



KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift



KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift

Årgång 12 – Nummer 2 – 2016

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

KAPETs främsta uppgift är att ge en bild av verksamheten inom pedagogiska studier vid Karlstads universitet. Kapet syftar till att dels utgöra ett forum för pågående utbildningsvetenskaplig forskning i Karlstad, dels att ge en bild av undervisnings- och utbildningsverksamheten såsom denna gestaltar sig i studenters uppsatser och examensarbeten.

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

Bidrag i form av artiklar, recensioner av avhandlingar eller annan aktuell litteratur och information från konferenser är välkomna. Tidskriften kommer ut en gång per år och kan komma att kompletteras av temanummer. Bidragen skrivs på engelska eller svenska och skickas till redaktionssekreteraren.

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

Ansvarig utgivare: Patrik Larsson

Redaktörer: Héctor Pérez Prieto och Carin Roos

Redaktionssekreterare: Lena Olsson [E-post: lana.olsson@kau.se](mailto:lana.olsson@kau.se)

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

e-ISSN 2002-3979.

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

© författarna.

Innehåll

Redaktionellt <i>Lena Olsson</i>	3
Att göras till ”riktig” pojke - Maskulinitetsskapande i skolans praktik <i>Tomas Saar och Marie Nordberg</i>	5
Förändrade dokumentationspraktiker – förändrade stödsatser? <i>Marie Tanner och Héctor Pérez Pireto</i>	21
History of change in education of pupils with severe hearing loss - Teachers' narratives from Finland and Sweden <i>Marjatta Takala och Carin Roos</i>	39
Språk i yrkesämnen – Resumé av arbetet med en läslyftsmodul åt Skolverket <i>Anna-Lena Göransson och Annica Ådefors</i>	65
Kameraanvändning i videoobservation <i>Anna Öhman</i>	75
Identitetsframträdande och positionering i handledares berättelser <i>Annelie Andersén och Hamid Asgharis</i>	87
En nyfiken betraktelse av de ökade kraven på skolans vetenskaplighet <i>Anette Forssten Seiser</i>	103

Redaktionellt

Varmt välkomna att ta del av tolfte årgången och årets andra utgåva av KAPET där vi presenterar sex artiklar och en resumé.

KAPET inleds med artikeln *Att göras till "riktig" pojke – Maskulinitetsskapanden i skolans praktik*. Tomas Saar och Marie Nordberg presenterar alternativa berättelser från ett längre etnografiskt projekt och nyanserar den stereotypa bilden av skolpojken som ointresserad av skolan och fångad i en maskulin kultur dominerad av styrka, tävling, rangordnande och motstånd. Resultatet visar att det finns en mängd sätt för pojkar att vara i skolan som inte ansluter till den stereotypa bilden av skolpojken. Dessa sätt och individer riskerar dock att osynliggöras, att inte igenkännas och förkroppsligas som "riktig" manlighet.

I artikeln *Förändrade dokumentationspraktier – förändrade stödinsatser?* diskuterar Marie Tanner och Héctor Pérez Prieto hur specialpedagoger översätter och hanterar en nyligen införd reform. Reformen gäller skolors stödinsatser och Marie och Héctor tar sin utgångspunkt i en mindre intervjustudie. Resultatet visar att strävan efter att utarbeta hållbara rutiner och strukturer för att utreda, dokumentera och följa upp stödinsatser framstår som en stor del av specialpedagogernas hantering av reformen, medan förändringsarbetet på klassrumsnivå blir mindre synligt i deras framställning.

Vi följer upp det specialpedagogiska spåret genom artikeln *History of change in education of pupils with severe hearing loss – Teachers' narratives from Finland and Sweden* där Marjatta Takala och Carin Roos uppmärksammar oss på att det saknas forskning om undervisning av döva elever och elever med hörselnedsättning. De belyser lärares egna perspektiv på sin praktik och sina erfarenheter, hur olika teman och element skiljer sig mellan olika årtionden samt huruvida det finns skillnader mellan lärarberättelser från Finland respektive Sverige.

Anna-Lena Göransson och Annica Ådefors har skrivit en resumé där de presenterar läslyftsmodulen *Språk i yrkesämnen* som tagits fram på uppdrag av Skolverket. Skolverkets satsning *Läslyftet* utgår från att elevers språk- och kommunikationsutveckling är alla lärares ansvar samt att elevers lärande står i relation till hur lärare handskas med språk och kommunikation i sin undervisning. Eftersom också undervisning vid universitet och högskolor innebär många språkliga utmaningar, är det vår förhoppning att de tankegångar som förs fram i *Språk i yrkesämnen* ska intressera Kapets läsare.

Konsten att fånga kommunikation beskrivs i en metodartikel *Kameraanvändning i videoobservation*. Anna Öhman beskriver sina erfarenheter av att använda sig av både hand- och huvudkamera vid videoobservationer. Anna visar hur huvudkameran erbjuder möjligheter att komma nära det som deltagarna talar om eftersom den följer bärarens

rörelser och blick. Handkameran har sina fördelar genom att den kan avbilda fler deltagare samtidigt och den kontext de befinner sig i. Inspelningarna med respektive kamera har jämförts och funktionen av flera kompletterande kameror belyses.

Handledning står i fokus i Annelie Andersén och Hamid Asgharis artikel *Identitetsframträdande och positionering i handledares berättelser*. Vi får ta del av utvalda situationer där de identiteter som framträder handlar om handledare som mentor och förebild, som reflekterande samtalspartner samt som bedömare och kontrollant. Främst positionerar sig handledaren gentemot de studenter de handleder, men omvänt förekommer också, att den som blir handledd positionerar sig i förhållande till sin egen handledare.

Avslutningsvis zoomar vi ut med *En nyfiken betraktelse av de ökade kraven på skolans vetenskaplighet*. Anette Forssten Seiser kopplar ihop diskursen ökade krav på vetenskaplighet med diskursen utbildningsprestation som konkurrensmedel. I artikeln belyses hur undervisning och skolans ledarskap påverkas av omvärldens ökade krav på vetenskap och systematik samt hur maktförskjutningen från skolans professionella kan förändras med fördel för lärare och rektorer. Avslutningsvis reflekterar Anette över hur samtidens strömningar kan ha bidragit till val av aktionsforskning som vetenskaplig ansats i det egna avhandlingsarbetet.



Lena Olsson
Redaktionssekreterare

Att göras till "riktig" pojke – Maskulinitetsskapanden i skolans praktik

Tomas Saar
Docent i pedagogik
tomas.saar@kau.se

Marie Nordberg¹
Docent i genusvetenskap

I utbildningsdebatten och i genusforskning framställs ofta pojkar som ointresserade av skolarbete, underpresterande och hur vissa pojkar stör ordningen och tar tid från lärarens undervisning och andra elevers lärande. Syftet med artikeln är att presentera alternativa berättelser och att nyansera den stereotypa bilden av skolpojken som ointresserad av skolan och fångad i en maskulin kultur dominerad av styrka, tävling, rangordnande och motstånd. Det empiriska underlaget utgörs av material från ett längre etnografiskt projekt där ett antal förskoleavdelningar och klasser i grundskolans tidigare år deltog. Utifrån kritisk diskursteori och queerteori analyseras och diskuteras hur maskulinitet och könspositioner produceras i relation till undervisningens organisation och olika lektionspraktiker. Artikeln avslutar med att konstatera att det finns en mängd sätt för pojkar att vara i skolan som inte ansluter till den stereotypa bilden av skolpojken, eller som självklart kopplats till eller artikulerats som maskulinitet. Dessa sätt och individer riskerar dock att osynliggöras och inte igenkännas och förkroppsligas som "riktig" manlighet.

Maskulinitetens stereotyper

Läraren Birgitta lämnar tillbaka elevernas rättade övningsböcker. Ämnet på schemat är engelska och klassen en årskurs fyra. Birgitta ropar upp eleverna vartefter hon har rättat deras böcker. Alfred "ramlar" av stolen, med buller och rop, när han ska gå genom klassrummet fram till katedern. Med mycket ljud och stora åthävor hämtar han boken och går tillbaks till sin bänk, nu med långsamma ryckiga "robotsteg" och stela gester. Anton ler mot Alfred, som med slängiga rörelser kastar sig ner på sin plats. Birgitta som har suttit i katedern och läst, tittar upp från böckerna med en suck. Därefter reser hon sig, ställer sig vid tavlan och frågar klassen om olika ord på släktingar.

- Brother!, säger Jonas med hög röst.
- Big Brother!² ropar Alfred och ser sig leende om. Därefter gör han ett v-tecken i riktning mot Jonas. (Fältobservationer, Centralskolan vt 2006)

Episoden ovan är en fältanteckning från en lektion i engelska i årskurs fyra och är en av många liknande händelser som inträffade i de klasser vi följde. Både vi som forskare,

¹ Marie Nordberg medverkar postumt.

² En hänvisning till dokusåpserien "Big Brother" som var populär vid det tillfället.

läraren såväl som eleverna verkade uppfatta pojkarnas beteenden som vanliga och normala inslag i skolans vardag. Dock ofta konstaterat med en resignerad suck.

I jämställdhetsdebatten och den feministiska genus- och skolforskningen har de elever som kategoriseras som pojkar ofta framställts som problem. För det första har en mängd studier lyft fram hur pojkar genom att ta plats i klassrummet och lägga beslag på lärares uppmärksamhet och tid och genom att störa undervisningen och utöva våld och annat förtryck, begränsar flickors möjligheter (se t ex Bäckman 2003, Davis 1997, Osbeck, Holm & Wernersson 2003, Skelton 2001; Wernersson 1977). För det andra har pojkar i skoldebatten ofta framställts som en marginaliserad grupp, akterseglade av högpresterande flickor i det svenska skolsystemet och en förklaring till de sjunkande resultaten i de internationella mätningarna (Nordberg 2006; Nordberg & Saar 2005). Men vad händer om vi lyfter berättelserna om "Alfred", "Anton" och "Jonas" från de stereotyper, förklaringar och diskurser de ofta är inbäddade i?

Syftet med artikeln är att nyansera den stereotypa bilden av skolpojken som ointresserad av skolan och fångad i en maskulin kultur dominerad av styrka, tävling, rangordnande och motstånd. Teoretiskt förankras artikeln i feministiskt grundad poststrukturalistisk könsforskning, kritisk maskulinitetsforskning, queerteori och postkolonialt inspirerad intersektionalitetsforskning. Analytiskt innebär det att undersöka normalitets- och avvikelsskapanden, hierarkiseringar, normförhandlingar och normaliseringsprocesser där den "normale pojken" blir till samt att studera hur könsnormer såväl upprepas som omvandlas i dagliga interaktioner.

Exemplen och analyserna är hämtade från ett större forskningsprojekt som under två år följde ett antal förskolegrupper och klasser i grundskolan.³ Artikeln fokuserar den del av projektet som genomfördes i skolans mellanår, år 4 och 5, där jag, Tomas, följde två klasser under nästan fyra terminer.⁴ Jag har främst fokuserat på pojkarna, men eftersom maskulinitetsgörandet praktiseras även av flickorna och skolpersonalen var de också delaktiga i fältstudierna. De två klasser jag följt var inte speciella på något vis utan innehöll ett vanligt utsnitt av barn i 10–12års åldern. Klasserna var lika stora, 28 elever i varje och lika många pojkar som flickor. Den skola vi kallar Centralskolan finns i en mellanstor stad med något mindre än 100 000 invånare och den andra skolan, Västerskolan i en motsvarande mellansvensk mindre kommun. Bägge skolorna ligger i anslutning till villaområden byggda runt 1970-talet och har ett relativt homogent etniskt och socialt elevunderlag.

Eleverna beskrev sig själva som vanliga och klassen som ganska typisk. Men vid andra tillfällen berättade pojkarna för mig att de var skolans kungar, överlägsna i fotboll och coolast av alla klasser. Detta framfördes ofta med en glimt i ögat och ett klurigt

3 För en sammanfattning av projektet se: Saar, T.; Nordberg, M. & Hellman, A. (2008). Delar av projektet presenteras också i Nordberg 2008 och Hellman 2010.

4 De empiriska exemplen är från Tomas observationer och berättas därför i jag-form. Marie Nordbergs postuma bidrag består av analyser och vissa textavsnitt skrivna 2008–2011.

leende. Den här förmågan att växla mellan olika självpresentationer, leka med bilder och stereotyper av sig själva var något som ofta återkom hos pojkarna i de klasser jag följde. Det gick igen i många situationer och illustrerar hur sätten att vara pojke är i ständig rörelse. Berättelserna om hur man skulle vara som pojke var sällan entydiga och färdiga. De var snarare mångfacetterade, glidandes isär för att tillfälligtvis fogas ihop och stabiliseras, men för att i nästa situation åter förskjutas, prövas och omformuleras.

Inom pedagogisk genusforskning har det varit vanligt att ta utgångspunkt i pojkar och flickor som homogena och essentiella kategorier och utifrån detta undersöka skillnader och likheter. Ofta har syftet varit att jämföra kategorierna i något avseende, t.ex. betyg, inflytande, intressen, studieval eller klassrumsbeteende och inte sällan konstateras att något av könen gynnas på det andras bekostnad. Inom forskning om pojkar och skola beskrivs ofta den engelske sociologen Paul Willis studie (1977) som en viktig startpunkt för diskussionen om hur pojkar förhåller sig till skolan. Willis visar hur en grupp arbetarpojkar upprättar en motståndskultur, där de positionerade sig och gjorde motstånd mot skolans medelklassvärderingar och undervisning. Den brittiske pedagogen Máirtín Mac an Ghaill (1994) utvecklar diskussionen genom att till klass infoga kön och beskriver hur vissa grupper av pojkar accentuerar en maskulinitet som tar avstånd från skolans organisation och kunskapsanspråk. Den australiska mansforskaren R. W. Connell (2000) diskuterar hur en slags anti-akademisk maskulinitet ses som utmärkande för den riktige pojken, där styrka och framgång i idrott framhålls före skolkunskaper. Utbildnings-sociologen Christine Heward (1996) spetsar till diskussionen och menar att skolan till och med kan ses som en maskulinitetsfabrik där vissa sätt att vara pojke tränas, uppmuntras och utvecklas, medan andra marginaliseras. Pamela och Robert Gilbert (1998) hävdar, liksom Mac an Ghaill och Connell, att skolan har en central roll i pojkars maskulinitetsformande och konstaterar:

The boys and education agenda must include a critical reassessment of masculinity and masculinist cultures in schools if it can begin to redress issues of boys' participation and engagement in schools, issues of boys' disruptive, resistant and violent behaviour, in schooling and other cultural context (s. 25).

Citatet avspeglar samma tvåkönsmodell som i den inledande vinjetten, en modell där pojkar görs till en enhetlig, ofta problematisk, grupp och knyts till vissa beteenden. Modellen sammanfattar några av de centrala aspekterna i den dominerande forskningsinriktningen; till exempel antagandet om en maskulin motståndskultur i skolan där idrottsprestationer, ifrågasättande och "grabbighet" dominerar över lärande och anpassning. Problemet med det som kan sägas vara huvudfåran i genuspädagogisk forskning, som vi ser det, är att kön ofta essentialiseras och görs till utgångspunkt för forskningsinsatserna. Pojkars och flickors handlingar i skolan ses som en konsekvens av deras könstillhörighet och "kultur". Det är ett endimensionellt och kausalt synsätt som gör identiteter till givna istället för att undersöka hur de skapas/görs, kombineras och ges olika innebörder i olika sammanhang. Vidare leder synsättet till att skillnader inom

pojkggruppen inte uppmärksammas, utan upprepas som generella stereotyper om hur ”pojkar är” och ”flickor är”. Detta döljer både variationen i sätten att vara pojke och de skeenden där kön är något som konstrueras kontingent i interaktion i ett kulturellt och socialt sammanhang.

Istället för att fastlägga hur skolan påverkar pojkar till att bete sig på ett visst sätt och fixera hur pojkar ”är” i skolan, kommer vi att i artikeln beskriva hur individer och skolan interagerar och på så sätt skapar olika normaliserings-praktiker. Dessa stabiliseringar och förskjutningar sker, menar vi, i en komplex samverkan mellan skolans organisation, pedagogik och elevernas förhandlingar och prövanden av normer och identitet. Vidare kommer vi att nyansera den stereotypa bilden av skolpojken och visa hur det finns en rad olika sätt att vara som pojke i skolan. Vi har ur det empiriska materialet identifierat två centrala skeenden i skolan, som på olika sätt beskriver vad som görs möjligt och önskvärt att vara för pojkar, men också hur det ständigt skapas en mångfald av positioner.

Den homosociala och heteronormativa organisationen

Det följande exemplet visar på hur sättet att *organisera* undervisningen producerar vissa sätt att vara som pojke. Episoden är från en lektion i sk EQ (emotionell intelligens) i år 4 och illustrerar hur det skapas en praktik och ett särskiljande och normerande av eleverna utifrån föreställningar om pojkars och flickors olika behov.⁵

Efter lunchrasten samlar pedagogen Sven klassens pojkar runt ett stort bord i klassrummet. Birgitta tar hand om flickorna och går in i det angränsande grupprummet. Rummet är litet och det finns inte stolar till alla, varför några sitter i knä på varandra och några på golvet.

–Vilken hönsgård! säger Sven och sneglar mot grupprummet. Med ett litet leende går han och stänger dörren. Det är en så kallad EQ-lektion och syftet är att diskutera pojkarnas beteende i klassrummet, mer specifikt vilka som tar för stor plats, är stökiga och underordnar flickorna. Sven sätter sig på bordet, med ena benet i golvet.

–Vi måste prata om hur man ska vara i en skola, visa respekt för varandra och så vidare, säger Sven. Han frågar om det är någon som tar mycket plats. Pojkarna tittar runt på varandra, men ingen svarar på frågan.

– Hur ska vi lösa det här problemet för att flickorna ska få mera plats? fortsätter Sven och ber pojkarna att reflektera över sitt eget beteende och komma med konstruktiva förslag på förändring.

– Ni kanske kan piska oss när vi bråkar! säger Jens. Sven tittar på Jens och säger att det är precis sådana svar som visar att de inte förstått allvaret i det hela.

Lektionen fortsätter med att flera av pojkarna kommer med förslag, några realistiska andra uppenbarligen för att få uppmärksamhet. Några av pojkarna förblir tysta under hela lektionen och andra har uppmärksamheten riktad åt annat håll än mot Sven och problemlösandet.

⁵ Begreppet emotionell intelligens framhålls bl.a. av psykologen Coleman som ett sätt att vidga det ensidigt kognitiva intelligensbegreppet. Om EQ i skolan, se t.ex. B. Wennberg, 2000.

- Kan vi inte höra vad tjejerna har sagt?, frågar Viktor i slutet av lektionen.
- Det har vi inte tid med, säger Sven och avslutar med att de hädanefter ska vara tysta och stilla och fokusera på sitt eget jobb. (Fältobservationer, Centralskolan vt 2006)

Med det här exemplet vill vi visa hur pedagogens sätt att tala om pojkar och flickor, liksom sättet att organisera situationen upprepar vissa normer och distinktioner och skapar hierarkier mellan pojkar och flickor liksom inom pojkgruppen. För pojkarna iscensätts klassrummet som ett stort sammanträdesrum där de under ledning av en manlig ordförande förväntas rationellt diskutera, reflektera och komma med konstruktiva lösningar. Den auktoritet som Sven representerar aktualiserar på så sätt en homosocial ordning där vissa beskrivningar och handlingar privilegieras och görs betydelsefulla i normaliserandet av den riktige pojken. Det är ett skapande av en praktik i klassrummet som länkas till sammanträden, ordförande, ledamöter och en bestämd talordning, något som historiskt kopplats till maskulinitet och manliga arenor (se t.ex Lindgren 1996, Wahl 2003). Pojkarna ges ordet i tur och ordning och det upprättas positioner och hierarkier där det genom Sven regleras vem som får tala och vad de får tala om.⁶ Pojkarnas svar kommenteras och granskas av Sven och de positioneras utifrån detta. Sven uttrycker en förväntan om att de tillsammans ska komma fram till en förklaring till problemet och att pojkarna ska föreslå hur de ska bidra till en lösning. De svar som upprepar diskursen om pojkarnas möjligheter att reflektera över sitt beteende gavs positiv uppmärksamhet, medan avvikande svar, som Jens motstånd, avfärdades som omogna. Genom detta formades en hierarki i den homosociala manliga gruppen med Sven som auktoritet och där pojkarnas självpresentationer av dominans, medvetenhet och problemlösande normaliserades. Det kunde till exempel innebära att pojkarna uttryckte att de skulle hålla igen och låta flickorna tala färdigt. I kontrast till detta gjordes vissa pojkars motstånd till en problematisk position, som osynliggjordes eller marginaliserades. De tysta och passiva pojkarna blev också problematiska i meningen att de inte deltog i den gemensamma och reflekterande diskussionen. När Sven beskriver Jens kommentar som oförstånd, kopplas den till en irrationell position, kanske mer hemmahörande i hönsgården än i sammanträdesrummet. Organiserandet av EQ-lektionen i pojkgruppen upprepar, synliggör och tränar på så sätt en manlig ordning och hierarki. När Sven ställer frågor praktiserar och demonstrerar han en mötesordning, där dialogen blir hierarkisk och asymmetrisk. Flickorna (och den kvinnliga kollegan) däremot, kopplas i Svens tal samman med "höns" och placeras i ett sammanhang som kontrasteras mot sammanträdets rationalitet och disciplinerade talordning. Den tunna dörren konstruerar den maskulina rationaliteten i kontrast till den feminina känslomässigheten, skiljer de som ska uppfostas från de som ska stötts och de som görs till förövare från deras offer. När den materiella inramningen av situationen upplöstes och klassrummet återställdes till den vanliga

⁶ Edlund, Erson och Milles (2007) pekar på hur vardagens samtal kan upprätta maktasymmetrier, till exempel genom vem som initierar samtal, vem som är bedömare och vem som är bedömd. Sven iscensätter på så sätt en maktposition som kan problematisera pojkarnas svar och handlingar, medan pojkarna positioneras som sekundära mottagare och bedömda.

möbleringen, skickar Sven med en sista instruktion till Viktor om att fortsätta upprättandet av särskilnad.

Det samtal som fördes i klassrummet var inte bara refererande till vissa händelser, utan producerade också en praktik och vissa sätt att förstå och ordna det som sker. Pojkarna konstruerade och förstod sig genom de berättelser och normeringar som upprättades tillsammans med Sven och gavs få möjligheter att iscensätta alternativa berättelser. Centralt i detta är upprepanet av föreställningar om hur män och kvinnor i grunden är olika, men att de kompletterar och åtrår varandra. Judith Butler (2004) skriver hur könsbinären reglerar det meningsfulla könskapandet och hur tillhörighet utanför positionerna man–kvinna/pojke–flicka blir omöjlig att tänka sig. Bronwyn Davies (1997) beskriver tvåkönsmodellen som en sanningsregim som valideras och regleras genom individernas subjektskapande:

The evidence of our own minds and bodies tells us that we are indelibly one or the other, shaped and shaping ourselves within a truth which we do not understand as a 'regime of truth', but the firsthand, unquestionable truth of our own experiences (s. 10).

Samtidigt som denna polära och naturaliserade sanningsregim upprättar olikhet mellan och likhet inom könskategorierna, skapar den också normer för relationen mellan pojkar och flickor och deras gemensamma och framtida liv. Ett sammanfattande begrepp för detta är den heteronormativa matrisen, som definierar och pekar ut hur män och kvinnor ska åtskiljas, åtrå och komplettera varandra. Dessa normer ordnar och gör tillvaron begriplig, beskriv- och förutsägbar och skapar en säkerhet om vem man är och hur man ska handla (Butler 1990). Det kan konkretiseras med att när jag efteråt pratade med Viktor, som hade frågat om de inte kunde ta del av varandras samtal, berättar han att ”vi [pojkarna] skulle förbättra oss på lektionerna” medan flickorna ”pratar privatliv” och tar upp saker som de inte tårs berätta när pojkarna är närvarande. Viktor görs under EQ-lektionen till en som ska förändra sitt dominanta beteende, i kontrast till flickorna som görs till de relationsinriktade som behöver skyddas och stötts.

Episoden visar hur heteronormativitet och föreställningen om könskomplementaritet upprepas i lärarnas och elevernas tal, men också materialiseras i det fysiska rummet och genom olika förkroppsliganden. Exempel på detta är hur placeringen runt sammanträdesbordet skapar vissa sätt att sitta, röra sig, titta, tala och gestikulera. Det yviga och spontana disciplinerades, det tysta och passiva ignorerades, medan det aktiva och kontrollerade uppmuntrades. Tal och handlingar samverkar på så sätt till att upprätta en praktik där pojkarna görs till aktiva, rationella och dominanta, men som förväntas att disciplinera sina handlingar i relation till flickorna. Genom detta sätt att organisera EQ-lektionen upprepas heteronormativiteten, samtidigt som en hierarki upprättas mellan olika sätt att vara pojke i sammanhanget. Vår avsikt är inte att avfärda EQ och liknande aktiviteter som behandlar värdegrund och demokrati i skolan. Speciellt inte när syftet är att ge en underordnad grupp större inflytande. Poängen är istället att peka på hur

organiseringen av ämnen och aktiviteter kan leda till att hierarkier skapas och stereotyper upprepas, trots att ämnet egentligen syftar till att motverka detta. En maskulinitetsposition som relaterar till rationalitet och självdisciplin premieras och fixeras, utan att detta medvetet artikuleras. Trots att många av pojkarna inte hade dominerat och underordnat flickorna kom de att beskrivas och "ropas in" i stereotypen av den dominerande pojken. På så sätt kommer de pojkar som praktiserar andra och mindre hierarkiserande sätt att vara i klassrummet att både beskrivas och uppmuntras till att delta i ett homosocialt könsskapande.

Sammanfattningsvis, detta första skeende visar hur det i skolans organisation skapas homosociala situationer, där vissa sätt att vara pojke normaliseras. Trots skolans uttalade arbete med att utveckla demokrati, jämställdhet, jämlikhet och alla elevers rätt att pröva olika positioner och aktiviteter, skapas undervisningssituationer som upprepar manliga hierarkier och talordningar. Dessa pekar ut hur man bör vara som pojke för att ingå och få inflytande i gruppen. Men elever har också erfarenheter av många icke-hierarkiska situationer och av tillfällen där kön nedtonas. I skolan presenteras berättelser som utmanar stereotyper och skillnadsgörande, liksom att skolans personal medvetet arrangerar miljö och undervisningen så att den ska uppmuntra jämlikhet och jämställdhet. Dock, och detta är våran poäng, kommer vissa situationer att så starkt materialisera, stabilisera och upprepa en heteronormativ, homosocial och hierarkisk praktik att alternativa sätt att vara blir svåra att artikulera. Trots pojkarnas erfarenheter av det föränderliga och mindre kategoriska, flödar heteronormer in, reglerar sätt att vara och stabiliserar vissa sätt att förstå, handla och igenkänna sig som riktig pojke. Dessa sätt relaterar till sociala och kulturella föreställningar om vad som är möjligt och önskvärt att bli. I de förhandlingar om normalitet som beskrivits ingår till exempel från pedagogernas sida föreställningar om den mogna pojken och den vuxne mannen, liksom att pojkarnas tal och sätt att röra sig knyter till mäns och äldre pojkars självständighet och inflytande. De homosociala och hierarkiska praktiker som pojkar i skolans mellanår ingår i är, sett ur det perspektivet, en förberedelse för deltagandet i manliga sammanhang. Skolans sätt att organisera elever och undervisning blir en del av den förberedelsen.

Könsskapande lektionspraktiker

I avsnittet som nu följer exemplifierar och diskuterar vi hur olika lektionspraktiker skapas och knyts till olika maskulinitetsnormer. Flera feministiskt inriktade forskare har beskrivit undervisningsformens betydelse ur ett makt- och könsperspektiv (se t.ex. Walkerdine, 1989; Weiner & Berge, 2001; Tallberg Broman, 2002; Öhrn, 2002). Gaby Weiner och Britt-Marie Berge (2001) skriver i det sammanhanget om hur det finns en tradition inom skolforskning att se undervisningsmetoder som könsneutrala, till och med de metoder som framställs som kritiska, progressiva och reflekterande. Istället visar feministisk forskning på hur makt- och dominansmönster skapas som ofta ger pojkar fördelar,

oavsett pedagogisk inriktning. Ingegerd Tallberg Broman (2002) menar dock att bilden är mer komplex och att dominans och privilegier varierar mellan olika skolsammanhang.

Elevers dominansmönster i skolan är beroende av den kontext man utgår ifrån. Det kan skifta mellan skolor, mellan klassrum, mellan ämnesinnehåll, mellan arbetssätt, mellan lärare, och är relaterat inte enbart till elevernas könstillhörighet utan även till sociala tillhörigheter (s. 92).

Vi vill utveckla detta ytterligare och kommer att diskutera undervisning, pedagogik och kunskapsbildning som öppna, multipla och föränderliga praktiker. Det är ett annat synsätt än det som förstår skolans praktiker som entydiga, fixerade och essentiella processer. Ur det perspektivet blir det möjligt att undersöka hur positioner, normalitet, identifikationer och hierarkier skapas i interaktion med undervisningen. Det blir också möjligt att analysera och förstå det som i skoldebatten framställs som pojkars problematiska handlingar i och attityder till skolan på andra sätt.⁷

I den följande episoden illustreras hur det skapas och sker en växling mellan två olika lektionspraktiker och hur dessa kopplas till olika sätt att vara pojke. Exemplet är från en lektion i naturorientering i årskurs fem.

Läraren Sara pratar om solen. Adam och Jonas tar ordet. Det gemensamma samtalet i klassrummet handlar om temperatur, protuberanser och kosmiska avstånd.

- Jag såg på tv att det var strålning på solen, säger Jonas högt.
- Ja, det är möjligt, svarar Sara och vänder sig mot Jonas. Hon fortsätter på temat och frågar om vad som kommer att hända med vår sol.
- Jag vet, den kommer att slockna! ropar William.
- På en gång? frågar Sara.
- Jag vet! ropar Felix och kommer med en ganska avancerad förklaring om gaser och temperaturer. Sara och flera av eleverna lyssnar intresserat. Hon nickar och ler lite mot Felix.
- Vad sa vi, Linus? säger Sara plötsligt och vänder sig mot Linus som haft uppmärksamheten riktad åt annat håll. Linus tittar förvånat upp.
- Du och Jakob måste lyssna, annars går ni miste om kunskap, förmanar Sara strängt.

Linus ser frågande ut, men flera andra av de talföra och aktiva pojkarna vänder sig mot Linus med kroppsspråk och miner som markerar och tar avstånd från hans oförmåga att svara. Samtalet om solens och jordens undergång återupptas och Jonas kommer med förslaget att man kunde flytta jorden längre ut i solsystemet när solen börjar växa. Sara nickar intresserat och ber eleverna att utveckla tankegången.

- Ja, den blir en röd jätte, men vad händer sen då? Adam tar ordet och berättar om vita dvärgar.
- När de första människorna var på månen hade de kycklingsallad i tuber! utropar Viktor.

Sara nickar bekräftande, vänder sig mot tavlan och säger att de ska spalta upp vad de har sagt om solen. Hon skriver SOLEN med stora bokstäver högst upp på tavlan, drar ett

⁷ Se t.ex. Björnsson 2005.

streck under och vänder sig mot klassen. William gör en grimas och kammar ner håret över ögonen. Erik, Lukas och Adam skrattar och gör också de liknande grimaser. Vad har vi sagt? frågar Sara med tavelpennan i handen, men ingen gör en ansats att svara. Efter ett tag räcker Malin upp handen. (Fältobservationer, Västerskolan, vt 2007).

I exemplet görs Adam, Felix, William och Jonas inledningsvis till engagerade och kunniga elever. De, liksom flera andra pojkar, deltar aktivt i samtalet och kommer med förslag och associationer, vilka Sara tar upp och spinner vidare på. Genom Saras uppmärksamhet och klasskamraternas associerande uppmuntras pojkarna till att delta i och utveckla lektionspraktiken. Det upprättas en slags utforskande seminarium om astronomi, rymdfärder och solsystemet där deltagarna positioneras som kompetenta, kunskapsökande och självständiga. Lärarens kunskapsmonopol och maktposition nedtonas och lektionen blir mer jämlik. Linus deltar inte, utan "ropas in" av Sara som ointresserad, okunnig och passiv. När lektionspraktiken förändras från seminarium till kunskapskontroll förändras dock de tidigare aktiva pojkarnas engagemang. Malin svarar på Saras fråga, men Alfred, Erik, Lukas och Adam drar sig undan från den traditionella lektionsmodellen med fråga-svar och flyttar sin uppmärksamhet till andra former för samhörighet när de inte längre finner innehållet intressant. Under hela episoden slogs jag av hur flickorna var där, men samtidigt långt borta från händelsernas centrum. Det var på ett sätt osynliggjorda, tog inga initiativ till att delta och lämnade över dialogen till läraren och de aktiva pojkarna. De tog inte ens kontakt med varandra, utan blev liksom en del av de bänkar de satt i. Först när Sara avbryter diskussionen och ställer en kontrollfråga görs Malin delaktig i aktiviteten.

I internationell forskning hävdas ibland att det inte är socialt möjligt för pojkar att vara duktiga och framgångsrika i skolan och att den intresserade pojken marginaliseras som till exempel "plugghäst", "smilfink", "nörd" eller "mes" (Se t.ex. Willis 1977, Mac an Ghaill 1993). I exemplet ovan framträder något annat; hur en lektionspraktik skapas där pojkarna visar kunskap och intresse genom att i sitt tal relatera till astronomiska fakta och berättelser om rymden. De som är aktiva i diskussionen får lärarens och klasskamraternas uppmärksamhet. Däremot görs positionerna okunnig och ointresserad till problematiska och antingen ignoreras eller underordnas. Ulf Mellström (1996) menar att maskulinitet historiskt länkats till teknik, styrka/hastighet och praktisk kunnsighet, men också genom en homosocial kontinuitet där män upprättar samhörighet runt teknik och maskiner. I det här fallet görs området rymden och rymdfärder till viktigt att engagera sig i för pojkarna. Saras öppna frågor och det gemensamma samtalet om astronomi producerar en väv av mening som relaterar till såväl egna erfarenheter och intresse som till lektionsinnehåll och lektionsform. Genom sitt engagemang positioneras Alfred, Jonas, Felix och Adam inledningsvis som rymdintresserade pojkar mot vilken de kan förstå, igenkänna och beskriva sig själva. Linus positioneras i kontrast till detta som okunnig och ointresserad. Men när lektionen övergår från att vara en jämlik diskussion och ett gemensamt kunskapsutbyte till kontroll och repetition av färdiga kunskaper förändras Alfred, Erik,

Lukas och Adams aktivitet. Istället skapas en situation där tal och handlingar relateras till och mäts mot färdiga kunskapskriterier. När Sara med tavelpennan i handen markerar att det nu handlar om rätta svar är det inte längre en inbjudan till en utforskande dialog, utan en anmodan att presentera korrekta svar och ett upprättande av lärarens maktposition.

Denna episod kan jämföras med det vi-skapande som beskrevs i den inledande vinjetten där Alfred och hans kamrater iscensätter ett alternativ till den ordning som regleras av lärarens instruktioner. De upprättar en samhörighet runt filmer och tv-program – något lockande och betydelsefullt för dem att relatera till. Samvaro runt gemensamma erfarenheter av filmer och karaktärer på film skapar på så sätt normer för vad man kan tala om och hur man bör agera för att ingå i deras gemenskap. Samtidigt som detta upprättar en samhörighet skapar det också en distinktion till de pojkar som inte vill eller förs konkurrera om vem som kan säga de kvickaste, roligaste och mest vågade kommentarerna. De deltar inte i detta vi-skapande utan upprepar istället en position som elever som följer en individualiserad, reproducerande och lärarstyrd undervisning. De praktiserar en annan, mer skolinriktad position, som sällan uppmärksammas i debatten om pojkar och skolarbete och inte heller alltid av pedagoger och skolforskare.

Subjektpositioner, för att anknyta till statsvetaren Anne Marie Smith (1998), uppstår varken ur tomma intet eller ur några slags dispositioner hos individen. Snarare skapas de i relation till situationens villkor och individernas konstruktion av meningsfullhet. ”Individuals enter into practices with others not only to achieve common goals but also *to determine who they are and who they shall become* as social beings” (s. 151, vår kursivering). Citatet pekar på det performativa i människors handlingar i meningen att handlingarnas konsekvenser producerar mening och identitet. Alfred, Anton och Jonas förstår sig genom den praktik som de aktualiserar och genom den position som upprättas i kontrast till lektionens ordning. Samvaron i gruppen uppstår inte ur syftet att göra motstånd, utan producerar meningsfulla berättelser om vilka de är, ska bli och ramar för vad de kan göra. De skapar meningsfullhet genom att anknyta till något utanför lektionsinnehållet och skapar samhörighet, ordning och igenkännande genom att i gruppen pröva, upprepa och bekräfta detta. Diskussioner om tv-program, filmer och kroppsliga iscensättningar av vissa filmkaraktärer upprepar en maskulin position där action, styrka och humor görs centralt, liksom förmågan att utforska och dominera en situation. Genom att anknyta till tv-program och filmer som relaterar till tonårs- och vuxenvärlden, ”Big Brother” och science fictionfilmer och att spela upp detta som en publik händelse, upprepas och bekräftas berättelser om vilka de är och ska bli.

I det här avsnittet har vi diskuterat hur teman från pojkarnas fritid flödar in i skolan och interagerar med skolans undervisning och innehåll. Pojkarna förhandlar och prövar olika slags meningsfullhet och vissa saker görs mer centrala för att igenkännas och subjektiveras som riktig pojke. Detta sker i interaktion med och i relation till undervisningens praktik. Vår avsikt har varit att ytterligare nyansera diskussionen och visa hur det skapas, prövas och omskapas vissa lektionspraktiker som relaterar till föreställningar om olika slags

kompetens. Dessa praktiker normaliserar olika sätt att vara pojke och möjliggör genom detta olika sätt att förhålla sig till kompetens och kunskap. I exemplen med rymddiskussionen och engelsklektionen skapades en distinktion mellan två olika lektionspraktiker; en relaterad till en ordning bestående av individuella instruktioner, frågor, svar och kontroll, den andra relaterad till ett gemensamt utforskande. Flickornas handlingar är intressanta i sammanhanget, för genom att först vara exkluderade och därefter deltagare i rymddiskussionen pekas skillnaden ytterligare ut mellan pojkars och flickors olika möjliga sätt att förhålla sig till kunskap. Med andra ord så är det inte bara innehållet i sig, utan också sätten som erbjuds att förhålla sig till innehållet som blir avgörande för pojkarnas engagemang. Trots att lektionen fortfarande handlar om rymden är den tidigare aktiva pojkgruppen inte längre intresserad av att delta. Vårans slutsats är att det inte enbart är det historiskt manligt kodade området, rymden, som möjliggör för pojkarna att delta, utan den lektionspraktik som skapas i interaktion med lektionens form, kunskapsanspråk och lärarens förväntningar.

Sammanfattningsvis handlar detta andra skeende om hur det formas olika lektionspraktiker, där olika sätt att förhålla sig till kunskap och arbetsformer relateras till hur man bör vara för att ingå i pojkarnas kamratgrupper. Vi har tidigare (Saar 2008) kritiserat föreställningarna om att det finns speciella pojkämnen och att det skulle vara omöjligt att förena ett skolintresse med positionen riktig pojke som onyanserade och stereotypa. Det finns inget behov i sig att ta avstånd från vissa aktiviteter, kunskaper och ämnen. Istället kan man förstå pojkars handlingar i klassrummet som en relation till lektionspraktiken, det vill säga de olika arbets- och kunskapsformer som uppstår.

I många situationer aktualiseras emellertid inte kön, könsskillnader och hierarkier, utan man praktiserar helt enkelt positionen elever. I beskrivningar, självpresentationer och handlingar upprättas inte alltid kön som betydelseskapande tillhörighet. När dock pojkarna i en del situationer könas, sker det i interaktion mellan lärarnas förväntningar om hur pojkar är, områden och intressen som kodats som manliga och de möjligheter som materialiseras i lektionspraktiken. Lärare beskriver ofta pojkar utifrån en stereotyp, till exempel att det ligger i pojkars natur att småbusa istället för att samarbeta och följa instruktioner. Flera forskare har också visat hur lärare beskriver pojkar som mindre mogna än flickor och att de måste ta hänsyn till det i undervisningen (Holm, 2008, Nordberg & Saar, 2008). Även om det inte finns pojkämnen i sig, kommer vissa områden och handlingar att pekas ut som viktiga för pojkar att delta i. Att missa dessa tillfällen riskerar att marginalisera eller exkludera den pojke som inte deltagit. Det sker på så sätt ett kollektivt och offentligt vi-skapande som producerar maskulinitet, normalitet och hierarkier. För det tredje finns det i den lektionspraktik som uppmuntrar självständighet, ansvarstagande och reflektion om det egna arbetet och lärandet många möjligheter att skapa samhörighet och tillhörighet. Undervisningen i de årskurser vi följde är inte alltid reglerad i detalj, utan innehåller väntan, ”dödtid”, förhandlingar och provanden. Vi har i fältanteckningarna en mängd exempel på hur pojkarna under lektionerna formar till

exempel kamratgrupper, ”hemliga klubbar”, arbetslag, datorparties och ”vandringssällskap”. De pojkar som beskrivits som dominerar diskussionerna och upprättar egna sammanhang i klassrummet bekräftar på så sätt föreställningarna om hur pojkar är samt upprättar samtidigt ett kollektivt meningsskapande, genom offentliga diskussioner, dialoger och ”spel”. Pojkar förväntas vara på ett visst sätt och ges genom organiseringen av undervisningen möjligheter att gemensamt utforska situationens möjligheter. De praktiker som erbjuder samhörighet ger inflytande för de pojkar som deltar genom att de gemensamt utforskar situationens möjligheter och får handlingsutrymme, samtidigt som de positioneras som normala pojkar. Uttryckt på ett annat sätt iscensätts och uppmontras en nyfikenhet som handlar om *att gemensamt pröva och definiera en situation*. Det är en alternativ berättelse till de diskurser om pojkars motstånd och anti-skolkultur som ofta upprepas i den offentliga diskussionen och i en del forskning. I förlängningen är nyfikenheten och kompetensen att utforska, kontrollera och omformulera en social situation användbar i många andra sammanhang, även utanför skolan och i pojkarnas framtid som män.

Att bli synlig i skolans heteronormativa tvåkönsmodell

Vi vill ur mängden av exempel och analyser kort lyfta fram tre slutsatser. Den första handlar om hur normer skapas i interaktion med och i relation till skolans organisation, undervisning och förväntningar på hur man ska vara som pojke och flicka. Den andra slutsatsen beskriver de pedagogiska konsekvenserna av hur könsnormer verkar i undervisningen. Den tredje slutsatsen är en teoretisk diskussion om subjektskapande och variation i positioner.

Den dominerande bilden av skolpojken, som vi sammanfattat i början av artikeln, är att pojkar återskapar en speciell maskulin kultur i skolan, eller att vissa ämnen och aktiviteter i skolan fostrar vissa maskulina attityder. Vi har velat problematisera och nyansera dessa förståelser och peka på hur normalisering och identitetsskapande är produkter av sammanhang och interaktioner. I exemplen, analysen och framlyftandet av de två skeendena beskriver vi hur erfarenheter och impulser från media och fritid flödar in, prövas och sammanfogas i relation till skolans organisation, undervisning och förväntningar på hur man ska vara som pojke och flicka. Detta fungerar normerande, särskiljande och hierarkiserande på så sätt att gränser skapas till det feminina och pekar ut marginaliserade positioner som man som pojke bör undvika. I analysen har vi lyft fram hur homosocialitet och utforskande görs till normala, möjliga och önskvärda sätt att vara för ’den riktige’ pojken och hur det uppmontras i skolan. Vi har också visat att det inte är några entydiga, linjära eller automatiska processer, utan att det iscensätts på olika sätt i relation till situationen och genom pojkarnas aktiva förhandlingar, prövanden och sammanfogningar. Det har då blivit tydligt hur det i skolans organisation, undervisning och förväntningar, liksom i elevernas egna interaktioner, skapas både stabiliseringar och förskjutningar av normer. Vi har speciellt beskrivit hur pedagogiska aktiviteter,

undervisnings- och kunskapsformer verkar i normalitetsskapandet och hur det kopplas till kropp, material och rörelser.

För det andra har vi beskrivit hur pojkar kan delta i skolarbetet genom att praktisera ett utforskande sätt att förhålla sig till kunskapen och pedagogiken. I den aktuella debatten om pojkars motstånd mot skolan och bristande studieresultat görs inte distinktionen mellan kunskapens innehåll och dess praktik. Genom att lyfta fram den distinktionen blir det möjligt att förstå vissa pojkars handlingar i klassrummet som ett skapande av samhörighet som positionerar dem som riktiga pojkar, snarare än att beskriva det som motstånd mot skola och kunskap. De homosociala och utforskande praktikerna vi beskrivit är på så sätt en del av ett vi-skapande och subjektsskapande och inte ett uttryck för någon genomsyrande "kultur", något behov eller brist på mognad. De är funktionella sätt att samtidigt delta aktivt i skolans kunskapsdiskurs och positioneras som pojke. Dessa sätt att vara, skapar en meningsfullhet i relationen till innehållet och arbetet. De blir alternativ, speciellt i de situationer som innebär väntan eller meningslösa rutiner, vilket skoldagen ofta innehåller.

För det tredje har vi belyst hur normalisering och identitetsskapande sker på en rad olika sätt och hur pojkarna har tillgång till en variation av identiteter. De pojkar som följts har aktualiserat många olika identiteter, tillhörigheter och sätt att vara. De har till exempel varit språkrör, komiker, rymdexperter, skejtare, hockeyspelare, coola, imitörer, musiker, kompisar, Harry Potterläsare, datorspelseexperter, filmintresserade, tröstare, klädintresserade, lekfulla, Star Wars-fans eller språkbegåvade – för att nämna några av många identiteter som iscensattes. De här identiteterna, tillhörigheterna och sätten att vara görs möjliga att igenkänna och artikulera som något som "tillhör" den riktige pojken. Den möjliga och önskvärda manligheten sammanfogar och ordnar föreställningar, berättelser och förkroppsliganden i nuets kontexter med det som pojkarna ska bli i framtiden och i andra sammanhang. Genom detta blir pojkarna begripliga och igenkännbara för sig själva och för andra. Ann-Marie Smith (1998) skriver om hegemoniska diskurser att de skapar ett slags "horizons of intelligibility", som pekar ut vad som är möjligt, vad som kan sägas och göras, vilka positioner som är legitima och vad vilka aktiviteter som man kan engagera sig i (s. 64). På motsvarande sätt blir de sätt att vara som faller utanför det som kan igenkännas och artikuleras som maskulinitet inte begripliga och inte legitima subjektspositioner. I beskrivningarna och analyserna har det skymtat förbi en mängd sätt att vara som inte självklart kopplats till eller artikulerats som maskulinitet. Det har handlat om de pojkar som till exempel inte förstod meningen med EQ-lektionen, de som inte deltog i den offentliga diskussionen om rymden, de som inte hade någon dominerande fritidsaktivitet, de som inte var med i rastens organiserade matcher, de som ibland arbetade för sig själva, de som vandrade mellan olika grupper och aktiviteter och de som följde med i det som skedde i skolan utan att märkas eller positionera sig åt något håll. Dessa pojkars sätt att vara kopplas inte lika enkelt till subjektspositionen pojke och kan

därför bli osynliga och svåra relatera till. Konkret uttryckt; hur kan den pojke som inte deltar i rasternas matcher eller det offentliga och skämtsamma lektionssamvaron subjektiveras, beskrivas och positioneras som pojke, utan att ges en marginaliserad position? *Den möjliga och önskvärda manligheten är på så sätt den som praktiserar sätt att vara som är performativa i meningen att de skapar subjekspositioner, kategorier och normalitet som kopplas till, förkroppsligas och igenkänns som maskulinitet.* Resten är tystnad.⁸

Referenser

- Björnsson, Mats (2005). *Kön och skolframgång. Tolkningar och perspektiv*. Rapport 13, Myndigheten för skolutveckling.
- Butler, Judith (1990) *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, Judith. (2004). *Undoing gender*. Oxfordshire: Routhledge.
- Bäckman, M. (2003). *Kön och känsla: samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Diss. Stockholm : Univ., 2003. Göteborg.
- Connell, Robert W. (2000). *The Men and The Boys*. Cambridge: Polity.
- Davies, Bronwyn. (1997). Constructing and deconstructing masculinities through critical literacy. *Gender & Education*, 1997, Vol. 9, Issue 1, pp. 9-30.
- Edlund, Ann-Cathrine; Erson, Eva & Milles, Karin (2007). *Språk och kön*. Stockholm: Norstedts.
- Gilbert, Robert & Gilbert, Pamela (1998). *Masculinity goes to school*. New York: Routledge
- Hellman, Anette (2010). *Kan Batman vara rosa?: förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.
- Heward, Christine (1996). *Masculinities and families*. I: Mac an Ghaill (Ed.). *Understanding masculinities: social relations and cultural arenas*. Buckingham: Open University Press.
- Holm, Ann-Sofie (2008). *Relationer i skolan: en studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2008. Göteborg.
- Lindgren, Gerd (1996). Broderskapets logik. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 1996:1, s. 4-14
- Mac an Ghaill, Máirtín (1994). *The Making of Men. Masculinity, Sexualities and Schooling*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Mellström, Ulf (1996). *"Teknologi och maskulinitet. Män och deras maskiner."* I: Elisabeth Sundin & Boel Berner (red.) *Från symaskin till cyborg*. Stockholm: Nerenius & Santéurus, s.113-139.
- Nordberg, Marie. (2006). "Barn och ungas livsvillkor och identitetsskapande – om kön, sociala ordningar och pojkars maskulinitetsskapande praktiker." I: Skolverkets rapport 287, *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval 2006*.

⁸ Hamlets sista replik; William Shakespeare, "Hamlet", Akt 5 scen 2

- Nordberg, Marie. (2008). *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Nordberg, Marie & Saar, Tomas. (2005). "Moralisk panik ersätter kulturanalys." I: *Krut*, 2005/4, s. 44-63.
- Nordberg, M. & Saar, T. (2008). Softarna, bråkstackarna och antipluggkulturen – om vikten att också berätta de andra historierna. I M. Nordberg (red): *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber
- Osbeck, C., Holm, A. & Wernersson, I. (2003). *Kränkningar i skolan: förekomst, former och sammanhang*. Göteborg: Värdegrunden, Göteborgs univ..
- Saar, Tomas. (2008). *Becoming a boy in EQ and in playground– gender as discourse and situated' performance*. Konferenspaper, NERA's 34th congress, Örebro University, Örebro, 2006-03-11.
- Saar, T.; Nordberg, M. & Hellman, A. (2008). Att göras till "riktig pojke"– föreställningar, förkroppsliganden och förhandlingar om det normala och det önskvärda. I: *Resultatdialog 2008. Forskning inom utbildnings-vetenskap*. Vetenskapsrådets rapportserie 12:2008.
- Smith, Anna Marie (1998). *Laclau and Mouffe. The radical democratic imaginary*. London: Routledge.
- Skelton, Christine. (2001). *Schooling the boys: masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.
- Tallberg-Broman, Ingegerd. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Studentlitteratur
- Wahl, Anna (2003) *Könskonstruktioner i organisationer*. Lund: Studentlitteratur
- Walkerdine, Valerie. (1989). *Counting girls out*. London: Virago.
- Weiner, Gaby & Berge, Britt-Marie (2001). *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur..
- Wennberg, Bodil (2000). *EQ på svenska: emotionell intelligens i föräldrarollen, i relationen, på arbetsplatsen, i skolan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Wernersson, Inga (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg studies in educational sciences 22. Göteborg.
- Willis, Paul E. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Öhrn, Elisabet. (2002) *Könsmönster i förändring – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Skolverket.

Förändrade dokumentationspraktiker – förändrade stödinsatser?

Marie Tanner

Lektor i pedagogiskt arbete

marie.tanner@kau.se

Héctor Pérez Prieto

Professor i pedagogiskt arbete

hector.perez@kau.se

I den här artikeln diskuteras hur specialpedagoger översätter och hanterar en nyligen införd reform när det gäller skolors stödinsatser, där det tidigare begreppet ”särskilt stöd” nu har delats in i två nivåer av stödinsatser, ”extra anpassningar” eller ”särskilt stöd”. Med utgångspunkt i en mindre intervjustudie uppmärksammas några av de frågor och dilemman som aktualiseras i samband med detta. Reformen förstås som ett exempel på hur policy reformer ramar in och formar det tolkningsarbete som sker på alla nivåer i utbildningssystemet, vilket mot bakgrund av skolans nuvarande styrningssystem under senare decennier har inneburit ett ökat performativt tryck. Analysen grundar sig på tre intervjuer med specialpedagoger på olika skolor och olika stadier. Sådana aspekter som i intervjuerna framstår som kritiska för hur specialpedagogerna hanterar de förändringar som skrivits fram på myndighetsnivå har identifierats och tematiserats. Resultatet visar hur specialpedagogerna hamnar i en mellanposition mellan rektor och lärararbetslagen, där förhandlingar om olika yrkesgruppers ansvar i förhållande till varandra blir centralt när reformen hanteras. Strävan efter att utarbeta hållbara rutiner och strukturer för att utreda, dokumentera och följa upp stödinsatser framstår som en stor del av specialpedagogernas tolkning av reformen, medan förändringsarbetet på klassrumsnivå blir mindre synligt i deras framställning.

Inledning

Skolors stödinsatser har under senare decennier i allt högre grad kommit att regleras genom krav på dokumentation av olika slag, och framförallt har skolors arbete med åtgärdsprogram utvecklats och ökat i omfattning sedan termen först infördes i propositionen ”Om skolans inre arbete” (prop. 1975/76:39), den så kallade SIA-reformen. I grundskoleförordningen från 1994 fastslogs att för elever som befarades att inte nå skolans mål eller som av andra skäl behövde särskilt stöd skulle ett åtgärdsprogram för skolans stödåtgärder utarbetas. I grundskoleförordningen 2006 skärptes sedan kraven på dokumentation ytterligare genom krav på pedagogisk utredning samt tydligare krav på åtgärdsprogrammets utformning. Ytterligare en skärpning av dokumentationskrav i form av utredning skedde i samband med ny skollag 2010 (SOU 2010:800) med nya krav på dokumenterade beslut möjliga att överklaga till Skolinspektionen. Parallellt med denna utveckling när det gäller utredning och dokumentation kring särskilt stöd ökade även de

generella kraven på att dokumentera alla elevers lärande i och med införandet av individuella utvecklingsplaner i grundskolans alla årskurser, varje termin, från och med 2006.

Under en knappt tre decennier lång period har det alltså skett en omfattande utvidgning av skolans ansvar för att dokumentera individuella anpassningar och särskilt stöd. Skolor har behövt forma nya rutiner för utarbetande, beslutsgång och arkivering av den ökande mängden dokumentation, vilket tagit allt mer tid i anspråk för både lärare och skolledare. Dessutom har andra yrkesgrupper inom skolans elevhälsoarbete som till exempel specialpedagoger, speciallärare, kuratorer och skolpsykologer i allt högre grad kommit att involveras i utrednings- och dokumentationsarbete av olika slag. Liksom inom många andra områden på arbetsmarknaden har läraryrket kommit att i allt högre grad innefatta krav på skriftlig redovisning och administration som en del i det löpande arbetet. De ökande kraven på dokumentation kan förstås i ett vidare samhällligt perspektiv med generell ökande krav på performativitet, det vill säga att i dokumenterad form visa upp olika praktiker för att därigenom göra dem möjliga att utvärdera (Asp-Onsjö, 2012; Ball, 2003, 2006; Gee, Hull & Lankshear, 1996).

Förändrade dokumentationspraktiker kan därmed sägas ha i grunden förändrat villkoren för skolans yrkesgrupper genom att dokumentation fått ta allt mer tid i anspråk i förhållande till den undervisning som bedrivs. Under senare år har denna förändring kommit att ifrågasättas i takt med att man från politiskt håll också allt mer börjat uppmärksamma undervisningen som skolans kärnverksamhet och vikten av lärarens skicklighet i att bedriva undervisning av hög kvalitet. De omfattande kraven på dokumentation, som tidigare motiverats som ett sätt att säkerställa att elevers behov av stödåtgärder genomförs, har då istället i den politiska debatten kommit att ses som ett problem som minskar lärarens tid för undervisning. Men trots nya förslag och förändringar i syfte att minska lärares administrativa börda, visar forskning att många samverkande faktorer gör att lärare ändå upplever att den administrativa bördan har ökat väsentligt över tid (Samuelsson, Brismark & Löfgren, 2016).

Syftet med den här artikeln är att diskutera hur specialpedagoger översätter och hanterar en nyligen införd reform när det gäller skolors stödinsatser, där det tidigare begreppet ”särskilt stöd” nu har delats in i två nivåer av stödinsatser, ”extra anpassningar” eller ”särskilt stöd”. Med utgångspunkt i en mindre intervjustudie uppmärksammas några av de frågor och dilemman som aktualiseras i samband detta.

Bakgrund

Den reform som vi i den här studien uppmärksammar utgör ett exempel på den politiska intentionen om minskad administration och har skrivits fram i propositionen ”Tid för undervisning – lärares arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram” (Prop. 2013/14:160). Den innehåller förslag på förändringar i skollagen i syfte att förtydliga reglerna om stöd och särskilt stöd samt förenkla lärares arbete med åtgärdsprogram och dokumentation. I korthet innebar förändringen att skolors stödinsatser ges på två nivåer,

som extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen eller som särskilt stöd. Förändringarna trädde i kraft från den 1 juli 2014, och innebar att det endast är i de fall där det finns särskilda skäl att anta att extra anpassningar inte är tillräckliga som stödbehov behöver anmälas till rektorn för utredning om behov av åtgärdsprogram. En direkt konsekvens, i linje med syftet, är alltså att minska antalet åtgärdsprogram så att de endast görs för elever med särskilt omfattande stödbehov.

Under en mycket kort tid, från de allmänna råden 2013 till de nya allmänna råden 2014, har alltså skolans olika yrkesgrupper ställts inför en omfattande kursförändring när det gäller den statliga styrningen av hur skolans stödinsatser ska dokumenteras. Lärare, skolledare och elevhälsopersonal har upprepade gånger behövt sätta sig in i, tolka och översätta det förändrade regelverket och dess bakomliggande intentioner i den lokala verksamheten. En sådan förändring rör till exempel hur den nya stödformen extra anpassningar ska hanteras, där det i skollagen inte finns något uttalat krav på beslut och därmed inte heller specifikt hur det ska dokumenteras. Dock förutsätts lärare kunna ge fortlöpande information om elevers kunskapsutveckling och stödbehov, och i de årskurser där individuella utvecklingsplaner upprättas kan dessa användas för att dokumentera extra anpassningar. I Skolverkets stödmaterial ”Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd” (Skolverket, 2014) ges även som exempel att minnesanteckningar kan föras i en mentorsmapp eller enligt ”de rutiner och former för dokumentation som rektor beslutat om” (s. 28). Rektor förutsätts ta ansvar för att följa upp och utvärdera skolans stödinsatser, vilket medför att nya rutiner behöver utarbetas, inte minst för att kunna avgöra när extra anpassningar inte längre räcker och en utredning om särskilt stöd behöver göras.

I linje med den ökande grad av ”dokumentaltitet” som bland andra Asp-Onsjö (s. 78) beskriver, och den kultur av ansvarsutkrävande, ”accountability” (Parding & Liljegren, 2016; Power, 1997), som vuxit sig allt starkare inom offentlig förvaltning fick Skolinspektionen år 2016 i uppdrag att granska kvaliteten i reformen om extra anpassningar och särskilt stöd (Skolinspektionen, 2016). Granskningen visade på brister i genomförandet i flertalet av de granskade skolorna, och man drog slutsatsen att arbetet med att utveckla och etablera reformen fortfarande är i ett uppbyggnadsskede. Brister som pekats ut handlar om att skolor inte identifierar vilka behov eleverna har, att elever sällan får de extra anpassningar de behöver samt att skolan inte följer upp effekten av de extra anpassningarna. Skolinspektionen drar slutsatsen att rektor har en avgörande betydelse för att skapa en organisation, avsätta tid samt dra upp riktlinjer för arbetet, och placerar därmed ett huvudansvar för genomförandet hos rektor.

Ur ett policyperspektiv kan reformen placeras i brytpunkten mellan två strävanden, tilltron till dokumentation som styrningsinstrument och ett tilltagande politiskt fokus på undervisning som skolans kärnuppdrag. Det är på så vis ett intressant exempel för att närmare studera hur de tolkningar som görs får betydelse i relation till formandet av lärares och specialpedagogers profession, liksom för hur olika typer av stödinsatser tar form på klassrumsnivå.

Teoretisk ram

En teoretisk utgångspunkt i den här artikeln är att de förändringar som ovan beskrivits när det gäller skolans styrning bidrar till ett ökat performativt tryck på alla nivåer i skolsystemet (Ball, 2003, 2006; Larsson, Löfdahl & Pérez Prieto, 2010; Rasmussen et al., 2014; Tanner & Pérez Prieto, 2014). Ball (2003) beskriver performativitet, ”performativity” som en av tre nya ”policy technologies”, som tillsammans med ”the market” och ”managerialism” (s. 215) möjliggjort en förändring av skolans styrning utifrån neoliberal ideal. Performativitet är ett medel för styrning och reglering genom att det som visas upp, av individer eller organisationer, blir till mått på produktivitet eller resultat som kan användas för att granska och bedöma kvalitet. Denna förändrade styrningslogik betyder för skolan att aktörer på samtliga nivåer i skolan – nationer, huvudmän, skolledare, lärare och elever – involveras i upprätthållandet av, och görs ansvariga för, att kontinuerligt visa upp kunskaper och resultat som kan värderas och jämföras i olika sammanhang.

Skolinspektionens granskning som beskrivits ovan baseras på ett grundantagande om att vad som ska utvärderas är hur väl de lokala skolorna har lyckats att implementera den reform som initierats på myndighetsnivå, ett slags ”top-down” tänkande där förändringar formuleras på en övergripande nivå för att sedan omsättas på den lokala skolnivån. Att på detta sätt se till hur beslutade riktlinjer implementeras i en kedja uppifrån och ner är ett traditionellt och vanligt förekommande sätt att se på policyförändringar, som betyder att utfallet av en granskning leder till en bedömning av hur väl som ansvariga ledare (i det här fallet rektorer) lyckats genomföra den policy som formulerats på en högre nivå. Oftast visar sådana granskningar att det inte blivit som man tänkt, och att man utkräver ansvar hos vissa nyckelpositioner. Inte sällan dras slutsatsen att skillnaden mellan en reforms intention och dess utfall beror på att ansvarig ledare antingen inte har förstått reformens intention eller inte har lyckats skapa rätt förutsättningar för den.

I den här artikeln intar vi ett annat perspektiv på policyförändringar och reformer. Snarare än att ses som idéer och beslut som implementeras uppifrån och ned, menar vi att policy är något som görs genom de tolkningar och översättningar av olika reformer som görs av aktörer på *alla* nivåer. Policy blir ur detta perspektiv snarare en process som ramar in och formar det tolkningsarbete som pågår. Detta sätt att förstå policy innefattas i begreppet *policy enactment* (Ball et al., 2012; Ball, 2015), och betyder att policy inte i första hand ses som något som implementeras utan något som görs, förhandlas och omformas på alla nivåer, med andra ord kan policy förstås som forandet av förändrade sociala praktiker. Den reform som här uppmärksammas, extra anpassningar och särskilt stöd, är ett exempel på en förändring som involverar aktörer på alla nivåer i skolan som samtliga kommer att delta i det tolkningsarbete som sker. Införandet av nya stödformer syftar till att förändra rektorers, specialpedagogers, lärares och elevers vardag i skolan – alla dessa grupper kan alltså sägas vara objekten för reformen. Men samtidigt kommer samma grupper att aktivt behöva ta ställning till de nya direktiven, tolka, översätta och omforma

dem i den lokala kontexter – man kan på så vis också beskriva rektorer, specialpedagoger, lärare och elever som centrala aktörer i görandet av policy.

Metod och datamaterial

Vi bygger vårt resonemang i den här artikeln på en mindre intervjustudie tänkt att utgöra en pilotstudie inför en kommande större studie. Urvalet av intervjupersoner är delvis strategiskt på så vis att vi ville få en variation när det gällde olika skolor och stadier. Intervjupersonerna har genom sin utbildning antingen speciallärar- eller specialpedagogexamen, men arbetar alla med både handledande och övergripande arbetsuppgifter på ett sätt som ligger närmare examensordningen för specialpedagoger. I texten refererar vi därför oftast till dem som specialpedagoger. Kontakt togs via personliga kontakter, och intervjuerna föregicks av ett skriftligt informerat samtycke inhämtades. Nedan följer en kortfattad presentation av de tre intervjupersonerna (namnen är fingerade):

- **Anna** arbetar som specialpedagog på en F-9 skola, men med huvudsakligt ansvar för stödinsatser till de arbetslag som arbetar med årskurserna 4-6 i ett av skolans så kallade spår. Hon ingår i skolans elevhälsoteam tillsammans med rektor, övriga specialpedagoger och elevhälsopersonal
- **Britta** har en examen som speciallärare och arbetar med både undervisande och handledande uppgifter på en mindre F-6 skola. Även hon ingår i skolans elevhälsoteam tillsammans med rektor och övrig personal inom elevhälsan.
- **Carin** har speciallärarexamen, men har en befattning som specialpedagog på en stor gymnasieskola med många studieförberedande program. Hon har framförallt ansvar för att samordna skolans specialpedagogiska stödinsatser på några av dessa program, och har framför allt handledande och samordnande arbetsuppgifter i samarbete med rektorer och ytterligare en specialpedagog på skolan.

Intervjuerna genomfördes på specialpedagogernas arbetsplatser och kan beskrivas som halvstrukturerade (Kvale & Brinkmann, 2014) utifrån en intervjuguide med frågor (se bilaga 1) där utrymme gavs för att följa upp olika teman som kom upp i samtalet. Varje intervju pågick i cirka 45 minuter och spelades in med diktafon för senare transkribering. Transkriptionerna har sedan analyserats innehållsligt genom att induktivt söka efter återkommande teman i specialpedagogernas berättelser. Inom dessa teman har vi sökt efter sådana aspekter som på något sätt framstår som kritiska i intervjupersonernas berättelser om hur de tolkar och översätter reformen om särskilt stöd i sitt vardagliga arbete. Dessa kritiska aspekter, det vill säga sådana aspekter som framstår som avgörande eller problematiska för genomförandet av reformen, utgör grunden för vår resultatredovisning.

Resultat

Alla tre intervjupersonerna berättar att de haft en central roll när reformen om särskilt stöd och extra anpassningar skulle introduceras för övrig personal på skolan. Det har skett genom att de redogjort för förändringarna på kompetensutvecklingsdagar eller på annan planeringstid. Alla tre verkar också ha haft en central roll på skolan för att utarbeta nya rutiner i relation till förändringarna. I deras redogörelser för detta arbete återkommer några teman som presenteras närmare nedan.

Utarbetande av nya rutiner

Genomgående i alla tre intervjuerna är berättelser om det omfattande och utmanande arbetet med att förändra rutiner och strukturer för skolans samlade arbete med stödinsatser i relation till den nya reformen. Specialpedagogerna ger uttryck för hur de hamnar i en nyckelposition i detta arbete när de på olika sätt försöker skapa former för regelbundna samtal, dokumentation och uppföljningar av olika slag. Den bild som framträder genom intervjuerna är en strävan efter att finna hållbara arbetsformer som både ger kontroll och överblick över skolans samlade arbete med stödinsatser och som skapar möjlighet för samverkan mellan lärararbetslag och elevhälsan.

Strävan efter det förebyggande arbetet

I intervjuerna framträder en önskan om att i sin yrkesroll verka för en högre grad av hälsofrämjande och förebyggande arbete, för att på så vis förhindra att svårigheter uppstår. Man prövar olika arbetsmodeller, ibland utifrån sådant man läst eller tagit del av på fortbildningsdagar, för att åstadkomma kontinuitet i kommunikationen mellan speciallärare/pedagog och arbetslagens lärare. En av specialpedagogerna hänvisar till elevhälsans övergripande uppdrag att arbeta hälsofrämjande och förebyggande, vilket hon tolkar med hjälp av en särskild modell:

Elevhälsans uppdrag är ju förebyggande och hälsofrämjande, men vi har ju upptäckt på både kommunnivå och här att det är väldigt mycket åtgärdande, så nu skulle vi göra någonting för att försöka vända. Vi har ju den här triangeln väldigt ofta i vår bild, där basen är att utmana och att alla elever ska få det stöd de behöver i sin undervisning, den vanliga undervisningen, och sen mitten då, extraanpassningar, och så den där lilla övre triangeln i den stora triangeln med åtgärdande. Och vi upplever väl ibland att triangeln är liksom felvänd, om man tittar på vår arbetsbörda. (Anna)

Anna beskriver vidare hur man i elevhälsoteamet för närvarande provar några olika modeller för kontakten med arbetslagen:

... och det här med Kolsva-modellen där hela elevhälsan tar emot ett arbetslag eller en elev, personal, där dom beskriver ett bekymmer, och att man liksom beskriver det, det var vi lite sugna på, så det provar ett gäng. Det andra gänget provar att vara ute precis som vi har gjort förut, att specialpedagogen och rektorn är ute i arbetslaget en gång i månaden, och tar in, man diskuterar där, och sen tar ärendena, det man diskuterar, till dom här fredagarna när vi träffas. Och den tredje, som jag är med på då, är att vi går ut

till, hela det här teamet går ut till arbetslagen en gång i månaden. Och det har vi precis börjat, så vi vet inte riktigt.(Anna)

Anna menar att det är ett spännande arbete de håller på med när de provar dessa olika modeller, där målet är att de på sikt ska kunna arbeta mer förebyggande för att kunna utveckla den vanliga undervisningens förmåga att möta elevers olika behov och på så vis minska både åtgärdsprogram och extra anpassningar. Även de andra intervjupersonerna uttrycker liknande ambitioner med att finna former för att nå ut till alla lärare:

Vi har försökt att få till det att jag ska vara med, för det blir mycket bättre möten när jag sitter med där. Än att de kommer när de har problem. Men vi har inte riktigt löst det. Men vår tanke är nog att det ska vara så. (Britta)

Ja, vi är en så stor enhet, vi har så många elever. Vi vet inte riktigt hur vi ska göra annars, vi behöver ha något system. Alltså vi har lärare på Natur som undervisar på Teknik, alltså hur får vi, det är ett problem, hur får vi ut informationen så att ingen elev hamnar mellan stolarna eller blir utan sina åtgärder, för alla ska ha möjlighet att veta liksom, och ta del av. (Carin)

En av de kritiska aspekter som framträder i intervjuerna handlar alltså om svårigheten att finna arenor som ger utrymme för diskussioner om hur skolan kan arbeta förebyggande och hälsofrämjande för att i så stor utsträckning som möjligt förhindra att elever hamnar i svårigheter. Vikten av att främja en god lärmiljö för att förebygga svårigheter är också något som ligger i linje med såväl skollagen (SOU 2010:800, 3 kap. 3 §) som reformens intention såsom den uttolkas i Skolverkets stödmaterial (Skolverket, 2014, s. 10). Specialpedagogernas berättelser visar dock hur detta är något de på sina skolor inte funnit fungerande lösningar för, vilket de ser kan medföra att alla elever inte får det stöd de behöver. De har alla olika tankar och idéer om hur det borde kunna fungera, och provar olika modeller för att regelbundet diskutera med lärare i olika arbetslag, men ger alla uttryck för att de fortfarande söker efter de bästa rutinerna för detta.

Rutiner för att uppmärksamma och utreda

Förutom mötesformer handlar specialpedagogernas berättelser i hög grad om sökandet efter struktur och rutiner när det gäller att uppmärksamma och utreda de svårigheter som uppstår för elever, vilket utifrån intervjuerna framstår som centralt i deras arbetsvardag. Detta kan till exempel handla om när i processen som specialpedagogen eller elevhälsan ska kopplas in i ett enskilt elevärende. Anna beskriver hur hon ibland tycker att elevhälsan kommer in för sent när problemen vuxit sig för stora:

Alltså vi vill komma in tidigare. Det vi har kört väldigt strikt med förut är att man ska ansöka. Och då är den ansökan kopplat till det i reformen som heter anmälan till rektor. Och då har vi känt ibland att det kommer lite för sent, vi vill komma in tidigare. (Anna)

Britta lyfter fram vikten av att processen kring att uppmärksamma och utreda problem ska ske på ett systematiskt sätt, vid särskilda mötestillfällen som protokollförs och följs upp:

Alldeles för ofta tycker jag, att dom är dåliga på att ta upp det på rätt ställe. Men oftast när man tar upp sånt på fikarasten så brukar jag säga: men det där låter jätteintressant, det får vi ta på elevvårds... ni får ta och beställa tid istället! (Britta)

Hon fortsätter att beskriva hur elevhälsans möten, där lärare kan boka in sig för att ta upp ett elevärende, följer en tydlig arbetsgång:

Vi har en tydlig mötesgång, och jag är sekreterare. Och vi börjar alltid med att gå igenom föregående protokoll. Och om det är nånting vi behöver ta upp ifrån det eller om det återkommer senare under mötet. Sen får alla tala om om dom har några saker att ta upp. (...) Sen avslutar vi mötet med att utvärdera hur det gick och vad vi kan göra bättre till nästa gång. Vi har en jättetydlig arbetsgång som fungerar väl. (Britta)

Carin beskriver hur man på gymnasieskolan arbetat fram en tydlig arbetsgång i olika steg, en så kallad åtgärdstrappa, som är tänkt att utgöra ett stöd för lärare som uppmärksammar svårigheter för en elev. Åtgärdstrappan beskriver olika steg när det gäller ansvaret för att uppmärksamma och vidta åtgärder, vilket ser olika ut beroende på om man bedömer att det handlar om behov av extra anpassningar eller särskilt stöd.

Och då gjorde vi en åtgärdstrappa för extra anpassningar som vi liksom kopplar ihop, att det ska stämma överens, stegen. Just för hur man kan tänka att i första hand uppmärksammar mentor eller undervisande lärare att det finns nå svårighet hos eleven, att det är nåt som inte funkar som det ska, man jobbar med det själv i klassrummet, gör extra anpassningar där när man känner att det här det hjälper inte, då kommer man just på en sån här teamträff på morgonen, och anmäler att det här går inte bra, vad gör vi. Då tar vi steg 3 möte efter det, lämnar in en anmälan om studiesvårigheter och sen gör en kartläggning utifrån det, och ser kan vi ge särskilt stöd eller nåt. Eller vad vi kan göra. (Carin)

Gemensamt för de olika beskrivningarna är en strävan efter att hitta tydliga och systematiska arbetsgångar för att i tid uppmärksamma svårigheter så att adekvata stödinsatser kan sättas in så snabbt som möjligt. Detta sökande efter systematik och tydlighet medför också att frågor om olika yrkesgruppers ansvar för olika delar av processen lyfts fram, vilket är ytterligare en av de kritiska aspekter som framträder.

Ansvarsfördelning mellan yrkesgrupper

Frågan om ansvarsfördelning aktualiseras genom att specialpedagogerna reflekterar över på vilket sätt som lärares respektive deras egen roll i utredningsprocessen har förändrats. En av de aspekter som lyfts handlar om att reformen har inneburit att lärare nu får ta ett större ansvar än tidigare när det gäller stödinsatser:

... alltså på ett sätt kan jag tänka att det är en tillbakagång till hur det var för länge sen. När en lärare för länge sen upptäckte att nåt inte riktigt stämde, då gjorde den nånting,

alltså den skruvade lite: Om jag gör så här då? Du vet, liksom så. Och sen när det där skulle anmälas till rektorn, och det tog ett tag, och sen så skulle det skrivas, och det tog ett tag, och så skulle det göras utredning, och hela långa den där, då gjorde säkert läraren en massa saker naturligtvis. Men nu är vi tillbaka mer i att nu gör man faktiskt nånting. (Anna)

Dom ska ju lösa så mycket som möjligt själva, och det där låter ju lite snålt tycker jag. Det är inte så att vi säger att det där får ni lösa själva, utan vi diskuterar ju mycket runt elever och hur man kan lösa. Men det är också så att vi jobbar med ganska erfarna lärare, som kan väldigt mycket skulle jag säga. Och jag tycker inte man ska gå till mig för att få det godkänt. (Britta)

I alla tre intervjuerna är man noga med att lyfta fram en hög tilltro till lärarnas kompetens när det gäller att ta ansvar för stöd till elever:

Jag tycker att lärarna har blivit mer insatta i vad som är deras skyldighet att anpassa, att det inte är nån annan som går in och gör det, utan det ska faktiskt ligga inom deras verksamhet. (Britta)

Dom är duktiga på att prata med varandra lärarna så och meddela, det tycker jag. (Carin)

Dessa värderingar av lärarnas kompetens medför samtidigt att specialpedagogerna distanserar sig från lärarna, de positionerar sig själva i relation till ett annorlunda uppdrag med tolkningsföretråde jämfört med lärarna när det gäller kvalitet i skolans stödinsatser. Det ökade ansvar som de beskriver att lärarna fått kan också medföra en svårighet för specialpedagogen att få insyn i vilket stödarbete som egentligen pågår:

Nej men att se alltså sker den där muntliga diskussionen? Vi tror ju att den sker, det är så vi har uppfattat det på elever och föräldrar och lärare, men vi vet ju inte riktigt, vi kanske behöver ta längre samtal runt det och diskutera det så tänker jag. (Carin)

Det kan också uppstå diskussioner om vem som har ansvar för att genomföra olika delar av en utredning, och hur mycket som arbetslaget själva bör ha förberett ett ärende innan man kontaktar elevhälsan:

... om man har en elev som man känner att nej, nu löser jag inte det här, nu behöver jag få mer hjälp, så anmäler man det, till att få komma på konsultation, och ta upp det i elevhälsoteamet, och då resulterar det nästan alltid i att vi skickar tillbaka med att göra en kartläggning, för det är nästan aldrig gjort. Och så är dom välkomna, så bokar vi en ny tid inom 2 veckor. (Britta)

I detta exempel positionerar sig specialpedagogen alltså i första hand som en del av elevhälsans personal, och som den som har tolkningsföretråde framför lärarna om hur processen ska se ut. Denna diskussion sker dock även parallellt på skolnivå, där det finns en diskussion om hur väl den enskilda skolan bör ha förberett ett ärende innan man kopplar in kommunens centrala resursteam:

Det är lite olika också, för vårt specialpedagogiska område har gjort en ganska tydlig markering att dom vill att vi utreder mycket mer på skolorna, än att dom ska få inskickat. (Britta)

Det verkar alltså som om det sökande efter rutiner och struktur som upptar en stor del av intervjusamtalen också handlar om professionella gränsdragningar, där förhandlingar om ansvarsfördelning mellan yrkesgrupper blir en central och kritisk aspekt i det tolknings- och översättningsarbete som sker i samband med reformen. Dessa förhandlingar om ansvar mellan yrkesgrupper är troligen inte något nytt i sig, och Anna beskriver hur det egentligen handlar om ett ansvar som duktiga lärare alltid har tagit genom att kontinuerligt prova sig fram för att hitta det bästa sättet att möta varje elev. Men analysen visar samtidigt hur reformen leder till nya behov av att förändra mötesrutiner och utredningsprocesser på ett sätt som aktualiserar nya förhandlingar om olika yrkesgruppers ansvar och status i relation till skolans stödinsatser.

Dokumentation och digitalisering

De förändringar som initieras av reformen om särskilt stöd och extra anpassningar är inte de enda förändringar som specialpedagogerna är involverade i, och i samtalen relateras vid flera tillfällen detta arbete till andra pågående förändringar. Det kan till exempel handla om pågående organisationsförändringar när det gäller ledningsstruktur som påverkar förutsättningarna för det sökande efter nya rutiner som beskrivits ovan. Andra exempel rör förändringar i elevhälsans uppdrag eller införandet av nya remissmallar till BUP (Barn- och ungdomspsykiatri). På gymnasieskolan är rutiner kring uppföljning av studiestöd från CSN en stor fråga liksom hur man ska kunna minska antalet schemabrytande prov, vilket enligt Carin orsakat betydligt ”hetare” diskussioner än extra anpassningar. Man kan konstatera att en kritisk aspekt när det gäller specialpedagogernas tolknings- och översättningsarbete blir hur man samordnar alla de olika förändringsprocesser man är inne i och hur olika förändringar antingen konkurrerar eller samverkar med varandra (se Ball et al., 2012). Inte minst när det gäller hur man tolkar det minskade kravet på dokumentation, som reformens bakgrundstexter beskriver, blir det tydligt att man är inne i ett tolkningsarbete där det finns olika lösningar på hur man ska översätta reformen i vardagsarbetet.

Dokumentationsformer

Olika aspekter av dokumentation, både i pappersform och digitalt, upptar en stor del av intervjusamtalen och framstår som en av de stora frågorna när det gäller reformens genomförande. I något fall har man kunnat använda sedan tidigare inarbetade så kallade ”stöddokument” och döpt om dem till ”extra anpassningar”. I ett annat fall finns rutiner för tjänsteanteckningar som lärare kan välja som form för att dokumentera extra anpassningar, men extra anpassningar kan också skrivas in i så kallade ”omdömesblanketter”:

Vi har gjort vårt eget som vi tycker passar bra. Och den har vi reviderat flera gånger för vi tyckte inte det blev bra. Och sen skriver vi ju i omdömesblanketten, att se särskilda anpassningar- eller extra anpassningar-dokumentet. (Britta)

När det gäller åtgärdsprogram för särskilt stöd finns andra blanketter, ibland kommungemensamma och i andra fall sådana man själva arbetat fram på skolan. En av specialpedagogerna konstaterar:

Men det tror jag inte, om man frågar lärarna nu, att dom har sluppit så mycket dokumentation, för att allting måste ju ändå bedömas. Alltså man kan ju inte strunta i det, man måste ju veta vad man gör. (Anna)

När det gäller dokumentationskraven finns dock delade uppfattningar, och Britta menar att det blivit en skillnad, inte minst när det gäller kravet på regelbunden uppföljning:

Ja, alltså, vi har ju helt klart förändrat vår dokumentations-stress. För förut skulle det utvärderas var sjätte vecka ungefär. Och det tar tid, och man ska också tänka igenom det, det är ju inte bara att sätta sig ner och skriva att det gått bra eller så. (Britta)

Hur man upplever förändringen med avseende på dokumentation kan också relateras till skolform, där den specialpedagog som arbetar på gymnasieskolan menar att lärare nu fått ett större krav på sig att dokumentera än tidigare:

Alltså jag tänker här har inte lärarna skrivit åtgärdsprogram, många lärare på grundskolan har skrivit åtgärdsprogram själva, det är inte specialpedagogen utan det är läraren själv som har gjort det. Så jag förstår att det här med extra anpassningar och åtgärdsprogram blir en dokumentationslättning på grundskolan, men för lärarna på gymnasieskolan så blir det ett ökat dokumentationskrav. (Carin)

Carin berättar dock också att hon egentligen inte vet hur mycket lärarna på gymnasiet faktiskt dokumenterar särskilt stöd, hon tror att de gör många anpassningar som inte dokumenteras:

Dom gör mycket av det här som är extra anpassningar men dom kanske inte dokumenterar. Så att bara för att det inte är dokumenterat så innebär det inte att det inte finns. Men dom tänker inte på det som extra anpassningar. (Carin)

En slutsats man kan dra av specialpedagogernas berättelse är att reformens intention om minskad tid för dokumentation inte är en självklar konsekvens, utan något som specialpedagoger och övriga lärare på olika sätt arbetar aktivt för att lösa. I vilken utsträckning detta arbete handlar om att reformens genomförande fortfarande befinner sig i ett tidigt skede är svårt att uttala sig om, men frågan kan sättas i relation till den ökande betydelse som dokumentation fått i skolan generellt (se Asp-Onsjö, 2012), där kraven på att kunna redovisa vad man gjort är en stark diskurs i dagens skola och därför inte enkelt kan tas bort.

Digitalisering

En annan aspekt av betydelse både för dokumentationspraktiker generellt och för den här reformen är det faktum att det tidsmässigt sammanfaller med digitaliseringssträvanden i skolan, där samtliga intervjupersoner kan berätta om olika typer av digitala plattformar som är under införande och som organiserar skolans hantering av elevdokumentation. Olika digitala plattformar används för att dokumentera individuella utvecklingsplaner, omdömen och även extra anpassningar och särskilt stöd.

Men sen är det ju också så att vi har gått in i Alfa¹, och det är en sån där lärplattform, och där, så är det ju så att just den här skolan är pilotskola, men meningen är att hela kommunen ska dra igång det här med Alfa. Så där ska man ju skriva överenskommelser vid samtalet. Och då blir ju det extraanpassningar som man skriver där. (Anna)

Den digitala plattformen blir en resurs för att dela information om stödinsatser mellan berörda, men fungerar också styrande för hur dokumentationen hanteras:

Ja, Beta fick vi i våras. Så ja, när vi har lagt in mallen. Och jag vet inte hur många som använder den, som har fått till det. (Britta)

Brittas kommentar visar hur införandet av de nya plattformarna i sig, åtminstone initialt, kan bli ett hinder för arbetet med nya dokumentationsformer. Att lära sig hantera de digitala plattformarna blir alltså ytterligare en kritisk aspekt i uttolkningen av den nya reformen som man behöver samarbeta kring, men där det också kan finnas olika tankar och intentioner som behöver förhandlas mellan specialpedagog och lärare:

Så tanken är att dom här extra anpassningarna som jag lägger på Gamma dom ska lärarna följa upp under utvecklingssamtal och se, funkar det här, är det bra insatser för eleven (...) men där är min tanke i alla fall att jag vill jobba för att jag vill ha den responsen efter utvecklingssamtalet att man har tagit upp och pratat om det här och vad som funkar och inte. Så det kommer jag trycka på mer i år, att jag vill ha den responsen från mentorena. (Carin)

Carin ger här uttryck för en tolkning av hur man skulle kunna använda lärplattformen för att dokumentera de extra anpassningarna, men visar samtidigt att det inte är självklart att denna tanke delas av alla berörda lärare utan är något som hon räknar med att behöva ansvara för genom att ”trycka på”.

Även om reformen om särskilt stöd och extra anpassningar har som syfte att minska lärares dokumentationstid, framkommer det i samtliga intervjuer att en stor del av översättningsarbetet handlar om att pröva ut nya former för dokumentation på skolan. Skolinspektionen framhåller i sin granskning en brist i hur skolor följer upp arbetet med extra anpassningar, men mot bakgrund av specialpedagogernas berättelser är dokumentation och uppföljning något som upptar en stor del av arbetstiden. Det framstår dock som något av ett dilemma hur man ska kombinera intentionen om minskad och förenklad dokumentation med andra krav på uppföljning av gjorda insatser.

¹ Av konfidentialitetsskäl används här fingerade namn på plattformarna.

Extra anpassningar och särskilt stöd i klassrummet

I intervjusamtalen berördes frågan om hur arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd tar sig uttryck i klassrummet relativt kortfattat, och det framstår inte som en problematisk fråga för specialpedagogerna. De beskriver anpassningar i form av till exempel färdighetsträning i läsning eller matematik, läxhjälp, placering i klassrummet, arbetsscheman eller anpassat material. De anpassningar som beskrivs är konkreta och relaterade till behov på individnivå, mer sällan tycks anpassningar beröra undervisningen på grupp- eller skolnivå. Vad som däremot tycks vara i fokus för förhandling och tolkning i högre grad är gränsdragningen mellan de olika stödnivåerna extra anpassningar och särskilt stöd. De olika intervjupersonerna visar en något olika grad av säkerhet när det gäller de olika tolkningar som tar form lokalt. Inte minst när det gäller tidsfaktorn, och den riktlinje på sex till åtta veckor som anges i Skolverkets stödmaterial, råder delade uppfattningar. Både Britta och Carin framhåller omfattningen i tid som ett kriterium för vilken stödnivå det handlar om, medan Anna tycker att det är problematiskt att dra en tidsmässig gräns:

Där är det så att egentligen, i ett åtgärdsprogram så ska det ju bara skrivas åtgärder som är av åtgärdsprogramstyp. Och det är ju inskrivning i särskild undervisningsgrupp, anpassad studiegång, ja, alltså ganska stora ingrepp. Men där tycker väl jag att många av dom här extraanpassningsinsatserna, som egentligen är extraanpassningar, det är dom vi skriver in i åtgärdsprogrammet, det är bara det att det går under längre tid. För det behövs ingen personlig assistent, och man ska inte gå till någon särskild undervisningsgrupp, utan det är det här att speciallärarstöd, tydligt schema, alltså egentligen är det extraanpassningsåtgärder. (Anna)

För Anna leder detta till en diskussion om ifall tidsgränsen gör att man ibland skriver för många åtgärdsprogram, bara för att en anpassning behövs under en längre tid. Hon påpekar dock att detta är en fråga man inte tolkar lika bland kommunens specialpedagoger:

Ja, när du frågar mig. Är det någon annan kanske man är mycket mer tydlig, Ja men jag vet precis! För det är väl det när vi diskuterar i specialpedagoggruppen, att det är jaha, tänker du så! Så att på nåt sätt så det där som man tänker är jätteglassklart, nej, det var det inte (...) och några är bensäkra, ja, men efter åtta veckor ska det vara ett åtgärdsprogram. Ja, men vad skriver du i det då? Ja, samma sak, säger dom. Ja, okej, så tänker hon. (Anna)

Frågan om ifall en åtgärd är en anpassning eller ett särskilt stöd verkar framförallt vara aktuell i relation till skrivandet av åtgärdsprogram, ingen av specialpedagogerna lyfter vilken betydelse de olika stödnivåerna kan ha för den enskilda eleven eller vilka inkluderande eller exkluderande effekter som olika sätt att utforma stödet kan få. Detta kan förstås som att även denna gränsdragningsproblematik framförallt kan kopplas till behovet av att utforma dokumentationsformer, medan förändringar i undervisningens praxis inte aktualiseras.

Diskussion

Skolinspektionens granskning pekar framförallt ut rektorsfunktionen som ansvarig för att skolor inte lyckats etablera ett gemensamt arbete med extra anpassningar. Man skriver vidare att ytterligare orsaker kan vara att andra arbetsuppgifter för tillfället tagit stort fokus, att man inte förstått att samarbete behövs, bristande kunskaper, motstånd bland personalen eller att elevhälsans företrädare inte fått tillräckligt mycket inflytande. Denna analys riktar sig alltså i första hand mot att det är brister i den lokala organisationen som orsakat att reformen inte har etablerats i enlighet med dess intentioner som de skrivits fram på regerings- och myndighetsnivå. Att bristerna förläggs nedåt i en tänkt implementeringskedja är ett tämligen vanligt och förväntat mönster i den typ av granskningar som Skolinspektionens är ett exempel på, där det oftast visar sig att en reforms genomförande på skolnivå blir något annat än vad de som skrivit fram reformen tänkt sig.

Genom att utgå från en förståelse av extra anpassningar och särskilt stöd som ett exempel på en policy reform som görs på alla nivåer, framträder dock en något annorlunda bild av vad som utgör kritiska aspekter. De texter som skrivits fram inför reformens införande är även de ett resultat av en praktik, där myndighetspersoner, politiker och andra aktörer på en övergripande nivå formulerat sina tolkningar av de olika stödnivåernas innebörd. Till skillnad från de praktiker som specialpedagoger, lärare och annan skolpersonal deltar i är praktiker på denna nivå inte något som fokuseras i Skolinspektionens granskning, utan grundantagandet är att det är tolkningarna på den lokala nivån som ska utvärderas. Analysen av våra intervjuer visar dock hur specialpedagogerna på den lokala nivån har att hantera några aspekter som framstår som paradoxala, inte minst när det gäller hur intentionen om att finna enklare och mindre omfattande dokumentation kombineras med krav på uppföljning av de insatser som görs, med påföljande ansvarsutkrävning. Med ett enactment perspektiv (Ball et al., 2012) blir det då minst lika intressant att rikta ljuset mot den praktikinivå som formulerar reformen i skrift, och på vilket sätt som texterna styr vad som blir möjligt att kontrollera och utvärdera.

Ett exempel på hur policytexter styr vad som granskas är hur utvärderingar traditionellt endast ser till en process i taget, i det här fallet förändringsarbetet när det gäller extra anpassningar och särskilt stöd. Ball med flera (2012) beskriver hur forskning om utbildningspolicy sällan beskriver den mångfald av samtidigt pågående reformer som skolor arbetar med, vilket på olika sätt blir till ett centralt villkor som ramar in och formar skolans verksamhet. De olika samtidigt pågående policyförändringarna hanteras på en mängd olika sätt i relation till olika arbetsgrupper, ämnesdiscipliner eller skolstadier, och olika samtidiga reformer kan ibland samverka och ibland motverka varandra. Vår analys visar hur den reform som vi här fokuserat hanteras i relation till andra insatser ibland kan framstå som konkurrerande. Inriktningen mot det förebyggande och hälsofrämjande arbetet är en sådan aspekt som framhålls, och som ibland kan hamna i motsättning till de i hög grad individanpassade åtgärderna. En annan aspekt är skolans digitalisering, som

innebär att utformningen av nya dokumentationspraktiker sammanfaller med att skolans personal ska lära sig hantera nya digitala plattformar, vilket i sig ställer krav på olika typer av överväganden och nya strukturer i organisationen. Samuelsson med flera (2016) menar att införandet av digitala plattformar kan ha en större inverkan på lärares administrativa börda än olika statliga avregleringar, vilket dock kan verka åt olika håll. Medan en väl fungerande plattform kan underlätta arbetet i hög grad, kan en illa fungerande plattform leda till att arbetet upplevs än mer betungande. När det gäller den reform som vi har fokuserat i den här artikeln, visar resultatet hur olika typer av digitala formulär på olika sätt bidrar till att styra hur de extra anpassningarna dokumenteras och följs upp. Vem som ska ha tillgång till vilken information i olika digitala databaser blir en förhandlings- och ansvarsfråga, där viss information delas till alla lärare samt vårdnadshavare kring en elev medan andra databaser är till för vissa yrkesgrupper som till exempel elevhälsan. Utprovningen av nya digitala system sker parallellt med utarbetandet av nya dokumentationsformer och kommer därför att påverka varandra ömsesidigt i skapandet av nya strukturer, tillsammans med andra pågående förändringar när det till exempel gäller utvecklingssamtal, nationella prov och andra former av bedömning.

På vilket sätt som alla de olika förändringsarbeten som pågår i en skola idag påverkar varandra i olika aktörers tolknings- och översättningsarbete av olika politiska reformer är något som traditionella granskningar och utvärderingar från högre nivåer sällan förmår fånga. Detta i sin tur osynliggör många aspekter som är viktiga för att förstå och kunna värdera utfallet av olika styrningsinitiativ. Ball (2003) beskriver hur det performativa trycket medför att den individuella läraren behöver hitta sätt att strukturera sitt arbete på ett sätt som svarar mot olika mål, indikatorer och utvärderingar. En slutsats man kan dra utifrån den pilotstudie som här redovisas är att specialpedagogernas sätt att hantera reformen innebär att den översätts till en rad performativa handlingar i strävan efter att utarbeta strukturer som gör det möjligt att utåt redovisa och följa upp det stödarbete som pågår. Som en del av detta arbete pågår i detta fall förhandlingar mellan olika yrkesgrupper när det gäller ansvar för dokumentation och uppföljning liksom vem som ges rätt att värdera vad som är det bästa sättet att lösa olika problem. Specialpedagogerna tycks här hamna på en mellanposition mellan rektor och arbetslagen, men ges av rektor stort utrymme och mandat att driva utvecklingen av nya dokumentationsrutiner. Specialpedagogerna intar därmed en övergripande position i relation till arbetslagen, med uppdrag både att stödja dem i deras arbete och att vara dem som bedömer och värderar arbetslagens insatser.

Vad som däremot blir mindre tydligt i vårt resultat är på vilket sätt de förändrade stödnivåerna har betydelse för elevernas lärande och deltagande i klassrummets undervisning. Det framgår inte i vilken utsträckning diskussioner kring undervisningens utformning förs, liksom på vilka sätt som extra anpassningar respektive åtgärdsprogram får betydelse för inkluderande och exkluderande processer i undervisningen. Vi kan därför inte utifrån den här studien säga så mycket om i vilken grad de stödåtgärder som eleverna erbjuds i någon väsentlig aspekt har förändrats till innehåll och utformning. Vårt resultat

pekar därför på att det behövs ytterligare forskning som kan fördjupa kunskapen om vilken betydelse politiska reformer som den här studerade får ur elevernas perspektiv. Mer kunskap behövs om hur förutsättningarna för lärande förändras, liksom vad som händer med undervisningens utformning i relation till de dokumentationspraktiker som kommit att bli en stor del av lärares och elevers arbetsvardag.

Referenser

- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text: Om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp-Onsjö, L. (2012). Elevdokumentation, föräldrainflytande och motstånd i den svenska skolan. *Utbildning & Demokrati*, 21 (3), 71-90.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. doi: 10.1080/0268093022000043065
- Ball, S. (2006). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. I H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey (red.), *Education, globalization and social change* (ss. 692–701). Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S.J. (2015). Subjectivity as a Site of Struggle: Refusing Neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*. Doi: 10.1080/01425692.2015.1044072.
- Ball, S.J., Hoskins, K., Perryman, J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Socialantropologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Gee, J.P., Hull, G., & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, J., Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2010). Rerouting: Discipline, Assessment and Performativity in Contemporary Swedish Educational Discourse. *Education Inquiry* 1 (3), 177-195.
- Parding, K. & Liljegren, A. (2016). Individual development plans as governance tools – Changed governance of teachers' work. *Scandinavian journal of educational research*, (published online). DOI: 10.1080/00313831.2016.1188144
- Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Prop. 1975/76:39. *Om skolans inre arbete m.m.* Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop. 2013/14:160. *Tid för undervisning – lärarens arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Regeringskansliet.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Rasmussen, A., Gustafsson, J. & Jeffrey, B. (red.). (2014). *Performativity in education: an international collection of ethnographic research on learners' experiences*. Stroud, Gloucestershire: E&E Publishing.
- Samuelsson, J., Brismark, A. & Löfgren, H. (2016). "Nu har vi Dexter" – Lärares förändrade arbete med administration i reformernas och digitaliseringens tidevarv. *Karlstads Pedagogiska Tidskrift, KAPET*, 12 (1), 38–59.
- Skolverket, (2014). *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolinspektionen, (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar – Kvalitetsgranskningsrapport*. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/skolans-arbete-med-extra-anpassningar/> .
- Tanner, M., Pérez Prieto, H. (2014). In between self-knowledge and school demands: Policy enacted in the Swedish middle year classroom. Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 2014, volym 35 (5). doi: 10.1080/01596306.2013.871232

Bilaga 1:

Intervjuguide ” Förändrade dokumentationspraktiker: Konsekvenser för skolans praktik när det gäller stödinsatser”

Informera om vårt syfte att planera en undersökning av genomförandet av reformen om extra anpassningar och särskilt stöd. Betona att vi är intresserade av det vardagliga och konkreta, hur och när reformen får betydelse i olika situationer! Vilka samtal som förs, vilka dokument som används/skrivs, informella och formella dokumentationsformer, hur anpassningar och stöd genomförs i praktiken, vad det betyder för enskilda elever.

1. Berätta om din funktion på skolan, vad du gör, samarbetsformer, undervisning etc.
2. Hur går det till när ni uppmärksammar att en elev behöver stöd? Berätta konkret.
3. Hur tänker du kring innebörden av begreppen extra anpassningar och särskilt stöd?
4. Hur introducerade ni de nya begreppen här på skolan, hur gick implementeringsarbetet till? Vem gjorde vad (rektor, lärare, specialpedagog/speciallärare), på vilket bord hamnade det?
5. På vilket sätt har reformen förändrat ditt och skolans arbete med stödinsatser? Vad är nytt?
6. Hur har era rutiner för dokumentation av stödinsatser förändrats? Informella och formella dokument (minnesanteckningar, IUP, arkivering)?
7. I vilka olika situationer pratar man om stödinsatser? När och hur kan det märkas det i undervisningen, på olika sätt? På vilka olika sätt syns särskilt stöd respektive extra anpassningar?
8. Olika yrkesgruppers ansvar, vem ansvarar för vad (speciallärare, specialpedagog, klasslärare, andra).
9. Vad tänker du att de förändringar som reformen innebär betyder för:
 - eleverna?
 - dig som speciallärare/pedagog?
 - klass/ämneslärare?
10. Råd till oss i projektet – vilka frågor är intressanta att forska mer om? Vilka situationer tänker du att vi skulle vara med på för att förstå genomförandet av reformen?

History of change in education of pupils with severe hearing loss – Teachers' narratives from Finland and Sweden

Marjatta Takala

Professor

Marjatta.Takala@oulu.fi

Carin Roos

Docent

Carin.Roos@kau.se

In this article, we present a study of teachers' experiences, specifically their own perception of their work over time with deaf and hard-of-hearing (DHH) pupils, in both Finland and Sweden. Teachers of DHH pupils are a minority amongst teachers in general, and also amongst special education teachers, because the number of DHH pupils is small. There seems to be a lack of research on experienced teachers' own perspectives on their practice, their role and experience over time in teaching DHH pupils. The aim of our research is thus to shed light on the work career of experienced educators of DHH pupils and on the main changes in it. In order to understand the current situation of DHH education which is realised mainly in mainstream education today, we need to know its history as well. The research questions are formed as following: 1) What are the main issues that teachers bring up? 2) What elements are there in the teachers' stories from different decades? A third minor interest is to determine whether the Finnish and Swedish teachers' stories about their work differ. The narrative approach was chosen here to illustrate teachers' experiences.

Background

Special education has its roots in the education of deaf and blind pupils. The first school for the deaf was based in Paris and opened in 1770. Before that, there was a dogmatic view that the deaf were not teachable, and this had consequences for their civil and human rights (Plit, 1984; Salmi & Laakso, 2005). This article is focused on teaching and power in relation to the education of DHH pupils. In addition, remarks regarding human rights are made. In most countries the teachers are in the service of the state and are required to act as the current educational policy demands. Thus, we asked experienced teachers of DHH pupils to discuss their long work careers. We dare say that few areas in special education have encountered so many changes connected to educational and social policy and technical development on a large scale over the past 30 years as the education of the DHH (Easterbrooks, Stephenson & Gale, 2009; Huttunen & Välimaa 2010; Takinen & Rainò 2016; Roos & Takala, 2012; Takala & Sume 2016). This is one reason to study how teachers have experienced these changes. As there are few DHH educators in Finland and in Sweden, we collected data from both countries and compared them.

Our hypothesis is that these quite similar Nordic welfare countries do not differ in DHH education.

In Finland in 2010, a total of 420 pupils received special education in special settings because they had a hearing loss. That figure represents 0.07% of school-aged children (Statistics Finland, 2011). The situation is similar in Sweden, where about 4,600 pupils have some kind of hearing device (Coniavitis Gellerstedt & Bjarnason, 2015). Children with hearing loss in Sweden usually attend mainstream schools (84%). The remainder attend special schools for the deaf (9%), a special school for children with hearing loss (6%), or a special class in school for hearing (1%) (Hearing Loss Association of Sweden, 2014; Swedish Education Act, 2010; Swedish National Agency for Education, 2015). In this article, we do not focus on teachers educating pupils with mild hearing loss.

Language and the education of pupils with severe hearing loss

During the history of the education of DHH pupils, the main discussion has concerned how to communicate. Worldwide, different educational traditions and teaching systems have been adopted that use a variety of oral, manual or hybrid teaching methods (Brelje, 1999; Moores, 2001; Plit, 1984; Power & Leigh, 2004; Rittenhouse, 2004; Wallvik, 2001; Watson, 1998). Scandinavian countries adopted an oral tradition in deaf education after the Milano conference in 1880. Before the oral period, sign language was used in many countries. At the Milano conference, oral deaf educators convinced the audience to use only the oral method in the future. One fear was that if pupils signed, they would never bother to learn to speak. The oralists took the power. However, outcomes with oral teaching were poor (Hakkarainen, 1988; Trezek, Paul & Wang, 2010), and so deaf educators started to demand a return to signing. In addition, sign language acquired the status of a language through scientific research started by William Stokoe (1960/2005). Before this time, sign language was not considered an independent language at all, but rather gestures which could hinder the development of a “real” (oral) language.

Gradually, signing and sign languages have become increasingly used and accepted (Plit, 1984; Sign Language Policy, 2010; Spencer & Marschark, 2010; Svartholm, 1993; Takala, Kuusela, & Takala 2000; Wallvik, 2001; Bergman 2013). In Sweden, Swedish Sign Language (SSL) was accepted as a language in 1981, and bilingual education, which includes both SSL and national oral language, was included in the curricula in 1983 (Helmersson, 2003; Pickersgill, 1998; Roos & Takala, 2012; Svartholm, 1993, 2010, Swedish Education Act, 2010). In Norway, bilingual education was accepted in the mid-1980s (Norwegian Act, 1998). In Finland, the rights of sign language users were guaranteed in 1995 (Basic Law 969/1995, § 14). These changes resulted in the prevalence of bilingual deaf education in Scandinavian countries (Doherty, 2012; Ohna, 2003; Svartholm, 2010).

Educational policy, disability models and deaf empowerment

Views on hearing loss and deafness have changed in many countries since the 1970s. Before this time, the deaf were seen as disabled (e.g. Lane, 2005). The views of hearing people dominated, and the deaf had little power, even over their own affairs. Lane (1992) and Ladd (2003) referred to this situation as *audism*, regarding the treatment of the deaf as colonial (see also Vass, 2012). Hearing people made the decisions and had the power over those who did not hear. Ohna (2004) stated that deafness, as such, could be considered an audiological disability and/or seen as a social construction.

The human rights of people with disabilities were debated extensively in the 1980s, with the rights of intellectually impaired individuals providing the main impetus for the discussion. In 1975, the Declaration on the Rights of Disabled Persons was adopted by the General Assembly of the United Nations. However, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities only came into force in 2008 (United Nations, 1975, 1993, 2008). This convention also mentions sign language, which affected its status positively in the 1980s. Oral language and speaking had been the norm in society; thus the deaf, who were not fluent speakers, were without power and had been oppressed, being unable to study using their own language (Bowe, 2005; Reichertz, 2011; Roos & Wengelin 2016).

With research into sign language and with changing sociocultural views on minorities and minority cultures, the deaf received a sociolinguistic status instead of a disability status (Leigh, 2008). The deaf people started to gain the same human rights, the same status and power in their own affairs as the hearing people (Parasnis, 1996; Stone, 1996); they became empowered (de Clerck, 2007; Batterbury, 2012; Padden & Humphries, 1988; Roos & Wengelin, 2016).

The change is connected to the growth of disability studies. The social model of disability, or “its American counterpart, the minority group model” (Baglieri, Valle, Connor, & Gallagher, 2011, p. 269), challenged the medical disability model. The medical model points more to the individual, but the social model of disability focuses on social phenomena and human rights. Impairments can be defined as variations in human behaviour, functioning, sensory acuity or cognitive processing; in contrast, disability can be defined as a product of social, political, economic and cultural practices (Baglieri et al., 2011; Linton, 1998). Deaf empowerment was one cause of the spread of the linguistic minority group model, which includes, for example, the culture and cultural habits of deaf people as well as their own sign languages (Katsui, 2012; Padden & Humphries, 2005). Today the *deaf-gain* movement goes on from this, stressing the potential that the deaf have just because they are deaf (Bauman & Murray, 2014).

Inclusion and cochlear implants (CI)

The major political and ideological movements described above influenced inclusion policy and led to a demand for the same education for all. Currently, inclusion is a politically supported solution in the education of pupils, including DHH pupils. Consequently, many deaf schools in Scandinavia have become resource centres, with only a few children with hearing loss studying at them (e.g., Poepplmeyer, 2011; Skårbrevik,

2001). However, these pupils have not always experienced inclusion positively (Dorries & Haller, 2001; Holden-Pitt & Diaz, 1998; Murto, Naukkarinen, & Saloviita, 2001; Vermeulen, Denessen & Knoors, 2012; Vermeulen, de Raeve, Langereis, & Snik, 2012). According to some studies, deaf individuals favoured segregation because they preferred a sign language environment instead of being the only deaf pupil in school (Ladd, 2003; Nordell, 2011; Tvingstedt, 1993).

The availability of CIs has promoted inclusion and radically altered deaf education. Pupils with CI see themselves as deaf in an audiological rather than a cultural sense (Hyde & Punch, 2011). With earlier implantation, good speech results have been reported (e.g., Hilton, Jones, Harmon & Cropper, 2013; Johnson & Goswami, 2010; Spencer & Guo, 2013; Spencer, Tomblin & Gantz, 2012; Thoutenhoofd et al., 2005) as well as school outcomes (Spencer, Tomblin & Gantz, 1997; Vermeulen, van Bon, Schreuder, Knoors & Snik, 2007), however, not at the same level with the hearing peers (Roos & Allard 2016; Spencer & Marschark, 2010).

Narratives and power

A Foucauldian approach to narratives can be taken, and narratives can be understood through power and history (Tamboukou, 2008). We will look at the history of DHH education using the concept of power, mainly as applied by Foucault, as well as a narrative approach. Foucault never wrote a theory of power, but he used several concepts of power in his writings. We will look especially for the three forms of power, namely *biopower*, *pastoral power*, and *disciplinary power* (Björk-Åhman, 2013; see also Faubion, 2001; Foucault, 1975, 1978, 2003a, 2003b; Lukes, 1974). Biopower can be seen as focussing on changing and shaping people. The concept of technology can be combined with biopower, as technology can offer power over people (see also Helèn, 2004). The concept of biopower is often used around themes like race, population and reproduction as well as genomic medicine (Rabinow & Rose, 2006). Foucault's biopower can be seen as negative, placing the deaf at the mercy of clinical and educational interventions, but it can also be seen as an opportunity to shape one's identity through biological associations outside the traditional power spheres (Lazarsfeld-Jensen, 2014; see also Friedner, 2010). Disciplinary power makes people internalise certain roles and practices in a given framework. It consists of norms and rules, which need to be followed (Foucault, 2003a, 2003b). The pastoral power lens can be used when studying the caring teachers who do their work on behalf of the state (McCuaig, 2012). This is usually a good power, including caretaking and aiming towards the good life (Foucault, 2003a).

A narrative approach has been chosen in order to receive more detailed and personal information (Elliot, 2005). Narrative theory is difficult to define, like the term *narrative* itself (Stock, 2013). These definitions depend on the discipline using the concept of narrative. Often, the concepts of story and narrative are used as synonyms (Riessman, 2008), and this is done here also. A narrative can be an extended response to a question, often in written form. A much-used distinction is that between event- and experience-centred narratives. In addition, we can separate individual or co-constructed stories. A co-

constructed story can be thought of as a common story, integrating common elements from several stories (Squire, Andrews & Tamboukou, 2008). Georgakopolou (2007) uses the concepts of *small* and *big* stories, both literally and metaphorically. From these we derive the concept of *collective narrative/story* in reference to something essential to a specific time, so obvious and striking in the stories that it can be called collective. A *collective narrative* is a kind of summary, a story of stories.

Method

Participants

Because educators of DHH pupils are so few in number, we decided to collect material from two neighbouring countries with similar educational histories. The main criterion for inclusion was at least 20 years of experience in the field of educating children with severe hearing loss, which would allow us to record narratives including episodes from various educational periods. The study included nine teachers from Finland and nine from Sweden (Table 1). The age of the participants in Finland ranged from 52 to 70 years (mean age 58). The age of those in Sweden ranged from 42 to 66 years (mean age 58 years). In the Finnish group, two wrote their narratives, two were interviewed by a student, four in Finland were interviewed by phone, and one was interviewed face-to-face by the Finnish researcher. In Sweden, all of the interviews were conducted face-to-face by the Swedish author. All Finnish participants had completed a special teacher degree and some had additional degrees, such as a subject teacher or kindergarten teacher degree. The Swedish participants were special teachers (4) or special pedagogues (5).

All names used in the study are pseudonyms, and place names are omitted for ethical reasons, since the number of schools is small. Any other details, which might reveal the identity of the teacher or school were also omitted for the same reasons. All of the Finnish teachers, except for one who was already retired, were working at a municipal or state-owned school for DHH pupils at the time of the interview. They had also worked in such a context for most of their working life. Of the Swedish teachers, six worked in a state-owned school for DHH pupils, one worked in a special unit for DHH pupils and two had worked in both at different points in their careers. During the previous working year, however, these two teachers had worked in an advisory department, which provides teacher support and intervention services for families with DHH children in the local county.

The Finnish-recorded interviews lasted from 40 minutes to 2 hours, and the Swedish ones took from 1 to 1.5 hours. The interviews were transcribed verbatim, the teachers were given the transcripts to verify and make changes if they wished. Only a few minor changes were made.

Table 1 Respondents, their hearing status and number of working years (FI= Finland, SWE= Sweden)

FI	Teacher	Starting year	No. of working years	SWE	Teacher	Starting year	No. of working years
1	Ann	1989	22 years	1	Louise	1990	18 years
2	Bertha	1978	31 years	2	Eve	1988	22 years
3	Cecil	1980	26 years	3	Mary*	1988	22 years
4	Dora	1974	32 years	4	Anna	1976	34 years
5	Edith	1977	32 years	5	Karen**	1991	19 years
6	Faye*	1969	39 years	6	Emma	1980	30 years
7	Guss	1979	30 years	7	Lisa	1976	34 years
8	Harry	1985	24 years	8	Margaret	1985	29 years
9	Iris	1960	39 years	9	Helen	1960	42 years

*=hard-of-hearing, **=deaf

Procedure

As this study used the narrative method, the participants were asked to focus on their memories of teaching DHH pupils at the beginning, middle, and end of their careers and then to share these memories with the interviewer. The teachers were reached via the biggest schools, six in Sweden and six in Finland, for DHH pupils, both municipal and residential. The heads of the schools were approached and asked to extend our invitation for this research to experienced educators who were still working or recently retired. The teachers then contacted us, and we gave them the framework of the narrative and agreed on a time when we could meet or call them. Everyone participated on a voluntary basis.

There is no one specific approach used in narrative analysis. Hyvärinen (2006) suggested several possibilities for analysing a narrative. From these, we selected *thematic reading* (see also Kluwin, McAnages & Feldman, 2001; Riessman, 2008). We broke all the stories down into emerging items and then compressed them into key themes (see also Phoenix, 2008) and individual subthemes. This was done both quantitatively, by counting similar kinds of expressions, and qualitatively, by looking for items belonging to the same theme. In addition, we tried to keep the narratives intact, theorising from the whole story, not just its components (Riessman, 2008). Thus, we adopted a holistic view of each story, focussing on major discourses and searching for *collective themes* present in the majority of stories. The narratives we read several times and various themes were found from them. These themes were combined into three head categories; *communication, teaching environment* and *pupils and their position*. These can be called big stories in comparison to small ones, where the researcher focuses more on details (see also Squire, Andrews & Tamboukou 2008).

The narratives were read by three people: the two authors and a third who is an expert in narrative research. We focused both on the local school level and the larger societal level in the stories (see also Riessman, 2008). After this, we discussed the narratives in relation to the educational policy during the time these teachers had been working as well as possible power elements. Several themes could be detected, but we decided to leave the minor ones and focus on the prominent ones – those on a more macro level.

Results

The results are presented in the order of the research questions. First we present the main themes teachers bring up. Then we focus on the elements of these themes chronologically. Finally, we comment on possible country-specific differences. All this is done using the lens of power. When citing quotations, F refers to Finnish special education teacher and S to Swedish special education teacher/pedagogue.

Main themes and their elements

The teachers brought up several issues, which are compressed into themes. The main theme, which was present in every narrative, concerned *change*. In addition, all teachers mentioned different aspects of *communication*, *the teaching environment* and issues related directly to *pupils*. Minor subthemes are interwoven into these main themes.

The main themes are the responses to our first research question. Additionally, common elements of these themes are in turn responses both to the first and second research questions. These are discussed below.

Communication in the face of change

The educational policy had changed in several ways, for example from oral to manual and in between during the careers of our participants. However, everyone participating in this research has not personally experienced both these phases. We will present the changes in communication in chronological order to focus on the historical development. The discussion about how to communicate has been lively at all times. Many of the teachers were attracted to the career of teaching DHH pupils because of sign language.

Signing, however, was not accepted in all schools when many of our participants started their work. In the 1960s, one teacher wanted to learn some signs, but not even the deaf wanted to help the teacher learn. In addition, they were not allowed to use signs at school.

He [a deaf man] did not want to teach any signs to me [the teacher]. He said, 'It's none of your business, it's the language of the deaf'. ... the deaf association was near, so I started visiting it, and there was also the priest for the deaf ... I told them I want to learn to sign ... I cried in the evenings while I was blamed for signing, although I was not able to sign. They suspected that I gave some signals to the pupils, some signs, but my hands swing naturally and they thought I signed something. ... I was observed during some lectures because they knew I had visited the deaf association. (Iris, F)

We can see here elements of disciplinary power. The orthodoxy of methods was considered so important that teaching was supervised not only by school authorities but also by colleagues. On the other hand, this could be considered pastoral power in that the motivation behind the supervision was ‘the good for the children’. The supervisors wanted the pupils to learn to speak not to sign in order to be able to speak when becoming adults.

And I told them (parents) about myself and I told them that I was not a pro on signing, but I will use it as much as possible in my teaching... and they became terrified. Because this was the oral time. And they have heard from the hospital – If you start to sign there will be no talking, and they wanted so badly their children to learn how to speak. (Anna, S)

Elements of biopower can be seen in grouping the pupils based on their abilities. According to our participants, in the 1960s there were speech classes, writing classes and signing classes, and so-called *writing schools* and *signing schools*. The narratives that we have chosen to represent these issues have connections to Lane’s (1992) and Ladd’s (2003) writings about the low status of the deaf and about the degrading approach to pupils with hearing loss.

In the 1960s, you were not allowed to sign during lessons at all. Articulation was most important ... when the teacher had taught all new words they were always articulated in class... easy sentences were written on the blackboard and read aloud from there I was observed during lessons in order to make sure that I was not signing ... However, in the 1970s, some sign language courses were organised for teachers. (Iris, F)

The importance of speech was underlined. ... It was self-evident that it was essential in teaching. We also had sign language, but it was actually signed Swedish. It was very important that one followed speech and used voice [...] I was totally convinced [...] one had just to sign and speak. I did not know that they had to lip read everything. In 1970, I had a sixth grade [class] with five deaf boys. I signed in my way, and they seemed to understand, but I did not understand them at all ... Then I started to remember that during our education, we visited school x and they had a totally oral system. They said that signs just confuse children. Then I thought perhaps they were right, perhaps it is not good to have a lot of signs. [...] It was already sixth [grade], and the level of knowledge was low. [...] I talked with my colleagues who had an oral system ... They said that I cannot demand more from them, they are deaf. They would have it pretty good if they at least learned to speak a little[...] (Helen, S)

The norm was a speaking, oral person and the power can be seen in placing pupils in different classes and in giving teachers orders to use speech. Nevertheless, the teachers were often powerless with their choice of communication method. There has not been enough research to base the teaching of the DHH pupils on a certain way of communication that would guarantee better results than another (Swanwick & Marschark, 2010). The instructions given to the teachers were in conflict with the reality they saw; several DHH pupils had lively communication with sign language but poor communication with oral language.

And I was surprised that teachers did not see it. The children taught each other and had lively conversations. (Emma, S)

When signing started to rise to prominence again in DHH education, the first form was signed Finnish/signed Swedish. That meant that only a limited number of signs were employed, and these were used to support speech. At the beginning of teachers' careers, very few evaluated themselves as competent in sign language in either Finland or Sweden.

And I struggled and used signs in my way of doing things. And I guess they understood what I said. But I did not understand at all. But that was that, but this will never work. If I do not understand what they sign. Then it is impossible... (Helen, S)

As signing became more acceptable, the teachers tell that they wanted to develop sign language skills. They attended courses, sometimes even in the summer. When sign language started to be more accepted, speech started to be abandoned. This was like a pendulum, from speech to signing and later back again.

I started in 1989 ... Sign language was very important then. (Ann, F)

In the 1990s, the status of the Finnish language was not particularly high ... and Finnish was kind of abandoned and sign language became as strong ... Speech teaching was also not respected and not wanted in the 1990s, although it was offered to all. (Guss, F)

Learning Sign language as an adult is difficult, it is challenging. Even now (after more than 20 years) if two adult deaf discuss their own issues quickly using Sign language it is difficult to follow what they say, but I can handle my work. (Harry, F)

There were various active stakeholders surrounding deaf education who commented on communication at schools. Some of the teachers gave negative comments about the Deaf Association because it criticised the signing skills of DHH educators in both countries from 1980 to 1990. At the same time, some Finnish university hospitals, and Swedish a like, also criticised the use of sign language, with hospital staff recommending oral communication rather than any form of signing. Teachers were between the two sides; no matter what they did, someone always criticized them.

...one little, a deaf four year old girl, who had a visitor from the hospital. And we got orders that we should not respond when she used gestures and other expressions of that kind or use gestures but we should speak loud and clear with her. And she was almost constantly in emotional stress, poor thing... (Margaret S)

The teachers also recounted many positive experiences. They tell that the Finnish National Board of Education organised sign language courses for teachers in Finland. Teachers in Sweden were obligated to attend a whole sign language semester at the University of Stockholm. The Swedish teachers tell, they received full salary, accommodations and free travel home every weekend. These university courses started in the beginning of the 1990s and ended in the beginning of the 2000s, when every teacher had completed the education. In addition, many teachers used their free time to study sign

language in both countries. Several respondents followed the scientific research in the area, several narratives included stories of attending thesis defence or about reading scientific books. They were active learners.

... and we demanded a lot from the linguistics and from research and we met people working there themselves at the Department of linguistics and could sign and we wanted them to, that is, we wanted also to get possibilities to learn to understand signs and yes we were quite a demanding group. (Eve, S)

Our participants used several communication styles during their careers, such as speech, sign-supported speech and excessive articulation. Later sign language, and fingerspelling, and finally to use speech again with cochlear-implanted children.

Suddenly they started to operate on children, and there was no discussion, it was just the medical aspect. One summer when I came back, we had a child who had been operated on. Then the hearing service team demanded that we start to talk with this child in this genuine signing environment. Well, genuine in that we were hearing and had learned to sign ... it felt really strange to start to talk ... we could not speak and sign simultaneously, they are two totally different languages, and they should not be mixed together ... It felt strange. We actually had opposite groups at work. (Eve, S)

They [parents] think that if they receive the CI, the problems are solved. It seems they do not need sign language ... Parents choose to operate on the child so that they will learn to speak ... In my experience, they sometimes feel it is dangerous to know sign language. What is so frightening about it? It is one more language, like English or Spanish ... you give your child more languages, more possibilities to communicate. (Lisa, S)

Sign language – which most attracted teachers to the field – was also the target of the most power struggles, involving all forms of power. In addition to the already mentioned biopower, pastoral power can be seen in the form of the “best for the pupils”-thinking and in comments about a small number of words being enough for ‘them’ (deaf pupils). Disciplinary power could be seen in the guarding of orthodox methods by various stakeholders and even by colleagues.

The teaching environment and change

The teachers noted that both the teaching environment and the materials had changed. In terms of materials, the books and hearing aids have developed greatly. In the 1960s, there were no dedicated books for children with hearing loss; instead, books for hearing pupils were used. The hearing aids of the time were huge devices that used a clumsy FM system. Now, they are small personalised devices which are practical and easier to use.

Learning materials have developed ... there are books for special education ... you can individualise teaching. However, the children themselves have not changed. The child still needs a teacher in the classroom. (Dora, F)

I had been working in a hearing school before. I knew what books they had used. The books in the deaf school had very simple content, all the way to the higher level. (Helen, S)

Today, residential and municipal schools have started to lose pupils. In the 1980s and 1990s, the schools had many DHH pupils, and therefore, many social contacts for the pupils. Since the late 1990s, most deaf children have acquired cochlear implants, and their parents have sent them to mainstream schools. Implantation is biopower, according to Lane (1992); he writes about “a massive intervention in the life of the child to impose the majority’s language and culture” (Lane, 1992, s. 206). It could also be called disciplinary power while implantation has several effects on the identity, hearing or deaf or in-between. As the number of DHH pupils using sign language is decreasing both in Finland and in Sweden, support for signing in the educational environment is also declining. Classes have become more heterogeneous, and group constellations have changed. Several teachers in our study were worried about this change, feeling that highly diverse groups decrease the opportunity to engage in good educational practices.

There are few homogenous groups now. Before, we had speaking and signing groups, and they could be divided into two groups: good and not so good. (Lisa, S)

The classes began to be increasingly heterogeneous in the 1990s, with deaf, hard-of-hearing, dysphasic and moderately language-impaired pupils. (Ann, F)

Situation is much more complicated now because in a group there is an enormous variation...there are pupils with good communication skills, age appropriate developmental level and in the same group pupils not at all in the same lingual level. (Eva, S)

Sign language has been central,..it was in the position of mother tongue. Today the implant, it has effects on teaching....Pupils (in deaf schools) are more varied, there are more pupils with ADHD- or SLI-diagnosis. (Guss, F)

Parents today have the power to choose their child’s school. Educational policy increasingly emphasizes participation and equal access to high quality education. Some teachers said that although pupils attend regular schools now, special schools will still be needed in the future, playing the roles of resource centres. The teachers also commented on instructors’ position in the learning environment. They believed that it had been more authoritative in the past and is more equal today.

We still have pupils who first went to their nearest school and failed there. Then, they came here [to a special school]. Perhaps the schools for children with hearing loss will change into resource centres in the future.I was the leader ... a traditional pedagogy ... now it is more open perhaps, the climate in the classroom ... we have more dialogue with pupils. (Mary, S)

Our participants had experienced the old, authoritative school system as well as the modern one. The power at school is no longer just in the teachers’ hands; the pupils and

parents have become empowered, and as a result schools have become more equal, as well as more challenging places to work.

Pupils and the position of the deaf

The pupils and their learning were the main motivators for the teachers to remain in the field.

This has been so much fun (himla roligt!). You get so much back from the children. (Margareta, S)

...we have to find solutions that [help] pupils feel safe and trust [us] ... I want to develop and challenge myself to read research and look at how others work in order to help the pupils do better and improve their results. (Mary, S)

A deaf pupil is totally an ordinary pupil, a pupil just like any other. (Harry, F)

Teachers want to keep in the rhythm of development, to promote the learning of pupils. About 30 years in the area has convinced them that DHH pupils are ordinary pupils. To be competent in teaching them, needs continuous studying, but it is rewarding.

In 1960–1980, there were no deaf teachers in the schools for DHH pupils. However, according to our participants' reports, schools started to employ deaf assistants, teachers, and other deaf staff members in the 1980s. The deaf were first allowed to study to become deaf educators in the 1990s, and they brought deaf culture into the schools.

It was difficult in the beginning. I was not accepted first. (Karen, deaf teacher, S)

The teachers said that the change in pupils due to the presence of the deaf educators was enormous. It showed them that a so-called disabled person who had not been allowed to sign or did not dare to sign could become someone who was proud of sign language and his or her culture, and could even teach others (see also De Clerck, 2007). This had a great impact on the pupils, and the power of choosing the form of communication started shifting into the hands of the DHH pupils themselves; they could resist the power of hearing. As Foucault (1982) says, power is not only negative; it can give strength. Now, communication choices started to be officially available in the curriculum. This meant that the paternal power – the idea that someone knows what is good for the deaf better than the deaf do – started to subside.

Now that the deaf have a deaf teacher, they have a better starting point, linguistically. (Bertha, F)

When sign language was introduced in the curriculum, the self-reliance of the deaf improved. (Cecil, F)

The possibility of signing and the awareness and appreciation of deaf culture empowered the deaf pupils. These affected the teacher-pupil relationship, which had long been based on the power of hearing. The hearing teachers were seldom totally fluent in sign language

as it was not their mother tongue. The emergence of deaf empowerment attracted mainly negative comments from the teachers. Their experiences included verbal attacks and criticism from several stakeholders, including pupils, parents and deaf associations. This happened when the deaf empowerment movement was new and strong. Today the rights of the deaf seem to once again require action.

From 1980 to 1990, deaf consciousness was at its most extreme; with teachers exposed to it at every turn ... I think it was too much! ... How bad can we be as teachers? (Dora, F)

The status of sign language was discussed a lot in the beginning of the 1990s. The pupils became really (deaf) conscious, and their self-respect was high. There were hot debates over whether a hearing person is never good enough to teach a sign language user. It was like throwing cold water on hearing teachers. However, now the proportion of sign language users is so small that they need advocates. In many cases, the rights of the signing pupils are not fulfilled ... No skills in sign language are demanded from new teachers even when they want to come to this (state-owned special) school. (Louise, S)

The deaf pupils became more empowered when the position of the disability movement as well as various minorities were improving, and again we can see the swinging of a pendulum between the notion of good and bad teaching and teachers, fluent and not-so-fluent signing. Later, when the situation stabilised, discussions became calmer. Hard-of-hearing pupils were marginalised during this period according to some teachers, and there were only few narratives about them.

However, since this time, the situation of the deaf and the spread of sign language have changed again. Teachers, speaking about the 21st century, said that some pupils have now given up sign language, identifying more with pupils with normal hearing because of CIs. This has resulted in confusion.

Many people at school are worried about CIs because they fear that speech will become dominant again. They are unsure of how to deal with this. Should sign language be defended[?] ... but they hear actually quite well. Don't they need more speech then? (Mary, S)

Differences between Sweden and Finland

There were few striking differences in the stories regarding the education of DHH pupils in Sweden and Finland. One prominent difference was the prevalence of emotional elements, which were more numerous in the Swedish stories. One reason for this could be that the Swedish stories were all collected face-to-face, while the Finnish stories were not. This can have an effect on the validity of the data, but it is not possible to know what kind of. Another difference was that in Sweden, the state offered more resources for the teachers' in-service sign language education than in Finland. Otherwise, the elements in the narratives were surprisingly similar, with the teachers talking about language struggles.

Summary of the results

We will summarize each theme separately and then form a table of the main results.

Communication in the face of change. Communication at schools has been surrounded by power struggles, which on a positive note meant that teachers who had been involved in DHH education during the turbulent years managed to acquire a spectrum of communication methods. Some pupils needed sign language, some needed speech, and some needed something in between. Making this diversity function in schools was a challenge, and still is. On the other hand we also argue that the teachers were the local users of power when choosing the dominant teaching language variant for their teaching.

With regards to *the teaching environment*, the rather homogeneous groups of deaf and hard-of-hearing pupils in special schools have changed into heterogeneous groups of increasingly diverse pupils with various kinds of special needs or diverse cultural background. Also, DHH staff members have been employed among the hearing staff. Teachers faced a need for various pedagogical methods and a loss of some old, familiar ways of teaching, such as using sign language with their entire class. A longing for a familiar environment and a fear of its changing into something totally different could be observed, as could acceptance of the changes as a natural development. Inclusion and technical development, mainly in the form of CI, have greatly changed the teaching environment in DHH schools.

The pupils have been in the centre of the issues during all of the decades in question. *The position of the deaf pupils* has varied a lot, from the weak status of disabled pupils to the empowered status of a language minority. Nevertheless, their status is now vague once again, with the majority of ex-deaf pupils now implanted with CI who prefer speech. Still, some have sign language as their mother tongue or as their second language, and some have several disabilities and need various forms of support. Guaranteeing good education and equal opportunities for all of these pupils is a challenge.

The main results, including the changes, are summarised in Table 2. The timelines are only approximate, but they show some trends during these years.

The education of DHH pupils can be viewed chronologically with some collective elements, first as a *narrative of hearing* (see also McDermid, 2009 and Table 2) which gradually changed into a *narrative of the deaf and of sign language*. This occurred when sign language, which once had been forbidden, gained the status of a real language the use of which was allowed in schools. Recently, this narrative seems to have changed again, this time into a *narrative of technology* made possible by the development of CI and other devices. Perhaps this could also be called the *narrative of participation* (see also Miles & Singal, 2010) as the majority of DHH pupils are now included in general education.

Table 2 Main themes in the narratives in Finland and in Sweden

Themes	1960	1970	1980	1990	2000
GRAND NARRATIVE OF	HEARING		DEAF AND SIGN LANGUAGE		TECHNOLOGY /PARTICIPATION
Communication	Oral	Oral, manual elements	Signing*, Sign language	Sign language	Oral, signing*, some Sign language
Teaching environment	Deaf school, segregation	Segregation	Segregation, integration	Integration	Inclusion
Pupils in schools	Homo-geneous**, with the identity of disabled	Disabled children	Hearing impaired or language minority	Deaf power, Language minority	Heterogeneous, multicultural, and multi disabled

*signing means signed Finnish/Swedish and signs as support;

**Homogeneous groups, having either deaf or hard-of-hearing in one group and no immigrants.

Discussion

The history of special classes in special education is long. It was based at first on the medical model of disability, which included the quantitative and qualitative difference between normal and abnormal. Until the 1960s in Europe, Britain and North America, and for even longer in Finland and Sweden, the segregated classes flourished and were unchallenged as the primary system to educate pupils with disabilities (Winzer, 2007). All of the Foucauldian concepts (Foucault, 1975, 1978, 2003a, 2003b) used in this article are suited to describing not only teachers' and pupils' relations but also the development of the educational system and policy. While special classes for the deaf were among the first in special education, the professional identity of these teachers was unique. The teachers were experts and had power over their *clients*; pupils and parents. At the same time they had to follow statements of the government and medical authorities. However, with the inclusive movement grounded in social justice, ethics and human rights, the situation started to change (Winzer, 2007). The 30-year period covered in the current study can be considered a time of language and power struggles, a time of the rise of human rights of minorities and the disabled and a period of great changes in the area of special education. The layers of the historical development of special education can be seen in these narratives. The changing viewpoints with regards to power can be tracked to the ontological existence of disability and even more so to its epistemological understanding (see also Hausstätter, 2010; Saloviita, 2006; Wintzer, 2007; Harling Stalker 2009).

According to our results, the history of DHH education seems to be repeating itself. At the very beginning, the position of sign language and various forms of signing were discussed a lot; now, after more than 30 years, they are under discussion again. Perspectives have changed, but the theme has remained: what is the best way to communicate with DHH children, and should sign language be used or not? The obvious

trend in the educational policy of DHH education has been the transition from segregation to inclusion in the 21st century (see also Winzer, 2007). Also in the 21st century, the majority of sign language users seem to be in special schools, not in mainstream education. This is also the result of a current national study from Finland, which has shown that only a handful of pupils are using sign language as their first language. If a manual form of a language is used, it mainly involves the use of signs as support (Selin-Grönlund, Rainò & Martikainen, 2014). In addition, the main discourse today seems to focus on technical details, like good hearing conditions and the use of technical devices (Coniavitis Gellerstedt & Bjarnason, 2015). Our participants, nevertheless, did not point this out on a higher degree.

Through the narratives, the use of different forms of power could be seen (see also Foucault, 1994; Gane, 2008; Hunter, 1994). The viewpoints were diverse, and it was not always possible to identify the power as biopower, pastoral power or discipline power. Grouping the pupils could be named as pastoral power but also as biopower. When certain children are placed in special groups because of a biological characteristic (e.g., hearing status), or when segregated settings are taken for granted, elements of biopower and discipline power are present. With respect to DHH pupils, the question is who has the right to decide, and who knows the best method to use or the best educational setting. The teachers used their professional power when deciding what type of communication to employ. However, official language policy was aligned elsewhere, away from the schools, and teachers had no ownership in it (see also Fullan, 2001). In the course of the power struggles, various battles were fought over what was “best for the children”; this could be called pastoral power. In these battles, CI underlined the power of hearing and the power of technology. However, it was obvious that power was used, and not always in a rational way based on an informed choice (see also Young, Carr, Hunt, McCracken, Skipp, & Tattersall, 2006; Nikula 2015). Now the deaf-gain movement empowers the deaf in a different way. The deaf-gain movement underlines the unique skills of the deaf, developed via visual orientation to the world, regardless of having CI or not. These are skills the hearing majority could also benefit from (Bauman & Murray, 2014).

The main findings of their research are intertwined. The teachers describe their work as fun and interesting, and at the same time difficult and confusing. It is obvious that through the voices of these engaged teachers (Mackenzie, 2012) it emanates a picture of teachers captured in between different aspects of power. The teachers can be seen as victims of a development where biopower is apparently forcing them to inevitably have to take into consideration the fact that their pupils cannot hear, and thus are in need of another way of communicating, which is alien to the teachers. But they are at the same time in power as members of the hearing society following the hearing norm, and thus caught in a dilemma. During the years passing the global development turns with the human rights movement and this affects also the education of the DHH pupils. This is probably also the case in all other education of pupils in need of specific educational support. In this case, however, there is also pastoral power working; the discussion of

best practise and best means of communication for the DHH pupils. There is still no clear research-based evidence showing how to best teach DHH children. Our view is that educators of DHH pupils have met enormous challenges, often without support. It is high time for the research and practice to come together and support good education for DHH students, both in general and in special settings.

Acknowledgements

We want to thank Professor Leena Syrjälä for her contribution to the article.

References

- Baglieri, S., Valle, J. V., Connor, D. J., & Gallagher, D. J. (2011). Disability studies in education: The need for a plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education*, 32, 267–278. doi: 10.1177/0741932510362200
- Basic Law 969/1995. Basic Rights, § 14. Retrieved from <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950969>
- Batterbury, S. C. E. (2012). Language justice for sign language peoples: The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Language Policy*, 11, 253–272. doi:10.1007/s10993-012-9245-8.
- Bauman, D. & Murray, J. J. (2009). Reframing: From hearing loss to Deaf Gain. Translated from ASL by Fallon Brizendine and Emily Schenker. *Deaf Studies Digital Journal*, 1. <http://dsdj.gallaudet.edu/index.php?view=issue&issue=1>,
- Bergman, B. (2013). Teckensspråksforskningen - då och idag. [Sign language research – then and now] In B. Lindblom (Ed.), *Text, tal och tecken: Några perspektiv inom språkforskningen*. [Text, speech and signs: Some viewpoints from language studies] Stockholm: Vitterhetsakademien, 138-149.
- Björk-Åhman, C. (2013). *Extremfall, stjärnelever och verktygsskramlare. En diskursanalytisk studie av lärares tal om studerande som behöver särskilt stöd*. [Extreme cases, star pupils and tool users. A discourse analytical study of teachers' talk about students in need of special support] (Unpublished doctoral dissertation). Vaasa: University of Åbo Akademi, Vaasa.
- Bowe, F.G. (2005). *Two-Way Technologies: A History of the Struggle to Communicate*. Hofstra University, Retrieved from [http:// people.hofstra.edu/frank_g_bowe/Two-Way_Technologies.html](http://people.hofstra.edu/frank_g_bowe/Two-Way_Technologies.html)
- Brelje, W. H. (Ed.) (1999). *Global perspectives on the education of the deaf in selected countries*. Hillsboro, OR: Butte Publications.
- Coniavitis Gellerstedt, L., & Bjarnason, S. (2015). "Vad var det du inte hörde?" – *Hörselteknik och dess användning i skola – HODA*. [What was it you did not hear? – Technical hearing and its use at school] (Series 5). Härnösand: SPSM, Special education authorities. Retrieved from http://www.butiken.spsm.se/produkt/katalog_filer/00568_tillg%C3%A4nglig.pdf
- Cooper, H., & MacKenzie, D. K. (2011). Teaching for life? Midlife narratives from female

- classroom teachers who considered leaving the profession. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39, 83–102. doi: 10.1080/03069885.2010.531386
- De Clerck, G. (2007). Meeting global deaf peers, visiting ideal deaf places: Deaf ways of education leading to empowerment, an exploratory case study. *American Annals of the Deaf*, 152(1), 5–19. Accessed from <http://web.a.ebscohost.com>
- Doherty, M. (2012). Policy and practice in deaf education: Views and experiences of teachers, and of young people who are deaf in Northern Ireland and Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 281–299. doi:10.1080/08856257.2012.678663
- Dorries, B., & Haller, B. (2001). The news of inclusive education: A narrative analysis. *Disability & Society*, 16, 871–891. doi:10.1080/09687590120084001
- Easterbrooks, S.R., Stephenson, B.H., & Gale, E. (2009). Veteran teachers' use of recommended practices in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 153, 461–473. doi:10.1353/aad.0.0070
- Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. London: SAGE.
- Faubion, J. D. (Ed.). (2001). *Essential works of Foucault 1954–1984* (Vol. 3). New York: The New Press.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Random House.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality* (Vol. 1). New York: Random House.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
- Foucault, M. (1994). *The essential works of Foucault 1954–1984* (Vol. 3). Harmondsworth: Penguin Books.
- Foucault, M. (2003a). *The essential Foucault: Selections from essential works of Foucault 1954–1984*. New York: New Press.
- Foucault, M. (2003b). *Society must be defended: Lectures at the Collège de France 1975 – 76*. New York: Picador.
- Friedner, M. 2010. Biopower, biosociality and community formation: How biopower is constitutive of the deaf community. *Sign Language Studies*, 10(3), 336–347. Retrieved from <http://web.b.ebscohost.com>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College.
- Gane, M. (2008). Foucault, governmentality and liberalism. *Theory, Culture & Society*, 25(7–8), 353–363.
- Georgakopolou, A. (2007). *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gjerstad, E. (2009). *The use of power in bringing up children at home* (Doctoral dissertation, Research Report 225). Helsinki: University of Helsinki. Retrieved from <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5660-4>

- Hakkarainen, L. (1988). *Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta* [Deaf secondary schools students' written language skills] (Research no. 67). Unpublished doctoral dissertation, Jyväskylä: Studies in education, psychology and social research, University of Jyväskylä.
- Harling Stalker, L. (2009). A tale of two narratives: Ontological and epistemological narratives. *Narrative Inquiry*, 19, 219-232. doi: 10.1075/ni.19.2.02har
- Hausstätter Sarromaa, R. (2010). Den specielle eleven i spesialpedagogikken: et bidrag til speciallærerens etiske utvikling. [The special pupil in special education: to promote special teachers' ethical development]. In S. M. Reindahl & R. Sarromaa Hausstätter (Eds.). *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. [Special education and ethics. Collective responsibility and individual rights]. (pp. 53-71). Kristiansand: Høyskoleforlaget, Nordic Academic press.
- Helèn, I. (2004). *Michel Foucault'n valta-analytiikka* [The power analytic of M. Foucault]. In R. Heiskala (Ed.), *Sosiologisen teorian nykeysuuntauksia* [The modern trends in sociology]. (pp. 270-315). Tampere: Gaudeamus.
- Helmersson, Å. (2003). *Why do they still come to class?* European Days of Deaf Education (EDDE) congress, Stockholm. Book of Abstracts, 9-12.
- Higgins, M., & Lieberman, A.M. (2016). Deaf students as a linguistic and cultural minority: Shifting perspectives and implications for teaching an learning. *Journal of Education*, 196(1), 9-18. <http://www.bu.edu/journalofeducation/>
- Hearing Loss Association of Sweden. (2014). *Skolkonferens 12-13 Maj: "Det går väl ganska bra?"* [School conference. It goes pretty well?]. Retrieved from <http://www.hrf.se/skolkonferens2014>
- Hilton, K., Jones, F., Harmon, S., & Cropper, J. (2013). Adolescents' experiences of receiving and living with sequential cochlear implants: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18, 513-531. doi: 10.1093/deafed/ent025.
- Holden-Pitt, L., & Diaz, J. (1998). Thirty years of the annual survey of deaf and hard-of-hearing and youth. A glance over the decades. *American Annals of the Deaf*, 143(2), 72-76. <http://web.b.ebscohost.com>
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the school: Subjectivity, bureaucracy, Criticism*. Sydney: Allen & Unwin.
- Huttunen, K. & Välimaa, T. (2010). Parents' views on changes in their child's communication and linguistic and socioemotional development after cochlear implantation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 383-404. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43666266>
- Hyde, M. & Punch, R. (2011). The modes of communication used by children with cochlear implants and the role of sign in their lives. *American Annals of the Deaf*, 155(5), 535-549. <http://web.b.ebscohost.com>
- Hyvärinen, M. (2006). *Kerronnallinen tutkimus* [Narrative research]. Retrieved from http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf

- Johnson, C., & Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 237–261. Retrieved from <http://web.a.ebscohost.com>
- Katsui, H. (2012). *Disabilities, human rights and international cooperation*. Publication series no. 8. Helsinki: The Center of Human Rights of Persons with Disabilities (VIKE). Vaasa: Arkmedia.
- Kluwin, T. N., McAnges, A., & Feldman, D. M. (2001). The limits of narratives in understanding teacher thinking. *American Annals of the Deaf*, 146(5), 420–428. <http://web.b.ebscohost.com>.
- Knors, H., & Marschark, M. (2012). Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17, 291–305. doi:10.1093/deafed/ens018
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture. In search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lane, H. (1992). *The mask of benevolence. Disabling the deaf community*. New York: Alfred A. Knopf.
- Lane, H. (2005). Ethnicity, ethics, and the deaf-world. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 291–310. doi: 10.1093/deafed/eni030
- Lazarsfeld-Jensen, A. (2014). A Foucauldian journey into the islands of the deaf and blind. *Social Identities*, 20, 214–223. doi: 10.1080/13504630.2014.893816
- Leigh, G. (2008). Changing parameters in deafness and deaf education. In M. Marschark & P. C. Hauser (Eds.). *Deaf cognition, foundations and outcomes* (pp. 24–51). Oxford: Oxford University Press.
- Linton, S. (1998). *Claiming disability: Knowledge and identity*. New York: New York University Press.
- Luckner, J. L., & Urbach, J. (2012). Reading fluency and students who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 33, 230–241. doi: 10.1177/1525740111412582
- Lukes, S. (1974). *Power: A radical view*. London: Macmillan Press.
- McCuaig, L. A. (2012). Dangerous carers: Pastoral power and the caring teacher of contemporary Australian schooling. *Educational Philosophy & Theory*, 44, 862–877. doi: 10.1111/j.1469-5812.2011.00760.x
- McDermid, C. (2009). Two cultures, one program: Deaf professors as subaltern? *Deafness and Education International*, 11, 221–249. doi: 10.1002/dei.269
- Mackenzie, S. (2012). I can't imagine doing anything else: Why do teachers of children with SEN remain in the profession? Resilience, rewards and realism over time. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 151–161. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01221.x>
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14, 1–15. doi: 10.1080/13603110802265125

- Moore, D. F. (2001). *Educating the deaf. Psychology, principles and practices*. Boston: Houghton Mifflin.
- Murto, P., Naukkarinen, A., & Saloviita, T. (Eds.). (2001). *Inklusion haaste koululle – oikeus yhdessä oppimiseen* [The challenge of inclusion in schools –The right to learn together]. Jyväskylä: Gummerus.
- Nikula, K. (2015). *Lapsen hyvää edistämässä. Sisäkorvaistutehoitokäytännön sosiaalieettistä tarkastelua*. [Promoting the well-being of a child. Socioethical inspection of the cochlear implant practices] University of Helsinki. Faculty of Theology. Academic Dissertation.
- Nordell, P. (2011). *Audism/Deafhood*. Malmö: Dövlana.
- Norwegian Act No. 61 Related to Education. (1998). Retrieved from http://www.european-agency.org/country-information/norway/norwegian-files/Education_Act_Norway.pdf
- Ohna, S. E. (2003). Education of deaf children and the politics of recognition. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 5–10. doi: 10.1093/deafed/8.1.5
- Ohna, S. E. (2004). Deaf in my own way: Identity, learning and narratives. *Deafness and Education International*, 6, 20–38. doi: 10.1002/dei.161
- Padden, C., & Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voices from a culture*. Boston: Harvard University Press.
- Padden, C. A., & Humphries, T. (2005). *Inside deaf culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parasnis, I. (ed.) (1996). *Cultural and language diversity and the deaf experience*. Cambridge: University press.
- Phoenix, A. (2008). Analyzing narrative context. In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Eds.). *Doing narrative research* (pp. 64–77). London: Sage.
- Pickersgill, M. (1998). Bilingualism—Current policy and practice. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson (Eds.), *Issues in deaf education* (pp. 88–99). London: David Fulton.
- Plit, K. (1984). *Carl Henrik Alopæus aistivammaistyön uranuurtajana Suomessa* [Alopæus as a forerunner of sensory disability work in Finland]. (SKHS 128). Doctoral dissertation, Helsinki: The Finnish Society of Church History.
- Poepplmeyer, D. (2011). Blended outreach: Face-to-face and remote programs. *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, 12, 34–37. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ945009.pdf>
- Power, D., & Leigh, G. (2004). *Educating deaf students. Global perspectives*. Washington, DC: Gallaudet University.
- Rabinow, P. & Rose, N. (2006). Biopower today. *BioSocieties*, 1, 195-218. doi: 10.1177/0162243909345838
- Reichertz, J. (2011). Communicative power is power over identity. *Communications: The European Journal of Communication Research*, 36, 147-168. doi:10.1515/comm.2011.008
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods in Human Sciences*. New York, US: SAGE.

- Rittenhouse, R. K. (2004). *Deaf education at the dawn of the 21st century. Old challenges, new directions*. Hillsboro, OR: Butte Publications.
- Roos, C., & Allard, K. (2016). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande för döva barn och barn med hörselnedsättning. En systematisk litteraturstudie*. [Success factors in literacy learning for deaf children and children with hearing loss. A systematic literature overview] (Karlstad University Studies 2016:10). Karlstad: Karlstads universitet.
- Roos, C., & Takala, M. (2012). Rätt till språk! – Speciallärares berättelser om sitt arbete och sin yrkesroll [Right to language!—Special education teachers' stories about their work and professional identity]. In H. Pérez Prieto & A. Löfdahl (Eds.). *Barn, barndomar, rättigheter och utbildningar, vänbok till professor Solveig Hägglund* [Children, childhood, rights and education]. (pp. 161–180). Karlstad: Department of Educational Sciences, Karlstad University.
- Roos, C., & Wengelin, Å. (2016) The text telephone as an empowering technology in the daily lives of Deaf people – A qualitative study. *Assistive Technology*, 28, 63-73. doi:10.1080/10400435.2015.1085923
- Salmi, E. & Laakso, M. 2005. *Maahan lämpimään - Suomen viittomakielisten historia*. [To a warm country- The history of Finnish Sign language users]. Finnish Deaf Association. Helsinki: Libris.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetuksen oikeuttaminen ja vammaishuollon mallit. [The Legitimacy of special education and the models of social welfare for the disabled.] In A. Teittinen (Ed.). *Vammaisuuden tutkimus* [Research of disability] (pp. 120-151). Helsinki: University press.
- Selin-Grönlund, P., Rainö, P., & Martikainen, L. (2014). *Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt. Selvitys lukuvuoden 2013-2014 tilanteesta* [The number and teaching systems of deaf and Sign language users. Clarification of term 2013–2014]. Finnish National Board of Education. Report 2014:11. Retrieved from http://www.oph.fi/download/158006_kuurojen_ja_viittomakielisten_oppilaiden_lukumaara_ja_opetusjarjestelyt.pdf
- Swedish Education Act (2010). *Skollag*. 2010:800. Stockholm: Department of Education.
- Sign Language Policy. (2010). *The Language Policy program of Finnish sign languages*. Publication of the Finnish Association of the Deaf no. 60. Vantaa: Multi-Print.
- Skårbrevik, K. (2001). Disabilities among Norwegian students found eligible for special education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 253–268. doi: 10.1080/10349120120073403.
- Spencer, L. J., & Guo, L. Y. (2013). Consonant development in pediatric cochlear implant users who were implanted before 30 months of age. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18, 93–109. doi: 10.1093/deafed/ens038
- Spencer, L., Tomblin, J. B., & Gantz, B. J. (1997). Reading skills in children with

- multichannel cochlear-implant experience. *Volta Review*, 99, 193–202. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3210739/pdf/nihms-332233.pdf>
- Spencer, L. J., Tomblin, J. B., & Gantz B. J. (2012). Growing up with a cochlear implant: Education, vocation and affiliation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17, 483–49. doi: 10.1093/deafed/ens024
- Spencer, P., & Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing*. Oxford: Oxford University Press.
- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. (2008). What is narrative research? In M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (Eds.). *Doing Narrative Research* (pp.1–22). London: Sage.
- Statistics Finland. (2011). *Erityisopetukseseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteella vuonna 2010* [Pupils removed to special education according to the reason in 2010]. Retrieved from http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_004_fi.html
- Stock, R. (2013). The success and failure of narratology. *Narrative Inquiry*, 23, 371–387. doi: 10.1075/ni.23.2.08sto.
- Stokoe, W. C. (1960/2005). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in Linguistics: Occasional Papers 8*. Buffalo, NY: University on Buffalo, Department of Anthropology and Linguistics. Reprinted in *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 3–37.
- Stone, J. B. (1996). Minority Empowerment and the Education of Deaf People. In Ila Paransis (ed.) *Cultural and language diversity and the deaf experience* (pp. 171–186) Cambridge: University press.
- Svartholm, K. (1993). Bilingual education for the deaf in Sweden. *Sign Language Studies*, 81, 291–332. ORCID-id: 0000-0001-7655-6935
- Svartholm, K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 159–174. ORCID-id: 0000-0001-7655-6935
- Swanwick, R. A., & Marschark, M. (2010). Enhancing education for deaf children: Research into practice and back again. *Deafness & Education International*, 12(4), 217–235.
- Swedish National Agency for Education. 2015. *Statistics and evaluation*. Retrieved from <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering>
- Takala, M., Kuusela, J., & Takala, E. P. (2000). A good future for deaf children. A five-year sign language intervention project. *American Annals of the Deaf*, 145, 366–374. <http://web.b.ebscohost.com>

- Takala, M. & Sume, H. 2016. Kuurojen ja huonokuuloisten opetus ennen, nyt ja tulevaisuudessa. [Teaching deaf and hard-of-hearing children before, now and in the future] In M. Takala & H. Sume (Eds). *Kieli, kuulo ja oppiminen – Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. [Language, hearing and learning – teaching deaf and hard-of-hearing children] Helsinki: Finn Lectura, 250-261.
- Takkinen, R. & Rainò, P. 2016. Puhuen ja viittoen – Kaksi väylää kohti kieltä. [Speaking and Signing – Two paths towards a language] In M. Takala & H. Sume (Eds.). *Kieli, kuulo ja oppiminen – Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. [Language, hearing and learning – teaching deaf and hard-of-hearing children] Helsinki: Finn Lectura, 56-68.
- Tamboukou, M. (2008). A Foucauldian approach to narratives. In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Eds.). *Doing narrative research* (pp. 102–120). London: Sage.
- Thoutenhoofd, E. D., Archbold, S. M., Gregory, S., Lutman, M. E., Nikolopoulos, T. P., & Sach, T. H. (2005). *Paediatric cochlear implantation. Evaluating outcomes*. London: Whurr.
- Trezek, B., Peter, V. P., & Wang, Y. (2010). *Reading and deafness. Theory, research and practice*. Delmar, NY: Cengage Learning.
- Tvingstedt, A. L. (1993). *Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser* [Social preconditions for hearing-impaired pupils in regular class] Doctoral dissertation, Lund: Lund University, Sweden.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2013). *Education for all*. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>
- United Nations. (1975). *Declaration on the Rights of Disabled Persons*. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/RightsOfDisabledPersons.aspx>
- United Nations. (1993). *The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. Retrieved from <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>
- United Nations. (2008). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>
- Vass, G. (2012). “So, what ‘is’ wrong with indigenous education?” Perspective, position and power beyond a deficit discourse. *Australian Journal of Indigenous Education*, 41, 85–96. doi: [org/10.1017/jie.2012.25](https://doi.org/10.1017/jie.2012.25)
- Watson, L. (1998). Oralism – Current policy and practice. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson (Eds.). *Issues in Deaf Education* (pp. 69–76). London: David Fulton.
- Vermeulen, A. M., van Bon, W., Schreuder, R., Knoors, H., & Snik, A. (2007). Reading comprehension of deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 283–302. doi: [10.1093/deafcd/cnm017](https://doi.org/10.1093/deafcd/cnm017)

- Vermeulen, J.A., Denessen E., & Knoors, H. (2012). Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. *Teaching and Teacher Education*, 28(2012), 174-181. doi:10.1016/j.tate.2011.09.007
- Vermeulen, A., de Raeve, L., Langereis, M., & Snik, A. (2012). Changing realities in the classroom for hearing-impaired children with cochlear implant. *Deafness and Education International*, 14, 36–47. doi: org/10.1179/1557069X12Y.0000000004
- Wallvik, B. (2001). *Viiotulla tiellä* [On a signed road]. Helsinki: Finn Lecture.
- Winzer, M. A. (2007). *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. Gallaudet University press, Washington DC.
- Young, A.; Carr, G.; Hunt, R.; McCracken, W.; Skipp, A., & Tattersall, H. (2006). Informed choice and deaf children: underpinning concepts and enduring challenges. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 322-366. doi: 10.1093/deafed/enj041

Språk i yrkesämnen – Resumé av arbetet med en läsflyftsmodul åt Skolverket

Anna-Lena Göransson
Universitetslektor
anna-lena.goransson@kau.se

Annica Ådefors
Adjunkt
annica.adefors@kau.se

Hur lärare handskas med språk och kommunikation i sin undervisning har stor betydelse för vad deras elever lär sig. Skolverkets läsflyftsmodul *Språk i yrkesämnen* innehåller grundläggande teorier om språk och lärande och många exempel på hur yrkeslärare kan lägga tillräkta för och stötta yrkeslärande genom ett positivt, språkstärkande bemötande som inbjuder varje elev till delaktighet i skol- yrkes- och samhällsgemenskap. Att tillägna sig yrkesspråk innebär att lära sig tänka kring, förstå och sätta ord på yrkeskunnande och inte minst att kommunicera yrkeskunnande med andra. *Språk i yrkesämnen* handlar om arbete med yrkestexter av olika slag, om formativ bedömning av yrkeskunnande, om loggboksskrivande efter praktiska moment och under arbetsplatsförlagt lärande (APL) som underlag för bedömning samt om hur yrkeslärare kan stötta sina elever när de förbereder och genomför presentationer av yrkeskunnande för publik. I vårt dagliga arbete hör vi ofta universitetslärare ge uttryck för allt större språkliga utmaningar i undervisningen. Detta faktum låter oss hoppas att de tankegångar som förs fram i *Språk i yrkesämnen* ska intressera Kapets läsare.

Läsflyftet

Läsflyftet är en stor satsning på läs- och skrivutvecklande undervisning som Skolverket svarar för på uppdrag av regeringen. Skolverket (2015) beskriver läsflyftet som en fortbildning i läs- och skrivutveckling för lärare som undervisar i de obligatoriska skolformerna, förskoleklass, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Fortbildningen syftar till att förbättra elevernas läsförståelse och skrivförmåga och fokus ska vara på det kollegiala lärandet. Läsflyftet utgår från tanken att elevers språk- och kommunikationsutveckling är alla lärares ansvar. De mål Skolverket arbetar mot i Läsflyftet är framförallt att utveckla undervisnings- och fortbildningskulturen på skolorna. Man vill att undervisningskulturen på de skolor som deltagit i läsflyftet ska komma att kännetecknas av att:

- undervisningens utformning ger förutsättningar för alla elever att utvecklas mot de mål som anges i kurs- och ämnesplaner,
- kollegialt lärande används,
- lärare kontinuerligt utvecklat kunskap om språk, läs- och skrivdidaktik samt förmåga att tillämpa denna kunskap i den egna undervisningen,

- lärare kontinuerligt bedömer den egna undervisningens betydelse för elevers språkläs- och skrivutveckling,
- kunskaper om undervisning och elevers lärande utgår från vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet,
- rektor synliggör och följer upp läs- och skrivundervisningens kvalitet,
- rektor och lärare fortsätter utveckla läs- och skrivundervisningen utifrån lokala behov. (Skolverket, 2015)

Många universitetslärare ger uttryck för allt större språkliga utmaningar i sitt arbete. Det innebär att de tankegångar som förs fram i *Språk i yrkesämnen* kan vara av intresse för *Kapets* läsare.

Språk i yrkesämnen

I mitten av maj 2015 kontaktades Karlstads universitet av Katarina Lycken Rüter på Skolverket angående en läslyftsmodul kring textarbete i yrkesämnen. Eftersom vi stöder tanken att elevers språk- och kommunikationsutveckling är alla lärares ansvar och länge arbetat för att sprida denna tanke bland kolleger och yrkeslärarstudenter förklarade vi oss villiga att ta oss an uppgiften att ta fram en sådan modul. Yrkeslärare är en stor och viktig lärargrupp i gymnasieskolan och vi vet att insikter om det nära sambandet mellan språk, lärande, kunskap och identitet är en bra grund att stå på för alla lärare. Hur lärare handskas med språk och kommunikation i sin undervisning har onekligen stor betydelse för vad deras elever lär sig. Arbetet kom igång under hösten 2015 och modulen *Språk i yrkesämnen* publicerades på Skolverkets läs- och skrivportal i juni 2016. Den innehåller i överensstämmelse med Skolverkets önskemål språk-, läs- och skrivdidaktiskt stödmaterial som utgår från läroplanen och beaktar aktuell och relevant forskning. *Språk i yrkesämnen* är den enda av de hittills publicerade 23 modulerna som har yrkeslärare som primär målgrupp (november 2016).

Modulens teoretiska ramverk och centrala begrepp

Språk i yrkesämnen bygger på ett sociokulturellt perspektiv på lärande med fokus på språkets- och språkandets roll i undervisning och lärande. Detta teoretiska ramverk låter oss beakta de genomgående perspektiv som enligt Skolverket ska finnas i modulen, det vill säga: Intresse/motivation/mening, Flerspråkighet, Bedömning, Digitalt textarbete, Specialpedagogik och läs- och skrivsvårigheter samt Demokrati, värdegrund och jämställdhet. Med stöd hos framför allt Olga Dysthe (1996), Pauline Gibbons (2013 a, b) och Maaïke Hajer & Theun Meestringa (2014) beskrivs och diskuteras språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och språkinriktad undervisning där vardagsspråk, skolspråk och yrkesspråk ses som situerat, identitetsskapande språkande. Dessa forskare lyfter fram den stora betydelse lärare har för elevers lärande och kunskapsutveckling. Gibbons (2013a, 2013b) beskriver språk- och kunskapsutvecklande arbete för flerspråkiga elever under parollen *Stärk språket, stärk lärandet* och *Lyft språket lyft tänkandet!* Hennes modell för språk- och kunskapsutvecklande undervisning innebär enkelt uttryckt att lärare

och elever först arbetar tillsammans på ett sätt som möjliggör för eleverna att senare klara sina uppgifter på egen hand. Det är en undervisning ”där språket ständigt sätts i fokus i alla ämnen och där språk och innehåll integreras så att språket utvecklas parallellt med ämneskunskaperna” (Gibbons, 2013a, s. 33). På liknande sätt beskriver Hajer och Meestringa (2014) med flera exempel ett språkstärkande arbete för flerspråkiga elever som de valt att kalla *språkinriktad undervisning* för att tydliggöra att det inte är detsamma som språkundervisning. Språkinriktad undervisning är ämnesundervisning där det tydligt framgår vilka språkliga färdigheter eleverna ska nå och där lärarna medvetet arbetar på ett sätt som underlättar för eleverna att lära och använda ämnesspråket. Dysthe (1996) tydliggör i *Det flerstämmiga klassrummet* hur elever lär genom att få komma till tals, sätta ord på sin kunskap i tal och skrift och dela den med andra. *Språkande, flerstämmighet, multimodalitet, det flerstämmiga klassrummet, ZPD, dialog, scaffolding* och *autentiska frågor* är begrepp som återkommer genom hela modulen. I språkandet blir kunskap till och i flerstämmiga klassrum kan elever växa och utvecklas som blivande yrkeskvinnor och yrkesmän eftersom de där bemöts på ett sätt som låter dem förstå att det de tänker och har att säga är viktigt.

Språk i yrkesämnen vänder sig till yrkeslärare i gymnasieskolan och innehåller teoretiska resonemang som åskådliggörs genom flera exempel på språk- och kunskapsutvecklande yrkesundervisning. De undervisningsaktiviteter som föreslås är tänkta att infogas i ordinarie yrkesundervisning och innebär att låta eleverna samtala, skriva och läsa om det som görs. Enligt det samverkansdokument Skolverket och Karlstads universitet (Skolverket, 2015) undertecknat har modulen *Språk i yrkesämnen* som syfte och mål att ge yrkeslärare:

- Begrepp och didaktiska redskap för att stötta eleverna i att utveckla ett skriftligt och muntligt yrkesspråk som en del av yrkeskunnandet,
- begrepp och didaktiska redskap för att stötta eleverna i att utveckla förståelse av texter kopplade till yrkesämnen,
- ökad medvetenhet om vad det kan innebära för elever med varierande bakgrund och erfarenheter att tala, skriva, läsa och lyssna i olika sammanhang i vardagslivet, i skolan och i yrkeslivet,
- ökad medvetenhet om den egna språkkunskapen och om egna språkliga förhållningssätt i olika sammanhang (skola-yrke-varld),
- ökad medvetenhet om vikten av ett gott klassrums- och kommunikationsklimat där alla elever ges möjlighet att yrkeslära genom att tala, skriva, läsa och lyssna på olika sätt,
- insikt om att yrkeslärare har ansvar för att eleverna blir delaktiga i yrkesområdets yrkesspråk och -texter samt
- kunskap om och redskap för att arbeta med elevers upplevda och reella hinder för språk- och kunskapsutveckling. (Skolverket, 2015)

Modulens delar

Varje läsflyftsmodul består av åtta delar. I *Språk i yrkesämnen* innehåller varje del en artikel med teoretiska resonemang som åskådliggörs genom praktiska exempel på språk- och kunskapsutvecklande yrkesundervisning. I några delar ingår även undervisningsfilmer och ljudfiler. Till materialet finns uppgifter och förslag på undervisningsaktiviteter som förbereds och diskuteras i det kollegiala samtalet och genomförs i undervisningen. Undervisningsaktiviteterna i modulen *Språk i yrkesämnen* är tänkta att infogas i ordinarie yrkesundervisning. De går främst ut på att skapa flerstämmiga klassrum (Dysthe, 1996) genom loggboksskrivande och uppföljning av loggboksskrivande i anknytning till undervisningen. I varje del arbetas med dokumentation och uppföljning i ord och bild av de praktiska moment som genomförs i yrkesundervisningen. Moduldelarna och undervisningsaktiviteterna bygger på varandra och leder fram mot en avslutande uppgift där lärare och elever ska sammanfatta och presentera genomfört arbete i ord och bild för autentiska mottagare. Genom att inledningsvis presentera arbetet i en modulöversikt med anvisningar om vad deltagande yrkeslärare förväntas göra på egen hand, tillsammans med kolleger och elever samt när respektive uppgift ska genomföras vill vi ge lärarna möjlighet att lägga in de olika uppgifterna i sin ordinarie planering. Modulöversikten presenteras nedan i tabell 1.

Tabell 1. Modulöversikt: Språk i yrkesämnen (Skolverket, 2016).

Del/Innehåll	Aktiviteter
<p>1. Yrkeslärare jobbar med språk Artikel med introduktion till språk- och kunskapsutvecklande arbete. Exempel på loggboksskrivande. Begreppen <i>det flerstämmiga klassrummet, dialog, scaffolding</i> och ZPD. Undervisningsfilm1: Loggboksskrivande på fordonsprogrammet.</p>	<p>På egen hand Läs artikeln <i>Yrkeslärare jobbar med språk</i>. Titta på filmen om loggboksskrivande på fordonsprogrammet. Läs loggboksutdraget. Fundera på hur du använder språket när du förmedlar ditt yrkeskunnande. Gå igenom modulöversikten. Välj ut en av dina klasser och lägg in undervisningsaktiviteterna i din planering.</p> <p>Kollegialt arbete Diskutera innehållet i artikeln, filmen och loggboksutdraget. Titta gärna tillsammans på Skolverkets film: <i>Språk i alla ämnen 1</i> med Anne Palmer & Åsa af Geijerstam. Förbered undervisningsaktiviteten.</p> <p>Undervisningsaktivitet Introducera loggboksskrivande och låt eleverna skriva loggbok i anslutning till ett praktiskt moment. Läs och kommentera elevernas loggböcker.</p>
<p>2. Att skapa ett flerstämmigt klassrum Artikel om hur man kan skapa dialogiska klassrum. Begreppen <i>autentiska frågor, dialog, scaffolding, positiv bedömning, uppföljning</i> och ZPD. Ljudfil: Yrkeslärarintervju med exempel på språk- och kunskapsutvecklande arbete i praktiken.</p>	<p>På egen hand Läs artikeln <i>Att skapa ett flerstämmigt klassrum</i>. Lyssna på lärarintervjun.</p> <p>Kollegialt arbete Diskutera innehållet i artikeln och intervjun. Titta gärna tillsammans på Kennet Gonzalez bloggar. Förbered undervisningsaktiviteten.</p> <p>Undervisningsaktivitet Uppföljning av föregående moment med stöd i loggböckerna. Stötta elevernas muntliga redovisningar genom <i>autentiska frågor, positiv bedömning</i> och <i>uppföljning</i>. Fortsatt loggboksskrivande och uppföljning av loggboksskrivande.</p>
<p>3. Texter och textarbete i yrkesliv och yrkesutbildning Ljudfil med samtal om yrkesspråk och yrkestext. Artikel om yrkeslivets och yrkesutbildningens texter och textarbete. Filmd intervju med yrkeslärare om texter och textarbete i yrkesliv och yrkesutbildning.</p>	<p>På egen hand Lyssna på ljudfilen. Läs artikeln <i>Att synliggöra yrkestext</i>. Titta på den filmade lärarintervjun. Fundera på ditt ämnes texter! Vilka krav ställer olika yrkestexter på sina läsare och vilka krav ställer detta i sin tur på dig när du ska stötta dina elevers lärande?</p> <p>Kollegialt arbete Diskutera innehållet i ljudfilen, artikeln och filmen. Förbered undervisningsaktiviteten.</p> <p>Undervisningsaktivitet Välj ut några olika texter i anslutning till aktuellt moment. Låt eleverna jobba i par med att läsa och redovisa olika yrkestexter i klassen. Vad är svårt att förstå för eleverna i de olika texterna? Loggboksskrivande och uppföljning av loggboksskrivande i mån av tid.</p>

Forts. Tabell 1 Modulöversikt: *Språk i yrkesämnen* (Skolverket, 2016).

Del/Innehåll	Aktiviteter
<p>4. Att arbeta med strukturerade textsamtal på yrkesprogram Artikel om hur yrkeslärare kan stötta sina elevers läsning. Undervisningsfilm 2: Strukturerat textsamtal. Filmad intervju med bygglärare och speciallärare som arbetar med strukturerade textsamtal.</p>	<p>På egen hand Läs artikeln <i>Strukturerade textsamtal på ett yrkesprogram</i>. Titta på undervisningsfilm 4 och lärarintervjun. Kollegialt arbete Diskutera innehållet i filmerna och artikeln. Förbered undervisningsaktiviteten. Undervisningsaktivitet Förbered, genomför och utvärdera ett strukturerat textsamtal. Loggboksskrivande och uppföljning av loggboksskrivande i mån av tid.</p>
<p>5. Yrkeskunnande, identitet och språk Artikel om språk- och kunskapsutvecklande arbete med fokus på språk-, yrkes- och identitetsutveckling.</p>	<p>På egen hand Läs artikeln <i>Yrkeskunnande, identitet och språk</i>. Fundera över din egen yrkesspråksutveckling. Reflektera kring sambandet mellan yrkesspråk, utveckling av yrkeskunnande och yrkesidentitet. Kollegialt arbete Diskutera innehållet i artikeln. Förbered undervisningsaktiviteten. Undervisningsaktivitet Planera och genomför en språk- och kunskapsutvecklande lektion utifrån frågorna: <i>Vad är en bra frisör/försäljare/snickare/undersköterska/osv.? Vad är service och gott kundbemötande i vår bransch?</i> Lägg särskild vikt på utvecklingen från vardagsspråk till vardagligt yrkesspråk och formellt yrkesspråk. Loggboksskrivande och uppföljning av loggboksskrivande i mån av tid.</p>
<p>6. Språk- och kunskapsutvecklande bedömning av yrkeskunnande Artikel om hur bedömning av yrkeskunnande kan göras språk- och kunskapsutvecklande. Undervisningsfilm 3: Utvecklat loggboksskrivande på barn- och fritidsprogrammet i samband med APL.</p>	<p>På egen hand Läs artikeln <i>Språk- och kunskapsutvecklande bedömning av yrkeskunnande</i>. Titta på filmen. Kollegialt arbete Diskutera innehållet i artikeln och filmen. Förbered undervisningsaktiviteten. Planera bedömning av de undervisningsaktiviteter som följer i del 7 och 8, dvs. övning inför och genomförande av presentationer av yrkeskunnande för publik. Undervisningsaktivitet Informera eleverna om kommande arbete, vilka kunskapskrav det svarar mot och hur det kommer att bedömas.</p>

Forts. Tabell 1 Modulöversikt: *Språk i yrkesämnen* (Skolverket, 2016).

Del/Innehåll	Aktiviteter
<p>7. Att presentera yrkeskunnande för publik Artikel om språkbruk i olika sammanhang och hur man kan öva och stötta multimodal presentation av yrkeskunskap. Undervisningsfilm 4: Övning inför presentation samt presentation för publik.</p>	<p>På egen hand Läs artikeln <i>Att presentera yrkeskunnande</i>. Titta på filmen.</p> <p>Kollegialt arbete Diskutera innehållet i artikeln och filmerna. Förbered undervisningsaktiviteten.</p> <p>Undervisningsaktivitet Förbered presentationer i tal, bild och skrift – live och/eller digitalt – av det arbete ni genomfört i klassen. Sammanfatta genomfört arbete med stöd i era loggar. Låt eleverna välja ut några moment att presentera i par eller mindre grupper. Öva på presentationer inför publik. Loggboksskrivande och uppföljning av loggboksskrivande i mån av tid.</p>
<p>8. Sammanfattning och utvärdering Sammanfattande artikel med exempel på språk- och kunskapsutvecklande yrkesundervisning.</p>	<p>På egen hand Läs artikeln.</p> <p>Kollegialt arbete Diskutera innehållet i artikeln. Förbered undervisningsaktiviteten. Sammanfattande reflektioner och blick mot framtiden i lärargruppen. Strategier inför framtida språk- och kunskapsutvecklande arbete. Undervisningsaktivitet Genomför presentationerna för publik. I mån av tid: Sammanfatta och utvärdera genomfört arbete tillsammans med eleverna.</p>

Deltagare i arbetet med modulen Språk i yrkesämnen

Anna-Lena Göransson, universitetslektor i pedagogiskt arbete med inriktning yrkes- och yrkesämnesdidaktik, fil. dr i Svenska med didaktisk inriktning. Göransson undervisar på yrkeslärarprogrammet vid Karlstads universitet med fokus på språk och kommunikation i undervisning och lärande och hennes forskningsintresse är språkbruk i yrkesliv och yrkesutbildning. I arbetet med modulen fungerade hon som vetenskaplig ledare, kontaktperson, skribent och redaktör. Hon är författare till artiklar och webbtexter till del 1, 2, 5, och 8, samt till del 3 med Viveca Lindberg, och del 6 och 7 med Annica Ådefors. Hon var också med vid filmarbetet och gjorde intervjuerna i filmer och ljudfiler.

Viveca Lindberg, docent i didaktik, är specialiserad på yrkes- och yrkesämnesdidaktik, inte minst vad gäller textbruk i yrkesutbildning och bedömning av yrkeskunnande. Lindberg deltog i arbets- och granskningsmöten och i skrivandet av samverkansdokumentet. Hon är huvudförfattare till artikeln i del 3 om yrkestext och deltar också i samtalet om synliggörande av yrkestext på den ljudfil som hör till del 3.

Ola Lindholm, fil.lic. i pedagogiskt arbete med inriktning mot yrkesämnenas didaktik. Lindholm är bild- och medialärare och undervisar i yrkesämnesdidaktik vid Karlstads universitet. Han fungerade som projektledare för filmarbetet och gjorde

modulens sex filmer tillsammans med sin kollega Robert Kallström på Stargate production.

Monica Reichenberg, professor i allmändidaktik, Göteborgs universitet är specialiserad bl.a. på läsförståelse, elevers lässtrategier och läromedelstexters begriplighet. Reichenberg är författare till artikeln och webbtexterna i del 4 om strukturerade textsamtal. Hon deltog också vid filmarbetet för del 4 och fungerade som resursperson för det specialpedagogiska perspektivet i modulen.

Annica Ådefors, handelslärare och projektledare för Ung Företagsamhet. Ådefors undervisar i yrkesämnesdidaktik vid Karlstads universitet och fungerade som yrkeslärarrepresentant, medläsare och samtalspartner i modulens samtliga delar från planering till slutinskick. Hon deltog också i film-, intervju- och ljudfilmsarbetet och var resursperson för perspektiven Intresse/motivation/ mening och Digitalt textarbete. Ådefors är medförfattare till artikel 6 om bedömning av yrkeskunnande och artikel 7 om att förbereda och genomföra multimodala presentationer av yrkeskunskap.

Intern granskningsgrupp: Fil. dr Stig-Börje Asplund, Tekn. dr. Nina Kilbrink, och Adj. Anita Ward deltog i arbetsmöten, granskade och kommenterade artiklar under arbete.

Viktiga insatser gjorde också medverkande yrkeslärare och deras elever samt Skolverkets kontaktpersoner och interna och externa textgranskare.

Utmaningar i arbetet

Den största svårigheten i arbetet med modulen var att handskas med divergerade synpunkter från de olika textgranskarna. Var och en bidrog med synpunkter, goda råd och tankeväckare utifrån sina forsknings- och arbetsområden. Ibland gick dessa synpunkter stick i stäv med överenskommet innehåll och de ramar som gällde för modulen. Så kunde till exempel en granskare föreslå tillägg med fördjupade teoretiska resonemang där en annan föreslog förenkling eller strykning. Att förena de externa granskarnas förslag med Skolverkets krav på myndighetstext och tankar om mottagaranpassning var allt annat än enkelt och ändringar fram och tillbaka kom att ta mycket tid i anspråk under arbetets gång.

Det är onekligen en utmaning att mottagaranpassa texter till så vitt skilda läsargrupper som yrkeslärare utgör. Några granskare tycktes betrakta yrkeslärare som lärare utan läsvana och lärlust, vilket enligt våra erfarenheter definitivt inte ger yrkeslärare rättvisa. Artikelförfattarna uppmanades gång på gång av dessa granskare att förklara både vanliga och ovanliga ord och förenkla redan förenklade teoretiska resonemang. Att följa dessa uppmaningar hade i flera fall lett till urvattnade textavsnitt som inte hade bjudit de tilltänka läsarna något motstånd och därmed inte heller hade kunnat leda till avsett lärande.

Glädjeämnen och förhoppningar

Avslutningsvis ska sägas att arbetet med modulen *Språk i yrkesämnen* känts mycket motiverat. Vi vill ge Skolverkets medarbetare en eloge för välregisserade och effektiva arbetsmöten, tydliga pp-presentationer och snabba mailsvar. Den uppmuntran och de hejarop vi fick i arbetets slutskede togs tacksamt emot. Vi vill också rikta ett stort tack till medverkande lärare och elever. Vi blev mycket väl mottagna på skolorna i samband med filmarbetet och samtliga lärare hade förberett sina elever och sig själva på bästa tänkbara sätt inför våra besök.

Under hösten kommer vi att låta våra yrkeslärarstudenter arbeta med delar av materialet och vi hoppas att de yrkeslärare som tar del av modulen *Språk i yrkesämnen* ska erfara att det är roligt att arbeta med språk och komma att planera för både yrkes- och språkutveckling i sin undervisning. Vi hoppas att *Språk i yrkesämnen* ska komma att bidra till insikter om

- att elever lär genom att uttrycka tankar och sätta ord på det som görs i undervisningen,
- att andraspråkselever har mycket språk med sig till skolan som de kan och behöver få använda i sitt lärande,
- att språk och språkinriktad yrkesundervisning inte ska förväxlas med grammatik- och språkriktighetsövningar,
- att det är yrkeslärarna som är skolans specialister på yrkesspråk i yrkesliv och yrkesundervisning.

Att lära sig hantera yrkesspråk kräver lärare med andra språk- och yrkeskunskaper än de språkkunskaper skolans svensklärare vanligtvis har. Språk används på olika sätt i olika sammanhang och på yrkesprogrammen är det yrkeslärarna som har kunskapen om och språket för det eleverna ska lära. Ett exempel på detta ges nedan av en yrkeslärare som beskriver en liten del av sitt speciella kunskapsområde och samtidigt tydliggör skillnaden mellan vardagsspråket och det fackspråk han kom i kontakt med när han själv gick på gymnasiet:

Under det tredje och sista året introducerades entreprenadmaskiner i utbildningen och jag upptäcker att yrket har ett alldeles eget fackspråk. ”Schakta ner till terrassytan där höjden skall vara +13,30 på högsta punkten. Lägg sedan ett fall på 0,5 %. Lägg sedan en överbyggnad med 300 mm 0-90. FV skall vara + 13,60”. Så kan en vanlig instruktion se ut, som är självklar för någon inom branschen men ren grekiska för en nybörjare. På svenska kan detta enkelt förklaras med att man skall gräva ur till en viss höjd och sedan fylla upp med grus. Enklare än så kan det inte bli, eller? (Stensson, 2016)

Referenser

- Dyste, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2013a). *Stärk språket stärkt lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkslever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gibbons, P. (2013b). *Lyft språket. Lyft tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Skolverket (2015). Överenskommelse mellan Skolverket och Karlstads universitet inom Läslýftet. 2015-10-16 (Dnr 2.7.4-2014:1058).
- Skolverket (2016). Språk i yrkesämnen, del 1. *Läs- och skrivportalen*:
<https://lasochskrivportalen.skolverket.se/#/>
- Stensson, B. (2016). *Min yrkesbiografi*. (opublicerad inlämningsuppgift). Karlstad: Yrkeslärarutbildningen vid Karlstads universitet.

Kameraanvändning i videoobservation

Anna Öhman

Doktorand i pedagogiskt arbete

anna.ohman@kau.se

Olika kameror ger fler perspektiv och således ett rikare datamaterial. Denna metodartikel beskriver erfarenheter av användning av huvudkamera och handkamera i videoobservationer och diskuterar hur användning av fler kameror kompletterar varandra. Datamaterialet består av 20 timmars film varav 10 timmar även har spelats in med huvudkamera. Sammantaget visar datainsamlingsmetoden hur huvudkameran erbjuder möjligheter att komma nära det som deltagarna talar om och gör. Kameran följer bärarens rörelser och blick på ett sätt som en handkamera inte lyckas fånga. I de studerade aktiviteterna, ger huvudkameran närbilder av materialet deltagarna arbetar med samt av hur de riktar sin uppmärksamhet och vad de talar om. Eftersom inspelning görs samtidigt både med huvudkamera och handkamera, kan materialet i olika filmerna jämföras. Användningen av huvudkamera har inte bara fördelen av att ge närbilder, utan den tillför detaljer från det arbetsmaterial deltagarna interagerar med och i, vilket inte synliggörs med enbart handkameran. Däremot har handkameran fördelen att kunna avbilda fler deltagare samtidigt och den kontext de befinner sig i. Artikeln konkluderar med hur inspelning med fler rörliga kameror är en lämplig metod för videoobservation eftersom det visar studieobjektet ur fler perspektiv.

Introduktion

Denna artikel handlar om kameraanvändning i videoobservation. Det är således en metodologiskt inriktad artikel som beskriver tillvägagångssätt, teknisk utrustning och preliminära resultat gällande olika sätt att samla in empiriskt material genom videospelningar med olika sorters kameror. Artikeln beskriver vilka möjligheter det erbjuder till att nå ett rikare material och bredare representation av studieobjektet. Erfarenheterna är hämtade från en pågående studie där kunskapsobjektet är återkopplingspraktiker inom frisörutbildning. Eftersom återkoppling är ett socialt fenomen, studeras det lämpligen situerat i en lokal kontext. Då är videoobservation en användbar metod.

Perspektivet i studien som kameraanvändningen gäller, är vidare multimodalt. Intresset riktas således både mot det talade såväl som kroppsspråk och den materiella omgivningen. Erfarenheter från tidigare datainsamling (Öhman, 2015) gjorde mig nyfiken på hur jag i kommande studier skulle kunna utveckla sätt att samla videobaserade data. Utgångspunkten för mitt intresse att prova huvudkamera var att söka få med den kommunikation mellan lärare och elev som äger rum via spegeln i frisörklassrummet. Liksom i frisersalongen står lärare och elev ofta bakom kunden vända mot spegeln där blickar växlas och håret studeras. De kan då se frisyren både framifrån och bakifrån samt

kommunicera med varandra via spegeln. Detta fick jag inte med i min tidigare filmning då jag med handkamera riktade fokus mot händer, redskap och hår med inslag av utzoomade tagningar av deltagarna framifrån eller i profil. Jag fångade varken blickar eller detaljer i det deltagarna riktade sin uppmärksamhet mot. Eftersom studieobjektet är en pågående hantverksutbildning, är material såväl som deltagarnas förkroppsligade interaktion av betydelse för att förstå återkopplingspraktikens vad och hur. Metoden att använda fler kameror som denna artikel beskriver, är därför ett sätt att söka ge studieobjektet fler perspektiv.

Videoobservation – en bakgrund

Videoinspelning i förbindelse med klassrumsstudier har blivit alltmer vanligt och inte sällan används ett flertal kameror för att söka fånga interaktionen mellan elever och lärare. Ofta kombineras stationära kameror med filmning via handkamera, för att få med både kontext och närbilder. Erickson (2011) med egen lång erfarenhet av videoanvändning i studier av undervisning, ger en historiskt situerad översikt över hur videoinspelningar har utvecklats. Från att ha varit tunga och immobila har kamerorna sedan 70-talet blivit alltmer lätthanterliga och mångsidiga, med zoomingsmöjligheter och trådlösa mikrofoner för bättre ljudkvalitet. Att använda filminspelning som redskap inom forskning är inte nytt utan har använts sedan slutet av 1800-talet, då inom antropologi och zoologi. Studier inom utbildning där video användes utifrån ett multimodalt perspektiv utvecklades sedan på 1950-talet till att omfatta studier av yrkesliv. Trots de möjligheter till visuell empiri som bilden gav har fokus ändå huvudsakligen länge riktats mot det auditiva och talade, något Erickson benämner som ” ’ logocentrism’ ” (s. 184), ett rådande fokus på det talade/auditiva. Om jag tolkar honom rätt så beror det på att analyser av videomaterialet fortfarande tenderar att riktas mot det verbala. Han efterlyser nytänkande och fler multimodalt baserade analyser, något som den socialsemiotiska ansatsen (se t.ex. Jewitt, 2009) och samtalsanalytiskt baserade interaktionsstudier (se t.ex. Goodwin, 1994) har givit exempel på och utvecklat.

En återblick på videobaserad forskning vittnar om utveckling och bredd. Videostudier med intresse för interaktion inom skola och klassrum har gjorts sedan länge inom svensk kontext. Lindblad och Perez (1997) beskriver det som en ansats som sökte fånga aktörernas perspektiv. De började använda metoden i förbindelse med en pilotstudie redan på 80-talet. Videoanvändning inom kvalitativ forskning har vidare beskrivits av bland andra Goodwin (1993), Rosenstein (2002), Heikkilä och Sahlström (2003) samt Rostvall och Kempe (2005). Kunskapsobjektet i videostudier har till exempel varit: emotioner (Sandlund, 2004), literacy (Blikstad-Balas & Sørvik, 2015; Tanner, 2014;), lärande (Melander, 2009) instruktioner (Lindwall & Ekström, 2012; Lindwall, Lymer & Greiffenhagen, 2015; Mondada, 2014), bedömning (Ekström, 2013; Lymer, 2013), uppmärksamhetsfokus (Maltese, Danish, Bouldin, Harsh, & Bryan, 2016), mobilanvändning (Olin-Scheller & Tanner, 2015), återkoppling (Björklund-Boistrup, 2010; Öhman, 2015) och lärande objekt (Asplund & Kilbrink, 2016). Även professionell praktik har studerats med en videobaserad metodologi (t.ex. Hammond, Rischitelli, &

Wimer, 2011; Lymer, Ivarsson, Rystedt, Johnsson, Asplund & Båth, 2014). Dessa studier är några exempel på den ökande mängd av forskning som görs genom kameran, studier med multimodala och ofta samtalsanalytiska ansatser. Olika sätt att analysera data synliggörs bland annat i hur interaktionen representeras i sätten att transkribera. Gemensamt är en strävan efter att ge det multimodala inte bara en representation men en likvärdig analys.

Fördelarna med videobaserat material är dock många. För det första ger videoinspelad interaktion en möjlighet att komma nära deltagarnas perspektiv (se *emic perspective* i Duranti, 1997) eller egna angelägenheter (Tanner, 2014), samt även involvera deltagarna i själva insamlingen av det empiriska materialet när de har huvudkamera på sig (Blikstad-Balas & Sørvik, 2014). Videomaterialet synliggör den lokalt situerade handlingen vars mening då kan analyseras på mikronivå i etnografisk och hermeneutisk riktning, till skillnad från mer behavioristiskt inriktade studier där så kallad 'eye tracking' görs för att mäta blickriktning hos deltagarna (Erickson, 2011). Dessutom erbjuder det filmade materialet en utökad validitet för studiens resultat genom att fler forskare kan ta del av materialet och bidra till analysarbetet. En nackdel som ibland lyfts är att deltagarna skulle påverkas och agera på ett onaturligt sätt när de filmas, en så kallad 'kamera effekt' (se *reactivity* i Blikstad-Balas, 2016). Fler forskare anser dock att de som blir filmade ganska snart vänjer sig och glömmer bort kameran, oftast är det forskaren och inte kameran som har störst påverkan på interaktionen (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). Videostudier är dock inte oproblematiska vad gäller materialets särart, både i förhållande till identifiering av deltagarna och visning inom forskarsamhället (Sahlström, 2008). Det är viktigt att ha klart för sig från början och kontinuerligt hantera.

När det gäller användning av huvudkamera förekommer endast ett fåtal metodologiska artiklar från utbildningsfältet, främst från forskare från Schweiz (Motta, Cattaneo & Gurtner, 2014), Norge (Blikstad-Balas & Sørvik, 2015; Blikstad-Balas, 2016) och USA (Maltese et al., 2016). Motta et al. beskriver hur huvudkamera kombinerats med mobiltelefon för deltagarnas dokumentation av arbetspraktik. Blikstad-Balas och Sørvik har i sina studier kombinerat huvudkameror med stationära för att få med både detalj och helhet i datainsamlingen. Maltese et al. har förutom stationära kameror kombinerat huvudkameror (eng. point-of-view cameras) med digitala pennor för att även samla in data om studenters skrivpraktiker. Allt med ändamålet att utveckla videoobservationer till att inkludera fler perspektiv (se *multi-party* i Erickson, 2011) och detaljer av olika aktiviteter.

Metod och material

Teknisk utrustning och tillvägagångssätt

Inför datainsamlingen med olika kameror, gjordes några pilotfilmningar inledningsvis för att pröva ut tekniken med en *GoPro*, en liten kamera som fästs till en huvudrem mitt på pannan. Provfilmningarna ägde rum dels i en frisersalong med mig själv som 'kund' i stolen och två bekanta frisörer vid sidan om varav den ena hade kameran på sitt huvud, dels ute på promenad med vänner för att undersöka stabiliteten under rörelse. Bilden blev

bra men ljudet blev i båda fall för svagt. Med lite undersökningar visade sig *Sony* (HDR-AS200V) ha ett alternativ med bättre ljudupptagning och kamerafäste på sidan över örat, lite mer diskret.

Förutom huvudkamera använde jag en handkamera samt trådlös mikrofon fäst på läraren. I enlighet med studiens syfte att studera återkopplingspraktiker mellan lärare och elev, var det lärarens rörelser i klassrummet mellan olika elever som jag följde med handkameran. Stationär kamera som filmar klassrummet i sin helhet var då inte aktuellt eftersom det var de enskilda deltagarnas interaktioner som var i fokus. När det förekom undervisningspass med helklass filmade jag dessa skevenser från ett stationärt läge, för att kontextualisera de efterföljande interaktionerna.

Urval

I datainsamlingen, som den här artikeln hämtar sina exempel från, ingick fyra lärare och 16 elever från frisörutbildningens årskurs 1. 20 timmar filmades med handkamera varav 10 timmar även filmades med huvudkamera, där tre av lärarna och en elev turades om att ha huvudkameran på sig. Den fjärde läraren hade hand om elever som inte hade gett sitt samtycke till att delta i studien, därför var hon inte aktuell som bärare av huvudkamera. Att en elev deltog i att filma några timmar avlastade även läraren, eftersom lektionerna är långa och huvudkamerans rem klämmer efter någon timmes användning. Inspelningarna gjordes under sex lektionstillfällen under två månader.

I frisörklassrummet går läraren runt till en elev i taget, antingen på elevens tillkallning eller utifrån eget intresse. Ibland kan även andra elever ansluta, när läraren exempelvis demonstrerar någon teknik som övriga har nytta av att se eller när de anser att de kan bidra med något. Jag filmade med handkamera från några meters distans den interaktion som ägde rum mellan lärare med huvudkamera och elev. På så vis fokuserade jag på ett något bredare perspektiv med omgivande kontext, medan huvudkamerans fokus följde bärarens blickriktning och kroppsrörelser.

Multiperspektiv

I det följande kommer jag att visa några exempel från materialet, dels från min filmning med handkamera, dels från huvudkamera på en lärare. Fokus i presentationen av denna del av studien ligger på sökandet efter multipla perspektiv och de preliminära visuella resultaten. I det vidare analysarbetet ingår detaljerade transkriptioner av interaktionen, där bildsekvenser likt de presenterade kommer att ingå. I denna artikel vill jag åskådliggöra skillnaden mellan insamlat material beroende på kameraanvändning.

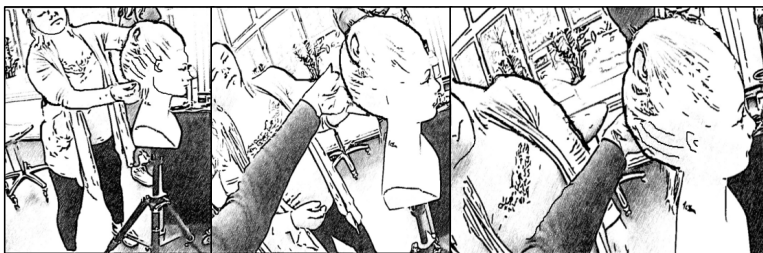
I arbetet med transkriptionerna av filmmaterialet har jag använt fler program för att bearbeta skärmbilderna. För att avidentifiera den ursprungliga skärmbilden, har jag använt *Image Cartoonizer* kombinerat med *Paint*. Bildens detaljrikedom har reducerats genom att suddas bakgrund. Jag har i bilderna valt att representera det som är analytiskt relevant, läraren och elevens kroppspositioneringar med gester och arbetsmaterial. Bearbetning av originalet är således en selektiv process, där vissa delar medvetet suddas eller klipps bort (se t.ex. Bezemer & Mavers, 2011). För att experimentera lite med

representationen har jag i figur 1 valt att lägga bilden i ett serieformat. Till detta har jag använt programmet *Comic Life*, som erbjuder en serie mallar för bildserie format. Andra inom videobaserad forskning har använt dessa program (Haddington, 2014; Laurier, 2014). Tanken här är att ge den representerade interaktionen en narrativ och lättillgänglig utformning för användning vid presentationer. Det är förstås inte möjligt att återge den förkroppsligade handlingen från de ursprungliga aktiviteterna, utan det blir endast en grov idé (jfr Ekström & Lindwall, 2014).



Figur 1. Interaktion mellan lärare och elev, filmat med huvudkamera

Den avidentifierade skärmbilden som visas figur 1, är tagen från en interaktion där lärare och elev sambedömer 'Svinryggen', det vill säga håruppsättningens specifika form. Deras kroppar reflekteras i spegeln och närmast ser vi deras händer som pekar på arbetsmaterialet i form av ett dockhuvud. Huvudkamerans fokus visar tydligt lärarens perspektiv bakifrån, medan eleven från sin vinkel ser frisyrerna i profil.



Figur 2. Lärare och elev sambedömer form, filmat med huvudkamera

I figur 2 visas lärarens perspektiv på det hon riktar sin uppmärksamhet mot och kameravinkeln fångar också upp elevens blickriktning och gester. Bakgrunden är inte suddad här eftersom den inte direkt stör. Att huvudkamera kallas "point-of view (POV) camera" (Maltese et al., 2015) och metoden "point-of view video observation" (Hammond et al, 2011) synliggörs här genom att huvudkameran följer lärarens blick, här riktad mot hårfrisyrerna. Likaså visas elevens blick riktad mot frisyrerna och lärarens hand.

Hade deras blickar mötts hade det sett annorlunda ut (se figur 3), i figur 2 däremot tittar läraren ner på håret. Hur deltagarna riktar sin blick är inte utan betydelse för den vidare multimodala analysen. Det visar vad som är angeläget för dem i interaktionen, således också i återkopplingen. Huvudkameran visar deltagarnas gemensamma uppmärksamhetsfokus, genom att synliggöra deras blickriktning och detaljerna i det fokuserade.



Figur 3. Blick på huvudkamera/bärare

I figur 3 visas tydligt hur läraren i detta fall riktar blicken mot den som bär kameran, här eleven vars perspektiv samtidigt fångar in det pågående arbetet med att borsta håret på dockhuvudet.



Figur 4. Lärare och elev i interaktion filmat på distans med en handkamera

Bildserien i figur 4 omfattar samma interaktion som den visad i figur 1 och 2, men här filmad med handkamera. Skillnaden blir tydlig i hur kameravinkeln här inte fångar deltagarnas gemensamma uppmärksamhetsfokus. Att filma framifrån är inte heller möjligt eftersom deltagarna är placerade framför en spegelvägg (här suddad). Med ett sådant material måste man förlita sig på det talade, vilket i en förkroppsligad interaktion som denna begränsar förståelsen av det multimodala samspelet. Vad deltagarna faktiskt gör är dolt från en handkameran vinkel på distans och det insamlade materialet blir då otillräckligt eftersom språk, kropp och material hör ihop för att förstå hur mening skapas i den studerade praktiken.



Figur 5. Tre elever i arbete filmat med huvudkamera på en av eleverna.

I figur 5 visas elevens perspektiv ner på hand/hår i interaktioner med andra elever. Samarbete omkring långhårsuppsättningar elever emellan – den som bär huvudkameran både får och ger hjälp. Jag har valt att i denna representation inte ta bort återspeglingen av deltagarna, eftersom närbilden på arbetsmaterialet också har en kontext av hur samarbetet omkring frisyren på dockhuvudet går till (deltagarnas kroppsliga positioneringar och rörelser som visas i spegelbilden).



Figur 6. Elev i arbete filmat med huvudkamera

Slutligen några bilder i figur 6 som visar hur huvudkameran fångar det pågående arbetet i detalj. I detta fall behöver inte bilden avidentifieras eftersom endast händer och dockhuvuden är synliga. Eleven arbetar här individuellt under verbal tystnad. Kameravinkeln ger inblick i arbetsmaterialet och elevens hantering ner på en mikro nivå. Med en huvudkamera är det möjligt att följa elevens arbete från begynnelsen till färdig produkt.

Slutsatser

Kombinationen mellan handkamera och huvudkamera har bidragit till att få inblick i den lokala kontexten, genom att huvudkameran visar detaljerna i det deltagarna fokuserar på och arbetar med. Med enbart handkamera kan jag inte komma åt detta utvidgade perspektiv. Jag vill inte heller gå för nära när jag filmar eftersom det skulle störa den pågående undervisningen. Huvudkameran är därför ett lämpligt komplement, den ger detaljerna och med en handkamera i tillägg kan något av helheten fångas.

Eftersom det är återkopplingspraktiker lärare och elever emellan som är metodens studieobjekt, var det huvudsakligen läraren som bar huvudkameran. Det var också läraren som jag följde med handkameran. Att placera huvudkameran på en elev gav ett annat

empiriskt material som mycket väl skulle kunna generera data om socialt samspel elever emellan, hantverksutförandet eller elevens uppmärksamhetsfokus och arbete (som visat i figur 5 och 6), men inte i första hand återkopplingspraktiker eftersom läraren endast sporadiskt ingick i det inspelade materialet när eleven bar huvudkameran. Fördelen är dock närheten till den enskilde deltagarens perspektiv. Man kommer inte så nära elevens uppmärksamhet med en handkamera. Bästa sättet att få syn på en aktivitet (i mitt fall återkopplingspraktik) är således via deltagaren själv (Blikstad-Balas & Sørvik, 2015). En annan fördel med huvudkameran är att den som filmar kan fortsätta med den pågående aktiviteten som filmas (Motta et al., 2014)

Jag har reflekterat över de nackdelar som jag erfor vad gäller huvudkameran. Dels klämmer den åt efter ett tag där den sitter fäst i en huvudrem. Det är därför viktigt att göra klart från första början att den som har den på sig när som helst efter behov kan ta den av sig, om den upplevs ge obehag. Dels är jag medveten om att den som filmas kan tänkas uppleva att huvudkameran bli väl närgången, när bäraren står nära och tittar rakt på en person. Det är därför av betydelse att särskilt tydligt informera deltagarna vid samtyckesinhämtningen att de när som helst kan säga ifrån så att filmningen avbryts. När jag i efterhand har tittat igenom filmerna tycks deltagarna dock snabbt vänja sig och glömma bort huvudkameran. Det jag däremot hör mot slutet av lektionerna att de tycker den klämmer på huvudet.

Vidare kan man fundera på vems blick det är som ger en studie dess data? Flera forskare förordar att involvera deltagarna i studiens datainsamling: ”co-production approach to research” (Tanggaard, 2014, s. 160) som med huvudkameror ”blurs the lines between the researcher and the studied participant” (Blikstad- Balas & Sørvik, 2015, s.142). Beträktat i ett emiskt perspektiv där strävan är att i analysen ta utgångspunkt i hur deltagarna själva skapar mening i observerbara handlingar (Duranti, 1997), är huvudkameran en resurs för datainsamling som möjliggör att komma nära deltagarnas uppmärksamhetsfokus och respons till varandra. Studien får genom denna utvidgade datainsamling fler perspektiv – inte enbart för att flera kameror används, utan också för att olika deltagare involveras, som i sin tur interagerar med olika personer. Det kan betraktas som ett sätt att undvika det Blikstad-Balas (2016) varnar för i videostudier, nämligen ”magnification” (s. 6-7); risken är att enstaka fragment förstoras i analysen utan att vara representativa för studiens deltagare och händelsemönster. Istället kan man tala om ”user-borne data”(Maltese et al., 2016), deltagarnas egen insamling, som också Motta et al. (2014) visar i sin studie där eleven själv eller i samråd med sin handledare väljer vad som filmas från olika arbetsuppgifter.

Avslutningsvis vill jag kort sammanfatta några områden som talar för användning av huvudkamera inom videoobservation:

- Detaljnivå och uppmärksamhetsfokus synliggörs
- Den pågående aktiviteten visas från olika vinklar

- Studien ges multipla perspektiv
- Deltagarna medverkar i datainsamlingen
- Den som bär huvudkamera har fria händer till annat eftersom kameran sköter sig själv när den väl är på plats och påslagen

Referenser

- Asplund, S.B., & Kälbrink, N. (2016). Learning how (and how not) to weld: vocational learning in technical vocational education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2016.1188147
- Bezemer, J., & Mavers, D. (2011). Multimodal transcription as academic practice: a social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 14:3, 191-206.
- Björklund Boistrup, L. (2010). Assessment Discourses in Mathematics Classrooms: A Multimodal *Social Semiotic Study*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Blikstad-Balas, M., & Sørvik, G.O. (2015). Researching literacy in context: using video analysis to explore school literacies. *Literacy*, 49(3), 140-148.
- Blikstad-Balas, M. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*.
- Duranti, A (1997). *Linguistic anthropology*. New York: Cambridge University Press.
- Ekström, A. (2013). Epistemic positioning and frameworks for participation: Learning to assess objects of craft in teacher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, 277-292.
- Ekström, A & Lindwall, O. (2014). To follow the materials. The detection, diagnosis and correction of mistakes in craft education. I M. Neville, P. Haddington, T. Heinemann, & M. Rauniomaa (Red.), *Interacting with Objects. Language, materiality and social activity* (ss.227-247). Amsterdam: John Benjamins publishing company.
- Erickson, F. (2011). Uses of video in social research: a brief history. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 179-189.
- Goodwin, C. (1993). Recording human interaction in natural settings. *Pragmatics*, 3(2), 181-209.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
- Haddington, P. (2014). Interaction between road users: Offering space in traffic. *Space and Culture*, 17(2), 176-190.

- Hammond, T. R., Rischitelli, G., & Wimer, J.A. (2011). Defining critical safety behaviors in a point of view video observation study of three fallers at work. *International Journal of Occupational and Environmental Health* 17(4), 301-306.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). Video in qualitative research. *Analysing Social Interaction in Everyday Life*. London: Sage.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Laurier, E. (2014). The graphic transcript: poaching comic book grammar for inscribing the visual, spatial and temporal aspects of action. *Geography Compass* 8(4), 235-248.
- Lindblad, S., & Perez, H. (1997). Inledning. I S. Lindblad & H.Perez (Red.), *Utbildning: Kultur-interaktion-karriär: Sidor av en forskningsgrupp* (ss. 1-30). Uppsala: Pedagogisk Forskning i Uppsala 128.
- Lindwall, O., & Ekström, A. (2012). Instruction in interaction: The teaching and learning of a manual skill. *Human Studies*, 35: 27-49.
- Lindwall, O., Lymer, G., & Greiffenhagen, C. (2015). The sequential analysis of instruction. In N. Markee (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 142-157). Chichester:Wiley Blackwell.
- Lymer, G. (2013). Assessing the realization of intention: The case of architectural education. *Human Studies*, 36, 533-563.
- Lymer, G, Ivarsson, J, Rystedt, H, Johnsson, Å.A., Asplund, S., & Båth, M. (2014). Situated abstraction: From particular to the general in second-order diagnostic work. *Discourse Studies*, 16(2), 185-215.
- Maltese, A.V., Danish, J.A., Bouldin, R.M., Harsh, J.A., & Bryan, B. (2016). What are students doing during lecture? Evidence from new technologies to capture student activity. *International Journal of Research & Method in Education* 39(2), 208-226.
- Melander, H. (2009). Trajectories of Learning. Embodied Interaction in Change. (Uppsala University Studies in Education 124). Doktorsavhandling, Uppsala: Uppsala Universitet.
- Mondada, L. (2014). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137-156.
- Motta, E., Boldrini, E., & Cattaneo, A. (2013). Technologies to bridge the gap among learning contexts in vocational training. In P.M. Pumilia-Gnarini, E. Favaron, E.Pacetti, J. Bishop & L.Guerra (Eds.), *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies: Incorporating Advancements* (pp.247-265). Hershey, PA: IGI Global
- Motta, E., Cattaneo, A., & Gurtner, J.L. (2014). Mobile devices to bridge the gap in vet: Ease of use and usefulness as indicators for their acceptance. *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 165-179.

- Ohlin-Scheller, C. & Tanner, M. (2015). "Street smart" i klassrummet? – högstadielärares användning av smarta telefoner i undervisningens mellanrum. *KAPET Karlstads Universitets Pedagogiska Tidskrift*, 11(1), 23-44.
- Sahlström, F. (2008). Från lärare till elever, från undervisning till lärande – utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning. Vetenskapsrådets rapportserie 9: 2008.
- Sandlund, E. (2004). Feeling by doing. The social organization of everyday emotions in academic talk *in interaction*. Doktorsavhandling, Karlstad: Karlstad University Studies.
- Tanner, M. (2014). Lärarens väg genom klassrummet: Lärande och skriftspråkande i *bänkinteraktioner på mellanstadiet*. Doktorsavhandling, Karlstad: Karlstads universitet.
- Öhman, A. (2015). Cykler och loopar i Salongen. En studie av återkoppling i friskoleklassrummet. Licentiatuppsats. Karlstad University Studies.

Identitetsframträdande och positionering i handledares berättelser

Annelie Andersén
Lektor i pedagogiskt arbete
annelie.andersen@kau.se

Hamid Asghari
Lektor i pedagogiskt arbete
hamid.asghari@kau.se

Handledning är en stor del av yrkesutbildning på olika nivåer. Den handledning som förekommer i en utbildning beskrivs som ett sätt att stödja och uppmuntra studenterna i deras lärande (Croninger & Lee, 2001), men även handledaren är lärande i handledningssituationen (Andersén, Berglund & Gustavsson, kommande). I artikeln beskriver vi handledningssituationer som berättas i tal eller skrift av handledare, och analyserar de lärar-/handledningsidentiteter som framträder i berättelserna. Vi utgår från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på berättande (Goodson, Biesta, Tedder, & Adair, 2010; Mishler, 1999) där handledarnas narrativa reflektioner kring sina berättelser (Freeman, 2010) har en avgörande roll i rekonstruktionen av handledningssituationen. Handledare i vår studie är lärarutbildare på gymnasiala yrkesprogram som handleder inom verksamhetsförlagd utbildning (VFU), högskolelärare som arbetar med handledningsmodellen Reflekerande Handledning i Omvårdnad (RHIO) inom sjuksköterskeprogrammet samt yrkeslärare som handleder elever inom de gymnasiala yrkesprogrammen. De som blir handledda är följaktligen universitetsstudenter (yrkeslärar- och sjuksköterskestudenter) och yrkes elever. Omgivningen varierar beroende på yrkesutbildning, men är exempelvis för yrkeslärarna gymnasieskolor och deras gymnasieelever. Studien visar att de lärar-/handledaridentiteter som framträder ur lärarnas/handledarnas berättelser om deras handledningsarbete handlar om *handledare som mentor och förebild, handledare som reflekterande samtalspartner* samt *handledare som bedömare och kontrollant*. Dessutom visar studien att lärarna/handledarna främst positionerar sig gentemot de studenter de handleder, men också att den som bli handledd kan positionera sig i förhållande till sin egen handledare.

Problembeskrivning

Handledning är inte ett enkelt definierat begrepp då det snarare är ett samlingsbegrepp som täcker in en mängd olika så kallade handledande aktiviteter med olika syften (Åsén Nordström, 2014). Handledningsbegreppet har olika betydelse inom olika verksamhetsområden, eftersom det har utvecklats olika traditioner av handledning i olika yrken eller yrkesområden. Därför menar Näslund (1995) att handledning inte kan användas utan att betydelsen av begreppet specificeras och istället används som en etikett på en bestämd typ av handledning.

I föreliggande artikel fokuseras på handledning i pedagogiskt arbete och ännu mer specificerat handledning i ett yrkesutbildningssammanhang. Vi utgår från Handals (1996), Lauvås och Handals (2005) och Lauvås, Handal och Nilssons (1995) definition på handledning som *reflekterande handledning*. I den reflekterande handledningen visar den erfarna nybörjaren hur hen ska genomföra en uppgift. I detta genomförande är reflektioner över vad man gör, och varför man gör det som man gör, betydande. Handledning kan med hjälp av denna definition ses som ett sätt att undervisa. Det kan finnas viss skiljaktighet mellan handledning och undervisning får gränsen mellan dessa två ses som flytande. Skillnaden kan kort sammanfattas i att i en handledning är den handledde som är aktiv med de uppgifter hen ska göra medan i en undervisningssituation beskriver läraren uppgiften och talar för eleven/studenten om hur uppgiften ska utföras (Egidius, 2003). Inom olika yrkesutbildningar förekommer olika sätt att se på handledning, samt var gränsen mellan undervisning och handledning dras. Lärarrollen har också kommit att förändras så att läraren allt mindre undervisar från katedern och allt mer fungerar som handledare (Sundli, 2002; 2007).

Det finns en hel del litteratur om handledning i pedagogiskt arbete, men det är ändå så som Kroksmark och Åberg (2007) konstaterade för nästan tio år sedan att den mesta litteraturen saknar grund i vetenskaplig forskning. Den finns åtskilliga böcker, både vetenskapliga och icke vetenskapliga om hur handledning kan gå till. Det finns också en del forskning om hur de handleddas kunskapsbildning sker. Däremot saknas forskning om lärares och handledares identitetsskapande i handledning av andra. Några studier finns dock som nämner problemområdet. Bland annat skriver Sundli (2007) att i handledande samtal förväntas enbart de handledda reflektera, samtidigt som det är handledarnas mönster och monolog som i verkligheten många gånger dominerar handledningen. Åsen Nordström (2014) kommer i sin avhandling fram till att handledarna i den reflekterande handledningen omprövar sina tidigare förståelser och sitt tidigare sätt att handla och lärarna i Langelotz (2013; 2014) studier utvecklade en kommunikativ förmåga genom handledarpraktiken. Det är således konstaterat att också handledaren är i en lärandesituation i handledningssituationen. Med hjälp av följande syfte och frågeställningar vill vi bidra till kunskapen om handledares identitetsskapande.

Syfte och frågeställningar

Artikeln syfte är att utifrån lärares/handledares berättelser bidra med kunskap om identitetsskapande i handledning i yrkesutbildning på universitet, högskola och gymnasium. Syftet kan utifrån lärarnas/handledarnas berättelser formuleras i följande frågeställningar:

1. Vilka lärar-/handledaridentiteter framträder ur lärarnas/handledarnas berättelser om deras handledningsarbeten?
2. Hur i berättandet konstrueras dessa identiteter socialt i interaktionen mellan lärare/handledare, den handledde och omgivningen?

Materialet och dess bearbetning

Det empiriska material som ligger till grund för de analyser som gjorts och det resultat som presenteras i artikeln består av tre delar tidigare insamlat material. Den första delen är berättelser från de som kallas för lokala lärarutbildare på gymnasiala yrkesprogram, det vill säga handledare inom verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Berättelserna är en del av längre berättelser insamlade i samband med Asgharis (2014) avhandlingsarbete, där åtta lärare berättar om sina möten med, och undervisning av, sina elever. Gunnars, James och Annas berättelser har, till skillnad mot de fem andra lärarna i Asgharis avhandling, fokus på det som berättas om deras möte och samarbete med kollegor där handledningssituationer blir centrala i berättelserna. Den andra delen består av två fokusgruppsintervjuer där elva handledare som handleder i ReflekterandeHandledning i Omvårdnad på sjuksköterskeprogrammet (RHiO) talar om sitt handledarskap i syfte att beskriva högskolelärares erfarenheter av lärande och agerande i handledarrollen vid kontinuerlig reflekterande handledning (Gustavsson, Berglund & Andersén, kommande). Den tredje delen av materialet består av ett sextiotal beskrivningar av undervisning av handledande karaktär, vilka varit en del av en examinerande uppgift på yrkeslärarprogrammet. Materialet har inte publicerats tidigare. Av dessa berättelser har fem berättelser valts ut att analyseras närmare. Att just dessa berättelser valts ut beror på att de varit särskilt beskrivande och analyserande samt att de ger förhållandevis skilda beskrivningar av handledningssituationen och handledarrollen. Studenterna vars uppgifter valts ut att analyseras närmare i denna artikel har samtliga tidigare erfarenhet av att arbeta som yrkeslärare innan de påbörjade sina studier och har lämnat tillåtelse till att deras berättelser kan komma att användas även i forskningssammanhang. Då materialet är av olika karaktär är vår förhoppning att det till synes spretande materialet tillsammans skall vara till hjälp till kunna svara på frågor om handledares identitetskapande som de enskilda materialen var för sig inte räcker till för att kunna besvara.

Analys av materialet

Vi utgår från Goodson, Biesta, Tedder, och Adair (2010) och menar att berättelser alltid konstrueras som en gemensam handling mellan forskare och intervjupersoner, och att vi forskare tillsammans med lärare/handledare har skapat berättelser om deras handledningssituationer. Som en led i detta konstruktionsarbete berättar vi dessa berättelser vidare, både utifrån vårt specifika forskningsintresse och utifrån vårt teoretiska perspektiv, när vi presenterar dem i olika texter (ibid.). Det empiriska materialet har analyserats med hjälp av de teoretiska begreppen identitetsframträdande och positionering. Begreppet identitetsframträdande används här som en beskrivning av det pågående och situerade identitetsarbete som under intervjusituationen sker i berättandet (jfr Mishler, 1999). I berättandet reflekterar lärarna/handledarna över sina erfarenheter av handledning av universitetsstudenter och gymnasieelever (jfr Freeman, 2010) och de konstruerar sina berättelser om handledning tillsammans med oss forskare och utifrån den intervjusituation de befinner sig i. Utifrån Freeman (2010) menar vi att

lärarna/handledarna i en berättandesituation befinner sig i en skapandeprocess av "narrative reflection" (ibid., s. 4). I en sådan process försöker de förstå och skapa helhet och sammanhang av olika händelseförlopp och av erfarenheterna av det levda livet (jfr Asghari, 2014, Pérez Prieto, 2006). Vi ser således på lärarnas/handledarnas berättelser om sina handledningsarbeten som en del av deras identitetsskapande handlingar (jfr Mishler, 1999; Pérez Prieto, 2006, 2007) och som en form av identitetsframträdande (jfr Langellier & Peterson, 2004; Mishler, 1999). Identitetsframträdande begreppet hjälper oss att svara på artikeln första frågeställning om vilka lärar-/handledaridentiteter som framträder ur handledarnas berättelser om deras handledningsarbete. Medan positioneringsbegreppet hjälper oss att svara på den andra frågeställningen om hur dessa identiteter konstrueras i handledningssituationerna. I realiteten är dock fenomenen nära sammankopplade eftersom begreppet identitetsframträdande faller tillbaka på att identiteter konstrueras i berättande och i interaktionen mellan läraren/handledaren, andra aktörer och den rådande situationen. Vi utgår här utifrån samma resonemang som Bamberg (1997), Andreouli (2010) och Renedo (2010) för, att identitetsskapandet är en del av en social positionering. Renedo menar att i dialogen mellan själv och andra (vilken vi menar sker i handledningssituationen) positioneras självet i förhållande till andra, samtidigt som självet får del av andras syn både på objektet (handledningen), men även på det egna subjektet (lärar-/handledaridentiteten). Enligt Bamberg (1997) finns det tre olika nivåer av positioneringar. För det första positionerar sig lärarna och handledarna i relation till sin publik, dvs. intervjuaren/läsaren och till den situation som uppstår under intervjun/skrivandet. Purkhardt (1993) menar att en person kan beskriva samma sak på olika sätt beroende på vilka andra hen kommunicerar med och sin förståelse av de andras förståelse av objektet. För det andra, menar vi utifrån Bamberg (1997) att lärarna och handledarna positionerar sig i relation till andra och till situationer som är närvarande i berättelsen. Vem har huvudroll och vem har biroll i berättelsen. Slutligen, för det tredje, positionerar de sig i relation till sig själva, det vill säga hur de använder berättelsen för att göra anspråk på sanningar om den egna personen eller jaget, det vill säga identiteten. Vi menar att lärarna och handledarna genom att berätta om sina erfarenheter av handledningsarbete konstruerar berättelser om sina förflutna liv och också i berättelserna identifierar både sig själva och berättelsernas andra aktörer. Vi har valt att genomgående använda oss av begreppet identitetsframträdande då vi i analysen talar om de lärar-/handledaridentiteter som ger sig tillkänna i berättelserna. Vi menar att lärarna och handledarna genom sina berättelser konstruerar sin världsbild och ur denna världsbild träder identiteterna fram. Därför går det inte att skilja på de liv lärarna och handledarna lever från de berättelser de berättar (jfr. Johansson, 2005). En berättelse om ett liv kan aldrig bli en redogörelse om ett liv som det faktiskt var eller är, utan är alltid en del av en pågående konstruktion av historia, kultur och jaget/identiteten.

Lärarytbildarnas berättelser

I detta avsnitt presenteras en sammanfattande version av det gymnasielärarna och VFU-handledarna, Gunnar, James och Anna berättar om sina erfarenheter av handledningsarbetet i berättandeform och i löpande text.

Gunnar – Lärarytbildare på industritekniska programmet

Gunnar är 53 år gammal och har arbetat i nitton år som verkstadslärare. Han berättar att han är handledare för en lärarytstudent. Lärarytstudenten hade arbetat i ett antal år som svarvare, fräsare och CNC¹-tekniker innan han började sin lärarytutbildning på universitet. Om lärarytstudenten säger Gunnar: ”Han är bra, kommer själv från golvet, duktig svarvare, men lite för snäll. Då kan det ibland bli svårt för honom och styra eleverna”. Gunnar berättar att lärarytstudenten behöver lära sig ledarskap i klassrummet, något som så småningom kommer med erfarenheterna. Gunnar fortsätter: ”Han måste lära sig att det är han som är chef i klassrummet, och det hjälper vi honom med, hur han ska prata med eleverna”. Gunnar berättar att han ofta har samtal med sin lärarytstudent och talar om för honom att han ska vara tydlig med eleverna, bestämma klassrumsregler och sätta stop när eleverna bryter mot reglerna, detta eftersom som Gunnar säger: ”Vi har tyvärr en hel del skoltrötta elever som tycker att det är jobbigt och vara i skolan. De tänjer gärna på gränserna och tar över lektionen, stökar till, springer runt och stör undervisningen. Då måste man vara väldigt tydlig med dem”.

James – Lärarytbildare på industritekniska programmet

James är 55 år gammal, har engelska som modersmål och har arbetat i tolv år som svetslärare. Han är också handledare för två lärarytstudenter. En av dem arbetade i tio år som svetsare innan han började sin lärarytutbildning på universitet. Om denna lärarytstudent säger James: ”Han är skitbra, en mogen man! Mycket duktig svetsare, erfaren, kan alla svetsmetoder”. Enligt James är lärarytstudenten också fotbollstränare och har lärt sig hur han ska handskas med ungdomarna. James fortsätter: ”Så, många av våra killar här tränar fotboll på fritiden och har också honom som tränare. Jag hoppas att han blir kvar hos oss sen efter VFU:n”. James berättar att lärarytstudenten har problem med engelska språket och när han skulle lämna en uppsats på engelska till universitet vågade han inte lämna uppsatsen innan James hade språkgranskat den. James säger: ”jag är ju duktig på engelska, det är ju mitt modersmål, så han frågade mig som var hans handledare då, orkar du läsa 15, 20 sidor text? Ja, jag gör det sa jag, för det var viktigt för mig att han blev klar med utbildningen och fick fast tjänst hos oss”.

Om den andra lärarytstudenten säger James att studenten hade problem med eleverna. Han försökte styra eleverna genom att höja rösten på dem. James säger: ”Vi har väldigt duktiga elever här som är lugna, tysta och vill lära sig rätt”, men studenten undervisade enligt James fel. James fortsätter: ”Han kunde inte svetsning och då

¹ CNC betyder Computerized Numerical Control och är en teknik för att styra olika typer av datoriserade verkstadsmaskiner, till exempel datoriserade svarv-, fräs-, borrar-, svetsmaskiner samt industrirobotar. CNC-utbildning är en verkstadsmekanikutbildning.

undervisade han fel. Det går inte säga, okej, vi slår med klubba lite här och där va. Vadå här och där. Eleverna genomsådar oss direkt va”. James berättar att studenten även hade bristfälliga kunskaper i teknisk matematik, räknade fel och produken svetsades på fel sätt, med fel mått och fel vinkel. James säger: ”Jag är inte heller bra på matte, men jag har mina egna knep, så att produkten i alla fall blir rätt. Självklart får han undervisa på så sätt som han trivs med, men han får inte undervisa fel va”. James säger att han många gånger hade samtal med sin lärarstudent och hade påpekat hans brister, men som James säger: ”han körde ändå sitt race, och det är ju synd. Han borde åtminstone lära sig mina knep va. Så vi sa nej till honom, du passar inte till lärare. Du ska inte vara lärare. Så är det bara”.

Anna – Lärarutbildare på industritekniska programmet

Anna är 48 år gammal och har arbetat i tre år som tekniklärare. Hon berättar att hon har en akademisk examen i produktionsteknik och arbetade i ett antal år som produktionstekniker innan hon började sin lärarutbildning på universitet. När hon berättar om sin VFU på gymnasieskolan säger hon att hennes handledare Björn var en skicklig tekniklärare som både hade bra ämneskunskaper och pedagogiska kunskaper. Anna berättar: ”Eleverna var inte alls motiverade, jag visste inte vad jag skulle göra med dem, men sen när Björn hade dem, var de helt annorlunda”. Anna säger att hon inte hade någon kontroll över sitt klassrum och sin undervisning eftersom eleverna gjorde vad de ville och inte lyssnade på henne. Hon trodde från början att detta berodde på att hon var en kvinna på ett mansdominerat program, men hennes handledare avfärdade det och ansåg att felet var hennes ledarskap. Enligt Anna hade Björn ofta samtal med henne och de arbetade tillsammans med att förbättra Annas ledarskap. Anna säger: ”Björn sa till mig, om du vill fortsätta jobba här måste du komma på deras nivå. De vill ha någon som kan förstå dem. Så lärde jag mig det riktiga ledarskapet här hos Björn, inte på universitet [skratt]”. Anna berättar att hon har arbetat i tre år som tekniklärare nu och hon älskar sitt läraryrke.

Anna berättar också att hon nyligen fått en lärarstudent att utbilda. Om lärarstudenten säger hon: ”Jag hoppas att han blir vår nästa tekniklärare. Jätteduktig kille. Så, vi vill ha honom, men det är möjligt att han söker sig till andra skolor”. Lärarstudenten är enligt Anna både duktig på de ämnen han undervisar i och bra på att skapa kontakt med eleverna. Anna säger: ”Han kan förmedla sina kunskaper på ett fantastiskt sätt till eleverna. Eleverna älskar honom”.

Sjuksköterskeutbildarnas berättelser

Rollen som reflekterande omvårdnadshandledare innebär att kontinuerligt handleda en grupp blivande sjuksköterskor med utgångspunkt i deras erfarenhet från yrkespraktiken och med målet att utveckla studenternas kritiska reflekterande förhållningssätt.

I fokusgruppssamtalen framkommer att de reflekterande omvårdnadshandledarna upplever skillnad mellan den traditionella lärarrollen och handledarrollen. I handledningsgruppen skapas också en annan typ av närhet och relationer än vad som görs i traditionell undervisning. Ytterligare en utmaning som tas upp i fokusgruppssamtalen är

att få studenterna att kunna byta perspektiv och kunna skilja på egna personliga erfarenheter av att vårdas och professionell kunskap om att vårda. De menar att de som handledare inte har samma kontroll över innehållet i undervisningen som den traditionella läraren. Fokus i handledningen blir istället på grupprocessen och den enskilda studentens förutsättningar för lärande. Handledarna beskriver också vikten av att skapa trygghet i gruppen för att sedan kunna utmana studenterna genom att ställa reflekterande frågor kring det förgivettagna i vårdandet. Det beskrivs som en utmaning för handledaren att förstå vad som orsakar handledningsgruppens utveckling och enskilda studenters handlingar, samt att kunna hantera detta i den situation som råder. För att kunna se studenternas utveckling krävs det att handledaren kan ta distans i det pågående samtalet.

Ytterligare en aspekt av handledarrollen som tas upp av de reflekterande handledarna är vikten av att kunna pendla mellan närhet och distans och på så vis öppna upp för nya förståelse och nya lösningar hos studenterna. Genom att låta studenterna berätta om sina erfarenheter och hjälpa dem att konfrontera och hantera dem som en del av kunskapsutvecklingen. Handledarna pendlar också mellan närheten till sina egna och studenternas erfarenheter och distansen i olika teoretiska perspektiv.

Parallellt med berättelserna om att handleda studenterna i deras lärandeprocess(er) framträder också berättelser om att som handledare samtidigt vara i en egen lärandeprocess. En lärandeprocess som innebär att lära tillsammans med studenterna och av sina kollegor i den gemensamma handledningsgruppen.

Jag tycker ofta vi sitter och diskuterar (...) i fikarummet och jaha gjorde du så, men hur tänkte du, vad var det och så skriver man ner lite och så kanske man tar med det till sin grupp så man får tips på. Ja, det tycker jag har varit jättebra att dela med sig. (Carolina)

Handledarna talar också om att utveckla självkännet om den egna rollen i det unika uppdraget som handledare i kontrast till den traditionella lärarrollen. Men på samma sätt som studenterna inte ser sin egen utveckling i handledningssamtalen kan det vara svårt för de reflekterande handledarna att se sin egen utveckling som handledare och lärare om de inte klarar av att skapa distans till det egna. Här beskrivs samtalen med kollegorna som viktiga.

Gymnasiala yrkeslärares berättelser

Nedan presenteras fem berättelser om handledande undervisning inom gymnasial yrkesutbildning. Det är yrkeslärar(studenter)na Emrik, Fred, Linn, Mats och Olivia som berättar om sina erfarenheter av handledningsarbetet i berättandeform och i löpande text.

Emrik – Lärare på vård- och omsorgsprogrammet

Emrik har valt att berätta om ett handledningstillfälle i halvklass med elever som läste sin första termin på utbildningen. Den handledning som genomförs under lektionen behandlar HLR och luftvägsstopp. Emrik beskriver hur han möblerat klassrummet i en halvcirkel med HLR-dockan i mitten och hur han inleder lektionstillfället med att gå igenom bakgrundsfakta innan HLR utbildningen genomförs enligt gällande riktlinjer från

Svenska HLR rådet.Handledningen går till så att Emrik förevisar varje moment innan eleverna får genomföra samma sak under hans övervakning. Här upplever Emrik att några av eleverna upplever det svårt att genomföra inblåsningar inför klasskamraterna. Under lektionens andra del går Emrik först igenom luftvägsstopp i en teoretisk föreläsning, därefter placerar sig eleverna åter i halvcirkeln och Emrik förevisar de praktiska momenten innan varje elev utför momentet och direkt får återkoppling av handledaren. De svårigheter Emrik upplever i den beskrivna handledningssituationen rör förmågan att kunna individanpassa handledningen så att alla elever, exempelvis även de med annat modersmål än svenska, kan ta till sig informationen. Emrik berättar också att eleverna hjälpte varandra med vissa moment som de upplevde som svåra.

Fred – Lärare på el och energiprogrammet

Den lektion som Fred valt att berätta om inleds med att eleverna får se en film om hur man kontakterar en datakabel. Han har förberett lektionen genom att plocka fram verktyg, kontakter och kablar innan. Efter att eleverna fått se filmen får de frågan om där är något som är oklart vilket eleverna svarar nekande på. Fred beskriver sedan handledningssituationen som följer:

Vi går ut till verkstaden och alla blir tilldelade var sin kabel att börja med, all utrustning ligger framme på bordet där de sitter runt det. Nu jobbar alla enskilt och jag går runt och tittar hur eleverna hanterar de olika verktygen och hur noga de är. Jag skriver ner några rader i mina papper för att kunna komma ihåg senare hur eleverna jobbade med de olika momenten. Jag svarar på vissa frågor som dyker upp och ger några tips som alla kan ta del av. En av eleverna har valt att sätta sig vid bordet bredvid så honom får jag ge råden separat till. De snabbaste eleverna har börjat bli klara så vi testar deras kablar innan rast några har gjort fel och får försöka igen efter rasten. Två elever lyckas på första försöket. Vi arbetar i 50 minuter sen så får eleverna rast i 20 min därefter så fortsätter lektionen ytterligare i 50 minuter. När det gått ungefär 10 minuter av nästa lektionspass så börjar de flesta eleverna att bli klara med sina kablar, vi testar kablarna så fort de är klara. Några elever får göra om för att det har blivit fel. Och de som klarar sig på första försöket får göra ytterligare en med en annan kabel. Tillslut så har alla gjort en kabel som fungerar. Jag frågar vad de tyckte vara svårast med övningen och sedan går vi igenom de olika momenten som de har gjort.

Fred skriver att det är viktigt att ge eleverna tid att tänka hur de ska göra innan han som handledare engagerar sig. När eleverna frågar honom något ger han dem ett svar som hjälper dem att fortsätta. Han beskriver också hur vissa elever kräver mer tid och stöd av honom som handledare, medan andra elever klarar sig med minimalt stöd. Svårigheten Fred beskriver att han upplever med att vara handledare är när flera elever frågar saker samtidigt.

Linn – Lärare på vård- och omsorgsprogrammet

Linn beskriver en handledning i form av ett trepartssamtal i samband med ett besök hos en elev som är på arbetsförlagt lärande (APL) på ett boende. Samtalet kretsar kring hur smitta och smittspridning förebyggs. Eleven får här själv berätta för Linn och handledaren

”hur hon själv gör när hon är hos en boende, när hon ska använda handsprit och skyddsförkläde”. Efter detta tar APL-handledaren över samtalet där hon berättar om elevens handhavanden under APL-perioden på ett sätt som Linn beskriver att hon förstår att eleven har mycket goda kunskaper då det gäller hygienrutiner. I sin berättelse beskriver Linn även hur APL-handledarens handledning av eleven går till.

Handledaren förklarar att de jobbat i par för att hon ska kunna introducera de olika momenten hos eleven. Nu känner hon att eleven är så säker att hon skulle kunna börja arbeta mer ensam de sista två veckorna. Samtalet avslutas med att handledaren berättar att eleven är säker och utförlig i sitt arbete.

Mats – Lärare på naturbruksprogrammet

Den handledning som Mats valt att beskriva har karaktären av vad han själv kallar ”den klassiska mentor/elev handledningen”. Han beskriver vidare handledningstillfället som att:

jag och eleven kör tillsammans traktorn och såmaskin ut till ett skifte, vi gå igenom reglage och knappar och provar olika funktioner, för att sedan köra iväg och jag som handledare berättar under tiden eleven vad skall tänka på och göra för att sedan tystna och beakta eleven. Efter en stund när eleven känner sig tryggare med ekipaget lägger man till mera funktioner och såsom autostyrning och körning kring brunnar för öka svårigheten med alla reglage för att sedan kliva ner från maskinen och låta eleven köra på egen hand.

Mats skriver att han valde den här handledningsmodellen då han upplever att han som handledare på så vis får stor kontroll över situationen och kan rätta till eventuella fel omedelbart. Han menar också att det är viktigt att fel elimineras eftersom de har maskiner för miljontals kronor och har eleverna kört sönder en maskin kan de komma att känna sig utpekade av andra elever. Vidare menar Mats att trafikskolor och andra utbildningsplatser som utbildar i fordon också utbildar på detta sätt.

Olivia – Lärare på floristutbildning för vuxna

Olivia har valt att beskriva ett handledningstillfälle där hon ger enskild formativ bedömning till en elev. Hon skriver att:

I samband med att ett praktiskt arbete är avslutat så väljer jag att med jämna mellanrum att ge formativ bedömning utefter en bedömningsmall som berör helhet och teknik. På detta vis får eleven möjlighet att se vad den kan förbättra för att nå ett högre betyg samt få återkoppling på sitt arbete.

Innan handledningstillfället har eleven fått fylla i och ta med sig Skolverkets utvärderingsmall av genomgången uppgift. Denna mall fungerar sedan som underlag i handledningssamtalet. I samtalet går sedan Olivia igenom elevens utvärdering av processen kring den genomförda uppgiften. Till sin hjälp har hon några frågor så som ”Är du nöjd med ditt resultat”, ”Om inte, vad hade kunnat bli bättre?”, ”Utfördes arbetet enligt den planering som gjordes inför uppgiften?”, ”Fanns det någon arbetsuppgift du

tyckte var lätt?”, Fanns det någon arbetsuppgift du tyckte var svår?” och ”Om du skulle göra om arbetsuppgiften igen, hade du då gjort något annorlunda?”. Olivia beskriver att hon antecknar under hela samtalet och därefter hjälps hon och eleven åt med att sammanfatta samtalet. Eleven får veta vad som behöver förbättras och får med sig en kopia av mallen samt utvärderingslappen.

Identitetsframträdande

Utifrån lärarnas/handledarnas berättelser framträder olika lärar-/handledaridentiteter. Gemensamt för alla berättelser är bilden av läraren/handledaren som kompetent handledare och utbildare, men också som kompetent inom yrket. Utöver dessa identitetsframträdanden framträder också tre handledaridentiteter utifrån hur lärarna/handledarna berättar att de väljer att handleda, *handledaren som mentor och förebild*, *handledaren som en reflekterande samtalspartner* och *handledaren som bedömare och kontrollant*.

Handledaren som mentor och förebild

En av de handledaridentiteter som framträder i materialet är handledaren som mentor och förebild. Det här är en handledare som känner till yrket och vet hur en person som är bra på yrket skall vara. Från Gunnars, James och Annas berättelser framträder handledarens identitet i handledningssituationer som *den kompetente lärarutbildaren* som kan kriterierna för vad som behövs för att lärarstudenten ska bli en duktig framtida lärare eller en bra framtida kollega, och vem en sådan person kan vara. På liknande vis framträder bilden av *den kompetenta sjuksköterskeutbildaren* som en person som kan kriterierna för vad som behövs för att sjuksköterskestudenten ska bli en duktig framtida sjuksköterska och i yrkeslärarnas berättelser framträder också bilden av vad som är viktigt att kunna i det yrke de utbildar och handleder till.

Den här handledaren är en god förebild för sina elever/studenten. *Den kompetente lärarutbildaren* är själv en duktig pedagog som också är bra på sina undervisningsämnen, och hjälper sin lärarstudent med att bli bra på sitt ledarskap, på sina pedagogiska och didaktiska förmågor, på att komma ner på elevernas nivå och på att skapa relationer med sina elever. I sjuksköterskeutbildarnas berättelser är det handledaren som hjälper studenterna att skifta perspektiv, bland annat genom att dela med sig av egen erfarenhet och koppla samman teori och praktik. Också lärarutbildarna delar med sig av sina erfarenheter till studenterna, de har sina egna knep för att lösa problem, vill att lärarstudenten producerar rätt, påpekar de misstag lärarstudenten begår, och om lärarstudenten inte har egna lösningar till problemen vill de att denne åtminstone lär sig sin lärarutbildares knep. *Den kompetente lärarutbildaren* hjälper också ibland sin lärarstudent med universitetsuppgifter (språkgranskar uppsatser som är på 15 - 20 sidor) och vill att lärarstudenten ska bli klar med lärarutbildningen och få anställning som lärare.

Även i Emriks och Mats berättelser framträder en handledaridentitet som mentor och förebild. Mats kallar själv den handledning han valt att berätta om för ”den klassiska mentor/elev handledningen”. Den här formen av handledning börjar med att handledaren har kontroll och förevisar för eleven hur denne ska göra för att sedan allt

efter som släppa taget och ge mer och mer kontroll åt eleven. Emrik förevisar varje moment innan eleverna får genomföra samma sak under hans övervakning.Handledningsbeskrivningar liknande Emriks beskrivningar där läraren först förevisar de praktiska momenten och eleverna sedan får öva förekommer hos fler av yrkeslärarstudenterna. Bland annat beskriver Henny handledning i hästfrisering och Karin handledning i tassbandagering på naturbruksprogrammet på liknande sätt. Av utrymmes skäl har vi dock valt att inte redovisa deras berättelser närmare.

Handledaren som reflekterande samtalspartner

Att den handledaridentitet som framträder tydligast i den reflekterande handledningen i sjuksköterskeutbildningen är handledaren som reflekterande samtalspartner är inte konstigt. *Den reflekterande handledaren* utvecklar studenternas kritiska reflekterande förhållningssätt. *Den reflekterande handledaren* får studenterna att byta perspektiv och kunna skilja på egna personliga erfarenheter av att vårdas och professionell kunskap om att vårda. Vidare klarar *den reflekterande handledaren* av att skapa trygghet i handledningsgruppen och att utmana studenten genom att ställa reflekterande frågor om det förgivettagna. *Den reflekterande handledaren* förstår vad som orsakar handledningsgruppens utveckling och enskilda studenters handlingar och kan hantera detta i den situation som råder. *Den reflekterande handledaren* kan ta distans i det pågående samtalet. Handledarna pendlar också mellan närheten till sina egna och studenternas erfarenheter och distansen i olika teoretiska perspektiv.

I lärarutbildarnas berättelser framträder inte den reflekterande handledaridentiteten så tydligt, men här finns sekvenser som vittnar om att handledningen delvis sker i samtal mellan handledare och student. Gunnar berättar att han ofta har samtal med sin lärarstudent och talar om för honom att han ska vara tydlig med eleverna, bestämma klassrumsregler och sätta stop när eleverna bryter mot reglerna. Anna säger: ”Björn sa till mig, om du vill fortsätta jobba här måste du komma på deras nivå. De vill ha någon som kan förstå dem. Så lärde jag mig det riktiga ledarskapet här hos Björn”.

Bland yrkeslärarna är det i Linns och Freds berättelser som handledande samtal och den reflekterande handledaridentiteten framträder tydligast. Fred beskriver hur han går runt och ställer frågor till eleverna och att han anser att det är viktigt att ge eleverna tid att tänka hur de ska göra innan han som handledare engagerar sig. När eleverna frågar honom något ger han dem ett svar som hjälper dem att fortsätta. Linn berättelse handlar om ett trepartssamtal i samband med ett APL-besök. Eleven får här själv berätta för Linn och handledaren ”hur hon själv gör när hon är hos en boende, när hon ska använda handsprit och skyddsförkläde” innan de båda handledarna blandar sig i samtalet.

Handledaren som bedömare och kontrollant

I några av berättelserna framträder också en bedömande handledaridentitet. Emrik beskriver hur han förevisar de praktiska momenten innan varje elev utför momentet och direkt får återkoppling av handledaren och Linn berättar att hon i trepartssamtalet förstår att eleven har mycket goda kunskaper i hygienrutiner. Såväl Mats som James beskriver

vikten av att den person de handleder gör rätt och att de som handledare behöver kontrollera att inga fel begås. James berättar också om vad som händer om den handledde inte bedöms vara lämplig för yrket. Den handledarberättelse där den bedömande handledaridentiteten framträder tydligast är i Olivias berättelse om handledarens roll att bedöma en elev formativt. Eleven får veta vad som behöver förbättras.

Positionering

Som redan nämnts konstrueras identitetsskapandet i berättelser om handledning genom hur läraren/handledaren i sitt berättande positionerar sig i relation till den som blir handledd och till sin omgivning (jfr Andreouli, 2010; Bamberg, 1997 och Renedo, 2010). Vi kan här se skillnader och likheter i hur denna positionering går till beroende på hur materialet samlats in, vilken form handledningen har samt inom vilken utbildning den ges. Vi har nedan valt att fokusera på de mest framträdande grupper av andra (aktörer) som lärarna/handledarna positionerar sig i förhållande till i sina berättelser.

När lärarutbildarna berättar om handledning positionerar de sig främst gentemot de studenter de handleder, även om Anna också positionerar sig gentemot sin egen handledare Björn (se nedan). Ur Gunnars, James och Annas berättelser framträder identifiering av lärarstudenten som en framtida lärare. Här identifierar de lärarstudenten som antingen en duktig framtida lärare eller en inkapabel framtida lärare. Lärarutbildarhandledarna är de som utifrån vad de ser som kriterier för en duktig respektive inkapabel lärare bedömer huruvida studenten de handleder är den duktiga eller den inkapabla framtida läraren och utifrån detta framträder en bedömande handledaridentitet. Även yrkesläraren Oliva positionerar sig gentemot sina elever som bedömande av deras kunskaper. Här finns också en indirekt positionering gentemot skolverket och de kunskapskrav som råder i ämnet.

I samband med att lärarutbildarna identifierar och bedömer huruvida lärarstudenten är en duktig framtida lärare eller inte, framträder också identifiering av lärarstudenten som *den hjälpbehövande lärarstudenten*. Den hjälpbehövande lärarstudenten behöver hjälp (till exempel med handledning i ledarskap, eller språkgranskning av universitetsutbildnings uppgifter) för att bli en perfekta framtida lärare. Här framträder handledaridentiteten med handledaren som mentor och förebild tydligt. Universitetsutbildningen och dess krav som de vill att de framtida lärarna skall klara av är något som lärarutbildarna på så sätt också positionerar sig indirekt gentemot. På samma sätt positionerar sig Mats i sin uttalade mentor-elevhandledning i förhållande till trafikskolornas utbildningar. Även Emriks studenter framträder i hans berättelse som hjälpsökande då han behöver förevisa dem i HRL etc., och Emrik positionerar sig i sin berättelse till HLR-rådets utbildningar på liknande sätt som Mats positionering i förhållande till trafikskolorna. Andra utbildningar så som Universitet, HLR-rådets utbildning och trafikskolornas utbildningar är således också aktörer som handledarna positionerar sig i förhållande till.

Även i sjuksköterskeutbildarnas berättelser framträder studenterna som hjälpsökande. Handledarnas roll beskrivs vara att hjälpa dem med att byta perspektiv,

skapa trygghet i gruppen, utmana studenterna med reflekterande frågor och skapa förutsättningar för förståelse, lärande och nya frågor. Samtalen med studenterna beskrivs också som en del av handledarnas egna lärande till självkänedom. Till skillnad från lärarutbildarna (ovan) är den handledaridentiteter som framträder i sjuksköterskeutbildarnas berättelser inte bedömande utan istället reflekterande. Handledaren positionerar sig på så vis inte som överordnad studenten utan på ett mer jämställt plan. Vissa likheter finns i denna positionering och den som framträder i Freds berättelse när han berättar hur ”vi arbetar” och ”vi testat kablarna”.

I lärarutbildarna Gunnar, James och Annas berättelser om framtida lärare (se ovan) går det också att se en positionering gentemot lärarkollegor och lärarkyrket generellt då de identifierar vad som är en bra respektive mindre bra lärare. Indirekt använder lärarutbildarna också gymnasieeleverna i sin positionering då de bedömer den framtida läraren utifrån bland annat hur denne handskas med eleverna. På liknande vis positionerar också yrkeslärarna och sjuksköterskeutbildarna sig i förhållande till de yrken som de handleder till. Exempel på detta är Linn som bedömer hur eleven fungerar på APL-platsen, och Emriks positionering gentemot HLR-rådet. Även sjuksköterskeutbildarna positionerar sig i jämförelse med andra lärare, eller mer specifikt den traditionella lärarrollen (och på så vis även en annan del av sig själva). I fokusgruppssamtalen framkommer att deltagarna upplever skillnad mellan den traditionella lärarrollen och handledarrollen vad gäller närhet och distans, kontroll etc. Indirekt positionerar de sig här också till de teoretiska perspektiv som är en del av den kunskap de förväntas förmedla i handledningen.

Summerande slutsatser

Ovan har vi, med hjälp av lärarnas/handledares berättelser om handledning, skapat en ny berättelse där vi försöker svara på vilka handledaridentiteter som framträder ur berättelserna om handledningsarbeten, samt hur dessa identiteter konstrueras. Så som det framträder ur materialet sker handledning i en interaktion mellan lärare/handledare, den som blir handledd och deras omgivning. Ur materialet framträder också i huvudsak tre handledaridentiteter. *Handledaren som mentor och förebild, handledaren som reflekterande samtalspartner* och *handledaren som bedömare och kontrollant*. Vi har också lyft fram några av de positioneringar som framträder tydligast i materialet för att försöka visa på hur handledaridentiteterna kan konstrueras socialt med hjälp av berättelser. Viktiga aktörer som lärarna/handledarna positionerar sig gentemot i berättelserna är deras elever/studenter och deras kollegor, men även andra positioneringar så som i förhållande till det yrke man utbildar inom, andra utbildningsanordnare samt auktoriteter på området förekommer. Ur berättelserna framträder också att läraren/handledaren har en viktig uppgift att skapa förutsättningar för sina elever/studenter att diskutera kring det arbetet de utför och reflektera över sina handlingar.

Vi vill poängtera att materialet är tämligen litet och ganska spretigt. Det består av tre delar som är insamlade i olika syften, i olika tidpunkter, på olika sätt och av olika personer. Det är därför svårt eller rentav omöjligt att göra några stora generella slutsatser

utifrån materialet. Däremot är det materialet fullt dugligt till att fungera just som berättelser om hur handledning från vilka det framträder såväl lärar-/handledaridentiteter som olika positioneringar. Hade materialet samlats in på annat sätt, med andra handledare eller vid en annan tidpunkt hade förmodligen helt andra berättelser berättats och därmed hade också delvis andra identiteter och delvis andra positioneringar framträtt. Exempelvis så består en del av materialet av fokusgruppsintervjuer, medan andra delar är enskilda berättelser. Att intervjua handledarna i grupp har en fördel då de kan fylla på i varandras berättelser och skapar tillsammans en gemensam social handledaridentitet (jft Purkhart, 1993). Personerna är också instruerade att berätta specifikt om Reflekerande Handledning i Omvårdnad. Det blir således inte speciellt överraskande att den reflekterande handledaridentiteten är den som framträder tydligast i denna grupp. När vi i stället ber Gunnar, James och Anna berätta enskilt om sina möten med och undervisning av sina elever berättar de bland annat om handledningssituationer så som handledning av VFU-studenter, eller om uppsatshandledning etc. På samma sätt påverkas berättelserna också av de frågor som ställts och de förväntningar handledarna haft på situationen, vad de förväntat sig att vi som samlat in materialet har velat höra eller läsa. Även detta en del av positioneringen som sker i berättandet. Trots detta menar vi att resultatet är giltigt och har ett värde för läsaren då det visar på olika handledaridentiteter och hur i berättandet konstrueras dessa identiteter socialt, samt att det finns någon form av samstämmighet mellan de olika berättelserna trots att de kommer från olika utbildningar och är insamlade på olika sätt. Exempelvis finns flera likheter mellan Freds handledarberättelse och den reflekterande handledningen som sjuksköterskeutbildarna berättar om.

Referenser

- Andreouli, E. (2010). Identity, positioning and self-other relations. *Papers on Social Representations*, 19(1), 14.11-14.13.
- Asghari, H. (2014). *Från uppväxt till lärargärning: En livsberättelsestudie med åtta yrkeslärare på industritekniska programmet*. Doktorsavhandling, Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet.
- Bamberg, M. G. W. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 335-342.
- Croninger, R., & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *The Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Egidius, H. (2003). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Freeman, M. (2010). *Hindsight: The promise and peril of looking backward*. New York, NY: Oxford University Press.
- Goodson, I. F., Biesta, G., Tedder, M., & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. London: Routledge.
- Handal, G. (1996) Att stimulera till refleterad praktik. Om handledningens roll i utveckling av yrkeskunnande och yrkeskvalificering. I Brusling, C. & Strömquist, G. (red) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

- Johansson, A. (2005). Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen i fokus: Studentlitteratur.
- Krokmark, Thomas & Åberg, Karin (2007). Förord. I T. Krokmark & K. Åberg (red). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur
- Langellier, K., & Peterson, E. E. (2004). *Storytelling in daily life: Performing narrative*. Philadelphia: Temple Univ Press.
- Langelotz, Lill (2013). Så görs en (o)skicklig lärare. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 258-279.
- Langelotz, Lill (2014). Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lauvås, P., Handal, G., & Nilsson, B. (1995). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2005). Optimal use of feedback in research supervision with master and doctoral students. *Nordisk pedagogik*, 25, 177-189.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. (1997). Kollegahandledning i skolan. Lund: Studentlitteratur.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Näslund, Johan (1995). *Handledning för yrkesverksamma – Centrala aspekter*. FOG_rapport nummer 26. Linköping: Forum för organisations och gruppforskning.
- Pérez Prieto, H. (2006). Historien om räven och andra berättelser. Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv (Vol. 137). Karlstad: Karlstads universitet.
- Pérez Prieto, H. (2007). Berättaren och berättelsen i centrum. I K. A. Petersen, S. Glasdam & V. Lotentzen (Red.), *Livshistorieforskning og kvalitative interview* (ss. 288-307). Viborg: PUC.
- Purkhardt, C. (1993). Transforming social representations: A social psychology of common sense and science. New York: Routledge.
- Renedo, A. (2010). Polyphony and polyphasia in self and knowledge. *Papers on Social Representations*, 19, 12.11-12.21.
- Sundli, Liv (2002) *Fra katederlærer til veileder*. Bedre skole, nr 1.
- Sundli, Liv (2007) *Handledning i lärandekulturer*. I T. Krokmark & K. Åberg (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur. s.379-402
- Åsén Nordström, Elisabeth (2014) *Pedagogisk handledning i tanke och handling – en studie av handledares lärande*. Stockholm: Stockholms Universitet.

En nyfiken betraktelse av de ökade kraven på skolans vetenskaplighet

Anette Forssten Seiser
Utbildningsledare Rektorsutbildningen
Doktorand
Anette.seiser@kau.se

Hur kommer det sig att tilltron till systematik och vetenskap är så stor i dagens utbildningssystem? Är det så att vetenskap likställs med säker och sann kunskap som kan användas för att komma till rätta med skolans aktuella problem och dilemman? Flera av de reformer som genomförts syftar till att få skolans professionella att inta ett mer vetenskapligt förhållningssätt vilket har bidragit till att intresset för praktikorienterade studier har ökat och att idag är allt fler lärare och rektorer aktiva aktörer i uppbyggnaden av den vetenskapliga forskningen.

I arbetet med denna text konstaterar jag att det finns kopplingar att finna mellan den rådande diskursen om skolans vetenskaplighet och kraven på hög måluppfyllelse och goda elevresultat. I en tid då utbildningsnivå betraktas som ett viktigt konkurrensmedel hamnar stort fokus på skolans måluppfyllelse och elevernas resultat och på vilket sätt dessa kan förbättras snabbt och effektivt. Vad sker med undervisningen och skolans ledarskap i kölvattnet efter omvärldens ökade krav på vetenskap och systematik? I dag ligger makten och ansvaret för skolans utveckling till stor del på andra än på skolans professionella. Hur kan den maktbalansen förändras till fördel för lärare och rektorer? Slutligen har jag även reflekterat över hur denna utveckling legat till grund för mitt val av aktionsforskning som vetenskaplig ansats i det egna avhandlingsarbetet.

Inledning och syfte

Utbildning och skola är ämnen som alltid intresserat många och idag är inget undantag. På den politiska arenan har skolfrågor blivit allt viktigare då partiernas skolpolitik kan vara avgörande för vilket parti människor väljer att rösta på. Att politiker vill vara med och påverka skolors konkreta arbete har märkts bland annat på de senaste årens omfattande reformarbete som på olika sätt inverkat på elevers, lärares och rektorers arbetssituation. Flera av de reformer som genomförts syftar till att få skolans kärnverksamhet mer vetenskaplig och systematisk. För att de professionella i skolan ska kunna inta ett vetenskapligt förhållningssätt behövs att de tar del av vetenskapliga rön men en vanligt förekommande uppfattning idag är att avståndet mellan utbildningsvetenskapliga forskningsresultat och det arbete som sker i klassrummen är för långt. En förklaring som hörs i debatten är att utbildningsvetenskaplig forskning inte baseras på lärares och skolledares äkta behov.

Som grund för den ovan beskrivna utvecklingen i skolan verkar det finnas ett antagande om att en ökad vetenskaplighet leder till högre kvalitet på arbetet och därmed också högre elevresultat (Kvernbekk, 2013). Denna utveckling är intressant och väcker en del funderingar. Vetenskap i sig har sin grund i flera olika kunskapsteoretiska ansatser så

vad innebär egentligen att ”utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (1 kap. 5 § SFS 2010:800)? Hur kommer det sig att tilltron till systematik och vetenskap är så stor idag? Betraktas vetenskap som säkerställt kunskap och därmed som en garant för en välfungerande skola? Men om det inte finns en utan flera olika teoretiska anspråk på vetenskaplighet hur ska då skolans professionella veta vilken vetenskap som fungerar bäst i skolan? Hur utvärderar man om utbildningen är vetenskaplig? Syftet med denna text är att problematisera och reflektera runt den rådande diskursen om vetenskaplighet som ett viktigt verktyg i skolors förbättringsarbete och hur denna utveckling påverkat mitt val av ansats i det egna avhandlingsarbete som är inriktat mot skolans ledarskap och förbättringsarbete.

Skolsystemet reformeras

Vad finns det för tankar bakom idén att lärares och rektors yrkespraktik ska grundas i forskning och vetenskap? Med stöd i Bridges och Jonathans (2008) resonemang kan en tänkbar förklaring ligga i appliceringen av marknadsprinciper i skolsystemet och i vetenskapen om att i en globaliserad värld är befolkningens utbildningsnivå en betydelsefull konkurrensfaktor. Bakom skolans reformering låg en tydlig kritik mot det tidigare statligt styrda utbildningssystemet. Ett system som ansågs vara allt för byråkratiserat, toppstyrt, och standardiserat. Genom införandet av marknadsprinciper var tanken att möjliggöra ett skolsystem som genomsyrades av mångfald och valfrihet och där alla berörda fick ett ökat inflytande.

I Storbritannien startade denna utveckling under Margaret Thatchers regering och ett antal bakomliggande argument kan kanske förklara varför marknadsprinciperna hade så stark attraktionskraft i 1980-talets England (Bridges & Jonathan, 2008). En grundtanke i reformeringen var att genom att konkurrensutsätta utbildningsanordnare så skulle detta leda till att de presterade sitt yttersta för att uppnå högsta kvaliteter i sina verksamheter. Ett annat argument var att genom att styra om bidragssystemet så att resurserna gick direkt till den lokala skolan garanterades att föräldrar och elever skulle få bäst valuta för pengarna. Dessutom uppmanades utbildningsanordnarna att inte förlita sig på statliga bidrag utan att bli entreprenörer som genererade egna medel, vilket ligger helt i linje med de nyliberala värderingarna att medborgare ska utbildas så att de i framtiden kan ta hand om sig själva utan att belasta staten (Jankowski & Provezis, 2012). Reformen om det fria skolvalet i England var även ett sätt att säkerställa att privata skolor låg kvar utanför statens kontroll.

Det finns likheter mellan den utveckling vi idag ser i det svenska skolsystemet och det som skedde i det engelska skolsystemet under Thatchers regering. En likhet är den stora tilltro till att marknadsprinciperna kan bidra till en skola med höga elevresultat som i sin tur gör att vi står oss väl i internationella jämförelser så som exempelvis PISA och TIMSS. En annan likhet är att trots omfattande marknadsprincipiella reformer är detta ändå något av ett kvasi-system som införts eftersom staten fortfarande sätter upp tydliga mål och standarder för verksamheten (Bridges & Jonathan, 2008). Regelbundna inspektioner och krav på transparens är ytterligare ett sätt för staten att behålla kontrollen

och styrningen över skolan. Detta har resulterat i att de lokala skolorna ska kontinuerligt genomföra och redovisa olika former av utvärderingar som en form av frivillig självkontroll (Jankowski & Provezis, 2012). Skolorna är också ålagda att redovisa resultat och utvärderingar som kan utgöra vårdnadshavares underlag då de ska välja skola till sitt barn. Bridges och Jonathan (2008) konstaterar att resultatet av reformeringen har blivit att ett överdrivet kontrollerande styrsystem har ersatt det tidigare statligt styrda systemet.

Ytterligare en kritik som lyfts mot reformeringen av skolan är att den logik som finns inom marknadsprinciperna inte fungerar inom en social verksamhet. Ett exempel är den individualistiska tanken som utgår från varje enskild individs välmående och behov som sedan bildar grunden till en välfärd som omfattar hela kollektivet. Inom skolan har erfarenheten snarare visat att då föräldrar står inför valet att välja det som fungerar bäst för det egna barnet eller det som fungerar bäst för alla barn så väljer majoriteten av föräldrarna det första alternativet, även om de är medvetna om att detta sker på andra barns bekostnad (Bridges & Jonathan, 2008). Särskild skarp är den kritik som menar att marknadsprinciperna går tvärs emot utbildningssystemets inneboende och grundläggande värderingar. Ideologier förknippade med marknaden är helt enkelt inte förenliga med de värderingar som finns sammankopplade med utbildning och samhälle. Marknadsprinciper i skolan skapar visserligen förutsättningar för mångfald och valfrihet men med det följer även ojämlikhet (Bridges & Jonathan, 2008).

På vilket sätt hänger då appliceringen av marknadsprinciper i skolan samman med de ökade kraven på vetenskap och beprövad erfarenhet? Jag tänker att det finns ett samband mellan hur utbildning idag betraktas som ett viktigt konkurrensmedel i samhället och antagandet om att vetenskap leder till hög kvalitet i verksamheten. Konkurrenstantänket har bidragit till ett stort fokus på det som skolan ”producerar” och ”levererar”, det vill säga måluppfyllelse, elevresultat och annat som kan visas upp i form av olika jämförelsetal. Hur landets elever ska lyckas bra på nationella tester hamnar högt upp på den utbildningspolitiska agendan, både nationellt och internationellt. Detta påverkar i sin tur hur lärare praktiserar undervisning samt hur rektorer uppfattar ansvaret att ordna förutsättningar för att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Crossouard & Pryor, 2012).

En evidensbaserad praktik

Utbildningspolitiken ser ofta den evidensbaserade forskningen som resurser för att öka användningen av forskningsresultat i skolor eftersom inom evidensrörelsen är ofta framgångsrik skolförbättring detsamma som effektiviserad undervisning och förbättrade elevprestationer (Kvernbekk, 2013; Levinsson, 2013). Målen är många gånger förutbestämda (Levinsson, 2013). Men evidens är inte ett självklart utan snarare ett besvärligt och omstritt begrepp inom utbildningsvetenskap. Evidensbaserade effektstudier har använts med stor framgång inom exempelvis medicin men erfarenheten visar att de inte är lika genomförbara inom skolans område (Flygare et al., 2011).

Kvernebekk (2013) argumenterar för att evidens bör användas på ett indirekt sätt. Hon menar att skolans professionella behöver samtala om hur de konkret ska agera då de står inför problem och dilemman. Utifrån Kvernebekks resonemang är inte målet med en evidensbaserad praktik att lärare och rektorer ska följa evidensbaserade modeller utan evidens ska användas för att förbättra de professionellas val av handlingar. Evidens blir betydelsefullt först efter att ett problem identifierats. De åtgärder som lärare och rektorer föreslår för att komma till rätta med problemet behöver utredas innan de prövas. Med stöd i tidigare studier analyseras de tänkta åtgärderna. Utifrån detta förhållningssätt blir evidens något som förbättrar de professionellas bedömningar. Utifrån Kvernebekks tankar är en evidensbaserad praktik en praktik där de professionella tillförsäkrat sig om att de åtgärder som är tänkta att prövas är både befogade och tillförlitliga. Vetenskap blir på så vis något som kan ge information till praktiken men är inte det som konstituerar den.

Diskussionen om hur evidens och vetenskap ska tillämpas i skolans praktik gjorde att jag och doktorandkollega blev intresserade av att se vad som händer då rektorer och lärare arbetar med att implementera en vetenskapligt underbyggd undervisningsmodell i verksamheten. Detta intresse resulterade i att vi under hösten 2012 genomförde en kartläggning av ett antal grund- och gymnasieskolors förbättringsarbete kring betyg och bedömning med fokus på formativ bedömning och bedömning för lärande (Forssten Seiser & Karlefärd, 2014).

Teori i klassrumsundervisning

Bedömning för lärande kan kortfattat beskrivas som ett förhållningssätt för att stödja eleverna i deras läroprocesser och för läraren att utveckla sin undervisning (Lundahl, 2014). I vår analys av kartläggningen kopplade vi samman några framträdande mönster i kartläggningen med den utveckling som skett i svensk skola utifrån omvärldens krav på förbättringar. Rektorerna och lärarna som vi intervjuade i kartläggningen beskrev hur de upplevde en stress och en jakt på ”rätta” eller ”bästa” metoden för att höja skolans måluppfyllelse och elevernas resultat (Forssten Seiser & Karlefärd, 2014). Timperley (2011) beskriver denna utveckling som att det idag verkar finnas ett antagande om att det går att påverka lärares undervisning genom att låta experter beskriva hur lärare på bästa sätt bör bedriva sin undervisning. Det mönster som framträdde i kartläggningen var att det fanns en tydlig skillnad mellan bedömning för lärandets teoretiska grundantaganden och på det sätt lärarna faktiskt praktiserade arbetssättet i klassrummet. Bedömning för lärande bygger på dialog, där återkoppling och förändring av undervisningen är central. Kartläggningen visade snarare att i praktiken blev detta sätt att arbeta en metod där läraren i inledningen av ett arbetsområde eller en lektion informerade eleverna om vad de skulle få lära sig. Sedan användes inte bedömningar förrän i slutet av arbetet och då med syftet att upplysa eleverna om hur väl de lyckats i sitt lärande. Kartläggning visade att det blev en instrumentell och tekniskt användning av arbetssättet snarare än en förändrad förståelse för hur bedömning kan användas för att utveckla elevernas lärande och lärarens undervisning. En liknande undersökning genomförs i Skottland (Crossouard & Pryor, 2012) och mönstren som framträder i denna studie är likartade de vi själva observerade.

Den skotska undersökning bygger på två klassrumsobservationer och visar på hur lärarna intar ett instrumentellt förhållningssätt och hur de fokuserar på särskilda undervisningstekniker istället för att stödja sig på bakomliggande teorier vid implementering av bedömning för lärande i klassrummet.

Vad gäller rektorernas agerande så visade vår kartläggning (Forssten Seiser & Karlefärd, 2014) att även de intog ett tekniskt och instrumentellt förhållningssätt i sitt tillämpande av skolans ledarskap. De strategier som rektorerna menade hade använts för att på ett systematiskt och vetenskapligt sätt implementera bedömning för lärande i verksamheten, försvann då lärarnas beskrev vad som faktiskt hände i praktiken. En förklaring kan vara att rektorerna fokuserade på att starta upp förbättringsarbetet, för att sedan lämna över ansvaret till lärarna att fortsätta på egen hand. Rektorerna deltog inte i det konkreta förbättringsarbetet vilket ledde till att det först tappade fart, för att slutligen avstanna helt.

Sammanfattningsvis konstateras att då lärare skulle tillämpa utbildningsteori i praktiken så intog både de svenska och de skotska lärarna ett tekniskt och instrumentellt förhållningssätt. Ett konstaterande som också bekräftas i en rapport från Vetenskapsrådet, där två forskare kartlagt både svensk och internationell forskning om formativ bedömning på 2000-talet (Hirsh & Lindberg, 2015). Vår kartläggning (Forssten Seiser & Karlefärd, 2014) visade att bedömning för lärande uppfattades som en undervisningsmetod som påstods var bättre än rådande undervisning och genom att tillämpa den nya metoden så skulle detta leda till en högre kvalitet på undervisningen. Detta resulterade i att lärarna tog till sig vissa nya ”undervisningstekniker” men inte hela förhållningssättet. Även de svenska rektorerna intog ett instrumentellt förhållningssätt. De fokuserade på att initiera arbetet med en mängd olika strategier men höll inte i förbättringsprocessen utan valde att istället lämna över ansvaret till lärarna.

Vem ska ha makten?

Utbildning ses som ett kraftfullt verktyg för att påverka samhällsutvecklingen (Fitzsimons, 2007) och den filosofi som ligger bakom hur vi tänker och förstår lärande och utbildning spelar stor roll för utformandet av utbildningssystemet. Etik och moral och andra grundläggande värderingar är inte konstanta värden utan förändras över tid och utifrån sitt sammanhang. De finns inbäddade i vårt historiska arv. Det som betraktades som sanning igår är inte säkert det som är giltigt imorgon. Idén om att utbildning kan göra skillnad för det liv vi lever och hur vi lever det är mycket gammal. Enligt Aristoteles är människan en social varelse och med det syftade han på att den enskilde individen har behov av att få ingå som en del i en större gemenskap (Reeve, 1998). Aristoteles var dock väl medveten om att människor genom alla tider haft svårt att komma överens och att leva i fred tillsammans. Därför menade han att människan behöver fostran och utbildning för att lyckas med det sociala projektet att leva gott tillsammans. Aristoteles slutsats var att om människor ska kunna leva tillsammans i välfungerade samhällen krävs utbildning. För att utbildningen ska generera det goda samhälle vi önskar är det nödvändigt att den är anpassad till det goda samhällets styrelseform och att normer och regler i utbildningen

harmonierar med samhällets. Det är också nödvändigt att utbildningen finns tillgänglig för alla.

Enquiries into the nature of knowledge, or of the good life, or of the just society, all involve, either explicitly or implicitly, questions about learning – about the practise people should be initiated into and the values they should come to espouse (Hirst, 2008, s. 15)

Dewey såg dialogen som nyckeln till god undervisning och att människan var gjord för och anpassad till ömsesidig kommunikation (Garrison & Neiman, 2008). Dialogen kan följaktligen ses som ett verktyg för att skapa gemensam förståelse och för utveckling av samhället. Enligt Dewey skulle utbildningen utformas och tillämpas utifrån demokratiska principer när målet är ett demokratiskt samhälle. Det finns starka kopplingar mellan pragmatiker som exempelvis Dewey och andra filosofer med ett emancipatoriskt perspektiv som exempelvis Habermas. Även Habermas betonar kommunikationens betydelse (1996) och ser kommunikation som ett verktyg för att motverka orättvisor i samhället. Utgångspunkten i Habermas resonemang är att skilda synsätt ska mötas och ställas mot varandra för att på så vis kunna klargöras i ett samtal. Både Dewey och Habermas framhåller alltså relationen mellan demokrati och utbildning och menar att detta kan ske genom dialog och samtal med målet att individer ska uppnå god medborgarkompetens och ett moraliskt omdöme. Att lära sig argumentera för sitt synsätt men också att konfronteras med andras, att lära sig att lyssna på andra och att tolerera och respektera andras argument. Klassrummet blir en mötesplats där individer kan träffas och samtala utifrån vissa specifika förutsättningar.

Idag har politiker och andra externa aktörer stor påverkans kraft på skolans praktik och utveckling. Tyrén (2013) menar att maktförhållandet kan förändras till de professionellas fördel genom att rektorer och lärare själva deltar och bidrar till den vetenskapliga kunskapsproduktionen inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Kravet på vetenskap och systematik har bidragit till att intresset för praktikorienterade studier har ökat och att idag är många lärare och rektorer engagerade i uppbyggnaden av den utbildningsvetenskapliga forskningen. Aktionsforskning är ett exempel på en praktikorienterad ansats som använder verktyg för att möjliggöra ett kollektivt ansvar (Rönnerman, 2004). Aktionsforskningen syftar till att stärka deltagarna i deras yrkespraktik till skillnad från en mer instrumentell syn på skolförbättring där lärare och rektorer riskerar att reduceras till passiva mottagare av färdiga modeller och metoder (Timperley, 2011). Detta är en bidragande orsak till varför jag börjat intressera mig för aktionsforskningen med dess inneboende emancipatoriska aspekt (Carr & Kemmis, 1986). I aktionsforskning är förändring en integrerad del av forskningen och där man som forskare aktivt deltar i förändringsprocessen. Aktionsforskningen karaktäriseras av en systematisk och cyklisk process (Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Reason & Bradbury, 2001; Rönnerman, 2012) och innehåller en återkopplingsmekanism som ger förutsättningar för att förändringar genomförs och utvärderas.

Forskning utifrån ett praktikerperspektiv ger tillgång till den beprövade erfarenheten och den tysta kunskapen som finns inbyggd i dem som utövar professionen varje dag. Carr och Kemmis (1986) beskriver aktionsforskning som ett kritiskt förhållningssätt till sin profession. Med det menar de att de professionella behöver frigöra sig från vanor och rutiner som framstår som ologiska. Det innebär en forskning som inte bara leder till ny praktisk kunskap utan också till nya förmågor att skapa kunskap. De hävdar att de frågeställningar som pedagogisk forskning ställer bör ägas av de professionella i verksamheten utifrån ett emancipatoriskt perspektiv. Därför handlar det mer om att utarbeta strategier som är lämpliga utifrån verksamhetens egna undringar och problem snarare än att införa nya ramverk.

Aktionsforskning som skolförbättring

Aktionsforskningen är inte en enhetlig ansats utan beskrivs ofta som en forskningsmässig inriktning med flera olika förgreningar (se t. ex. Reason & Bradbury, 2001). Carr och Kemmis (1986) redogör för tre indelningar som bygger på Habermas (1972) tänkande om olika kunskapsintressen med tillhörande existensberättigande grund. Enligt Habermas (1972) konstitueras kunskap i kraft av tre särskilda intressen: teknisk, praktisk och emancipatorisk.

Det finns tre kategorier av undersökningsmetoder för vilka en speciell förbindelse mellan logiskt-metodologiska regler och kunskaps-konstitutiva intressen kan demonstreras. Denna demonstration är en uppgift för en kritisk vetenskapsfilosofi som vill undvika positivismens fallgropar. Den empiriskt-analytiska vetenskapens sätt att närma sig sitt problem ansluter sig till ett tekniskt kunskapsintresse; de historiska-hermeneutiska vetenskaperna ansluter sig till ett praktiskt kunskapsintresse och den kritiskt orienterade vetenskapen ansluter sig till ett emancipatoriskt kunskapsintresse (s. 308).

Tekniskt intresse är det intresse människan har för att åstadkomma ett kunnande som genererar tekniska lösningar för att kontrollera och behärska naturliga fenomen. Att skapa och tillhandahålla resurser för människans överlevnad och för att lösa olika specifika problem. I fråga om skolor så kan det tekniska kunskapsintresset handla om att till exempel få tillstånd bättre kunskaper för elever med inlärningssvårigheter. Effektivitetsfrågor står ofta i centrum, mål ska nås med väl utnyttjade resurser. Denna form av kunskap banar väg för tekniska appliceringar med produktivitet, effektivitet, tillväxt och social kontroll som riktmärken. Blacker och McKie (2008) uppmärksammar oss på att ett tekniskt intresse leder vår uppmärksamhet mot tekniken vilket i sin tur resulterar i att fokus tas från andra håll. Tekniska lösningar underlättar ofta men ett okritisk anammande av tekniker riskerar samtidigt att begränsar det självständiga, kreativa och flexibla tänkandet. Detta skulle kunna vara en förklaringsmodell till varför de svenska och skotska lärarna fokuserade på särskilda undervisningstekniker och bortsåg från bakomliggande teorier då de arbetade med bedömning för lärande i klassrummet (se Crossouard & Pryor, 2012; Forssten Seiser & Karlefärd, 2014). De svenska rektorerna

riktade sin uppmärksamhet på att initiera förbättringsarbetet med hjälp av olika tekniker och strategier men deltog inte själva i lärprocessen.

Enligt Habermas (1972) skapar praktiskt intresse kunskap i form av tolkande förståelse som kan informera och vägleda i etiska och moraliska dilemman. Det anspelar på ett intresse för att försöka fånga in en djupare förståelse av ett fenomen. Sådana fenomen som ej låter sig mätas eller avläsas på ytan, utan behöver tolkas. Det intressanta här är att förstå vad som händer, att lära sig tolka skeenden och förhållanden för att få en bra inblick i dessa. Att lära sig om bakgrund och historiska sammanhang blir viktiga aspekter utifrån ett praktiskt kunskapsintresse (Carr & Kemmis, 1986). Här handlar det om att göra det svärbegripliga tydligare, att söka förstå, snarare än att söka ange en bruksanvisning för problemlösning (Alvesson, 2013). Inom organisationer handlar denna form av kunskapsintresse om att få till ett ändamålsenligt handlande utifrån en situationsspecifik förståelse.

Det emancipatoriska intresset syftar till att uppnå en frigörande kunskap utifrån ett socialt och samhällsligt perspektiv. Syftet i detta kunskapsintresse är att ge inspiration till kritisk reflektion och frigörelse från olika slags läsnings- och begränsningar. Detta kunskapsintresse skiljer sig från de övriga två genom att det strävar efter att identifiera källor till missförhållanden och ideologiska föreställningar som motverkar självständighet och moraliskt medvetet tänkande, enligt Habermas (1972). Tanken är att kritisk reflektion ska leda till bättre möjligheter att göra kloka ställningstaganden och därmed ökad autonomi i tillvaron. Individens benägenhet att följa andra är stor men kan också leda till problem, ibland blir exempelvis en undervisningsmodell på modet och att följa modet blir en drivkraft i sig (Alvesson, 2013; Carr & Kemmis, 1986). Självständighet och att stå upp för väl genomtänkta åsikter är viktigt, snarare än att anamma nya idéer och modeller. Det är självständighet och kritisk reflektion som är poängen, inte effektivitet och vinst. Ibland kan detta sammanfalla men det är då en bieffekt och inte huvudsyftet inom det emancipatoriska kunskapsintresset.

Avslutningsvis är det ofta så att inom en teknisk forskningsansats är det forskaren som definierar problemet och som planerar och ansvarar för forskningsprocessen. Detta innebär att det är någon ”utifrån” som bestämmer frågeställningar och upplägg på arbetet. Då finns en uppenbar risk att rektorer och lärare blir osjälvständiga medlöpare som underkastar sig forskarnas tolkningar och avstår således från att själva ta tag i problemet. Den kritiska självreflektionen är svag eller till och med helt frånvarande i en sådan forskningsansats (Tiller, 1999). Den kritiska aktionsforskningens decentralisering syftar istället till att öka självbestämmandet i skolan genom att de professionella i skolan forskar på sina egna frågor och problem i verksamheten. Forskningen är emancipatorisk i sin karaktär då deltagarna själva äger forskningen.

I Habermas fotspår

Dialog och kommunikation behövs för att möjliggöra kritisk granskning, påverkan och utveckling. Den tyske filosofen och sociologen Habermas (1996) betraktar dialogen som ett nödvändigt verktyg för att människor ska kunna förstå sin omvärld. Han konstaterar att människor som utforskar sin nära omvärld behöver sätta in sina antaganden om omvärlden i större sammanhang så att de kan lägga ett samhälleligt perspektiv på det som sker och inte sker. Habermas har utvecklat en analytisk modell över det moderna samhället, där han delat in det i två sfärer; livsvärld och systemvärld. Livsvärlden är den värld i vilken vi har våra sociala relationer, arbetar, har familj och vänner. Systemvärlden består av anonyma och sakliga relationer på den ekonomiska marknaden, i statliga myndigheter, organisationer och liknande. Systemvärlden som grundar sig på, och som har vuxit fram ur livsvärlden, hotar nu att kolonialisera den samma då livsvärlden allt mer genomsyras av det instrumentella förnuftet. Det instrumentella förnuftet är ett förnuft som är inriktat på att finna de mest effektiva medlen för att uppnå vissa mål. Detta i sin tur hotar själva grunderna för livsvärldens sociala integration och reproduktion då det kommunikativa förnuftet trängs bort. Vid sidan av det instrumentella förnuftet besitter människan följaktligen även ett kommunikativt förnuft. Till skillnad från det instrumentella förnuftet är det kommunikativa förnuftet inriktat på att uppnå ömsesidig förståelse och där den inbördes förståelsen är det som utgör grunden för rationalitet. Det kommunikativa förnuftet vilar på ett demokratiskt fundament och därför menar Habermas att det är det kommunikativa förnuftet och det kommunikativa handlandet som behöver utvecklas i samhället. Det är ett handlande som sker utifrån olika intressen och med ett brett spektrum av värderingar, i ömsesidigt utbyte och i samspel med andra. Det kommunikativa handlandet tar plats i den offentliga sfären, som inte ska förväxlas med den offentliga sektorn. Den typ av offentlig sfär som Habermas avser är den där deltagare av egen fri vilja diskuterar och ventilerar gemensamma samhällsproblem. Det är en sfär där alla som vill har rätten att ingå och möjlighet att uttrycka sin åsikt men även att välja roll som deltagare, talare, lyssnare eller observatör. Alla som på något vis berörs måste alltså ges möjlighet att delta i det kommunikativa handlandet och det utan rädsla för reprimander. Det kommunikativa handlandet kan beskrivas som en situation då individer plötsligt avbryter sitt görande för att istället stanna upp och kritiskt granska det som sker (Kemmis & McTaggart, 2005). Detta händer i synnerhet i de fall då det uppstår en känsla av att något inte längre står rätt till. Målet för deltagare som engagerar sig i ett kommunikativt handlande är att utifrån intersubjektiva överenskommelser uppnå en ömsesidig förståelse för varandras uppfattningar för att utifrån otvungen konsensus bestämma vilka handlingar man vill pröva i praktiken. Det räcker således inte med fina och välformulerade tal eftersom trovärdigheten hos en person beror på hur konsistent personens agerande är. Det betyder att orden behöver åtföljas av handling som överensstämmer med talet, på samma sätt som i en aktionsforskningsstudie.

Genom att ta utgångspunkt i Habermas teori (1996) om det kommunikativa handlandet, ser jag konstruerandet av kommunikativa mötesarenor som en möjlig strategi

för skolans professionella att hantera och påverka skolans utveckling. Habermas (2003) betonar kommunikationens betydelse ur ett utvecklingsperspektiv:

As historical and social beings we find ourselves always already in a linguistically structured lifeworld. In the forms of communication through which we reach an understanding with one another about something in the world and about ourselves, we encounter a transcending power. Language is not a kind of private property. No one possesses exclusiverights over the common medium of the communicative practices we must intersubjectively share. No single participant can control the structure, or even the course, of processes of reaching understanding and self-understanding. How speakers and hearers make use of their communicative freedom to take yes- or no-positions is not a matter of their subjective discretion. For they are free only in virtue of the binding force of the justifiable claims they raise towards one another. The logos of language embodies the power of the intersubjective, which precedes and grounds the subjectivity of speakers (s. 10).

Grundtanken i aktionsforskning är att människor lär sig bäst när de har kontroll över sin egen situation och att förändringar genomförs mest effektivt när de aktörer som ingår i en verksamhet själva tar ansvar för att identifiera och genomföra kloka förbättringar. Inom de nordiska länderna finns en lång bildnings- och folkbildningstradition där tanken om välutbildade medborgare är central precis som viljan att skapa ett jämställt och jämlikt samhälle (Rönnerman & Salo, 2012). Utifrån den nordiska traditionen betraktas deltagarna i ett aktionsforskningsarbete som jämställda och de arbetsformer som tillämpas är demokratiska. Även inom den kritiska aktionsforskningen förordas ett förhållningssätt som genomsyras av ett kommunikativt och demokratiskt samarbete, då detta är ett förhållningssätt som stärker solidaritet mellan individer och ger legitimitet till de beslut som fattas (Kemmis & McTaggart, 2005).

Reflektion

Målet med att svensk skola ska ha en utbildning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är en god men inte helt oproblematisk målsättning. Ett dilemma är att det inte finns *en* teoretisk eller praktisk vetenskap, snarare är det så att det finns flera vetenskapliga ansatser som gör anspråk på att vara den mest gynnsamma för skolans elever. I själva verket är det därtill tveksamt att dessa fungerar på det sätt de är tänkta då de implementeras i skolans praktik (se t.ex. Crossouard & Pryor, 2012; Forssten Seiser & Karlefärd, 2014). Utöver detta är skolan ingen homogen verksamhet utan varje lokal skolenhet är unik och behöver hanteras utifrån sin specifika kontext. Olika skolor kan vara framgångsrika på olika vis. Det gäller även elever och därför förväntas läraren möta varje enskild elev utifrån dennes behov och förutsättningar. Att skolor då ska implementera den ”bästa vetenskapliga undervisningsmetoden” är därför en orealistisk idé även om flera försökt lansera den allomfattande framgångsmetoden. Till detta tillkommer också det faktum att lärare och rektorer har olika föreställningar om vad som kännetecknar en bra skola vilket inverkar på hur de uppfattar olika skolförbättringsinsatser. Ytterligare en aspekt att ta hänsyn till är den ideologiska. Politiker

gör sitt bästa för att påverka och förändra skolan utifrån sin ideologiska hemvist. Några betonar vikten av god medborgarkompetens och moraliskt omdöme medan andra lyfter fram vikten av individers valfrihet och utvecklingsmöjlighet.

Bilden som framträder är att olika aktörer tolkar det vetenskapliga perspektivet utifrån olika synsätt och olika intressen. Skolans professionella behöver ställa sig frågan vad det finns inom det vetenskapliga perspektivet som gynnar respektive begränsar ett framgångsrikt skolförbättringsarbete i relation till barns och elevs lärande och utveckling. På samma vis som ett tekniskt intresse kan ta uppmärksamhet från annat håll riskerar ett allt för ensidigt krav på vetenskaplighet att begränsa lärares, rektorers och forskares kreativitet och uppfinningsrikedom. Istället för att sträva efter att göra på rätt sätt så bör vi fokusera på att göra rätt saker. Kanske finns lösningen att finna i den variationsrikedom och i den omfattande komplexitet som karaktäriserar skolan. Att uppmuntra olikheter och att arbeta med situationsanpassade lösningar istället för att låta en övertro på standardlösningar bli det dominerande förhållningssättet.

I mitt eget avhandlingsarbete har jag intresserat mig för skolförbättring och ledarskap som båda är diffusa, komplexa och svårfångade fenomen. Stora delar av den forskning som gjort inom dessa fält har ett tydligt tekniskt kunskapsintresse. Ett intresse som till viss del kan förklaras av utbildningspolitikens stora engagemang för denna typ av forskning då den i vissa fall erbjuder teorier och modeller som utlovar goda resultat. Men precis som med de flesta modeller och teorier uppstår svårigheter då de ska implementeras på den lokala skolenheten och kanske kan förklaringen vara att ett tekniskt kunskapsintresse inte är tillräckligt för att förstå så diffusa fenomen som ledarskap och skolförbättring. Där det tekniska intresset brister kan ett kritiskt och emancipatoriskt perspektiv stärka och bidra till att skolans professionella förhoppningsvis undgår ett okritiskt anammande av nya ledarskaps- och skolförbättringsmodeller. Genom ett kritisk emancipatoriskt förhållningssätt är min förhoppning att jag som forskare inte ska behöva hamna i situationer där saker ska konstateras vara rätt eller fel, bra eller dåliga. Där det tekniska kunskapsintresset brister kan ett praktiskt och ett kritisk emancipatoriskt perspektiv förhoppningsvis stärka upp.

Referenser

- Alvesson, M. (2013). *Organisation och ledning : ett något skeptiskt perspektiv* (1. uppl. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Blacker, D., & McKie, J. (2008). Information and communication technology. I N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Red.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (ss. 234-252). Cornwall, UK: Blackwell publishing.
- Bridges, D., & Jonathan, R. (2008). Education and the market. I N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Red.), *The Blackwell guide to philosophy of education* (ss. 126-145). United Kingdom: Blackwell publishing.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education knowledge and action research*. London: Falmer Press.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Crossouard, B., & Pryor, J. (2012). How theory matters: Formative assessment theory and practises and their different relations to education. *Studies in Philosophy & Education*, 31 (3), 251-263.
- Fitzsimons, P. J. (2007). Biotechnology, ethics and education. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 1-11.
- Flygare, E., Frånberg, G.-M., Gill, P., Johansson, B., Lindberg, O., Osbeck, C., & Söderström, Å. (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: Skolverket.
- Forssten Seiser, A., & Karlefärd, A. (2014). Aktionsforskning som förhållningssätt i en föränderlig omvärld. *KAPET*, 10, 58-73.
- Garrison, J., & Neiman, A. (2008). Pragmatism and Education. I N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Red.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Cornwall, UK: Blackwell publishing.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon P.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms : contributions to a discourse theory of law and democracy*. London: Polity.
- Habermas, J. (2003). *The future of human nature*. Cambridge.
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). Delrapport från SKOLFORS-projektet. Formativ bedömning på 2000-talet - en översikt av svensk och internationell forskning *Vetenskapsrådets rapporter* (Vol. 2015). Stockholm.
- Hirst, P. H. (2008). Foreword. I N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Red.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (ss. xv-xvi). Cornwall, UK: Blackwell publishing
- Jankowski, N., & Provezis, S. (2012). Neoliberal ideologies, governmentality and the academy: An examination of accountability through assessment and transparency. *Educational philosophy and theory*, 46:5, 475-487.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Communicative action and the public sphere. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The handbook of Qualitative Research. 3rd Edition*. (ss. 559-603). London: Sage.
- Kvernbekk, T. (2013). Evidence-Based Practise: On the Function of Evidence in Practical Reasoning. *Studier i pedagogisk filosofi*, 2, 2, 19-33.
- Levinsson, M. (2013). Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande* (2., [oförändr.] uppl. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research : participative inquiry and practice*: London : SAGE, 2001.
- Reeve, C. D. C. (1998). Aristotelian education. I A. Oksenberg Rorty (Red.), *Philosophers on Education. New historical perspective*. (ss. 49-63). London: Routledge.

- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? . I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner* (ss. 13-30): Lund : Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2012). *Vad är aktionsforskning?* : Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., & Salo, P. (2012). Collaborative and action research'within education-A Nordic perspective. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 1-16.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande : forskande partnerskap i skolan* Hässelby : Runa, 1999 (Malmö : Team offset & media); 1. uppl.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Tyrén, L. (2013). Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill'. en studie om lärare möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken (avhandling). Göteborgs universitet Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsswe&AN=eds_swe.oai.bada.hb.se.2320.12325&lang=sv&site=eds-live