoretisk reflektion. Det är en viktig tes för vidare resonemang i detta kapitel.

Teori kan också vara ett verktyg för generaliseringen av lärares erfarenhet. Om man till exempel identifierar en generell princip som förklarar varför en didaktisk lösning fungerar i ett ämne kan man tillämpa liknande lösningar i andra ämnen med stöd av den generella principen. Erfarenhetsbaserad kunskap måste förankras teoretiskt för att få tyngd och värde under spridningsprocessen. Det gäller även omvänt – när didaktiska innovationer sprids avsiktligt (eller diffunderar naturligt) kan det leda till utvecklingen av teoretisk argumentation för processen. Det hände till exempel när utomhusaktiviteter, som traditionellt var förankrade i biologi, började bli populära hos andra ämneslärare varvid det uppkom ett teoretiskt stöd i form av utomhusdidaktik.

Vidare kan man referera till Bourdieu som var mycket tydlig gällande vikten av teoretiska analyser för förståelsen av praktiken. Men han menade även att man måste ha förståelse för kontexten, samt de sociala och kulturella förutsättningar som analyseraren befinner sig i.

”Enda sättet att förstå praktiken är att med hjälp av en teoretisk analys få grepp om effekterna av det förhållande till praktiken som finns inskrivet i de sociala villkoren för varje teoretisk analys av praktiken. (Och jag menar verkligen genom teoretisk analys och inte, som man så ofta tror, genom något slags praktiskt eller mystiskt deltagande i praktiken – ”deltagande observation”, ”intervention” etc.)” (Bourdieu, 1992, 24).

Det betyder att man måste ha förståelse för att lärarnas teoretiska reflektioner över

sin egen erfarenhet ”inifrån” har andra förutsättningar än forskarnas analyser av lärarnas praktik ”utifrån”. De två perspektiven kan sammanflätas och berika varandra men det är inte en given process. Den kan underlättas däremot av ett tätt samarbete mellan skolan och akademien. Inom akademien finns redan utarbetade rutiner för prövningen av universitetslärarens erfarenhet med hjälp av teoretisk reflektion. Det sker under den pedagogiska meriteringsprocessen. Universitetsläraren måste visa medvetenhet om sina pedagogiska utgångspunkter och ett reflekterande förhållningssätt gentemot den egna undervisningen. Det stämmer väl med Josefsons (2005) definition av BE och den aktuella högskolelagen (Prop. 1992/93:1) som redan 1992 introducerade begreppet BE i relation till de praktiska yrkesutbildningarna i högskolans regi (Jahnke, 2019).

HANTERINGEN AV LÄRARES ERFARENHETSBASERADE KUNSKAP

Lärarnas yrkesexpertis och inarbetade didaktiska fynd värdesätts i alla länder och särskilda strategier utvecklas för att förvalta och sprida det inom systemet. Utformningen av spridningsprocessen påverkas starkt av nationella utbildningstraditioner och de resurser som avsätts för ändamålet.

Kulturprägel i värdering och spridning av beprövad erfarenhet

Utbildningskulturer och lärarfortbildningstraditioner varierar mellan olika länder. Hur högt lärares erfarenhetsbaserade kunskap värderas inom utbildningssystemet är en viktig fråga i sig. I Sverige lagstiftades den rollen som BE förväntas spela inom skolundervisning, men i politiska diskussioner och myndigheternas praktik får BE underordnad roll i relation till utbildningsvetenskaplig forskning. Lärare uppmantras att bygga sin undervisning på vetenskaplig grund och brukar erbjudas

lärarfortbildning som framförallt handlar om de senaste forskningsrönen. Skolverkets lärportal för kompetensutveckling (larportalen.skolverket.se) är tydligt exempel på det. Myndigheter i Sverige skapar kanaler och investerar resurser för att göra didaktisk forskning tillgängligt för lärare. Men det kan inte sägas samma sak om beprövad erfarenhet, som är mycket mindre uppmärksammat. Forskare tenderar i sin tur att vara kritiska mot existerande undervisningstraditioner, läs BE. Det ingår i forskningens natur att anlägga kritiska perspektiv på verkligheten.

Hur individuella lärares undervisningsskicklighet tas tillvara och sprids inom utbildningssystemet avspeglar existerande skolkulturer och varierar mellan olika länder. Jag kan ge två exempel från länder som jag har arbetat i under längre perioder. I Japan finns en ständigt pågående ”*Lesson study*”-verksamhet som är kärna i deras lärarfortbildning. Det består av en kollegial analys av öppna lektioner, som är välbesökta av kollegor, lärarutbildare och även föräldrar. Kollegiala reflektioner fokuserar lektionens utformning i stort och det specifika innovativa elementet i undervisningsdesignen. På så sätt delar lärarna sina erfarenheter och lektionsplaneringar med kollegor som kritiskt granskar dem offentligt. Singapore är ett annat asiatiskt land som fokuserar mycket på lärarfortbildning. Det är Utbildningsministeriet som identifierar, samlar, dokumenterar och styr spridning av ”*the best practices*” med en massiv stab av forskarutbildade specialister inom ministeriets utvecklingsavdelning. Fortbildningen är centraliserad, välstrukturerad och bedrivs på ett systematiskt sätt.

I Sverige börjar det också skapas nya initiativ att ta vara på BE som frodas i praktiken. Ett exempel på det kan vara etableringen av regionala projekt med digitala resurser (till exempel www.vbes.se) som syftar att föra närmare didaktisk forskning till skolpraktiken och lyfter BE:s

Forskning	Beprövad erfarenhet
Kulturtradition som strävar efter akademisk frihet; kan vara abstrakt och snävt specialiserad	Socialkonstruktion som förväntas ge praktisk samhällsnytta och bred användbarhet
Systematiska studier som grundas i teorier och bidrar med en förståelse av helheten	Behöver inte hänga ihop i välordnade system. Grundas i de professionellas expertis
Söker efter sanningar	Söker efter praktiskt fungerande lösningar
Uppkommer i och bekräftas/sprids inom akademien	Uppkommer i och bekräftas/sprids inom praktiken/skolan
Internationellt (kosmopolitiskt) orienterad	Lokalt förankrad
Strävar efter universella (dekontextualiserade, generaliserbara) kunskaper och lösningar	Har kontextbundna lösningar som utvecklats i vissa sammanhang för särskilda syften
Huvudsakligen publikationsförmedlad	Förmedlas i första hand via muntliga presentationer och exempel
Utvidgar gränser för hur bra något kan göras och/eller förståelsen fördjupas och nyanseras	Utgår från behovet att göra tillräckligt bra för praktiska ändamål. Beträktande av detaljer kan hindra handlingar
Fungerar bra med väl och snävt definierade problem	Anpassad till verkligheten som ofta består av oklara eller motsägelsefulla situationer
Reflektion "utifrån" över ett studieobjekt (t ex lärarnas praktik)	Reflektion "inifrån" över ett studieobjekt (egen praktik)
Grundas i innovation, systematisk utprovning av nya saker och kritisk öppenhet	Grundas i vanor, väl fungerande rutiner och tillit till det bestående
Forskare har större resurser (metod- och skrivarkompetens, tid, finansieringsmöjligheter) i jämförelse med praktiker	Praktikers/lärares resurser är ganska begränsade i jämförelse med forskarnas
Förespråkar snabba och radikala förändringar (forskningsprojekt löper över kort tid)	Förespråkar traditionsgrundad skepticism till en hög förändringshastighet

Tabell 1. Skillnader mellan forskning och beprövad erfarenhet

roll i skolutvecklingen och lärarfortbildningen. Samtidigt är det viktigt att vara medveten om skillnaderna som finns mellan forskningen och den beprövade erfarenheten.

Skillnader mellan forskning och beprövad erfarenhet

Eftersom gränsen mellan forskning och BE tenderar att suddas ut i offentliga diskussioner och dokument är det viktigt att poängtera och klargöra mångfacetterade skillnader mellan dem. Här nedan görs ett försök att presentera skillnader som kan identifieras mellan de två fälten. Analysen görs i form av en jämförande tabell som lyfter upp olika aspekter av forskning och

beprövad erfarenhet. Sammanställningen grundas huvudsakligen i tidigare refererad litteratur.

I tabellen ovan har skillnaderna lyfts upp för att göra kontrasterna tydligare. I verkligheten kan den jämförande bilden framträda mer suddigt, som Anette Jahnke säger: "Där vi förväntar oss en enkel bild av svart eller vit är resultatet istället en mosaik av grå nyanser som vi behöver kunna hantera" (Jahnke, 2019, s 24). Jämförelsen avser inte heller att vara fulländad men den kan användas som en tankeställare i diskussioner om BE och dess roll i skolutvecklingen. Det är av vikt att vara medveten om de skillnader som finns mellan forskning och BE.

EN MODELL FÖR KONCEPTUALISERING AV BEPRÖVD ERFARENHET

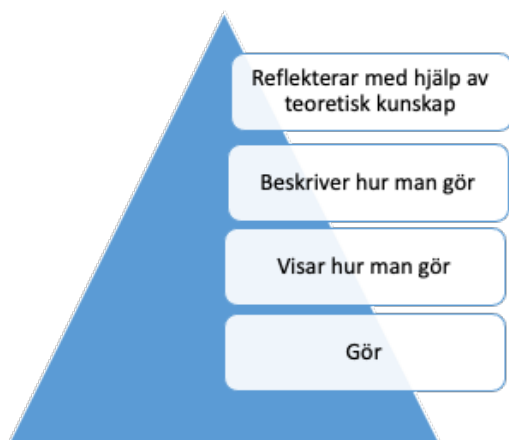
Nedan presenteras en modell som konceptualiserar hur BE kan utvecklas och synliggöras. Som utgångspunkt för en sådan modellkonstruktion användes en inverterad modell av Miller (1990) för bedömningen av praktisk kompetens inom vården och Josefson (2005) definition av BE som kritiskt prövad genom teoretisk reflektion. Det är ett hierarkiskt konstrukt där praktiska handlingar ligger i grunden och teoretiska reflektioner agerar som en krona på verket. Den föreslagna modellen konceptualiserar BE som en form av erfarenhetsbaserad kunskap som verifieras och kvalitetsgranskas via teoretisk förankring.

Tillämpning av den föreslagna modellen för läraryrket kan illustreras på följande sätt. Grundläggande praktisk kunskap ”att kunna göra” realiseras i vardagliga undervisningsaktiviteter. Instrumentell kunskap ”att visa hur man gör” realiseras via demonstrationer, öppna lektioner för kollegor, lärarstudenter och föräldrar. Symbolisk kunskap ”att beskriva hur man gör” kan innefatta texter och video, Webb-publikationer, konferenspresentationer och

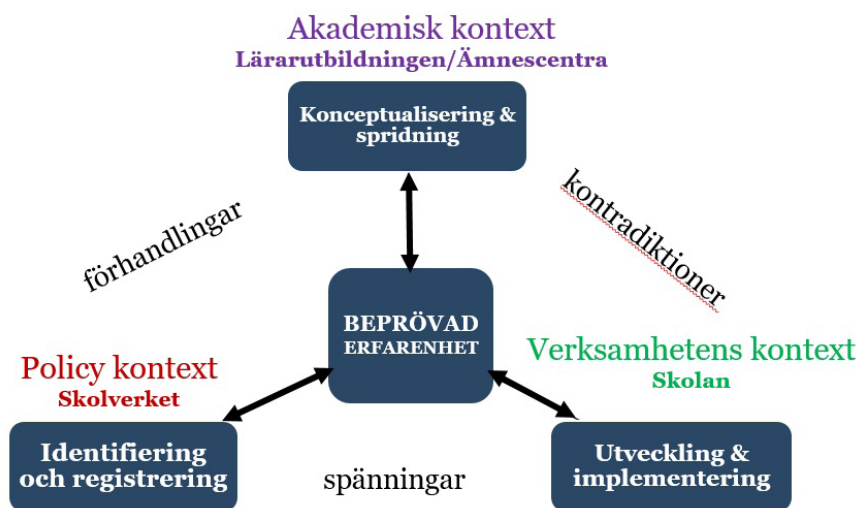
didaktiska rapporter och essäer. Teoretisk kunskap ger verktyg för att förstå, förklara och förutsäga olika företeelser och kan bestå av etablerade eller nya begrepp och didaktiska generaliseringar (Popov, 2016).

Det behövs särskild uppmärksamhet för de två högsta nivåerna i modellen som avspeglar Vygotskys begrepp av *externalisering*. Det beskriver övergångar mellan inre och yttre kunskap (tyst till verbaliserad) och kunskapande begreppsverktyg i ständig förfining. Verbalisering och abstraktion av den komplexa pedagogiska verkligheten bidrar till förståelse och förklaring av lärarnas didaktiska erfarenheter. En etablerad teori kan användas för reflektion eller nya teoretiska begrepp kan uppstå och utvecklas under analys av lärarnas egen praktik. På så sätt kan praktiken och den kunskap som byggs upp i pedagogiskt arbete prövas teoretiskt.

Modellen kan användas som arbetsverktyg för en möjlig tolkning av begreppet BE. Enligt modellen betyder formulering av BE att den formas med hjälp av relevanta termer och begrepp och förankras teoretiskt. Det kan tolkas på så sätt att enskilda lärare eller lärargrupper kan utveckla ”kunskap i det praktiska” och lyfta upp sina yrkeserfarenheter tills de når den teoretiska reflektionsnivån. Det betyder att deras



Figur 1. Fyra nivåer i praktikers utveckling av beprövad erfarenhet



Figur 2. Huvudaktörer och kontexter för förvaltning av beprövad erfarenhet

erfarenhet blev beprövad genom en teoretisk förankring. Denna typ av prövning och kvalitetssäkring av lärarnas erfarenhet borde också erkännas som ett sätt att utveckla beprövade erfarenheter.

Liknande resonemang leder till slutsatsen att spridningen av BE förutsätter att lärare kan formulera vad man gör i vedertagna termer och skriva om det. Utmaningen att skriva för kollegor kan vara ganska stor eftersom ämnesrelaterade textkulturer och textnormer ska hanteras för att föra fram budskapet på ett tydligt sätt och i enlighet med ämneskulturella traditioner. Ett annat sätt att sprida BE som utvecklas snabbt är digitala videorapporteringar och digitala publiceringskanaler. Generellt sett, frågan om vilka tekniker och artefakter som ger bättre möjligheter att bevara och sprida BE behöver utforskas vidare. Samverkan mellan de olika aktörerna inom utbildningsfältet för hantering av beprövad erfarenhet behöver också problematiseras och synliggöras.

Samverkan mellan huvudaktörer inom utbildningsfältet

Piktogramet ovan lyfter upp kontexter av

policy, akademi och praktiska verksamheter och de viktigaste aktörerna inom dem, som presenteras av Skolverket, lärutbildningen och skolan. Det behövs förhandlingar och finns inbyggda kontradiktioner och spänningar mellan Skolverket, skolan och lärutbildningen som grundas i existerande maktrelationer. Spänningar mellan Skolverket och skolan kan till exempel uppstå kring frågor gällande skolans styrning och lärares autonomi, krav på professionsutveckling och disponibel tid, etc. Lösningar på de spänningar, förhandlingar och kontradiktioner som uppstår under pedagogiskt arbete kan leda till vidare utveckling av verksamheten.

Beprövad erfarenhet kan tolkas i figur 2 som ett centralt begrepp för samverkan och ansvarsfördelning mellan de olika aktörerna inom det pedagogiska verksamhetsfältet. I skolan sker utveckling och praktisk implementering av BE. Samverkan med lärutbildningen kan möjliggöra teoretisk konceptualisering och spridning av BE på ett effektivt sätt. Skolverket kan samordna identifiering och registrering av BE t ex som det görs med lärares innovationer i Singa-

pore. Myndigheten kan också delegera ansvaret för etablering av någon form av ”digitala kvalitetsregister” för BE till nationella ämnescentra. I svensk utbildningskontext är det just nationella ämnescentra som har stora möjligheter att bidra till hanteringen av BE.

Fältet pedagogiskt arbete som utvecklas vid olika lärarutbildningar kan ge en naturlig kontext för teoretiska reflektioner om lärarnas praktiska erfarenheter. Lärarstudenter kan vara en resurs för att kartlägga och sprida lärarnas erfarenheter. Examenarbetekursen som upptar en stor del (runt 10%) av lärarnas utbildning i Sverige kan ge utrymme för det. Enligt Nilholm (2016) försöker många lärarstudenter utvidga sina ämnesdidaktiska kunskaper under examenarbeten, t.ex. besvara frågan ”Vilket är bästa sättet att undervisa om x ?”. Då formulerar de ofta syftet att studera verksamma lärares ”upplevelser, erfarenheter, berättelser, utsagor, beskrivningar, uppfattningar, förståelse gällande x ” (Nilholm, 2016, s. 95). Det är lätt att förstå studentens strävan efter att vilja beskriva och förstå lärarnas erfarenhetsbaserade kunskaper eller den didaktiska förtrogenhetskunskapen. Det är i synnerhet den kunskapen (läs BE) de vill tillägna sig och ta med sig ut i den verksamhet som väntar dem. Under examenarbetekursen skolas också lärarstudenter att använda teorier för att planera sina undersökningar och tolka insamlade data. Förhoppningsvis utvecklas då färdigheter för teoretiska reflektioner som kan stödja dem att konceptualisera lärarnas BE och föra den kunskapen vidare. I detta sammanhang är det även viktigt att diskutera frågan om hur examenarbeten kan redovisas, särskild med tanke på kommande reformer av lärarutbildningen.

I dagsläget omfattar studenternas examenarbete på 30 högskolepoäng runt 50 sidor text och brukar, förutom av en handledare och en examinator, läsas av några studenter. Den återkoppling mot fältet som examenarbetet skulle kunna vara uppstår sällan. Inte ens de lärare som var informanter för studenternas undersökningar läser

arbetena då de sällan har tid eller ork för detta. Man kan fundera över alternativa lösningar. Om projektets resultat skulle sammanfattas på max 10 sidor och presenteras i form av exempelvis en kort videospelning på 6–10 minuter, kunde det markant öka tillgängligheten av studenternas didaktiska fynd för praktiker. Publikationsskanaler för detta finns redan etablerade vid flera universitet. Lärarstudenternas didaktiska konferenser i slutet av utbildningen (efter examenarbeteskursen), öppna för publiken, kunde också vara ett värdefullt forum för spridning av resultat som det görs t ex vid National Institute of Education (NIE) i Singapore.

I framtiden krävs det mer flexibilitet vid utformningen av examenarbeten. Flexibilitet är ett framgångskriterium då examenarbeten riskerar att bli en segregrande faktor för studenter med utländsk bakgrund. Att ställas inför kraven att producera en omfattande akademisk text med tydliga stilistiska ramar - ramar som inte används i någon större utsträckning inom skolans dagliga verksamhet - är en krävande uppgift för många svenskfödda lärarstudenter - men ofta betydligt mera krävande för de som inte har svenska som modersmål. Det finns många verksamhetsdimensioner av samspelet mellan lärarutbildningen och skolan runt BE som behöver reflekteras över och eventuellt förändras.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Forskare inom pedagogiskt arbete kan kartlägga faktorer och strukturer som kan bidra till utvecklingen av BE, men vad som verkar vara av särskild vikt är att etablera rutiner för att främja lärarnas reflektion över sin egen praktik. Lärarnas erfarenheter av formuleringar och generaliseringar av BE som de själva producerar bör komma i fokus. För att beskriva sin egen erfarenhet behövs en relevant begreppsapparat och ett lätthanterligt kommunikationssätt. Sam-

spelet mellan utbildningsforskare och lärare kan bli avgörande under denna process.

BE kan betraktas som en av grundpelarna i hållbar pedagogik. Frågan om hur man reproducerar existerande BE inom skola blir viktig i sammanhanget. Moderna kommunikationskanaler och tekniker kan vara en del av lösningen. Lärare brukar använda sig av ett flertal programvaror i sina kurser utöver gemensamma lärplattformar. Erfarenhetens förankringar i praktiken via IKT kan vara viktiga för konsolideringsstrategier. Att utveckla och dela med sig av erfarenheterna är en viktig del av läraryrket. Dock kan det eventuellt behövas en liten förändring i skolkulturer när det gäller genomförandet av öppna lektioner för kollegor och vilja att besöka och reflektera över varandras lektioner.

BE är sammankopplat med kontexten och påverkas starkt av de redskap som brukas i ett praxis-sammanhang. Skolans profil och tillgängliga tekniska resurser formar lärarnas arbetssätt. De specifika ämnesområdenas kunskapskulturer påverkar och präglar utvecklingen av BE inom respektive ämnesfält. För att studera och förstå BE hos en ämneslärare måste man vara medveten om de kunskapstraditioner och den kunskapssyn som ämnet representerar. Till exempel är naturvetenskap traditionellt sammankopplat med experiment-baserad evidens. Därför måste studier i naturvetenskap inkludera praktiskt labo-

rativt arbete.

Det finns behov att studier av BE i skolan framhävs tydligt inom lärarutbildningen. Lärarstudenter bör uppmuntras och erbjudas möjligheter för att bidra till insamling, formulering och spridning av BE under deras examensarbetskurser. Exempel på några frågor som kan uppmärksammas i de blivande lärarnas undersökningar kan vara: Hur kultiveras beprövad erfarenhet i skolan inom olika ämnesområden? Vilken roll tillskriver lärare den beprövade erfarenheten på sina skolor? På vilket sätt går det att påverka utvecklingen av BE? När nya lösningar och idéer prövas av lärarna, vad avgör att de får eller inte får fäste i praktiken?

Avslutningsvis kan man konstatera att en tydligare samverkan mellan olika utbildningsaktörer behövs för en identifiering, formulering, registrering och spridning av beprövad erfarenhet. Bredare tolkningar av begreppet BE kan innebära att lärarnas didaktiska erfarenhet kritiskt kan prövas genom teoretisk analys och lyftas upp till BE-nivå. Denna typ av prövning sker redan inom universitetets pedagogiska mätningssystem, t ex när universitetslärare skriver en teoretisk reflektion över sin egen undervisningspraktik. Modern lärarutbildning har en stark akademisk förankring och förväntas ge blivande lärare en gedigen teoretisk skolning. Därför framstår BE:s prövning genom teoretisk reflektion som ett helt rimligt arbetssätt i dagens skola.

REFERENSER

- Bourdieu, P. (1992). *Texter om de intellektuella*. En antologi redigerad av Donald Broady. Brutus Östlings bokförlag: Stockholm.
- Carlgren, I. (2013). *Kunmande – kunskap – kunnighet*. I Pedagogisk bedömning: Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap. (L. Lidström, V. Lindberg och A. Pettersson, red.) Liber: Stockholm.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Ahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2004). *Inledning*. I Kunskap i det praktiska (B. Gustavsson, red). Studentlitteratur. Lund.
- Josefson, I. (2005). *Vetenskap och beprövad erfarenhet*. I: Carlgren, I. (red.). *Forskning av denna världen*. 2, om teorins roll i praxisnära forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hager, P. and Gonczy, A. (1996). What is competence? *Medical Teaching*. 18, 15-18.

- Lackéus, M. (2019). Genererad av flera huvudmän tillsammans. <http://vb.es.se>
- Miller, G.E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Acad Med.* 1990 Sep., 65(9 Suppl). S63-67. <http://winbev.pbworks.com/f/Assessment.pdf>
- Minten, E. (2017). *Forskningsbaserad för god skolutveckling*. I Vetenskap och beprövad erfarenhet – skola. Lund: Lund University.
- Nilholm, C. (2016). Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, L.M. (2018). Från tyst kunskap till beprövad erfarenhet: perspektiv och exempel på beprövad erfarenhet inom utbildning. Stockholm: Lärarytelseförlaget.
- Persson, A., Persson, J. (2017). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i högre utbildning och skola*. I Vetenskap och beprövad erfarenhet – skola. Lund: Lund University.
- Persson, J. (2017). Är vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i skolan samma sak som vetenskap och beprövad erfarenhet i hälso- och sjukvård? I Vetenskap och beprövad erfarenhet – skola. Lund: Lund University.
- Popov (2016). Historiskt och kulturellt perspektiv på kunskap och SNI. Ingår i modul: Samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/>.
- Prop.(1992/93:1). *Om universitet och högskolor – frihet för kvalitet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rolf, B. (1991). Profession, tradition och tyst kunskap. Nora: Nya Doxa.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/10/100800.PDF>
- Skolverket (2012). *Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. (dnr 00-2012:1700).
- Statens Offentliga Utredningar (2017). *Praktisk skolforskning i samverkan*. U 2017:03 <http://www.sou.gov.se/praktisk-skolforskning-i-samverkan/>
- Statens Offentliga Utredningar (2018). *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*. U 2018:19 Stockholm: Elanders Sverige AB.

Global statistik, alternativa fakta och (o) möjligheten att utveckla elevers demokratiska subjektivitet

Jörgen Nissen, Linnéa Stenliden & Eva Reimers

ABSTRACT

Vår tid kännetecknas av att samtidigt som den empirisk-realistiska uppfattningen om betydelsen av vetenskap och kunskap är ifrågasatt, står mänskligheten inför en rad utmaningar såsom hot mot klimatet, hot mot demokratiska institutioner, växande ojämlikhet och pandemier. För att möta detta behöver medborgare inte enbart kunna sova och bedöma information utan också kan agera som politiska subjekt.

Kapitlet bygger på en studie i två klassrum i ämnet samhällskunskap där elever använder officiell statistik för att med hjälp av ett visualiseringsverktyg undersöka globala handelsmönster. Eleverna presenterar sedan muntligt och visuellt sina insikter, och läraren bedömer elevernas redovisningar.

Studien visar att eleverna med hjälp av visualiserad information, kan förstå ekonomiska och politiska samband, vilket skulle kunna ligga till grund för politiskt engagemang. I klassrummet utblir dock insikten om att det "skulle kunna vara annorlunda" och att den enskilde/gruppen kan medverka till förändring. Istället hamnar fokus på bedömning av elevens prestation. Studien visar därmed att även om pedagogiska praktiker kan skapa förutsättningar för politisk subjektivitet så tenderar dessa att undergrävas av krav på bedömning, kvalificering och prestationer.

INLEDNING

Nutiden kännetecknas av flera aktuella och pågående samhällsförändringar. Efter en period som sedan mitten av 1980-talet och framåt dominerat västerländsk politik och ekonomi, befinner vi oss idag i en situation där högerpopulistiska och auktoritära rörelser får allt större inflytande. Så sent som i början på 2000-talet var det svårt att ana vilken roll sociala medier skulle spela i samhällsdebatten, inte minst som plattformar för "falska nyheter", "alter-

nativa fakta" (Wikfors, 2017) och nättroll. Teknikutvecklingen har gynnat en mediavärld där information – och desinformation – sköljer över oss på ett sätt som tidigare inte var möjligt. Detta ställer högre krav på myndigheter och medier – men också på allmänheten som ska försöka navigera i informationsflödet. Ett exempel är den infodemi som när detta skrivs skapas kring covid-19 under corona-krisen 2020 där fakta och desinformation, blandat med rädsla, speku-

lationer och rykten blixtnabbt förmedlade via modern informationsteknik påverkar ländernas ekonomier, internationell politik och även säkerhet i en omfattning som inte står i proportion till grundläggande fakta (WHO, 2020). Eftersom människors åsikter i allt högre grad påverkas av känslor eller personliga intryck (Del Vicario et al., 2016; Lewandowsky, Ecker, & Cook, 2017) uppstår dessutom en risk att det blir de mest värtaliga och inflytelserika, inte minst på sociala medier: allt från kändisar och stora företag till botnet-marionetter, som får/tar/har makten i samhället (Bu, Xia, & Wang, 2013). Det finns alltså en uppenbar risk att osäkerhet om vad som är möjligt att veta om världen skapar otrygghet i nuet och om vilka framtidsalternativ som är möjliga (Jeziorski, & Therriault, 2019).

Samtidigt som den empirisk-realistiska uppfattningen om betydelsen av vetenskap och kunskap är försatt i gungning, kännetecknas vår tid av utmaningar som behöver bemötas med kunskaper och insikter. Det gäller klimatförändringar, människor på flykt, bristande tilltro till samhällskontraktet, populistisk högernationalism, osäkra arbetsvillkor och vidgade sociala klyftor. Som en konsekvens av detta ökar behoven av åtgärder för att skydda miljön och uppnå social och miljömässig hållbarhet (UNESCO, 2017). I detta sammanhang spelar skolan en viktig roll för att skapa meningsfulla och användbara kunskaper, som gör det möjligt för både elever och lärare att engagera sig i arbetet för att skapa ett mer ekologiskt och socialt hållbart samhälle (UNESCO (2017)). I det här kapitlet diskuterar vi ett möjligt sätt för skolan att tackla de utmaningar som samhället och enskilda står inför. Det handlar om att utveckla pedagogiska praktiker som drar nytta av de informationsmängder som idag finns tillgängliga, om att kritiskt undersöka hur olika typer av information kan förstås i relation till varandra och om att använda digitala redskap för att utveckla kunskaper och insikter som har potential att väcka engagemang.

Kapitlet bidrar till ämnet pedagogiskt arbete dels genom att beskriva några av de nya villkor som skolans praktiker präglas av, dels genom att peka på vikten av att pedagogiskt arbete bedriver forskning om samband mellan utbildning och demokratiutveckling. Det senare är relevant inte minst inom samhällskunskapsämnet, som syftar till att utveckla elevers helhetssyn med avseende på "sociala, ekonomiska, miljömässiga, rättsliga, mediala och politiska aspekter" (Lgy 11). Den tillströmning av både korrekt och falsk information som ständigt produceras och finns tillgänglig via digitala medier utgör en allt större utmaning för lärare och elever (Stokols, 2017). Men stora datamängder och förmåga att överblicka dem kan också vara en tillgång. Hartshorne, Heafner och Thripp (2019) pekar på lärares utmaningar med att hjälpa elever att hitta relevant information, att stödja deras kunskapskonstruktion och engagera dem i att tänka kritiskt om information liksom att se på världen ur olika perspektiv. Elever i den svenska skolan behöver bli medvetna om och kunna tänka och agera kritiskt i relation till hur stater och politiska rörelser utmanar mänskliga rättigheter, demokratiska processer och tillståndet i världen (Reimers & Martinsson, 2017; Martinsson, Reimers, 2020).

Det är alltså viktigt att skolan använder relevanta källor för att utveckla elevers kunskaper och delaktighet i samhället (Joordens, Kapoor, & Hofman, 2019). Skolans demokratiuppdrag handlar inte enbart och inte främst om att eleverna ska lära sig hur det demokratiska systemet fungerar eller om att de ska bli lojala medborgare. Det handlar också om att eleverna utvecklar kompetens för att utveckla demokratin. Gert Biesta (2010) menar att utbildning har tre syften; kvalificering, socialisering och subjektifiering. Kvalificering syftar på ett erövra kunskaper som gör eleverna kompetenta inför arbetsmarknad och högre utbildning. Socialisering syftar på att eleverna utvecklar kompetenser och anammar

värden som gör att de kan fungera som samhällsmedborgare. Det tredje, subjektivering, syftar på vikten av att utbildningen leder till att elever bryter in i världen på unika sätt som förändrar samhället, det vill säga att de framträder som politiska subjekt. På vilket sätt och vilken riktning förändringen kommer att gå i år, menar Biesta, inte möjligt att förutse. För att den politiska subjektiviteten inte ska gå i icke-demokratiska riktningar krävs förmåga att skilja mellan falska och sanna berättelser om tillståndet i Sverige och världen. Vi menar att denna förmåga kan och bör utvecklas i skolan, och att detta delvis kan göras med hjälp av det digitala redskap som vi har studerat. En levande demokrati kräver politiska subjekt som baserar sitt engagemang och sin aktivism på relevant kunskap.

Hans Rosling använde officiell statistik för att visa på hur vanliga och dominerande bilder av tillståndet i världen till stor del byggde på bristande kunskaper och irrelevanta fakta. Ett tillfälle är i den legendariska intervjun i dansk tv där han framt säger att journalisten, och generellt vanlig media, har fel i sina katastrofskildringar av hur tillståndet i världen förändras. Han konstaterar att ”du har fel och jag har rätt”. ”Här är siffrorna” säger han och exemplifierar med att barnadödligheten minskar, att allt fler barn går i skola, alltfler vaccinerar och att antalet barn i världen inte längre ökar. Sådana fakta måste, menar han, skolan förmedla. Eller som han säger ”man kan inte använda sig av media om man vill förstå världen”. Vilken information som görs relevant, och i relation till vad, får konsekvenser för människors tolkningar av samband mellan olika händelser och

tillstånd i samhället. Det blir centralt att fråga hur skolan kan arbeta med all den information som finns tillgänglig. Från tidigare studier vet vi att lärare och elever tillsammans kan utveckla ”kompetens” och upparbeta egen förståelse av hur världen utvecklas baserat på interaktiva visualiseringar av världens, nationers och regioners, samlade officiella statistik¹ (Stenliden, 2014; Stenliden, Bodén & Nissen, 2019). I detta kapitel vill vi närma oss frågor om hur sådan förståelse kan kopplas till politiskt, ekonomiskt och socialt engagemang. Syftet är att analysera förutsättningar för elevers subjektivering, vilket vi benämner demokratisk politisk subjektivitet (Martinson & Reimers, 2018). Vår grundläggande fråga är om elevers slutsatser från bearbetning av relevant och aktuell information, i vår studie visualiserad officiell statistik, kan ligga till grund för deras samhällsengagemang. Såväl teknik (programvara) som officiella statistik kan inrymma både avsiktlig och oavsiktlig i förstone dolda politiska/ideologiska implikationer (Edwards, 2016). Inte minst har dessa förhållanden använts som argument för utvecklandet av ”digital literacy”. I föreliggande text kan det beröra alltifrån hur de statistiska uppgifterna samlats in och säkerställts till hur de sedan visualiseras i val av diagram, färger och symboler. Implikationer av detta fokuseras inte i denna studie men det hör till de utmaningar lärare har att hantera och kan vara en större svårighet jämfört med mer traditionella läromedel.

Kapitlet bygger på en studie i två klassrum i ämnet samhällskunskap där elever använder officiell statistik för att undersöka globala handelsmönster. De presenterar

¹ Officiell statistik bygger på ett antal grundläggande principer vilka antogs 1992 av FN: s ekonomiska kommission för Europa (UNECE). FN: s statistiska kommission antog dessa principer 1994 på global nivå. De senast uppdaterade grundläggande principerna för officiell statistik antogs av generalförsamlingen i januari 2014 som också understryker att officiell statistik tillför ”tillförlitlig och objektiv information - vilket är avgörande för beslutsfattandet” (UN, 2014, 68/261). De grundläggande principerna för statistiken handlar om 1) relevans, opartiskhet och lika tillgång, 2) vetenskapliga standarder och etik, 3) ansvar och öppenhet, 4) hantering och förebyggande av missbruk, 5) källor till officiell statistik, 6) sekretess i relation till uppgiftslämnare, 7) offentlighet kring lagstiftning som rör statistisk hantering, 8) nationell samordning mellan statistikbyråer, 9) användning av internationella standarder, 10) internationellt samarbete. En utgångspunkt i systemet för den officiella statistiken är vidare att den statistik som tas fram ska kvalitetsdeklarerar, vilket innebär att statistikens kvalitetsegenskaper ska beskrivas. Utifrån dessa kvalitetsdeklarationer ska en användare kunna avgöra om statistiken är relevant och hur den i så fall kan användas (SOU, 2012:83).

sedan muntligt och visuellt sina insikter, och läraren bedömer ("återkopplar") elevernas redovisningar. Materialet består av samtliga delar i processen; elevernas arbete, redovisningarna och lärarens bedömningar. Studien knyter an till att ett av huvudmålen med undervisningen, särskilt i samhällsorienterande ämnen, bör vara att stärka elevers känsla av delaktighet och ansvar.

SKOLAN SOM EN PLATS FÖR UPPKOMST AV DEMOKRATISK SUBJEKTIVERING

Ett av huvudmålen för skolan har varit och är att bidra till utvecklingen av demokratiska samhällsmedborgare (Arthur & Davies, 2008; Banks, 2007; Campbell-Patton & Quinn Patton, 2010; Crick, 2000; Dewey, 1938; Gidengil et al., 2004; Levine, 2007). Läroplaner och andra former av styrande policies framställer i regel de "goda" medborgare som utbildningen är tänkt att producera.

Den svenska skolan har under senare år varit föremål för en rad reformer och nya policies. Merparten av dessa fokuserar effektivitet, transparens, bedömning, klassificering, ranking och effektivitet (Bergh & Arneback, 2016; Lundahl, 2006; Lundahl, Hultén, & Tveit, 2016). Broom (2015), menar att när nyckelpersonerna, lärarna, anammar detta system riskerar det att styra undervisningen i riktning mot alltmer instrumentella metoder inom tydliga disciplinära gränser och att kunskap blir till en vara som eleverna konsumerar. Eleverna betraktas i sin tur som "tomma kärl" vilka ska fyllas med kunskap och därefter ska "vattenlinjen" mätas. Broom (2015), hävdar att detta kan leda till undervisning där eleverna behandlas som opersonliga "objekt" (Foucault, 1980). Det finns risk att eleverna blir föremål för olika handlingar: de jämförs, rangordnas, märks och ska fyllas med lärande. Tillämpningen av undervisning fokuserad på sådant som är mätbart,

kan medföra att eleverna inte får möjlighet att utveckla känslor och kompetenser av bemyndigande och delaktighet (Broom, 2015). Eller med Biestas terminologi, det uppstår aldrig någon subjektivering.

Brooms tankar sammanfaller väl med Biesta (2010), som menar att kvalificering kommit att prägla undervisningens former och innehåll på bekostnad av både socialisering och subjektivering. Avgörande för detta är den betydelse och det stora utrymme som olika bedömningspraktiker har fått. Kvalificering handlar om att skolan ska förbereda eleverna att kunna utföra vissa uppgifter i kommande studier och yrkesliv samt kunna fungera som individer i samhället. Det görs i skolan genom att eleverna utvecklar kunskaper, förmågor och förståelser. Bedömning genomsyrar i stort sett alla utbildningspraktiker och det finns risk för att lärare ensidigt ser till bedömning i relation till en framtida kvalificering på arbetsmarknaden eller för högskolan. Det kan leda till att utbildningen framförallt svarar mot den ekonomiska samhällssektorns intressen, och att andra viktiga utbildningsvärden, såsom bildning, demokrati och medborgarfostran, nedprioriteras (t.ex. Nussbaum, 2011).

Det finns dock alternativ i skolor som arbetar också med subjektivering. Ett exempel är ungdomar i Voices-projektet, där norska och nyzeeländska ungdomar intervjuats. De betonar att de i egenskap av medborgare måste få lov att ta ansvar och "utmana problemen i samhället genom att vidta åtgärder"; och många hävdar att en bra medborgare måste "engagera sig i samhället" och "bidra och försöka göra en skillnad" (Hayward, Selboe, & Plew, 2015). Dessutom noterade Hayward, et. al (2015) att de norska och nya zeeländska eleverna menade att om lärare kan skapa trygg stämning så blir det lättare för elever att känna att de kan delta i kritiska diskussioner om olika teman. Den typen av moment i undervisningen berikar elevernas förståelse för det samhälle de lever i, deras uppfattning

om medborgarskap och påminner dem om vikten inte bara av rättigheter, utan också av nya ansvarsområden som medborgare. Det senare handlar om ansvar som sträcker sig utöver det egna samhället eller gruppen. Flera studier betonar vikten av att skolor och klassrum är "trygga rum" (safe spaces), där olika erfarenheter och åsikter inte enbart kan komma till uttryck utan också bemöts med respekt (se t.ex. Boostrom, 1998; Callan, 2016; Roux, 2012). Vikten av trygga rum har bland annat betonats i relation till identitetsaspekter som sexualitet (Payne & Smith, 2012), religion (Geiger, 2016) och kön (Ludlow, 2014). Det innebär att handlingar och praktiker som begränsar människors frihet, som är ojämlika och som innebär att vissa utesluts eller marginaliseras, utgör hinder för subjektifiering.

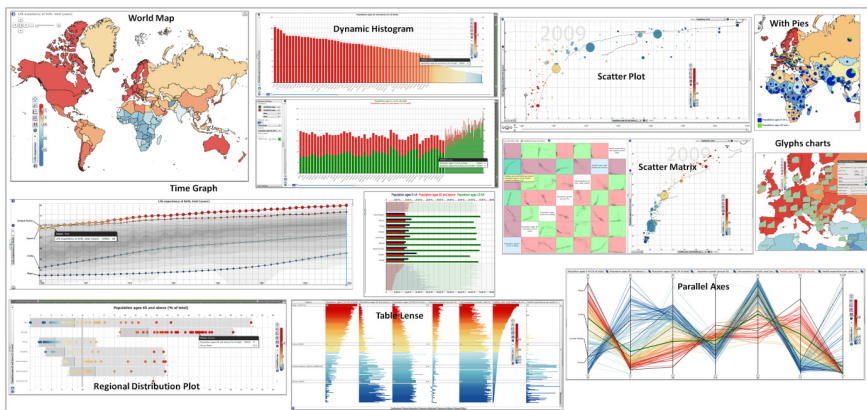
Demokratisk politisk subjektivitet uppstår i situationer där motstridiga normer, intressen och åsikter kan få komma till uttryck med respekt för värdena frihet, jämlikhet och pluralism (Reimers & Martinsson, 2017). Demokratisk politisk subjektivitet bär upp av värdena frihet, jämlikhet och pluralism (Biesta, 2010). Det betyder att det finns större möjligheter för denna subjektifiering om individer och grupper erfar att de befinner sig i trygga rum. I sådana situationer blir det möjligt att se samhället och sig själv på flera och kontrasterande sätt (Mouffe, 2013). Detta kan i sin tur leda till att enskilda eller kollektiv blir uppmärksamma på dissonanser, att det är något som skaver, och att det krävs handling och förändring för att skapa större frihet, jämlikhet och pluralism. Dessa upplevelser är alltid situationsbestämda och specifika. De härrör från specifika omständigheter som producerar kollektiva politiska subjekt vilka delar erfarenheter av liknande dissonans eller motstridiga omständigheter. Människor kan sedan bilda allianser som producerar nya gränser som utmanar den dominerande ordningen (Mouffe, 2018). Ett exempel på en sådan process är framväxten av rörelsen #Fridays for Future. I det

följande diskuterar vi villkoren för en sådan process i anslutning till undervisning med ett digitalt verktyg som visualiserar stora datamängder.

METOD

Det empiriska materialet för detta kapitel är hämtat från ett större forskningsprojekt som använder designbaserad forskningsmetod (DBF), vilket innebär att forskare och lärare i ett nära samarbete utvecklar, genomför och studerar olika klassrumsinterventioner i flera steg (Anderson & Shattuck, 2012; Easterday, Rees Lewis & Gerber, 2016). Projektet har därför utformats metodiskt i två empiriska faser och underlaget för detta kapitel härrör sig från den andra fasen. Det har utvecklats tillsammans med två lärare och deras elever i två samhällsvetenskapliga klassrum på en skola. Två klassrumsinterventioner iscensattes för att erbjuda möjligheter för dessa lärare och elever att hantera stora informationsmängder. Arbetet i klassrummen följdes under sex lektioner per klass. Under dessa lektioner gjordes inzoomade videoinspelningar, vidvinkelinspelningar och fältanteckningar.

Allra först introducerades lärarna till Statistics eXplorer, vilket är en applikation som erbjuder metoder för att visualisera officiell statistik genom visuella interaktiva berättelser och som används bland annat av OECD och en rad svenska kommuner. Applikationen bygger på information- och geografisk visualisering (Stenliden & Jern, 2011). Denna mjukvara ger möjlighet att söka efter uppgifter med relativ lätthet och snabbt konstruera olika diagram för att analysera och förstå hur olika faktorer förhåller sig till varandra. Detta kan naturligtvis i sig vara förenat med svårigheter. Det kan vara en utmaning att inte blanda ihop till exempel samvariation med kausalitet i ett sådant arbete. Använt i skolan medför därför det kraftfulla



Figur 1, olika typer av interaktiva visualiseringar som kan väljas för att illustrera ett innehåll i en visuell interaktiv berättelse.

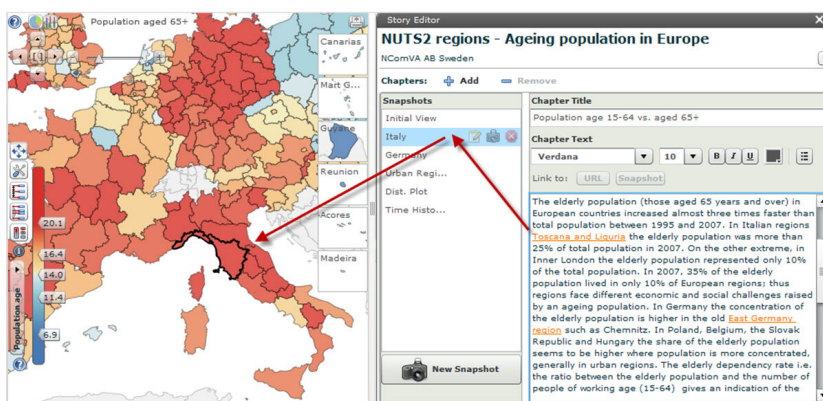
verktyget krav på att resultaten från användningen av det inte används isolerat från den övriga undervisningen i samhällsorienterade ämnen.

Lärarna i studien lärde sig att producera visualiserade interaktiva berättelser och hur sådana kan omvandlas och publiceras på en blogg eller webbsida. Det innebar att de valde ut lämplig statistik för de utbildningsmål som var aktuella inom det valda arbetsområdet och lämpliga visualiseringar för det pedagogiska innehållet – t ex världskartan (choropleth map), spridningsdiagram, stapeldiagram, dynamiska histo-

gram, tidsgrafer eller tidsanimeringar) och flödeskartor mm (figur 1).

Lärarna kompletterade visualiseringarna med skriven text för att förklara specifikt innehåll. De skapade även hyperlänkar till specifika inzoomningar av specifika fenomen som de ville lyfta fram visuellt i sin berättelse, eller som länkade till någon relevant, beskrivande text på någon webbsida (figur 2).

Lärarna skapade två interaktiva berättelser på temat ”Världsekonomi och befolkning” (benämnda BNP 1 och BNP 2, bruttonationalprodukt). Dessa bestod av fyra



Figur 2, hyperlänkskapade i texten till specifika zoomningar, så kallade snapshots i visualiseringarna.



Figur 3, en interaktiv visualiserad berättelse förklarar och förtydligar informationen och är ofta baserad på vad?, var?, när? och varför?

kapitel som innehöll de visuella representationerna samt en ”textruta” med förklaringar som tillsammans lyfte fram frågorna vad?, när?, varför? och hur? (figur 3). Här presenterades också de olika uppgifter eleverna skulle arbeta med. En sådan interaktiv berättelse benämns i Statistics eXplorer som en Vislet.

KLASSRUMSKONTEXT

Eleverna fick skriftliga instruktioner i ett worddokument som de hade tillgång till via skolans gemensamma lärplattform. Uppgifterna presenterades i punktform och som förutsättningarna för den efterföljande examinationen, enligt följande:

“**Frågeställning** (Vad är uppgiften som du ska lösa?)

- Vilka förändringar ser du i de handelsmönster som finns i världen,
 - när det gäller vilka varor och tjänster som importeras och exporteras,
 - med vilka länder man handlar?
- Vilka orsaker och konsekvenser finns det till de förändringar du ser?

Examination (Hur ska du visa de kunskaper du har skaffat dig och de slutsatser du drar?)

- Göra en individuell Google presentation.
- Redovisa dina kunskaper och slutsatser utifrån frågeställningarna.
- En muntlig presentation om dina resultat med hjälp av en Google presentation.”

Eleverna skulle individuellt undersöka globala handelsmönster, påvisa eventuella samband mellan olika faktorer och därefter presentera sina insikter och slutsatser genom en muntlig presentation med tillhörande visualiseringar som stödde deras resonemang. De fick också tillgång till en bedömningsmatris där tre olika kunskapskrav ingick, som i sin tur specificerade i tre olika betygsnivåer, E, C, och A (se figur 4).

För att skapa ett underlag till den muntliga redovisningen arbetade eleverna huvudsakligen enskilt med uppgiften under fem lektioner med hjälp av instruktionsdokumentet, Visleten och ett presentationsprogram. Varje lektion inleddes med en kort genomgång av läraren. Den kunde handla om att visa något fenomen angående handelsmönster med hjälp av olika indikatorer, visa tekniska finesser som verktyget erbjuder eller förklara elevuppgifterna mer utvecklat. Det sjätte tillfället för eleverna innebar att de muntligt redovisade sina kunskaper och slutsatser utifrån frågeställningarna.

Bedömningsmatris

Kunskapskrav	E	C	A
<i>Eleven kan även använda geografiska begrepp på ett i huvudsak fungerande sätt.</i>	Du kan använda dig av de mest vanliga begrepp som förekommer inom området, till exempel export, import med flera	Du kan använda dig av de mest vanliga begreppen begrepp som förekommer inom området, till exempel export, import med flera men kan också använda dig av andra relevanta begrepp vid enstaka tillfällen i din examination och förklarar dem på lämpligt sätt för dina lyssnare om det skulle behövas vid enstaka tillfällen.	Du kan använda dig av de mest vanliga begreppen begrepp som förekommer inom området, till exempel export, import med flera men använder dig av andra relevanta begrepp genomgående i din examination och förklarar dem på lämpligt sätt för dina lyssnare om det skulle behövas vid enstaka tillfällen.
<i>Eleven kan undersöka var olika varor och tjänster produceras och konsumeras, och beskriver då enkla geografiska mönster av handel och kommunikation samt för enkla och till viss del underbyggda resonemang om hur dessa mönster ser ut och hur de har förändrats över tid samt orsaker till och konsekvenser av detta.</i>	Du kan redogöra för en orsak och en konsekvens till att nya handlingsmönster uppkommer.	Du kan redogöra för två orsaker och konsekvenser till att nya handlingsmönster uppkommer. Båda dina resonemang ska vara i två led.	Du kan redogöra för två orsaker och två konsekvenser till att nya handlingsmönster uppkommer. Du ska även ha med 2 perspektiv som framgår tydligt tex, individ/samhälle lokalt/globalt, nutid/framtid. Båda dina resonemang ska vara i två led.
<i>Eleven kan undersöka omvärlden och använder andra geografiska källor, metoder och tekniker på ett i huvudsak fungerande sätt, samt för enkla och till viss del underbyggda resonemang om olika källors trovärdighet och relevans.</i>	Du använder dig av någon bild i din presentation som förtydligar dina slutsatser och ditt resonemang. Om du använder dig av andra källor än de som anges i planeringen visar du dem tydligt genom en källförteckning och uttrycker källkritiska tankar om en av dina källor, fördel eller nackdel.	Du använder dig av flera bilder och verktyg för att förtydliga dina slutsatser och ditt resonemang. Du visar tydligt sambandet mellan dina slutsatser, resonemang och dina källor, till exempel genom att göra skärmlapp. Om du använder dig av andra källor än de som anges i planeringen visar du dem tydligt genom en källförteckning och uttrycker källkritiska tankar om en av dina källor. Du uttrycker både en fördel och en nackdel.	Du använder dig av flera bilder och verktyg, du använder dig även av Visletens rörlighet för att förtydliga dina slutsatser och ditt resonemang. Du visar tydligt sambandet mellan dina slutsatser, resonemang och dina källor, till exempel genom att göra skärmlapp eller visar delar av Visleten. Om du använder dig av andra källor än de som anges i planeringen visar du dem tydligt genom en källförteckning och uttrycker källkritiska tankar om dina källor, ur både ett fördelaktigt och ofördelaktigt sätt.

Figur 4, detta är den bedömningsmatris som presenterades för eleverna och som lärarna använde i samband med elevernas muntliga redovisningar.

Varje elevs redovisning spelades in av läraren via ett skärminspelningsverktyg.

Urval och databearbetning

Det empiriska material som utgör underlag för föreliggande kapitel kommer ifrån projektets fas 2 (se ovan). Ur det materialet använder vi vidvinkelinspelningar från klassrummen som dels fångar hur elever presenterar sina insikter muntligt med hjälp av egenproducerat presentationsmaterial, dels hur lärare ger återkoppling på elevernas redovisningar och bedömer deras kunskaper. Detta gör vi för att närma oss frågan om och hur arbetssättet kan bidra till att elever utvecklar demokratisk politisk subjektivitet.

Allt inspelat videomaterial granskades av en forskare, som också var ansvarig för processen att välja de sekvenser som skulle analyseras i relation till kapitlets grundläggande fråga. Sekvenserna som valdes ut för analys granskades också av ytterligare en forskarna.

RESULTAT - I SPÄNNINGSFÄLT MELLAN ATT ERÖVRA KUNSKAP, DRABBAS AV INSIKTER OCH UPPNÅ BEDÖMNINGSBARA LÄRANDEMÅL

För att belysa förutsättningar i skolan för utveckling av elever som demokratiska politiska subjekt visar vi i detta avsnitt hur elevens slutsatser från bearbetning av officiell statistik å ena sidan skapar potential för ett aktivt samhällsengagemang men också å andra sidan hur utrymmet för detta är begränsat eller obefintligt. Genom att analysera ett empiriskt exempel visas först hur eleverna redovisar sina kunskaper där de med hjälp av sin bearbetning och sina slutsatser uppvisar tecken på engagemang. Därefter beskrivs med hjälp av fortsättningen på samma exempel hur den potential som skapas för utveckling av detta engagemang - frön till demokratisk politisk subjektivitet - inte möjliggörs i den kvalificeringsdiskurs

som råder i skolan.

Elevers slutsatser, redovisning och engagemang

I detta avsnitt används en elevs, Ellen, redovisning som exempel för att illustrera aspekter som återkommer i de redovisningstillfällen vi tagit del av. Redovisningarna görs inför en mindre grupp av elever och en lärare. Läraren sitter långt i klassrummet med ovanstående bedömningsmatris framför sig och en penna i handen.

Eleverna visar med hjälp av sina redovisningar kunskaper om samhällsutveckling över tid rörande olika fenomen (ex handelns betydelse och utveckling, betydelsen av utvecklad infrastruktur för transporter och koldioxidutsläppens inverkan).

Ellen säger exempelvis tidigt: – “här ser vi då att många, att många länder som har högt koldioxidutsläpp ökar och minskar väldigt mycket, men om man tittar på de länder med lite lägre koldioxidutsläpp att de bara ökar lite, lite varje år”. Den visualiserade statistiken på bilden bakom Ellen visar samtidigt hur olika länders koldioxidutsläpp har varierat över tid. Det framgår av det tidsanimerade scatterplot-diagram som hon tidigare undersökt, filmat med hjälp av verktyg för skärminspelning och infogat i sin redovisning. Ellen byter sedan till ny bild som visar en rubrik där det står Export. Hon fortsätter:

– *rent generellt så har koldioxidutsläppen i världen ökat, vilket hänger ihop med den ökande exporten i världen, en förbättrad infrastruktur som lett till ökande transporter. Allt detta visar Ellens med hjälp av flera olika diagram som finns på bild om export.* Hon säger:

– *detta är alltså en kedja som påverkar växthuseffekten, och eeh, hon snubblar lite på orden, som gör att... i och med att vi får en ökad växthuseffekt så får vi också en ökad global uppvärmning och en ökad global uppvärmning påverkar ju hela jorden, till exempel isarna smälter och vattennivån*

höjs. Det blir fler orkaner och mer torka och när det blir torka så finns det risk att det blir krig om det vatten som finns och den betesmark som finns och när det blir krig så påverkar ju det hela världen.

Sina vunna kunskaper om samhällsutveckling åskådliggör de, i likhet med Ellen, med stöd av visualiserad statistik. Det finns exempel på hur redovisningar stöds både av traditionella diagram men också av tidsanimerade diagram (som ovan) skapade av eleverna i visualiseringsverktyget och återskapade för redovisningarna. Ellen visar exempelvis med tidsanimeringen hur några länders koldioxidutsläpp har varierat över tid, vilket hon också nämner i sin muntliga presentation.

Eleverna för också insiktsfulla resonemang om samband mellan olika indikatorer. Förutom exemplet ovan med relationen mellan ökade transporter och växthus-effekter så talar Ellen senare i sin presentation om hur import och export på global nivå över åren ökat:

– *detta /ökad handel, import och export/ beror ju på dels att vi har fått internet i nästan hela världen, förklarar Ellen. Och många företag har internetsidor som man kan handla ifrån. Det gör ju att konsumenterna kan handla ifrån andra länder och de får ett mycket större utbud att välja ifrån. Det gör ju också att många börjar handla mer. Om man ska handla i butik då ska du först veta att du ska ha något i butiken och så måste du ta dig till butiken, men när du ska handla på internet så kan det vara så att du egentligen söker efter några fakta (underförstått är ärendet inte att handla) och så får du upp en annons för något, och så tänker du: ja, men det där vill jag ha och så blir det så att du köper det. Detta leder generellt till en ökad konsumtion eftersom det kan bli så att många köper saker som de egentligen inte har tänkt, saker som de inte behöver. Eller fortsätter:*

– *eftersom vi har fått internet i nästan hela världen och samtidigt väldigt bra transporter så väljer många företag att ha kontor*

och fabriker i olika länder. Många företag gör så att de placerar sina kontor och fabriker i låglöneländer, eftersom de då slipper att betala höga löner till sina arbetare och då sjunker produktkostnaden, som gör att företaget får mer vinst.

– *det finns både för- och nackdelar med att placera dem /fabrikerna/ i låglöneländer utvecklar Ellen. – de behöver inte alltid ha bra krav alls där, men det gör ju samtidigt att dom människorna som bor där, i de samhällena där fabriken placeras, får ju flera jobb och många kanske är arbetslösa där. Det gör att många fler börjar jobba och då får de det förhoppningsvis lite bättre ställt i och med att de har en inkomst, jämfört med när det var arbetslösa innan hade de inte kanske hade någon inkomst alls.*

Ellen tar här upp en rad olika faktorer som på olika sätt är relaterade till varandra och för också resonemang om orsakssamband, ex relationen mellan förbättrad infrastruktur för global transport, utbyggnaden av internet och visar på både för- och nackdelar med att exempelvis tillverkning flyttas till "låglöneländer".

De slutsatser eleverna drar utifrån utvecklingen av olika fenomen är relativt avancerade. Ett exempel är vad minskad oljeutvinning kan komma att betyda för Norges ekonomi och förändrade import- och exportmönster över tid. Ellen säger:

– *vi ska titta lite på Norge och jag har valt Norge för att de har väldigt högt BNP. De har högst i världen år 2016, det låg på 94 812 \$ per invånare och det ser man här på den här tabellen. Ellen visar igen på en interaktiv tidsanimerad scatter plot i sitt bildspel och förklarar:*

– *och där man kan se, om man ser det som en tävling, att Norge leder ganska stort. Det kan man se här och här. "Tvåan" ligger ungefär här. Norge har också väldigt hög export men liten import som man kan se på den här tabellen. Hon visar ytterligare ett diagram:*

– *här har man import och export på x- och y-axeln och då ligger de (Norge) väldigt långt ner i det här diagrammet på import*

och... Ellen slutsats är här att detta beror på att Norge har väldigt mycket olja, hon fortsätter:

– eftersom de har så mycket olja så behöver de inte importera olja från olika länder, detta gör att de kan spara väldigt mycket pengar eftersom olja är väldigt dyrt. Det gör att de kan lägga mycket pengar på skola och få bra utbildningar och människor kan arbeta på bra betalda jobb men oljan kommer jag ta slut en dag. Då kommer Norges GNI troligtvis att sjunka, förklarar Ellen. Och det kan göra att de behöver börja importera olja ifrån andra länder. Då kommer oljan att vara väldigt dyr och varje gång du ska sätta dig i en bil så kommer bensinen att vara väldigt mycket dyrare eftersom oljan är importerad från ett annat land. Det kommer att göra att Norges import ökar och troligtvis kommer deras export också öka. För att ha råd att köpa in olja ifrån andra länder så måste de också sälja saker och när de exporterar och importerar mer så kommer deras GNI (BNP) troligtvis att höjas igen.

Som grund för detta har Ellen tagit fram statistik över Norges BNP, förklarar det med landets oljetillgångar och funderar sedan över hur landets BNP kommer förändras när oljan tar slut. Hur landets BNP först går ner men att det kan finnas mekanismer som kan leda till att den återigen stiger.

Likt många av eleverna avslutar Ellen med att påvisa långtgående konsekvenser för samhället, klimatet och livsbetingelserna på jorden då ökad import och export leder till ökade transporter som kräver fossila bränslen vilket får globala effekter då de spår på växthuseffekten. Hon säger med emfas att hon:

– nu ska summera sina insikter angående globala handelsmönster och presentera sina slutsatser.

– Här har vi... (hon tystnar kort, och tar sats) ... en ökande export och import leder ju till ökade transporter och eftersom nästan alla våra transportmedel drivs av

fossilbränslen som släpper ut koldioxid, så gör ju det att det blir en ökad växthuseffekt som gör att den globala uppvärmningen ökar och vilket ju påverkar hela jorden, alltså globalt! Ellen fortsätter för att exemplifiera detta:

– för att det blir högre temperatur i världen, som gör att det blir högre vattennivåer för att isarna smälter, och det blir fler orkaner och det blir mer torka.

Det som utspelar sig här handlar om ett tillfälle där Ellens slutsatser skapar en känslomässig anhopning hos henne. Hon får tas sats för att inledningsvis leverera sitt budskap och hon uttrycker med skärpa i rösten vad denna slutsats kommer innebära för jordklotet. Detta är inte någon enskild händelse utan ett mönster som upprepas under dessa lektioner i samband med att eleverna presenterar sina slutsatser. Vad som händer med detta tillfälle och den (o)möjlighet som skapas inom skolans ram för att arbeta med subjektivering beskriver vi i nästa del av resultatet.

Demokratisk politisk subjektivering och skolans kvalificeringsuppdrag

Det blir en kort tystnad i klassrummet efter Ellens sista ord, men strax fylls tystnaden av en kort applåd från de övriga eleverna. Samtidigt gör läraren en kort anteckning i bedömningsmatrisen och säger samtidigt:

– bra, tack så mycket!

Läraren går därefter fram och klickar på datorn. Ellens kunskapsvisualisering släcks ned på smartboarden. I samma ögonblick som den försvinner säger läraren återigen:

– bra, och fortsätter sedan:

– då kan ni gå in där inne då. En kort nickning av läraren markerar i riktning mot grannklassrummet.

– så kör ni lite matte. Eleverna reser sig ganska omedelbart tar med sig sina saker från bänkarna och lämnar klassrummet.

Det är ingen tvekan om att det som sker här kan hänföras till utbildningens kvalificerande funktion. Lärarens fokus handlar om att bedöma Ellens kunskaper,

vilket i sig inte är ovanligt eftersom det genomsyrar i stort sett alla utbildningspraktiker (Lundahl, Hultén & Tveit, 2016). En bedömningsmatris (se figur 4), har legat framför läraren under hela redovisningen och där har olika fält blivit markerade. Det sista läraren gör i samband med att redovisningen avslutas är att skriva en kort anteckning i denna matris. Det avslutar det aktuella bedömningstillfället där läraren utifrån Ellens redovisning har bedömt:

- kunskaper om samhällsutveckling över tid (rörande olika fenomen),
- påvisade samband mellan olika indikatorer samt
- slutsatser utifrån utvecklingen av olika fenomen

Läraren verkar nöjd med redovisningen och att i handen ha ett underlag som visar de ställningstaganden som gjorts. Hen berömmar Ellen med ett kort bra och tackar henne snabbt. Inom loppet av ett par sekunder förflyttar sig läraren fram i klassrummet, släcker ned smartboarden och nickar i riktning mot grannklassrummet samt ger en muntlig instruktion om att elevernas aktiviteter fortsätter i ett annat rum. Det går inte att missförstå att i detta klassrum är aktiviteten i relation till redovisningen avslutad. Att Ellen slutar, likt många av de övriga eleverna, i minst sagt dystopiska resonemang om hur de olika samverkande faktorer hon tagit upp gemensamt pekar mot accelererande klimatutmaningar verkar inte spela någon roll. Detta lämnas vid samtliga redovisningar utan kommentar. Jorden går under och (och vi med den) men i skolan fortsätter de att räkna. Det är slående hur tillfället att ta elevernas slutsatser vidare försummas eller väljs bort. Förutsättningar för uppkomst av politisk subjektivitet finns där, men utvecklas inte.

Detta är mer än ett enskilt exempel. I studien ser vi ett mönster där lärarna avstår från att kommentera elevernas påvisade slutsatser, ställa frågor angående kon-

sekvenser för samhället eller öppna upp för diskussioner kring klimatet och mänsklighetens livsbetingelser på jorden. Det bör påpekas att lärarna i studien är rutinerade och engagerade lärare. Det som händer i klassrummen är alltså inte ett utslag av ointresse. De är alla mycket noggranna i sitt arbete med att bedöma eleverna under redovisningstillfället. Lärarna poängterar viken av att bedömningen ska vara rättssäker och ska kunna föras i bevis - som i detta fall att ha ett skriftligt dokument i form av en matris med anteckningar. När fokus i relation till en framtida kvalificering får en sådan övervikt i skolan finns uppenbart en risk att utbildningen, försummar andra viktiga utbildningsvärden, som demokrati och samhällsengagemang. Vad hade hänt om läraren noterat Ellens tystnad då hon uppenbarligen hämtar kraft för att leverera sin tunga slutsats "...en ökande export och import leder ju till ökade transporter och eftersom nästan alla våra transportmedel drivs av fossila bränslen som släpper ut koldioxid, så gör ju det att det blir en ökad växthuseffekt som gör att den globala uppvärmningen ökar och vilket ju påverkar hela jorden"? Vad hade hänt om läraren uppmärksammat och återkopplat till Ellens känslomässiga engagemang när hon påpekade att detta gällde hela världen och med emfas underströk "...alltså globalt!" eller när hon fortsätter att exemplifiera detta "... för det blir högre temperatur i världen, som gör att det blir högre vattennivåer för att isarna smälter, och det blir fler orkaner och det blir mer torka" och det blev alldeles tyst i klassrummet? Det blir här tydligt hur möjligheten att koppla den uppkomna situationen till skolans uppdrag att främja elevers utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare (Lgy, 11) glider läraren ur händerna. I denna praktik där "apparaten" för kvalificering dominerar tycks det inte finnas tillräckligt intresse eller utrymme för gemensamma reflektioner om hur den dissonans mellan ekonomiska värden och

omedelbara klimathot som eleverna identifierat och lyfter fram, skulle kunna bemötas. Uppdraget att bidra till elevers aktiva engagemang, vilket kan beskrivas som skolans funktion för subjektifiering får stå tillbaka. Här finns inte uppmärksamhet eller rum för ställningstaganden och diskussioner som kan ha betydelse för elevers/individens möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation.

Innan vår avslutande diskussion ska understrykas att ovanstående inte är kritik mot de aktuella lärarna. Snarare åskådliggörs hur också lärare som politiska subjekt i undervisningssituationen är trängda mellan skolans olika uppdrag, mellan att bedöma och att utveckla aktiva och engagerade samhällsmedborgare. Inte heller vet inte om lärarna vid senare tillfälle har återkommit till elevernas redovisningar, deras engagemang och dystopiska framtidsförutsägelser. Det enda vi vet är att inget gjordes i stunden för att bygga vidare på elevernas just då upparbetade engagemang som dessutom är byggt på eget analys- och sammanställningsarbete samt nyss genomförd redovisning.

AVSLUTANDE DISKUSSION – SKOLANS UTMANING ATT UTVECKLA DEMOKRATISK POLITISK SUBJEKTIVITET

Utifrån vår studie ser vi en rad utmaningar för skolan och samhället. Å ena sidan visar studien att de digitala verktyg som lärare och elever arbetat med i samhällskunskapsundervisningen gör det möjligt för eleverna att utveckla kunskaper om komplexa ekonomiska och politiska sammanhang. Å andra sidan visar den att det fokus på bedömning i relation till partikulära mål, som idag präglar mycket av skolans verksamhet riskerar att förhindra elevers subjektifiering till demokratiska politiska subjekt. Målet med kunskapen blir inte att eleverna ska kunna bryta in i världen för att göra

skillnad (Biesta 2010). Målet blir att visa upp kunskaper för bedömning.

De elevredovisningar vi studerat visar att eleverna med hjälp av visualiserad information kunnat skapa förståelser av ekonomiska och politiska samband som mycket väl skulle kunna ligga till grund för politiskt engagemang. Även om samband mellan olika uppgifter som elevernas upptäckt eller orsaker till förändringar i olika mönster över tid behöver sättas in i relevanta sammanhang menar vi att exemplet vi presenterat går att förstå som ett första steg i utvecklingen av politisk subjektivitet där den enskilde, eller ett kollektiv, konstaterar att något är fel med den situation vi lever i. Den tystnad och spänning som uppstår i klassrummet när en elev konstaterar att fortsätter vi så här så går mänskligheten snart under, öppnar för insikten att något är fel med vår värld. Ändå uteblir steg två och tre, det vill säga insikten om att det skulle kunna vara annorlunda och att den enskilde/gruppen kan medverka till förändring. Det uppstår ingen politisk subjektifiering. Åtminstone inte där och då. De kunskaper eleverna utvecklat i arbetet med att utforska komplexa ekonomiska och politiska samband, kan vara en bidragande orsak till att några av dem blir aktivister för en hållbar framtid. Det vet vi inte. Vad vi vet är att inget som hände i de klassrum vi studerade uppmuntrade till aktivism. Där var allt fokus på bedömningsbara kunskapsmål.

Demokratiska samhällen är beroende av att medborgare tar aktiv del i att utveckla och vidga förståelsen och praktiken av demokrati. Det är därför viktigt att skolan inte nöjer sig med att fostra medborgare som vet hur det demokratiska systemet fungerar och är lojala med statsmakten (Ross, 2012). Det krävs också medborgare som vill förändra samhället i riktning mot mer frihet, mer jämlikhet och mer pluralism. I ett samhälle som dränks av information utan distinktion mellan vad som är sant och falskt, är det viktigt att eleverna får redskap att skapa, kritiskt granska och värdera kunskaper om tillståndet i världen. Sam-

tidigt är det viktigt att undervisningen ger utrymme för att ge eleverna förutsättningar att utveckla samhällsengagemang. Det blir viktigt att fråga sig hur skolan kan utvecklas till en plats där information inte enbart presenteras utan också kritiskt värderas och där kunskaper och insikter utvecklas. En plats där det finns utrymme för att vara kritisk och att bli berörd utan att riskera att utsättas för bedömning. Där det finns utrymme och trygghet för att uttrycka och förmedla insikter och som gynnar aktiva handlingar för förändring. För att detta ska bli möjligt krävs att skolledare och lärare vågar lite släppa taget om kvalificeringsuppdraget och all den bedömningsverksamhet som det medför, för att istället söka skapa trygga rum som ger utrymme för subjektifieringsuppdraget.

Vi menar att en förskjutning av intresse och fokus från kvalificering till subjektifiering är viktigt även för forskningsämnet pedagogiskt arbete. När skoldebatten gång på gång upprepar vikten av fakta och

att uppnå kunskapsmål, finns en risk att forskare inom vårt fält blir defensiva och inriktar forskningen mot hur kunskapsmål ska kunna uppnås. Det är givetvis inte fel. Sådan forskning behövs. Vi menar dock att utifrån klimathot, hot mot demokratin och den i skrivande stund (april 2020) aktuella pandemin som samhället står inför, är det angeläget att forskningen i pedagogiskt arbete även inriktar sig mot vad det är för subjekt som blir möjliga utifrån skolans undervisning, samt att identifiera praktiker som främjar politisk subjektifiering.

ERKÄNNANDE OCH TACK

Det här kapitlet bygger till stora delar på arbete av Ulrika Bodén, Linköpings universitet, som på många sätt tillsammans med deltagande lärare och elever bidragit till att denna studie kunnat genomföras - Stort tack! Vi tackar också Vetenskapsrådet för finansiering, bidrag 2015-01280.

REFERENSER

Arthur, J., & Davies, I. (eds) (2008). *Citizenship Education*. London: SAGE.

Bergh, A., & Arneback, E. (2016). Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden? *Utbildning och Demokrati*, 25(1), 11–31. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-51854>

Biesta, G., (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, Colo.: Paradigm Publishers.

Boostrom, R. (1998). 'Safe Spaces': Reflections on an Educational Metaphor. *Journal of Curriculum Studies* 30: 397–408.

Broom, C. (2015). Empowering students: Pedagogy that benefits educators and learners. *Citizenship, Social and Economics Education*, 14(2), 79–86. <https://doi.org/10.1177/2047173415597142>

Callahan, R., (1964). *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago, IL: Chicago University Press.

Callan, Eamonn. (2016). Education in Safe and Unsafe Spaces. *Philosophical Inquiry in Education* 24 (1): 64–78.

Campbell-Patton, C., & Quinn Patton, M. (2010). Conceptualizing and evaluating the complexities of youth civic engagement in Youth. I: Sherrod, L, Torney-Purta, J, Flanagan, C (eds) *Handbook of Research on Civic Engagement*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 593–619.

Edwards, R., (2015) Software and the hidden curriculum in digital education, *Pedagogy, Culture & Society*, 23:2, 265–279. DOI: [10.1080/14681366.2014.977809](https://doi.org/10.1080/14681366.2014.977809)

- Foucault, M. (1980). Power/knowledge. I: Gorden, C (ed.) *Selected Interviews & Other Writings, 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- Geiger, M. W. (2016). Locating Intersubjectivity in Religious Education Praxis: A Safe Relational Space for Developing Self-conscious Agency. *British Journal of Religious Education* 40 (1): 20–30.
- Hayward, B., Selboe, E., & Plew, E. (2015). Citizenship for a changing global climate: Learning from New Zealand and Norway. *Citizenship, Social and Economics Education*, 14(1), 19–27. <https://doi.org/10.1177/2047173415577506>
- Hayward, B. (2012). *Children, Citizenship and Environment: Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*. London: Earthscan/Routledge.
- Jeziorski, A., & Therriault, G. (2019). Students' relationships to knowledges, place identity and agency concerning the St. Lawrence river, *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 21–42. DOI: [10.1080/00220272.2018.1542030](https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1542030)
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. (Diss.). Arbetslivsinstitutet: Stockholm. 2006. Stockholm.
- Lundahl, C., Hultén, M., & Tveit, S. (2016). *Betygssystem i internationell belysning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.
- Ludlow, J. (2004). From Safe Space to Contested Space in the Feminist Classroom. *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy* 15 (1): 40–56.
- Martinsson, L. & Reimers, E. (red.) (2020). *Skola i normer*. Malmö: Gleerups. (tredje upplagan).
- Mostert, K. (2011). Ideology in Games & the Need for Game Literacy - Does the power of ideological rhetoric in games merit a need for the development of a game literacy in primary or secondary education?, Universiteit Utrecht, Media and Culture Studies. Hämtad från: https://www.academia.edu/1886800/Ideology_in_Games_and_The_Need_for_Game_Literacy
- Nusche, D., et al. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Sweden*. OECD: Paris.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Payne, E., & Smith, M. (2012). Rethinking Safe Schools Approaches for LGBTQ Students: Changing the Questions We Ask. *Multicultural Perspectives*. 14(4), 187–193.
- Reimers, E. & Martinsson, L. (2017). *Education and Political Subjectivities in Neoliberal Times and Places*. London: Routledge.
- Ross, A. (2012). Education for active citizenship: Practices, policies, and promises. *International Journal of Progressive Education* 8(3), 7–14.
- Roux, C. (2012). *Safe Spaces: Human Rights Education in Diverse Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Skolverket, (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*.
- Statistikutredningen. (2012). Vad är officiell statistik? En översyn av statistiksystemet och SCB (SOU, 2012:83). Elanders Sverige AB. Hämtad från <https://www.regeringen.se/contentassets/3521811df5b34bd0bed672bd-5c71c7f0/vad-ar-officiell-statistik-en-oversyn-av-statistiksystemet-och-scb-hela-dokumentet-sou-201283>
- Stenliden, L. (2014). *Visual Storytelling Interacting in School: Learning Conditions in the Social Science Classroom* (PhD dissertation). Linköping University Electronic Press: Linköping. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-106885>
- Stenliden, L., Bodén, U., & Nissen, J. (2019). Students as Producers of Interactive Data Visualizations-Digitally Skilled to Make Their Voices Heard. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(2), 101–117. <https://doi.org/10.1080/15391523.2018.1564636>

Stenliden, L., & Jern, M. (2011). Visual Storytelling applied to educational world statistics. I *EDULEARN11 Proceedings IATED* (pp. 983–992). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-92568>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Hämtad från <http://unesdoc.unesco.org/imag-es/0024/002475/247507f.pdf>

United Nations, General Assembly (UN). (2014) RES/68/261, Fundamental Principles of Official Statistics. Hämtad från <https://unstats.un.org/unsd/dnss/gp/FP-Rev2013-E.pdf>

World Health Organisations (WHO). (2020). How infodemics affect the world & how they can be managed. 1st WHO Infodemiology Conference. Hämtad från https://www.who.int/docs/default-source/epi-win/infodemic-management/infodemiology-scientific-conference-booklet.pdf?sfvrsn=179de76a_4

Språkliga resurser och digitala verktyg i grundläggande undervisning inom sfi

Åsa Wedin & Annika Norlund Shaswar

ABSTRACT

Här undersöks meningsförhandling genom klassrumsinteraktion kring elevers skrivna texter i några sfi-klassrum i form av talat språk, dels vad gäller talarroller och talhandlingar, dels vad gäller inlärningsstrategier. Kapitlet bygger på en kombination av teorier från tillämpad språkvetenskap med sociokulturella perspektiv på språkutveckling. I kapitlet används material från två aktionsforskningsprojekt där undervisning skapades som liknade autentisk och naturlig muntlig och/eller skriftlig kommunikation genom att eleverna kunde producera, sända och ta emot (inspelade) texter som låg nära den egna livssituationen. Undervisningen gav upphov till situationer som engagerade eleverna, utmanade dem språkligt och resulterade i längre talturer och förhandling om mening där elever och lärare utförde olika slags talhandlingar samt använde olika inlärningsstrategier. Vissa elever tog stor del av talutrymmet och vi uppfattade lärarnas styrning som relativt svag men även elever som talade mindre visade sig vara aktiva deltagare. Vidare indikerar resultaten vikten av att de inlärningsstrategier som lärare på studieväg 1 initierar inte enbart är baserade på skrift utan även på talat språk. Undervisning som ger eleverna möjlighet att använda inlärningsstrategier och som stimulerar dem till att uttrycka sådant som ligger på gränsen för vad de för närvarande klarar att säga på sitt andraspråk bidrar till språkutveckling.

INLEDNING

I detta kapitel riktas intresset mot undervisning i svenska för invandrare (sfi), närmare bestämt mot meningsförhandling genom muntlig interaktion. Betydelsen av språkelevens egen språkproduktion, och särskilt av användning av inlärningsstrategier samt av varierade talarroller och talhandlingar framhålls inom språkdidaktisk forskning (se exempelvis Long, 1981; Swain, 1995; Tornberg, 2005). Tidigare studier av sfi (Wedin m.fl., 2018; Wedin & Norlund Shaswar, 2019) har visat att tillfällen för elevens egen talade interaktion ofta är begränsade. Samtidigt visar Tornberg (2005) och Cummins (2000) att autenticitet ökar

elevers engagemang på sätt som stimulerar både interaktion och språkutveckling. Därför är syftet med detta kapitel att studera meningsförhandling genom klassrumsinteraktion kring elevers egna skrivna texter. Detta görs utifrån följande frågeställningar:

1. Vilka olika talarroller intar eleverna?
2. Vilka talhandlingar genomför de?
3. Hur ser relationen ut mellan inlärningsstrategier som initieras och används av lärare och elev?

På så sätt vill vi genom att kombinera teorier från tillämpad språkvetenskap med

sociokulturella perspektiv på språkutveckling skapa kunskap av betydelse för undervisningspraktiken i sfi.

Som undervisningsverksamhet står sfi på flera sätt i en unik ställning i Sverige. Liksom vad gäller övrig vuxenutbildning, bortsett från folkhögskoleverksamheten, saknar den en lärarutbildning som är direkt relaterad till professionen. Samtidigt har sfi inte en direkt koppling till progressionen i det övriga utbildningsväsendet utan utbildningen syftar till att erbjuda stöd och stimulering för utveckling av kunskap och kompetens, att stärka elevernas ställning socialt och på arbetsmarknaden samt att gynna personlig utveckling (Skolförordningen, 2010:100, 20 kap. 2). Därmed är målet för sfi att förbereda för kommande liv i Sverige utifrån elevernas varierande behov vad gäller arbets-, samhälls- och privatliv.

Forskning om undervisning inom sfi är begränsad (Hennius m.fl., 2016; Lundgren & Rosén, 2017), samtidigt som både elever och lärare på de inledande kurserna på studieväg 1 står inför utmaningar när elever utan tidigare skolbakgrund ska lära sig svenska och samtidigt utveckla grundläggande läs- och skrivfärdigheter. Kapitlet bygger på två aktionsforskningsprojekt vilka syftade till att utveckla rådande undervisningspraktiker och samtidigt bidra till lärares förståelse av pågående praktiker med fokus på inlärningsstrategier och interaktionsmönster på de inledande kurserna A-C, inom studieväg 1 och 2, det vill säga för elever utan någon eller med enbart grundläggande formell studiebakgrund innan ankomst till Sverige.

INTERAKTION, INLÄRNINGSSTRATEGIER OCH SPRÅKUTVECKLING

Såväl inlärningsstrategier som interaktionsmönster har under lång tid betraktats som centrala för språkundervisning (Tornberg, 2015). Kapitlet bygger på en kombination

av teorier för interaktionens centrala roll: teorier om inlärningsstrategier (Oxford, 1990; 2017; Griffiths, 2013), kognitivt inriktade interaktionsteorier (Long, 1981; Swain, 1985; 1995) samt sociokulturell teori (Vygotsky, 1934/1999; Cummins, 2000). Sålunda kombineras här teorier som främst inriktas mot pedagogisk verksamhet med teorier med tydligare språkdidaktiskt fokus. Liksom Canagarajah (2018) förstår vi lärarna och eleverna som aktörer inbegripna i meningsförhandling. Därmed fokuseras här på resultatet av interaktionerna snarare än formell korrekthet i termer av standardsvenska, samtidigt som vi är medvetna om den roll som korrekthet kan spela i språkklassrum. Detta innebär att analysen av talhandlingar, talarroller och inlärningsstrategier i klassrumsinteraktion riktas mot hur mening förhandlas såväl i relation till elevernas förväntade språkutveckling, som i relation till deras sociala interaktion som vuxna elever.

Interaktionens betydelse för språkutveckling är väl dokumenterad genom forskning med olika teoretiska ingångar och således med delvis skilda argument. Forskare som Long (1981) och Swain (1985) skapade teorier om interaktionens betydelse för den individuella inläraren i form av inflöde (input) och utflöde (output) av det aktuella språket, medan sociokulturellt inriktade forskare som Vygotskij (1934/1999) och Cummins (2000) snarare har betonat den sociala betydelsen av interaktion som motivation till språkutveckling. Behovet av att skapa utrymme för elever att uttrycka längre och mer komplexa tankar har betonats av bland annat Ellis och Shintani (2015) och Wedin (2009). Ellis och Shintani hävdar att utvidgat tal oftare förekommer i elevinitierad interaktion där eleverna behöver hitta sina egna ord, och när de ska utföra uppgifter som erbjuder utrymme för att utföra varierade språkliga funktioner och anta olika språkliga roller, så som att initiera, instämma och argumentera (se även Wedin & Norlund Shaswar, 2019). Forskare

som Tornberg (2000) och Lindberg (2004) lyfte fram betydelsen av övningar med inslag av mer eller mindre autentisk interaktion och även övningar med så kallade informationsklyftor, det vill säga övningar där elever stimuleras till pressat utflöde genom att höga krav ställs på informationsutbyte (se exempelvis Doughty & Pica, 1986; Nakahama, Tyle & van Lier, 2001).

Betydelsen av lärar-elev-interaktion i klassrumsundervisning har bland annat lyfts fram av Cummins (2000, 2017) liksom betydelsen av att fokusera på språklig form, språkanvändning och sociala aspekter av språk. Cummins hävdar att elevers engagemang är nära relaterat till frågor om identitet. Även Norton (2013) betonar vad hon kallar elevers investering i det nya språket. Detta stöder inriktning på autenticitet, det vill säga att undervisningen relaterar till elevers liv utanför skolan. Det traditionella interaktionsmönstret för helklassundervisning, Initiation – Response – Evaluation (IRE) (Sinclair & Coulthard, 1975), anses vanligen begränsa utrymmet för elevers språkutveckling, särskilt vad gäller utvidgat tal och övning av olika talarroller. Det ofta stereotypa interaktionsmönstret, där läraren ställer en fråga som besvaras av en elev varefter läraren bedömer svaret, betraktas som för olik naturligt, autentisk interaktion för att kunna erbjuda elever erfarenhet av de varierade interaktionsformer de behöver behärska. Samtidigt har Lindberg (2004) och Wedin (2015) visat att lärarledd helklassundervisning kan organiseras på sätt som stöder språkutveckling, erbjuder möjligheter för utvecklat elevtal och öppnar för varierade interaktionsmönster.

Forskning om inlärningsstrategier har bedrivits sedan 70-talet och de delas ofta in i kognitiva, metakognitiva och sociala/affectiva (O'Malley & Chamot, 1990). Framgångsrika inlärare använder inlärningsstrategier i högre utsträckning än mindre framgångsrika inlärare. Inlärningsstrategier har kategoriserats enligt ett antal olika taxonomier (e.g. Cohen & Chi, 2001;

O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Poulisse, 1989; Purpura, 1999; Wenden, 1991; Wenden & Rubin, 1987) men här används Oxfords (1990) på grund av dess tydliga struktur med direkta och indirekta strategier samt dess utformning utifrån lärares och elevers behov. Direkta strategier består av tekniker som är direkt riktade mot språkinläringen medan indirekta strategier på olika sätt ger ett indirekt stöd för språkinläringen. De direkta strategierna indelas i undergrupperna minnesstrategier, kognitiva strategier och kompensationsstrategier och de indirekta strategierna har undergrupperna metakognitiva strategier, affektiva strategier och sociala strategier.

I praktiker med naturliga och autentiska drag kan elever erbjudas möjlighet att inta olika roller och utföra varierade talhandlingar (se exempelvis Ellis & Shintani, 2015; Wedin, 2015). Våra egna tidigare studier i sfi-klassrum visade undervisning som dominerades av helklassundervisning varvad med elevers individuella arbete (Norlund Shaswar, 2014; Wedin et al., 2018; Wedin & Norlund Shaswar, 2019) medan gruppaktiviteter i form av samtal var ovanligare. I studierna förekom interaktionsmönster som i viss mån skiljer sig från tidigare studier i klassrum med barn och ungdomar (Wedin, 2015; Lindbladh & Sahlström, 2001), genom att lärarna i dessa sfi-klassrum i högre grad lämnade utrymme till de vuxna eleverna. Det var exempelvis ovanligt att någon elev begärde ordet genom att räkna upp handen. I stället medförde låg lärarstyrning av talutrymmet vid helklassundervisning att några elever ibland dominerade tillsammans med läraren.

En ökande global mobilitet har omvandlat den sociolingvistiska forskningen om flerspråkighet. Forskare som Heller (2007) och Blommaert (2010) hävdar att forskare bör ändra fokus från stabilitet till mobilitet, vilket innebär ett perspektivskifte från fokus på stabila språk till språk som mobila resurser. I och med vad som kallas "the multilingual turn" (Conteh & Meier,

2014; May, 2014) har tidigare enspråkiga perspektiv inom andraspråksforskning blivit utmanade. Förståelsen av språk som autonoma, separata enheter kritiseras och i stället uttrycks en förståelse av språk som multipla resurser stadda under oavbruten förändring (se t.ex. Makoni & Pennycook 2007; Heller 2007). I linje med detta perspektivskifte betraktas flerspråkighet som situerad, ekologisk och förhandlad.

Genom att koncentrera oss på interaktion och inlärningsstrategier riktar vi här intresset mot betydelsefulla aspekter av sfi-elevs utveckling av talad och skriven svenska. Även om vi förstår språk som situerade resurser inbäddade i materiellt liv och som inkluderande lingvistiska, semiotiska och sociala resurser kännetecknade av komplexitet och variation, riktar vi här fokus mot talad interaktion, vilket motiveras av vår intention att förstå sfi som en plats för utvecklingen av svenska. Samtidigt som vi är medvetna om att mycket mer än verbalt utbyte står på spel i den sociala interaktionen, och att andra yttre faktorer som sociala nätverk och fysisk positionering är inblandade, väljer vi att styra in analysen mot den verbala förhandlingen om mening och inlärningsstrategier initierade och använda av lärare och elever. Denna meningsförhandling kan betraktas som "orchestrating language and other semiotic resources to their advantage" (Canagarajah, 2018, s. 5). Verbala resurser som används i socialt situerad interaktion kan få nya betydelse genom förhandling, och förstås här som medierade och integrerade med en mängd varierande semiotiska resurser och därmed som "situated in expanded social, material, historical and geographical scales" (Canagarajah, 2018, s. 7).

METOD

I kapitlet används material från två aktionsforskningsprojekt som dels syftade till utveckling av undervisningsformer som

gynnar språkutveckling hos sfi-elever och dels till skapande av förståelse för praktiken (Zuber-Skerritt, 1996). Det ovan nämnda epistemologiska skiftet inom sociolingvistik reflekteras här metodologiskt i etnografiska och kritiska angreppssätt (Creese, 2008; Copland & Creese, 2015; Snell, m.fl., 2015; Martin-Jones & Martin, 2017). Detta tillåter ett perspektiv på språk som kommunikativ handling i pågående rutiner genom studium av det språkliga tecknet som socialt fenomen. Därmed hade bägge projekten som övergripande mål att generera kunskap om grundläggande skriftspråksundervisning för vuxna andraspråksinlärare, medan de specifika projekten vart och ett för sig planerades gemensamt av forskarna och de deltagande lärarna. I genomförandefasen utförde lärarna undervisningen medan forskarna observerade, dokumenterade och analyserade.

I det första projektet deltog tre klasser inom studieväg 1 i kurserna B och C på skolorna Stranden och Berget. I det andra projektet deltog skolorna Stranden och Bron, med två klasser på vardera skolan, den ena inom studieväg 1, A-B, och den andra inom studieväg 1 och 2, C-D.

Sfi är en komplex verksamhet där elevsammansättningen snabbt kan förändras, vilket inneburit att nya elever tillkommit och att vissa elever placerats på praktik eller med kort varsel erbjudits arbete. Detta har ställt stora krav på fortlöpande information till nya elever, som när det gäller 1 A-B kan ha starkt begränsade färdigheter i svenska. Därför har informationsbrev funnits över-sätta på språk som eleverna kunde förstå och funnits tillgängliga såväl skriftligt som i inspelad, muntlig form. Dessutom har stor vikt lagts vid att tillse att alla deltagande elever haft möjlighet att förstå given information. Eftersom vissa sfi-elever befinner sig i en utsatt situation visades stor respekt för enskilda elevers integritet bland annat under klassrumsobservation.

Materialet kommer från undervisning som byggde på elevers egna muntliga

	Skolor	Observationer med fältanteckningar	Inspelningar	Intervjuer (formella och informella)
Studie 1	Stranden Berget	52 timmar	Audio- och Videoinspelningar	Lärare och elever
Studie 2	Stranden Bron	32 timmar	Audio (7,5 tim) video (5 tim)	

Tabell 1: Översikt över material.

presentationer med avsikten att öppna för interaktion som närmade sig naturlig, autentisk vardagskommunikation. I studie ett skrev eleverna individuella texter, läste upp dem och inspelningar skickades mellan skolorna via SharePoint (Se Wedin & Norlund Shaswar, 2019; Norlund Shaswar & Wedin, 2019). I studie två utbyttes elevskrivna texter via en blogg som endast lärarna hanterade (Se Wedin et al., 2018). I båda fallen säkerställdes att endast deltagarna hade tillgång till texterna. De skilda tillvägagångssätten berodde främst på lärarnas avväganden. Tanken med uppgifterna i båda studierna var att eleverna skulle producera, sända och ta emot (inspelade) texter som låg nära den egna livssituationen.

Materialet har analyserats stegvis, i ett första steg genom transkribering av inspelningar som därefter i ett andra steg analyserats tillsammans med fältanteckningar så att sekvenser med varierade talarroller och talhandlingar identifierades, för att besvara frågeställning ett och två. Därefter valdes en sekvens där inlärastrategier var ett tydligt inslag i meningsförhandling mellan en lärare och två elever för besvarande av fråga tre. Det låga antalet deltagare i denna situation underlättade möjligheten att identifiera de strategier som initierades och relationen mellan dem.

RESULTAT

En stor del av lektionstiden i båda studierna bestod av att läraren talade inför helklass och eleverna lyssnade, eller av att eleverna

arbetade enskilt med olika uppgifter med lite talad interaktion från elevernas sida. För analys av talarroller, talhandlingar och inlärningsstrategier har specifika sekvenser valts ut där sådana förekommer särskilt rikligt och varierat. Det visade sig att detta i högre grad var fallet i de situationer där eleverna visade starkt engagemang, vilket särskilt gällde när arbetet byggde på deras egna berättelser. Då uppstod talad interaktion som utmanade elevernas språkliga kompetens på sätt som stimulerade förhandling av mening i form av längre interaktionssekvenser.

Vi börjar med att analysera talarroller och talhandlingar för att därefter behandla inlärningsstrategier.

Talarroller och talhandlingar

I samband med det digitala utbytet av texter mellan skolorna läste eleverna varandras texter och gav respons i form av frågor, svar och nya texter. Under detta arbete uppstod många tillfällen där förhandling om mening skedde, såväl i helklassundervisning som elever sinsemellan. Här har vi valt ut tre situationer där eleverna använde sig av olika talarroller och utförde olika slags talhandlingar i förhandlingen av mening.

Uppläsande av texterna för den egna klassen gav upphov till många följdfrågor. När Salima har läst upp sin text om hur hon tillsammans med sin man Hasan och två av deras barn gick 3 300 km till fots från Turkiet till Tyskland kommer många frågor från övriga elever, både praktiska frågor om tillgång till mat och skydd för väder och vind och mer generella frågor som i följande exempel:

Exempel 1: Finns det kidnappare?

- 1 Awet: Där finns vahetere
2 Salima: Post
3 Awet: Post shnappar shnappar shätknapar shätknapar
4 Filip: Ja vad säger du?
5 Awet: Shätknapar det finns shätknapar dom e tar
6 Filip: Kidnappare
7 Awet: Dom säljer ja det
8 Arin: Kidnappare
9 Awet: Shätknapare
10 Filip: Kidnappare
11 Awet: nappare
12 Student: Kidnappare
13 Filip: Fanns det kidnappare frågar Awet
14 Awet: Ja
15 Salima: Nej
16 Hasan: Bara Tyskland var e först e i Tyskland förstaknappare till kam eller e
17 Awet: camp
18 Hasan: E kamp jag e (skrattar) e efter dagar (...) jag e går till tågen e station e
19 tåget till vagn åker tåget till Sverige

Här är det Awet som tar initiativ till att fråga och det uppstår förhandling om vad han frågar efter. I detta fall är det läraren, Filip, som på rad 6 föreslår ”kidnappare” vilket visar sig vara det ord Awet söker. När man enats om ordet upprepar Filip frågan (rad 13) och Awet instämmer i att detta var vad han ville fråga. Salima svarar nej och Hasan förtydligar att i Tyskland hade det funnits kidnappare och han fortsätter med att berätta att de sedan tog tåg vidare till Sverige. Här ser vi hur Salimas berättelse leder till vidare frågor. Den fråga Awet tar upp har stor personlig betydelse för honom själv eftersom han lämnade sin nyblivna fru kvar i Eritrea just av rädsla för kidnappare och nu har väntat på henne i många år.

Samtalet fortsätter och på elevinitiativ uppkommer en fråga om hur många länder de gick igenom vilket leder vidare till att Salima och Hasan börjar räkna upp namnen på länderna tills de kommer till ”Nimsa”. De arabisktalande eleverna förstår vilket land det gäller men inte läraren och övriga elever så en diskussion om vilket land det kan handla om startar. Filip drar ner världskartan och flera elever kommer fram och tillsammans försöker de återskapa vägen för att lista ut vilket land det rör sig om. En av de elever som vanligtvis sitter

tyst och inte talar mycket inför hela klassen tar i stället fram sin mobil och letar upp en översättning. När han hittar den visar han den först för Salima och Hasan som sitter strax bakom honom. När de bekräftat går han fram och visar upp mobilen för dem som står vid tavlan. Läraren bekräftar att det land man syftar på är Österrike.

I detta exempel ser vi hur en elevtext leder till meningsförhandling av olika slag där elever initierar, begär förtydligande, frågar om hjälp, förklarar och löser problem. Genom att samtalet bygger på sådant som är relevant för eleverna skapas ett intresse som ger upphov till behov av att uttrycka sådant som man ännu inte riktigt kan på svenska. Då uppstår också situationer, som när det gällde ”Nimsa” ovan, där några av eleverna var de som hade den kunskap som saknades. Detta leder till mer varierad interaktion än i undervisning som mest bygger på att lärarens kunskap ska föras över till eleverna. Detta exempel visar också att även elever som inte vanligtvis tar stort talutrymme kan vara aktiva deltagare i interaktionen som när den som gav lösningen på problemet var en elev som inte yttrade något under just denna del av lektionen.

I samband med läsande av mottagna texter från den andra skolan uppstod frågor

Exempel 2: Antal undervisningstimmar per vecka

- 1 Hasan: Ok kan [tar fram miniräknare på mobilen]
2 Said: Vi har fyra timmar (.) och så tretti tretti minuter rast det blir t tre det blir tre ti tre timmar
3 Ali: tre timmar nej tre timmar inte fyra timmar
4 Said: och tretti minuter (.) ok
5 Hasan: Ja (xx)
6 Ali: Och (.) och
7 Hasan: Mm (..) de måndag
8 Ali: Måndag ja
9 [H använder mobilen]
10 Said: Vad gör du?
11 Hasan: Jag använder *calculator*
12 Said: [skratt]
13 Ali: Varför?
14 Hasan: Jo [räknar]
15 Ali: Tre och
16 Said: Tre timmar tretti minuter
17 Hasan: Nej tre t
18 Ali: Därför **khamastash indak e e e sabaatash u nuss** (femton du har e e e sju och en halv)
19 Hasan: [visar med handen att han vänder sig till A] **Ja la la maweedna li khamasa eh** (nej, nej vår tid
20 är till fem ja) två ti två dagar börjar eftermiddag [vänd till S och visar med två fingrar] två ti
21 två dagar börjar eftermiddag
22 Ali: Nejer grupp den grupp men inte an inte annan grupp [pekar på papperet med frågorna]
23 Hasan: Jag [pekar på sig själv med båda händerna] studera på veckan på veckan (.) två dagar [visar
24 med två fingrar] så studerar [visar med höger hand åt höger, mot andra elever] på
25 eftermiddag
26 Ali: du pratar inte själv du pratar för gruppen
27 Hasan: gruppen den grupp [pekar på sig själv]
28 Ali: ja här grupp kurs e kurs C
29 Hasan: Kurs C jag Said Ali Hasan
30 Ali: Nej inte alla
31 Hasan: Jo alla [smackar] bara två eller tre elever kommer
32 Ali: m m

som skickades digitalt om förtydligande eller utvidgande av informationen. Detta medförde samtal både i sändande och mottagande klass med meningförhandling såväl i helklass som i grupper. I följande exempel sitter tre elever, Said, Ali och Hasan, och ska besvara en fråga om hur många timmar per vecka de studerar. En diskussion uppstår om hur undervisningstiden ska räknas med tanke på att olika elever studerar mellan olika tider och huruvida raster ska räknas in.

Här diskuterar eleverna först hur tiden för rast ska räknas och hur man ska beräkna undervisningstiden. Som synliggörs i exemplet genomför eleverna diskussionen med hjälp av såväl tal (svenska och arabiska) som olika slags artefakter (frågepapper, mobil) och gester. I detta fall behärskar Ali och Hasan, men inte Said, arabiska. Att

eleverna hanterar detta medvetet syns på rad 18-21. När Ali säger (rad 18) ”Därför **khamastash indak e e e sabaatash u nuss** (femton du har e e e sju och en halv)” visar Hasan tydligt med handen att han vänder sig till Ali när han svarar ”**Ja la la maweedna li khamasa eh** (nej, nej vår tid är till fem ja)”. Han övergår sedan till svenska ”två ti två dagar börjar eftermiddag” och vänder sig till Said och håller upp två fingrar. Eleverna använder sig frekvent av gester för att förtydliga, som att peka på frågepapperet (rad 22), peka på sig själv (rad 23), hänvisa till övriga elever (rad 24). Här enas eleverna slutligen om ett svar som de anser kan representera hela gruppen.

I samband med lärarens planerade undervisning uppstod även spontant småprat mellan eleverna som kunde ha en skämtsamt karaktär. I följande samtal småpratar

Exempel 3 Disco

- 1 Ahmed: Du gick inte disco? Va? Du gick?
- 2 Bilal: Nej jag gick inte disco
- 3 Ahmed: Jag har gick alla em lördagar
- 4 Bilal: Nej nej jag gick inte jag gillar inte
- 5 Ahmed: Nej jag vet klockan sju
- 6 Bilal: Nej vi dricker inte alkohol jag har sett vi dricker inte
- 7 Ahmed: Jag har sett du
- 8 Bilal: Nej alltid det inte bra bara sitt hemma läsa den hitta jobb bra sen tjäna mycket pengar kolla
- 9 Ahmed: Du bara kolla i disco
- 10 Bilal: Det är bra jobba bra eller hur?
- 11 Ahmed: Det är bra
- 12 Bilal: Det är inte bra

Ahmed och Bilal, som inte delar något annat språk än svenska.

Även om delar av samtalet kan vara lite svåra att förstå ser vi att Ahmed initierar ett samtal om disco som leder till ett meningsutbyte. Bilal säger emot med argumentet ”jag gillar inte” (rad 4) och fortsätter ”vi dricker inte alkohol (...) vi dricker inte” (rad 6), varvid Ahmed insinuerar att Bilal dricker alkohol ”Jag har sett att du” (rad 7) och försöker övertala honom ”Du bara kolla i disco” (rad 9) men Bilal står fast och argumenterar för att det är bättre att arbeta. Denna typ av småprat, utanför lärarens planering och ofta utanför lärarens kontroll, förekommer i de flesta klassrum och här uppstår andra former av meningsförhandling än i mer lärarstyrd elevinteraktion. Exempelvis fann vi att eleverna i sådana fall ibland tar initiativ till positionering av sig själva och andra, som i exemplet ovan där Awet och Bilal positionerar sig i relation till att gå på disco, att dricka alkohol och att prioritera arbete och pengar. Ofta blir samtalen mer skämtsamma (se även Wedin & Norlund Shaswar, kommande) och elevernas utrymme vad gäller talarroller och talhandlingar vidgas samtidigt som mening förhandlas med mindre stöd av utomstående, så som lärare och andra elever. Dessa typer av samtal kan utgöra ett betydelsefullt utrymme för interaktion på svenska, kanske särskilt för dem som inte i vanliga fall tar för sig så stor del av det gemensamma talutrymmet i helklass.

Från de här tre exemplen på lärarstyrda helklassamtal, gruppsamtal och elevinitierade samtal ser vi att eleverna genomförde varierade talhandlingar av relevans för vardagslivet som att ta ordet, behålla ordet, argumentera, instämma, avbryta, uttrycka avvikande mening, förklara och att stödja annan talare. Detta innebär mycket större variation än i traditionell lärarstyrd interaktion av typen fråga-svar, IRE-interaktion. Att arbetet byggde på elevers egna texter där de berättade om sig själva och sina liv ledde också till ett stort engagemang och många frågor om förtydligande. Detta medförde då situationer där även språkliga frågor förhandlades vilket är viktigt för språkutvecklingen eftersom sådan förhandling skapar tillfällen för mediering och stöttning i den utvecklingszon där respektive elev för närvarande befinner sig (Vygotskij 1934/1999). När språkliga frågor behandlas relaterade till elevers egna intressen blir de meningsfulla för eleverna och när de uppstår ur elevers eget tal hamnar de på en relevant språklig nivå. Just när elever i interaktion stimuleras till ett pressat utflöde, dvs. till att uttrycka sådant som deras språk ännu inte räcker till för, används många inlärningsstrategier, vilket vi nu går vidare till.

Inlärningsstrategier

När det gäller inlärningsstrategier valdes en undervisningssekvens där interaktion skedde mellan en lärare (Monica) och två elever (Ammar och Karim). Genom att jäm-

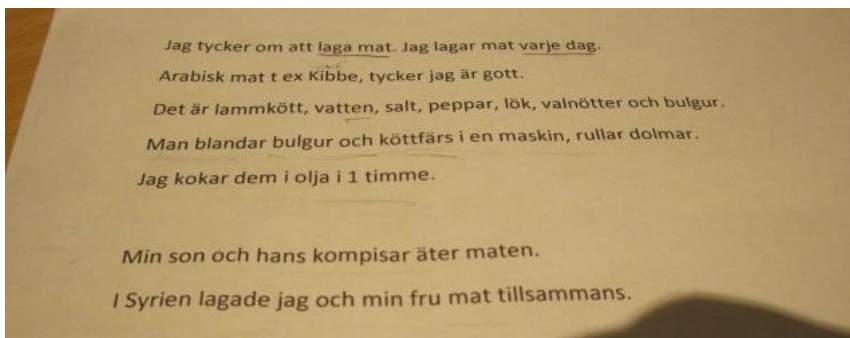


Bild 1. Ammars text

föra vilka initiativ till användning av inlärningsstrategier som tas av läraren å ena sidan och eleverna å den andra sidan analyserar vi den potential vi kan se att strategianvändningen har till att bidra till interaktion som leder till språkutveckling.

Den specifika sekvens vi har valt ut för analys är hämtad från slutet av en lektion där Monica och Ammar har arbetat enskilt med att öva på Ammars uppläsning av en text om matlagning. Valet av denna sekvens grundades på att läraren här, enligt vår tolkning, försöker skapa utrymme för elevernas språkproduktion genom att ge tillfälle till autentisk interaktion i ett naturligt sammanhang. Detta blir intressant att analysera såväl ur ett interaktions- som ett strategiperspektiv.

Några månader innan lektionen ifråga hade eleverna och läraren arbetat med presentationerna beskrivna ovan i metodavsnittet. Några av eleverna hade därefter föreslagit att de skulle göra en andra individuell presentation med ett lite annat tema, nämligen fritidsaktiviteter. Monica planerade att videospela presentationerna. På eget initiativ hade Ammar tagit med en video till skolan där hans son Fadhil videofilmade honom när han lagade en maträtt kallad kubbe, bollar som innehåller bulgur och kött. Fadhil hade skickat filmen till Monica och klassen hade tittat på den under en lektion. Därefter hade Monica, utifrån

Ammars beskrivning, skrivit ner hur kubbe tillagas. Denna text tog Ammar med sig till den lektion som här är i fokus. Texten var skriven med ett ganska litet typsnitt och bestod av åtta korta meningar.

Här följer en sammanfattning av undervisningssekvensen.

Under drygt halva lektionen sitter Monica och Ammar ensamma i ett klassrum medan en lärarassistent undervisar de övriga eleverna i ett annat klassrum. Under lektionen övar han upprepade gånger på att läsa orden och meningarna på papperet men har svårigheter med att avkoda, uttala och minnas dem. Då och då säger Monica ett ord innan Ammar har hunnit avkoda det, eller repeterar ordet och stöder honom på olika sätt. Ammar anstränger sig hårt för att läsa meningarna, minnas orden och uttala dem korrekt. Monica ömsom berömmar och ömsom korrigerar honom mening för mening och videofilmade honom sedan när han läser några meningar i taget. När mer än halva lektionen har gått videofilmade hon honom med en mobiltelefon när han läser de sista meningarna och sedan tit-

tar de tillsammans på videofilmen. Därefter tackar Ammar henne och säger att han ska öva hemma. Monica föreslår att han ska berätta för sina klasskamrater om sin matlagning för att ta reda på om de förstår honom och att hon ska filma. Ammar accepterar detta och Monica går till det klassrum där resten av klassen är.

Några minuter senare kommer Monica tillbaka tillsammans med Karim, som liksom Ammar kommer från Syrien och talar arabiska. De sätter sig ned vid bordet och Monica förklarar för Karim att han ska få lyssna när Ammar berättar om något som han har tränat mycket på, att de ska ta reda på om Karim förstår vad han säger och att hon ska videofilma detta. Karim vänder sig då till Ammar och frågar på arabiska om detta handlar om filmen om hans maträtt och Ammar svarar jakande, men Monica som inte förstår arabiska är inte medveten om vad de säger. Hon säger då att Ammar ska berätta på svenska, och tillägger "så klart". Hon tar upp mobiltelefonen och börjar filma Ammar, men under läsningen börjar han tveka och snubbla på orden, så hon slutar filma. Tidigare under lektionen har Ammar, mot Monicas vilja, ringt till sin son Fadhil och bett honom komma till klassrummet och hjälpa honom. Nu kommer Fadhil och Monica säger till honom att hans pappa inte är i behov av hjälp. Hon vänder sig till Ammar och säger "Du kan själv." och ger sedan Ammar beröm för hans arbete med textläsningen och säger att han bara behöver öva på att uttala några av orden. Övningen fortsätter en stund genom att Monica läser upp ord som Ammar

upprepar. Därefter vänder Monica sig till Fadhil och eftersom även han studerar svenska och hon vet att han har lämnat en lektion för att komma och hjälpa sin pappa uppmärksammar hon honom att gå tillbaka till sin lektion. Även Karim engagerar sig i detta samtal och håller med om att Fadhil borde gå, vilket han därmed gör.

Efter detta tar Monica fram mobiltelefonen för att videofilma Ammar när han läser upp hela texten, men Ammar säger att han först vill träna läsningen av texten en gång till och börjar läsa den från början. Medan Ammar läser intar Karim en aktiv roll och utför talhandlingar som liknar dem en lärare brukar utföra. Han förklarar vad orden betyder, kommenterar Ammars uttal och läsning, ibland genom att berömma honom ("Bra! Ja!") och ibland genom att översätta ord till arabiska. Även Monica kommenterar Ammars uttal av orden och ger honom korrigerande kommentarer. Sedan filmar hon honom igen medan han läser textens första fem meningar. När han har läst färdigt applåderar Monica och Karim. Därefter fortsätter lektionen och Karim ger ett intryck av att vara väldigt engagerad. Vid några tillfällen motsäger han Ammar, exempelvis när Ammar hävdar att olja heter "onna" på arabiska. Enligt Karim är detta ett varumärke medan "zeit" är det arabiska ordet för olja. Ammar fortsätter med repetitionen av meningarna och skrattar medan han gör det, men skrattet ger inte ett intryck av att han är glad utan snarare av att han upplever aktiviteten som mycket svår. Efter en sista filmning ägnar Monica och eleverna återstoden av lektionen åt att sam-

tala om vad Ammar upplevde under kriget i Syrien och hur hans nya liv i Sverige har varit hittills.

Vi ska nu med hjälp av Oxfords (1990) taxonomi analysera och jämföra de inlärningsstrategier som initierades och användes av Monica, Ammar och Karim.

Monicas initiativ att hämta en av Ammars klasskamrater kan ses som ett försök att skapa en möjlighet för Ammar att använda den kognitiva inlärningsstrategin att delta i interaktion i ett naturligt och autentiskt sammanhang (jfr Oxford 1990 s. 74). Initiativet fick dock en annan effekt på grund av att Karim snarare antog en roll som lärare gentemot Ammar än som en intresserad lyssnare. En anledning till detta agerande kan vara att Karim redan var bekant med innehållet i det Ammar skulle tala om, och att det därför inte blev en naturlig situation där han fick lyssna på något som var nytt för honom. Därmed var den övning som Karim och Ammar skulle delta i inte utformad i enlighet med principen för informationsklyftor (Doghty & Pica 1986; Nakahama, Tyle & van Lier 2001). En annan anledning kan vara att han, liksom läraren, betraktade Ammar som en person i behov av stöd för sitt läsande. Vidare är det troligen så att i ett naturligt, autentiskt sammanhang skulle Ammar och Karim ha interagerat på arabiska. Att interaktionen här ska ske på svenska kan ha bidragit till att Karim inte agerar som en intresserad lyssnare utan agerar som i en undervisningssituation. Medan läraren behandlade Karim som en elev, och därmed en jämlike med Ammar i den rollen, ger Karim intryck av att i denna situation se på sig själv som mer kunnig i svenska och därmed snarare som en lärare eller en lärarassistent än en elev.

Man kan fråga sig varför läraren väljer att inkludera en elev som har samma förstaspråk som Ammar när hon vill att interaktionen ska ske på svenska. En möjlighet är att hon vill att Ammar ska ha möjlighet att använda arabiska till att delta i

den sociala strategin att samarbeta med en annan inlärare (Oxford 1990 s. 145). För att ett samarbete ska fungera krävs att det finns en känsla av samhörighet och att interaktionen inte präglas av att deltagarna tävlar med varandra utan i stället hjälper varandra. Det är möjligt att läraren utgick från att förutsättningarna för detta förbättrades genom att de två eleverna har samma förstaspråk. En annan möjlighet är att läraren med sitt agerande vill gynna möjligheten till affektiva strategier och tänker att Ammars nivå av stress och oro kommer att sänkas om han får samtala med en person som känner honom väl och vars språkliga bakgrund liknar hans egen. Som Oxford (1990 s. 75) påpekar behöver interaktion inte vara helt autentisk för att den ska leda till språkutveckling.

Mellan Monicas initiativ att hämta Karim till klassrummet och Ammars initiativ att be sin son komma finns enligt vår tolkning en skillnad i att Monica betonar att Ammar kan utföra läsuppgiften själv med Ammar som lyssnare, medan Ammar i stället vill utföra uppgiften med hjälp av sin son. Ammar vill alltså använda kompensationsstrategin att hämta hjälp (Oxford 1990 s. 95), det vill säga med hjälp av sonen kompensera för de egna svårigheterna med att klara av att uttala och läsa de svåra orden.

AVSLUTANDE DISKUSSION

I den undervisning som skapades här, med interaktion kring elevproducerade texter, gavs upphov till situationer som engagerade eleverna och utmanade dem språkligt. Varierade former för interaktion uppstod där innehållet i texterna utvidgades vilket gav upphov till längre talturer och förhandling om mening. Därvid använde elever och lärare varierade inlärningsstrategier på sätt som erbjöd tillfällen till att använda olika talarroller och att utföra olika talhandlingar. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att det slags undervisning som beskrivits här

bara utgjorde en begränsad del av undervisningen. Huvuddelen var av sådant slag att eleverna inte var inblandade i någon, eller mycket begränsad, interaktion utanför det traditionella fråga-svar och ”visa-att-du-kan” (Appelbee & Langer, 2013).

Under observerade lektioner tog vissa elever stor del av talutrymmet och vi uppfattade lärarnas styrning som relativt svag (se Wedin & Norlund Shaswar, 2019) men exemplen ovan visade att även elever som talade mindre kunde visa sig vara aktiva deltagare. Detta aktualiserar frågan om individuell variation vad gäller vilka inlärningsstrategier elever föredrar. Medan vissa elever gärna vill använda det nya språket för att uttrycka sina åsikter föredrar andra att lyssna på det nya språket och att vänta med att yttra sig tills de känner sig säkra. Här är lärarens roll viktig när det gäller att fördela ordet på sätt som gynnar olika slags elever. Under observationerna fick vi ibland en känsla av en viss tafatthet från lärarnas sida vad gäller att leda samtal med vuxna. Samtidigt visade eleverna följsamhet av ett slag som vi sällan upplever i ungdomsskolan. Exempelvis fann sig eleverna gärna i en passivt lyssnande roll medan läraren stod för pratet. I ett språkklassrum är det viktigt att elever ges och tar ett stort talutrymme, så att det inte läraren helt dominerar utrymmet och några elever yttrar enstaka ord eller fraser medan andra sitter tysta. Här ser vi ett behov av utökad forskning om lärarroll och interaktion i sfi-klassrum.

De utvalda exemplen visar också att elevprat utanför lärarens planering och kontroll kan erbjuda tillfällen till utövning av andra typer av talarroller och praktisering av andra talhandlingar än i mer lärarstyrt arbete.

Vidare indikerar resultaten att det är viktigt att de inlärningsstrategier som lärare på studieväg 1 initierar inte enbart är baserade på skrift utan även på talspråk (Norlund Shaswar & Wedin, 2019). Annars kan strategierna bli ett hinder i stället för ett stöd så att eleven fylls av en känsla av miss-

lyckande eller använder undvikandestrategier i stället för att motiveras att anstränga sig för att klara av uppgiften. Analysen av inlärningsstrategier i detta kapitel har även illustrerat hur skapandet av en situation som gynnar produktionen av autentiskt tal försvåras om det saknas en verklig informationsklyfta. I de exempel där talhandlingar och talarroller analyserats ovan ser vi att när elever blir motiverade att ställa frågor av intresse blir de också motiverade att producera ett pressat utflöde. Då blir inlärningsstrategier viktiga för att kunna uttrycka sådant som den egna språkkompetensen ännu inte räcker för.

Enligt vår uppfattning är det dock inte möjligt att skapa en helt autentisk interaktion inom ramarna för själva språkundervisningen, eftersom en rekontextualisering (Bernstein, 1999; Norlund Shaswar, 2012) sker av muntliga och skriftliga texter som görs till en del av utbildningsdomänen, i detta fall sfi. Rekontextualiseringsprocessen innebär att det syfte med interaktionen som inlärarna hade utanför klassrummet, exempelvis när de läste och diskuterade ett recept, nu omvandlas genom att det utformas utifrån det överordnade syftet som styr interaktionen i klassrummet, nämligen att eleverna ska lära sig svenska. Trots det kan interaktion som ger eleverna möjlighet att använda inlärningsstrategier och som stimulerar dem till och stöder dem i att producera tal som ligger på gränsen för vad de för närvarande klarar att uttrycka på sitt andraspråk bidra till språkutveckling, även om interaktionen inte är helt autentisk (jfr. Vygotskij, 1934/199; Cummins, 2000). Det är exempelvis möjligt att det skulle ha stimulerat interaktionen mellan Ammar och Karim och bidragit till att Karim agerat som Ammars jämlike om Monica inför interaktionen hade formulerat några frågor till Karim att svara på efteråt (jfr. Oxford, 1990 s. 75), exempelvis huruvida han använder andra ingredienser när han lagar kubbe eller om han i något annat avseende tillagar dem på ett annat sätt.

SLUTNOTER

¹ I projekten *Linguistic resources and digital tools in basic literacy education in SFI*, 2016, *Flexibility and increased individual adaptation in SFI-education*, 2017, och *Skriftbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning: En studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriftbrukshistoria och skriftpraktiker*, 2014.

ⁱⁱ Samtliga namn är fingerade och uppgifter om skolor och elever presenteras så att igenkänning ska förhindras.

ⁱⁱⁱ Transkriptionsnyckel

(xx) ohörbart

[skrattar] hakparentes uttrycker utomspråkliga företeelser i interaktionen

(.) paus, en punkt per sekund

S: Vi har fyra

A: tre överlappande tal

Calculator kursiv för sådant som sägs på engelska eller med engelskt uttal

Sabaatah fet stil för sådants som sägs på arabiska. Flera gånger används arabiska som ligger långt från standardarabiska. Transkriptionen har i så hög grad som varit möjlig följt uttalet, med ayn uttryckt med a. Transkriptionen följer alltså inte helt standardarabiska.

(vi har) svensk översättning efter något som sagts på arabiska

Er understruket ord används när något uttalas med emfas

REFERENSER

- Applebee, A.N. & Langer, J.A. (Eds.) (2013). *Writing Instructions that Work. Proven Methods for Middle and High School Classrooms*. New York and London: Teachers College Press.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay, *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173, DOI: 10.1080/01425699995380
- Canagarajah, A. S. (2013). *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Abingdon: Routledge.
- Canagarajah, A. S. (2018). The unit and focus of analysis in lingua franca English interactions. In search of a method. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 805–824. DOI:10.1080/13670050.2018.1474850
- Cohen, A. D., & Chi, J. C. (2001). *Language Strategy use Survey*. Minneapolis, Minn.: Center for advanced research of language acquisition, University of Minnesota.
- Conteh, J. & Meier, G. (2014). *The Multilingual turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Creese, A. (2008). Linguistic Ethnography. In K. King & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd Ed.) (pp. 229–241). New York: Springer.
- Copland, F. & Creese, A. (2015). *Linguistic Ethnography. Collecting, Analysing and Presenting Data*. UK: University of Birmingham. Sage Publications Ltd.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och kultur.
- Doughty, C. & Pica, T. (1986). Information gap” tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20(2), 305–325. DOI:10.2307/358654
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2015). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London: Routledge

- Griffiths, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Heller, M. (2007). *Discourses of Endangerment Ideology and Interest in the Defence of Languages*. London: Continuum.
- Hennius, S., Rosén, J. & Wedin, Å. (2016) *Grundläggande litteracitet. Att undervisa vuxna med svenska som andraspråk. En kunskapsöversikt*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3723>
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion. Ett andraspråksperspektiv. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg. (Red.), *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*. (pp. 461–497). Lund: Studentlitteratur.
- Lindbladh, S. & Sahlström, F. (2001). (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259–278, DOI: 10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014x
- Lundgren, B. & Rosén, J. (2017). *15 års forskning om sfi – en överblick. Förstudie inför ett Ifous FOU-program*. Stockholm: Ifous – Academediä.
- Makoni, S. & Pennycook, A. (2007). (Eds.), *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Martin-Jones, M. & Martin, D. (2017). (Eds.), *Researching Multilingualism. Critical and Ethnographic Perspectives*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- May, S. (2014). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge.
- Nakahama, Y., Tyler, A. & van Lier, L. (2001). Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly* 35(3), 377–405.
- Norlund Shaswar, A. (2012). Skriftpraktiker i gränslandet mellan hem och SFI-klassrum. I Andersson, D. & Edlund, L.-E. (Red.), *Språkets gränser – och verklighetens. Perspektiv på begreppet gräns*. Umeå: Umeå universitet.
- Norlund Shaswar, A. (2014). *Skriftbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning. En studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriftbruks historia och skriftpraktiker*. (PhDiss), Umeå: Umeå universitet.
- Norlund Shaswar, A. & Wedin, Å. (2019). Language learning strategies and teaching practices in adult L2 education: The case of Swedish for Immigrants. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13(3), 17–34. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201907063590>
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What every Teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning strategies: Self-regulation in Context*. (2nd. ed.), New York & London: Routledge.
- Poullisse, N. (1989). *The use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. (PhDiss), Netherlands: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Purpura, J. (1999). *Learner Strategy use and Performance on Language tests: A Structural Equation model Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” Can Teach Us, *TESOL Quarterly*, 9(1) s. 41–51.
- Sinclair, J., McH. & Coulthard, M. R. (1975). (Red.), *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Skolförordningen 2010:100*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Snell, J., Shaw, S. and Copland, F. (2015). (Eds.), *Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations*. New York: Palgrave Macmillan,
- Swain, M. (1985). Communicative competence. Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. (pp. 235–256). Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. (pp. 125–144). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Tornberg, U. (2000). *Om språkundervisning i mellanrummet - och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. (PhDiss), Uppsala: Acta Universitatis Uppsaliensis.
- Tornberg, U. (2015). *Språkdidaktik*. (5 uppl.) Malmö: Gleerups.
- Wedin, Å. (2009). Monologen som en resurs i klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 13(4), 241–256.
- Wedin, Å. (2011). Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren - Flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag. *Nordisk Pedagogik*. 31(3), 210 – 225.
- Wedin, Å. (2015). Non-challenging education and teacher control as factors for marginalization of students in diverse settings. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 7(2), 169-188.
- <http://www.iejee.com/index/makale/163/non-challenging-education-and-teacher-control-as-factors-for-marginalization-of-students-in-diverse-settings>
- Wedin, Å., Rosén, J. & Hennius, S. (2018). Transspråkande multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 23(1-2), 15-38.
- Wedin, Å. & Norlund Shaswar, A. (2019). Whole class instruction in the adult L2-classroom: The case of Swedish for immigrants, *Apples – Journal of Applied Language Studies* 13(2), 45-63.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy. Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Wenden, A., & Rubin, J. (Red.), (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall International.
- Vygotskij, L. S. ([1934] 1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos
- Zuber-Skerritt, O. (1996). Emancipatory action research for organizational change and management development. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 83–95). London: Falmer Press.

Lärares kollektiva utvecklingsarbete inom svenska för invandrare (sfi)

Berit Lundgren & Jenny Rosén

ABSTRACT

Syftet med kapitlet är att beskriva vilka utvecklingsmöjligheter som skapas genom kollegiala auskultationer i den pedagogiska praktiken och uppföljande samtal mellan lärare. Studien är en del av ett forsknings- och utvecklingsprojekt (2018-2020), vars mål är att utveckla sfi-undervisningen i samarbete med lärare och skolledare i sju sfi-verksamheter, såväl kommunala som privata. Studien som presenteras i kapitlet tar sin utgångspunkt i ett socialkonstruktivistiskt perspektiv och teorin om praktikarkitekturer som visar på samspelet mellan olika praktiker (Kemmis et al., 2014, se även Langelotz, Rönnerman & Mahon, 2019). Fokus riktas därmed på utveckling av undervisningspraktiken inom sfi genom i) görandet, i form av lärarnas observationer av varandras undervisning, ii) sägandet, i form av vad lärarna uttrycker om undervisning samt iii) relaterandet, i form av hur lärarna relaterar till varandra, till styrdokument och till övrig verksamhet i programmet. Kollegiala auskultationer med fokus på elevers och lärares användning av olika språkliga resurser genomfördes av lärarna. Studiens empiriska material består av 16 inspelade samtal mellan lärarna om auskultationerna där forskarna deltog i varierande grad. Studien visar hur lärarna i samtalen relaterar till föreläsningar och texter som behandlas i programmet och att det finns en stark koppling mellan det kollektiva lärandet och lärarnas utveckling av undervisningen. Det kollektiva lärandet som genereras i samtalen bidrar således till att lärarna utvecklar sin undervisning.

INLEHDNING

Pedagogiskt arbete som forskningsfält inkluderar exempelvis utbildning, undervisning och lärande inom förskola, grundskola, gymnasium och kommunal vuxenutbildning. Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (sfi) riktar sig till vuxna personer som saknar grundläggande kunskaper i det svenska språket. I detta kapitel riktas fokus mot pedagogiska praktiker inom sfi-undervisning. Syftet är att synliggöra och problematisera hur SFI-

lärares kollektiva lärande och utveckling av sina undervisningspraktiker genom auskultationer och efterföljande samtal kan utveckla lärares förståelse av den pedagogiska praktiken och därmed också förändra denna. Studien är en del av ett större forsknings- och utvecklingsprogram under 2018-2020, vars mål är att utveckla SFI-undervisningen i samarbete med lärare och skolledare i sju SFI-verksamheter, såväl kommunala som privata. Att delta i utvecklingsprogrammet

innebar för lärarna en möjlighet att tillsammans och med forskare synliggöra och utveckla sin pedagogiska praktik utifrån teorier och tidigare forskning.

Den studie som presenteras här tar sin utgångspunkt i teorin om praktikarkitekturer och praktikekologier (Kemmis et al., 2014) vilket i det här sammanhanget möjliggör att belysa hur lärarna beskriver och reflekterar över sin egen professionella praktik. Det innebär att praktiken i form av undervisningsprocessen och den kollektiva utvecklingsprocessen är i fokus och inte den enskilde läraren. Samtidigt bör sfi inte ses som en praktikgemenskap (Wenger 1998; Schatzki 2001) utan flera, där människor aktivt skapar och gör något i interaktion (Langelotz, Rönnerman & Mahon, 2019). Ett mer specifikt syfte för detta kapitel är därmed att problematisera vilka utvecklingsmöjligheter som finns i kollegiala auskultationer och uppföljande samtal mellan lärare och forskare. Utifrån kapitlets syfte ställer vi följande forskningsfrågor:

1. Hur beskriver lärarna utvecklingen av undervisningsinnehåll utifrån auskultationen och efterföljande samtal?
2. Vilka förändringar i talet om undervisning synliggörs i utvecklingsarbetet?
3. Hur relaterar lärarna till andra praktiker i utvecklingsarbetet?

Fokus i detta kapitel riktas därmed mot utveckling av undervisningspraktiken i sfi genom i) görandet, i form av lärarnas observationer av varandras undervisning, ii) sägandet, i form av vad lärarna uttrycker om undervisning samt iii) relaterandet, i form av hur lärarna relaterar till varandra, styrdokument och övrig verksamhet i utvecklingsprogrammet. Kapitlet inleds med en presentation av utbildningsformen sfi, följt av studiens teoretiska utgångspunkter. Vidare beskrivs studiens metod och design innan resultat och diskussion presenteras.

Svenska för invandrare som utbildningskontext

Personer över 16 år som är bosatta i Sverige och saknar grundläggande kunskaper i svenska har möjlighet att studera svenska genom programmet svenska för invandrare (SFI). Sedan 2016 tillhandahålls utbildningen inom ramen för kommunal vuxenutbildning eller externa anordnare, vilka är kommunalt upphandlade. Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare regleras av skollag, läroplan för vuxenutbildningen samt kursplaner för sfi och har utvecklats sedan mitten av 1960-talet (Rosén, 2013; Lindberg & Sandwall, 2012). Utbildningen har också en grund i den svenska språklagen (SFS 2006:900) som uttrycker att alla medborgare ska ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda det svenska språket. Enligt kursplanen för sfi ska en elev inom utbildningen ”få lära sig och utveckla ett funktionellt andraspråk” och utbildningen ska ”ge språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv samt fortsatta studier” (Skolverket, 2018). Sfi-utbildningen är organiserad i tre studievägar där studieväg 1 riktar sig till elever som saknar eller har kort skolbakgrund och studieväg 3 till elever som är vana att studera och ofta har en högre utbildning. Studieväg 2 utgörs således av elever som har tidigare skolbakgrund men som saknar akademisk utbildning. Denna mycket heterogena elevgrupp är också den studieväg som har flest kursdeltagare (Skolverket, 2019). Denna studies målgrupp utgörs av deltagare i studieväg 2.

Trots att Sverige har en lång tradition av att erbjuda sfi-undervisning saknas för stora delar av vuxenutbildningen en lärarutbildning riktad mot att undervisa vuxna elever i svenska som andraspråk. Således är lärare inom sfi är en mycket heterogen grupp då någon lärarutbildning särskilt inriktad mot sfi eller undervisning i svenska som andraspråk för vuxna endast funnits i mycket begränsad form. För att vara behörig att undervisa inom sfi krävs en

pedagogisk examen samt 30 högskolepoäng i ämnet svenska som andraspråk (Skolverket 2020). Endast 41,8% av de tjänstgörande lärarna inom sfi är behöriga och har lärarlegitimation (Skolverket, 2020). Det innebär att lärare som undervisar sfi ofta saknar en gemensam vuxenpedagogisk grund att utgå ifrån. Trots att sfi varit föremål för en rad reformer (Rosén, 2013; Lindberg & Sandwall, 2007) har sfi-lärare inte ingått i de större skolutvecklingsinsatser som initierats under 2000-talet, såsom Läsluftet och Nyanländas lärande. Det finns således ett behov av att både genomföra och skapa kunskap om skolutveckling inom sfi.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Studien som presenteras i kapitlet tar sin utgångspunkt i ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på utbildning med fokus på undervisning och professionell utveckling där individer utvecklas i samspel med andra och där språk utgör ett överordnat medierande verktyg. Lave och Wenger (1991) menar att lärandet är tidsmässigt och rumsligt situerat i olika praktikgemenskaper. Praktiker formas, skapas och utvecklas i samspel med andra praktiker. Att lära innebär att socialiseras in i en praktikgemenskap genom att delta i olika aktiviteter, använda en viss typ av språk och artefakter et cetera (Wenger, 1998). Lärande beskrivs på så sätt som socialt deltagande vilket Wenger beskriver som inte bara deltagande i lokala händelser med specifika människor och i specifika aktiviteter utan ”more encompassing process of being active participants in the *practices* of social communities and constructing *identities* in relation to these communities” (1998:4).

Vidare utgår studien från teorin om praktikarkitekturer (*practice architectures*) (Kemmis, 2008; 2014), och ett praktikekologiskt sammanhang (*ecologies of practices*) (Kemmis et al. 2014). Schatzki (2002) identifierar vad praktiker består av;

vad människor säger och gör samt hur människor relaterar till varandra när de deltar i praktikgemenskaper. Kemmis et al. (2014) menar vidare att *sägandet*, *görandet* och *relaterandet* bygger upp praktiken som vidare ramas in av olika arrangemang. Arrangemang är kulturella – diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-politiska utan några häremellan tydliga, statiska gränser. Ett praktikekologiskt sammanhang visar på samspelet mellan olika praktiker (Kemmis et al., 2014; Langelotz, 2017; Langelotz, Rönnerman & Mahon, 2019). Praktikarkitekturer och praktikgemenskaper existerar utifrån de samspel och aktiviteter som omger praktiker och existerar inte isolerat från andra praktiker, utan de påverkar och påverkas av varandra (Kemmis et al., 2014; Langelotz, Rönnerman & Mahon, 2019). I ett utbildningssammanhang förekommer flera praktiker som är beroende av varandra, lärares undervisning, elevers lärande, lärares kompetensutveckling, ledarskap, utvärdering och forskning, (Kemmis et al., 2014). I denna studie betraktar vi auskultationssamtalen som en praktik som relateras till andra närliggande praktiker i form av det utvecklingsprogram som lärarna deltar i, lärarnas undervisningspraktik och elevernas lärande. För att förändra en undervisningspraktik krävs mer än en individuell professionell kompetensutveckling menar Langelotz, Rönnerman och Mahon (2019). En förändring kan möjliggöras genom samarbete mellan lärarna för att utveckla den gemensamma kunskapen i exempelvis ett arbetslag eller i en skola, vilket är vad kollektivt lärande handlar om och som den här beskrivna studien utgår från.

Utbildning har tidigare studerats utifrån praktikgemenskaper som ett teoretisk och analytiskt verktyg. Exempelvis fann Edwards-Groves och Grootenboer (2015) att observationer av en praktik skapar möjligheter för lärare att samtala och reflektera över densamma. Samtalet visade på olika diskurser, säganden, i undervisningen av engelska, vilket följaktligen realiserades i ak-

tiviteter (göranden) och i hur dessa göranden relaterade till varandra. Även Hager, Kitson och Grootenboer (2019) lyfter fram samtalets möjligheter för att utveckla en praktikgemenskap.

Tidigare forskning om sfi generellt är relativt begränsad (Lundgren & Rosén, 2017; Lindberg & Sandwall, 2013) och särskilt vad det gäller skolutveckling. Studier avseende unga vuxna migranter har exempelvis fokuserat på arbetslivet (Svantesson & Aranki, 2006) och dess möjligheter och utmaningar (Bonfanti & Nordlund, 2012). Didaktiska studier inom sfi har framförallt fokuserat kortutbildade elevers undervisning och lärande (Lundgren, 2005; Carlson, 2002; Lundgren, Rosén & Janke, 2017; Norlund Shaswar & Wedin, 2019). Sfi-lärares yrkesprofession har dock studerats av Colliander (2018; 2019) utifrån teorin om praktikgemenskaper.

METODOLOGISK ANSATS

Studien utgör en del av ett treårigt program inom forskning och utveckling (FoU) där tre kommunala och två privata anordnare av sfi-utbildning deltar. Under 2019 deltog cirka 35 lärare (antalet varierade under året) från fyra utbildningsanordnare och sex skolor i programmet. FoU-programmet har en struktur med en till två utvecklingsseminarier per termin där lärare, processledare, rektorer och utbildningsanordnarnas huvudmän deltar. Lärargruppen på en till två skolor utgör en utvecklingsgrupp och leds av en processledare vars uppgift är att samordna information mellan lärare och forskare. Processledarna har en central roll i designen av de aktiviteter som genomförs i programmet.

Ett kollaborativt förhållningssätt har varit utgångspunkt för studiens metodologi. De deltagande lärarnas erfarenheter och ambition att utveckla sin pedagogiska praktik har varit en del i att utveckla studiens design framförallt genom processle-

darna. En annan del är processledarnas medvetenhet om hur en pedagogisk praktik utvecklats och forskarnas intresse av att kunna dokumentera aktiviteter i den pedagogiska praktiken. Valet av en kollaborativ studie grundades på dess potential att skapa professionell utveckling (Lieberman, 1986; Sharma & McShane, 2008). Ett kollaborativt förhållningssätt har likheter med aktionsforskning (Rönnerman, 2012; Hardy, Edwards-Groves & Rönnerman, 2012) respektive deltagarstyrd forskning (Kaplan, Miles & Howes, 2011). Aktionsforskning innebär dock i större utsträckning ett ständigt förändringsarbete i den pedagogiska praktiken utifrån reflektion över didaktiska implikationer och att forskarna har en mer aktiv roll i förändringen. Deltagarstyrd forskning innebär att forskarna inte styr vare sig frågeställningar eller datainsamlingsmetod vilket inte är fallet i denna studie där designen har utformats genom ett samarbete mellan lärare, processledare och forskare för att förstå en utvecklingsprocess inom SFI, men forskarna har inte varit drivande i de enskilda skolarnas förändringsarbete såsom vid aktionsforskning.

Eftersom FoU-programmet bygger på aktiva deltagare, deras aktiviteter och interaktion med varandra och forskarna, valdes auskultationer som en möjlighet att utveckla undervisningspraktiken. Auskultationerna genomfördes av lärarna på deras respektive skolor under tre olika teman i programmet; flerspråkighet som resurs (se García, 2017), vuxenpedagogik (se Larsson, 2006) och critical literacy (se Janks, 2014). Lärarnas utvecklingsarbete genomfördes i enlighet med följande process (se figur 1) i tre cykler.

Figur 1 visar de praktiker som relaterar till lärarnas undervisningspraktik. Lärarna introducerades till varje tema genom en föreläsning och läsning av texter som valts ut av processledare och forskare. Lärarna samtalade sedan om texterna i grupp och formade därefter gemensamt



Figur 1.

en aktivitet att genomföra i undervisningsgruppen inom ramen för temat. Aktiviteten anpassades sedan i olika grad till lärarnas olika undervisningsgrupper, särskilt vad gäller språklig nivå i svenska. Vid genomförandet av aktiviteten auskulterade lärarna i varandras klassrum och använde då observationsprotokoll eller anteckningar. På den skola som är underlag för detta kapitel använde sig lärarna av ett observationsschema under det första auskultationstillfället. Under det andra auskultationstillfället var observationen halvstrukturerad med övergripande teman som skulle observeras, exempelvis hur läraren säkerställer att eleverna har förstått uppgiften. Under det tredje auskultationstillfället utgick observatören från två frågeställningar varav en handlade om elevernas aktiva deltagande. Forskarna deltog inte vid auskultationerna utan träffade lärarna vid ett samtal om auskultationen på skolan.

För detta kapitel har 16 sådana samtal analyserats från en skola där åtta SFI-lärare samt rektor deltog. Samtalen genomfördes en gång per termin under tre terminer och av de åtta lärarna deltog fyra vid samtliga tre tillfällen och ytterligare två vid två tillfällen. Inalles deltog alltså sex lärare. Samtalstiden planerades till ca 20 min/lärare och genomfördes i par eller triader där lärarna som auskulterat hos varandra deltog tillsammans med forskaren. Strukturen för samtalen var att läraren som observerats berättade kort (ca 3 min) om syftet med lektionen. Därefter berättade observatören vad denna hade sett när det gäller undervisningssituationen, det som var avsett att observeras, utan att

värdera det som observerats (ca 10 min). Tre uppföljande frågor ställdes till den lärare som observerats (ca 5 min);

- Vad innebär responsen för dig om du relaterar till din undervisning? Vad finns det i responsen som du anser värdefullt för dig i din undervisning?
- Hur tänker du att du uppnådde målet med er uppgift? Eller Hur vet du att du uppnådde målet med er uppgift?
- Hur kopplas den observerade lektionen till den aktivitet ni har planerat i utvecklingsgruppen och till det pågående temat, Flerspråkighet som resurs, i utvecklingsprogrammet.

Under det första och andra auskultationssamtalet ställde forskarna uppföljningsfrågorna. Under det tredje samtalet var forskarnas roll mer inlyssnande och stöttande till den lärare som återberättade observationen och de uppföljande frågor som ställdes anpassades till innehållet i samtalet. Forskarnas roll som moderator tonades därmed ner under uppföljande auskultationssamtal och de uppföljande frågor som inledningsvis ställdes av forskarna övergick till att ställas av den som hade observerat. Öppna samtal runt ämnesinnehållet förekom likaså om syftet (se Gall et al., 2003). Samtalen har transkriberats och analyserats med utgångspunkt i lärarnas beskrivningar av varandras undervisning, vad lärarna uttrycker om sin undervisning och hur lärarna relaterar till styrdokument, varandra och övrig verksamhet i utvecklingsprogrammet.

ATT TOLKA EN UNDERVISNINGSPRAKTIK

Resultatet som presenteras reflekterar undervisningspraktikerna, beskrivna av lärarna i samtal med varandra och närvarande forskare, tolkade genom praktikgemenskapernas tre dimensioner sågande, görande och relaterande, för att visa på det kollektiva lärandet och dess utvecklingsprocess. De undervisningspraktiker som låg till grund för auskultationen och det efterföljande samtalet hade olika fokus. Vid den första auskultationen var temat flerspråkighet som resurs i fokus, vid det andra vuxenpedagogiskt förhållningssätt och under det tredje critical literacy. Fokus i detta kapitel är inte innehållet i de enskilda temana utan hur auskultationerna och de efterföljande samtalen bidrog till utvecklingsarbetet.

Auskultationspraktikerna

Inför auskultationerna hade lärarna, som tidigare nämnts, planerat vad de skulle observera och hur. För det senare fanns två tillvägagångssätt. Det första var ett observationsschema som lärarna hade fått av forskarna, och det andra helt fritt notering. Det första observationsschemat visade sig vara för detaljerat och en av lärarna (LD₃) lyfter fram att det var väldigt intensivt att både observera och notera vilket beskrivs nedan:

Vi visste inte exakt vad vi skulle förvänta oss precis, och då var det LD₄ som kom in i min klass och jag gjorde likadant... jag tittade observerade och sen tittade jag i schemat och det var lite stress ... det var väldigt intensivt att man betraktade i klassen och sen gick man därifrån och antecknade i schemat, det hann man inte under tiden. (LD₃)

Lärare LD 6 lyfter fram att ”jag har använt mig av hela schemat men tycker att vissa

saker var mer intressanta än andra. Jag var inte så jätteintresserad av rummet och vad som fanns på väggarna”. Även rektor lyfte vid det andra auskultationssamtalet fram viss kritik mot observationsprotokollet genom att göra sig till röst för skolans lärare:

Jag vill bara säga en reflektion till andra, jag tyckte ändå att jag har hört många av pedagogerna säga att dom tyckte det var lite stressigt med den styrda situationen för det var så mycket saker man skulle fokusera på. (RD)

Eftersom lärarna hade upplevt observationsprotokollet som styrande och relativt negativt valde de att inte ha något protokoll inför auskultationstillfälle två och tre, utan istället att försöka anteckna vad den undervisande läraren gjorde, aktiviteter i klassrummet och vad eleverna gjorde. Lärarna upptäckte möjligheterna med detta sätt att observera och LD₆ säger:

Jag tyckte det här var mycket bättre för förra gången hade vi protokollet man var så bunden till protokollet, att det här måste jag se det här, det här kändes mer jag satt där med datorn vad är det som händer, så det här föredrog jag (...) kan man se saker, men just det när man är bunden till ett protokoll då ser man inte det andra för att man är fast i protokollet. (LD₆)

Läraren upptäckte att hen kunde se vad som pågick i klassrummet. Lärare LD₃ lyfter även fram att hen kunde tänka mer fritt över vad som kunde observeras och noteras:

Så det var intressant det gav mig en annan synvinkel just med tanke på man är i samma situation man är vittne till samma sak men man ser ju olika saker beroende på vilken plats i klassen man befinner sig, som du

såg som lärare såg man ju framifrån och då är man inne i sin bubbla och kör och ska styra lektionen och den som observerar så det var väldigt intressant som övning som lärare både att använda protokollet och då är man bunden just till det och inte för man spretar ju ut om folk tittar på många olika saker men man har väldigt svårt att xxx nu var det bara att observera och tänka fritt bara låta pennen gå (LD3)

Lärare LD3 kommenterar även auskultationssituationen och dess möjligheter att upptäcka en undervisningspraktik från en ny vinkel beroende på vilken plats observatören respektive undervisande lärare har i klassrummet, vilket ansvar de har och vad de kan koncentrera sitt arbete på.

Trots olika sätt att observera *görandet*, och att anteckna det, observerade alla lärare kontinuerligt interaktionen i klassrummet mellan lärare-elev och mellan elever, när eleverna samtalade, vad eleverna samtalade om och hur eleverna förhandlade för att förstå begrepp samt vilka språk som användes. Vidare observerade lärarna hur den observerade förhöll sig till eleverna och hur elevernas tidigare erfarenheter togs tillvara. Här bör noteras att auskultationerna var en förutsättning för de efterföljande samtalen som på olika sätt lyfte *sägandet*, *görandet* och *relaterandet* i den pedagogiska praktiken.

Att arbeta med flerspråkighet som resurs

Vid det första auskultationssamtalet arbetade lärarna med temat flerspråkighet som resurs och hade inför samtalet auskulterat i varandras klassrum vid genomförandet av en gemensam aktivitet inom temat. Samtalen inleddes med några beskrivningar av temat och hur gruppen hade planerat aktiviteten och auskultationerna. Även om lärarna arbetade med elevgrupper som befann sig på olika nivåer inom sf valde de att arbeta med samma tema. En av lärarna

beskrev syftet med temat på följande sätt:

Alltså vi hade ju samma syfte så det är väl inte nån så här utan jag hade ju då delat in i modersmålsgrupper och jag har ganska så tack-sam grupp att det är flera som har samma modersmål förutom två stycken elever som inte passade in i någon grupp. Och så ja ah och det fungerade bra och dom hade jag delat in och var klara med och just att dom skulle få prata på modersmålet och skapa en text tillsammans det var syftet. Om nåt som låg nära dom, mat alla äter och alla brukar vara engagerade i mat så det var ju vårt syfte. (LD4)

Läraren synliggör i citatet dels ett syfte med att eleverna skulle delas in i modersmålsgrupper, för att kunna använda detta i undervisning och dels ett motiv till att eleverna skulle jobba med mat, eftersom det var något som antogs engagera alla elever. Under samtalen med lärarna återberättade dessa kortfattat vad de hade sett för aktiviteter och göranden i klassrummet och några fokuserade framförallt på elevernas arbete under aktiviteten. LD4 berättar att:

Det var ju mycket att dom använde mobilen för att visa bilder eftersom det är ju svårt att beskriva mat utan när man inte har så många ord då är det mycket lättare att visa en bild vad det är (LD4)

Detta utvecklades också av den observerade läraren. Dock fanns också en ambition bland andra lärare att i rollen som observatörer notera främst den undervisande lärarens görande: ”Det var din roll som var mest intressant för mig, hur du förmedlade uppgiften och hur den togs emot av eleverna (LD6).

Samma lärare lyfte även en återkommande problematik som mer handlade om

villkoren för att genomföra en aktivitet än själva görandet:

Du hade förberett och tittat på starkaste språket på varje elev i klassen och skrivit liksom på papper men sen när det här skulle starta var det ju eleverna kom lite sent den dagen och vi skulle egentligen stänga dörren kvart över åtta äh men då gick det inte att stänga dörren för då hade det inte varit så många elever där att göra uppgiften. (LD6)

Upplägget av lektionerna relaterade till innehåll i utvecklingsseminarierna och den uppgift som skulle planeras och genomföras. Syftet med den lektion som observerades hos LD7 handlade om att undersöka om så kallat transspråkande har en positiv effekt på svenskinlärning och läraren uttrycker att: ”de är det främsta syftet och testa ett arbetssätt som jag inte har testat tidigare”. Det innebar att LD7 hade utvecklingsseminariets praktik i åtanke för att tillåta och uppmuntra eleverna att använda alla sina språk, det starkaste språket men även andra språk. Relaterandet skedde även till den egna praktiken och de möjligheter som läraren såg i att utveckla aktiviteterna. Begreppet transspråkande användes då för att tala om ett sätt för läraren att arbeta och förhålla sig i undervisningspraktiken. Läraren beskriver i samtalet att arbetssättet var nytt på så sätt att det gav en struktur för hur hen skulle arbeta didaktiskt med elevernas tidigare språk:

Nåt sånt har jag inte gjort innan med en sån tydlig struktur att först prata, på starkaste språket, sen skriva en text tillsammans på starkaste språket, och sen översätta det till svenska och sen presentera det muntligt på svenska. (LD7)

Att låta eleverna få använda sina starkare språk och sen översätta till svenska var ett

för dessa lärare nytt arbetssätt som lyftes fram i temat flerspråkighet som resurs. Ytterligare ett nytt görande framkom när lärarna delade in eleverna i mindre språkgrupper, där gruppen enligt lärarna delade ett annat gemensamt språk än svenska.

Lärarna ombads av forskarna att inte värdera sitt återberättande. Under det första samtalstillfället förekom dock flera uttryck där lärarna talade om de undervisningspraktiker de observerat på ett värderande sätt såsom ”bra förberedelser”, ”skön stämning” och ”aktiva elever”. När forskaren påminde om icke värderande återgivning kommenterade en lärare först detta med ”det är ju det jag har sett, ja men ja” (LD6) men insåg att även ”bra” är värderande och ändrade sitt inlägg till: ”Mm. Du hade förberett och tittat på starkaste språket på varje elev i klassen och skrivit liksom på papper”

Vid en uppföljande förklarande fråga till vad som avses med ”aktiva elever” berättade observatören hur eleverna deltog i undervisningen, hur de förstod begrepp och hur de producerade en text tillsammans. Även om elevaktiviteterna ofta fokuserades i de första samtalen fanns en ambition att återberätta om lärarens arbete. Under samtalen förhandlades och förändrades sågandet i form av hur lärarna beskrev och talade om sin egen och andras undervisning.

Sammanfattningsvis utvecklade lärarna sin förmåga att tala om en praktik. Från att tidigare värderande ord som ”bra” samt i viss mån även försöka förklara händelser i klassrummet började lärarna mer och mer beskriva görandet i form av icke värderande aktiviteter under samtalstillfälle två. Detta innebar att sågandet, hur lärarna talar om undervisningspraktiken förändrades.

Att arbeta med elevernas erfarenheter som grund

Det andra temat som lärarna arbetade med var inriktat specifikt mot vuxenpedagogik. Lärarna på skolan valde att då fokusera på

identitet och att i undervisningen uppmärksamma och utgå från elevernas erfarenheter från vardags- och arbetsliv samt deras olika intressen för att utveckla den didaktiska kompetensen i pedagogiska praktiker. Inför det andra auskultationssamtalet hade alla lärarna observerat undervisning där lektionsinnehållet berörde frågor om identitetsskapande. Samtalet handlade om lärarnas tal, sägande, om den genomförda undervisningen. Till skillnad från det första tillfället varierade aktiviteterna mellan de olika undervisningsgrupperna vilket uttrycktes av en lärare:

Men sen har vi ju gjort väldigt olika, vi har ju valt och alltså alla jobbar ju med identitet men det har blivit lite spretigt hur vi har gjort i klassrummen beroende på vilken nivå vi har och sen vad man vill liksom ... jag ville va mer fri, jag ville att eleverna skulle få producera (LD6)

Lärarna hade således förändrat sitt görande av aktivitet utifrån de första samtalen där det tydligt framkom att det gemensamma upplägget av aktiviteten inte fungerat i undervisningsgrupper där eleverna var i starten på sin språkutveckling i svenska och med liten studievana.

Det finns en variation i samtalen i hur lärarna talar om undervisningspraktiken där svårigheten att inte värdera i vissa fall lyfts explicit av deltagarna såsom ”nej jag ska inte lägga nån värdering vi ska prata om” (RD) . En av lärarna beskriver undervisningen i termer av ”väldigt tydlig genomgång” och ”det såg väldigt bra ut”. Varken RD eller läraren deltog vid det första samtalsstillfället vilket skulle kunna vara en förklaring till värderingarna av undervisningen. Flera av lärarna har dock förändrat talet om undervisningspraktiken i samtal två till att mer ingående återberätta vad som händer i klassrummet utan att värdera undervisningen i samma utsträckning som under samtal ett. LD7 återberättar vad

läraren frågade om och om det var något ord som eleverna inte förstod och ville veta. LD7 berättar vidare:

Ordet grabb, någon frågade, och du sa att det är pojke, son så där, envis var det någon som frågade och frestelse, ordet frestelse. Och här var det lite transspråkande för att från deras sida då de sa att frestelse är temptation och du sa ja ja temptation, med hjälp av engelskan. (LD7)

Det förekom även tolkningar i återberättandet, vilket därmed inte enbart var en narrativ av det som skedde. Exempelvis framkom detta när LD7 återberättade; ”du läste upp frågorna för att säkerställa att eleverna förstår dom så du läste frågan och förklarade svåra ord som fanns i frågorna.” I exemplet har observatören tolkat den observerades intention med att läsa frågorna för eleverna.

Under det andra samtalet relaterar LD6 till sin egen pedagogiska praktik och utvecklingspraktiken i programmet:

Jag är van att vara väldigt styrd. När man är med i ifous [programmet] då känns det som om jag får vara nån annan. Jag ser det som en chans att det här är inte jag, det här är jag med ifous, och då får jag göra såna här saker som jag kanske inte skulle ha valt att göra annars bara för att utmana mig själv. (LD6)

Programmets utvecklingspraktik möjliggör andra yrkesidentiteter för läraren i klassrummet där hen kan pröva nya undervisningsätt eftersom hon här är deltagare i ett utvecklingsprogram och inte är sin ”vanliga” lärarroll.

I slutet av samtalet lyfter en av lärarna (LD 3) fram hur FoU programmet skapat möjligheter för förändring av undervisningspraktiken: ”Det är det som är spännande med programmet vi får testa samma kon-

cept och se var det hamnar nånstans.” vilket visar att LD3 uppfattad att praktikgemenskapen dels skapas i ett kollektivt lärande dels att det är möjligt att utveckla det individuella görandet.

Lärarna relaterade även till varandras undervisningspraktik och till ett av de teman som förekom under utvecklingsseminarierna nämligen vuxenpedagogik när LD6 kommenterar sin observation med ”Men jag märker att vi är väldigt lika, liksom, beslut som du tog skulle jag, ha gjort samma sak”. En annan lärare relaterar till andra kollegor för att representera det hen inte gör när hen pratar om målet för den lektion som observerats:

När man skriver en text om hur livet såg ut för femton år sen och hur livet ser ut nu då kommer man nästan oundvikligt skriva i preteritum och presens och futurum, jag valde aktivt att inte säga att, jag vet att några andra kollegor jag har sett mer explicit berätta vad är tempussystem så där, jag vill inte ha en grammatiklektion. (LD7)

Sammanfattningsvis innebar det andra samtalet att lärarna förändrade genomförandet av auskultationerna då de inte längre styrdes av ett protokoll. Lärarna förändrade även görandet av aktiviteten i undervisningspraktiken för att bättre anpassa den till elevernas språkliga nivå. Lärarna relaterade även till den första auskultationen i samtalen och dess tema flerspråkighet som resurs.

Att arbeta med critical literacy

I samband med det tredje samtalet arbetade lärarna med critical literacy och här var variationen mellan lärarna stor ifråga om vad de valt att arbeta med i sina klassrum liksom avseende deras innovativa förmåga att omsätta critical literacy i praktiken. Utifrån critical literacy (se Janks 2014) observerades aktiviteter, göranden, i klassrum-

men där reklam lyftes fram via reklamfilmer eller reklambilder. Aktiviteterna som lyfts fram i samtalen bygger på att eleverna ges talutrymme i smågruppssamtal. Fokus i denna auskultation var lärarens planering och undervisning. LD8 återger lärarens arbete:

Du berättade vad du, vad ni skulle titta på, att det var reklam från olika länder och dom fick arbetsinstruktioner, du läste upp och om frågorna högt och du berättade vad dom skulle titta på och lyssna efter och sånt. Och sen tittade ni på första reklamfilmen och du hjälpte dom med nya ord. (LD8)

Görandet utvecklades över tid och deltagarna blev mer innovativa utifrån nya kunskaper om undervisning och deltagande i utvecklingsprogrammet. Denna ambition att utveckla aktiviteter i praktiken synliggjordes explicit i samtalen när auskultationen diskuterades. Det kunde också vara så att elevernas arbete fokuserades mer än lärarens görande då det kan ha upplevts problematiskt att säga något om en kollegas görande. För att skapa talutrymme berättar LD4 att läraren hade introducerat arbetssättet till en bild (som bestod av två ansiktshalvor, en manlig och en kvinnlig med blåmärken och sår) genom att använda EPA-modellen; egen reflektion, parreflektion och alla tillsammans. Därefter kommenterade dock LD4 elevernas aktiviteter som att det ”var [...] mycket prat i kvinnogruppen”. När det gäller talutrymme väljer LD4 att prata om eleverna ”äh ja alltså det är eleverna emellan men sen är det elev-lärare, äh liksom det var vissa äh det var ju vissa elever som tog mycket talutrymme och det var nog mest kvinnor kanske två-tre stycken som var liksom dom som pratade”. Någon återkoppling angående lärarens talutrymme finns inte.

LD8 berättar om hur eleverna upplevde en av reklamfilmerna: ”jag märkte att

dom reagerade ganska starkt”. Elevernas engagemang när de tittat på reklamfilmerna betonades av LD8 och sågandet handlar i denna situation inte enbart om lärarens görande. Hen ställde även en fördjupande fråga till LD6 om valet av reklamfilm och relaterade samtidigt till sig själv:

LD6 valde några [reklamfilmer] som var, som skulle få eleverna lite upprörda och få dom att vilja säga nåt för jag frågade henne faktiskt. Varför? Jag tänkte att jag skulle ha valt en svensk reklamfilm bara för att visa hur reklam kan vara i Sverige. (LD8)

Innehållet som LD8 kommenterar var enligt LD6 valt för att skapa diskussion: ”Jag brukar välja ämnen som triggar lite. Lite så där, inte för mycket, det är en konst man måste hitta nån sorts balans här”. Senare under samtalet relaterade LD6 återigen till utvecklingsprogrammet och de möjligheter som skapats genom deltagandet:

Men jag var jätterädd för den här lektionen, vi pratade om det förut, när man har jobbat väldigt många år och sen ska man kasta sig in i nåt som är nytt, då blir man lite nervös för att man är så van att ha den här kontrollen. Man har gjort dom här övningarna tusen gånger man har plockat saker liksom men allting är under kontroll, det här känns precis som att man slänger sig ut i vattnet och man vet inte vad som kommer att bli, vi pratade om det innan och då sa jag så här, det får bli det det blir. (LD6)

LD6 relaterar till även till sin egen praktik som är under utveckling. En process som även framkom under samtal två. Lärarna hade introducerats till critical literacy genom föreläsning, workshop samt läsning och samtal om texter. Under det tredje samtalet

framkommer att lärarna relaterar till forskning och utvecklingsseminariet då den observerande använder sig av ”återskapande” (redesign) som är ett centralt begrepp inom critical literacy:

Och det var en kvinna ja en elev som försökte återskapa reklamen. Hon sa men jo men en man kan också vara med och dom kan städa och sjunga tillsammans sen vila när dom har blivit klara med att städa. (LD8)

Critical literacy skapar möjligheter för läraren att tolka en bild utifrån olika perspektiv. Om man tar kvinnans perspektiv bör man ringa polisen men det är inte lika självklart om man tar mannens perspektiv.

Sammanfattningsvis visar det tredje samtalet att lärarna i liten utsträckning värderar den pedagogiska praktik som de har observerat när de återberättar. Vidare framkommer att lärarna på olika sätt utmanar sig själva dels genom att välja reklam som tema dels genom att skapa görande som aktiverar och engagerar eleverna. Det som ytterligare kan noteras är att lärarna vid ett flertal tillfällen relaterar till lästa artiklar samt föreläsningar och aktiviteter under utvecklingsseminarierna.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Syftet med detta kapitel har varit att synliggöra och problematisera sfi-lärares kollektiva lärande och utveckling av sina undervisningspraktiker genom auskultationer och efterföljande samtal samt hur detta kan utveckla lärarens förståelse av sin undervisning och därmed också förändra praktiken. Kapitlet visar hur utvecklingspraktikerna i programmet påverkar och påverkas av undervisningspraktiken i sfi. Auskultationer som en lärande praktik, vilket praktiserats i denna studie, tar inte sin utgångspunkt i det individuella lärandet

utan i att skapa en kollektiv förståelse av en företeelse som i sin tur sedan också bidrar både till det kollektiva och individuella lärandet. Det individuella lärandet och förändringen av undervisningspraktiken skapas alltså i det sociala professionella samtalet om undervisningspraktiken.

Resultatet visar att auskultationerna och efterföljande samtal, vilka har pågått under ett och ett halvt år, har påverkats av engagemanget i utvecklingsprogrammet och lärarna relaterar i samtalen till föreläsningar och texter som behandlas i programmet. Det kollektiva lärandet som framkommer i samtalen, i sägandet, har även påverkat lärarna att utveckla sin undervisning mot ett flerspråkigt, kritiskt och erfarenhetsbaserat förhållningssätt. Det sker också ett relaterande till föregående aktivitet och tidigare samtal samt till andra lärares undervisning som de observerat eller samtalat med i programmet. Det har därmed varit en utveckling som skett genom det aktiva deltagandet där kunskapandet har skett via lärarnas lärande och utveckling av den kollektiva praktikgemenskapen och inte genom instruktioner från forskare eller direktiv via utvecklingsprogrammet. Genom att dokumentera och ”packa upp” görandet, sägandet och relaterandet är det möjligt att upptäcka praktiker under utveckling.

Sammanfattningsvis har denna artikel beskrivit aspekter av en undervisningspraktik i utveckling, synliggjord utifrån de te-

oretiska ramverken, socialkonstruktivism och praktikgemenskaper. Därmed har vi belyst utvecklingen av en pedagogisk praktik utifrån lärarnas perspektiv vilket bidrar med ytterligare förståelse för skolutveckling inom framförallt vuxenutbildning. Då tidigare forskning om sfi, särskilt utifrån didaktiska perspektiv och möjligheter för skolutveckling, är begränsad visar denna studie hur lärares kollegiala auskultationer och efterföljande icke-värderande samtal om didaktiska val i undervisningspraktiken leder till såväl kollektivt som individuellt lärande. Samtalen har utgått från förklarande och fördjupande frågor där didaktiska möjligheter men även utmaningar varit i fokus. Vuxenutbildningen generellt och sfi specifikt har sällan varit en del av de nationella skolutvecklingssatsningar som genomförts under senare år med fokus på att utveckla former för det kollegiala och kollektiva lärandet. Att sfi-lärare ofta har med sig olika lärarutbildningar, ofta utan särskilt fokus på undervisning av vuxna, synliggör ytterligare behovet av att utveckla ett gemensamt yrkesspråk och pedagogiska förhållningssätt. Ytterligare en utmaning inom sfi är att en stor andel lärare inte är behöriga (Skolverket 2020) samt att det kontinuerliga intaget av elever skapar en ständigt föränderlig verksamhet. Studiens resultat visar hur arbetet med auskultationer kan utgöra en av flera möjliga vägar för att utveckla undervisningen inom sfi.

SLUTNOTER

¹ Organiserat av ifous (innovation, forskning och utveckling i förskola och skola).

² Enligt Skollagen (2010:800) 20 kap, 31 § har ”[e]n person [] rätt att delta i utbildning i svenska för invandrare från och med andra kalenderhalvåret det år han eller hon fyller 16 år, om han eller hon

1. är bosatt i landet, och

2. saknar sådana grundläggande kunskaper i svenska språket som utbildningen syftar till att ge.

En finländsk medborgare som stadigvarande arbetar i en svensk kommun, men är bosatt i Finland nära gränsen till Sverige och saknar sådana grundläggande kunskaper i svenska språket som utbildningen syftar till att ge, har från och med andra kalenderhalvåret det år han eller hon fyller 16 år också rätt att delta i utbildning i svenska för invandrare. (https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

³ Behörig att undervisa i inom svenska för invandrare är ämneslärare med inriktning mot årskurs 7 – 9 eller gymnasiet med en examen som innefattar ämnet svenska som andraspråk, eller har en behörighet att undervisa som lärare med en komplettering om 30 högskolepoäng i svenska som andraspråk eller en äldre lärarexamen vilken inkluderar svenska som andraspråk (Förordning 2011:326, 31a %).

REFERENSER

- Bonfanti, S. & Nordlund, M. (2012). « Does Swedish For Immigrants (SFI) Matter ? ». A Longitudinal Assessment of the Impact of Sfi on Migrants' Position in the Swedish Labour market. *Economic Science Department Working Paper*, 24. Florens: University of Florens.
- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare - brygga eller gräns?: syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. (Doktorsavhandling, Department of Sociology). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Colliander, H. (2018). *Being and Becoming a Teacher in Initial Literacy and Second Language Education for Adults*. (Doctor thesis (sammanfattning) Linköping Studies in Behavioural Science, Department of Behavioural Sciences and Learning, Education and Adult Learning). Linköping: Linköpings universitet.
- Colliander, H. (2019). Being transformed and transforming oneself in a time of change: A study of teacher identity in second language education for adults. *Studies in the Education of Adults*, 51(1), 55-73.
- Edwards-Groves, C. & Grootenboer, P. (2015). Praxis and the theory of practice architectures: Resources for re-envisioning English education. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38 (3), 150-161.
- Edwards Groves, C. & Rönnerman, K. (2013). Generating leading practices through professional learning. *Professional Development in Education*, 39 (1) 122-140.
- García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. I J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, and P. Thagott (Red.). *The Linguistic integration of adult migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research/ Les enseignements de la recherche* (s. 11-26). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Hager, G., Kitson, L. & Grootenboer, P. (2019). The business of writing to learn in Business: Examining writing practices through the lens of practice architectures. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42 (3), 195-205.
- Henning Loeb, I., Langelotz, L. & Rönnerman, K. (Red.) (2019). *Att utveckla utbildningspraktiker: analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Hardy, I., Edwards-Groves, C. & Rönnerman, K. (2012). Collaborative Learning as a Travelling Practice: How Practices of Learning "Travel". *Educational Practice and Theory*, 34 (2), 5-22.
- Janks, H. (2014). *Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge.
- Kaplan, I., Miles, S. & Howes, A. (2011). Images and the ethics of inclusion and exclusion: learning through participatory photography in education. *Journal of Research in Special Education Needs*, 11 (3), 195-202.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer Singapore.
- Langelotz, L. (2017). *Kollegialt lärande i praktiken: kompetensutveckling eller kollektiv korrigerig?*. Stockholm: Natur & kultur.
- Langelotz, L., Rönnerman, K. & Mahon, K. (2019). Praktikteorier i allmänhet och teorin om praktikarkitekturer i synnerhet. I I. Henning Loeb, L. Langelotz & K. Rönnerman. (Red.). *Att utveckla utbildningspraktiker: analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer*. (s. 27-44). Lund: Studentlitteratur.
- Lieberman, A. (1986) Collaborative Research: Working With, Not Working On. *Educational Leadership*, 43 (5), 28-32
- Lindberg, I. and Sandwall, K. (2007) Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective. *Prospect*, 22(3), 79-95.
- Lindberg, I. and Sandwall, K. (2012) Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I K. Hyltenstam, M. Axelsson and I. Lindberg, (Red.). *Flerspråkighet: En forskningsöversikt* (s. 368-502). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lundgren, B. (2005). *Skolan i livet - livet i skolan: några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. (Doktorsavhandling, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga

ämnen. Umeå : Umeå universitet, 2005. Umeå.

Lundgren, B., Rosén, J. & Jahnke, A. (2017). *15 års forskning om sfi: en överblick – förstudie inför ett Ifous FoU-program*. Stockholm: Ifous.

Norlund Shaswar, A. & Wedin, Å. (2019). Language learning strategies and teaching practices in adult L2 education: The case of Swedish for Immigrants. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13 (3), 17-34. <http://dx.doi.org/10.17011/apples/urn.201907063590> (Hämtad 20200304)

Rosén, J. (2013). *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare*. Örebro Studies in Education 38. Örebro universitet.

Rönnerman, K. (Red.) (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2009:600 Språklag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600 (Hämtad 200331)

Sharma, M: D., & McShane, K. (2008). Amethodological framework for understanding and describing discipline-based scholarship of teaching in higher education through design-based research. *Higher Education Research and Development*, 29, 257-692.

Skolverket (2020). *Komvux, sfi, svenska för invandrare - Personalstatistik med behörighet - per ämne och kategori*. https://sir.is.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=personal_amne3&p_flik=6&p_verksform=37&p_hman=&p_niva=5&p_amne=&P_VERKSAMHETSAR=2019&P_KOMMUNKOD=&P_LANKOD=&p_skolkod=&p_hmankod= (Hämtad 200331)

Skolverket (2018). *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare Kursplaner och kommentarer – Reviderad 2018*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3967> (Hämtad 200331)

Svantesson, E. & Aranki, T. (2006). *Do Introduction Programs Affect the Propability of Immigrants getting Work?* IDEAS Wrking Paper Series from RePEC. <http://search.proquest.com/docview/1698480830/> (Hämtad 20200401)

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilkinson, J., & Kemmis, S. (2015). Practice Theory: Viewing leadership as leading. *Educational Philosophy and Theory*, 47 (4), 342–358.

Att borga för likvärdighet? - kommunala tjänstemäns iscensättande av en ny läroplan för förskolan

Johanna Sundström, Carina Hjelmér & Anna Rantala

ABSTRACT

Detta kapitel handlar om hur, med vilket innehåll och med vilka resurser en ny läroplan för förskolan iscensätts av kommunala tjänstemän i arbetet med rektorerna i en svensk kommun. Studien genomförs som en fallstudie med intervjuer och observationer. Genom ett policy enactmentperspektiv i enlighet med Braun, Ball, Maguire och Hoskins analyseras olika kontextuella dimensioner i studien: situerad, extern, professionell och materiell kontext. Resultatet visar värdet av att kunna använda en redan inarbetad organisation med regelbundna träffar med samtliga kommunala rektorer för förskolan. Förändringar i förskolans nya läroplan tas emot positivt av de kommunala tjänstemännen, och Skolverket framstår som den externa kontext som de visar stor tilltro till. Tjänstemännens egen professionserfarenhet från iscensättande av tidigare läroplaner ligger till grund för att de nu vill borga för likvärdighet mellan förskolor genom att ge samma information och material till samtliga rektorer. I detta arbete utgår de från arbetsätt och en del material som tillhandahålls av Skolverket. Det läroplansinnehåll som framför allt framställs som grundläggande och särskilt utmanande i studien är undervisning och förskollärares utökade pedagogiska ansvar. Genom ingående och praxisnära studier över tid bidrar detta kapitel till forskningsfältet i pedagogiskt arbete med kunskap om huvudmannanivån i förskolan.

INLEDNING

Sommaren 2019 fick svensk förskola en ny reviderad läroplan, *Lpfö 18* (Skolverket, 2018a). Detta kan på olika sätt innebära förändringar för de som vistas och arbetar i, och med, förskolan. Läroplanen är dock en tunn skrift med endast mål för verksamheten att sträva mot. Att tolka vad som menas och genomföra detta är ett komplext arbete som lämnas till aktörer i kommuner och förskolor att utföra. Exempelvis har svenska (och nordiska) läroplaner länge ansetts bygga på

en socialpedagogisk tradition med lek och delaktighet i fokus (Broström, 2012), men sedan 1990-talet visar forskning en förskjutning mot allt större fokus på lärande och ämneskunskaper (jfr Vallberg Roth, 2011). Vidare har förskoleaktörer över tid betonat att det finns skillnader mellan lärande och aktiviteter i förskolan och undervisning i skolan (Lindgren & Söderlind, 2019). I och med *Lpfö18*, införs begreppen undervisning och utbildning konsekvent

i förskolans läroplan, och såväl forskare som förskolepersonal har fört fram kritiska synpunkter om risken att förskolan ”skolifieras”. Samtidigt har regeringen betonat att införandet av begreppet undervisning i förskolan inte syftat till att förändra verksamheten eller arbetssätten (Proposition, 2009/10:165).

Att förverkliga en ny läroplan i förskolans praktik handlar om olika aktörers tolknings- och översättningsprocesser, något som i sin tur står i relation till olika lokala villkor och kontextuella faktorer (Braun, Ball, Maguire & Hoskins, 2011). Förutom förskolepersonal, som har ansvar för att realisera läroplanen i praktiken, har rektor ett övergripande ansvar för att hantera och tillse att personalen arbetar i enlighet med den (Hildén, Löfdahl Hultman, & Bergh, 2018; Skolverket, 2018a). Rönnerman och Olin (2013) noterar att idag är ofta även kommunala tjänstemän på huvudmannanivån en part som inverkar i olika grad på praktiken i förskolan. De menar att en analys av såväl huvudmannanivån som rektors- och förskolenivån är viktig för förståelsen av förskolan, något som sällan studerats.

Denna studie ingår i en avhandling som har det övergripande syftet att utveckla kunskap om de effekter och konsekvenser som policyförändringar har för förskolans verksamhet, och att identifiera de viktigaste förändringarna som introduceras med den nya läroplanen *Lpfö 18*. Det handlar om hur dessa förändringar tas emot, tolkas och kommuniceras mellan aktörer i kommun och förskola (huvudmannanivån, rektor- och förskolenivån) i relation till lokala villkor och kontextuella faktorer. Syftet med detta kapitel är att specifikt studera hur läroplanen tas emot, tolkas, översätts och iscensätts¹ på förvaltningsnivå i en svensk kommun, med särskilt fokus på tre tjänstemän inom utbildningsförvaltning som

arbetat med den nya läroplanen med rektorerna i kommunen. Följande frågor står i fokus för kapitlet:

- Hur iscensätter de kommunala tjänstemännen den nya läroplanen och hur kommuniceras detta till rektorerna?
- Vilket innehåll är framträdande i det som kommuniceras?
- Vilka resurser används i arbetet med att iscensätta läroplanen?

De lokala villkor och kontextuella faktorer som vi särskilt utgår från för att förstå forskningsfrågorna är situerade, externa, professionella och materiella kontexter i enlighet med Braun med kollegor (2011) (se teoretiska perspektiv). Genom att nära studera och analysera huvudmannapraktiken när policy ska förverkligas i förskolan, något som sällan gjorts, bidrar studien till forskningen i pedagogiskt arbete med en mer komplex förståelse av förskolans praktik.

TIDIGARE FORSKNING

Svensk förskola gick 1996 från att ha varit en del av svensk familjepolicy med Socialstyrelsen som ansvarig, till att vara en del av skolpolicy med Utbildningsdepartementet och Skolverket som ansvariga för styrning och tillsyn (Martin Korpi, 2015). I samband med detta fick förskolan sin första läroplan 1998 (Utbildningsdepartementet, 1998). Forskare som undersökt de yngre barnens läroplanshistoria har använt ett vidgat läroplansbegrepp som även inkluderar andra typer av pedagogiskt riktgivande texter som varit betydelsefulla för förskolan under olika tider (t ex Lindgren & Söderlind, 2019; Vallberg Roth, 2011). Från dessa studier rapporteras både

¹ Vi har valt att översätta enactment till iscensätta, men för att variera språket använder vi även realisera och förverkliga i texten. I avsnittet med tidigare forskning och i utsagor från intervjuer förekommer även begreppet implementering när författarna eller de intervjuade använt begreppet.

kontinuitet i innehåll över tid (lek, omsorg och holistiska synsätt på barn), och förändringar mot alltmer betoning på lärande och olika ämnen i ”läroplanstexterna”.

Förskolan blev genom skollagen 2010 (SFS 2010:800) en egen skolform i det svenska utbildningssystemet. I och med skollagen, och nu också i förskolans läroplan *Lpfö 18* (Skolverket, 2018a), vilar förskolans utbildning på vetenskaplig grund och utifrån beprövad erfarenhet, rektor är övergripande ansvarig för förskolans kvalitet, förskolläraren är ansvarig för att leda undervisning, och begreppen undervisning och utbildning används för det som tidigare benämndes som aktiviteter och verksamhet. Forskare har påpekat att undervisning och utbildning, som härrör från skolans värld, infördes för förskolan utan föregående utredning om vilka konsekvenser det skulle kunna få för förskolan (Eidevald & Engdahl, 2018). Däremot har forskoleforskare dels via en kunskapsöversikt på uppdrag av Skolverket (Sheridan & Williams, 2018), dels via ett temanummer i tidskriften *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden* (2018), fokuserat på att visa vad undervisning i förskolan kan innebära. I publikationerna framgår bland annat att undervisning i förskolan är relationell, interaktiv och kommunikativ och att barns delaktighet och egna perspektiv är viktiga att beakta (Sheridan & Williams, 2018).

När det gäller att implementera reformer rapporterar Engdahl (2004) från en kommun som ordnade diskussionsträffar på förskolorna och där ansvaret för att tolka läroplanen främst lades på förskolepersonalen. Denna första läroplan togs övervägande väl emot, och till det positiva var att den ansågs ligga i linje med en etablerad förskoletradition, pekade ut utmaningar baserade på aktuell forskning och allmänt höjde statusen på förskolan (se även Pramling Samuelsson & Sheridan, 2004).

I studier av att implementera en läroplan i förskolan efter skollagen 2010 framkommer att såväl tjänstemän i kommuner som

rektorer påverkar i dessa processer (Eriksson, Beach & Svensson, 2015). Resultatet visar att från tjänstemännen finns både en tilltro till och förväntan på att rektorerna redan är kunniga och kompetenta på det de förväntas göra. I de flesta kommunerna hade rektorerna ansvar att driva implementeringen av den nya policyn, vilket på förskolan kunde innebära att rektor och någon eller några utvalda pedagoger ledde arbetet (Eriksson m fl., 2015). Rektors ansvar utifrån skollagen och läroplanen förhandlades mellan förvaltning och rektor, medan förskollärares ansvar förhandlades på förskolenivå (Eriksson, Svensson & Beach, 2018). Det fanns skillnader i rektors och förskollärares tolkningar av förskollärarens uppdrag, där rektor förväntade sig att förskollärare skulle leda arbetslagets arbete medan förskollärarna inte pratade om sig själva som ledare. I de flesta av de studerade kommunerna utformades inte riktlinjer för vad förskollärare respektive barnskötare skulle utföra, med motiveringen att detta framgick tydligt nog i läroplanen, medan i ungefär en fjärdedel av kommunerna utformades antingen skriftliga eller muntliga riktlinjer. Eriksson med flera (2018) drar slutsatsen att där det inte tydligt varken muntligt eller i skrift uttrycktes vad som förväntas av förskolläraren, var det svårt för dem att påta sig ett ledarskap i arbetslaget där personalen av tradition delat på arbetsuppgifterna.

Nordholm (2016) har studerat hur förvaltnings- och skolchefsnivån, så kallade ”middle tier” i skolans styrkedja, har arbetat med att implementera läroplansreformer i skolan. Detta är en nivå som Höstfält, Sundberg och Wahlström (2017) menar är viktig i processen att iscensätta reformer i praktiken, då de är ansvariga för resursfördelning, systematiskt kvalitetsarbete och gemensamma riktlinjer, för de kommunala skolorna. Nordholm (2016) noterar att den information som gavs från Skolverket inför att omsätta reformen togs emot helt utan problematisering av budskapet. Detta ledde i sin tur till att läroplanen implementerades på

ett tämligen ytligt sätt i praktiken. Genom att det ofta är den lokala myndigheten som tar emot information från Skolverket som de i sin tur delger till rektorerna som sedan informerar personalen, så menar Höstfält med flera (2017) att det sker en reducering av det som iscensätts. Den lokala myndigheten och skolchefen hade också ofta för lite kunskap för att tolka och översätta texterna, enligt Nordholm, samtidigt som Skolverket lämnar detta ansvar till dem. Han drar slutsatsen att rektorer behöver handlingsutrymme, men även mer kunskap för att kunna tolka och rekontextualisera läroplanen till en lokal kontext för att undvika en implementering som sker uppifrån och blir ytlig i praktiken.

TEORETISKA PERSPEKTIV

I det här kapitlet utforskas hur kommunala tjänstemän iscensätter policy, och med det menar vi hur de tar emot läroplanen och vad som ska bearbetas och hur, samt den kommunikation som sker med rektorerna. Tjänstemännen, liksom rektorer och förskolepersonal, förstås då som en aktiv del i att göra policy. Vi använder policy som ett vidare begrepp än bara läroplanstexter och skollag. Det innefattar även de aktörer och de omgivande kontexter som påverkar utbildningen och dess utveckling, ”the design for schooling” (Jones, 2003). Statligt utformade policytexter, såsom förskolans läroplan, är utformade för att ge en allmän översikt och erbjuder stort tolkningsutrymme. Rizvi och Lingard (2010, med hänvisning till Considine, 1994) liknar policy mer som ett ”recipe than a blueprint” (s. 5). Detta menar Rizvi och Lingard skapar ett diskursivt fält inom vilket individer behöver tolka och översätta en specifik policy innan den kan iscensättas i praktiken. I detta kapitel, vilket har policy enactment (Ball m.fl., 2012) som övergripande perspektiv, förstås begreppet iscensättning både som handlingar att tolka, översätta, realisera/

förverkliga policy men, i enlighet med Ball med flera (2012), inkluderas i begreppet även hur policy kan ignoreras, omtolkas och missas. Iscensättning sker på olika nivåer; huvudmänna-, rektors och förskolenivån, där den förstnämnda är i fokus för detta kapitel.

Tjänstemännens organisation av arbetet med iscensättandet av förskolans läroplan påverkas av olika faktorer. Hur policy tolkas, översätts och realiseras påverkas både av objektiva villkor, exempelvis förutsättningar, resurser etcetera, och ett subjektivt tolkningsutrymme (Ball m.fl., 2012). Det subjektiva tolkningsutrymmet, görs genom raster av olika normer, invanda rutiner samt vilken mening aktörerna tillskriver uppdraget. Mot denna bakgrund beskriver Braun med flera (2011) vikten av att beakta olika kontextuella faktorer i studier som fokuserar på hur policy tolkas, översätts och iscensätts.

Vi utgår från fyra *kontextuella dimensioner* konceptualiserat av Braun med flera (2011), där vi istället för lärare och skola i detta kapitel fokuserar huvudman och förskola i en kommun. Det handlar om *situerad kontext* som enligt Braun med flera utgår från lokala och historiska aspekter som påverkat och påverkar skolan. Vi ger här i denna studie en översiktlig bild av kommunens storlek och antal förskolor, samt hur förvaltning och organisation kring de kommunala förskolorna är uppbyggd. Den *externa kontexten* hänvisar till betydande aspekter utanför organisationen som påverkar iscensättande, vilket i detta kapitel handlar om Skolverkets roll i processen. *Professionell kontext* härrör till värderingar, lärares erfarenhet och engagemang. Här fokuseras tjänstemännens erfarenhet och engagemang, samt motiv och bakgrund till det studerade projektet. Den fjärde dimensionen handlar om *materiell kontext* i vilken fysiska aspekter fokuseras, så som hur arbetet genomförs, vilka resurser som tillhandahålls, vilket innehåll som fokuseras samt vad i innehållet som verkar skapa spänningar.

METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN

Studien som presenteras i detta kapitel är en del av en fallstudie av en kommun som arbetar med att iscensätta en ny förskole-reform. En fallstudie ger oss möjlighet att fånga komplexiteten i en avgränsad före-teelse som iscensättande av förskolans nya läroplan (jfr Merriam, 1994; Stake, 1995; Yin, 1984). Det handlar också om att kunna följa riktningen och utvecklingen av arbetet i syfte att fördjupa förståelsen för det studerade (Stake, 1995). Urvalet av kommun kan beskrivas som meningsfullt (Patton, 2002) då den valdes utifrån att a) det är en större kommun och därmed möjlighet för ett brett underlag, b) kommunen hade planerat för ett systematiskt arbete som skulle pågå under en längre period, c) de tre ansvariga tjänstemännen var villiga att delta och dela med sig av tid och material. Dessa faktorer sammantaget gör att de kan förväntas ge svar på forskningsfrågorna samt bidra med underlag för fördjupad analys av deras iscensättande av läroplanen.

Datainsamlingen har genomförts under 2018-2020 av Johanna Sundström, med observationer av sju möten (s.k. förskolekonferenser) som de tre tjänstemännen genomförde för rektorerna i kommunen, samt intervjuer i början och i slutet av observationsperioden med tjänstemännen.

Observationerna har syftat till att studera interaktionen och kommunikationen mellan tjänstemän och rektor under processen med att iscensätta läroplanen (Emerson, 2011; Hammersley & Atkinson, 2007). Rollen som observatör har varit icke-deltagande. De observerade mötena är indelade i två delar, med en gemensam samling med presentation/föreläsning för rektorerna och därefter gruppsamtal bland rektorerna. Under den gemensamma samlingen fördes fältanteckningar, och det material som presenterades av tjänstemännen samlades in i sin helhet. Vid gruppsamtalen valde Sundström att variera vilka som observerades, dels utifrån placering i lokalen, eller om

möjligt i ett avgränsat rum för ljudets skull, dels för att försöka uppnå en variation av deltagare. Dessa gruppdiskussioner spelades in och anteckningar fördes för hand när det var något av särskilt intresse som diskuterades. I direkt anslutning till observationerna skrevs mer utförliga anteckningar och reflektioner på datorn och inspelningarna transkriberades i sin helhet. Observationer har utgjort en del av underlaget till intervjuerna och är i det här kapitlet främst ett komplement till intervjuerna som är den primära källan för analys. observationerna används för att deskriptivt beskriva material och resurser (materiell kontext) som erbjöds under träffarna.

Totalt har sex semistrukturerade intervjuer (två med vardera tjänsteman) genomförts, de första i början av 2019 och de andra efter att de arbetat med att iscensätta läroplanen drygt ett år. Intervjuerna har gjorts i syfte att få ta del av informanternas perspektiv på en ny läroplan och deras erfarenheter av genomförandet (Patton, 2002). Under samtliga intervjuer användes en intervjuguide som utformats utifrån forskningsfrågorna, inläst litteratur, och observationerna, även om följsamhet för informanternas berättelser var det som främst eftersträvades. De första intervjuerna utgick från teman om kommunens organisation, tjänstemännens bakgrund, planer för projektet, innehåll och effekter av en ny läroplan. Innehållet i de uppföljande intervjuerna tog avstamp i observationerna och behandlade teman såsom ansvar, riktlinjer, processen att iscensätta, samt om utvärdering. Tjänstemännen har fått välja tid och plats för intervjuerna. Samtliga intervjuer har spelats in och transkriberats i sin helhet.

Analys av intervjuerna har skett i flera steg utifrån studiens syfte och frågeställningar för att se mönster (Braun & Clarke, 2006; Patton, 2002). Först lästes materialet igenom och grovsorterades i övergripande teman såsom läroplanen, organisation och iscensätta (Alexiadou, 2001; Braun &

Clarke, 2006). Därefter gjordes flera genomläsningar för att få fram underteman såsom moduler, resurser, undervisning, förskollärares ansvar, syfte med flera. I analysprocessen har även observationer och de insamlade dokumenten använts för att komplettera och bidra till analysen av den materiella kontexten. Slutligen strukturerades dessa teman under Braun med kollegors (2011) fyra olika dimensioner: *situerad-, extern-, professionell- samt materiell kontext*.

I enlighet med Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer för god forskningsred har informanterna innan studien fått skriftlig och muntlig information om studiens syfte, hur materialet kommer att användas och att deltagandet är frivilligt. Materialet har behandlats så att inga obehöriga kan komma åt det, och såväl informanternas namn som professionsbeteckningar har skrivits om för att försvåra identifiering.

RESULTAT

Situerad kontext

Den studerade kommunen är en större stad (Sveriges kommuner och regioner, 2020) med tillgång till högre utbildning. Kommunen har en högre andel högutbildade och lägre andel lågutbildade än genomsnittet i Sverige, och antalet utrikesfödda är kring tio procent av befolkningen (Statistikmyndigheten, 2020). I den studerade kommunen finns drygt åttio kommunala förskolor och drygt tio fristående förskolor. De kommunala förskolorna är indelade i ett antal geografiska skolområden och drygt fyrtio rektorer är fördelade på dessa. Kommunen har, i likhet med många kommuner i landet, genomgått flera kraftiga besparingar inom förskole-/skolesektorn de senaste åren.

Kommunens utbildning styrs av en utbildningsnämnd, samt en utbildningsförvaltning som leds av en skolchef. Utbildningsförvaltningen har för några år sedan genomgått förändringar, som bland annat

inneburit att två uppdrag särskilt riktade mot förskolan införts: *biträdande skolchef* med inriktning mot förskola och *förskolestrateg*. Dessa två, samt en *pedagogisk utvecklingsledare*, deltar i denna studie. Den *biträdande skolchefen*, är ett stöd för skolchefen. Detta innebär till största delen arbete med övergripande frågor som rör förskolan, men även vissa praktiska inslag. Vidare handlar det om nära och regelbunden kontakt med skolchefen samt med för- och grundskolenämnden, dels i nämndsammanträden, dels i mindre informella möten. *Förskolestrategens* arbetsuppgifter styrs av den biträdande skolchefen, och strategen beskriver uppdraget som nytt och odefinierat. Det innebär allt som rör förskolan på huvudmannanivå såsom tjänsteskrivningar, att bearbeta ärenden till nämnden samt tillsyn av fristående enheter. Främsta fokus är dock att stödja rektorerna. *Pedagogiska utvecklingsledaren* har ansvar för en av förvaltningens kompetensenheter som organiserar kompetensutveckling för förskolepersonal samt för tillsyn av fristående förskolor. Utvecklingsledaren har tagit initiativ till samarbete med de två andra tjänstemännen som arbetar mot förskolan.

Biträdande skolchefen har bildat ett team med de två andra tjänstemännen med syftet att samla förskolekompetensen inom utbildningsförvaltningen. Tillsammans leder de tre till fyra så kallade förskolekonferenser varje halvår, något som sedan tidigare ingår i organisationen med rektorerna vid de kommunala förskolorna. Dessa förskolekonferenser har sedan hösten 2018 använts till arbetet med implementering av förskolans nya läroplan. För att rektorer inte ska kunna välja bort dessa träffar, har närvaro varit obligatorisk, frånvaro noterats och därefter har uppgifter om frånvaron lämnats till respektive skolområdeschef att hantera.

Extern kontext

Det är främst Skolverket som ingår i den externa kontext som varit betydelsefull i processen med huvudmännens iscensättande av

den nya reviderade läroplanen. De tre kommundienstämenn deltog 2017 i processen att tillsammans med andra huvudmän, rektorer samt förskolepersonal i landet ge synpunkter på läroplanen i så kallade samråd anordnade av Skolverket. Tjänstemänn uttrycker sig positivt till detta då det gav en känsla av delaktighet och möjlighet att fördjupa kunskap om läroplanen och dess utformning. De är också positiva till att de som arbetar med och i förskolan fått möjlighet att höras och blivit hörsammade i vissa aspekter såsom språket som används i läroplanstexten.

Skolverket beskrivs överhuvudtaget som en viktig resurs av de tre tjänstemänn. För sin egen kompetensutveckling har de till exempel läst en av Skolverkets kurser för huvudmän. Vidare har de i processen att tolka *Lpfö 18* tagit del av den kunskapsöversikt om undervisning i förskolan som Skolverket gav några svenska förskoleforskare i uppdrag att skriva (Sheridan & Williams 2018). Tjänstemänn ser även Skolverket som en mycket viktig källa för att de själva, och andra på fältet, ska kunna ta del av aktuell vetenskap och beprövad erfarenhet av garanterat hög kvalitet för förskolan.

När vi ska jobba med vetenskap och beprövad erfarenhet så är ju Skolverket våran första källa, absolut, jag menar vi kan ju få vad vi behöver, vi kan nästan få allt, det finns ju där, så, och vi tänker att vi använder de rapporter de kommer (...), då vet vi att det här är ok, det här är någon som har granskat, för vi har ju inte den riktigt kapaciteten att forska (förskolestrateg, intervju 1)

Kommundienstämenn beskriver hur de byggt upp sin förståelse av *Lpfö 18* utifrån det material som funnits att tillgå från Skolverket. Förutom kunskapsöversikten om undervisning, har de även utgått från Skolverkets redovisning av uppdraget om

revideringen av läroplanen (Skolverket, 2018b), själva läroplanen när den kom 2018 och Skolverkets beskrivning av de förändringar som genomförts i den nya läroplanen (Skolverket, 2018b). De tar även till sig den arbetsmodell i så kallade moduler som Skolverket använder i utvecklingsprojekt (se materiell kontext). De uttrycker sig övervägande positivt om Skolverkets material. Det enda de egentligen uttrycker kritik mot är det stödmaterial de läst att Skolverket skulle tillhandahålla i redovisningen av uppdraget (Skolverket, 2018b), men som varken innehöll det de efterfrågat eller kom i tid för deras planerade projekt. Det enda som har publicerats på Skolverkets hemsida har handlat om digitalisering och språk, men inte något ”samlad implementeringspaket” (förskolestrateg, intervju 1).

Tjänstemännens inställning till den nya läroplanen är överhuvudtaget att det är ett viktigt dokument och något positivt som kopplas till möjlighet för utveckling. En ny läroplan förväntas ge positiva effekter i förskolans verksamhet. I de första intervjuerna ger tjänstemänn ett påtagligt intryck av entusiasm inför implementeringen av den nya läroplanen i förskolepraktiken. De har i stort sett inga kritiska synpunkter på innehållet i den, och de tar emot den som något självklart och bra för förskolan.

Professionell kontext

Tjänstemänn har tillsammans lång erfarenhet av förskola och utbildning på olika nivåer. Den biträdande skolchefen har arbetat inom grundskolan både som lärare, rektor och skolområdeschef. I uppdraget som skolområdeschef ingick ett ansvar att vara insatt i förskolans styrdokument. Både den pedagogiska utvecklingsledaren och förskolestrategen har tidigare arbetat som förskollärare och rektor i förskola.

De tre tjänstemänn har erfarenhet av tidigare insatser vid nya reformer för förskolan, och två av dem i egenskap av förskolechef (numera rektor) och/eller personal i förskolan i den studerade kommunen.

Dessa insatser, menar de, har inte varit tillräckliga. Ansvar lämnades till rektorerna att själva välja vad och hur läroplanen skulle implementeras på de enskilda enheterna. Den nuvarande ojämna kvaliteten mellan förskolor ses som ett resultat av detta, och förskolor har tillämpat läroplanen i olika grad och på olika sätt. En anledning till detta säger de är rektorers olika förmåga och/eller vilja, "...de som har omvärldsorientering och är duktiga på det, andra kanske inte är lika snabba, men då är det ju vi som hjälper till med det" (bitr. skolchef, intervju 1). Att alla förskolor denna gång ska få en likvärdig start i arbetet med nya läroplanen, oavsett rektors förkunskaper, är därför främsta anledningen till att tjänstemännen själva denna gång vill leda arbetet från början. En annan anledning är att de vill vara ett stöd för rektorerna i deras pedagogiska ledarskap, samtidigt som de pratar om att det egentligen är rektors ansvar. I den nya läroplanen har rektorns övergripande ansvar för utbildningen och kvaliteten i förskolan förtydligats (Skolverket, 2018a).

Egentligen så är det ju förskolechefens uppdrag (...) det är ju ingenting som säger så här att vi måste göra det, (...) men vi ska ju ge förutsättningar för det här, så att har man en sån funktion som ska stödja förskolechefer så är ju det självklart att det här är ett av huvuduppgifterna (förskolestrateg, intervju 1)

Tjänstemännen har tagit initiativ till att på förskolekonferenserna arbeta med den nya läroplanen med rektorerna, men berättar också att rektorer vid gemensamma diskussioner har framfört att de behöver stöd i detta arbete. Att rektorer själva vill ha detta stöd, menar de är viktigt. Tjänstemännen vill främst underlätta för och stödja rektorerna att tolka och förstå innehållet i läroplanen, så "de behöver inte söka fakta i styrdokument, de behöver inte söka

forskning på det sättet utan det har de fått i verktyget, sen är det hur de använder det sen, det är ju upp till de själva" (bitr. skolchef, intervju 2). I själva genomförandet, med lokal kännedom om varje förskola och förmågan att kunna anpassa och leda efter de förutsättningar som finns, är alla rektorer viktiga och kompetenta aktörer, enligt tjänstemännen. Det gäller även när det handlar om att kunna motivera och engagera sin personal. Med den kompetensutveckling som inläsning, föreläsningar och diskussioner på förskolekonferenserna förväntas innebära för rektorerna, kommer fler rektorer kunna leda arbetet med att implementera läroplanen hos sin egen personal på ett mer likvärdigt sätt än tidigare.

Materiell kontext

Tjänstemännen använder sig av Skolverkets arbetsmetod med moduler i arbetet med den nya läroplanen. Denna har de valt eftersom de menar att den är väl beprövad, bygger på kollegialt lärande och möjliggör för alla i förskolan att delta. Ambitionen är enligt tjänstemännen att gå igenom utvalda områden på ett översiktligt sätt för att läroplanen ska bli accepterad.

Modularbetet i sig har en inbyggd struktur som också följs på förskolekonferenserna. Detta innebär att en av tjänstemännen introducerar området med stöd av en PowerPoint som består av två delar. Den första delen innehåller utdrag från läroplan, skollag, forskning och i vissa fall någon föreläsning. Den andra delen består av diskussionsfrågor för rektorer och personal samt förslag på undervisningsaktiviteter. Inför varje förskolekonferens ska rektorerna förbereda sig genom inläsning samt ta med en analys av hur föregående modul tagits emot och arbetats med i förskolepraktiken. Dessa analyser ska redovisas och diskuteras med andra rektorer i mindre grupper. Förslagen på aktiviteter för förskolepersonalen kan se lite olika ut och rektorerna uppmanades att anpassa Power Point-materialet till de

lokala förutsättningar som finns på respektive förskola.

I modulararbetet handlar det framför allt om att fördela de resurser som redan finns, eftersom det exempelvis inte finns några ekonomiska resurser att tillgå utöver den vanliga budgeten. Tjänstemännen menar att de resurser de erbjuder rektorerna främst handlar om det material som behandlas vid förskolekonferenserna. Vid dessa tillfällen nyttjas även andra befintliga resurser som finns vid förvaltningen, såsom jämställdhets- och IT-pedagoger. Alla tre tjänstemännen har dessutom funnits tillgängliga för frågor och hjälp för rektorerna, något de också beskriver som en resurs. De lyfter även fram att tid till viss del kan anses vara en resurs genom att förskolekonferenser och förskolornas arbetsplatsträffar nu främst ska användas till modulararbetet. Att det till stor del bygger på kollegialt lärande menar de i sig kan ses som en viktig resurs. Det handlar om rektorernas diskussioner i ledarlagen på förskolekonferenserna där de får möjlighet att tillsammans diskutera hur de ska arbeta med modulen. Enligt tjänstemännen bygger det kollegiala lärandet på att alla rektorer har genomfört modulararbetet och att så inte alltid varit fallet. De berättar att rektorer har uttryckt missnöje till dem om att de inte hinner med modulerna eftersom annat innehåll redan var planerat i förskolan. Innehållet i modulerna bestämdes av de tre tjänstemännen tillsammans. Därefter har främst den pedagogiska utvecklingsledaren utformat det material som distribuerats till rektorerna vid konferenserna. Följande områden har bearbetats i denna ordning: undervisning, förskollärares ansvar för undervisningen, förskolans läroplan, digitalisering, omsorg, utveckling och lärande, jämställdhet, lek. Några områden som förtydligats i läroplanen, såsom hållbar utveckling, har inte prioriterats i den här fasen eftersom tjänstemännen bedömde att förskolorna redan arbetat med detta tidigare. De två första områden som behandlades, *undervisning* och *förskollärares ansvar för undervisningen*, framställdes av de inter-

vjuade som särskilt grundläggande, men också mest utmanande.

När det gäller undervisning som begrepp och fenomen, berättar tjänstemännen att de har tagit del av kritik och oro från andra för att detta kommer leda till lektioner liknande det som traditionellt genomförts i skolan. Denna oro har de dock inte känt själva, utan ”jag ser på det tvärtom, liksom vi får ju göra undervisning till vårat och se att det faktiskt är det vi gör också i förskolan” (ped. utvecklingsledare, intervju 1). Vidare menar biträdande skolchefen att undervisning i förskolan inte alls ska jämföras med undervisning i skolan eftersom det är helt olika verksamheter. I förskolan beskrivs det som något som sker hela dagen i såväl planerade aktiviteter som spontana situationer. Dessutom uttrycker den pedagogiska utvecklingsledaren trygghet i att förskolans särart är starkt förankrad hos förskolepersonalen. Detta förändras inte med ett begrepp utan det handlar om att ”ta makten över, vad är förskolans särart, vad är viktigt i förskolan, leken som grunden, och hur jobbar vi med undervisning utifrån det perspektivet” (intervju 1).

Tjänstemännen uppfattar det också som att undervisning till viss del redan förekommer i förskolan, men i och med skollagen och *Lpfö 18* är kraven på målstyrning tydligare och detta innebär delvis något nytt. Enligt dem, handlar det om ett undervisande förhållningsätt som ska genomsyra hela verksamheten och innebära positiva förändringar som att ta tillvara på situationer som uppstår samt att det kan leda till högre måluppfyllelse. En förhoppning de har är därför att den nya läroplanen ska bli mer använd i praktiken än vad de anser att den tidigare blev. De berättar också vid den uppföljande intervjun, att den oro för ”skolifiering” som flera medarbetare pratade om i början av projektet har minskat allteftersom arbetet pågått. De själva, i likhet med rektorer och förskolepersonal, har läst om undervisning och vad det kan innebära i förskolan under projektets gång och börjat

vänja sig vid begreppet.

Förskollärares förstärkta roll som ansvarig att leda undervisningen lyfter tjänstemännen fram som en av de stora förändringarna i läroplanen, och denna förändring är något de alla tre ställer sig positiva till. De menar att barnskötare inte ska backa tillbaka utan att förskollärarna behöver ta steg framåt och ta mer ansvar för planering, genomförande och uppföljning av undervisning. Det handlar om ett tydligare ansvar som är kopplat till kvalitetshöjning, och den vetenskapliga grund som verksamheten ska bygga på, och detta kommer att kräva ett mer reflekterat arbetssätt än tidigare, något som förskollärare behöver stärkas i.

Vetenskaplig grund kräver ju nånting av varje förskollärare tänker jag, att vad måste jag veta? På vilka grunder tar vi de här besluten, finns det vetenskaplig grund? Och det tror jag för ganska många är ganska främmande, att jobba med det, man gör som man brukar (ped. utvecklingsledare, intervju 1)

Att förskollärares uppdrag skrivs fram tydligare har dock inte varit helt oproblematiskt ute på förskolorna, för ”i förskolan har det ju varit rent historiskt det här konsensus, de som arbetar vill, vi är liksom samma lika” (intervju 1) menar den pedagogiska utvecklingsledaren som också har fått reaktioner direkt från upprädda barnskötare efter att modulen med detta innehåll introducerats. Observationer från diskussioner vid förskolekonferenser visar också att rektorerna har tagit sig an frågan om barnskötare/förskollärares olika ansvarsområden på olika sätt och fått olika reaktioner från förskollärare och barnskötare. Här menar tjänstemännen att det är viktigt att inte värdera vem som är viktigare än någon annan, och att barnskötare och förskollärare behöver prata tillsammans om likheter och skillnader, något som måste få ta tid.

Så att man har pratat igenom det ordentligt, inte bara liksom ta det lite ytligt bara info, inte bara information utan ge personalen möjlighet att diskutera och lyfta de här frågorna, oro, förväntningar, utmaningar kring det här (bitr. skolchef, intervju 1)

Vid en av förskolekonferenserna, där förskollärares särskilda uppdrag diskuterades, fanns rektorer som önskade stöd i form av gemensamma riktlinjer för kommunen för någon slags likvärdighet mellan förskolor i fråga om ansvar och planeringstid. Vid det tillfället var tjänstemännen tveksamma till att utforma riktlinjer. I intervjuerna framhåller de att förskollärares ansvar är tydligt framskrivet i läroplanen, även om det inte är lika tydligt vad de inte ska göra. De pratade även om risk för toppstyrning, och såg det som svårt att strikt dela upp arbetsuppgifter efter profession, och att utforma riktlinjer som passar för alla enheter och individer.

... det handlar ju om människors olika kompetenser, som vi ska använda oss av på bästa sätt och då är det svårt att säga att du ska bara göra det och du ska bara göra det, men det där kan man tänka olika om (ped. utvecklingsledare, intervju 2).

Vid de uppföljande intervjuerna säger tjänstemännen att önskan från rektorer kvarstår om riktlinjer när det gäller personalens arbetsuppgifter. Efter nedskärningar i budgeten för förskolorna i kommunen, har nu även utbildningsnämnden efterfrågat riktlinjer angående förskollärares ansvar för undervisningen.

... de beslut som nämnden har fattat nu kommer väl, och där blir ju behovet av riktlinjer större, alltså friheten för rektorerna blir mindre

därför man har fattat såna beslut som ja, är styrande och då behöver man ju göra riktlinjer hur man ska hantera det, (förskolestrateg intervju 2)

Tjänstemännen ställer sig dock fortfarande tveksamma till detta då riktlinjer är svåra att utforma, och det innebär styrning från förvaltning. De är dock överens om att de behöver arbeta mer med förskollärares ansvar tillsammans med rektorerna och eventuella riktlinjer under våren 2020.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Resultatet i studien har analyserats genom fyra olika kontextuella dimensioner som på olika sätt samverkat och påverkat hur, med vilket innehåll och med vilka resurser läroplanen iscensatts av tjänstemännen i den studerade kommunen (jfr Braun m.fl., 2011). Till grund för tjänstemännens beslut att hjälpa rektorerna att iscensätta innehållet i *Lpfö 18*, låg deras professionserfarenhet av tidigare bristande insatser vid läroplansreformer. Genom att samtliga rektorer nu fick ta del av samma innehåll vid konferenserna var tjänstemännens förhoppningar att det skulle leda till mer likvärdighet i kvalitet i kommunens förskolor. Den linjära syn på realisering av läroplanen som tjänstemännen på ett sätt ger uttryck för, där processen börjar med huvudman sedan till rektor och därefter till förskolepersonal, är något som ifrågasätts av Ball med flera (2012). Forskning från skolan visar dessutom att denna informationskedja, huvudman – rektor – undervisningspraktiken, snarast leder till en reduktion av det som realiserar (Höstfält m.fl., 2017). Vi menar dock att bilden är mer komplex än så, för samtidigt som arbetet är initierat och styrt av tjänstemännen, så sker det också utifrån deras erfarenheter av tidigare insatser där tydlig styrning saknades med stora likvärdighetsproblem mellan förskolor till följd.

Det arbetssätt som tjänstemännen dessutom valt att genomföra iscensättandet på bygger på såväl rektors, som förskolepersonals, aktiva deltagande med anpassningar till deras lokala kontexter.

Skolverket framstår som den externa kontext som tjänstemännen visar stor tilltro till. I likhet med Nordholms (2016) observationer från skolan, tar tjänstemännen emot Skolverkets information utan problematisering av budskapet. De är till exempel odelat positiva till de förändringar som den nya läroplanen tillskrivs, och menar att de kan leda till utveckling av förskolans praktik. Det gäller även undervisning och förskollärares förstärkta uppdrag som rektor och förskolepersonal framfört oro kring, och som i forskning lyfts som komplicerade frågor som bryter mot det som varit i förskolan (Eriksson, Svensson & Beach 2018). Förskolan har tidigare positionerats som inte skola, och därmed inte undervisning. Dessutom har förskollärare och barnskötare av tradition arbetat sida vid sida med likartade arbetsuppgifter, trots olika utbildning. Den första läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet 1998) togs emot övervägande positivt av rektor och förskolepersonal, bland annat för att den ansågs ligga i linje med etablerad förskoletradition och allmänt höjde statusen för förskolan (Engdahl, 2004). I och med *Lpfö 18* utmanas istället översättningspraktiken av glappet mellan det gamla och det nya. Skillnader i de olika aktörernas tolkning och översättning i denna studie kan möjligen bero på att tjänstemännen är längre från praktiken i förskolan än rektor och personal.

När det specifikt gäller förskollärares förstärkta uppdrag, framförde rektor tidigare att de behövde få riktlinjer med tydliggörande av de olika yrkesgruppernas arbetsuppgifter i enlighet med *Lpfö 18* för likvärdighet i kommunen. Detta är i linje med Eriksson med fleras (2018) forskning där det utan riktlinjer var svårt för

förskollärare att ta ett ledarskap i arbetslag där de tidigare delat på arbetsuppgifterna. Med hänvisning till risk för toppstyrning och att förskollärares ansvar redan framställdes tydligt nog i läroplanen, ville tjänstemännen först inte tillgodose detta. De menade att hänsyn måste tas till individer och den lokala förskolekontexten. Detta skulle omöjliggöras med en kategorisk indelning i ansvar för yrkesgrupper. På så sätt frångår tjänstemännen delvis strategin att hjälpa rektorerna att iscensätta de visionära och ideala texterna i läroplanen. Svårigheterna som uppstår i denna fråga läggs istället på individnivå hos rektorer och förskolepersonal att hantera (jfr Ball m.fl., 2012). Vid den andra intervjun, när de kontextuella villkoren ändrats med nya ekonomiska nedskärningar för förskolorna, hade även utbildningsnämnden efterfrågat riktlinjer. Detta har lett till att det trots allt troligtvis kommer utarbetas sådana om än något motvilligt.

I tider när budget till förskolor och skolor dras ner i denna, likväl som i många andra kommuner, var det till exempel viktigt för genomförandet att det redan fanns en organisation i kommunen som kunde användas för att arbeta med att iscensätta läroplanen. Där ingick de tre tjänstemännen, som hade professionserfarenhet inom såväl förskola som av att iscensätta läroplaner, och de redan inarbetade förskolekonferenser med samtliga kommunala rektorer för förskolan som nu helt kunde användas till det projektet. Skolverket, som en extern aktör, tillhandahöll kompetensutveckling för tjänstemännen, kunskapsöversikter, förarbeten och en arbetsprocess (moduler) som kunde nyttjas. De resurser som gavs till rektorerna var framför allt *verktyg* att använda i arbetet med personalen samt möjlighet till *kollegialt lärande*.

Skolverket användes av tjänstemännen

också som en tillförlitlig källa för vad som kan anses ha god vetenskaplig kvalitet. Enligt läroplanen ska utbildningen i förskolan ”alltid vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet när det gäller såväl innehåll som arbetssätt” (Skolverket 2018a, s 10). En av tjänstemännen framför dock att de inte själva har tillräcklig kompetens för att avgöra vad som är vetenskap av god kvalitet, och menar att det även är en svår fråga för rektorer och förskolepersonal att hantera. Det har därför varit viktigt för dem att innehållet i modulerna vilat på vetenskaplig grund i förebildligt syfte. Hur en utbildning på vetenskaplig grund ska översättas och förverkligas i förskolepraktiken ter sig utifrån resultatet i denna studie som en stor utmaning för huvudmän, rektorer och personal. Här ser vi vikten av att den studerade nivån genomför det här projektet och utgår från vetenskapliga källor för att rektorer och personal ska få tillgång till aktuell forskning. Däremot kan Skolverket som främsta källa till forskning ifrågasättas.

I detta kapitel har frågor om hur förskolans nya reviderade läroplan *Lpfö 18* har tagits emot, tolkats och kommunicerats av tre tjänstemän i en svensk kommun studerats. Det handlar övergripande om de effekter och konsekvenser som nya policydokument som läroplaner kan leda till, något som i ett globalt perspektiv för förskolans del är aktuella frågor i många länder idag. Mellannivån i policykedjan, anses idag inverka på rektorer och förskolepersonals arbete, men är en egen praktik som sällan är studerad. Genom ingående och praxisnära studier över tid (jfr Vinterek, 2002), med intervjuer såväl i början som i slutet av en process av att iscensätta läroplanen, samt observationer från regelbundna träffar med rektorer däremellan, bidrar därför studien till pedagogiskt arbete med unik praxisnära forskning på huvudmannanivån för förskolan.

REFERENSER

- Alexiadou, N. (2001). Researching policy implementation: Interview data analysis in institutional contexts. *International Journal of Social Research Methodology*, 4(1), s. 51-69.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M. & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), s. 585-596.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77-101.
- Broström, S. (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordisk Barnehegeforskning*, 5(1), s. 1-14.
- Eidevald, C. & Engdahl, I. (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan: omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Stockholm: Liber.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Engdahl, I. (2004). Implementing a national curriculum in Swedish preschools. *International Journal of Early Childhood Education*, 10(2), s. 53-78.
- Eriksson, A., Beach, D. & Svensson, A.-K. (2015). Förskolechefens ansvar och uppdrag i ett kommunalt förvaltningsperspektiv. *Nordisk Barnehegeforskning*, 11(9), s. 1-17.
- Eriksson, A., Svensson, A.-K. & Beach, D. (2018). Reformimplementering i förskolepraktik: Ett exempel på hur förskollärarens ansvar har tolkats och omsatts av förskolechefer och arbetslag. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 4(2), s. 59-75.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice* (3:e uppl.). New York: Routledge.
- Hildén, E., Löfdahl Hultman, A. & Bergh, A. (2018). Undervisning från svenska förskolechefers perspektiv: Spänningar mellan förväntningar och erfarenheter. *Barn*, 36(3-4), s. 147-162.
- Höstfält, G., Sundberg, D. & Wahlström, N. (2017). The recontextualisation of policy messages - the local authority as a policy actor. I N. Wahlström & D. Sundberg (red.) *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices*. London: Routledge.
- Jones, K. (2016). *Education in Britain, 1944 to the present*. Cambridge: Polity Press.
- Lindgren, A.-L. & Söderlind, I. (2019). *Förskolans historia: förskolepolitik, barn och barndom*. Malmö: Gleerups.
- Martin Korpi, B. (2015). *Förskolan i politiken: om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt* (4:e uppl.). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (2:a uppl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nordholm, D. (2016). State policy directives and middle-tier translation in a Swedish example. *Journal of Educational Administration*, 54(4), s. 393-408.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3:e uppl.). London: SAGE.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2004). Recent issues in the Swedish preschool. *International Journal of Early Childhood*, 36(1), s. 7-22.
- Proposition 2009/10:165. *Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Regeringen.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.

- Rönnerman, K. & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 18(3-4), s. 175-196.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Riksdagen.
- Sheridan, S. & Williams, P. (2018). *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018a). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018b). *Redovisning av uppdrag om en översyn av läroplan för förskolan*. (Dnr: 2017:783). Stockholm: Skolverket.
- Sveriges kommuner och regioner (2020). *Sveriges Kommuner och Regioner*. Hämtad 200316 från www.skr.se.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: SAGE.
- Statistikmyndigheten (2020). *Statistiska centralbyrån*. Hämtad 200316 från www.scb.se.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vallberg Roth, A.-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria: didaktik, dokumentation och bedömning i förskola* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vinterek, M. (2002). Vad är pedagogiskt arbete? *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 9(1), s. 11-21.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5:e uppl.). London: SAGE.

Pedagogiskt arbete i en global tid: Svenska friskoleföretag och deras utlandsetableringar

Linda Rönnberg, Nafsika Alexiadou, Malin Benerdal,
Sara Carlbaum, Ann-Sofie Holm & Lisbeth Lundahl

ABSTRAKT

Hur friskolor och det fria skolvalet har påverkat det pedagogiska arbetet i Sverige har varit föremål för både forskning och reformdiskussioner. En långt mindre studerad aspekt av denna utveckling handlar om hur reformerna har möjliggjort framväxten av en svensk utbildningsindustri med internationella exportambitioner. Kapitlets syfte är att beskriva och diskutera hur tre stora svenska friskoleföretag beskriver sin verksamhet i skolor och förskolor utomlands, med fokus på Kunskapsskolan i Indien, AcadeMedias Espiraförskolor i Tyskland och Internationella Engelska Skolan i Spanien. Dessa självbeskrivningar används för att synliggöra a) hur föreställningar om skola och utbildning förpackas och framställs i den nya nationella kontexten som företagen etablerat sig i och b) i vad mån och hur det förekommer referenser till pedagogiska idéer och koncept från det svenska sammanhanget när friskoleföretagen etablerar sig utomlands. Kapitlet illustrerar hur anpassningar görs både i förhållande till den valda affärsmodellen och till den nya nationella kontexten liksom i förhållande till den tilltänkta elev- och föräldragruppen. I detta profileringsarbete kommer den svenska bakgrunden i företagets verksamhet och pedagogiska ansats till uttryck på olika sätt. Kapitlet bidrar med hittills underutforskade perspektiv på hur det pedagogiska arbetet transformeras i en global tid och vilken roll kommersiella privata aktörer kan spela i sådana processer.

INLEDNING

I Sverige infördes långtgående möjligheter för föräldrar och barn att välja förskola och skola i början av 1990-talet, bland annat genom att aktivt underlätta etablering av offentligt finansierade men privat drivna fristående skolor. Sedan dess har en omfattande skolmarknad vuxit fram med knivskarp konkurrens om elever och skolpengar, särskilt i de tätbefolkade regionerna. Friskolesektorn har vuxit mycket snabbt. Från att ha varit en marginell företeelse under 1990-talet gick läsåret 2018/19 ungefär

15 procent av alla grundskoleelever och 28 procent av gymnasieeleverna i en friskola (Skolverket, 2020). På förskolans område finns det också ett flertal privata aktörer och ungefär var femte förskolebarn är inskrivet på en fristående förskola (Skolverket, 2019). År 2017 drevs tre fjärdedelar av samtliga fristående grundskolor och nästan nio av tio fristående gymnasieskolor som aktiebolag (Ekonomifakta, 2017). Generellt för skolområdet gäller att andelen idéburna (t ex konfessionella, Montessori-)

och icke-affärsdrivna skolor har minskat. Idag utgörs mindre än en tiondel av friskolorna i Sverige av idéburna skolor (Skolverket, 2020). Ytterligare ett uttryck för friskolesektorns omvandling till en företagsbransch som andra är att tre av de största svenska friskoleföretagen äger och driver skolor och förskolor i en rad länder runt om i världen, från Norge till Saudiarabien och Indien (Rönnerberg, 2019).

Temat för konferensen, pedagogiskt arbete i en global tid, sätter fokus på hur det nationella och det internationella på olika sätt påverkar och ger förutsättningar för det pedagogiska arbetet i skolan. I detta kapitel kommer vi att bidra med ett föga uppmärksammat perspektiv på hur det nationella och internationella kommer samman genom att följa svenska friskoleföretags utlandsexpansion¹. Hur det fria skolvalet och förekomsten av en skolmarknad har påverkat det pedagogiska arbetet i Sverige har nämligen varit föremål för åtskillig forskning och debatt (se t ex bidragen i Dahlstedt & Fejes, 2019) och även friskoleföretagen har fått ett visst forskningsmässigt utrymme (Billmeyer, 2019; Erixon Arreman & Holm, 2011; Holm, 2017; Sebhatu & Wennberg, 2017; Stähle, 2006). Framväxten av en svensk utbildningsindustri med internationella exportambitioner har däremot i princip inte alls uppmärksammats inom svensk forskning, och föga behandlats i politik och media.

Syftet med detta kapitel är att beskriva och diskutera hur tre stora svenska friskoleföretag beskriver verksamheten i deras skolor och förskolor utomlands, med fokus på Kunskapsskolan i Indien, AcadeMedias Espiraförskolor i Tyskland och Internationella Engelska Skolan i Spanien. Dessa självbeskrivningar används för att synliggöra a) hur vissa föreställningar om skola och utbildning förpackas och framställs i den nya nationella kontexten som företagen etablerat sig i och b) i vad mån och i sådana fall hur det förekommer referenser till ped-

agogiska idéer och koncept från det svenska sammanhanget när friskoleföretagen etablerar sig utomlands. Kapitlet är disponerat på följande sätt: Inledningsvis sätter vi kapitlets frågor i ett sammanhang av tidigare forskning och teori anknytning. Material och metod presenteras. Merparten av kapitlet ägnas åt KED India (Kunskapsskolan), friskoleverksamheten Espira i Tyskland (AcadeMedia) samt IEP Group i Spanien (Internationella Engelska Skolan). Avslutningsvis diskuterar vi de tre fallen och särskilt de tre företagens framställningar av undervisning och lärande samt pedagoger och barn/elever i de nya länder de etablerat sig i.

KOMMERSIELLA AKTÖRER OCH DEN GLOBALA UTBILDNINGSDINDUSTRIEN

På ett mer generellt plan finns det ett tilltagande svenskt utbildningsvetenskapligt forskningsintresse som rör om och hur det svenska och det internationella/globala interagerar och möts på barn- och ungdomsutbildningens område (se t ex Nordin, 2015; Ringarp, 2016; Sundberg & Wahlström, 2012; Waldow, 2009). Överlag tenderar dock dessa studier, grovt sett, ofta att betrakta Sverige som mottagare av policy utifrån/uppifrån, om än en selektiv sådan, inte minst kanaliserat via OECDs inflytande. De svenska friskoleföretagen som vi studerar fungerar emellertid inte enbart som mottagare ("borrower") utan även som utlånare och spridare ("lender") av idéer (Steiner-Khamsi, 2012). I vårt forskningsprojekt vill vi synliggöra det dubbelriktade och komplexa förhållandet mellan det nationella och internationella och hur de förhåller sig till varandra genom att studera de svenska skolföretagens utlandsetableringar (Rönnerberg, 2018).

En central teoretisk utgångspunkt är föreställningar om policylärande och hur idéer färdas mellan olika nationella utbild-

¹ Kapitlet redovisar resultat från forskningsprojektet "Svenska friskoleföretag på den globala skolmarknaden" som finansieras av Vetenskapsrådet (2019-2023, dnr: 2018:04897).

ningssammanhang (Ozga & Jones, 2006; Steiner-Khamsi, 2016). Det sker ofta via så kallade policyentreprenörer eller mäklare (Ozga m.fl., 2011) och vi lägger ett särskilt fokus på kommersiella aktörers roll som bärare och förmedlare i dessa processer (Ball, 2012; Robertson m.fl., 2012; Verger m. fl., 2016). En annan benämning på de privata aktörernas policyarbete är ”boundary spanning” (Hogan, 2015), som sätter sökljuset på hur olika domäner, som privat/offentligt, utbildning/företagande, etc., kopplas samman av det arbete som exempelvis skolföretag och/eller framträdande ”eduprenörer” gör nationellt och internationellt (Rönnerberg, 2017). När de svenska friskoleföretagen etablerar sig i andra länder antar vi alltså att de för med sig vissa värden, idéer och praktiker från sina verksamheter i Sverige, samtidigt som nya influenser tillförs från de nya internationella sammanhangen de verkar i (se Wood, 2016).

Internationellt finns en expanderande litteratur som rör kommersiella aktörer på utbildningsområdet och framväxten av en så kallad global utbildningsindustri (Verger m fl., 2016). Viktiga aktuella samlingsverk om den globala utbildningssmarknaden är exempelvis Au och Ferrare (2015), Verger m fl. (2016) samt Parreira do Amaral, Steiner-Khamsi och Thompson (2019). Stephen Balls och Susans Robertsons och deras kollegors arbeten bör också nämnas i detta sammanhang (Ball, 2007; 2012; 2019; Robertson et. al., 2012), liksom forskningsgruppen runt Bob Lingard med flera i Australien (Hogan, 2015; Lingard & Sellar, 2013; MacDonald m fl. 2020). Fortfarande saknas emellertid insikter från det svenska fallet. Givet den mycket långtgående marknadsanpassningen av skolan i Sverige samt det internationellt sett unika friskolesystemet (Lundahl m fl., 2014) är det både intressant och viktigt att undersöka hur svenska aktörer fungerar på en internationell skolmarknad. Detta kapitel bidrar med hittills underutforskade perspektiv på hur det pedagogiska arbetet transformeras

i en global tid och vilken roll kommersiella privata aktörer kan spela i sådana processer.

METOD OCH MATERIAL

I nuläget är det tre stora svenska skolföretag som har en tydlig utlandsetableringsagenda, nämligen Kunskapsskolan, AcadeMedia och Internationella Engelska Skolan (IES). Vi har valt att titta närmare på Kunskapsskolan i Indien, AcadeMedias tyska förskoleverksamhet samt IES i Spanien. Dessa utlandsetableringar har valts på grund av att företagen antingen har en inarbetad eller en expanderande verksamhet i dessa nationella kontexter. Forskningsprojektet kommer att genomföra fördjupade fallstudier av dessa företag och utlandsetableringar och den studie som redovisas i detta kapitel utgör en inledande förstudie inför dessa fördjupningsstudier.

Kapitlet bygger på olika text- och bildmaterial som används för att få kunskap om hur de tre skolföretagen själva beskriver den internationella expansionen och vilka pedagogiska idéer som de lyfter fram i sina utländska skolor och förskolor. Delar av det insamlade textmaterialet har nyttjats som bakgrundsinformation om företagen, vilka de är och hur deras utlandsetablering har gått till och syns i svensk liksom internationell media. Här har databaser som Mediearkivet och Factiva utgjort ingångar liksom företagsinformation från hemsidor och databaser. Huvudsakligen baseras dock kapitlet på material som företagen själva skapat och distribuerat; framför allt via hemsidor men också material från sociala medier, pressmeddelanden, årsredovisningar och rekryterings- och marknadsföringsmaterial. För källmaterial som citeras i kapitlet, se Tabell 1.

Att hemsidorna ges en tyngd i vår framställning kommer sig av att de utgör centrala skyltfönster för hur företagen själva vill framställa sin verksamhet och som riktas till lite olika målgrupper i olika delar, ex-

KED India (Kunskapsskolan)	Espira i Tyskland (AcadeMedia)	IEP-group i Spanien (IES)
KED India (2020a). About the KED program.	AcadeMedia (2020). AcadeMedia.	IEP (2020a). Redefining bilingual education.
KED India (2020b). History.	AcadeMedia (2019a). Caaschool Market Focus.	IEP (2020b). What is a British-based curriculum?
KED India (2020c). Mission.	AcadeMedia (2019b). Årsredovisning 2018/19.	IEP (2020c). Teacher recruitment pack. English School of Asturias.
KED India (2020d). FAQs.	Espira (2019). Pädagogisches Konzept.	IEP (2020d). Teacher recruitment pack. Elian's British School of La Nucia.
KED India (2020e). KED Teacher.	Espira (2020a). Herzlich willkommen bei der Espira Kinderbetreuung!	IES (2019). Årsredovisning 2018/19. IES (2020a). IES 2020a. Largest shareholders.
KED India (2020f). Curriculum.	Espira (2020b). Was macht Espira aus?	IES (2020b). IES Concept.
KED India (2020g). Educational Philosophy.	Espira (2020c). Ihr Kind steht im Mittelpunkt.	IES (2020c). Strategy.
KED India (2020h). The Learning Portal.	Espira (2020d). Espira Kitas.	IES (2020d). Acquisition of Colegio Joyfe.
Kunskapsskolan (2020). Kedman.	Espira (2020e). Espira in Deutschland.	IES (2020e). Founder's Introduction.
Kunskapsskolan Gurgaon (2020). KED Program.	Espira Kunnskapsbarnehagen (2020). En fantastisk start på livet!	

Tabell 1: Företagens självbeskrivningar av de tre utlandsetableringarna – citerade material. Anm: För fullständig referens och URL se referenslistan. Det totala text- och bildmaterialet för respektive utlandsetablering är mer omfattande och innehåller ytterligare text- och bildmaterial utöver de som anges ovan.

empelvis elever/föräldrar, investerare och/eller framtida lärarpersonal. Kvalitativ innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005) har använts för att studera företagets hem-sidor och övriga presentationsmaterial, med utgångspunkt i teman om a) hur företagen framställer sig och sin verksamhet, b) hur det pedagogiska arbetet ges uttryck genom de pedagogiska idéer och koncept som presenteras (beskrivningar av exempelvis lärar/pedagog- och elev/barnidentiteter och -roller, samt beskrivningar av läroplan och innehåll/arbetsätt), samt c) eventuella implicita eller explicita kopplingar till 'det svenska' i utlandsbeskrivningarna (beskrivningar av verksamheten som skapar begreppsliga eller associativa länkar till övriga (svenska) verksamheter i företaget eller t ex berör historik eller grundvärderingar inom företaget). Varje företag har studerats av två forskare inom projektgruppen vilket möjliggjort kontinuerlig diskussion och validering av fynd och slutsatser. Vi illustrerar företagets självpresentationer med direkta citat för att visa hur verksamheterna beskriver sig själva. Citaten som i original är skrivna på engelska eller tyska, har vi översatt. Ibland har vi dock behållit originalspråkstermen inom parentes.

KED INDIA: EN PEDAGOGISK IDÉ OM INDIVIDUALISERAD UTBILDNING PÅ INTERKONTINENTAL EXPORT

Kunskapsskolan var den första av de tre företagen vi studerar som sökte sig utomlands. Kunskapsskolan Sverige AB är i nuläget den näst största friskolekoncernen i Sverige. Den grundades 2000 av entreprenören Peje Emilsson som äger verksamheten inom familjeföretaget Magnora Group AB. För år 2018 redovisade Kunskapsskolan Sverige AB en omsättning på nästan 1 200 miljoner kronor (Allabolag, 2020). Runt om i Sverige, främst i storstad-sområdena, finns idag 29 grundskolor och 7 gymnasieskolor med totalt ca 13 000 elever inom koncernens regi (Rönneberg m fl. kommande). Kunskapsskolan har utvecklat en pedagogisk modell med personligt utformad utbildning, det sk KED-programmet, vilket i korthet bygger på individbaserad undervisning där eleverna själva (tillsammans med sin lärare/mentor och föräldrar) sätter och följer upp mål för sina studier.

Sedan de första stegen mot utlandsetablering togs 2005 har expansionen gått snabbt. I dag har Kunskapsskolan verksamhet i England, Nederländerna, Indien,

USA och Saudiarabien som, inklusive verksamheten i Sverige, innefattar mer än 100 skolor, 25 000 elever och 2 500 lärare totalt. Den internationella expansionen har skett på olika sätt. I exempelvis Nederländerna handlar det om försäljning och lansering av KED-programmet i skolor som ägs av andra. I Indien och Saudiarabien handlar det om att driva egna Kunska­psskolor, med lokala operatörer som delägare. Precis som i Sverige har verksamheten sin huvudsakliga grund i det pedagogiska konceptet i KED-programmet, som sedan anpassas till respektive lands läroplan/er och examinationsformer (Rön­nberg, 2019).

Den indiska skolkontexten i korthet

Indien har omkring 1,3 miljarder invånare uppdelade i närmare 30 delstater. Utbildningsnivån i landet varierar kraftigt men genomsnittet för läskunnigheten i landet är runt 70%. Mer än 90% av barnen börjar i grundskolan. Lärartätheten är låg och det är i genomsnitt 35 elever per lärare. Motsvarande siffra för Sverige är 12 (Landguiden, 2020). Den statliga skolan i Indien är avgiftsfri och en nationell lagstiftning från 2009 slår fast alla barns rätt till utbildning. Den indiska regeringen har satsat på att förbättra de statliga skolorna och fånga upp de barn som inte går i skolan. Sedan 2003 har antalet barn som går i skolan ökat med 57 miljoner enligt Världsbanken (Brage, 2017). Den offentliga skolan har emellertid anseende om sig att ha låg kvalitet, vilket gör att många föräldrar väljer att sätta sina barn i någon av landets många privata skolor. Siffrorna är osäkra, men ungefär hälften av eleverna i urbana områden i åldrarna 8–10 år går i avgiftsfinansierade privatskolor och motsvarande siffra på landsbygden är ca 20 procent (Kingdon, 2017). Det finns olika typer av privata skolor och vissa av dem finansieras med offentliga medel. Den privatskoletyp som Kunska­psskolans skolor tillhör finansieras enbart med elevavgifter.

KED-programmet – personligt utformat utbildning i indisk tappning

Sedan den första Kunska­psskolan startades upp i landet 2013 har koncernens expansion gått stadigt framåt och idag finns det fyra Kunska­psskolor för barn/elever i åldrarna 2,5 till ca 18 år. Kunska­psskolan samarbetar också med ett flertal offentliga och privata aktörer i ett nystartat projekt inom yrkesutbildning, Kedman, som involverar över hundra skolor (Kunska­psskolan, 2020). Majoriteten av KED Indias elever och lärare är indier, men undervisningen bedrivs på engelska. På ett par av skolorna ingår dock hindi som tillvalsspråk. Skolornas elevavgifter är förhållandevis höga, vilket innebär att eleverna vanligtvis kommer från välbärgade familjer. Avgiften för en av skolorna för klasserna 9–10 motsvarar ungefär 3000 svenska kronor per månad (Kunska­psskolan Gurgaon, 2020). Skolbyggnaderna är utformade enligt den modell Kunska­psskolan har på sina skolor i Sverige, dvs med stora öppna ytor och inglasade rum.

De indiska Kunska­psskolorna följer landets nationella läroplan och dess definierade innehåll och examensordning (CBSE eller CGSI) men undervisningen sker utifrån KED. Den indiska delen av Kunska­psskolan beskriver KED som en ”utbildningsfilosofi” (KED India, 2020b; g) med nyckelord som individualiserat (”personalized”) lärande med syfte att utveckla förmågor som förbereder framtidens medborgare och globala generation. Att eleven tar eget ansvar för sitt lärande är centralt i programmet. Överlag ramas beskrivningen av de indiska Kunska­psskolorna in med hjälp av referenser till modernisering och globalisering, där KED-konceptet bidrar med att utveckla färdigheter och förmågor som behövs i dagens snabbföränderliga värld.

Individcentrerat lärande är förvisso inte något nytt, men KED India beskriver sitt unika bidrag till den indiska skolkontexten som en helhetslösning där ”pedagogik, ansvarighet, IT, administration, lärarresurser

och lokalernas utformning” understödjer och möjliggör lärandet anpassat till varje enskild elev – en sammantaget ”unik innovation” (KED India, 2020a). Överlag framställs Kunskapsskolan India erbjuda ett alternativ till den traditionella massutbildningen och istället förbereda eleven för ”personligt ansvarstagande och samarbete, globalisering, teknikutveckling och ett livslångt lärande” (KED India, 2020c). Företaget Kunskapsskolan ser sig som en del av en utbildningsindustri som bör präglas av långsiktighet, forskning och kunskapsuppbyggnad i kombination med långsiktiga investeringar och sunda finanser (KED India, 2020d). Företaget beskriver sin bakgrund och ursprung i den svenska friskolereformen. Det ’svenska’ bidraget framställs bland annat som en värdegrund där barnen/eleverna ses som tänkande självständiga individer och att detta med elevcentrering är ett alternativt synsätt i förhållande till den indiska skolkontexten, där elevernas delaktighet och självständighet framstår som mer begränsad.

Bilden av lärare och elever i Kunskapsskolan India präglas av KED-programmets inriktning. Med betoningen på individanpassning följer beskrivningar av eleven som ansvarsfull, självsäker, reflexiv, kreativ, samarbetsvillig och kritiskt tänkande. Eleven står i centrum för det egna lärandet och förväntas vara delaktig i att formulera mål och följa sin individuella studieplan. Detta ska leda fram till en framgångsrik individuell lärandestrategi, där även förmåga att bedöma sin egen utveckling och målpuppfyllelse ingår. Lärares roll blir i mångt och mycket att agera mentor och ”personal learning coach” för eleverna. Detta innefattar bland annat enskilda veckovisa utvecklingssamtal och planeringssmöten med eleverna. Verb som beskriver lärarnas arbete och roll är exempelvis att guida, bedöma, coacha, vägleda, stödja och vara en förebild. I tillägg till detta förväntas KED-läraren vara en ämnesexpert och medlem i arbetslaget. Kunskapss-

kolans sätt att arbeta sägs därför kräva ett förändrat tankesätt ”eftersom läraren inte enbart undervisar utan först och främst är elevens partner och coach i lärandeprocessen” (KED India, 2020e). I detta finns en strävan att särskilja Kunskapsskolan från den traditionellt indiska undervisningen. Den elevcentrerade ansatsen med den coachande läraren, utvecklad i den svenska friskolekontexten, används för att visa på skolans särdrag i förhållande till det övriga indiska skollandskapet. Kunskapsskolan framhåller vidare att man erbjuder de indiska lärarna vidareutbildning för att få detta förändrade synsätt av lärarnas roll till stånd, eftersom det kräver en omställning i förhållande till hur utbildning traditionellt genomförs. När det gäller läraren som ämnesexpert beskrivs denna del av arbetet som att exempelvis planera och genomföra workshops, föreläsningar och andra aktiviteter (KED India, 2020e).

De pedagogiska idéerna bakom KED ramas in som ett sätt att bryta upp konventionella eller traditionella sätt att se på exempelvis scheman och lokaler för att istället organisera lärandet runt eleven och dennes behov. Eleverna får i detta sammanhang också ett stort eget ansvar för sitt lärande och hur de spenderar sin tid och lägger upp lektioner, workshops och inläsning med en omfattande frihet i förhållande till hur stoffet lärs in. Lärandet i ämnen som matematik och språk beskrivs som sekventiellt och organiserade i steg och därefter i block i en kunskapsstrappa som leder uppåt och framåt och som anpassas till den enskilda elevens lärtill och förkunskaper. Ämnen som naturvetenskap, bild eller data organiseras som integrerade tematiska kurser där kopplingar mellan olika ämnen och verklighetsförankring betonas (KED India, 2020f). Bedömning, uppföljning och feedback har central roll, och dessa delar beskrivs som både ”strikt och omfattande” (KED India, 2020g).

En viktig komponent är också lärportalen ”Learning Portal”, som används i stället för

läroböcker och beskrivs som ”en kollektiv webbaserad källa till visdom” (KED India, 2020h), och innehåller såväl lärmaterial som den individuella studieplanen. Portalen gör innehållet tillgängligt exempelvis hemifrån och lärande möjliggörs därmed på olika platser och begränsas inte till klassrummet. Lärportalerna innehåller allt läromaterial och resurser, inklusive lektionsplaneringar etc., vilket sägs frigöra lärarresurser från planering och liknande till att istället möjliggöra att mer tid kan tillbringas med eleverna. Detta används också som ett sätt att försäkra föräldrarna att det rätta och det bästa undervisningsmaterialet används, eftersom det ”inte är upp till varje individuell lärare att avgöra” utan redan är förutbestämt och lagrat i Lärportalerna (KED India, 2020h). Lärarens utrymme för att välja och anpassa undervisningen är således begränsad eftersom den ska följa KED-programmets redan fastlagda format (Stähle, 2006).

Sammantaget visar självbeskrivningarna från Kunskapsskolan India att grundstenen KED-programmet är en strukturerande och sammanhållande princip för verksamheten både i Sverige och i Indien, men att anpassningar görs för att justera konceptet till de nationella kontexternas respektive läroplaner och kunskapskrav. Arbetssättet och den så kallade utbildningsfilosofin är emellertid i mångt och mycket densamma och framställningar av ett elevcentrerat lärande med personligt ansvarstagande av eleverna och läraren som en stöttande coach för att möjliggöra elevens fortsatta kunskapsresa mot den globala framtiden utgör centrala komponenter för att beskriva Kunskapsskolans verksamhet.

ACADEMEDIA OCH ESPIRA: DEN SKANDINAVISKA FÖRSKOLAN I TYSKLAND

AcadeMedia är enligt hemsidan norra Europas största utbildningsföretag med cirka 660 förskolor, grundskolor, gymnasieskolor

och vuxenutbildningsenheter med 180 000 barn och elever och nästan 17 000 medarbetare (AcadeMedia, 2020). Inom AcadeMedia-koncernen samlas ett flertal utbildningsanordnare som självständiga företag men följer gemensamma kvalitets- och ledningssystem (AcadeMedia, 2020). Utlandsetableringen berör i dagsläget endast koncernens förskolesegment. Sedan år 2014 äger AcadeMedia en av de största privata förskoleaktörerna i Norge via Espira som driver 101 förskolor i Norge (men inga i Sverige). Förvärvet av norska Espira var även ett led i att erbjuda den skandinaviska förskolemodellen i Tyskland, vilket gör det till ett intressant fall att studera. AcadeMedia förvärvade också tre tyska privata förskoleföretag, Joki, Stepke och KitaLuna, vilket bidrog till kunskap om den tyska förskolekontexten och hur förskolesystemet fungerar i olika delstater. I skrivande stund driver AcadeMedia 50 förskolor på olika platser i Tyskland med planer att öppna ytterligare ett tiotal förskolor under verksamhetsåret 2019/20 (AcadeMedia, 2019a). Räkenskapsåret 2018/19 var AcadeMedias omsättning 11 715 miljoner kronor och de internationella förskolorna stod för 20 procent (2 328 miljoner) (AcadeMedia, 2019b).

Den tyska förskolekontexten i korthet

Tyskland har 83 miljoner invånare och 16 delstater (Bundesländer) med ett omfattande självbestämmande. Det innefattar också och egna regler och system avseende barnomsorg och förskola men det finns också en gemensam federal reglering genom lagen Social Security Code VIII (SGB VIII). Sedan 2013 har alla barn från 1 års ålder en federalt lagstadgad rätt till barnomsorg vilket kommunerna har svårt att tillgodose, särskilt i de forna västtyska delstaterna där barnomsorgen inte har varit lika utbyggd som i de forna östtyska delstaterna (Leu & Schelle, 2009). Det saknas hela 350 000 förskoleplatser och då främst för barn 0–3 år och särskilt i storstadsområdena. Barnomsorgen har traditionellt tillhandahållits

av så kallade "freie Träger" eller välfärdsorganisationer, dvs religiösa samfund som exempelvis kyrkan, frivilligorganisationer och arbetstagarorganisationer, framför allt i det forna Västtyskland. Dessa aktörer tillhandahåller merparten av alla förskoleplatser medan kommunerna står för ungefär en tredjedel och de kommersiella privata aktörerna utgör knappt 3 procent.

I genomsnitt finansierar det offentliga ungefär 80 procent av kostnaden för förskolan i Tyskland medan föräldrarna står för de resterande kostnaderna. Exakt hur fördelningen ser ut och vilka regler som gäller för privata aktörer skiljer sig dock mellan delstater. Även välfärdsorganisationer finansieras med offentliga medel och i vissa delstater finansieras även vinstdrivande kommersiella aktörer men det finns också förskolor som är helt finansierade av föräldraavgifter (Eurydice, 2019c). Dessa avgifter skiljer sig åt mellan olika kommuner och delstater och är ofta beroende av föräldrarnas inkomster, antal timmar i förskolan, måltidstillägg och antal barn etc. Kommunerna får inte starta nya offentliga förskolor utan att först tillfråga privata aktörer, dvs både välfärdsorganisationer och kommersiella vinstdrivande aktörer. Den federala lagen anger nämligen att det måste finnas en mångfald av olika aktörer med olika värden, idéer och arbetsmetoder (SGB VIII). Tyskland ses som en expansiv förskolemarknad av Academedia: Det finns ett stort behov av nya förskoleplatser, offentlig finansiering och utbildningsmål som uppfattas likna de skandinaviska som därmed kan göra verksamheten överförbar. Det sker bland annat genom varumärket Espira.

Espira – för en fantastisk skandinavisk start i livet

Sedan hösten 2018 finns Espiraförskolor i delstaterna Bayern och Baden-Württemberg. Förskolorna inom Espira konceptet erbjuder förhållandevis långa öppettider (ca 07.00-17.00) och tillagad mat (till extra kostnad för föräldrarna, mellan 75 och

110 Euro/månad). Förskolorna finansieras genom offentliga medel och föräldraavgifter och dessa varierar beroende på förskola, barnens vistelsetid och ålder. Exempelvis är månadskostnaden för åtta timmars vistelsetid per dag ca 350-450 euro för barn upp till tre års ålder och ca 200-320 euro för barn över tre år (Espira, 2020a). Espira presenterar sig tydligt som ett skandinaviskt förskolekoncept. Det 'skandinaviska' framställs för det första som en "inkluderande förskola" som anspelar på en tradition och föreställning om det skandinaviska som jämlikt och jämställt. "I vår organisation hälsar vi alla barn, familjer och personal varmt välkomna och erbjuder er lika möjligheter, bildning och garanterad kvalitet oavsett kön, social tillhörighet, ekonomiska förutsättningar, härkomst, språk, religion eller särskilda behov" (Espira, 2020a).

För det andra framställs det 'skandinaviska' som en naturnära förskola som inte bara arbetar med miljö och hållbarhet genom att undvika plastmaterial, minska energianvändning etc., utan också genom att ge barnen naturupplevelser utomhus: "Vårt skandinaviska ursprung är särskilt tydligt i betydelsen av socialt deltagande och daglig träning med en stor andel utomhusaktiviteter" (Espira, 2020c). Verksamheten bedrivs utomhus på de "rymliga gårdarna" särskilt under de varmare månaderna. Men regn och kyla sägs inte stå i vägen för utomhusaktiviteterna bara rätt kläder finns (Espira, 2020c). Betoningen på natur och utomhuspedagogik förstärks genom att alla foton på hemsidan avbildar aktiviteter utomhus, så även i regn. Med utsagor som "Espira – närhet till naturen från början" förstärks natur och miljö ytterligare (Espira, 2020b).

Varumärket Espira har därtill fått en tydlig koppling till naturen i den tyska kontexten genom att färgen på logotypen ändrats från röd till grön och att en frögrodd har lagts till (Espira, 2020a, jmf Espira Kunnskapsbarnehagen, 2020). I nuläget finns det inga Espiraförskolor i Sverige trots att företaget ägs av svenska Acade-

Media och därför får den norska hemsidan tjäna som jämförelsepunkt. På de norska sidorna återspeglas inte utomhusaktiviteter och det naturnära i lika stor utsträckning som i det tyska sammanhanget. Möjligen kan det avspegla att naturen och utomhusaktiviteter är en viktig del av samtliga förskolor i Norge men används som ett sätt att framställa det 'skandinaviska' i Tyskland och särskilja Espira från andra tyska aktörer. Det kan också avspegla förskolans olika roll i de olika kontexterna där Espira i Norge i högre grad trycker på kunskap och lärande medan förskolan i Tyskland historiskt främst betonat omsorg (Lue & Schelle, 2009). I den tyska kontexten blir utomhusaktiviteterna också en del av betoningen på barnens fysiska rörelse och hälsa och Espiraförskolorna lägger "stor vikt vid utvecklande av upptäckarglädje samt vid utvecklingen av mental och fysisk rörelse och styrka" (Espira, 2020a; c). Utrymmena både inomhus och utomhus sägs vara utformade "så att våra barns naturliga lust att röra sig främjas" (Espira, 2020c; d). Det sker genom att designen utformas för rörelse på flera olika nivåer som möjliggör för barnen att "klättra, krypa och dra sig upp" (Espira, 2020d).

Det 'skandinaviska' återspeglas också, för det tredje, i synen på barnen och den roll som barnen tillskrivs. Barnen framställs som självständiga individer som lär sig av och med varandra. De framställs också som deltagare och medkonstruktörer både vad gäller verksamhetens innehåll och de fysiska utrymmena, vilket beskrivs som "våra barn är medkonstruktörer av sin vardag" och "barn formar aktivt och autonomt sin vardag med oss" (Espira 2020c; d). Genom att barnen ses som delaktiga medskapare görs utsagor om att verksamhetens lokaler och områden, både inomhus och utomhus lämnas "ofärdiga" för att utformas i samarbete mellan barnen och pedagogerna över tid (Espira 2020b; d).

För det fjärde presenterar Espira sin skandinaviska förskolemodell med be-

greppet "holistisk pedagogik" (Espira 2020e). Det pedagogiska konceptet som Espira utgår ifrån har sitt ursprung i Norge. Konceptet presenteras i ett 21 sidor långt dokument (Espira 2019). Inom ramen för detta inryms sju utbildningsområden som alla har varsin frögrodd som symbol och spänner över flertalet områden som barnen senare förväntas möta i skolan. Exempelvis behandlar utbildningsområdena kropp, rörelse och hälsa (området "motorikus"), konst, kultur och kreativitet ("ausdruck-künstler") samt språk, kommunikation och text ("sprachforscher") (Espira, 2020c). För att ge de anställda en "tydlig ram och konkret vägledning" (Espira, 2020b) tillhandahålls 150 aktivitetskort som täcker in de sju utbildningsområdena med förslag på aktiviteter som kan genomföras inomhus såväl som utomhus.

Med utgångspunkt i det pedagogiska konceptet framställs pedagogernas roll huvudsakligen som vägledande. Barnen uttrycks som medskapare av sin vardag och pedagog förväntas "stå vid dem med råd och handling" (Espira, 2020b). Den vägledande rollen återspeglas också i hur de vardagliga sammanhangen beskrivs där pedagog förväntas att exempelvis skapa lek- och inlärningssituationer utifrån "gruppens eller enskilda barns respektive behov", observera barnens lek och "ge stöd och hjälp" när det behövs eller önskas (Espira, 2020b), och att "våra pedagoger visar barn hur de tar ansvar och hur de lugnt kan lösa konflikter" (Espira, 2020c). En av de viktigaste uppgifterna framhålls dock vara att stödja barnen vid de "stora övergångarna", från att börja på förskolan till övergången till skolan, vilket visar på en framtidsriktad verksamhet som förbereder för skolan (Espira, 2020b). I framställningen av pedagogens roll finns både drag av mer vårdande karaktär, men också bildande och kunskapsinriktning, vilket överensstämmer väl med den skandinaviska modellen. Aktivitetskorten och uttrycken kring dessa visar samtidigt att pedagogerna inte förväntas vara helt fria i sin

roll och inte heller att aktiviteterna helt ska utgå från barnens upptäckarlust, behov och intressen. Pedagogernas arbete styrs genom de många olika aktivetskorten även om det uttrycks med begrepp som stöd och hjälp.

Sammanfattningsvis visar självbeskrivningarna att Espira bär med sig och lyfter fram ett flertal olika 'skandinaviska' aspekter när företaget etableras i den tyska kontexten. Det tar sig uttryck i både vad som erbjuds organisatoriskt, exempelvis generösa öppettider och måltidspaket, och i värden och förhållningssätt som uttryckligen relateras till det skandinaviska i termer av barnsyn, utepedagogik och jämlikhet.

IEP-GROUP: SPANSKA PRIVATSKOLOR ÄGDA AV INTERNATIONELLA ENGELSKA SKOLAN

Internationella Engelska skolan i Sverige AB (IES) är det största friskoleföretaget på grundskoleområdet i Sverige. År 2019 fanns sammantaget mer än 26 000 elever i IES 37 skolor. IES var en tidig aktör i friskolelandskapet; företaget grundades 1993 av Barbara Bergström och introducerades på börsen 2016. I slutet av 2019 var de tre största ägarna två Luxemburgbaserade investmentbolag samt Barbara Bergström (IES, 2020a). IES har en pedagogisk inriktning mot det engelska språket, en säker och trygg lärandemiljö och höga förväntningar vad gäller kunskapskrav (IES, 2020b). Bolaget har redovisat en omsättning på nästan 2 800 miljoner kronor varav de spanska skolorna stod för 174 miljoner (IES, 2019).

Sedan 2012 har IES funnits på den engelska skolmarknaden. Tillsammans med Sabres Educational Trust driver företaget för närvarande IES skola in England. Den internationella expansionen har emellertid tagit fart påtagligt efter 2016 och då med den spanska marknaden i fokus, med argumentet att Spanien är en marknad där tvåspråkig utbildning är efterfrågad och

står högt i kurs hos föräldrar (IES, 2020c). Dotterbolaget International English Partnership (IEP-group) samögde inledningsvis spanska skolor tillsammans med ett annat företag men har övergått till en modell där man köper upp och heläger skolorna. IES expanderar alltså genom att förvärva befintliga skolor och deras verksamhet. IES ambition att etablera sig utomlands uttrycks handla om att möjliggöra tillväxt vid sidan om den svenska marknaden och samtidigt dra nytta av sin etablerade verksamhet och sitt koncept. Enligt IES VD är de nu den sjätte största icke-religiösa privata skolaktören i Spanien (IES, 2020d)

Den spanska skolkontexten i korthet

Spanien har omkring 46,7 miljoner invånare och är uppdelat i 17 regioner. Utbildningssystemet är decentraliserat vilket ger regionerna en stor grad av självstyre och det gäller även utbildningsfrågor. Enligt den spanska konstitutionen från 1978 har individer och juridiska personer rätt att bilda och driva skolor. Det finns idag tre driftsformer: offentliga skolor, privata skolor som delvis finansieras med offentliga medel och privata skolor som helfinansieras med privata medel. Ungefär 86% procent av de totala utgifterna för utbildning i Spanien 2017 finansierades med offentliga medel (Eurydice, 2019a). År 2016/17 fanns det nästan 30 000 utbildningsinstitutioner och omkring en tredjedel av dessa (9 185) var privata. Något fler än hälften av dessa finansierades med delvis offentliga medel medan 4 184 skolor drevs helt av privata medel (Eurydice, 2019b). Det är inom detta sistnämnda segment som IEP-groups skolor återfinns. År 1996 påbörjades ett tvåspråkighetsprojekt genom det spanska utbildningsministeriet och Brittiska rådet (British Council, 2020a) och antalet skolor som erbjuder undervisning på både spanska och engelska har därefter ökat i såväl numerär som popularitet. Idag finns det 132 så kallade brittiska skolor i Spanien som följer en engelsk läroplan (British Council,

2020b). Några, men inte alla, skolor som IEP driver tillhör denna kategori skolor, som bland annat inspekteras och ackrediteras av British Council.

IEP – ”omdefinierar tvåspråkig utbildning”

IES dotterbolag IEP-group äger och driver för närvarande sju skolor runt om i Spanien, vilka sammantaget har mer än 4800 barn och elever i åldrarna 1–18 år. Samtliga skolor är privata och helfinansierade via elevavgifter. Avgifterna varierar mellan 460 och 1196 euro per månad beroende på elevernas ålder och vilken av skolorna det gäller (IEP 2020a). IEP vill erbjuda en ”enastående tvåspråkig utbildning i Spanien, i enlighet med Spaniens nationella läroplan och Storbritanniens nationella läroplan” (IEP, 2020a) och ”blanda lokal närvaro och kunskap om den spanska marknaden med IEP:s affärssinne för att utveckla det främsta varumärket” för internationella engelska skolor i Spanien (IEP, 2020a). IEP-group anger vidare att ”verksamheten i de båda länderna huvudsakligen baseras på samma principer med fokus på engelska, höga akademiska förväntningar och en ordning och reda i klassrummet” (IEP, 2020b, s. 8).

Det tvåspråkiga konceptet och den typ av undervisning som bedrivs förtydligas i ett dokument med titeln ”Vad är en brittisk läroplan”? (IEP, 2020b). Det innebär bland annat att barnen startar skolan vid 5 års ålder, vilket är ett år tidigare än i det spanska skolsystemet. Det innebär också att eleverna genomför examensprov som IGCSE (Cambridge International General Certificate of Education) och så kallade A-Levels för behörighet till universitet, som även gäller utanför Spanien (IEP, 2020b). Synen på undervisning beskrivs exempelvis med nyckelord som ”aktivt lärande”, ”tillämpad kunskap”, ”barncentrerat förhållningssätt”, ”samarbete” och ”tvärvetenskapliga länkar” (IEP, 2020b). En annan bärande princip är att undervisningen inte ska utgå från en enda lärobok utan lärarna ska använda flera olika lärome-

delsresurser i klassrummet, inklusive olika typer av IT-baserade verktyg. Kreativa och praktiska aktiviteter spelar en viktig roll i inlärningsprocessen och vikten av kontinuerlig bedömning framhålls också och hur lärarna kan bedöma elevernas progression beskrivs (IEP, 2020b).

IEP uttrycker att man vill skapa förutsättningar och möjligheter för elever i en föränderlig och ”alltmer konkurrensinriktad värld” (IEP, 2020c). Eleverna står i centrum i IEP:s övergripande verksamhetsdeklaration, som också är huvudrubrik på hemsidan: ”Omdefinierar tvåspråkig utbildning – fostrar våra elever att bli innovatörer och game-changers” (IEP, 2020a). Eleverna framställs som ”proaktiva” som vill utveckla sin nyfikenhet och undersökningsförmåga, samtidigt som de exponeras för högt ställda förväntningar för att nå sin fulla potential (IEP, 2020a). IEP framhåller att man ser till ”individens behov” i utformningen av lärmiljön och det görs för att eleverna ska kunna ”utveckla deras egna talanger och personligheter samtidigt som deras intellektuella stimulationsbehov uppfylls” (IEP 2020a). Lärandemiljön beskrivs, i likhet med IES i Sverige, som en plats där ”lärare kan undervisa och elever kan lära” (IEP, 2020a).

Lärare rekryteras från andra engelsktalande länder och företaget har en etablerad strategi för detta och särskilda rekryteringsbroschyrer riktade till potentiella lärare har utarbetats. Däri beskrivs IEP:s skolor, liksom staden eller platsen och skolans omgivning (IEI 2020c; d). I dessa broschyrer presenteras även förväntningar på lärare som arbetar på någon av IEP:s skolor. För det första uttrycks att lärarna förväntas känna till läroplanen för England och Wales, och att ”majoriteten av våra lärare har erfarenhet av att arbeta i Storbritannien eller i ett liknande internationellt system” (IEP, 2020c). I linje med den tydliga profilen mot tvåspråkighet är denna förväntan tydligt integrerad med företagets grundkoncept. Sådan erfarenhet uttrycks av IEP som en

fördel i rekryteringssammanhanget. För det andra förväntas lärarna vara utbildade, och det framhålls att IEP:s lärare är just utbildade. Genom ledorden om höga förväntningar på eleverna följer, för det tredje, vissa förväntningar på lärarnas egen bildning och fortsatta utveckling. Det framhålls som meriterande att ha förståelse ”för de krav som är associerade med privat utbildning” (IEP, 2020c). Vilka dessa krav är uttrycks dock inte explicit. Att omfamna skolans och företagets värderingar skrivs dock fram som den främsta egenskap som efterfrågas hos lärare (IEP 2020c). Den lärare som IEP efterfrågar har också många andra färdigheter och egenskaper så som ”kommunikationsförmåga”, relationsskapande ”med takt och diplomati”, ”välorganiserade”, och kunna prioritera uppgifter och hantera stress. De förväntas också ”representera skolan med stolthet” och upprätthålla professionell standard och utseende lämpliga för sin roll (IEP, 2020c).

Sammanfattningsvis har de spanska självbeskrivningarna av IEP stora likheter med IES profil i Sverige och det är samma grundkoncept som används i de båda länderna. Det engelska språket, en trygg lärandemiljö och höga förväntningar på eleverna betonas alltså genomgående. Det ’svenska’ är inte något som görs explicit utan konceptet ska snarare förstås som en positionering som distanserar sig från detsamma². Det är istället med brittisk utbildning som förebild som IEP beskriver sig och sin verksamhet. Samtidigt finns beskrivningar av utbildning och lärande som också förknippas med svensk skola och utbildning, som exempelvis det elevcentrerade lärandet, aktivt lärande och tillämpade och omsatta kunskaper snarare än ytinläring.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Detta kapitel har behandlat svenskägda skolföretag som etablerar sig utomlands med ett fokus på hur företagen beskriver verksamheterna i Indien, Tyskland och Spanien. Resultatet visar att de studerade skolföretagen använder det pedagogiska arbetet som resurs och argument när de etablerar sig utomlands och att det görs till centrala delar i vad de erbjuder och hur det kommuniceras. På så sätt illustrerar kapitlet hur villkoren för det pedagogiska arbetet och hur det pedagogiska arbetet i sig självt kommersialiseras och rör sig globalt. Sådana aspekter har hittills varit undanskymda i den svenska forskningen. Vi menar att det är helt centralt att forskning i pedagogiskt arbete omfattar och tillämpar komparativa och globala perspektiv och att det förs en kontinuerlig diskussion om hur det nationella och internationella förhåller sig till varandra i syfte att berika förståelsen av ämnets olika studieobjekt.

Vi har kunnat urskilja vissa likheter mellan hur det pedagogiska arbetet, inklusive elev- och läraridentiteter, beskrivs av de studerade utlandsverksamheterna. I både de indiska, tyska och spanska sammanhangen lyfts exempelvis vikten av individuella förhållningssätt fram. Det kan handla om att utgå från elevens behov, vikten av individanpassning eller att se varje enskild elev och dennes utvecklingspotential. Ett annat gemensamt drag i självpresentationerna är hur eleverna framställs som självständiga och att de är drivande, medskapare och tar en aktiv del i sitt eget lärande. Lärarrollen beskrivs också på delvis likartat sätt, exempelvis syns läraren som en vägledare, mentor eller coach tydligt i Espiras och Kunskapsskolans självpresentationer. I båda dessa fall görs positioneringen i kombination med en pedagogisk idé om ’centralplanerad undervisning’ som exempelvis färdiga lektionsplaneringar i en lärportal och aktivitetskort

2 Exempelvis har grundaren Barbara Bergström uttryckt vad IES står för som ”tough love” vilket ska ses i kontrast till ”the currently endorsed ‘feel good curriculum’ in so many other places” (IES, 2020e).

som ska leda lärarna 'rätt'. Det ger upphov till frågor om hur villkoren för det pedagogiska arbetet formas i mötet mellan pedagogiska koncept, lärarprofession och autonomi. Standardisering, exempelvis i form av färdiga aktivitets- och lektionsplaneringar, måste likväl anpassas till situation och mottagare. I våra kommande projektstudier kommer vi att fortsätta undersöka formerna och villkoren för det pedagogiska arbetet i dessa utlandsverksamheter samt i vad mån intryck, lärande och utveckling förs tillbaka till företagens svenska verksamhet.

Det finns också skillnader mellan de studerade verksamheterna. Företagen arbetar utifrån delvis olika affärsmodeller, där Kunskapsskolan startar upp egen skolverksamhet, IES köper upp befintliga skolverksamheter och AcadeMedia lanserar det ursprungligen norska Espira på den tyska barnomsorgsmarknaden men även köper upp befintlig verksamhet i Tyskland. Genomgången visar att de respektive koncepten också måste anpassas i förhållande till den nya nationella kontexten som företagen etablerar sig i, samt i förhållande till den tänkta kundgruppen. I dessa processer ramas det 'svenska' in på olika sätt. Översättningen av det 'skandinaviska' i Tyskland artikuleras i termer av exempelvis en demokratisk barnsyn, vikten av natur och utevistelse. Kunskapsskolan framhåller det elevcentrerade arbetssättet, med den aktiva eleven och den coachande läraren. Det ligger i linje med en föreställning om en mer svensk egalitär lärar-elevrelation, och positioneras som särskilt innovativ i det indiska sammanhanget. IES avviker från de andra företagen och distanserar sig från det 'svenska' och ger det 'brittiska' en mer framträdande innebörd i självbeskrivningen. Samma representation görs på hemmaplan i Sverige där IES utvecklat sitt brittiska och tvåspråkiga koncept sedan tidigt 1990-tal. Detta koncept möjliggör nu export till den spanska marknaden för tvåspråkig privata skoleutbildning.

De tidigare identifierade likheterna, inklusive den självständiga eleven och läraren som stödresurs för att utveckla morgondagens medborgare, är emellertid inga Sverigeunika företeelser i sig. Inte heller är de tre företagen vi studerat här ensamma om att länka den skola eller barnomsorg som de erbjuder till värden som exempelvis utveckling, framtidsberedskap, valfrihet och autonomi. De är därmed bärare av den generella internationella diskursen om hur privata alternativ och kommersialisering av utbildning kan bidra till att förstärka sådana värden (Ball, 2012; Verger m. fl., 2016). De svenska företagens utlandsetableringar är en del av en större internationell utbildningsindustri (Verger m. fl., 2016). De företag och verksamheter vi studerat i kapitlet kan ses som bärare av vissa ideal och idéer som får fäste och sprids mellan olika nationella kontexter med hjälp av privata aktörer. Svenska friskoleföretag agerar via sina utlandsetableringar som mäklare (Ozga m. fl., 2011) av policyidéer från det svenska till det internationella sammanhanget. Som eduprenörer (Rönnerberg, 2017) bidrar skolföretagens internationella profileringsarbete av sina verksamheter med att länka samman (Hogan, 2015) olika fält, som exempelvis hemma och borta, det svenska och det nya utländska, privat och offentligt ethos, eller svenska stereotyper med andra nationella stereotyper. Insikter och koncept från det svenska friskolesammanhanget exporteras och omförpackas till en internationell publik och kundkrets och i detta arbete sker en anpassning och profilering av det erbjudna pedagogiska innehållet. Ett centralt inslag i profileringarna tar fasta på lärarnas och pedagogernas arbetssätt och roller. De studerade skolföretagens beskrivningar av sitt arbete utomlands illustrerar således hur det pedagogiska arbetet befinner sig på en global utbildningsmarknad och i en global tid. Dessa aspekter förtjänar ytterligare forskningsmässig belysning.

REFERENSER

- AcadeMedia (2019a). Capital Markets Seminar. Preschool Market Focus. Hämtad 2020-03-16 från <https://corporate.academediase.se/wp-content/uploads/2019/08/AcadeMediaCapitalmarketsseminar2.pdf>
- AcadeMedia (2019b). Årsredovisning 2018/19. Hämtad 2020-03-16 från <https://corporate.academediase.se/wp-content/uploads/2019/11/AcadeMediarsredovisning1819.pdf>
- AcadeMedia (2020). Startside AcadeMedia. Hämtad 2020-02-05 från <https://academediase.se/>
- Allabolag (2020). Kunskapsskolan Education Sweden AB. Hämtad 2020-02-05 från <https://www.allabolag.se/5566913066/kunskapsskolan-education-sweden-ab>
- Au, W. & Ferrare, J. J. (Red) (2015). *Mapping corporate education reform: power and policy networks in the neoliberal state*. London: Routledge.
- Ball S. J. (2019). Serial Entrepreneurs, Angel Investors, and Capex Light Edu-Business Start-Ups in India: Philanthropy, Impact Investing, and Systemic Educational Change. In M. Parreira do Amaral, G. Steiner-Khamsi & C. Thompson (Red), *Researching the Global Education Industry* (s. 23-47). Cham: Palgrave Macmillan.
- Ball, S. J. (2007). *Education PLC. Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2012). Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge
- Billmeyer, J. (2019). Choose us, we are different! Free schools' self-descriptions and -positioning in the Swedish educational system. *Utbildning & Demokrati*, 28(1), 79-98.
- Brage, C. (2017). Skoldag i Indien. *CETIS nyhetsbrev*. Hämtad 2020-02-29 från <https://liu.se/cetis/nyhetsbrev/2017-1-skoldag-indien-tk.shtml>
- British Council (2020a). Bilingual education in Spain. Hämtad 2020-01-27 från <https://www.britishcouncil.es/en/partnerships/success-stories/bilingual>
- British Council (2020b). British Schools in Spain. Hämtad 2020-02-16 från <https://www.britishcouncil.es/en/programmes/education/schools>
- Dahlstedt, M. & Fejes, A. (2019). *Neoliberalism and market forces in education: Lessons from Sweden*. London: Routledge.
- Ekonomifakta (2017). Ekonomifakta (2017). Friskolor i aktiebolagsform. Hämtad 2020-01-28 från <https://www.ekonomifakta.se/Fakta/Valfarden-i-privat-regi/Skolan-i-privat-regi/friskolor-i-aktiebolagsform/>
- Erixon Arreman, I & Holm, A.-S. (2011). School as "Edu-business": Four "serious players" in the Swedish upper secondary school market, *Education Inquiry*, 2(4), 637-657.
- Espira (2019). Pädagogisches Konzept. Espira Kinderbetreuung. Hämtad 2020-03-16 från <https://espira-kinderbetreuung.de/wp-content/uploads/2019/12/Rahmenkonzeption-Espira-Kinderbetreuung-2019.pdf>
- Espira (2020a). Herzlich willkommen bei der Espira Kinderbetreuung! Hämtad 2020-03-01 från <https://espira-kinderbetreuung.de/>
- Espira (2020b). Was macht Espira aus? Hämtad 2020-03-01 från <https://espira-kinderbetreuung.de/jobs-bei-espira/>
- Espira (2020c). Ihr Kind steht im Mittelpunkt. Hämtad 2020-03-01 från <https://espira-kinderbetreuung.de/paedagogisches-konzept/>
- Espira (2020d). Espira Kitas. Hämtad 2020-03-01 från <https://espira-kinderbetreuung.de/kitas/>
- Espira (2020e). Espira in Deutschland. Hämtad 2020-03-01 från <https://espira-kinderbetreuung.de/ueber-uns/>
- Espira Kunnskapsbarnehagen (2020). En fantastisk start på livet! Hämtad 2020-02-14 från <https://espira.no/>
- Eurydice (2019a). Spain. Funding in Education. Hämtad 2019-12-04 från https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-79_en

- Eurydice (2019b). Spain. Organisation of Private Education. Hämtad 2019-10-01 från https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-79_en
- Eurydice (2019c). Germany. Early Childhood Education and Care. Hämtad 2019-09-30 från https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-31_en
- Hogan, A. (2015). Boundary spanners, network capital and the rise of edu-businesses: the case of News Corporation and its emerging education agenda. *Critical Studies in Education*, 56(3), 301-314.
- Holm, A-S. (2017). En skolkoncerns uppgång och fall. *Utbildning & Demokrati*, 26(1), 87-105.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15, 1277-1288.
- IEP (2020a). Redefining bilingual education. Hämtad 2020-03-01 från <https://www.iepgroup.es/en/>
- IEP (2020b). What is a British-based curriculum? Hämtad 2020-03-01 från https://www.iepgroup.es/wp-content/uploads/what-is-a-british-based-curriculum_-_comprimido.pdf
- IEP (2020c). Teacher recruitment pack. English School of Asturias. Hämtad 2020-03-01 från <https://www.colegioinglesdeasturias.com/wp-content/uploads/application-packs-asturias-1.pdf>
- IEP (2020d). Teacher recruitment pack. Elian's British School of La Nucia. Hämtad 2020-03-01 från <https://www.elianstanucia.com/wp-content/uploads/application-packs-la-nucia-min-2.pdf>
- IES (2019). Årsredovisning 2018/19. Nås via: <http://corporate.engelska.se/financial-information/reports-and-presentations>
- IES (2020a). IES 2020a. Largest shareholders. Hämtad 2020-03-01 från <http://corporate.engelska.se/financial-information/the-share/largest-shareholders>
- IES 2020b. IES Concept. Hämtad 2020-03-01 från <http://corporate.engelska.se/about-ies/ies-concept>
- IES (2020c). Strategy. Hämtad 2020-03-01 från <http://corporate.engelska.se/about-ies/strategy>
- IES (2020d). Acquisition of Colegio Joyfe. Hämtad 2020-03-01 från <http://corporate.engelska.se/press-archive?page=en/pressreleases/acquisition-colegio-joyfe>
- IES (2020e). Founder's Introduction. Hämtad 2020-01-29 från <https://engelska.se/about-ies/founder%E2%80%99s-introduction>
- KED India (2020a). About the KED program. Hämtad 2020-02-29 från <https://ked.edu.in/ked-program/about-the-ked-program/>
- KED India (2020b). History. Hämtad 2020-02-29 från <https://ked.edu.in/introduction/history/>
- KED India (2020c). Mission. Hämtad 2020-02-29 från <https://ked.edu.in/introduction/mission/>
- KED India (2020d). FAQs. Hämtad 2020-02-29 från <https://ked.edu.in/faqs/>
- KED India (2020e). KED Teacher. Hämtad 2020-02-29 från <https://ked.edu.in/ked-program/the-teacher/>
- KED India (2020f). Curriculum. Hämtad 2020-02-29 från <https://ked.edu.in/ked-program/curriculum/>
- KED India (2020g). Educational Philosophy. Hämtad 2020-02-29 från <https://ked.edu.in/ked-program/educational-philosophy/>
- KED India (2020h). The Learning Portal. Hämtad 2020-02-29 från <https://ked.edu.in/ked-program/the-learning-portal/>
- Kingdon, G. G. (2017). The private schooling phenomenon in India. *CSAE Working Paper*. Nås via <https://www.csae.ox.ac.uk/materials/papers/csae-wps-2017-04.pdf>.
- Kunskapsskolan (2020). Kedman. Hämtad 2020-02-29 från <http://www.kunskapsskolan.com/thekednetwork/ongoingkednetworkpartnerships/kedman.4.5e123f3a1677d83f9b8b9d1.html>
- Kunskapsskolan Gurgaon (2020). KED Program. Hämtad 2020-02-29 från <https://ked.edu.in/gurgaon/>
- Landguiden (2020). Indien. Utbildning. Hämtad 2020-02-29 från <https://www.ui.se/landguiden/lander-och-omraden/asien/indien/utbildning/>

- Leu, H. R. & Schelle, R. (2009). Between education and care? Critical reflections on early childhood policies in Germany, *Early Years*, 29(1), 5-18, DOI:10.1080/09575140802689034.
- Lingard, B. & Sellar, S. (2013). Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, 11(3), 265-280.
- MacDonald, D. Johnson, R. & Lingard, B. (2020). Globalisation, neoliberalisation, and network governance: an international study of outsourcing in health and physical education. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. Published Online First.
- Nordin, D. (2015). Olika världar av internationalisering—en jämförande studie av internationella influenser och utbyten i svensk skola 1950–2000. *Utbildning & Demokrati*, 24(1), 95-115.
- Ozga, J. Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. & Simola, H. (Red) (2011). *Fabricating quality in education: data and governance in Europe*. London: Routledge.
- Ozga, J. & Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21(1), 1-17.
- Parreira do Amaral, G. Steiner-Khamsi & C. Thompson (Red) (2019). *Researching the Global Education Industry*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Ringarp, J. (2016). PISA lends legitimacy: A study of education policy changes in Germany and Sweden after 2000. *European Educational Research Journal*, 15(4), 447-461.
- Robertson, S., Mundy, K., Verger, A. & Menashy, F. (Red) (2012). *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*, Cheltenham: Edward Elgar.
- Rönnerberg, L., Benerdal, M., Carlbaum, S. & Holm, A-S (2021). The flow of public funding to private actors in education: The Swedish case. I: A. Hogan & G. Thompson (Eds.). *Privatisation and Commercialisation in Public Education: How the Public Nature of Schooling is Changing*. London: Routledge (ss. 134-155).
- Rönnerberg, L. (2019). Swedish school companies going global. I M. Dahlstedt & A. Fejes (Red) *Neoliberalism and market forces in education: Lessons from Sweden* (s. 183-196). London: Routledge.
- Rönnerberg, L. (2017). From national policy-making to global edu-business: Swedish edu-preneurs on the move. *Journal of Education Policy*, 32(2), 234-249.
- Rönnerberg, L. (2018). *Going Global*. Ansökan till Vetenskapsrådet. Dnr 2018-04897.
- Sebhatu, A. & Wennberg, K. (2017). Institutional Pressure and Failure Dynamics in the Swedish Voucher School Sector. *Scandinavian Journal of Public Administration*, 21(3), 109-136.
- SGB VIII, Sozialgesetzbuch (SGB) – Aftes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe Hämtad 2020-03-16 från <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html>
- Skolverket (2019). Statistik. Hämtad 2019-11-27 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>
- Skolverket (2020). Skolverket (2020). Statistik om grundskolan: Skolenheter och elever läsåret 2018/19, enskild huvudman. Hämtad 2020-01-28 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/>
- Stähle, Y. (2006). *Pedagogiken i tiden. Om framväxten av nya undervisningsformer under tidigt 2000-tal – exemplet Kunskapsskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Steiner-Khamsi (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending Building Comparative Policy Studies. In Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Red) *World Yearbook of Education: Policy Borrowing and Lending in Education*. London: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2016). New Directions in Policy Borrowing Research. *Asia Pacific Education Review* 17(3), 381-390.
- Sundberg, D. & Wahlström, N. (2012). Standards-Based Curricula in a Denationalised Conception of Education: The Case of Sweden. *European Educational Research Journal* 11(3), 342-335.
- Verger, A., Lubienski, C & Steiner-Khamsi, G. (2016). The Emergence and structuring of the Global Education Industry. Towards an analytical framework. In Verger, A, Lubienski, C & Steiner-Khamsi, G. (Red) *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. New York: Routledge.

Waldow F. (2009). Undeclared imports: silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education* 45(4), 477-494.

Wood, A. (2016). Tracing policy movements: methods for studying learning and policy circulation. *Environment and Planning*, 48(2), 391-406.

The pandemic and the school: igniting educational conflict

Ken Jones

Between August 2019, when the lecture on which this chapter is based was delivered, and August 2020, when I am preparing it for publication, Covid-19 has subjected the world to deep and sudden change. The epidemiologist Frank Snowden has spoken of Covid-19 as a ‘disease that holds up the mirror to human beings as to who we really are.’ (Levantesi/Snowden 2020). If this is so, and if we think in terms of socio-economic systems, then the features which the mirror reveals are ones which have developed over half a century. Thus although in some senses the life of societies has been suspended, in others, the processes discussed in my lecture – those of austerity and neoliberalisation – are working more strongly than ever.

BEFORE THE PANDEMIC: THE WORLD WE HAVE NOT LOST

The financial crisis of 2008 developed into an economic recession that was deep and long-lasting (Traianou and Jones 2019). Changes provoked or exacerbated by the crisis became embedded features of European societies. The social and economic settlements of earlier decade had already been rendered fragile by globalisation and by the policy turn embodied in the Single European Act (1986) and the Maastricht Treaty (1992). After 2008, fragility became break-up. Youth unemployment across the EU has not fallen significantly below 15% since 2008, and – on the eve of the Coronavirus crisis – it remained in Italy, Spain and Greece above 29% (Eurostat 2020). In 2014, nearly one in four persons (122.3 million people) was at risk of poverty or social exclusion in the European Union; in 2018, this percentage was still above 20% (Eurostat 2020). Children were amongst the hardest hit by the crisis – across the EU, 23.4 per cent were living in a household ‘at risk of poverty or social exclusion’.

The labour market has stopped being a stable source of prosperity for many people: a precarious class (Standing 2011) has grown in numbers, lacking secure access to regular employment, long-term housing and other attributes essential to a secure and autonomous existence; the labour force has been flexibilised in its conditions of work, and deprived of the legal rights it previously enjoyed – a deprivation which has in some cases been written into national constitutions (Broder 2020). Economic misery has driven mass migration from southern and eastern Europe to the more prosperous north. Within states, there has been a ‘marked shift in income and wealth away from the majority of citizens dependent on wages and salaries towards those who derive their income from capital’ (Euro-memorandum 2018: 3). Between EU states, inequalities are stark, between Latvia and Belgium, for instance, there is a five-fold difference in average household wealth (Tiefensee 2018).

These embedded features of social and economic life have been kept in place by a policy choice adopted by most national governments, and by European and global institutions – austerity. In organising large-scale bail-outs to avert the collapse of banks, governments in OECD countries had run up significant current account deficits. The banking crisis was transformed for many states into a fiscal crisis, which by 2010 had become a sovereign debt crisis, as the markets began to register that several states had debts they had little hope of repaying (Blackburn 2011). Bond markets, on which governments relied for their borrowing, required plans to cut deficits, through cuts to public spending and long-term adjustments to deal with issues of public debt. In accommodating to these demands, governments of the centre-left and centre-right worsened the recession: cuts in the public sector served to weaken aggregate demand, contributing to low rates of growth. It is onto this desolate landscape that the storm of the pandemic has burst.

THE IMPACT OF COVID-19

The immediate economic impact of the pandemic is well-known: the IMF has projected negative growth rates for the Euro areas of more than 10% in 2020, with GDP in Italy, France and Spain falling by more than 12%. The speed and scale of the descent into economic inactivity are unprecedented – likewise the extent of government spending to compensate for it. But, as with the financial crash of 2008/9, the aftermath of crisis looks likely to be not a turn away from neoliberal measures, but a fresh consolidation. The World Bank President, David Malpass, agreed that ‘these are difficult times for all, especially for the poorest and most vulnerable’ and made clear that his ‘first goal’ was to ‘provide prompt support during the crisis, based on a country’s needs’. But there would be a reckoning, ‘countries will need

to implement structural reforms to help shorten the time to recovery and create confidence that the recovery can be strong’ and the Bank would ‘work with them to foster markets, choice and faster growth prospects during the recovery’ (Malpass 2020).

A similar prospect has opened up in Europe. The European Union will set aside existing regulations to allow unlimited borrowing by national governments and has agreed to a mutualisation of debt across the countries of the EU, thus allowing some protection to the indebted states of Southern Europe. To this extent, it has departed from the austerity-orientated policies of the past, which demanded that indebted states like Greece and Portugal accepted structural adjustment policies as the price of financial aid. But the scale of EU measures does not match the size of the problems. There is no Marshall Plan for recovery from the worst economic crisis since 1945, and countries of the European South are facing a new and more severe round of austerity, in which ‘the discourse of debt sustainability and fiscal responsibility’ is likely to be ‘as relentless as ever’ (Tooze 2020).

The disease affects rich and poor differentially, aggravating existing inequalities (Fisher and Bubola 2020). ‘Pestilence is both blight and revelation’, wrote Camus in *The Plague*; his insight applies across every sector of social life. Declarations of ‘lockdown’ create new emergencies of loss of income and access to basic foodstuffs – particularly among working-class populations (Staton and Evans 2020). ‘Lockdown,’ writes Pierre Gilbert of working-class areas in France, ‘brought the full extent of housing inequalities into the cold light of day’ (Gilbert 2020). The links between class, ethnicity and vulnerability to the virus became apparent everywhere (Marmot and Allen 2020). In education, the announcement by governments that, through a shift to online learning, they would maintain ‘continuity of education’ has exposed social divides in access to information technology and other

cultural resources which threaten to consolidate patterns of advantage and disadvantage (Zeruala 2020).

The social effects of Covid-19 are thus both startlingly new and achingly familiar. In one sense they are universal, in other particularised and uneven. The capacity of public health systems to cope with Covid-19 differs from country to country (Leys 2020), as do the competence of policy-makers and the ways the pandemic has been instrumentalised by political leaders (Serhan 2020). Thus, when – in Snowden’s phrase – the mirror is held up to our faces we see a family resemblance, certainly, born of a globalised neoliberalism, but also distinct national physiognomies, and it is this double character which I aim to explore in this chapter. I do this with particular reference to England, where commitment to globalisation has been accompanied by a discourse of national exceptionalism which has seeped into many aspects of culture and politics; and where the response to the pandemic has been path dependent, with old preferences shaping new policy choices, in education and elsewhere.

ENGLAND

English policy-makers have brought to the Covid-19 emergency the preferences and assumptions that have animated governments since the 1990s. Restructuring education has involved the dismantling of established institutions and a hostility to previously influential social actors – to supplant them, government sought to bring into being new entities – partnerships and networks, agencies and companies (Jones 2015: 167-8). In the pandemic, for all its assertions about the essential role of public services in the emergency (HM Government 2020), government has looked to private and semi-private initiative to answer to vast and urgent needs. Amid disruption, private sector actors step forward,

as preferred agents of government policy: as Williamson puts it, ‘mass closures of schools and universities plus rapid switches to remote online teaching and learning ... have empowered technology vendors and promoters to position themselves as frontline emergency response providers’ (Williamson 2020).

After the closure of English schools in March, the French corporate services group Edenred was contracted to provide food vouchers to parents of the 1.3 million children entitled to free school meals – an arrangement whose failings quickly became obvious (Rovnick 2020). In April, the government announced that a new entity, the Oak National Academy, had been funded to provide resources for online learning, an initiative which was seen by critical commentators as ‘another example of a project on which policy insiders, often favoured by the DfE, seem heavily represented’ (Mansell 2020a). By the end of July, Oak was claiming to have produced ‘20 million lessons and 344 years of video’ (FE News 2020). In June, a further announcement launched a National Tutoring Programme, giving schools access to tutoring sessions ‘for up to two million disadvantaged pupils’, with much of the tutoring provided by private sector companies (Whittaker 2020). In each case, other options, involving local authorities, universities or professional organisations were not considered: the journalist Warwick Mansell reports that ‘an umbrella body for most of the UK’s school subject associations’ sought funding from the Department for Education to provide online support for schools and families during the early stages of the coronavirus lockdown – but got nowhere’ (Mansell 2020b).

A second element in the assumptive world of policy-makers concerns educational disadvantage, and the means of dealing with it. ‘Disadvantaged’ children, defined as those eligible for free school meals, are a subset of a much broader

group of poor children, those in households whose income is below 60% of median income. In March, as the emergency response to Covid-19 was beginning, the Child Poverty Action Group reported that a rising number of children fell into this wider group: 4.2 million in 2018/19, compared with 3.6 million in 2010 (CPAG 2020). A survey by the National Education Union in October 2019 captured the effects of poverty on children's lives. 62% of those responding had witnessed an increase in child poverty in their school or college since 2015. More than a third had bought food for pupils who could not afford it, 57% had bought school equipment, such as stationery and 20% had bought items of school uniform. In this context, it is not surprising that the attainment gap, measured in terms of success in examinations, between poorer students and their better-off peers was wide, and in the case of secondary schools, getting wider (DfE 2020b).

The fight against 'disadvantage', whose premise is that the work of schools is capable of offsetting the effects of poverty, has been a feature of policy rhetoric for more than two decades – becoming more prominent as the social crisis has deepened. In Conservative educational thinking it is closely linked to a second principle, that educational quality is achieved, and social mobility favoured, by traditional curriculum and frequent assessment. 'Fighting disadvantage' through promoting 'educational quality' of this type has become a cause in whose name most of the policies of Conservative governments have been justified: the phonics test in Year 1, high stakes assessment in the final year of primary school, the reduction of the 14-16 curriculum to a narrow range of academic subjects (Gibb 2015, 2017). As the Schools Minister Nick Gibb affirmed to the World Education Forum in 2018, 'ensuring that pupils from disadvantaged backgrounds have the same opportunities

as their more affluent peers to benefit from the cultural capital of a stretching and rigorous curriculum is key to addressing the burning injustices in our societies and driving forward social mobility' (Gibb 2018)¹.

This is the perspective, dismissive of social explanations of educational processes and outcomes, from which Conservatives have understood the work that schools should do in recovering from the shock of Covid-19 (Vaugh 2020). The impact of the pandemic on students' (and teachers') lives has tended to be discounted. No great rethinking of pedagogy, curriculum and ethos is thought necessary to educational recovery, and ministers have been unmoved by the arguments of Black Lives Matter, that 'knowledge' and 'culture' should be rethought, inclusively. Instead, the emphasis has fallen on a rapid return to normal: fines levied on parents for the non-attendance of their children, the reinstatement of the high-stakes primary assessment system, the return from January 2021 of the highly unpopular system of school inspections. Disadvantage will be mitigated by returning as rapidly as possible to familiar arrangements.

This insistence on a particular kind of educational resumption is also an assertion of political will, an intention to put back in their place educational actors who during the period of pandemic challenged both the government's policy on school closure and reopening, and its interpretation of the educational effects of the pandemic. The government's failure to lock down social life at an early point in the pandemic created acute problems of public health; infections were not reduced to a level which safely allowed a return to social and economic normality, and no track, trace and isolate system was in place to deal with new flare-ups. Despite these multiple problems, the government sought to push ahead towards a fuller reopening of schools, setting a date of 1st June 2020. In this *démarche*, it had not taken account of

events in the wider world of education, involving educational actors it had previously sought to marginalise. In the confusions and improvisations that accompanied schools' attempts to maintain some form of provision, especially for disadvantaged students, after the lockdown, teachers and headteachers acquired a capacity for decision-making that escaped the close regulation usually experienced by educators. Providing free meals, organising the distribution of learning materials, discovering how to do online teaching, evaluating and responding to government plans for the wider opening of schools – all these tended to strengthen the sense of teachers and headteachers that their understanding of educational necessity was in advance of government's. On the basis of this experience, most of them questioned and rejected the government's plans for wider opening, believing that they placed teachers, students and their families at risk. Conservative politicians and media, especially in the mass circulation Daily Mail, with a ferocity not seen since the conflicts of the 1980s which had preceded the Education Reform Act¹¹. The conditions which the government sought to establish for the great resumption of September 2020 – especially the requirement that whatever the turbulence they experienced, schools should focus on preparing students for examinations - reflected its sense that its control over educational process, weakened during the lockdown must be reasserted. The detailed and critical questioning of these proposals by educational unions and the advocacy of alternative means of dealing with issues of safety, pedagogy and curriculum indicated that the project of restoration would be contested (NEU 2020). Having created, over decades, a politically polarised school system, the government found that this polarisation, under the stresses of the pandemic, became intensified.

TEACHERS

At this point, I wish to leave the assumptive world of policy-makers and turn more completely to that of teachers. Treated as a policy problem by governments since the 1970s and systematically deprived of influence at every level from national politics to the staff meeting and the classroom (Jones 2015), teachers might have been expected to play a subordinate role in the politics of the pandemic, and to have no coherent view on the kinds of educational response that the crisis demanded. This has not been the case. From the first days of the lockdown, teachers have consistently voiced an understanding of educational need, and of educational practice consistent with that need, which is distant from that of government. Basic to this understanding was the effort to register the impact of the pandemic on the experience of learners: this should be the starting point of an educational response to Covid-19. At the beginning of June 2020, 23,000 of its primary members responded to an NEU survey which asked them what the priorities should be for their school once the wider reopening of schools was underway; 84 per cent gave as their top priority the need to address the mental health and well-being of returning pupils¹². This was consistent with earlier surveys which had elicited detailed comments from members:

'Curriculum and attainment are important, but I think it is currently crucial to acknowledge and work with this extraordinary situation - one that is likely to have far-reaching effects. We are dealing with the education and development of human beings; "business as usual" cannot simply recommence as if nothing has happened.'

'The priority should definitely be the wellbeing and happiness of our children. They will need to relearn

a variety of social skills as well as have time and space to reflect on the time that has passed. Doing this will enable us all to come closer together and allow us all to heal through listening and appreciating each other's experiences. I feel it would be detrimental to the children and the staff if we say that after everything that has happened, we value the testing process more than we do our well-being. We should use our ability to reflect in this current climate to question the purpose of some of our statutory tests in children so young. Starting these tests will just be 'going back to how things were' and that will create far too many problems further down the line. Testing should never be a priority especially at the moment.'

'A focus on how to transition back into some type of school life with the priority being well-being and mental health, as this situation is likely to continue for a long period of time and everyone - children, families and staff - are likely to find it difficult to settle back into new ways of working and of being together. The mental stress of social distancing and concern for everyone's health will always be in there for the foreseeable future. There will be challenges on how to deliver equality of opportunities for learning for all when not all children can be in school at one time or cannot be there because they or their family are in a vulnerable group. Many are likely to find it difficult readjusting socially to being in school and others will be dealing with the trauma of losing people they know or of having experienced serious illness in their family. Mental health should be the top priority and providing ac-

tivities and opportunities to support this that meet the needs of the pupils in our individual schools, ahead of any thought of trying to return to delivering a rigorous academic curriculum that follows the National Curriculum with the associated pressure to provide results. Teachers are having to learn very rapidly new ways of delivering learning when we cannot all be in school, and are also dealing with the same health and family worries. I would like to see heads able to decide what curriculum and activities they feel should be provided e.g. a lot of creative, social and PSHE style activities to meet well-being needs.'

'Well-being. - a more rounded curriculum with less punitive accountability. Our families will re-join school at very different points. Some have struggled to engage, and will need a great deal of patient support to make gains, others have thrived from the opportunity to explore learning in more creative ways. A return to the whole content of the curriculum as devised under Michael Gove's time as education secretary, is a completely missed opportunity to develop. Less formal accountability could allow for a fresh look at how to make learning more exciting, collaborative, creative and better suited to the future for our children. Additionally, this would support their well-being better and make it easier to make primary school the vibrant, buzzing and exciting place it should be.'
(NEU 2020)

In the extraordinary summer of 2020, these intimations of a more social model of learning, alert to the lives and interests of learners and attuned to issues of social justice,

took on a spectacular form, in which issues of curriculum and assessment became a focus of what can genuinely be described as a mass mobilisation. First, in June, the Black Lives Matter movement demanded a decolonised education (Leach, Voce and Kirk 2020), thus challenging an official curriculum framework in which history and culture were defined in narrowly English terms: as the statues of slave traders were toppled from their plinths, thousands of teachers were involved in Zoom meetings to discuss a new curriculum. August saw a second mobilisation. Having cancelled 16+ and 18+ public examinations, the government's assessment agency, Ofqual, sought to replace them with teacher assessment of candidates. It subjected the grades awarded by teachers to a revision based not on a re-reading of students' work, but on an algorithm which calculated an individual's grade on the basis of the past performance of their school or college. In this way, historic patterns of social and educational inequality between school populations were 'baked in' to the 2020 results. To the students demonstrating outside the public buildings of the UK, questions of class advantage and disadvantage had become mad-deningly clear (Hughes and Staton 2020). As protests grew, ministers announced that Ofsted's grades had been cancelled, and replaced by those awarded by teachers.

PATHOS

One way of reading these comments, appeals and protests is as a re-emergence in the public domain of the claim that the character of education is irreducibly social. Learning occurs on a basis of experience; the work of teachers involves continuous reflection on, and response to, that experience. Questions of care and fairness should be central. In assuming control of the curriculum, the Department for Education, and the educational thinkers and activists whose work it has

supported and cited, have denied the value of this perception. Nick Gibb, Schools Minister for the last ten years, has spoken with scorn about what he sees as the residual influence of 'Dewey, Teachers College Columbia and Rousseau' (Bennett 2018). The curriculum has been presented by government as something that is not negotiable either in political terms, or through the everyday interactions of the classroom. Programmes of teacher education, and frameworks of school inspection have been designed on that basis, with an inflexible Hirschian conception of 'knowledge richness' at their centre. The eruption of demands for alternative curricula, alternative approaches to assessment suggested that what the Schools Minister dismissed as 'progressive ideology' (ibid.) was not a spent force.

I have suggested that these conflicts are an aspect of an 'English peculiarity'. Under the pressures of the pandemic, and the social stresses it has aggravated, an educational formation strongly – indeed, dogmatically – committed to a centralised system in which teacher and student voices are discounted and wide inequalities tolerated has generated a counter-reaction on a significant scale. But these English reactions are not entirely *sui generis*. They find an echo, elaborated and theorised, in other parts of Europe, especially those where philosophical and social resistance to neoliberalism have been strong (Jones 2011). In Italy, in the first ferocious weeks of the pandemic, what seemed to be at stake was the very possibility of the social. Covid-19 seemed to reduce everything, school included (Agamben, 2020), to an biological question of survival, to a battle for bare life. This state of disorientation, and the desperate necessity of rediscovering the social essence of education, were evoked on the website of the trade union and political movement, *Cobas-Scuola*:

'Suspension of lessons and distance teaching: this is the scenario in

which we have been forced to move for weeks, adopting the methods that each one considers most appropriate. United, teachers and students, by the recognition of a primordial need for relationship and contact, we search for a way of reacting to a state of exception that interrupts the flow of relationships, of life, submitting us to a sole principle: individual biological survival. We look for a way to affirm the importance of social relationships in a time when people become individuals, trapped in their fears - distant, diffident, passive, bored and alone. (Cobas-Scuola 2020).

This sense that an entire way of being and working had been placed in existential danger found a focus for its fears in the prospect of the replacement of face-to-face teaching by online 'learning'. This shift would be more than technological: new systems would reinforce tendencies towards privatisation – tendencies in which fundamental decisions about curriculum and pedagogy would be removed from teachers' influence. Thus the argument of, the teacher and philosopher Jean-Sébastien Philippart in *La Libre Belgique*: the promises of online learning, as a means of repairing the damage done to education by mass closures, were nothing but siren calls, leading teachers towards the abandonment of their vocation, and towards a desocialised school:

'Belief in the effectiveness of e-learning relegates the teacher to the role of a kindly organizer of learning programmes, a function that is, in reality, very different from that of a teacher. The displacement is not trivial: it feeds, regardless of intent, the policy of desocialization necessary for the forces of market expansion.'

Back in Italy, at the end of April, an open

letter signed by hundreds of teachers in Il Manifesto asserted that 'face to face teaching' is 'the only means of guaranteeing a real democratic right to schooling': online learning was an act of intellectual expropriation, in which the state removed from teachers precisely those capacities which made their work valuable. The newspaper also reported a charter published by the FLC-CGIL education union which expressed concern for the 'loss of the living and the embodied' character of education in conditions of online learning:

'We who work in education, one of the last spaces of socialization started by market fragmentation, beware of the trap in front of us: being tempted to substitute a technical pseudo-utopia for the work of teaching, which is something living and embodied. To succumb to this temptation would mean nothing other than a negation of the work of the educator ... Now, with the support of new technologies, capable of almost unlimited privatization and control, neoliberalism gives itself the means, both of a theoretical justification and of an effective practice of its program, a program of [what Bourdieu called in 1998] the methodical destruction of collectives.' (FLC-CGIL 2020).

In these and other reflections, issues of embodiment and democracy, neoliberalism and technology, individualisation and sociality are the complex core of an argument about the meaning and possibilities of teaching. It seems possible to speak in this context of what could be called a pathos of teaching, a fundamental and consistent emotional sensibility, characteristic of a particular way of life, intense in its apprehension of value and alert, always, in neoliberal conditions, to threat and the possibility of irrecoverable loss.

Placed in this context, the words of the English teachers, quoted above, take on broader meanings. The focus of their pre-occupations is different from that of their European counterparts. The problems of desocialised learning that they perceive are not so much connected to a technological turn as to a curriculum indifferent to learner experience; it is not the ‘destruction of collectivities’ that they fear but rather the imposition of a way of working that diverts their relationship with students towards unproductive ends. Their thoughts on teaching after COVID are not simply proposals for constructive activity; they are also propositions for what the work of teaching should be like – an activity ‘concerned with the education and development of human beings’, with ‘well-being and happiness’, with ‘collaborative, creative learning’. At this point, their concerns flow into those of their European counterparts.

Snowden talks of the pandemic as a moment of self-recognition. It seems that when teachers look in the mirror supplied by COVID-19, they see a set of systemic problems, certainly, but they also catch

a glimpse of who they are and what they might become, outside the tight restrictions of policy. Their evocations of education’s character and purposes are as much products of the pandemic as are the growth of online provision, and the consolidation of for-profit tutoring. In September 2020, when the Department for Education intends that all schools will be fully open, the strengths of these hopes and aspirations will be tested against the reassertion of familiar, government-mandated practice. The outcomes of this encounter will do much to shape the next phase of the politics of English education.

August 2020

Ken Jones is Emeritus Professor of Education at Goldsmiths, University of London. He works as a policy adviser at the National Education Union. He is the author of Education in Britain (Polity 2015). He writes in a personal capacity.

¹ In the event, the return of school inspection, high-stakes assessment and terminal examinations at 16 and 18 were postponed until the school year 2021/22. They remain contested.

² Daily Mail 14th May 2020. ‘The Corbynite teachers’ union leader and lover of communist Cuba whosays the first word she learned was “strike”’. Daily Mail 20th May 2020. Leaders of the National Education Union are caught discussing how to ‘threaten’ headmasters who try to get their staff back to work with ‘mucky children’ in Zoom meeting footage. Daily Mail 17th June 2020. “Why can children go to Primark but NOT school?” Furious Tory MPs accuse teaching unions of “cherry picking” evidence to make parents fear classrooms are “death traps”.

³ The NEU has run regular surveys and organised frequent zoom calls for every section of its membership, from Early Years to Post-16. The largest of these calls involved around 400,000 education workers and members of the public.

REFERENCES

- Agamben, G. (2020) *A che punti siamo? L'epidemia come politica*. Macerata: Quodlibet
- Bennett, T. (2018) ResearchEd speaks to the Rt Hon Nick Gibb MP, Minister of Staate for School Standards. *ResearchEd* 26th Septembe. <https://researched.org.uk/tom-bennett-speaks-to-nick-gibb/>
- Blackburn, R. (2011) Crisis 2.0 *New Left Review* 11/72 33-63
- Broder, D. (2020) *First They Took Rome: how the populist right conquered Italy*. Verso: London.
- Child Poverty Action Group. 2020. Child poverty continues to rise as pandemic response falls short for families. <https://cpag.org.uk/news-blogs/news-listings/child-poverty-continues-rise-pandemic-response-falls-short-families>
- Cobas-Scuola (2020) La Scuola al Tempo del Coronavirus: sette proposte dei Cobas Scuola. 23rd March

<http://www.cobas-scuola.it>

Euromemorandum (2018) European Economists for an Alternative Economic Policy in Europe: Euromemorandum 2018. *International Review of Applied Economics*, 32(4) 425-7.

Eurostat (2020) Statistics Explained: youth unemployment. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics#Youth_unemployment

FE News (2020) Oak National Academy reaches 20 million lessons and 344 years of video in first term. 23rd July. <https://www.fenews.co.uk/home-learning/52019-oak-national-academy-reaches-20-million-lessons-and-344-years-of-video-in-first-term>

Fisher, M. and Bubola, E. (2020) 'As Coronavirus deepens inequality, inequality worsens its spread'. *New York Times* 16th March. <https://www.nytimes.com/2020/03/15/world/europe/coronavirus-inequality.html>

FLC-CGIL (2020) Distant but not too far: School in the time of Covid-19. Manifesto for an Inclusive Education <https://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/manifesto-per-una-didattica-inclusiva.pdf>

Gibb, N. (2015) The Importance of Phonics <https://www.gov.uk/government/speeches/nick-gibb-the-importance-of-phonics>

Gibb, N. (2017) The Social Justice Case for an Academic Curriculum <https://www.gov.uk/government/speeches/nick-gibb-the-social-justice-case-for-an-academic-curriculum>

Gibb, N. (2018) Speech at World Education Forum, London <http://www.ukpol.co.uk/nick-gibb-2018-speech-at-education-world-forum/>

Gilbert, P. (2020) (translated O. Waine) Covid-19, War, and Working-Class Neighborhoods metropolitiques.org. <https://www.metropolitiques.eu/IMG/pdf/met-gilbert3-en.pdf>

HM Government (2020) *Our plan to rebuild: the UK Government's Covid-19 recovery strategy*. London: HMSO <https://www.gov.uk/government/publications/our-plan-to-rebuild-the-uk-governments-covid-19-recovery-strategy>

Hughes, L. and Staton, B (2020) "Boris Johnson faces growing calls to fix exam grades 'chaos'" *Financial Times*, 16th August <https://www.ft.com/content/261aa446-b217-4820-9f37-a93a18636425>

International Monetary Fund (2020) World Economic Outlook, June. <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2020/06/24/WEOUpdateJune2020>

Jones, K. (2011) Patterns of Conflict in Education: France, Italy, England in A. Green (ed) *Blair's Educational Legacy: 13 years of New Labour*. New York: Palgrave

Jones, K. (2015) *Education in Britain*. Cambridge: Polity.

Leach, A. Voce, A. and Kirk, A. (2020) Black British History: the row over the school curriculum in England. *The Guardian*, 13th July. <https://www.theguardian.com/education/2020/jul/13/black-british-history-school-curriculum-england>

Levantesi, S. and Snowden, F. (2020) Coronavirus exploits vulnerabilities we created. *Il Manifesto* global edition, 11th April.

Leys, C. (2020) 'How market reforms made the NHS vulnerable to pandemics'. *Monthly Review Online* 26th March. <https://mronline.org/2020/03/26/how-market-reforms-made-the-nhs-vulnerable-to-pandemics/>

Mansell, W. (2020a). Department for Education used little-known legal power to fund Oak National Academy. *Education Uncovered* (paywall) 28th April. <https://www.educationuncovered.co.uk/news/145411/department-for-education-used-little-known-legal-power-to-fund-oak-national-academy.-thtml>

Mansell, W. (2020b). Oak National Academy controversy: Council for Subject Associations sought DfE funding to "turbo-charge" support for home education early in lockdown, but got nowhere, correspondence reveals. *Education Uncovered* (paywall) 26th June. <https://www.educationuncovered.co.uk/news/146511/oak-national-academy-controversy-council-for-subject-associations-sought-dfe-funding-to-turbocharge-support-for-home-education-early-in-lockdown-but-got-nowhere-correspondencereveals.thtml>

Malpass, D. (2020). Remarks by World Bank Group President David Malpass on G20 Finance Ministers Conference Call on COVID-19. *The World Bank*, 23rd March. <https://www.worldbank.org/en/news/speech/2020/03/23/remarks-by-world-bank-group-president-david-malpass-on-g20-finance-ministers-conference-call-on->

[covid-19?cid=ECR_TT_worldbank_EN_EXT](#)

Marmot, M and Allen, J. (2020) COVID-19: exposing and amplifying inequalities. *Journal of Epidemiology and Community Health* 74:681-682.

National Education Union (2020) Evidence to the Education Committee of the House of Commons, The Impact of Covid-19 on Education and Children's Services. July.

Philippart, J-S. (2020) Enseignement à distance : le chant des sirènes. *La Libre Belgique* 19th March <https://www.lalibre.be/debats/opinions/enseignement-a-distance-le-chant-des-sirenes-5e7336759978e201d8c046ac>

Public Health England (2020) *Disparities in the Risk and Outcomes of Covid-19*. London: Public Health England. <https://www.gov.uk/government/publications/covid-19-review-of-disparities-in-risks-and-outcomes>

Rovnick, N. (2020) Headteachers urge government to fix UK free school meals website. *Financial Times*, 21st April <https://www.ft.com/content/10f69aca-b5eb-41ea-b91c-1d9961e609a9>

Serhan, Y. (2020) EU watches as Hungary kills democracy. *The Atlantic* 2nd April. <https://www.theatlantic.com/international/archive/2020/04/europe-hungary-viktor-orban-coronavirus-covid19-democracy/609313/>

Standing, G. (2011) *The Precariat: the new dangerous class?* London: Bloomsbury

Staton, B. and Evans, J. (2020) 'Three million go hungry in UK because of lockdown' *Financial Times* 11th April. <https://www.ft.com/content/e5061be6-2978-4c0b-aa68-f372a2526826>

Tiefensee, A. (2017) A Big Legacy: Wealth In Europe. *Social Europe* 7th August. <https://www.socialeurope.eu/big-legacy-wealth-europe>

Tooze, A. (2020) "'Corona' bonds' and Europe's north-south divide'. *Social Europe* 13th April <https://www.socialeurope.eu/corona-bonds-and-europes-north-south-divide>

Traianou, A. and Jones, K. (eds.) (2019) *Austerity and the Remaking of European Education*. London: Bloomsbury

Waugh, P. (2020) What Schools will be Told to Do in September so All Pupils Can Return. 29th June. https://www.huffingtonpost.co.uk/entry/school-reopening-whole-year-bubbles-full-guidance-covid_uk_5ef9dd44c5b6ca97091288e4

Whittaker, F. (2020) £1bn schools coronavirus 'catch-up' package revealed

Schools Week 19th June. <https://schoolsweek.co.uk/coronavirus-schools-education-catch-up-plan-tutoring-650-350-million/>

<https://schoolsweek.co.uk/coronavirus-schools-education-catch-up-plan-tutoring-650-350-million/>

Williamson, B. (2020) New Pandemic Edtech Power Networks. *Code Acts in Education* 1st April <https://codeactsineducation.wordpress.com/2020/04/01/new-pandemic-edtech-power-networks/>

Zerouala, F. (2020) 'Des gens vont mourir, mais il faut que tu passes ton bac'. *Mediapart* 31st March. <https://www.mediapart.fr/journal/france/310320/des-gens-vont-mourir-mais-il-faut-que-tu-passes-ton-bac>

