





# Lärares lärande om elever

En sociologisk studie av yrkespraktik

*Lisbeth Ranagården*



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**Göteborg Studies in Sociology No 39**  
**Department of Sociology, University of Gothenburg**

© *Lisbeth Ranagården, 2009*  
ISBN 978-91-975405-4-4  
ISSN 16504313

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2009



# Abstract

Title Teachers learning on students. A sociological study of practitioner in service learning.  
Written in Swedish, summary in English, 247 pages

Author Lisbeth Ranagården  
Doctoral Dissertation at the Department of Sociology  
University of Gothenburg  
Box 720, SE-405 30 GÖTEBORG, Sweden

ISBN 978-91-975405-4-4

ISSN 16504313

Göteborg november 2009

This is a study of how professional teachers' learning about students takes place in relation to changed requirements and new organisational preconditions. Based on an approach from the theory of professions with inspiration by Lipsky's concept of street level bureaucrats, it examines which strategies or methods teachers develop in order to cope with the changes. Important points of departure for the study are theories of organisation, professions and knowledge. The three phases that are considered to distinguish professional work – diagnosis, inference, treatment – organise the disposition of the work.

The study is empirically based on interviews with primary school teachers, recorded development conversations, and teachers' written documentation for the latter. The teachers' own accounts of their learning process, as well as how they interpret what is experienced, form an interpretive and analytical foundation together with analysis of the development conversations.

Teachers' meetings with students usually occur with the entire class as a collective, which makes the teaching profession special. Other professionals normally meet their clients individually. At the same time, teachers are expected to individualise the instruction. The study shows how the organisation creates obstacles by intensifying the teachers' work. This diminishes the leeway for teachers to work professionally. A recurrent problem for the teachers' teaching is therefore lack of time. They have to find standardised forms such as the categorising of students.

The analyses demonstrate that there is great uncertainty about the measures' effects, and that teachers do not have enough knowledge. One develops new knowledge by trial and error, and the study points to a need for the teachers' teaching in and through its practice to be given room to develop. In this context the study discusses teachers' professional language as a hindrance to professional development.

As the study also shows, leeway for conversations is a prerequisite for learning about students. This in turn influences the possibilities of creating good relations. The study discusses teachers' interest in relation-building from a power perspective and as an important tool for successful instruction. But teachers lack tools for handling certain students who challenge the teaching role, and the analysis reveals deficiencies in both the organisation in the profession.

According to the study's results, teachers do not have support for coping with the changes that were made in the schools. Especially the profession's social dimensions prove to be a weakness for newly educated teachers, who need continued learning in professional practice, but more experienced teachers also lack tools for being able to individualise the instruction. While the causes are numerous, the bottom line is a scarcity of resources – in terms of time, institutional measures for solving problems, and knowledge about how the problems should be solved.

**KEYWORDS:** teachers' learning, profession, street level bureaucrats, human service organizations, knowledge, diagnosis, inference, treatment, development conversations, categories.



# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>13</b>
Bakgrund .....	13
Avhandlingens syfte och forskningsfrågor .....	16
Disposition .....	17
<b>2. Tidigare forskning och centrala begrepp– om organisationer, professioner och kunskap .....</b>	<b>19</b>
Organisationer och organisationsteorier.....	19
Organisation som formell struktur .....	20
Taylorismen eller Scientific Management .....	22
Organisationer och deras omgivning.....	23
Människorna i offentliga och professionella organisationer .....	27
Gräsrotsbyråkrater .....	28
Gräsrotsbyråkraternas relation till klienterna .....	30
Samtal som ett arbetsredskap för gräsrotsbyråkrater .....	34
Human serviceorganisationer .....	36
Sammanfattning .....	38
Professioner och professionellt arbete.....	39
Statens roll.....	40
Professionella grupperns uppkomst och utveckling.....	42
Professioner och kunskap.....	45
Sammanfattning .....	49
Kunskap och kunskapsformer .....	50
Praktisk och teoretisk kunskap .....	50
Kunskap som är tyst .....	52
Den reflekterande praktikern.....	52
Tyst kunskap som inte är tyst.....	54
Kunskap i handling och praktiskt yrkesutövande .....	55
Kompetens och yrkeskunnande.....	56
Experten och kunskapen.....	58
Lärares kunskap.....	60
Sammanfattning .....	63
<b>3. Metod.....</b>	<b>65</b>
Den egna erfarenheten.....	65
Datainsamling - omfattning, urval och genomförande.....	67
Enkäter och elevintervjuer .....	69
Presentation av skolorna.....	70
Datainsamling 1: Intervjuer med högstadielärare .....	71
Förberedelser, urval och genomförande.....	71
Samtalen i grupp.....	72
Intervjupersonernas bakgrund .....	73

Egna reflektioner .....	74
Analys och bearbetning av data .....	75
Datansamling 2: Utvecklingssamtalen .....	78
Datansamling 3: Skriftliga omdömen .....	81
Forskningsetiska överväganden .....	82
<b>4. Arenor för kunskap om elever .....</b>	<b>85</b>
Informella kanaler .....	86
Möten och samtal med elever .....	86
Möten och samtal om elever .....	89
Formella kanaler .....	93
Konferenser .....	93
Arbetslagsmöten .....	96
Utvecklingssamtal .....	96
Diagnoser .....	97
Sammanfattande analys .....	97
<b>5. Vad lärarna vet om eleverna .....</b>	<b>101</b>
Elevers kunskapsutveckling .....	101
Elevernas kognitiva förmågor .....	102
Individuella egenskaper .....	103
Sammanfattande reflektion .....	103
”Det sociala” .....	104
Elevers sociala kontext .....	104
Elevernas familjeförhållanden .....	105
Elevers sociala utveckling .....	106
Elevernas intressen, värderingar och attityder .....	107
Elevernas relationer .....	109
Sammanfattande reflektioner .....	114
Gränser för lärares ansvar för elevers utveckling .....	115
Lärare som noviser och experter .....	115
Spänningen mellan läraruppdragets olika sidor .....	117
Lärares uppfattningar om etiska gränser .....	119
Lärares källor till kunskaper om elever och typ av kunskap– några slutsatser .....	120
Lärares kunskaper om elever i termer av kunskapstyper .....	123
<b>6. Utvecklingssamtal och tolkning .....</b>	<b>127</b>
Formella ramar .....	128
Utvecklingssamtalens form .....	129
Presentation av samtalen .....	129
Förberedelser .....	131
Initiativ och dominans .....	136
Utvecklingssamtalens innehåll .....	140
Ämnesindelning och översiktlig bild .....	141
Fas 1: Inledning .....	143
Fas 2: Övergripande information .....	145
Fas 3: Tolkning av elevens sociala utveckling .....	146
Fas 4: Tolkning av elevens kognitiva utveckling .....	153
Tolkning och kategorisering .....	159
Lärares bedömningskategorier och modell av idealeleven .....	164



<b>7. Förslag till åtgärder .....</b>	<b>169</b>
Åtgärdsfasen i utvecklingssamtalen – omfattning .....	169
Åtgärdsfasen i utvecklingssamtalen – innehåll .....	171
Lärarnas förslag till åtgärder – den kognitiva utvecklingen som mål .....	171
Lärarnas förslag till åtgärder – den sociala utvecklingen som mål .....	181
Få eller inga åtgärdsförslag .....	182
Lärarnas skriftliga underlag inför utvecklingssamtalen .....	184
Lärarnas egna bilder av sina förslag till åtgärder .....	186
Sammanfattande analys och diskussion .....	190
<b>8. Diskussion .....</b>	<b>195</b>
Sammanfattning av resultatkapitel 4-7 .....	196
Lärares lärande om elever - samtalens betydelse .....	199
Samtal med enskilda elever .....	199
Samtal med kolleger om elever .....	201
Lärares lärande om elever - relationer och relationsbygganden .....	202
Lärares tolkning av information om elever - kategorisering och normalisering .....	205
Lärares förslag till åtgärder .....	209
Vad vill lärare åstadkomma med sina åtgärdsförslag? .....	209
Åtgärder för hela klassen .....	210
Åtgärder för enskilda elever - dom som inte vill och dom som inte kan .....	211
Hur ser lärares åtgärdsförslag ut? .....	214
Vad hindrar respektive främjar lärares lärande om elever? .....	215
Hinder och möjligheter ur ett organisationsperspektiv .....	215
Hinder och möjligheter ur ett professionsperspektiv .....	217
Hinder och möjligheter ur ett kunskapsperspektiv .....	219
Avslutande reflektioner .....	220
<b>Summary .....</b>	<b>223</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>231</b>

## Tabell- och figurförteckning

TABELL 2.1 Samband mellan handlingsnivåer och kunskapstyper .....	58
TABELL 3.1 Fördelning av intervjupersoner på yrkeserfarenhet och kön.....	73
TABELL 4.1 Lärares arenor för information om elever .....	98
TABELL 5.1 Lärares kanaler till kunskap om elever och typ av kunskap.....	121
FIGUR 5.1 Kategorier för lärares sökande efter kunskap.....	122
TABELL 5.2 Lärares kunskaper om elever i termer av kunskapstyper .....	126
TABELL 6.1 Deltagare samt utvecklingssamtalens omfattning i tid.....	129
TABELL 6.2 Procentuell fördelning av talutrymmet i utvecklingssamtalen.....	130
TABELL 6.3 Exempel på bedömningsmall inför utvecklingssamtal .....	132
TABELL 6.4 Innehåll i utvecklingssamtal fördelat på fyra huvudområden.....	142
TABELL 6.5 Lärares karaktäriserande uttryck för enskilda elever .....	148
TABELL 6.6 Lärares karaktäriserande uttryck för hela klassen.....	149
FIGUR 6.1 Lärarnas bedömningskategorier.....	166
TABELL 7.1 Sammanställning över lärarnas åtgärdsförslag .....	185

## Förord

Att skriva avhandling har varit ett både spännande och utmanande arbete, men också tålamodsprövande. I stunder av motgång och ifrågasättande kan det vara nog så lätt att förlora fotfästet, men med rätt stöd och uppbackning väcks också viljan att visa att det är just i motstånd och prövning man växer. Att avhandlingsarbetet har dragit ut på tiden har till stor del berott på mitt eget engagemang i de frågor som rör lärares arbete och lärarutbildningen och som jag haft svårt att hålla mig borta från, men det har också bidragit till en ökad förståelse för lärares lärande om och i sitt yrke. Jag känner mig glad över all den kunskap som arbetet med avhandlingen bidragit till och även om inte allt kan skrivas in i en text finns kunskapen inom mig i mötena och samtalen med andra och med nya uppgifter.

Denna avhandling möjliggjordes i ett första skede genom medel från Vetenskapsrådet efter en ansökan som min handledare Lennart Svensson och jag arbetade fram. Lennart har som handledare betytt mycket för utformningen av avhandlingsprojektet och lotsat mig framåt med stort tålamod. Tack för att du alltid har funnits till hands för frågor, diskussioner och support! Med din gedigna kunskap och ditt brinnande intresse för professionssociologin har du bidragit med intressanta perspektiv och frågor och jag kommer att sakna våra inspirerande och roliga samtal.

Att arbeta med avhandlingen på det sätt jag gjort parallellt med ett annat arbete har i många hänseenden blivit ett ensamarbete. Därför har jag särskilt uppskattat de forskarmiljöer som jag fått vara delaktig i. Inledningsvis var det viktigt för mig att få delta i de speciella seminarier på sociologen där vi diskuterade våra avhandlingsprojekt. Stort tack Pär Engström, Paula Berntsson, Ulla-Britt Wennerström och Sofia Persson som opponerat på utkast som jag lagt fram vid dessa seminarier och tack alla ni andra som deltog och bidrog med värdefulla kommentarer.

På senare tid har jag ingått i forskningsmiljön, FULL, som vuxit upp kring lärarutbildningen vid Högskolan i Halmstad. Där har jag haft förmånen att finnas med i en tvärvetenskaplig miljö, där sociologin har fått sällskap av flera andra ämnen, vilket gett nya insikter som också påverkat avhandlingsarbetet. De regelbundna seminarier där vi har ventilerat olika forskningsfrågor kring lärarutbildningens innehåll och den praxisnära forskningen har gett mig betydelsefulla insikter. Tack Monica Eklund, Ann-Christin Wennergren, Claes Ericsson och K-G Hammarlund för värdefulla synpunkter på det utkast jag presenterade. Ett alldeles särskilt tack till Anders Persson för att du tog initiativet till forskningsmiljön och med ditt stora engagemang bidrar till en oerhört stimulerande miljö. Du har öppnat för nya perspektiv och förklaringar till många av de problemområden som jag arbetat med i avhandlingen och är en inspirerande energikälla.

Under avhandlingsarbetet har jag också fått möjlighet att delta i ett annat forskningsprojekt där min del handlade om lärares kategorisering av elever i behov av särskilt stöd. Tack Magnus Tideman och Jerry Rosenqvist för er hjälp och alla intressanta samtal jag fick möjlighet att delta i!

En förutsättning för att avhandlingen över huvudtaget skulle kunna komma till stånd är naturligtvis alla ni lärare, elever och föräldrar som lät mig komma in i skolan och få insyn i era samtal och få del av era tankar och kloka ord. Ni har gett mig tillgång till ett empiriskt material som gett mig möjligheter att belysa lärares lärande om elever och jag har gjort mitt bästa för att förvalta ert förtroende. Tack för att ni ville medverka.

Bengt Furåker och Anna-Karin Collind var slutgranskare av avhandlingsmanuset och gav mig synnerligen värdefulla synpunkter. Er noggranna granskning och konstruktiva kritik har bidragit till att avhandlingen kunnat förbättras på många områden. Tack också Claes för alla goda synpunkter du kom med i slutfasen av avhandlingsarbetet – det var för mig ett betydelsefullt bidrag. Ulla Palmqvist har hjälpt mig med korrekturläsning och layout – det kändes tryggt att lämna arbetet i din hand!

Högskolan har varit min arbetsplats sedan 1990 och jag vill tacka alla som gett stöd och inspiration till att jag kunnat fullfölja arbetet. Till all personal på LUT som stått ut med att mina tankar på sista tiden ofta varit i avhandlingsarbetet vill jag rikta ett varmt tack. Er samarbetsvilja, goda humör och positiva inställning till sektionen och arbetsuppgifterna har varit en viktig förutsättning för mig så att jag har kunnat ta den lediga tid som erbjudits att fullfölja den sista fasen i min forskarutbildning.

Sist men inte minst vill jag tacka mina allra käraste för att ni så tålmodigt väntat på att avhandlingsarbetet ska bli färdigt. En varm och innerlig kram till min man Lennart för stöd och uppmuntran och allt du gjort för mig för att underlätta mitt liv på alla möjliga sätt. Du har också sett till att arbetet har blandats med promenader, god mat och dryck i lagom dos. Anna, Malin, Therese och Magdalena som under så många år fått lära sig att jag jämt varit upptagen med mitt skrivande – ändå har jag aldrig hört er ens sucka utan ni har visat mig stor respekt för det arbete jag hållit på med.

Halmstad i november 2009

Lisbeth Ranagården

*Till Fredrik, Johan och Olle  
Emmy och Lova*



# 1.

## Inledning

### Bakgrund

Skolan, undervisningen och lärares professionella ställning är ofta återkommande ämnen för debatt och ifrågasättanden. Alla har sin egen erfarenhet av skolan och till detta läggs kontinuerligt dagsaktuella mediebilder. Mer än en miljon elever går i den svenska grundskolan och drygt 100 000 personer arbetar där (Skolverket, 2008). Intresset för skolan från medier och politiker kan säkert förklaras med den stora mängd människor som är berörda men också av den starka politiska styrning som rör både skolan och lärarutbildningen. Ofta hörs bestämda uppfattningar om vad som är problemet och vilken medicin som är den rätta, men likväl råder det sällan enighet kring vilken väg som leder till en bättre skola.

När villkoren för styrningen av skolan förändrades i början av 1990-talet aktualiserades frågor kring hur lärares arbete ser ut och hur deras professionella utveckling gestaltar sig. Den förändrade organisationen innebar att en ökad lokal självförvaltning växte fram inom ramen för ett decentraliserat och målstyrt system. Skolan ansågs behöva en yrkeskår med en gemensam grund och en bestämd yrkeskunskap och den förändrade lärarutbildningen som följde lyfte fram den gemensamma kärnan i utbildningen (SOU, 1999:63). Mycket av debatten har sedan handlat om samhällsförändringar som ställer krav på en annan beredskap och en annan utbildning och kompetensutveckling av lärare. I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande Att lära och leda (1999) ägnas dessa frågor stor uppmärksamhet och ett tungt argument som motiverar ett sådant intresse är just förändringarna i skolans styrning.

”I en decentraliserad och målstyrd pedagogisk yrkesverksamhet ställs nya krav på de anställda att själva kunna utforma och utveckla arbetet. Kravet på professionellt genomförande förstärks... De yrkesverksamma har ett medansvar för att teorier och modeller för yrkesutövande successivt utvecklas. Detta synsätt svarar också mot samhällets krav på livslångt lärande.” (SOU, 1999:63 s. 260)

De nya former för kompetensutveckling som utvecklades under 1990-talet syftade bland annat till att utveckla samarbetet mellan forskning/högskola och skola. Skolverket deltog i arbetet genom att ställa medel till förfogande samtidigt som man ställde krav på att pengarna skulle användas i samarbete mellan universitet/högskola

och skola (Lendahls & Runesson red., 1996; Madsén red., 1994; Runesson, 2000; Tiller, 1998). Efterhand kom forskningsfrågornas fokus alltmer att riktas mot högskolorna och lärarutbildningens kunskapsutveckling och områdets forskning och kunskapsutveckling. En konsekvens av denna utveckling var den Utbildningsvetenskapliga kommitté som inrättades 2001 inom Vetenskapsrådet och som bland annat innebar att särskilda medel avsattes för forskning inom området och till kompetensutveckling av lärare. Som exempel kan nämnas de elva forskarskolor som inrättades för att fokusera på utvecklingen av det ämnesdidaktiska kunskapsområdet. Sedan ett antal år tillbaka kompletterades denna satsning med lärarlyftet som bland annat innebär att lärare ges möjlighet till forskarutbildning upp till en licentiatexamen inom ramen för de nationella forskarskolorna (SOU, 2008:109 s. 385).

Lärande och kompetensutveckling kan naturligtvis ske i många olika former, och betoning på lärande inom utbildningsinstitutioner respektive inom yrkespraktiker skiftar genom historien. Vi befinner oss åter i en tid med stark betoning på lärande i yrkespraktiken, och lärande i arbetslivet är en strategisk framtidsfråga som ingår i de flesta företags eller organisationers planer för kompetensutveckling. Lärares lärande och lärares kvalifikationer är också en av EU:s nyckelfrågor, eftersom lärarna är av stor betydelse för framtida generationer och därmed för samhällets utveckling. Vid en konferens om utbildningsfrågor 2006 enades man till exempel om vissa gemensamma principer för hur lärares lärande kan utvecklas och talade om vikten av inkludering och av att möta alla elever i deras individuella lärande (EU, 2006). Intresset för möjligheter att lära i och av sin egen praktik har också ökat, vilket bidragit till att skolan har fått ett starkare fokus på sitt eget lärande. Förutom skolhuvudmännen förutsätts också var och en som arbetar i skolverksamheten ta ett eget ansvar för det egna lärandet. En skola beskrivs som en lärande organisation när den är kapabel att själv inhämta och sprida kunskap och dessutom har förmågan att ändra sitt beteende som en konsekvens av ny kunskap och nya insikter (SOU, 1999:63 s. 61)<sup>1</sup>. Att organisationer kan fungera som lärande miljöer har visats i olika studier (jfr Ellström, 1992, Hultman, 2001) och även om det inte alltid syns i praktiken sker ett lärande som kan leda till mer omfattande förändringar.

För lärare som för alla andra professionella som arbetar inom den offentliga sektorn är arbetet styrt genom politiska beslut och myndigheters regelverk. Staten som aktör har kommit att spela stor roll för läraryrkets utveckling, och olika reformer har genomförts som bland annat syftat till att stärka lärarnas professionalitet. Samtidigt har emellertid också flera beslut om organisation och styrning försvårat en sådan utveckling, och som yrkesgrupp har lärare en mindre självständig ställning än flera andra professioner. Den starka politiska styrningen av skolans innehåll och arbete har också resulterat i ett flertal reformer som har genomförts över huvudet på lärarna (Svensson, 1995:158). Konsekvenserna av dessa ständiga förändringar anses ha försvårat eller omöjliggjort den kontinuerliga kollektiva kunskapsuppbyggnad (jfr

---

<sup>1</sup> Begreppet lärande organisation (organizational learning) brukar tillskrivas Chris Argyris och Donald A. Schön. Begreppet fanns omnämnt tidigare men med sitt verk *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective* från 1978 utvecklar Argyris och Schön sina tankar om organisationers lärcapacitet. Olsson (2007:30-37) diskuterar detta mer ingående i sin avhandling *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet*.



Carlgren & Marton, 2003) som anses utmärka en profession och som också kan ge redskap för att hantera mer komplicerade situationer med elever – något som lärare därmed anses sakna.

Viktiga utgångspunkter för den här studien är teorier om organisation, profession och kunskap. Skolan är en professionell byråkrati, där mål, regler och rutiner i viss mån styr arbetet samtidigt som lärare har stor självständighet (numera i större samarbete med kolleger) att lägga upp sitt arbete och att genomföra det. Lärare har professionella anspråk som under en längre tid nu främst gällt legitimation och auktorisation. En professionell yrkesgrupp kan sägas vara en sådan som har stor kontroll över sin utbildning och sin yrkesutövning - helst med statligt stöd i form av en legitimation - och där utövningen i någon mån är baserad på teoretisk kunskap. Det ska i den här studien visa sig att lärare saknar en repertoar av åtgärder kopplade till vissa problem som ska lösas vilket lärare har gemensamt med flera andra professioner. Men läraryrket är också speciellt i flera avseenden. Professionella träffar till exempel oftast sina klienter i enrum och gör en utredning, diskuterar denna med kolleger och föreslår åtgärder – helst med vetenskap och beprövad erfarenhet som grund. Lärares insatser förväntas också vara individuella och riktade till varje enskild elev men undervisningen sker huvudsakligen i klasser där läraren möter elever som ett kollektiv. Interaktionen med eleverna pågår dessutom under flera år vilket ger långvariga och nära relationer medan andra professioner vanligen har mera tillfälliga möten med klienter. Sådana villkor för lärares arbete och hur de skiljer sig från andra yrken med professionella anspråk står här i fokus.

Som diskuterats ovan har lärare inte fått det stöd de förväntat i samband med förändringar av skolan och nyutexaminerade oerfarna lärare har haft svårt att på egen hand hantera läraruppdraget i sin helhet under den första tiden i yrket. Yrkets sociala dimensioner visar sig vara en svårighet för den nyutbildade läraren (Paulin, 2007) som behöver förankra utbildningen i ett fortsatt lärande i yrkespraktiken (Gustavsson, 2008). Samtidigt är samhällets förväntningar och krav höga på lärarna som ofta befinner sig i nya situationer med krav på nya lösningar både i och utanför klassrummet. Trots stora ekonomiska satsningar och omfattande utbildningsreformer tycks inte skolans resultat ha förbättrats i förväntad utsträckning. Även internationella jämförelser visar motsvarande bild (jfr Barber & Mourshed, 2007). Tidigare forskning har visat att lärares yrkeskunskaper utvecklas i samverkan med de ramar som omger arbetet inklusive lärares egna ambitioner och uppfattningar om sin roll. Studier om lärares arbete visar att samspelet med eleverna har en avgörande betydelse för att ett lärande över huvudtaget ska komma till stånd, men på vilket sätt man lär och i vilka situationer är inte alltid uppenbart liksom inte heller under vilka förutsättningar (Ellström, 1996). Michael Barber och Mona Mourshed menar i sitt omfattande internationella arbete att större uppmärksamhet bör riktas mot lärares yrkeskunnande och förmåga att utveckla tillitsfulla relationer mellan lärare och elever. En slutsats är att det finns ett behov av kunskap om hur lärares lärande om elever sker och vad som hindrar eller främjar en relevant kunskapsutveckling för att till exempel kunna möta alla elever i deras individuella lärande så som det beskrivs i både nationella och internationella dokument (jfr EU, 2006).

## Avhandlingens syfte och forskningsfrågor

I avhandlingen studeras hur yrkesverksamma lärares lärande om elever sker i förhållande till förändrade krav och nya organisatoriska förutsättningar samt vilka strategier eller metoder lärare utvecklar för att möta förändringarna. För att stärka sin professionalism blir det, som framgått ovan, allt viktigare för lärare att kunna skapa förutsättningar för ett fortgående lärande under hela yrkesverksamheten. En särskild typ av kunskapskrav gäller eleverna och deras behov och sociala villkor. För lärare har relationen till eleverna alltid utgjort en framträdande och central del av arbetet och liksom den gamle guden Janus<sup>2</sup> har två ansikten så har idéerna om skolan också visat upp två olika ansikten - skolans kunskapsförmedlande uppdrag och skolans sociala uppdrag. Relationen mellan de båda uppdragen har formulerats olika vid olika tidpunkter och balansen mellan dem har skiftat men båda uppdragen har alltid funnits med. I dag läggs allt större tonvikt vid elevens rätt till inflytande. Valfrihet på en marknad rör numera både utbildning och andra tjänster och skolans styrdokument lyfter fram en ökad förståelse för individens rätt att göra sig hörd och själv få möjlighet att bestämma över sitt liv (Englund, 1999; Ericsson, 2006). Dessa individualiseringstendenser gäller inte endast skolan utan sätter sin prägel på hela samhället (Bauman, 1998; Beck, 1991; Giddens, 1990). Individualiserad undervisning ställer större krav på kunskaper om elever och detta ökar ytterligare genom friare val och mindre schemabunden undervisning. Lärare måste kunna avläsa vad eleverna bär med sig i form av kultur och förväntningar in i skolan och hur det stämmer överens med den kultur som finns i skolan (Frykman, 1998). Eftersom den tid som dagens barn och ungdomar tillbringar i skolan under sina skolår endast beräknas utgöra 15 procent av elevens hela tid har också kraven ökat på lärarnas förmåga att kunna utgå från elevernas situation och livsvärld för att bättre kunna möta dem i skolan<sup>3</sup>.

Den kulturella mångfalden i skolan är ytterligare en orsak till större krav på kunskaper om elever. Lärarna ställs inför uppgiften att bidra till konsensus kring den gemensamma kulturen samtidigt som man också förväntas öka förmågan att leva i ett mångkulturellt samhälle. Som lärare förväntas man också ha kunskaper om barns och ungdomars olika livssituation, och den uppdelning som funnits mellan kunskaper och omsorg tonas ner i styrdokumentet. I stället betonas att lärarens yrkesuppdrag alltmer kommer att förändras mot att svara för både kunskap och omsorg till alla barn och ungdomar. I lärares uppgifter ingår att ha kunskaper om hur man skapar goda förutsättningar för alla elever. Utvecklingssamtal, stärkt elev- och föräldrainflytande och ökade valmöjligheter betonar elevens och hemmens ansvar för studierna, men detta ställer också större krav på lärare att känna till enskilda elevers personliga och sociala förhållanden.

Avhandlingens studieobjekt är yrkesverksamma grundskollärares lärande om elever - i vilken utsträckning det sker, vilka typer av kunskaper som lärs och hur kunskaperna används. Huvudproblemet är vad som hindrar respektive främjar lärares lärande om

---

<sup>2</sup> Guden Janus ansågs vara den äldste av gudarna hämtad från den romerska mytologin. Han är en ljus – eller solgud som öppnar och stänger himlaljusets portar och brukar avbildas med två ansikten vända från varandra. Det ena ansiktet tittar in i framtiden och det andra blickar tillbaka in i det förflutna.

<sup>3</sup> Regeringens Proposition 1992/93: 220 *En Ny Läroplan*. s. 5

elever. Utgångspunkten är att lärares lärande och kunskapsanvändning hänger samman med yrkets och organisationens möjligheter och hinder. Där finns å ena sidan de villkor som styr verksamheten, och å andra sidan det som läraren kan och vill åstadkomma inom ramen för sitt uppdrag. Det är också dessa två perspektiv som studiens huvudfrågor har i fokus. Det berör egentligen ett större problem som handlar om en utvidgad lärarroll och dess innehåll. Det vetenskapliga och sociologiska problemet kan mer allmänt formuleras som professionellas lärande om sina klienter under vissa organisatoriska och professionella villkor.

Studiens syfte är att öka kunskapen om vad som hindrar och vad som främjar yrkesverksamma grundskollärares lärande om elever. Det är framför allt lärares lärande om elever som personer och deras behov och sociala villkor eller livsvillkor som står i fokus. Genom att låta yrkesverksamma lärare reflektera över sitt lärande om elever studeras i avhandlingen vilka strategier och resonemang lärare använder och vilka motiv som är centrala samt vad som hindrar eller gynnar lärarnas lärande.

Syftet kan preciseras i följande frågeställningar:

- Vilka arenor anses av lärarna betydelsefulla som utgångspunkt för deras lärande om elever, vad uppfattas som relevant att lära sig om elever och varför uppfattas just detta som relevant?
- Vilka strategier och metoder används vid lärande om elever?
- Vilken typ av kunskap utvecklar lärare om elever och hur används denna i lärares arbete?
- Vilka villkor som hinder och möjligheter förklarar lärandet?

De tre faserna som anses känneteckna professionellt arbete (Abbott, 1988) – diagnos, tolkning och åtgärder – organiserar dispositionen av arbetet och frågeställningarna ovan knyter an till dessa tre faser. Första fasen omfattar den information och det underlag som lärare söker om elever i relation till skolan, den andra fasen lärares användning av detta i samtal med andra lärare och de tolkningar som görs. Den tredje fasen omfattar de resultat och de åtgärder som tolkningarna leder till i möten med elever och deras föräldrar eller vårdnadshavare. Studien omfattar lärare som undervisar i grundskolans årskurs 7, 8 och 9 och de elever som lärarna i studien lär sig om och av handlar om elever i motsvarande årskurser.

## **Disposition**

Efter detta inledande kapitel, där avhandlingens bakgrund, syfte och problem beskrivs, följer i kapitel 2 en genomgång av aktuella teorier och tidigare forskning inom området. Här redogör jag för tidigare forskning av relevans för min övergripande problemställning. Den teoretiska ram som studien utgår från handlar om organisationer, professioner och kunskap. Jag presenterar begrepp som är centrala i studien och som handlar om människorna i den offentliga och den professionella organisationen, om human serviceorganisationer och gräsrotsbyråkrater, om relationer

till klienter samt om professionellas arbetsredskap. Jag diskuterar vidare professioner, professionella och statens roll för professionernas utveckling och arbete. Kapitlet avslutas med en genomgång av olika kunskapsformer och en diskussion om abstrakt kunskap, det praktiska yrkesutövandet och det erfarenhetsbaserade lärandet.

Kapitel 3 är ett metodkapitel och här redogör jag för min egen förförståelse inför studien. Jag preciserar studiens empiriska material och omfattning samt redogör för de metoder som använts vid datainsamling, sammanställning och analys. Kapitlet avslutas med forskningsetiska överväganden.

Kapitel 4, 5, 6 och 7 är avhandlingens resultatkapitel och redovisningen följer de tre faser som anses känneteckna professionellt arbete (Abbott, 1988) – diagnos (kapitel 4, 5), tolkning (kapitel 6) och åtgärder (kapitel 7). Det empiriska underlaget i kapitel 4 och 5 utgörs i huvudsak av intervjuer med lärare som har det gemensamt att de alla arbetar på högstadiet men kommer från ett antal olika skolor. I kapitel 4 redogörs för de arenor som lärare bedömer som väsentliga för sitt lärande om elever och i kapitel 5 diskuteras vad lärare lär och med vilka metoder eller strategier. Här diskuteras också hur lärare bedömer vad som är relevant att veta och vilka etiska gränsdragningar som kan vara aktuella. Det empiriska underlaget till kapitel 6 och 7 utgörs i huvudsak av utvecklingssamtal som lärare genomfört. Kapitel 6 behandlar lärares tolkning av den information eller kunskap de fått om eleverna och kapitel 7 analyserar hur lärare använder den kunskap de har om eleverna och varför lärare handlar som de gör. Här förs också en diskussion om lärares kategorisering av elever.

I det avslutande kapitlet, kapitel 8, förs en diskussion om studiens resultat relaterad till tidigare forskning, avhandlingens frågeställningar och centrala begrepp. Här diskuterar jag de viktigaste slutsatserna av studien och jag lyfter också blicken och diskuterar vad och på vilket sätt jag kan ha bidragit till att öka kunskapen om lärares lärande om elever och hur denna kunskap kan tas tillvara i utbildningen av nya lärare liksom också i fortbildningen av yrkesverksamma lärare.

## 2.

# Tidigare forskning och centrala begrepp— om organisationer, professioner och kunskap

I detta kapitel presenteras den teoretiska referensram som används som utgångspunkt och verktyg i avhandlingsarbetet. Huvudproblemet är vad som hindrar respektive främjar lärarens lärande om elever. Utgångspunkten är att det lärande som sker och den kunskap som lärarna använder sig av hänger samman med yrkets och organisationens möjligheter och hinder. Jag har därför valt att fokusera på teorier om organisationer, professioner och kunskapsstyper. I kapitlets inledande del behandlas yrkets villkor, det vill säga organisationens förutsättningar och ramar. Därefter görs en översikt över äldre och yngre professionsteorier och en beskrivning av nyare teorier om professionella grupper, som t. ex. lärare, som bärare av ett visst kunnande. Avslutningsvis redogörs för olika teorier om kunskap och kunskapsformer för att försöka förstå och beskriva hur lärarkunskapen utvecklas.

## Organisationer och organisationsteorier

Att vi över huvudtaget diskuterar organisation i ett visst sammanhang implicerar någon form av oordning som vi räknar med att kunna lösa eller förstå med hjälp av en organisation eller ett nätverk. Utifrån den ursprungliga grekiska betydelsen är organisation ett medel för att nå vissa mål.<sup>4</sup> Med organisation menar vi i dag vanligen en samordning av uppgifter så att alla blir utförda och fördelade på flera händer. Denna betydelse har Michael Handel (2002:2) fångat genom att definiera organisation som medel ”by which people working together can accomplish larger and more complicated tasks than they can as individuals acting separately”.

I den fortsatta framställningen sammanfattas inledningsvis de vanligaste idéerna för organisering så som de beskrivs i några av de klassiska organisationsskolorna dvs. byråkratiteorin och taylorismen och som har att göra med organisationens form och struktur. Frågan om organisationen som ett slutet eller öppet system och omvärldens inflytande på organisationens inre liv sammanfattas i några aktuella teorier.

---

<sup>4</sup> Den ursprungliga grekiska definitionen är ”redskap” eller ”verktyg” (Berg, Gunnar 1986 i *Professionaliseringsfällan*).



Avslutningsvis tar jag upp de teorier som framför allt handlar om människorna i den offentliga och den professionella organisationen och knyter an detta till skolan som institution och organisation.

### **Organisation som formell struktur**

Max Weber beskriver i sitt verk "Wirtschaft und Gesellschaft", som han skrev under 1920-talet (Weber, [1922] 1983) idealtypen för den rationella byråkratin och som han menar kan fungera som ett analysinstrument för att mäta graden av byråkrati i en organisation. Han uppfattar byråkratin som den mest rationella formen för en organisation, eftersom den ger förutsättningar för lagliga beslut om makt och maktfördelning och möjligheter att skapa trygghet, rättvisa och tillit till organisationen. Den bygger på centralt beslutade och enhetliga regler som ska tillämpas opartiskt av tjänstemännen för att man ska uppnå målet om lika och rättvis behandling av alla medborgare.

Den byråkratiska organisationsmodellen har ibland beskrivits som "a giant human machine" som är mer effektiv ju mindre mänsklig den är (Handel, 2002). De byråkratiska principer som Weber (1922) iakttagit kan innebära att verksamheten blir så regelstyrd att det blir viktigare att efterleva reglerna än att svara upp mot människornas och verksamhetens behov (Liljequist, 1999). Ett perspektiv som oroade Weber var de potentiella konflikterna mellan professionens företrädare och organisationens administratörer. De professionella kan i kraft av sin kompetens utgöra en så viktig resurs i organisationen att de skulle kunna vägra att låta sig styras av administratörerna, vilket skulle kunna bli särskilt märkbart i en kunskapsorganisation som till exempel skolan. Dessa farhågor har visat sig vara överdrivna när det gäller skolan. När skolans verksamhet skulle utvecklas mot en nioårig sammanhållen grundskola satte en central regelstyrning en stark byråkratisk prägel både på verksamheten och på lärarna. Den statliga styrningen begränsade de professionellas utrymme och bland annat hämmades lärarnas utrymme som forskare av den egna verksamheten (jfr Prop.1950:70). Detta menar Carlgren och Marton (2003) har begränsat utvecklingen av lärarprofessionalismen. Lärarna svarade med att slå vakt om den autonomi som var möjlig – den i det egna klassrummet vilket bland annat fick till följd att lärares arbete kritiserades för att vara otillgängligt för insyn och försvårade för samarbete och kollegialitet. När lärarna i samband med nya styrformer väl fick större frihet från statlig styrning har man haft svårt att utnyttja frihetsutrymmet för ett pedagogiskt nytänkande (Liljequist, 1999).

Det professionella arbetet sker vanligen med hjälp av bedömningar och beslut från fall till fall och inte med hjälp av de generaliserande regler som den byråkratiska organisationen erbjuder. Det här orsakar naturligtvis problem för de professionella som också vanligen arbetar i organisationer nära de människor de ska hjälpa. I regel krävs ett stort personligt engagemang och en viss närhet och samarbete med de klienter man arbetar med, vilket Michael Lipsky (1980) utvecklar vidare i teorin om gräsrotsbyråkrater på sätt som beskrivs längre fram i detta kapitel. Denna närhet kan försvåra rollen som den opartiske och neutrale byråkraten. Lipsky visar t. ex. hur den

nära relationen till klienten också är starkt styrande i arbetet och i ett flertal forskningsrapporter om lärares arbete framstår relationen till eleverna som den viktigaste drivkraften i arbetet (Clandinin, 1986; Robertsson Hörberg, 1997; Wedin, 2007).

Det finns emellertid också likheter mellan byråkrati och profession; båda formerna förutsätts tillämpa enhetliga regler och kategorier och tillämpningen förväntas ske opartiskt av tjänstemännen som Webers legala rationalitetsform utgår från. Byråkrati och professionalisering ska kanske snarare ses som två parallella hierarkier – en administrativ som utgår från lagar och regler och en professionell som utgår från en gemensam kunskapsbas och beprövad erfarenhet (Roemer, 1982; Svensson, 2008; Wright, 1985). Byråkratins legitimitet baseras på politiskt/demokratiskt beslutade lagar och regler som tillämpas av tjänstemän som kan ställas till ansvar i en hierarki. Professionens legitimitet baseras på kunskap, kompetens och beprövad erfarenhet som erkänts av staten och där professionen förvärvat någon form av yrkesmonopol. Styrningen av byråkratin sker genom de lagar och förordningar, som är kopplade till arbetsorganisationen. Den professionella styrningen sker genom yrkeskunnandet, som kan sammanfattas i professionens kunskaper, utbildning och beprövad erfarenhet (Svensson, 2008). Weber ser byråkratin som den mest effektiva organisationsformen när det handlar om att leda utvecklingen mot givna mål. De byråkratiska principerna kan fungera som ett skydd mot ett egenmäktigt förfarande och skapar på så sätt trygghet och stabilitet i organisationen. Byråkraten handlar inte utifrån ett eget känslomässigt perspektiv utan från ett mer rationellt perspektiv där organisationens mål är överordnat det egna intresset. Den byråkratiska strukturen uppfattades i Webers perspektiv därför också stå stark både mot snabba interna förändringar och mot omgivningens inflytande.

Styrningen av skolan i dag ger inte intryck av en stabil byråkrati i Webers mening, utan snarare av en organisation som styrs av en mångfald olika aktörer med tydliga egna intressen att bevaka. När staten släppte regleringen av lärartjänsterna till förmån för ett decentraliserat system öppnades dörren till kommunala anställningar och kommunalt inflytande. De lagar och förordningar, som dittills hade styrt skolan som en byråkratisk organisation, luckrades upp och detaljer och regler ersattes av mål. De statliga premisserna handlade om ett ökat utrymme för professionen att agera autonomt - det vill säga en legitimitet baserad på kunskap, kompetens och beprövad erfarenhet som staten erkänt. Samtidigt med ett ökat utrymme för professionen, öppnade staten för kontroll av skolans kärnverksamhet genom regelbundna utvärderingar. Sambandet mellan det statliga greppet om byråkratin, de kommunala intressena och de professionellas utrymme är ett komplicerat system att navigera genom. Olika konkurrerande mål från både stat och kommun styr skolans verksamhet (Läraryrkesförbundets remissvar över SOU 2002:121) och lärarprofessionen upplever sig klämd mellan kommun och stat. Ansvarsfördelningen anses otydlig (jfr SOU 2003:123) och lärarnas fackliga organisationer lyfter åter frågan om ett förstatligande av skolan och lärartjänsterna som en väg mot en ökad professionalisering (Sahlin & Waks, 2008).

## Taylorismen eller Scientific Management

Om teorierna om byråkratin i huvudsak hade den offentliga sektorns organisering i fokus hade en annan ”klassiker” inom organisationsteorin - taylorismen eller Scientific Management - industrin som det huvudsakliga intresseområdet. Frederic Taylor som utarbetade de grundläggande principerna för denna teori var i huvudsak intresserad av att studera arbetsprocesserna inom industrin och hans ursprungliga idéer gick ut på att få arbetarna att använda tiden mer effektivt – de skulle ”work smarter not harder” (Handel, 2002:14).

Principerna kom att få stor betydelse för industriens organisering av arbetet, men hade också betydelse för hur stora delar av den offentliga sektorn organiserades i vårt land (Beronius 1986). Med den allmänna skolgång som gav alla tillgång till utbildning, skapades ett modernt skolsystem med storskaliga skolor som växte fram under 1950- och 1960-talen, och som utformades efter principer som gällde för näringslivet. De storskaliga skolorna ansågs kunna tillmötesgå arbetslivets växande behov av arbetskraft, och har beskrivits som fabriksliknande system för massutbildning som utformades för att i första hand tillmötesgå fabrikenas och den tunga industrins behov (Hargreaves, 1998:43).

”Uppstyckade lektioner, åldersindelade klasser, ämnesbaserade läroplaner och skriftliga prov – allt som i dag utgör tecken på ’riktig undervisning’ och som framstår som det naturliga och förnuftiga sättet att organisera läroplaner och undervisning – är egentligen mycket specifika sociohistoriska produkter” (Hargreaves, 1998:44)

Taylorismens idéer ledde inom industrin till en förbättrad effektivitet och lönerna kunde höjas, men taylorismen kom inte att bli betraktad som en arbetsorganisation som var arbetarnas vän. I stället mötte idéerna kritik. I teorin ingick uppfattningen att människan enbart var styrd av ekonomiska motiv varför en högre lön var belöning nog. Harry Braverman (1977) som var en av kritikerna, ansåg emellertid att Taylors koncept ledde till att arbetet utarmades och tömdes på sitt sammanhang. Enligt Andy Hargreaves (1998) svarade lärarna på rationalitetens krav genom att utveckla bemästringsstrategier och dessutom kämpade de för att upprätthålla rollen som lärare och det innehåll som gav arbetet mening.

Taylorismen i skolan handlade inte bara om system för organisering av arbetet utan också om system för övervakning och kontroll och att kunna avläsa resultat. Michel Foucault (1979) diskuterar i detta sammanhang hur nya former av disciplinering och kontroll utvecklades. Äldre tiders metoder med tydlig maktutövning ersattes i det moderna samhället av mer dolda metoder som bland annat handlade om korrigerande av individens beteende och personlighet. Styrningen och kontrollen över skolan skärptes, och utbildningsstrukturen gjordes till ett mer enhetligt och nationellt koordinerat system där varje elev skulle garanteras en likvärdig utbildning oavsett var i landet man bodde. Staten styrde också genom statsbidrag som finansierade verksamheten, och som reglerade till exempel skollokalerens utformning och klassernas storlek (Richardsson, 2004). Skolan kom från 1950-talet att under flera decennier framöver präglas av standardisering och en nationell skoladministration inrättades med uppgift att kontrollera och följa verksamheten (Persson, 2008).



Samhällets kontroll över verksamheten omfattade också utbildningen av lärare genom regleringen av den högre utbildningen och krav om behörighet vid anställning som lärare. Betygssystemet ändrades för att anpassas till nya krav, som till exempel att hantera de nationella standardiserade proven som skulle vägleda lärarna i bedömningen av elevernas prestationer. Men betygssystemet ändrades också för att kunna fungera som urvalsinstrument för tillträde till högre studier<sup>5</sup> (Richardsson, 2004) och det fanns en stor tilltro till att kunna få fram ”rätt man på rätt plats” med hjälp av ett effektivt urvalssystem.

Inom skolan i Sverige växte i spåren av taylorismen på så sätt en alltmer centraliserad organisation fram med en omfattande byråkratisering av verksamheten. Denna organisation skapade de förutsättningar, som sedan lärare verkat inom under många år. Utvecklingen sammanföll med den utbildningspolitiska diskurs som utmärktes av en sammanhållen grundskola, förbud mot nivågrupperingar och en hög grad av enhetlighet när det gällde innehåll och värden som social utjämning, generell medborgarkompetens och samhällets utbildningsansvar (Schüllerqvist, 1996). Det ökande intresset för utvärderingar och betoningen av kvalitetskontroll som i dag genomsyrar stora delar av den offentliga sektorn, kan ses som en fortsättning eller en utveckling av taylorismens idéer. De förändringar som offentlig sektor genomgått de senaste decennierna minskade visserligen den statliga styrningen och kontrollen, men i stället utvecklades nya former av kontroll av verksamheten och dess måluppfyllelse som påverkar de professionellas arbetsvillkor precis som taylorismens idéer gjorde. Jag återkommer längre fram i texten till en beskrivning av dessa förändringar och dess konsekvenser. I det starka fokus man i dag har på kopplingen till omvärlden känns det underligt att man som Weber och Taylor ens kunde tänka sig organisationer med så tydliga avgränsningar utåt att de kunde betraktas som isolerade företeelser. Nyare teorier som presenteras nedan öppnar däremot dörrarna ut mot omvärldens influenser.

## **Organisationer och deras omgivning**

Ett centralt problem i organisationsteorin handlar om att kunna identifiera de villkor, som ger upphov till den aktuella strukturen. Under 1960- och 1970-talen vändes blickarna från den inre strukturen och funktionen ut mot omvärlden och dess betydelse för organisationernas inre liv. Situationsteorin<sup>6</sup>, som fick sitt genombrott på 1960-talet utgår från att organisationer är öppna system som interagerar med sin omvärld. Beroende på hur komplex eller osäker omvärlden är utvecklas enligt denna teori olika organisationsformer. Skolans organisationsform är därför inte given eftersom den verkar i en heterogen och instabil omvärld med många intressenter och många och ofta motstridiga mål. Enligt teorin leder detta bland annat till att organisationens arbete blir präglad av osäkerhet och blir svårt att förutse vilket för skolans del dessutom har förstärkts av en stark politisk styrning.

---

<sup>5</sup> I det här fallet avses med högre studier tillträdet till realskolan och gymnasieskolan – tidigare hade detta urval gjorts med hjälp av särskilda inträdesprov som omfattade både skriftlig och muntlig prövning.

<sup>6</sup> ”Contingency theory” kan ungefär översättas med teorin om situationsbestämda organisationsformer. Jag har valt att låna Bakkas (2002) mer kortfattade begrepp ”situationsteori” för att beskriva denna riktning.

Nya organisationsformer uppträder emellertid inte i den omfattning man skulle kunna förvänta sig och detta beror enligt John Meyer och Brian Rowan (1977) på att organisationerna anpassar sig till omvärldens förväntningar och tar över de strukturer som dominerar. På så sätt kan man öka sin legitimitet och säkra sin överlevnad. Den formella strukturen och organisationernas stora inslag av formalia fungerar därför bara som mäktiga myter eftersom organisationerna samtidigt också bygger upp en informell struktur som svarar mot förväntningarna på den praktiska verksamheten (Meyer & Rowan, 1977). Ett grundläggande dilemma för skolan i det här sammanhanget handlar om skolplikten som tvingar barnen till skolan under ett visst antal år samtidigt som elevens inflytande betonas i aktuella styrdokument. Det ställer krav på ett visst lärarskap som ska utgå från individens vilja, men som också ska få eleven att vilja det, som samhället beslutat om - det vill säga att gå i skolan. Åsa Bartholdsson (2008:18) beskriver hur lärarna löser detta genom att utveckla en speciell form av maktutövning, som hon valt att kalla den ”vänliga maktutövningen” och som handlar om de styrningstekniker som tillämpas i klassrummet.

Anpassningen till omgivningen och den externa påverkan behöver naturligtvis inte vara negativ, men Charles Perrow (1986) menar att vi i dag i alltför liten omfattning diskuterar hur och i vilken utsträckning influenserna i stället går från organisationen till omgivningen. När det gäller utvecklingen i skolan, är bedömningen att skolan i hög grad påverkas av sin omgivning och de trender som finns i samhället i fråga om organisationsutveckling. Men den roll de professionella spelar i det här sammanhanget ska inte underskattas (Di Maggio & Powell, 1983). I sin utbildning har man till exempel lärt hur verksamheten ska bedrivas, vad som är problem, vad som inte är problem och hur man ska prata om verksamheten. Dessa tendenser förstärks ytterligare efter utbildningen bland annat genom den kollegiala samverkan, den fackliga tillhörigheten och inte minst genom påverkan via samhällsdebatten. Kerstin Sahlin och Caroline Waks (2008) menar att professionerna inom offentlig sektor har varit betydelsefulla för utvecklingen av den svenska välfärdsmodellen genom att de deltagit i att formulera och lösa problem inom sina respektive verksamhetsområden. Även inne i skolan finns naturligtvis föreställningar om skolan i dag, om dagens barn, om deras föräldrar, och om samhället som har betydelse för hur lärarna förstår och tolkar sitt uppdrag och utvecklar verksamheten (Bartholdsson, 2008). På så sätt kan också de professionella grupperna i en organisation fungera som utvecklande krafter i en viss riktning.

Gunnar Berg (2003:21) föreslår att vi, för att kunna fånga ”den komplexitet som är utmärkande för skolans verksamhet och skolors vardagsarbete”, använder flera olika perspektiv i studier av skolan. Han vill se skolor som en mångfald av olika organisationer där skolans roll som institution också lyfts fram. När statens styrning av skolan förändrades under 1990-talet förstärktes komplexiteten. Den förändrade relationen mellan staten och skolan som institution, har kallats för ett ”utbildningspolitiskt systemskifte” (jfr Richardsson, 2004). Det skedde en ideologisk positionsförskjutning mot begrepp som valfrihet, individualism, konkurrens, effektivitet och profilering. Även i andra länder beskrivs motsvarande förändringar (jfr Daun & Jansson, 1999; Hargreaves, 1998), och de tycks ske i samma riktning

även om de politiska och kulturella förutsättningarna skiljer sig åt. Som institution styrs skolan av de uppdrag som staten ålagt den, men också av de outtalade uppdrag som samhället förväntar att den ska sköta. Berg skiljer här mellan styrning av skolan och ledning av skolan, där styrning i första hand är ett institutionellt maktbegrepp som syftar på uppdraget och som uttalar vad man ska åstadkomma. Ledning är ett organisatoriskt begrepp, som beskriver hur det faktiska vardagsarbetet i skolan ska verkställas, och kan därmed kopplas till begrepp som t. ex. profession, förvaltning och organisation. Skolans yttre gräns utgörs av den institutionella ramen, medan den inre gränsen handlar om hur vardagsarbetet i skolan utformas. Detta styrs i sin tur bland annat av den skolkultur som råder och Berg drar slutsatsen att ”skolor i sitt vardagsarbete har olika frirum<sup>7</sup> att förhålla sig till” (2003:48). I praktiken betyder det att skolor som organisationer kan bedriva sitt vardagsarbete på olika sätt men ändå inom de institutionella ramarna. Berg studerar bland annat hur frirummet utnyttjas, vilka aktörer som deltar, hur de kan ta emot och genomföra beslutade reformer i skolans vardagsarbete och hur aktörernas kunskaper eller bristande kunskaper påverkar möjligheterna att upptäcka det outnyttjade frirummet.

En viktig del av implementeringen handlar om hur väl organisationens aktörer svarar mot det nya frirummet. Nils Brunson och Johan Olsen (1990) diskuterar relationen mellan beslutsfattarnivån och den organisation som utgör beslutets mottagare. Om besluten strider mot organisationens egna intressen uppstår sannolikt processer, som försvårar genomförandet. De arbetstids – och skolutvecklingsavtal som slöts under 1990-talet förändrade förutsättningarna för arbetet i skolan. I den tidigare centralt styrda skolan beskrevs vanligen det professionella frirummet som begränsat, och lärarens autonomi inskränktes till arbetet i klassrummet – utanför detta tog regelsystemet vid. I den resultat- och målstyrda skolan förväntas däremot lärare i högre grad ta ansvar även för det arbete som ligger utanför ett traditionellt klassrumsarbete, och det är också denna idé om en utvidgad lärarroll, som skolutvecklingsavtalen byggde på. Denna syn på lärarrollen stämmer väl överens med den bild om en utvidgad lärarprofessionalism, som Eric Hoyle (1980) beskriver. Han menar att en begränsad lärarprofessionalism är förenlig med en institutionell relation till skolor som organisationer och beroende av regler. Där är det professionella frirummet begränsat och lärarens autonomi inskränks till arbetet i klassrummet – utanför detta tar regelsystemet vid. I en utvidgad lärarprofessionalism förutsätts läraren ha professionellt inflytande över hela skolans vardagsarbete och tar ansvar även för det arbete som ligger utanför klassrumsarbetet. Denna form blir på så sätt mer kopplad till skolan som organisation. Jag utvecklar detta ytterligare längre fram under avsnittet om professioner.

Utvidgningen av frirummet har emellertid haft ett pris för lärarna som fått betala med ökade arbetsinsatser, skriftlig dokumentation, ökad effektivitet och konkurrens. När skolans resurser minskade under 1990-talet ökade samtidigt kraven på skolans och lärarnas arbetsinsatser. Stora krav ställdes på ett lojalt beteende för de beslut som riksdag och regering hade fattat. Berg menar att sådana situationer kan leda till motstånd och konflikt även om begreppet ”frirum” för tankarna till ett

---

<sup>7</sup> Frirum är med Bergs definition utrymmet mellan institutionens gränser och organisationens gränser (2003:48)

handlingsutrymme i en mer positiv bemärkelse. Men något direkt aktivt motstånd gjordes inte från lärarhåll - utan man försökte i stället att arbeta lojalt för att nå de mål som ställdes. Däremot har lärarna kommit till tals på annat sätt till exempel genom sina fackliga organisationer. Lärarna är kritiska mot kommunaliseringen av skolan, och menar att den inte lett till något ökat frirum för de professionella att utveckla verksamheten (Läraryrskommitténs remissvar över SOU 2002:121). Gustav E Karlsen och Anders Persson (2004) menar att Berg i sitt resonemang om skolornas och lärarnas frirum inte tagit hänsyn till att målstyrning i praktiken har kommit att innebära att centralisering och decentralisering kombineras. "Målformulering och kontroll centraliseras, medan användandet av verksamhetsresurser decentraliseras" (Karlsen & Persson, 2004: 212). Frirummet i ett målstyrt system stämmer i teorin väl överens med den politiska retoriken medan vardagsarbetet snarare karaktäriseras av en kombination av kontroll och incitament eller en "blandning av morot och piska". Här skulle Meyer och Rowan (1977) antagligen få ett väl tillgodosett empiriskt underlag för att bekräfta myterna och organisationernas stora inslag av formalia. Den formella strukturen överensstämmer med idéerna om ett ökat friutrymme för de professionella. Lokala krav om utvärderingar, måluppfyllelse och effektivitet har ersatt tidigare centralt styrda regler. Det kvalitetsarbete och den kvalitetssäkring som utvecklats kan ses som ett sätt för organisationen att försäkra sig om att den enskilde anställda anpassas till organisationens krav om måluppfyllelse och ett effektivt utnyttjande av resurserna. Den praktiska verksamheten har därför, ur ett lärarperspektiv, snarare kommit att präglas av ett minskat handlingsutrymme särskilt som skolverkets tillsynsverksamhet har ökat. Staten har efter hand också tagit tillbaka en del av den avreglering som gjordes (Sahlin & Waks, 2008).

Vanligen anses schemat och schemalagningen vara det kanske mest påtagliga uttrycket för skolors arbetsorganisationer och organisering (jfr Berg, 2003; Persson, 1994). Tiden är tillsammans med undervisningsämnena grundstenarna i organiseringen av arbetet i skolan, och fortfarande ser vi tydliga spår av de tayloristiska organisationsprinciperna, där en effektiv arbetsprocess delades upp i väl avgränsade delar. Organiseringen av klocktiden i skolan har på liknande sätt handlat om att samordna allas tidsvanor till *ett* gemensamt mönster, vilket medfört att spontana aktiviteter eller lösningar varit svåra att genomföra. Vidare förutsatte systemet att alla ämnen skulle organiseras på samma sätt oavsett karaktären på ämnet, och oavsett vilka pedagogiska lösningar, som lärare och elever ville använda sig av (Persson, 1994). De arbetstids- och skolutvecklingsavtal som slöts under 1990-talet gav skolor möjligheter att utveckla nya organisations- och arbetsformer. I avtalen betonas vikten av att samarbete och arbetslagstanke lyfts fram som en kärna i verksamheten. Beslutade organisationsförändringar mottogs med blandade känslor och många lärare upplevde samarbete i arbetslag som en ytterligare ökning av arbetsbördan (Ranagården, 2002). I en nyligen presenterad forskningsrapport ger emellertid Hans-Åke Scherp (2007) en betydligt mer positiv bild av organiseringen i arbetslag. Lärarna verkar ha lärt sig utnyttja friutrymmet bättre och använder den gemensamma tiden mer effektivt bland annat för att utveckla gemensamma pedagogiska idéer. Men det finns fortfarande många hinder i vägen. De handlar bland annat om regelsystemet, lokaler och resurser och om bestämmelser för lärares

tjänstgöring. En fortsatt diskussion utifrån dessa aspekter finns nedan i avsnittet om ”gräsrotsbyråkraterna”.

De organisationsteorier som hittills behandlats har i huvudsak utvecklats under en period då industrin stått i fokus för intresset. Under 1960-talet och framåt växte den offentliga sektorn och tjänsteproduktionen ökade. Medan de rationella klassiska organisationsteorierna fokuserade på organisationernas struktur och funktion och situationsteorin och dess anhängare på omvärldens betydelse för organisationers utveckling, kom andra organisationsteorier att försöka förstå individerna i organisationen.

### **Människorna i offentliga och professionella organisationer**

Människorna fanns i de rationella teorierna möjligen som byråkrater eller arbetare som skulle arbeta effektivt utan annat intresse än att sköta jobbet och tjäna pengar. Men forskning och experiment kring organisationsutveckling visade resultat som utmanade sådana organisationsprinciper och Human Relations-skolan försökte förstå individernas roll i organisationer. Störst uppmärksamhet fick ”Hawthornestudierna” och resultaten därifrån fick snabbt en stor spridning. Studierna visade att den informella organisationsstrukturen har mycket större betydelse för produktionsresultaten än vad man dittills känt till och i dag ser man inte längre den informella strukturen som ett hot mot den formella. Rätt utnyttjad uppfattas den istället vara ett stöd för organisationens mål (Abrahamsson, 1989).

Nyare idéer om modernt ledarskap och organisationsutveckling, som till exempel platta organisationer, har sin grund i de resultat som kom ur Hawthornestudierna. Det är främst i analyser av organisationers lägre nivåer som Human Relations-ansatsen använts. Här har man kunnat analysera de anställdas handlingar inte som ”icke rationella handlingar” utan som handlingar styrda av ”*känslans logik*” motiverade av de anställdas egna målorienterade strävanden. Organisationsledningen kännetecknas av att den styr efter ”*kostnadens och effektivitetens logik*” (Abrahamsson, 1989:115).

Human Relations-skolan uppmärksammade behovet av att studera andra förhållanden än organisationers ekonomiska system eller formella struktur och beslutsprocesser. Man intresserade sig för hur olika delar som t. ex. informella gruppbyggnader, den sociala organisationen och kommunikationssystemen samspelar med varandra. Den kritik som riktats mot Human Relations-teorin handlar framför allt om att man tillskrivit den informella gruppen alltför stor betydelse. Man har dels utgått från en samförståndsanda som inte överensstämmer med annan forskning om grupper och dels bortsett från att den enskilde individens behov inte alltid är lika med gruppens (jfr Handel, 2002).

Med en växande tjänsteproduktion ställdes krav på organisationer om flexibla lösningar anpassade till aktuell sektor som till exempel vård, omsorg eller skola. Samtidigt fann man flera gemensamma nämnare i denna typ av organisationer. Michael Lipsky (1980) identifierade till exempel hur den personal som har kontakt



med välfärdsorganisationens klienter ofta arbetar under likartade förhållanden även om de arbetar inom skilda verksamheter. Det handlar om den grupp av anställda som han kallar för "street-level bureaucrats" och som på svenska fått beteckningen gräsrotsbyråkrater<sup>8</sup>.

## Gräsrotsbyråkrater

Typiska gräsrotsbyråkrater är enligt Lipsky bland annat lärare, poliser, socialarbetare och advokater och domare inom det allmänna rättsväsendet. De är offentligt anställda tjänstemän som har direktkontakt med medborgarna och har vanligen så stor handlingsfrihet i sin yrkesutövning att de utformar och omsätter de politiska besluten.

I argue that the decisions of street-level bureaucrats, the routines they establish, and the devices they invent to cope with uncertainties and work pressures, effectively become the public policies they carry out. I argue that public policy is not best understood as made in legislatures or top-floor suites of high-ranking administrators, because in important ways it is actually made in the crowded offices and daily encounters of street-level workers. (Lipsky, 1980:xii)

Det centrala i kontakterna är att gräsrotsbyråkraterna har ett stort inflytande över varje enskild klient.<sup>9</sup> Inflytandet börjar redan i mötet med klienten och gräsrotsbyråkraten har stor frihet att organisera sitt arbete som ofta sker utan insyn. Därmed försvåras kontrollen av att arbetet sker i överensstämmelse med den formella policy som skapats för att t. ex. gynna de sämst ställdas chanser. Gräsrotsbyråkrater kan på så sätt skaffa ett stort inflytande över besluten om åtgärder och en relativt stor självständighet. Lärarna bedömer elever och bestämmer t. ex. vem som får stanna kvar i klassen och vilka som blir föremål för särskilda stödåtgärder (Tideman m.fl., 2004). Därmed påverkar lärarna också implementeringen av de politiska besluten.

Gräsrotsbyråkraterna kan emellertid inte agera helt på egen hand. Rollen är utsatt för motstridiga mål och krav, och de ramar som organisationen sätter är inte alltid anpassade till de behov som klienterna har. De riktlinjer som varit giltiga för den svenska skolan under flera decennier handlar till exempel om att behandla elever som individer och inte som kategorier. I propositionen till den nu gällande läroplanen (Lpo 94) kan vi läsa att:

Barn är olika då de kommer till skolan. Skolan bör heller inte sträva efter att göra dem lika. När de lämnar skolan bör de göra det med bibehållen individualitet och särprägel...  
(prop. 1992/93:220 s. 18)

Å andra sidan har statsmakterna beslutat om en lag som säger att alla elever behöver minst 6665 timmars undervisning som ska leda till kunskaper motsvarande 749 angivna mål. Dels ska läraren/gräsrotsbyråkraten således leva upp till den målsättning som de politiska organen och organisationen fastställt om bättre service och ökad

---

<sup>8</sup> Denna översättning gjordes av Esping 1984 och har kommit att bli den mest etablerade även om andra har gjort försök att lansera alternativa begrepp (Johansson, 1997).

<sup>9</sup> Klient är enligt Lipsky *the subjects of interactions of street level bureaucrats* dvs. alla slags ingripanden - inte bara den typen som hör samman med hjälp och stöd som vi ofta kopplar samman med begreppet "klient", utan också åtgärder i negativ betydelse t. ex. polisingripanden.

effektivitet för verksamheten, och dels ska han eller hon svara mot klienternas krav om lyhördhet och anpassning till individuella behov. Här kan man tala om en konflikt mellan de krav på ett visst beteende som organisationen ställer och det beteende som gräsrotsbyråkraten måste utveckla för att kunna möta klienterna. Gräsrotsbyråkraterna löser detta dilemma bland annat genom att å ena sidan anpassa sig till organisationens ramar och å andra sidan se till att skaffa sig ett stort frihetsutrymme för att kunna göra egna bedömningar utanför myndigheternas omedelbara kontroll. Organisationen kräver att klienterna behandlas opartiskt och därmed måste individerna förvandlas till ”fall”.

Gräsrotsbyråkraterna har ibland kallats för ”moderna trollkarlar”, eftersom de lyckas med konststycket att få klienterna kategoriserade på ett sätt som passar verksamheten (Prottas, 1979). Lipsky beskriver i ett kapitel kallat ”*the social construction of a client*” (1980:59)<sup>10</sup>, hur det går till när en klient blir ”klient”. Med sin rubrik vill han visa, att det handlar om en social process som innebär att individerna kategoriseras genom att de tillskrivs vissa egenskaper. Kategoriseringen bildar sedan utgångspunkten för behandlingen eller åtgärderna. För att kunna korrigera eller åtgärda krävs också att det finns en norm att sträva efter. Kategoriseringen leder därför också till uppfattningar om vad som är att betrakta som normalt i betydelsen önskvärt i det samhälle och den tid man befinner sig.<sup>11</sup> Foucault (1979) ser strävan efter normalisering som ett exempel på samhällets maktmedel att åtgärda individernas beteende så att det överensstämmer med det mest önskvärda ur ett samhällsperspektiv. I skolans styrdokument från 1930-talet finns till exempel samhällets uppfattning formulerat i ett särskilt avsnitt om karaktärsfostran med egenskaper som skolan skulle frambringa eller bekämpa (Landahl, 2006:37). Professionellas kategoriseringar leder till bedömningar av avvikelser från det normala. När man i skolan upptäcker avvikelser är det med skolans vardag som referens. En konsekvens av denna process är att klienterna också ser sig själva som just den kategori som de tilldelats. Magnus Tideman m.fl. (2004) diskuterar till exempel hur elever i behov av särskilt stöd, kategoriseras och uppfattas som problemelever av alla parter i skolan inklusive av dem själva.

Det finns en strävan hos professionella att bemöta människor som individer och inte som ”fall” eller kategorier, men för att kunna tillgodose behoven hos de enskilda individerna eller göra ingripande i deras liv, måste emellertid vissa förhållanden vara reglerade av staten eller organisationen. Kategoriseringsarbetet blir därför en väsentlig del av professionella arbetsorganisationer. Genom lagar och förordningar som reglerar myndighetsutövningen, utvecklas kategorier till verktyg – organisationsresurser som gräsrotsbyråkraterna kan använda för att skapa fall eller ärenden (Egelund, 1996; Johansson, 1992; Svensson & Östnäs, 1990). Försäkringskassans kategorisering av arbetssökanden byggs till exempel upp på detta sätt utifrån institutionellt betingade

---

<sup>10</sup> Som ju naturligtvis är en parafra på Berger och Luckmans titel *The Social Construction of Reality* (1967).

<sup>11</sup> Normalitet kan ses på i huvudsak tre olika sätt. Det första handlar om det normala tillståndet som kan betecknas som *statistisk normalitet*. Begreppet kan också stå för de värderingar om vad som är normalt i ett samhälle vid en viss tidpunkt – *normativ normalitet* för det tredje – *medicinsk normalitet* där normal ses som det som är normalt i betydelsen inte sjuk eller avvikande. För en översiktlig diskussion av normalitetsbegreppet se t ex Tideman m.fl. 2004:18.

regler (Mäkitalo, 2002). De professionella bygger också kategorier med redskap som bygger på professionens utbildning, professionsresurser och utifrån de professionellas egna bedömningar. Ofta sker bedömningar och tolkningar mer eller mindre som rutiner och det kan vara svårt att skilja mellan de professionella bedömningarna i arbetet och de som är institutionellt betingade. Detta uppmärksammar Thomas Egelund i en artikel om "Bureaucracy or professionalism" (1996), där han i utredningar om barnmisshandel undersöker vilka redskap som står till förfogande hos dem som arbetar inom den sociala omsorgen.

Även om gräsrotsbyråkraterna vanligen beskrivs som en grupp anställda med stor handlingsfrihet i sin yrkesutövning, är de således inte helt fria från restriktioner, regler och direktiv från överordnade. Men kan man reglera verksamheten så att den inte blir så beroende av gräsrotsbyråkraternas diskretion? Knappast, menar Lipsky. De arbetar ofta i situationer som är alltför komplicerade, för att man ska kunna kodifiera handlingarna till regler och program. Lärarna kan exempelvis inte hålla på att slå i böcker, för att ta reda på regler om hur de ska hantera eleverna i klassrummet. Väl där förväntas de bemöta varje elev utifrån hans eller hennes förutsättningar och dessutom på ett sätt som är anpassat till den specifika kontexten. En reglering av verksamheten skulle bli omfattande och dessutom ständigt vara utsatt för förändringar. I de flesta organisationer lämnas därför ett stort utrymme åt de professionella att välja med förnuft och själva bedöma, vad som är lämpliga och möjliga åtgärder utifrån de resurser som finns. I professionella sammanhang benämns det ofta handlingsmån eller diskretion.

### **Gräsrotsbyråkraternas relation till klienterna**

Klienterna är icke-frivilliga. Detta förstår man tydligt när man pratar om polisernas eller vakternas roll, men även de flesta andra av gräsrotsbyråkraternas arbetsområden handlar om "service", som klienterna söker mer eller mindre frivilligt. Vanligen är det tjänster som kommunen eller staten har monopol på att utföra. Att man har klienter som deltar under någon form av tvång, skulle kunna betyda att gräsrotsbyråkraterna egentligen inte har särskilt mycket att förlora om de misslyckas. Klienterna har sällan andra handlingsalternativ och det är heller inte lätt för dem att ställa krav. Om klienten inte samarbetar beskylls han eller hon vanligen för att vara problembäraren.

If clients refuse to continue interacting with street-level bureaucracies the fault may always be attributed to the client. Escapees, dropouts, incorrigibles and socially disorganized are labels that imply that the exit of the client is attributable to a defect of the client. (Lipsky, 1980:56).

Samtidigt är gräsrotsbyråkraterna beroende av ett samarbete för att de ska kunna genomföra sina uppgifter, och gräsrotsbyråkraternas arbete bygger därför på att det finns en god relation till klienterna. De intar därmed ett helt annat förhållningssätt än det, som beskrivits som idealet för byråkraten, som ska möta klienterna neutralt och på vissa villkor. Gräsrotsbyråkraten är den part i relationen som har kontroll över processen, och som kan avgöra vilka fördelar eller sanktioner som ska användas och hur samspelet ska se ut. Bartholdsson diskuterar hur lärare förutsätts i "demokratisk anda och på ett omsorgsorienterat och vänligt sätt" (2008:186) möta individuella barn



i dag. Hon beskriver hur lärarna utvecklar en särskild form av maktutövning som hon kallar för den vänliga maktutövningen (2008: 18) som motsvarar vad som kan förväntas av ett demokratiskt ledarskap. Anders Persson (1994) beskriver på motsvarande sätt den formen av maktutövande som osynligt. Gräsrotsbyråkraternas sätt att sköta arbetet är ofta så pass strukturerat, att det inte tillåter alltför stora variationer i behandlingen. Det beror delvis på tidsbrist men också på att arbetet utförs i en så osäker omgivning, och att det är viktigt att ha kontroll över situationen. Det får man bäst genom att inte ha alltför stora variationer, varför arbetsmetoder och samarbetsformer i huvudsak bygger på erfarenhet, som medger att man kan hålla kontroll både över klienterna och över arbetet.

I lärarprofessionen beskrivs vanligen relationen till eleverna som den delen i lärarens arbete, som ger yrket dess mening. Ann-Sofi Wedin (2007) beskriver till exempel hur fungerande relationer till eleverna är ”ett slags fundament som utövandet av yrket vilar på” och lärares vardag består till stor del av att skapa och upprätthålla relationer med eleverna. Även i situationer då lärarna upplevt missnöje med förändringar i anställningsvillkoren, är relationen till eleverna det som gör att man ändå upplever en viss nöjdhet i sitt yrkesutövande. Anders Persson (2006:22-25) utvecklar detta vidare och diskuterar vad som händer om möjligheterna till dessa elevrelationer begränsas. I vissa avseenden är läraryrket speciellt jämfört med andra professioner. Lärares möten med elever pågår under en stor del av dagen och ofta med hela klassen samtidigt. Eftersom interaktionen med eleverna pågår under flera år byggs också långvariga och nära relationer på ett sätt som är mindre vanligt i de ofta mer tillfälliga möten som andra professionella har med sina klienter. Colnerud diskuterar här risken för att lärare utvecklar det hon kallar för ”institutionaliserad närhet” (1995:135) som handlar om etiska principer och individens integritet.

Ibland upplevs ändå gräsrotsbyråkraternas sätt att lösa sina uppgifter på som stelbent och byråkratiskt. De beskylls för att inte ge lämplig service och för att använda lösningar som inte är anpassade till individer utan till regler. Lipsky menar att det finns fler olika förklaringar till denna bild. Det handlar till exempel om att resurserna ständigt är otillräckliga, att verksamhetsmålen är vaga eller motstridiga och att resultatet av de insatser som görs för att tillgodose målen är svåra att mäta. Gräsrotsbyråkraten fattar beslut under tidspress och med begränsat beslutsunderlag. Andy Hargreaves (1998) menar att tiden är den grundläggande dimension genom vilken den enskilde läraren uppfattar och tolkar sitt eget, kollegernas och de överordnades arbete. Tiden strukturerar yrkesutövningen och blir i sin tur strukturerad av den. Hargreaves analyserar olika dimensioner av tiden för att undersöka vilka konsekvenser de får på lärares arbete. Han gör en uppdelning mellan *monokrona och polykrona tidsuppfattningar*. Den monokrona refererar till personer som koncentrerar sig på att göra en sak i taget, att hålla tidsplaner och att få uppgifterna undanstökade på bästa sätt men inom givna tidsramar. Den polykrona tiden innebär en högre grad av anpassning till sammanhanget och passar för mer oförutsägbara situationer där uppgifterna genomförs oavsett den tid som går åt. Grundskolläraarnas värld, menar Hargreaves, är i huvudsak polykron till sin karaktär – lärarna som är mitt i händelsernas centrum har att hantera många olika frågor samtidigt och vill slutföra

sina ”projekt” – de kan därför uppfatta påbjudna förändringar mindre realistiska medan skolledarnas tidsuppfattning oftast anses vara monokron och de arbetar mera med att hantera deadlines och bestämda uppgifter.

Ofta handlar lärarnas uppgifter om att lösa komplexa fall med stor osäkerhet om vilka åtgärder som leder till ett lyckat resultat. Överfulla klassrum betyder till exempel att lärarna inte kan ge det individuella stöd som förväntas, att de med den större gruppen av elever måste utveckla en speciell förmåga till bedömning. De måste vanligen ägna en stor del av tiden till att hålla ordning och får därmed mindre tid över för undervisningsaktiviteter och för varje individ. Att upprätthålla auktoritet i situationen kan vara helt avgörande för utgången, eftersom den sociala verklighet, som flera av gräsrotsbyråkraterna arbetar i, handlar om möten med klienter som kommer att tolka obeslutsamhet som inkompetens eller brist på auktoritet. Jonas Aspelin (1999) har gjort mikrosociologiska studier av hur lärare - elevrelation växer fram i klassrums-kommunikation och konstaterar bland annat att lärare förhåller sig till en abstrakt föreställning om hur man bör agera istället för att förhålla sig till eleverna mer konkret här och nu och lita till sin erfarenhet. När olika typer av problem uppstår i samspelet håller man masken och döljer sina misstag istället för att erkänna dem vilket hänger samman med föreställningen om att man som lärare inte ska visa sig svag inför eleverna. Kontrollen över situationen är en förutsättning för att gräsrotsbyråkratens uppdrag ska kunna genomföras med auktoritet och respekt från klienten. Gräsrotsbyråkraterna har nämligen inga tankar om att klienterna ska få ett inflytande över hur arbetsuppgifterna ska utföras utan kämpar aktivt *mot* ett ökat inflytande från klienter enligt Lipsky (1980). För lärarnas del innebär detta ett tydligt dilemma då de statliga styrdokumenterna för skolan (jfr SOU 2002:121; Lpo 94) talar om ett delat inflytande mellan kommunen och de professionella. Där finns också ett starkt uttalat stöd för ett ökat inflytande från föräldrar och elever. Tidigare har beskrivits hur lärarna utvecklar en särskild form av maktutövning inom ramen för vad som kan förväntas av ett demokratiskt ledarskap (Bartholdsson, 2008).

Andra organisatoriska faktorer påverkar arbetet för gräsrotsbyråkraterna. Jag har i det föregående avsnittet bland annat tagit upp Hoyles beskrivning av den utvidgade lärarrollen, som får stora konsekvenser för läraren beroende på vad arbetet innehåller och hur det organiseras. Hargreaves (1998:31) beskriver hur lärararbetet ”intensifierats” vilket är en typ av argument som härstammar från marxistiska teorier om arbetsprocessen, där intensifiering ibland beskrivs som en av de mest konkreta formerna av söndervittring av den välutbildade arbetskraftens privilegier. Detta perspektiv översatt till lärarkårens villkor skulle handla om att läraryrket kommit att präglas av avprofessionalisering som innebär att lärarens arbete under de premisser som råder blir mer av rutinarbete och mindre kvalificerat (Falkner, 1997). Lärarna förväntas möta fler krav och förhålla sig till innovationer under villkor som i bästa fall är stabila men i värsta fall söndervittrade. Enligt ett sådant synsätt, menar Hargreaves, är diskussionen om professionalisering en strategi för att få lärarna att acceptera sin egen utsugning medan de låter sig utnyttjas till att arbeta allt hårdare.

Intensifieringens konsekvenser handlar bland annat om att man får mindre tid över till att upprätthålla den egna kunskapsnivån, och att det skapas en kronisk överbelastning, men det kan också handla om att gräsrotsbyråkraterna saknar kompetens eller erfarenhet för att lösa alla situationer. Nyutexaminerade lärare saknar till exempel den erfarenhet de behöver ha för att kunna göra bedömningar och fatta beslut. Arbetet med att bygga relationer med eleverna är inte något som man kan eller alltid inser värdet av som ny lärare, utan något som växer fram efterhand som lärare får mer erfarenhet (Wedin, 2007). Gräsrotsbyråkrater upplever ofta sina arbetsinsatser som otillräckliga. Lipsky anser att det kan tillskrivas typen av arbete snarare än att personalen kommer till korta. Det är svårt att avgöra om de insatser som gjorts är väl utförda, eftersom man sällan har något att jämföra med. Vanligen finns heller ingen konsensus om vilka medel som ska användas t. ex. vilket eller vilka sätt som är mest framgångsrika för olika elevers lärande. De flesta gräsrotsbyråkrater upplever också att organisationen har otillräckligt med resurser. Lipsky menar att det finns en ”inbyggd otillräcklighet” där en ökning av resurserna också leder till en ökning av behovet varför resurserna ändå kommer att upplevas som otillräckliga och förändringar som sker blir oftast endast marginella. En reducering av klasstorleken med två till tre elever kommer till exempel inte att påverka klassrumssituationen nämnvärt. Lipsky drar slutsatsen att gräsrotsbyråkraterna arbetar under sådana omständigheter, att resursproblemen i de flesta fall nästan är omöjliga att lösa, eftersom de resurser som behövs är så omfattande att det skulle bli politiskt omöjligt att fatta ett sådant beslut.

Gräsrotsbyråkraternas arbete har beskrivits som friare från insyn än de flesta andra jobb inom organisationer. Denna frihet uppfattas som ett problem vad gäller möjligheterna att mäta kvaliteten i verksamheten. Eftersom myndigheter och politiker har ett ansvar gentemot allmänheten att kunna visa resultat införs olika former av ”standards” i syfte att kunna mäta till exempel hur lärarna disponerar sin tid. De förväntas enligt styrdokumentet använda viss tid tillsammans med eleverna och det kan kontrolleras utan att det sker ett intrång i själva yrkesutövningen. Ett annat exempel är beslutet om individuella utvecklingsplaner som ett instrument för planering av elevens lärande. Genom detta skulle både myndigheter, föräldrar och elever få en bild av den aktuella situationen och varje lärare tvingas dokumentera sin bedömning av nuläge och plan för varje elev. Regeringsskiftet som genomfördes 2006 visar hur målkonflikter kan uppstå i en politiskt styrd verksamhet när den nye skolministern konstaterade att ”byråkratiseringen av läraruppdraget har gått för långt. Därför kommer bland annat kravet på individuella utvecklingsplaner (IUP) att slopas i det kommande skollagsförslaget”<sup>12</sup>. Året därefter beslutades, med samma regering, att individuella utvecklingsplaner med det föreslagna innehållet om dokumentation om varje elev ska finnas (Skolverket 2009).

Exemplet visar hur lätt det är att skapa osäkerhet i målen, i genomförandet av uppdraget och därmed också om de medel eller metoder som ska användas. Det handlar i grunden om en ideologisk kamp om hur stort gräsrotsbyråkraternas friutrymme ska vara. Lennart Svensson diskuterar om ”*professionernas*

---

<sup>12</sup> Citatet hämtat från tidningen Skolvärlden nr 6/2007.

*erfarenhetsbaserade och handlingsorienterade logik är underkastade en logik som är baserad på utvärderingar av kodifierade, standardiserade och välpaketerade informationssystem”* (Svensson, 2008:22 ). Han tar upp detta med utgångspunkt i de förändringar som skett inom sjukvården och läkarnas arbetsområden. Även om professionen styr kvalitetsarbetet sker det med metoder som hämtats från styrningen av byråkratiska organisationer. Genom att ny informationsteknik utnyttjas och allmänhetens kompetens ökar kan man tänka sig att de professionellas makt minskar, men det kan också finnas ett intresse hos de professionella att ha regler att följa. Genom att leva upp till dessa uppnår man allmänhetens förtroende och uppdraget förenklas (Di Maggio & Powell, 1983:11; Meyer & Rowan, 1977:335). Att följa regler innebär att handlingen legitimeras men det innebär också att man inte behöver välja mellan flera tänkbara handlingsvägar och reducerar därmed den osäkerhet som ofta är förknippad med gräsrotsbyråkraternas uppdrag.

### **Samtal som ett arbetsredskap för gräsrotsbyråkrater**

En stor del av gräsrotsbyråkraters vanliga arbetsuppgifter fullgörs i mer eller mindre formaliserade samtalssituationer. Undervisning handlar till exempel till stor del om att samtala, och även det arbete som sker utanför klasrummet sker i form av samtal mellan lärare -elev och mellan kolleger som samtalar med varandra. Förmågan att samtala handlar dels om att behärska vissa konversationsmetoder och att kunna delta i samtalet, men också om att veta hur man kan dominera och domineras i samtalet. Analys av samtal har på olika sätt fångat forskares intresse och uppfattas bidra till förståelsen för samspelet mellan till exempel gräsrotsbyråkrater och klienter. Erving Goffman (1981) studerade till exempel hur deltagarna i samtalet agerade för att inte tappa ansiktet – face-work. Han liknar samspelet vid en teater där vi spelar roller som formas av själva samspelet där deltagarna visar hänsyn till varandra utifrån spelregler som bidrar till att samtalet kan fortsätta och ingen ”tappar masken”. Vi anpassar oss alltså för att framstå så som talaren eller omgivningen förväntar sig. Goffman konstaterar att vissa grundläggande förutsättningar inverkar på alla slags samtal och handlar om turtagning, sekventiell organisation och artighetsregler.

Harold Garfinkel (1967) som är en av företrädarna för det etnometodologiska perspektivet studerade vardagssamtal och visade hur sunt förnuft (common sense knowledge) spelar in och ger mening åt samtalet. Garfinkel studerade också professionellas praktiker för att se hur de arbetar med sina fall och hur de sedan fattar beslut. Han konstaterade bland annat att utfallet av beslutet finns redan innan beslutet fattats och har inte alls skett på det rationella sätt vi utgår från. I stället bestämde de professionella i efterhand vilka villkor som gjorde att beslutet blev som det blev – de studerade alltså processen ”baklänges”. Garfinkel drar därför slutsatsen att det professionella kunnandet inte i första hand handlar om att fatta rationella beslut utan mer om att i efterhand övertygande legitimera besluten. Själva formen på samtalet skapas av de förväntningar och erfarenheter deltagarna har av den aktuella samtalstypen vilket man har som utgångspunkt vid studier av samtal – det blir alltså

inte på ett visst sätt bara därför att det är ett utvecklingssamtal eller ett medarbetarsamtal och samtalet kan alltid ta en annan vändning.<sup>13</sup>

Samtalen kan innehålla olika grad av asymmetri mellan deltagarna som påverkar positionerna i samtalet (Engström, 2005). Man argumenterar och bedömer samtidigt som man också kontrollerar de andra deltagarnas föreställningar och handlingar. Vissa uppfattningar ges legitimitet i gruppen medan andra inte får motsvarande erkännande. I en skola kan vi se både asymmetriska samtal som till exempel mellan lärare och elever och mer eller mindre symmetriska samtal som till exempel mellan kolleger. Olikheten i relationen och den egna önskan att uttrycka sig själv är det som ger dynamik åt samtalet menar Per Linell (1990). Lärares samtal med elever sker dessutom utifrån ett socialt perspektiv som också kan handla om att bekräfta elever som de individer de är. I olika sammanhang diskuteras också om det finns olikheter i mäns och kvinnors sätt att uttrycka sig. Vissa studier om elevers talutrymme i klassrummet visar att pojkar som grupp dominerar men resultaten pekar samtidigt på att det oftast är ett fåtal pojkar som dominerar. Vissa studier pekar på att den skillnad som finns har att göra med undervisningssituationen och ämnet. Där läraren använder sig av ett fråga-svarsmönster tar pojkarna större utrymme liksom också när innehållet är mer faktainriktat. Flickorna dominerar i andra typer av situationer som är mindre faktainriktade och kan handla om att reda ut konflikter eller diskutera frågor om moral och etik. Dessa resultat överensstämmer med resultaten från andra studier som också beskriver kvinnors språk som mer personinriktat medan mäns är mer sakinriktat (Einarsson, 2004:179; Öhrn, 1990/2002).

Flera av de samtal som gräsrotsbyråkrater deltar i är av mer formell karaktär. Ett institutionellt samtal kännetecknas av att det finns ett i förväg bestämt syfte i form av dagordning eller samtalspunkter, att den professionelle har tillgång till mer eller mindre fasta rutiner för samtalet och att rollerna är klara. Den ena parten har vanligen sin samtalsroll som en del av sin yrkesutövning medan den andre är lekman (Adelswärd, 1993; Linell, 1990; Nilsson, 1989). Med den professionella rollen följer också ett tolkningsföreträde. Institutionaliserade samtal varierar i graden av ”institutionalitet” och utvecklingssamtalet beskrivs till exempel ofta som en samtalsform som placerar sig mellan det institutionaliserade samtalet och det vardagliga (informella) samtalet. Viveka Adelswärd och Eva Reimers (1997) formulerar det som ”ett institutionaliserat personligt samtal” där den agenda som satts för samtalet till och från bryts av sekvenser som är mer personliga till sin natur och som handlar om andra saker än den förutbestämda dagordningen.

Mötena mellan gräsrotsbyråkrater och klienter har tidigare beskrivits som oåtkomliga för insyn bland annat beroende på att klienten är ensam med den professionelle. Dessutom är klienten vanligen i en beroendeställning där experten kan påverka situationen på ett avgörande sätt. Asymmetrin i samtalet blir tydlig då helt skilda positioner eller olika kunskap mellan deltagarna påverkar positionerna i samtalet. I en studie om samtalen mellan läkare och patient visar Ulla Melander Marttala (1995:220) att läkarna genomgående har ett vetenskapligt och generaliserande förhållningssätt

---

<sup>13</sup> Contingency är det centrala begrepp som Garfinkel använder för att beskriva detta antagande.



medan patienterna, ”visar lekmannens mer personligt förankrade och partikulära tänkesätt”. Läkarna skiljer tydligt på olika symtom och gör precisare kategoriseringar av dem medan patienterna oftare har en allmänare och inte lika differentierad bild av situationen. De har också ofta en benägenhet att tolka skilda symtom som om de tillhörde samma sjukdom och vill gärna ha en entydig tolkning och förklaring om vad som gäller just i deras fall medan läkarna för principiella resonemang om vad olika tecken i sjukdomsbilden kan eller brukar betyda.

Jag har tidigare också beskrivit hur de professionella samtidigt som de befinner sig i en maktposition gentemot klienten också är beroende av ett samarbete för att kunna genomföra sina uppgifter. Arbetet bygger därför ofta på att det finns en god relation till klienterna, och den professionelle vill undvika att mötet med klienten ska kännetecknas av kontroll eller dominans. Lärarna betonar till exempel att de strävar efter att skapa förtroende för att släppa fram elevernas egna önskemål och deras personer. Hur det faktiskt blir handlar mycket om på vilka sätt mötena sker och hur samtalet utspelar sig. Giddens (1990) menar att ett utmärkande drag i vårt samhälle är byggandet av relationer även i mer formella sammanhang – något som kan antas påverka relationen i samtalet. Detta handlar särskilt om de möten som är regelbundet återkommande och all dagliga och därför tenderar att få karaktär av en trovärdighet som normalt finns i vänskapsrelationer (1990:85).

## **Human serviceorganisationer**

Flera andra forskare än de som beskrivits ovan, har bidragit till teoribildningen kring de organisationer som i huvudsak arbetar med människor. Yeheskel Hasenfeld har i ”*Human Service Organizations*” (1983) beskrivit de förhållanden som reglerar denna typ av verksamhet – det vill säga arbete med människor i de organisationer som med den engelska termen sysslar med ”human service”. Det ligger nära till hands att i första hand knyta begreppet till den offentliga sektorn och välfärdssamhällets tjänster, även om begreppet har utvecklats i ett system där denna form av tjänster i lika eller högre utsträckning sköts av privata företag och har därför kommit att stå för hela tjänstesektorn. Med service avses i detta sammanhang inte alltid en ökad välfärd för den enskilde eftersom denna typ av arbete också omfattar t. ex. poliser eller dem som arbetar i fängelser etc. Jag använder här det ”engelsksvenska” begreppet human serviceorganisationer (HSO) och human servicearbetare för de individer som arbetar i dessa organisationer.

Human serviceorganisationer har starka inslag av professionella byråkratier där merparten av personalen har hög utbildning (Mintzberg, 1979), där ”råvarorna” är människor och där produktionen sker i mötet mellan klienten och de professionella. I den processen har organisationen som ansvarig producent litet inflytande. Däremot tillskriver Hasenfeld klienten större inflytande än vad till exempel Lipsky gör. Human servicearbetaren bedöms kontinuerligt av klienten, som kan påverka arbetsinnehållet genom sitt agerande. Arbetsprocesserna är betydligt svårare att standardisera än vad som gäller i arbete med andra ”råvaror” än människor vilket också ställer speciella krav på yrkesutövarna. Arbetet blir osäkrare eftersom man inte säkert vet från en gång

till en annan vilka metoder som kommer att fungera. Detta gör resultatet av insatserna svårt att bedöma. Dels är det svårt att förutsäga vad som kan komma att ske och dels är det svårt att avgöra om utfallet blev lyckat eller inte.

Hasenfeld (2003) lyfter precis som Lipsky fram just mötena mellan klienterna och human servicearbetarna som kärnan i yrkesverksamheten. Med små insynsmöjligheter ger detta de professionella stort inflytande. Dessutom, menar Hasenfeld, är human service närvarande i alla områden i samhället och det finns en tendens att låta den privata sfären uppslukas av den offentliga vilket ytterligare ökar de professionellas möjligheter till inflytande.

Den enskilda individens välfärd har således blivit en offentlig angelägenhet och individens i synnerhet ekonomiska beroende av de tjänster som fördelas för att säkra hennes välfärd har ökat (Persson, 2006:30).

Human serviceorganisationerna ska se till att distributionen av välfärdsinsatser fungerar. I viss utsträckning ska de också förvandla råmaterialet i önskvärd riktning och har därmed även uppfostrande uppgifter. Lärarna ska till exempel förutom att undervisa eleverna också fostra dem till demokratiska samhällsmedborgare. I denna del av human servicearbetarens uppgift ryms ett stort mått av individuell påverkan. När läraren ger eleven sin bedömning sker också en förstärkning av elevens självbild. Detta inflytande kan användas i syfte att förstärka anpassningen till organisationens krav genom att ytterligare förtydliga tillhörigheten till organisationen på bekostnad av det egna jaget.

Det medför att vissa lösningar favoriseras, inte därför att de har större vetenskaplig grund, utan snarare därför att de överensstämmer med de rätta värderingarna. Samtidigt är den praktiska situationen präglad av snabba beslut, vilket medför att man tillgriper den lösning som finns för tillfället oavsett vad eventuell forskning eller ideologi säger. Det leder till att human servicearbetare ofta måste förlita sig på den egna erfarenheten framför vetenskapliga teorier och resultat. I stället utvecklas det som Hasenfeld (2003:170) kallar för praxisideologier. Dessa fyller olika funktioner för human servicearbetarna – de reducerar osäkerheten och legitimerar valet av arbetsform. När human servicearbetarnas egna ideologier inte stämmer överens med organisationens kan det uppstå konflikter, där den dominerande praxisideologin tenderar att vara motståndskraftig mot organisationens krav om förändring. Motståndskraften kan säkert också förstärkas av klienternas egen identifiering med den kategori de tilldelats av servicearbetarna och som bildar utgångspunkten för behandlingen eller åtgärderna.

Beroende på vilken typ av organisation det är fråga om använder sig human servicearbetarna av olika metoder för att omvandla människorna till klienter. Hasenfeld skiljer mellan människodefinierande organisationer, människobevärande organisationer och människoförändrande organisationer. I människodefinierande organisationer tilldelas klienten en viss social position eller status. Betygen i skolan kan sägas ha en sådan effekt – genom att eleven fått ett visst betyg har han eller hon också anvisats en viss position eller status av organisationen. Användningen av dessa

teknologier är beroende av ett samarbete mellan den enhet som arbetar med klienten och de enheter som är potentiella mottagare av klienten. Fungerar till exempel inte betygen som underlag för elevens fortsatta utbildning reagerar de berörda enheterna, i det här fallet bland annat gymnasieskolan eller högskolan, genom att ifrågasätta kategoriseringen vilket kan leda till att systemet råkar i obalans. Människobevärande organisationer är organisationer som i huvudsak ägnar sig åt att hindra eller stoppa en negativ utveckling av individens välbefinnande eller sociala status. Man gör detta genom att kompensera för resurser som saknas i form av pengar eller annat som välfärdssystemet kan erbjuda. Det handlar i huvudsak om att se till att individerna erbjuds en rimlig nivå så att de får ”näsan över vattenytan”. Människoförändrande organisationer syftar till att påverka individers psykiska eller sociala egenskaper, kunskaper och kompetens för att förbättra eller utveckla deras välbefinnande och sociala funktion. I vissa fall handlar det om att klienter bedöms som avvikande och behöver korrigeras för att fungera normalt i samhället, medan det i andra fall handlar om utbildning eller rehabilitering för att anpassas till en ny samhällssituation.

Läraryrollen kan inte enbart hänföras till en av Hasenfelds kategorier ovan. I läraryppdraget kan den senare kategorin tyckas given eftersom en av lärarens huvuduppgifter naturligtvis handlar om att lära eleverna något. Men uppgiftet som lärare har alltid också omfattat andra uppgifter än undervisning och kan därför även hänföras till båda eller någon av övriga av Hasenfelds kategorier. Joakim Landahl (2006) diskuterar till exempel hur lärarens omsorgsuppdrag har kretsat kring ett ansvar för elevens lidande – att identifiera mekanismer som motverkar elevens lidande. Hargreaves (1998) skriver om lärarens skuld känsla att inte bry sig tillräckligt om sina elever liksom också känslan av meningsfullhet när man kan betyda något.

## **Sammanfattning**

Organisationen skapar förutsättningarna och ramarna för lärarnas arbete i skolan och därmed också det frirum som de ges möjlighet att själva bestämma över. Jag har beskrivit hur byråkratin som organisationsform kan verka oförenlig med den självständighet som professionen strävar efter genom de regler och den kontroll som utövas. Direktkontakten med eleverna ger lärare stor självständighet och små insynsmöjligheter. Samtidigt finns ett intresse och en plikt i den byråkratiska organisationen att garantera likvärdig behandling, varför olika regler begränsar professioner. Genom byråkratin får de den legitimitet som eftersträvas i arbetet men samtidigt är professionernas kunskapsmonopol ett av de styrmedel staten använder sig av för att förvissa sig om att tjänsterna utvecklas och genomförs i enlighet med ställda mål. En sammanfattning av teoribildningen kring de organisationer som i huvudsak arbetar med människor visar att human-relation organisationer är ett användbart perspektiv för en analys av arbetet i skolan. HR- organisationer har beskrivits som organisationer med starka inslag av professionella byråkratier med högutbildad personal där skolan precis som andra motsvarande organisationer har litet inflytande över det direkta mötet mellan lärare och elever. Den praktiska situationen är ofta präglad av snabba beslut och de praxisideologier som utvecklas legitimerar valet av arbetsform. Di Maggio och Powell (1983) visade hur professionen som sådan också



kunde ha stort inflytande på organisationens förändringsprocesser även om lärarna vanligen inte beskrivs som en profession med stort inflytande utan snarare som en del av skolans problem. Lärarnas frihet att organisera sitt arbete innebär också ett inflytande över varje enskild elev men samtidigt är lärare beroende av ett samarbete och arbetet bygger vanligen på att det finns en god relation till eleverna. Detta kan antas ha blivit ännu viktigare efterhand som lärarrollens status och självklara auktoritet minskat i betydelse och elevens möjligheter till inflytande och eget ansvar har stärkts genom förändringar i styrdokumentet. Samspelet med eleverna är således den ena sidan av lärares verklighet i arbetet medan den andra utgörs av organisationen som sätter ramarna för verksamheten i form av mål och medel och andra villkor.

Förändringarna av skolans styrsystem har aktualiserat nya organisationsformer som antas både ha verkat gynnande och hämmande för den professionella utvecklingen. Ramarna för lärares arbete bestäms emellertid också av de förutsättningar som skapas av professionen. Nästa avsnitt kommer därför att fokusera på teorier om professioner, de professionellas yrkesutövning och olika kunskapsmässiga förutsättningar som en del av läraryrkets betingelser.

## **Professioner och professionellt arbete**

Professioner, professionell, professionalisering och professionalism är begrepp, som människor i regel har en uppfattning om vad de betyder. På en mer vardaglig nivå använder vi i dag begreppet profession oftast synonymt med yrke (Beckman, 1989:59). Att vara professionell betyder då vanligen att man har en viss föreskriven utbildning och kompetens att lösa specifika problem och tar hänsyn till de yrkesregler som gäller. Den professionsteoretiska forskningen har företrädesvis utvecklats inom sociologin, och den klassiska sociologiska definitionen av begreppet profession kännetecknas av att yrkesgruppen har en längre vetenskapligt baserad utbildning och att den själv kontrollerar kunskapsbasen och kunskapsutvecklingen inom yrket (Hellberg, 1991). Olika definitioner används för att beteckna olika abstraktionsnivåer. Till exempel används professionell för att beskriva en individs förmåga eller kompetens. Professionalisering används i allmänhet för att beskriva en kollektiv nivå där begreppet står för grupper eller hela samhällens processer mot ett ökat yrkeskunnande (Macdonald, 1995; Svensson, 1997).

Englund (1994) menar att det är svårt att hitta en enhetlig betydelse av begreppet profession. Det används ofta som ett redskap för att skapa legitimitet för olika utvecklingslinjer. I propositionerna 1988-1991 om skolans styrning och huvudmannaskap gavs lärarna stor autonomi och ansvar i ett mål och resultatstyrt system och begreppet "professionella lärare" introducerades (jfr Carlgren, Handahl & Vaage, 1994) i de statliga styrdokumentet dock utan djupare definition. På en mer vardaglig nivå använder vi i dag begreppet profession oftast synonymt med yrke men ur ett professionssociologiskt perspektiv är det dock inte vilka yrken som helst. Det finns en mängd litteratur som beskriver professioner och professionalisering och detta ämne behandlas mer ingående i kapitel 2, men jag vill här inledningsvis förtydliga hur begreppen används i avhandlingen. Jag utgår i arbetet från den definition Hellberg

(1995:91) ger och som innebär att en *profession* är ”en yrkesgrupp som har viss kunskap som av stat och klienter värderas som nyttig och värdefull. Kunskapen bygger på en vetenskap och utgör grunden för yrkesgruppens anspråk på positioner på arbetsmarknaden och i samhället”. Begreppet *professionell* använder jag för att beskriva att man har en viss föreskriven utbildning och kompetens att lösa specifika problem och tar hänsyn till de yrkesregler som gäller (Svensson 2002b). I utredningen om lärarlegitimation (SOU: 2008:52) används *professionell* och *kompetens* som synonyma begrepp och definieras som problemlösningsförmåga, förmåga att hantera sambandet mellan teori och praktik, förmåga att utveckla sin verksamhet, förmåga att fatta rationella väl underbyggda beslut och vilja att ständigt lära nytt (SOU 2008:52, s. 75). Begreppet kan sammanfattas i den definition som Ellström (1996:11) ger och som handlar om ”en individs handlingsförmåga i relation till viss uppgift, situation eller arbete”.

## **Statens roll**

Efterkrigstidens stora tillväxt av social service i Västeuropa och Skandinavien medförde att utvecklingen av professionella grupper i huvudsak skedde utanför den privata marknaden, och utbyggnaden av den offentliga sektorn blev ”basen för de professionellas expansion” (Svensson 2002a). Denna grupp fick mer eller mindre sina uppgifter ålagda av statliga myndigheter och politiska organ. Som jag beskrivit tidigare anses de professionella också ha varit betydelsefulla för utvecklingen av den offentliga sektorn med sina bidrag till formulering och lösning av problem. Som beskrivits i föregående avsnitt kan byråkratiska och professionella hierarkier ses som parallella system inom en viss samhällsordning. Samtidigt som byråkratins ramar och begränsande regler kan verka hämmande för professionen, kompenserar staten för den autonomi som går förlorad genom att till exempel garantera det kunskapsmonopol som professionen är beroende av (Macdonald, 1995). Detta förhållande gäller för lärare precis som för många andra professioner med legitimation eller särskilda behörigheter som krav för tillträde till anställning.

De professionellas autonomi och kontrollen över yrkesgruppernas arbetsområden och status kan utformas på olika sätt. Det professionella arbetet kräver, som beskrivits, bedömningar och beslut från fall till fall med hjälp av det abstrakta kunskapssystem och de erfarenheter som yrkesgruppen har (Macdonald, 1995; Svensson, 2002a). Arbetet genomförs vanligen i direktkontakt med klienterna och de professionella har stor självständighet i valet av hur arbetet ska utföras som Hasenfeld och Lipsky lyfter fram. Med små insynsmöjligheter kan de professionella få stort inflytande, men det finns ett intresse i den byråkratiska organisationen att garantera likvärdig behandling och bemötande. Lagstiftaren försöker därför genom olika regler begränsa hur professionerna kan använda sina maktbefogenheter gentemot medborgarna. Sett ur detta perspektiv blir det i första hand fastställda regler som definierar utrymmet för professionens diskretion, men det finns alltid situationer eller bedömningar som inte låter sig regleras. Även inom ramen för det regelverk som gäller, har de professionella vanligen relativt stor frihet att själva avgöra hur de ska utföra sitt arbete. Diskretion handlar om att självständigt kunna fatta beslut i mer komplicerade frågor som rör till

exempel åtgärder eller behandling. Inga Hellberg (1991) skriver att diskretionskravet i yrkesutövningen innebär:

... frihet och rätt att besluta och handla utan någon annan kontroll än det egna omdömet. Legitimiteten i yrkesutövningen tillskrivs av dem som underordnar sig yrkesutövarens diskretion. Basen för diskretionsanspråken i yrkesutövningen... både den vetenskapliga kunskapen (påståendekunskapen) och den erfarenhetsförvärvade kunskapen (förtrogenhets-kunskapen) (Hellberg, 1991:8-19)

För att kunna utöva diskretion förutsätts att yrkesgruppen har förtroende både från staten och från klienterna. På olika sätt försöker man uppnå denna tillit; från yrkesgruppernas egna organisationer genom att till exempel utarbeta yrkesetiska regler för att öka trovärdigheten gentemot allmänheten och från statens sida genom att till exempel som beskrivits ovan föreskriva viss utbildning men också genom att lyfta fram vissa förväntningar i ordningar eller regler. I ”läroplanens förtroendeparagraf” (Persson, Andersson, Nilsson & Lindström, 2003) uttrycks den obligatoriska skolans behov av föräldrarnas förtroende på följande sätt:

alla föräldrar skall med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen. (Lpo 94)

Byråkratin ger också professionen kunskapsmonopol och utestänger andra från yrket än de som uppfyller statens (och professionens) krav om viss utbildning. Staten begränsar således genom att styra både utbildningsinnehåll och tillträde till yrket liksom också innehållet i den verksamhet som professionen ska genomföra. När staten till exempel vill höja lärares kompetens och skärpa kraven på dem som får tillträde till yrket, kan man som skett i vårt land under 2008, tillsätta utredningar och på så sätt påverka utvecklingen (SOU 2008:52; SOU 2008:109). Genom att staten äger makten över utredningens direktiv får man också makt över utgången av utredningen.

Staten och de professionella grupperna har ofta betraktats som två jämbördiga aktörer som ställts mot varandra med olika mål. Men Michel Foucault (1979) menar att det inte alls är fråga om en jämbördig kamp mellan två aktörer. Att låta de nya grupperna av professionella genomföra en rad av de uppgifter som växte fram med välfärdsstaten, var i stället en maktstrategi från statens sida. Det förhållandet att innehållet i de professionellas tjänster skapas i nära samverkan med kunderna och ger en viss självständighet, gör de professionella svåra för ledningen att kontrollera. Foucault<sup>14</sup> visar hur staten genom att garantera kunskapsmonopol också kunde kontrollera de nya grupperna, som blev beroende av sina offentliga anställningar. Genom att staten på så sätt får möjlighet att kontrollera yrkesgruppens socialisering in i en uppsättning kulturella värden och etiska regler kan man också förvissa sig om att tjänsterna utvecklas och genomförs i enlighet med de mål som gäller. En bild över tid av lärarnas professionalisering visar också hur statens betoning av olika kulturella värden vid olika tidpunkter har påverkat yrkesgruppens utveckling. Perioder av ökad professionalisering har ersatts av deprofessionalisering och reprofessionalisering (Carlgren & Marton, 2003:105). Från slutet av 1800-talet och inledningen av 1900-

---

<sup>14</sup> Foucault använder här begreppet ”governmentality”

talet drev lärarna en aktiv professionaliseringskamp. De inbjöds till och deltog flitigt i det offentliga samtalet om skolan och höll igång det professionella samtalet (Florin, 1990). När enhetsskolan infördes förändrades lärarnas situation. Foucaults begrepp ”governmentality” kan användas för att beskriva hur staten, med hjälp av omfattande fortbildningsinsatser, ville främja anpassningen av lärarna till nya idéer om arbetsformer och undervisningsmetoder. De fackliga organisationerna tappade kontrollen över yrkesgruppens fortbildning och andra yrkesgrupper, som till exempel psykologer, fick tolkningsföreträdare framför lärarna i flera frågor. Under 1980-talet skedde åter igen en förändring och i mitten av 1980-talet börjar lärarna betecknas som ”de professionella” i de statliga utredningar som följde och som också gav lärarna ökad autonomi (Carlgren & Marton, 2003; Richardsson, 2004).

Idag är visserligen begreppet ”den professionelle läraren” en dominerande tanke i olika styrdokument som reglerar lärarens uppdrag men innebörden av den ökade professionaliseringen problematiseras sällan i offentliga dokument och inte heller vad detta skulle komma att innebära ur ett lärarperspektiv. Den utvidgade lärarrollen ses vanligen som liktydig med en mer professionell lärare men Hoyle (1980) ifrågasätter vad en förändring till en mer utvidgad lärarroll kommer att innebära och hur detta ska ske. Hargreaves (1998) menar till exempel att två av de mest utbredda förklaringarna till lärararbetets förändringar handlar om professionalisering och intensifiering. Dessa två förklaringar menar han strider mot varandra eftersom en intensifiering av arbetsinnehållet inte samtidigt medger en ökad professionalisering.

Enligt ett sådant synsätt är det bara ett retoriskt knep att tala om professionalisering – en strategi för att få lärarna att acceptera sin egen utsugning, medan de låter sig utnyttjas till att arbeta allt hårdare (1998:131).

Staten spelar en viktig roll när det gäller skolans utveckling och styr också i stor omfattning ramarna för lärares arbete. Som yrkesgrupp och profession har lärare en mindre självständig ställning än flertalet andra professioner. Nedan kommer jag att ge en sammanfattande bild av mer generella teorier om professioner och de professionellas yrkesutövning för att sedan knyta samman texten om professioner med en diskussion om lärare och synen på lärare som professionella.

## **Professionella grupperns uppkomst och utveckling**

Frågan om varför professionella grupper över huvudtaget bildas får olika svar beroende på ur vilket historiskt perspektiv som fenomenen studeras. Här kan tre huvudperspektiv spåras i den professionsteoretiska forskningen. Det *funktionella* perspektivet dominerade professionsforskningen mellan 1930 och fram till mitten/slutet av 1960-talet och ser de professionella som homogena grupper som drivs av altruistiska skäl<sup>15</sup>. Perspektivet beskrivs ibland som ett ”ideologiskt förhärlikande av professionerna” (Castro, 1992: 62) som uppfattades bidra till samhällsutvecklingen på ett positivt sätt och vara en avgörande förutsättning för utvecklingen av den offentliga sektorn. Det förutsattes att de professionella skulle förmedla samhällets värdesystem

---

<sup>15</sup> Detta perspektiv betraktas av Thomas Brante som ”det naiva perspektivet” (Brante 1986 s. 125-138).

vilket bland annat framkommer i yrkesgruppens etiska regler. Dessa handlar till exempel om att behandla alla klienter lika och att vara affektivt neutrala – kriterier som vi känner igen från Webers (1922) beskrivning av den ideala byråkraten. I det förindustriella samhället var professionsbegreppet i stort sett synonymt med de tre statusprofessionerna inom medicin, juridik och teologi dvs.. läkare, jurister och präster. De egenskaper som antas känneteckna professionella yrken handlar om att yrkeskåren skulle vara autonom, dess kunskaper skulle vara vetenskapligt grundade och yrkeskåren skulle präglas av serviceideal som altruism och oegennyttan (Carr-Saunders & Wilsons, [1933] (1964). Vidare skulle professionen också ha monopol på kunskapen som krävdes för att utöva yrket.

Ett par decennier efter välfärdssamhällets storsatsningar på nya yrkesgrupper, började missnöjet sprida sig när man upptäckte att de professionella inte motsvarade samhällets förväntningar. I Sverige ifrågasattes lärarnas dåtida inflytande över skolutvecklingen och den egna kompetensutvecklingen. De ansågs heller inte ha behov av den kontakt med forskning man dittills haft. Förändringen handlade emellertid i första hand om statens intresse att styra genomförandet av en ny reform och andra professionella grupper fick statens förtroende att driva forskningen om skolan. Lärarna skulle i stället omsätta de vetenskapliga rönen (Carlgren & Marton, 2003:106-114; Richardsson, 2004:196). I USA visade däremot ett flertal nationella kriser att de professionella hade gjort väldigt litet för att förhindra en negativ utveckling och undervisningen i skolorna skulle åtgärdas med reformering av både skola och lärarutbildning (SOU 2008:109). Experter och professionella sågs inte längre som de som skulle rädda nationen utan snarare som en del av själva problemet (Schön, 1991).

Ett mer *kritiskt* perspektiv inom professionsforskningen växer fram under 1970-talet då i stället professionernas egenintresse kommer fokus för forskningsfrågorna. Magali Sarfatti-Larson (1977) fokuserar i sitt verk *The Rise of Professionalism* mer på professioner som en ideologi och som en del av den samhälleliga strukturen och samhällsutvecklingen. Hon använder begreppet *det professionella projektet* för att beskriva professionaliseringsprocessen som en aktiv kollektiv verksamhet som syftar till att uppnå professionell status och marknadsmonopol. För att hävda sina professionella intressen använder de professionella olika strategier som ofta handlar om sociala stängningar. Begreppet stängning har utvecklats och diskuterats av flera forskare – mest kända är Webers teorier om stängning (*social closure*) som fått sin utformning inom professionsteorin framför allt av Frank Parkin (1979) och Raymond Murphy (1988). Parkin urskiljer två huvudstrategier som används för att hävda professionella intressen. *Exklusion* som handlar om att de professionella marginaliserar eller underordnar en angränsande grupp för att säkra sin privilegierade position. Strategin uppåt, *inkräkning*, gäller en underordnad grupps försök att erövra en del av överordnade gruppers förmåner som de annars är utestängda från. Mellan dessa båda former kan yrkesgrupper som befinner sig i en mellanställning utveckla



dubbel stängning (*dual closure*) - det vill säga en strategi som riktar sig uppåt såväl som nedåt i hierarkin.<sup>16</sup>

Ett tredje perspektiv, det *strukturella* eller *kontextuella* perspektivet sätter in professionerna och professionalisering i sin historiska och strukturella kontext. Här ses professionernas framväxt vanligen som ett resultat av politisk och social kamp nära kopplad till samhällssystemets utveckling. Torgerdur Einarsdottir (1997) visar i sin studie om läkarkåren hur den differentierats från en tät sammanhållen yrkesgrupp till en yrkesgrupp med stora skillnader i status, organisering och karriärmönster. Abbott (1988) har identifierat mekanismer som kan ligga bakom yrkesgruppers interna differentiering. Det handlar till exempel om vilka klienter man arbetar med – högstatusklienter eller lågstatusklienter och om vilken typ av kunskap som de professionella använder i sitt arbete. Högst status inom varje profession har den grupp som i hög grad är beroende av professionens exklusiva kunskapsbas. De är med Abbotts ord, ”professionals who do not sully their work with nonprofessional matters” (1988:118).

Bland lärare finns en ständigt pågående diskussion om vad uppdraget ska omfatta och man är inte alltid överens med den utveckling som sker och som Hoyle (1980) beskriver som en utveckling mot en mer utvidgad lärarroll. I skolans värld har dessutom olika lärarkategorier varit separerade både genom uppdelning på olika skolformer och genom olika utbildningsbakgrund. Detta har bland annat lett till olika former av stängningar mot andra än den egna lärargruppen och man har fortfarande inte helt lyckats överbrygga dessa klyftor mellan olika lärarkategorier. Samtliga utredningar om lärarutbildning lyfter fram detta förhållande som ett oönskat tillstånd och lärarutbildningsreformen 2001 syftade bland annat till att skapa förutsättningar för en mer enhetlig yrkesgrupp (SOU 1999:63). Även den utredning som presenterades 2008 lyfter fram de olägenheter som man menar att en splittring av läarkåren inneburit (SOU 2008:109 s.76).

De båda fackliga organisationerna Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet strävar efter att inrätta lärarauktioner vilket kan tolkas som ett uttryck för att man vill stänga yrket och få kontroll över att endast de som har föreskriven utbildning arbetar som lärare (Persson 2008:369; SOU 2008:52). Härigenom vill man också säkra allmänhetens tillit till den egna yrkesgruppen och professionella yrken och yrkesutövare erkänns i dag ha dubbla motiv som handlar om att möjliggöra egen ekonomisk vinning men också att skapa tjänster för klienter och det allmännas bästa (Svensson, 2002a).

I den tidiga professionsforskningen gjordes en tydlig uppdelning mellan professioner och icke-professioner men idag ser vi snarare på yrkesgrupper som ett brett spektrum där den ena ytterligheten representeras av den professionelle ”idealtypen” dvs. läkare, jurister och präster (Hoyle, 1980:43). Utmed linjen mot den andra ytterligheten finns ett flertal olika professionella grupper som inte har alla de karaktäristika som krävs för

---

<sup>16</sup> Parkins diskussioner om de begrepp som använts finns i Parkin (1979) s. 44-73 (exclusion), s. 74-88 (usurpation) och s. 89-116 (dual closure).

att leva upp till den professionella modellen. Tidigare har dessa grupper ofta fått beteckningen ”semi-professionella”, men dagens professionsforskning ser vanligen professioner mer som ett föränderligt begrepp beroende av sammanhang och externa betingelser. Professioner förhåller sig till olika aktörer bland annat till andra yrkesgrupper för att befästa sina positioner i sin strävan efter *jurisdiktion* dvs.. de professionellas rätt att utöva sitt yrke (Abbott, 1988:20). För att uppnå detta krävs att professionen arbetar på flera arenor där en handlar om att få allmänhetens förtroende och acceptans av professionens tjänster. En annan arena utgörs av det juridiska systemet som ger legitimitet genom statligt stöd i form av lagar och förordningar. Den professionella jurisdiktionen på den egna arbetsplatsen handlar som diskuterats tidigare om vem som ska göra vad, om specialisering och uppdelning ska ske och var gränserna för yrkesutövningen går.

Genom att det fält man i dag agerar inom ständigt förändras blir professionaliseringen också en dynamisk process (Wingfors, 2004). Det betyder att en profession ständigt måste slå vakt om sina kognitiva, etiska och yrkesmässiga gränser (Castro, 1992). Under senare år har diskuterats om det längre är relevant att diskutera professionalisering som kollektiva projekt (Berntsson, 2006; Hellberg, 1991). Den värdemässiga grunden för välfärdssamhällets utveckling då många av de professionella grupperna etablerades, har genomgått strukturella förskjutningar (Liljequist, 1999). Gamla värderingsmönster har ersatts av nya och det diskuteras i dag t. ex. om de professionella får större tillhörighet till den organisation där man är anställd än till den yrkesgrupp man tillhör (jfr Svensson, 2008). För lärarkollektivet är utvecklingen något annorlunda som beskrivits ovan, och under de senaste decennierna har också lärarnas båda fackliga organisationer samverkat och uppträder ofta gemensamt eller med likartade budskap. Den tidigare splittringen har därför inte alls varit lika uppenbar sett ur ett utifrånperspektiv. Däremot finns fortfarande i verksamheten olika uppfattningar om hur uppdraget ska genomföras och till viss del grundar sig dessa på olika grundläggande värderingar inom yrkeskåren.

## **Professioner och kunskap**

Det professionella arbetet definieras vanligen som ett kunskapsbaserat arbete med kontroll över abstrakt kunskap inom sitt område (Abbott, 1988; Brante, 1987). Den kognitiva aspekten är den som över tid lyfts fram som en av de viktigaste egenskaperna, när det gäller att definiera yrkesgrupper som professionella (Castro, 1992; Hellberg, 1991). När välfärdssamhället expanderade byggdes utbildningssystemet ut för att svara mot en ökad efterfrågan på tjänstemän och skickliga yrkesutövare för olika positioner (Svensson, 1978). De nya professionella grupper som etablerades under denna period dvs. yrkesgrupper inom vård, omsorg och skola betraktades emellertid som semiprofessionella vilket till stor del berodde på att man saknade kontroll över den egna kunskapen och att kunskapen ansågs sakna en utvecklad teori (Hermansson, 2003:29). Professionell kunskap däremot, utvecklas genom forskning och överförs sedan till nästa generation genom utbildning och socialisering. Dan Lortie (1975) beskriver hur lärarna arbetar ensamma i sina klassrum och undgår därmed både insyn och kritiska kommentarer från andra. I



klassrumsituationerna tvingas lärarna själva hitta lösningar och utformar på så sätt en privat strategi för att lösa de situationer som uppstår. Lortie är kritisk till ett sådant system, som förutom att det främjar utvecklingen av en alltför privat yrkeskunskap kan skapa problem när det gäller överföringen av kunskap från novis till expert.

Vetenskaplig teoretisk kunskap har traditionellt uppfattats som mer värdefull än praktikgrundad kunskap och en akademisk utbildning har enligt forskningen avgörande betydelse för hur yrkesgruppen lyckas i sina professionaliseringsanspråk (jfr Svensson, 2002b). I dag kräver allt fler yrken en längre högskoleutbildning, men högskoleutbildning i sig ger inte ett yrke professionsstatus. För detta krävs som beskrivits ovan, att yrkesgruppen har en tydligt identifierbar kunskapsbas som också uppfattas som värdefull (Hellberg, 1978:36). Yrkesgruppen ska dessutom ha kontroll över kunskapsbasen vilket handlar om att den själv utbildar andra i yrket och medverkar i forskningen om sitt yrkesområde. Andrew Abbott (1988) beskriver också hur kunskapen måste vara svårtillgänglig för utomstående. Denna strävan efter yrkesmonopol ger yrkesgruppen makten att avgöra hur arbetet ska bedrivas och är enligt Hellberg (1991) den primära drivkraften för en professionalisering. Basen för professionens anspråk gäller diskretion och handlar med Hellbergs ord både om den vetenskapliga kunskapen – påståendekunskapen och om den erfarenhetsmässigt förvärvade kunskapen - förtroenhetskunskapen (Hellberg, 1991:8f).

Vad är det för typ av kunskap som behövs för att man ska betraktas som professionell – det vill säga vilka kvalitéer ska kunskapssystemet ha för att bidra till att yrkesutövarna ska betraktas som skickliga och förtroendeingivande? Abbott (1988) tillför med sin vid det här laget klassiska bok *The system of professions* ett nytt perspektiv på professionerna. Han utgår i sin modell från att arbetet och den kunskapsgrund som arbetet vilar på är centrala och bestämmer professionens möjligheter att få ensamrätten till ett visst område, som han alltså kallar jurisdiktion. Abbott identifierar tre kriterier i den typ av kunskap som behövs där det första handlar om kunskapssystemets förmåga att införliva nya problem det vill säga förmågan att ställa *diagnos*. Det andra handlar om att systemet ska harmoniera med dominerande strömningar i samhället – det som kan kallas förmåga att *tolka* signaler och situationer i sin omgivning. Det tredje gäller systemets förmåga att lösa problem vilket i det här avseendet innebär *åtgärder* utifrån den kunskap som inhämtats och tolkats.

*Diagnos* innebär att den professionelle kartlägger situationen med hjälp av den information som finns tillgänglig och hanterar denna i relation till det professionella kunskapssystemet. Diagnosen handlar dels om *colligation* (sammanförande) där information samlas in utifrån den kännedom man har om vilken kunskap som är relevant och dels om *classification*, där ”bilden” ska placeras in i rätt kategori utifrån den abstrakta kunskap som den professionelle har om hur ”fallet” standardiseras.<sup>17</sup> I den del som kallas ”colligation” använder Abbott sig av begreppen ”rules of evidence” och ”rules of relevance” för att betona vikten av att bara det som det finns belägg för och som är relevant tas med. Detta bearbetas och förs sedan över till den

---

<sup>17</sup> Mycket fritt översatt handlar det om informationssamling och klassificering. Jag har valt att bibehålla de engelska termerna för att inte låta min översättning styra i någon felaktig riktning.

andra delen av processen som handlar om kategorisering av informationen, *classification*. Vanligtvis finns det inga färdiga hierarkiska strukturer att utgå från vid kategoriseringen utan i detta skede måste den professionelles kunskaper utnyttjas. Om man kunde använda sig av standardiserade lösningar skulle naturligtvis de problem man möter i samband med identifiering av relevanta fakta vara undanröjda. Men, konstaterar Abbott, det skulle också vara det samma som att säga att detta är ingen professionell uppgift. Han menar att det professionella arbetet är alltför komplext för att låta sig fångas i någon enkel modell. Även om sällningen av information gjorts noggrant, är det bara en mindre del som kan användas. Det är också sannolikt så att den professionelle måste göra flera tänkbara ”colligations” dvs. analysera och göra det rätta urvalet för att kunna ställa rätt diagnos.

Vid tolkningen, *inference*, dras slutsatser utifrån diagnosen angående vilken behandling eller åtgärd som är bäst lämpad för klienten. Vid ett sådant beslut använder den professionelle sig av sin kunskap om olika alternativa behandlingar eller åtgärder, och dess förväntade resultat. Abbott liknar denna del i processen vid schack; öppningsdraget är ofta ganska givet liksom slutfasen av behandlingen. Däremot finns ett stort ”mellanparti” som kräver professionell kunskap och som gör innehållet mer eller mindre tillgängligt för utomstående. Rune Premfors (1989) liknar det vid svart box eller låda. Egelund (1996:167) beskriver tolkningen som en process “by which clients’ characteristics, formal knowledge and intuition of treatment outcomes are connected”. I tolkningsprocessen kan den professionelle i vissa sammanhang använda sig av uteslutning, *exclusion*, för att komma fram till sin tolkning av situationen. Läkaren utesluter till exempel olika tänkbara förklaringar, efterhand som den diagnos och åtgärd som föreslagits, visar sig vara ett felaktigt val. Militära strategier å andra sidan, kan inte först utkämpa små strider för att ta reda på vad som fungerar. Här använder man sig i stället av konstruerade fall, *construction*, för att komma fram till hur olika scenarier ska tolkas, och vilka åtgärder som ska vidtas. Exklusion kan således användas när situationen erbjuder ”a second chance” och man ges möjlighet att pröva sig fram och förändra, efterhand som man upptäcker om åtgärden fungerar eller inte.

Arbetet med att ta fram rätt *behandling/åtgärdsprogram* liknar den process som pågår vid arbete med att ställa diagnos. Beslutet om vilken åtgärd som kan vara lämplig grundar sig mer eller mindre på de professionellas abstrakta kunskaper, och processen är också här organiserad kring ett klassificeringssystem. För att skilja denna fas från diagnosen föreslår Abbott att vi här talar om ”prescription” istället för ”colligation”. Klassificeringen av åtgärder handlar om att försöka identifiera vilka olika former av problem som löses med vilken åtgärd. Lösningen kan vara gemensam för flera olika situationer även om diagnosen varierar. De flesta åtgärdsprogram är organiserade runt de fall som tar upp merparten av det professionella arbetet. Där är vanligen också en konventionell behandling aktuell. Det finns emellertid också åtgärder som man vet inte är särskilt lyckosamma, men som används i brist på annat, där man ännu inte lyckats skapa en framgångsrik insats. Åtgärder varierar naturligtvis också och kan handla om enkla insatser som ”mycket vila” eller ”två tabletter dagligen i en vecka” eller betydligt mer komplicerade fall, där resultatet kan vara svårt att bedöma, både för

den enskilde och för den utomstående. Abbott diskuterar i det här sammanhanget också sårbarheten i det professionella arbetet – om man arbetar med alltför standardiserade lösningar finns risken att dessa snabbt fångas upp av andra utanför professionen. Å andra sidan kan mer komplicerade situationer behöva flera olika diagnoser och behandlingar för att man ska komma fram till den rätta lösningen på problemet, och även uteblivna resultat kan öka sårbarheten i det professionella arbetet.

Med sin kunskapsmodell vill Abbott visa hur professionella använder sig av abstrakta kunskapssystem i sitt yrkesutövande, och att dessa kunskaper är nödvändiga för att kunna utföra arbetet på ett bra sätt och med ett tillförlitligt resultat. De tre faserna utgör ur ett teoretiskt perspektiv de processer, som konstituerar det professionella arbetet. I praktiken följer de emellertid inte alltid en viss ordning och är heller inte alltid lätta att urskilja som tre separata delar. Men tanken med de tre delarna pekar ut kärnan i den professionella praktiken (Abbott, 1988:40).

Egelund (1996) konstaterar precis som Abbott att det är svårt att urskilja de olika faserna i praktiken. Diagnos är nära kopplat till professionens kunskapsbas men även om kunskapsbasen skulle vara logisk och klar är praktiken ofta varierad och rörig. Dessutom finns det sällan en entydig och klar kunskapsbas vilket Egelund visar med exempel från socialtjänstens ansvarsområde. Han menar att även efter många års forskning är forskarna oeniga om svaret på de mest fundamentala forskningsfrågorna som till exempel definitioner, orsaker och risker. Detta öppnar för behandlingsinsatser som i stället styrs av trender i samhället, av sunt förnuft eller en mer slentrianmässig inplacering i bestämda behandlingskategorier. Socialarbetarnas kategorier uttrycks ofta i vaga termer som till exempel kan handla om ”problemfamiljer” eller ”psykiskt sårbara” (Egelund, 1996:167). Behandlingsinsatserna är inte sällan politiskt styrda och påverkar i en riktning som samhället önskar men som för den skull inte alltid klienten önskar. Med en otydlig diagnos och behandlingsåtgärder som delvis är politiskt styrda begränsas därför de professionellas möjligheter till åtgärder.

Vad som kännetecknar professioner har som jag beskrivit ovan sysselsatt sociologer sedan 1900-talets början. Anders Molander och Lars Inge Terum (2008) menar att det förmodligen inte är möjligt att helt klart identifiera gränsen mellan professioner och andra yrken, men även om världen består av fenomen som inte låter sig avgränsas tydligt kan det vara meningsfullt att använda begrepp som verktyg för att förstå världen. När Weber diskuterar begreppet profession ser han det som en idealtyp (Weber, 1983) – inte som en avbild av verkligheten utan som tankemässig betoning av vissa drag i verkligheten – ett verktyg för att vi ska kunna ställa oss frågor om de fenomen vi iakttar. När läraryrket analyseras eller diskuteras sker det till exempel ofta utifrån professionstermer (jfr Berg, 2003; Hoyle, 1980; Persson, 2006). De slutsatser som dras handlar vanligen om att läraryrket inte är en profession i klassisk mening men att där finns en strävan efter professionalisering. De klassiska professionerna tycks fortfarande utgöra ett slags rättesnöre för en ”riktig” profession trots att dessa också förvandlats och inte längre har samma oomstridda yrkesmonopol eller auktoritet (Persson, 2006). Det som hägrar verkar vara just regleringen av tillträdet till professionen och att bara de som är medlemmar av professionen får utöva yrket (jfr

SOU 2008:52 s. 74). Ingrid Carlgren m.fl. (1994) diskuterar professionalisering i termer av makt och inflytande och lägger störst vikt vid yrkesgruppens autonoma ställning i sin yrkesutövning, något som Englund (1994) uppmärksammar som skäl för staten att vara intresserad av att motarbeta professionalisering av lärarkåren. I de styrdokument som reglerar skolans verksamhet betonas ofta i stället begreppet professionalism vilket till exempel används som synonymt begrepp till kompetens i den nyligen presenterade utredningen om lärarlegitimation (SOU 2008:52 s.74). Begreppen ligger nära varandra menar utredaren och har båda betydelse för frågan om behörighet och auktorisation. I ett tidigare dokument från 1994 (SOU 1994:101) beskrivs lärares speciella kompetens övergripande som förmågan att få eleverna att lära. Konkret innebär detta enligt utredningen att lärarens kompetens eller professionalism bland annat handlar om social kompetens och relationer till i första hand eleverna men även till kolleger, skolledning, föräldrar och det omgivande samhället.

### **Sammanfattning**

En sammanfattning av teorier om professioner, de professionellas yrkesutövning och kunskap visar en del av läraryrkets betingelser. Professionella grupper antas ha en hög grad av autonomi som också bestämmer professionens möjligheter att få ensamrätten till ett visst område – professionens jurisdiktion. Den kognitiva aspekten är den, som över tid lyfts fram som en av de viktigaste egenskaperna hos de professionella, och kunskapssystemet antas alltid komma att spela en viktig roll för professionerna. Kunskapssystemets kvaliteter handlar med Abbotts begrepp om *diagnos, tolkning och åtgärder*. Diagnos ska förstås som kunskapssystemets förmåga att införliva nya problem, tolkning som förmågan att tolka signaler och situationer i omgivningen och åtgärder som systemets förmåga att lösa problem utifrån den kunskap som inhämtats och tolkats. Med sin kunskapsmodell vill Abbott peka ut kärnan i den professionella praktiken och de tre faserna utgör ur ett analytiskt perspektiv de processer som konstituerar det professionella arbetet. I praktiken följer det inte alltid en viss ordning och är heller inte alltid lätta att urskilja som tre separata delar. Kunskapsbasen är till exempel sällan entydig och klar och de teknologier som human serviceorganisationerna använder kan vara svåra att definiera. Avsaknaden av gemensamma och klara riktlinjer för valet av rätt metod resulterar i en stor spridning i de teknologier som human servicearbetarna använder sig av och Abbott diskuterar i detta sammanhang sårbarheten i det professionella arbetet. Lärarna anses till exempel vara en alltför svag profession med uppgifter som ständigt omdefinieras av samhället och staten, vilket i sin tur påverkar vad som kan anses vara aktuell yrkeskunskap för lärarna. Ständiga förändringar i uppdraget antas till exempel vara en förklaring till att det inte finns en gemensam ackumulerad lärarkunskap. Den utvidgade lärarrollen uppfattas vara liktydigt med en mer professionell lärare men det är oklart vad det kommer att innebära för lärarrollen (Hargreaves, 1998; Hoyle, 1980). Statliga reformer har genomförts i syfte att stärka lärarprofessionen men samtidigt har andra beslut om organisation och styrning försvårat en sådan utveckling.



Med genomgången av de möjligheter och hinder som professionen och organisationen erbjuder har jag velat visa vilka betingelser som gäller för lärarnas yrkesverksamhet. Men för att lära sig något om eleverna och sedan använda det i sitt arbete måste lärarna ha olika former av kunskap. Den kognitiva aspekten har lyfts fram som en av de viktigaste egenskaperna, när det gäller att definiera yrkesgrupper som professionella, men jag har också beskrivit hur de professionella styrs av trender, sunt förnuft, slentrian eller politiska värderingar. En förklaring till detta skulle vara att forskarna även efter många års forskning är oeniga om svaren på de mest fundamentala forskningsfrågorna till exempel när det gäller vilka åtgärder som leder fram till bästa resultatet. Vad är då kunskap och vad är då specifik lärarkunskap? Inledningsvis presenteras mer generella teorier om kunskapsbegreppet utifrån vad som kan vara centralt för denna studie. Därefter presenteras forskning som mer direkt anknyter till yrkeskunskap och hur lärares kunskap och det informella lärandet om elever utvecklas.

## Kunskap och kunskapsformer

Kunskapens väsen är en fråga som fångat människans intresse i alla tider. Själva ordet har i sig en dubbel betydelse som kan tolkas både som en process (”att skapa”) och som resultatet av processen (”att kunna”). Slår vi upp ordet kunskap i en uppslagsbok hittar vi definitioner som har förankring i en tradition som utgår från Platon omkring 400 f Kr.<sup>18</sup> Att ha kunskap innebar med Platons definition att ha goda skäl för sin sak, att vara välgrundad i sin uppfattning men även att ha insikt och kunna förklara det vi håller för sant (Gustavsson, 2004). Idag betraktas gärna kunskap som något som fyller en funktion, löser problem eller underlättar en verksamhet (Carlgren, 1992).

### Praktisk och teoretisk kunskap

I samtal om kunskap ställer vi ofta upp en motsättning mellan ”teori” och ”praktik” och i yrkesutbildningar diskuteras till exempel om utbildningen förbereder tillräckligt väl inför yrkespraktiken (jfr Socialstyrelsen, 2002)<sup>19</sup>. Utredningen till nuvarande lärarutbildning lyfte fram att utbildningen måste bli både mer praktisk och mer teoretisk (SOU 1999:63, s.76). Uppdelningen mellan teori och praktik är en av många frågor kring kunskapens väsen som har fortsatt fånga vårt intresse långt efter det att Platon och Aristoteles röster tystnade, och för en del av frågorna kan det tyckas som om det förs ett samtal fortlöpande genom tiden.

---

<sup>18</sup> Oftast var de både filosofer och vetenskapsmän eftersom filosofi och vetenskap sågs som ett och detsamma. Gemensamt för både filosofi och vetenskap är människans funderingar kring tillvaron utan att förutsätta gudarnas ingripande i skeendet. De frågor som ställs är rationella och ställs med hjälp av människans förnuft.

<sup>19</sup> Socialstyrelsen (2002) *Översyn av nyutexaminerade sjuksköterskors yrkeskunnande och kompetens i förhållande till hälso- och sjukvårdens behov*. Artikelnr.:2002-107-1. Artikeln diskuterar sjuksköterskeutbildningarnas innehåll i relation till krav på konkreta färdigheter i yrkesrollen.

Platon talade mest om den teoretiska kunskapen – *episteme* – som står för vetandet och den sanna kunskapen.<sup>20</sup> Till denna lägger Aristoteles två former av praktisk kunskap. Den ena – *techne* – är främst knuten till hantverk och skapande verksamheter och handlar om skickligheten att tillverka. Ett annat slags kunskap – *fronesis* / *phronesis* – använder vi i det mellanmännsliga och i det, som är knutet till handlingar, som inte leder till att något produceras, utan som är till för sin egen skull.<sup>21</sup> Aristoteles filosofi för det praktiska arbetet innehöll inga vetenskapliga metoder. Praktisk kunskap, resonerade han, ägnar sig åt det individuella och inte åt det generella och för en person med god erfarenhet är det den särskilda situationen som ska stå i fokus för uppmärksamheten. Att vara praktiskt vis är detsamma som att kunna bedöma vilken handling som är den lämpliga för det aktuella tillfället och att kunna utföra den. Faktakunskaperna eller ”de allmänna reglerna” däremot, har en viktig funktion som vägvisare och hjälpare för dem som saknar erfarenhet (Josefsson, 1998).

Pragmatismen, som uppstod i USA i slutet av 1800-talet, kom som en reaktion mot den filosofiska tradition, som gjorde en stor åtskillnad mellan praktik och teori (jfr Molander, 2004:50-52, 78-79). Rörelsen fick stort genomslag inom utbildningsområdet bland annat genom John Dewey. Kunskap är enligt pragmatismen, en aktiv process där handlingen har stor betydelse och teorierna ska vara förankrade i verkligheten och inte hänga i luften som några ”fristående attiraljer i den vetenskapliga verkstaden” (Trost & Levin, 1996). Enligt denna kunskapssyn existerar ingen objektiv kunskap utan kunskap ses som socialt överenskommen och socialt strukturerad. Kunskapen blir ett resultat av samspelet mellan individens befintliga kunskap, de problem eller mål man har och de erfarenheter man gör i samspel med omgivningen eller situationen. Denna dialektiska syn på kunskap förespråkas i den svenska skolan, och i läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94) tydliggörs också synen på kunskap till att omfatta fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet.

Med Gilbert Ryles kända verk *The Concept of Mind* från 1949 intensifierades diskussionen om den skillnad som görs mellan praktisk och teoretisk kunskap. Han myntade begreppen ”knowing that” (påståendekunskap) och ”knowing how” (praktisk kunskap) som sedan återfinns i flera efterföljande verk. Dessa båda former har sedan dess fått olika benämningar som till exempel explicit kunskap och implicit kunskap. Explicit kunskap, som kan liknas vid Ryles ”knowing that”, avser sådan kunskap, som kan verbaliseras eller uttryckas i ord och som därmed kan förmedlas till andra. Implicit kunskap omfattar sådant, som man inte kan eller vill uttrycka i ord. Den kan vara knuten till färdigheter och praktisk kunskap eller till förmågan att känna igen något eller att se mönster. Ryle skiljer mellan ”vanemässigt handlande ” och ”intelligent handlande” eller ”intelligent praktik” för att visa, att det inte enbart handlar om att reagera, utan också om att medvetet styra vad man gör. Vanemässiga handlingar ska inte ses som kopior av tidigare handlingar utan Ryle menar att det hela tiden pågår en form av nytt lärande eller ”omlärande” även i dessa situationer. Detta

---

<sup>20</sup> Hos Platon fanns också begreppet ”praxis” som han använde för att beteckna politiska handlingar.

<sup>21</sup> Ursprunget till denna tredelning av kunskapen återfinns vi hos Aristoteles och hans bok om etik ”*Den Nikomanska Etiken*”.



synsätt kommer senare att få betydelse bland annat i kritiken av Dreyfus uppfattningar om expertens kunnande vilket jag återkommer till längre fram.

## **Kunskap som är tyst**

I avsnitten om professioner respektive organisationer diskuteras bland annat gräsrotsbyråkraternas speciella kunskap kopplad till praktiken och mötet med klienterna. Den praktiska kunskapen har fått ett språk och gjorts mer förståelig bland annat genom de filosofer och forskare som försökt utveckla begrepp för vad praktisk kunskap är. Johannessen (1999) introducerar begreppen förtrogenhetskunskap och påståendekunskap för att beskriva det som han kallar praxiskunskap. Praxiskunskap visar sig dels som en färdighet och dels som en viss förtrogenhet med de förhållanden, som utsagorna säger något om, och kan därför karaktäriseras som "tyst kunskap". Johannessen menar, att den tysta kunskapen spelar en betydligt större roll än den språkligt formulerade kunskapen, eftersom påståendekunskaper är beroende av tysta kunskaper vilket speciellt gäller yrkeskunskap och etisk kunskap.

Michael Polanyi (1967) är den som först lanserar begreppet "tacit knowing" som han skrev om redan 1962 i boken *The tacit dimension*. Han utgår från tesen "we know more than we can tell" (1962:4) och använder egentligen begreppet i ett mer aktivt perspektiv. När vi sedan gjort om det till ett svenskt begrepp har vi gjort verbet till ett substantiv – kunskapande till kunskap. Polanyi åskådliggör "tyst" kunskap bland annat med exempel på hur vi kan känna igen en persons ansikte bland tusentals ansikten, trots att vi vanligen inte kan tala om, hur vi känner igen ett bekant ansikte. Det illustrerar också Polanyis uppfattning om kunskapandet som en aktiv process – vid mötet skapar vi vår verklighetsbild med hjälp av sinnesintryck, och därför blir själva kunskapen om att känna igen ett ansikte något som inte kan beskrivas.

## **Den reflekterande praktikern**

Schön (1991) betonar liksom Polanyi att praktikerns kunnande är tyst och personligt och lyfter också fram dess aktiva sida. Det praktiska kunnandet handlar, menar Schön precis som Polanyi och Molander, om den kunskap som finns inneboende i människors handlingar och inte i någon bakomliggande teori. I vardagslivet liksom i yrkeslivet utför vi en mängd handlingar utan att vi alltid kan beskriva de kunskaper som handlingarna bygger på.

Often we cannot say what it is that we know...Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing. It seems right to say that our knowing is in our action (Schön, 1991:49).

Schön menar att mycket av den kunskap som läraren eller läkaren behöver är sådan att den inte går att läsa sig till. I stället förvärvas den genom praktiska erfarenheter. Yrkeskunskapen skulle sålunda handla om erfarenheter (Bronäs & Selander, 2006). I den praktiska situationen tänker sig Schön att praktikern reflekterar och med det menar han att tankemässigt pröva olika lösningar innan han hittar en som är tillfredsställande. Reflektionen kännetecknas av ett slags experimenterande i tankarna,

och den kunskap som utvecklas av praktikern utgår från den praktiska situationen. Ofta hamnar problemlösningen i fokus medan den delen av processen glöms bort som handlar om att formulera problemet. Formuleringen av det praktiska problemet (*problem setting*) är en viktig del av praktikerns kunnande eftersom problemen måste konstrueras utifrån situationer som kan vara osäkra och bekymmersamma. Hur problemet formuleras, beror på hur problemet *ramas in* eller *gestaltas (framing)*<sup>22</sup> vilket i sin tur bestämmer hur problemet blir *benämnt* – det vill säga vilka ord som används (*naming*). Utifrån inramningen av problemet kan man sedan prova olika förslag till lösning. Ungefär så tänker sig Schön praktikerns handlande i den praktiska situationen.

I Schöns ögon är kunnande och tillämpning ett och samma moment. *Kunskap i handling* visar sig bland annat i praktikerns känsla för situationen och kan läras och övas in men inte läras ut på samma sätt som teori. Agneta Bronäs och Staffan Selander (2006:124) belyser problematiken när hon beskriver hur svårt det är att föreställa sig vad det innebär att ställas inför en situation i klassrummet där man är helt osäker på utgången och där man inte kan vara säker på utgången av sin valda handlingsstrategi. I vardagens yrkesutövning kan den yrkesverksamme genom *reflektion i handling* utveckla sin känsla för hur man kan gå tillväga i mer eller mindre oöverblickbara situationer. Uttryck som ”att lära genom att göra” visar att vi inte bara kan tänka på att göra något utan vi kan också tänka på att göra något medan vi gör det. Reflektionen i handling måste inte nödvändigtvis ske verbalt utan det kan också ske t. ex. genom en ”känsla för” handlingen vilket till exempel läraren visar när han eller hon läser av situationen i klassrummet eller elevernas olika signaler. Detta förklarar Schön med att en professionell praktiker möter vissa situationer vid upprepade tillfällen och lär sig efterhand vad han ska titta efter och hur han ska reagera på det han hittar.<sup>23</sup> I alla professionella praktiker finns, menar Schön, ett upprepningselement vilket bland annat framgår av att de använder begrepp som till exempel fall eller projekt. När praktikern möter ett nytt fall fungerar det bekanta i situationen som en metafor för den nya situationen. Schön talar om *seeing-as* och *doing-as* och understryker att det fortfarande handlar om att både se det unika i fallet och tänka sig det bekanta i det. Praktikern kan alltså använda sig av likheter i sin yrkesutövning utan att betrakta dessa likheter som generella mönster.

Bengt Molander (1993) ger i sin bok *Kunskap i handling* ett förhållandevis stort utrymme åt Schöns reflekterande praktiker, och vad jag förstår har Molander och Schön under 1990-talet haft utbyte via brev med varandra och också träffats. Molander skriver till exempel att han gett vissa synpunkter på Schöns innehåll och också fått kommentarer tillbaka (1993:168). Molander sympatiserar med stora delar av Schöns resonemang och uppskattar särskilt det han säger om kunnigt handlande. Men Molander har också en del invändningar och menar till exempel att det är oklart vad Schön menar med begreppet ”reflektion i handling”. Molander diskuterar om Schön verkligen beskriver en reflektionsprocess och menar att Schön inte skiljer

---

<sup>22</sup> Molander (1993:143) använder uttrycket ”problemgrundning” för själva processen och översätter sedan *naming* och *framing* med namngivande respektive gestaltning.

<sup>23</sup> Jag skriver om praktikern i maskulin form därför att Schön gör så i boken!

mellan reflektioner över vad man gjort och det mer allmänna att fundera eller tänka över det man gjort eller gör. Att tänka på vad man gör behöver inte direkt ha något att göra med reflektion över något. Molander vill istället för *den reflekterande praktikern* använda uttrycket *den uppmärksamma* och *lärande praktikern*. Vidare vill han byta ut begreppet *experimentera* mot uttrycket *pröva sig fram* och menar att det ger en tydligare bild av det som sker när praktikern handlar. Reflektion är med Molanders ord:

Att ta ett steg tillbaka för att se och tänka över själv och vad man gör, för att få perspektiv på en situation. Det man gör och den situation man befinner sig i skall speglas eller reflekteras för en själv. Man får då inte vara helt upptagen av handlingen (1993:22).

För Molander handlar således reflektion i stället om *reflection-on-action* som är en nödvändig fas för att på allvar kunna se vad det var som ledde fram till det, som blev resultatet. Han ser alltså en distansering från själva handlingssituationen som nödvändig vilket överfört till lärarrollen innebär att läraren inte kan reflektera över situationen i klassrummet förrän efter lektionens slut. Denna slutsats har antagligen sitt berättigande men jag menar att det också sker reflektion under pågående lektion. Läraren står ofta inför ett antal olika handlingsalternativ och ändrar lektionens färdriktning beroende på vad som händer. Möjligen ska reflektion i handling mer kopplas till lärares erfarenhet eller förtrogenhetskunskap.

### **Tyst kunskap som inte är tyst**

Molander är i många stycken inspirerad av Polanyis tankar kring kunskapens tysta dimension. Han delar uppfattningen att endast kunskap i bruk är kunskap. Allt för mycket som skrivits och diskuterats om kunskap har utgått från vad det innebär att *ha* kunskap – dvs. kunskap som ett tillstånd när det i själva verket är fråga om en aktivitet. Däremot ifrågasätter Molander begreppet ”tyst kunskap” och kritiserar den språk- och kunskapssyn som ligger bakom. Han menar att det i och för sig varit en bra ingång för diskussioner till ett problemområde, men den leder till en olycklig uppdelning av kunskapsbegreppet i två olika kategorier när det i själva verket i stället är fråga om olika aspekter på kunskap.

Det tysta säger Molander ”finns överallt och ingenstans”. Han menar att man kan argumentera för att all kunskap är tyst, likaväl som att det inte finns någon kunskap som är tyst. Eftersom det inom varje yrkes- eller kompetensområde alltid finns någon form av verbalisering gör det att det varken finns rent tyst handlande eller någon rent tyst kunskap (1993: 42).

Det är klart att man kan göra många saker utan att ha en uttömmande beskrivning av hur man gör och varför man gör något när man gör det – vad som krävs är färdighet, praktisk skicklighet och gott omdöme. Detta är i grunden ”tyst” ... (Molander, 1993:102).

Vår förståelse och vårt handlande ger orden innebörd och därmed försvinner också påståendekunskapen som en speciell kunskapskategori, eftersom den förutsätter och har som kärna ”tyst kunskap”. Utifrån Molanders perspektiv ligger möjligheterna att

kunna fånga kunskapens olika sidor i vår lyhördhet för alla de olika uttryck som kunskapen artikuleras genom.

... Det finns ingen gräns för beskrivbarhet och gestaltning. I stället för att tala om obeskrivlighet förefaller det mig oftast bättre att tala om verklighetens outtömlighet. Ingen beskrivning eller gestaltning uttömmar t. ex. en viss yrkeskunskap (1993:103).

Molanders ifrågasättande av uttrycket "tyst kunskap" handlar mer om ett ifrågasättande av uppdelningen mellan tyst kunskap och påståendekunskap än om ifrågasättande av kunskapen som sådan. Vetenskapsteoretikern Aant Elzinga är också kritisk mot användningen av begreppet "tyst kunskap". Han menar att vi genom uttrycket gör något till kunskap som inte är kunskap.

Varför kalla det för kunskap och varför kalla det för tyst? Det är ju artikulerbart och det visar sig i handling. Det är ett slags kompetens och det omfattar ett slags vetande. Men när man försöker skilja det från vetenskaplig kunskap genom att kalla det för tyst kunskap, då blir det förvirrande (Elzinga, 1990:115).

Under 1900-talets senare decennier fick begreppet tyst kunskap ett stort genomslag. Anders Gustavsson (1993) menar, att vi ska se debatten kring tyst kunskap som en metafor för en form av kunskap eller kunskapsbildning, som vi är på väg att upptäcka. Kunskapsbegreppet har alltmer kommit att förknippas med den praktiska verksamheten och vad som karaktäriserar yrkeskunskapers natur. En av de bidragande orsakerna till kraven om ökade kunskaper om yrkespraktiken var arbetslivets datorisering. En annan förklaring till det ökande intresset för tyst kunskap har att göra med kan förklaras av den s.k. nya högskolan och expansionen av den högre utbildningen som till stor del byggde på att yrkesutbildningarna lyftes ut ur arbetsorganisationerna (Molander, 1993; Svensson, 2002b). En diskussion följde som handlade om möjligheten att inom ramen för en teoretisk utbildning lära sig den praktiska yrkesutövningen. Eftersom det finns stora skillnader mellan lärandet i formella situationer och lärandet i det praktiska livet uppstår vad Per-Erik Ellström (1992) kallar för ett "transferproblem" med vilket han menar att mycket litet av det som lärs i formella situationer kan överföras och utnyttjas som bas för praktiskt handlande i vardagsliv och arbete.

### **Kunskap i handling och praktiskt yrkesutövande**

För Molander är erfarenhetslärande och praktiskt yrkesutövande en central del i utvecklandet av den tysta kunskapen. Han menar att den förmedlas och skapas främst genom föredöme till exempel från mästare till lärling och genom övning och personlig erfarenhet och finns i handlandet och i de bedömningar, som görs i samband med handlingen. Kunskap existerar inte av sig självt utan är levande knuten både till situationen och till personen genom att den finns i handlingen, i kulturen och i kroppen. Kunskapsbildningen står i centrum framför själva kunskapen och individens uppmärksamhet är i fokus för handlingen – *det rätta handgreppet, blicken för vad som ska göras och när det ska göras*. Kunskapsbildning som aktivitet är således det primära för Molander precis som för Polanyi – och betoningen av levande kunskap går som en röd tråd genom Molanders filosofi.

Som människor är vi alltid på väg, och för att kunna ta oss fram på ett lyckosamt sätt behöver vi överblick, skriver Molander (1993:165). Det innebär bland annat att vi måste veta både vem vi själva är och vilka vägar vi kan välja. För detta behöver vi vara förtrogna med situationen och se den i större sammanhang. I den teori om kunskap-i-handling som Molander själv utvecklar, använder han två nyckeltermmer - *förfogande och orientering* - för att beskriva två aspekter av den kunskap som ”alltid är på väg” (1993:165). *Förfogandekunskap* innebär att det man har kunskap om står till ens förfogande i och med att man besitter kunskapen som är avgränsad och knuten till en relation mellan objekt och subjekt. *Orienteringskunskapen* däremot ska närmast ses som en form, som ger förståelse för vilken väg, som leder till rätt handlande. Den ger oss överblick och visar på förtrogenhet och förståelse över ett större område som skapar mening åt helheter. Molander förtydligar sin uppfattning av helhetssyn med exempel om båtbyggare Gösta<sup>24</sup> som ”har hela båten i sitt huvud”. Göstas förståelse för helheten innebär bland annat att han har *överblick* över båtbyggandets olika steg, över vad som är mer viktigt respektive mindre viktigt att göra i olika skeden. Han kan se vad som behöver göras och se vad olika åtgärder leder till. Gösta besitter en överblick som är orienterande. Orienteringskunskapen bildas i dialog med andra där den också prövas och rättfärdigas.

Vi kan behöva stöd i fakta och instrumentellt inriktade teorier, men det centrala orienterande momentet är exempelbaserad dialog och reflektion som skapar kunnigare – insiktsfullare – individer (Molander, 1993:172).

Molander knyter an till Schöns resonemang om kunskap som grundas i en *repertoar av fall* (1993:172), som ger individen möjlighet att bedöma utifrån liknande fall och skapa ny kunskap genom föredömen. Bronäs och Selander (2006:132) diskuterar hur lärarstudenterna under sin utbildning höjer det praktiska och konkreta till det verkliga och det viktiga. Samtidigt uppfattas reflektion som flummigt och inte särskilt värdefullt i utbildningen. Själv ser hon reflektion som en förbindelselänk mellan teori och praktik och hänvisar till Molander som menar att det är först när studenten har kommit en bit in i utbildningen han eller hon kan förstå värdet av att förändra sina egna handlingsmönster. I en lärarutbildning skulle kanske Molander kalla detta för orienteringskunskap – det vill säga att studenten börjar se meningen och helheten först efter olika erfarenheter då man fått förtrogenhet och kan få överblick och förståelse över ett större område. Bronäs drar en slutsats av detta resonemang som för lärarutbildningen skulle betyda att de praktiska inslagen skulle vara mer omfattande i början av utbildningen medan reflektioner över handlingar skulle få större betydelse mot slutet.

## **Kompetens och yrkeskunnande**

Ellström (1992) diskuterar innebörden i vissa av de begrepp som ofta används på ett oprecist sätt i diskussionerna om den praktiska yrkesutövningen. Han väljer att fokusera på begreppen yrkeskunnande, kompetens och kvalifikation eftersom han menar att dessa fått en nyckelroll genom arbetslivets förändring. *Kompetens* handlar

---

<sup>24</sup> Molander illustrerar det han säger med exempel ur Thomas Temptes (1982) bok *Arbetets ära* om båtbyggaren Gösta och hans yrkeskunnande.



enligt Ellström om ”individens potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext” (1992:21). I handlingsförmågan läser Ellström förutom en kognitiv förmåga också in emotionella, personlighetsrelaterade och sociala aspekter. *Kvalifikationer* utgår från arbetet och arbetsuppgifternas karaktär och de krav detta ställer på individen, och avser därför både formella och informella krav på arbetet.

Genom att utnyttja begreppen kompetens och kvalifikationer kommer Ellström fram till begreppet *yrkeskunnande* (1992:37) som han ger ett antal olika betydelser. Det kan handla om en formell kompetens som förvärvats genom utbildning och det kan handla om en reell kompetens som kan vara kvalitativt skild från den formella. Begreppet yrkeskunnande kan också definieras som de kvalifikationer som reellt krävs för att kunna utföra arbetet och den kompetens, som formellt eller informellt föreskrivs. Ytterligare en innebörd av begreppet yrkeskunnande handlar om de kompetenser individen har och som kommer till faktisk användning i arbetet. De olika definitionerna kan användas var och en för sig och forskaren rekommenderas välja den, som ligger närmast forskningsproblemet. Självt väljer Ellström att fokusera på yrkeskunnandet i betydelsen kvalifikation vilket också är den betydelse som jag menar passar mitt forskningsområde bäst.

Yrkeskunnande är således mer än kunskap och intellektuella färdigheter samtidigt som de kognitiva kvalifikationerna utgör något av yrkeskunskapens kärna. Andra delar är implicita till sin karaktär och kan vara knutna till färdigheter eller förmågan att se mönster och att kunna göra bedömningar. Därutöver, menar Ellström (1992:89), omfattar yrkeskunnandet också mer övergripande kunskaper om det egna kunnandet, egna starka och svaga sidor samt förmågan att reflektera över tidigare erfarenheter i relation till tillgänglig kunskap. Denna form, som Ellström väljer att kalla för meta-kognitiv kunskap, kommer nära det som Molander beskriver som orienteringskunskap, och skulle kunna vara en form av kunskap som är involverad i lärares reflektion efter handling.

Sammanfattningsvis går det alltså att skilja mellan följande tre huvudtyper av yrkeskunskap (Ellström, 1992:51): explicit kunskap, implicit kunskap och metakognitiv kunskap. Vanligen görs också en uppdelning av den implicita kunskapen i förtrogenhetskunskap och färdighetskunskap varför jag nedan valt att använda en indelning i fyra huvudkategorier av kunskap:

*Explicit kunskap* (teoretisk kunskap, påståendekunskap, knowing that)

*Färdighetskunskap* (praktisk kunskap/knowing how – en form av implicit kunskap)

*Förtrogenhetskunskap* (erfarenhetskunskap - en form av implicit kunskap)

*Metakognitiv kunskap* (orienteringskunskap)

En vanlig bild är att yrkeskunskapen är något, som intuitivt växer fram ur samspelet mellan individen och omgivningen och kopplas vanligen till ett icke rationellt handlande – det vill säga att handlingen inte är styrd av en i förväg fastställd plan. Hur ska vi då se lärares yrkeskunnande? Handlar det om rutinhandling, om regelföljande



eller om kunskapsbaserad analys och reflektion? När lärare beskriver sitt arbete blir det till exempel tydligt att lektioner sällan kan följa en i förväg uppgjord planering. Eftersom arbetssituationen domineras av samspelet med elever och oväntade situationer blir sökandet efter lösningar mer påtagligt än handlandet efter en i förväg fastställd plan (jfr Hultman, 2001:31). Barbro Robertson Hörberg 1997:225) beskriver också hur lärares arbete präglas av ständig interaktion och av ideliga revideringar.

Frågeställningen ovan är lånad från en av Ellströms rubriker och den sammanfattar de olika nivåer som individers handlande och lärande brukar studeras på. Som antytt ovan urskiljs ofta två nivåer; en medveten och kontrollerad samt en omedveten, baserad på intuition. Flera teorier om handlande och lärande utgår från denna huvudindelning, men Ellström lägger till ytterligare nivåer för att vi ska få en mer uttömmande bild av de intellektuella färdigheter som ett kvalificerat yrkeskunnande förutsätter. Därmed finns en direkt parallell mellan de fyra kunskapsformerna som diskuterats ovan. I tabell 2.1 kopplar jag samman de olika handlingsnivåerna till olika kunskapstyper.

**TABELL 2.1** Samband mellan handlingsnivåer och kunskapstyper

Handlingsnivå	Kunskapstyp
Knowledge-based level	Explicit kunskap/teoretisk kunskap
Rule-based-level	Färdighetskunskap
Skill-based level	Förtrogenhetskunskap
Reflective-based level	Metakognitiv kunskap

## Experten och kunskapen

Till de främsta kriterierna på ett utvecklat yrkeskunnande brukar anges implicit kunskap och intuitivt handlande. I Schöns (1983) välkända studie om professionell verksamhet är huvudtesen att professionellt arbete sker utifrån en kontinuerlig praktikgrundande reflektion (reflection in action) och ett implicit yrkeskunnande (knowing how). Dreyfus och Dreyfus (1986) pekar på betydelsen av erfarenhetslärande när det gäller yrkesutveckling hos den nyutexaminerade novisen. Utifrån sin studie om experters respektive novisers yrkeskunnande har Dreyfus och Dreyfus utarbetat en teori över kunskapens olika utvecklingsfaser. Teorin innehåller fem steg som beskriver hur man tillägnar sig allt större yrkesskicklighet efter hand som erfarenhet läggs till erfarenhet. Det femte och avgörande steget beskriver expertens kunnande och det är enligt Dreyfus och Dreyfus individens erfarenheter som avgör om man är expert eller novis - inte uppgiftens egenskaper. De menar att experten normalt varken resonerar, tänker eller ägnar sig åt problemlösning när han eller hon handlar. Handlingen är i stället direkt och instinktiv. Experten skaffar sig snabbt överblick, sätter in situationen i ett större sammanhang och kan agera intuitivt. Novisen däremot förlitar sig i högre grad på explicit kunskap, analytiskt tänkande och regelbaserat handlande. Glenn Hultman (2001:26) beskriver till exempel den ambivalens som skapas för läraren som ska avgöra hur gränsen ska dras mellan närhet och distans - mellan en nära relation till eleverna och en distans för att kunna

upprätthålla kontroll över situationen. För att kunna avgöra detta krävs inte mer djupgående teoretisk kunskap utan en erfarenhet som novisen saknar varför sådana vardagliga situationer skapar osäkerhet för en oerfaren lärare. Experten har således inte kunskap utifrån en mer djupgående teori inom området. Däremot antar Dreyfus och Dreyfus att experten skulle hänvisa till teorier om han eller hon skulle bli tillfrågad om sitt förslag till handling i en specifik situation och därmed upprätthålla en förväntad bild av den mer (teoretiskt) kunnige experten. Egentligen handlar det om en typ av kunskap som lärts in i tidigare skeden innan han eller hon blev expert och som sedan har utnyttjats och efterhand utvecklats. Därför pekar man också på betydelsen av erfarenhetslärande när det gäller yrkesutveckling hos den nyutexaminerade novisen. I den tidigare beskrivningen av Human serviceorganisationerna visas hur den praktiska situationen kräver snabba beslut och därmed främjas också utvecklingen av praxisideologier framför användningen av teorier eller vetenskapliga resultat.

Dreyfus bild av experten som "icke-tänkande" har mött kritik. Schön anser till exempel i motsats till Dreyfus och Dreyfus, att experten tänker när han eller hon handlar – hon till och med reflekterar i handling. Molander vänder sig också mot en sådan tolkning av expertens kunnande eftersom det blir svårt att beskriva experters fortsatta lärande. Ryle (2002) skiljer mellan "vanemässigt handlande" och "intelligent handlande" för att visa, att det inte enbart handlar om att reagera, utan om att det hela tiden pågår en form av nytt lärande även i dessa situationer. Medan Dreyfus och Dreyfus fokuserar på det bekanta i situationen betonar Molander att vi måste träna oss att uppmärksamma det som inte är väntat eller typiskt för situationen (Molander, 1993:58). Men för att kunna uppmärksamma det okända och oväntade måste en hel del av verksamheten gå som på rutin och inte kräva speciell uppmärksamhet.

Ellström (1992, 2000) kritiserar den ensidiga betoningen av tyst kunskap och intuitivt handlande som det främsta kriteriet på expertis och ett utvecklat yrkeskunnande. Han menar att det är rimligt att utgå från att de olika kunskapsformerna och handlingsnivåerna kompletterar varandra och därför bör vi heller inte göra en strikt uppdelning mellan explicit och implicit kunskap. För att kunna lösa komplexa uppgifter eller situationer krävs utöver den implicita kunskapen också tillgång till teoretisk kunskap om den aktuella situationen (Olsen & Rasmussen, 1989). Det är däremot rimligt att tänka sig, att den ena eller den andra kunskapsformen dominerar under vissa perioder av en individs – eller en verksamhets - utveckling i likhet med Dreyfus och Dreyfus resonemang om yrkeskunnande hos noviser respektive experter. Forskning kring blivande eller nyblivna lärare visar till exempel hur den nyutexaminerade läraren de första åren använder mycket tid till att planera undervisningen (Stukát, 1998) på bekostnad av fokuseringen av den enskilde eleven. Efterhand blir läraren bättre på att ta hänsyn till enskilda elever eller på att tolka deras beteenden. Ellström menar att möjligheten att lära av erfarenhet är beroende av att individen också har eller kan utveckla en explicit begreppslig teoretisk kunskap. En slutsats han drar är att erfarenhetslärande inte kan stå på egna ben. Andra studier visar att det är en ytterst komplex verksamhet att se tillbaka på sin egen yrkesutövning med kritiska ögon och lära sig något av detta. För att främja kunskapsutveckling måste

lärandet därför ges stöd.Handledning är ett exempel på stöd som används för att den formella kompetensen ska befästas under utbildningstiden, och senare som en del av ett livslångt lärande. Distansering från den egna praktiken anses nödvändig för att nya erfarenheter ska leda till kunskapsutveckling och för detta krävs tid och rum för självreflektion.

## **Lärares kunskap**

Gunnar Berg (1999) diskuterar i detta sammanhang om en utveckling från avgränsad till utvidgad lärarprofessionalitet kan ses som en del av yrkesutvecklingen och som därmed förutsätter en viss erfarenhet. När läraren känner sig trygg i sin lärarroll finns också ett behov av att utvecklas och man tar sig an nya uppgifter. Hargreaves (1998:178) instämmer i dessa antaganden, men menar att den begränsade lärarrollen på sätt och vis har missuppfattats bland annat utifrån de slutsatser och tolkningar som gjorts av olika undersökningar. Beskrivningen av undervisningskulturen ”som genomsyrad av individualism och isolering”, har feltolkats och i stället kommit att användas för att beskriva egenskaper hos lärarna själva. Det är naturligtvis en väsentlig skillnad mellan att se lärares motstånd mot förändringar som ett problem hos lärarna själva jämfört med att se det som ett problem hos systemet. I Jacksons studie från 1968 präglas begreppet den dolda läroplanen som ett uttryck för elevernas anpassning till skolans sociala system vilket enligt Jackson beror på trängseln i klassrummet. Både elever och lärare måste lära sig att hantera detta eftersom läraren sällan möter eleverna enskilt utan måste agera utifrån att det ständigt är många elever att ta hänsyn till samtidigt. De åtgärder som läraren riktar mot en enskild elev avslöjas samtidigt också för de andra i klassen. I en senare upplaga av boken har Jackson justerat några av sina tidigare slutsatser och betonar i dag mer den komplexitet som präglar skolsituationen och lärarens arbete. Bland annat ser han nu efteråt mer till de omständigheter som skapar arbetsförhållandena i skolan. Han menar att både elever och lärare lär sig att hantera situationen utifrån de ramar som gäller för verksamheten.

Ett annat exempel på forskning som visar lärares arbete är Lorties studie (1975). Han visar hur läraryrkets kultur präglas av konservatism, nuorientering och individualism och ser skolan som en värld av individualister. Lortie beskriver hur lärarna arbetar ensamma i sina klassrum, stänger klassrumsdörren och undgår därmed både insyn och kritiska kommentarer från andra. Systemet skapar en yrkeskunskap som blir privat och personlig och hindrar uppbyggandet av en gemensam kollektiv yrkeskunskap. Lärares kunskapsutveckling bygger istället på det som Lortie kallar för ”secondhand quality” som innebär att när en situation uppstår beskriver läraren detta i mötet med kollegan/kollegerna och får sedan ett råd som han eller hon kan pröva i efterhand men utan att rådgivaren är med. Även senare studier visar hur läraren på egen hand försöker lösa mer problematiska situationer. Denscombe (1985) visar till exempel hur läraryrket präglas av en ”radikal individualism” och intresserar sig framför allt för lärares möjligheter att hantera disciplinproblem i klassrummet. Lärare undviker att ta hjälp av andra vuxna främst därför att man vill ge en bild av att ha kontroll över situationen. Vissa elevproblem beskrivs därför som disciplinproblem eftersom de bland annat visar att läraren inte har den kontroll som han vill visa.

Landahl (2006) konstaterar utifrån sin studie om auktoritet och ansvar att disciplinproblem numera tenderar behandlas med större öppenhet mellan kolleger, eftersom det inte längre upplevs "skamligt" att ha problem med sin auktoritet. Om detta är en generell tendens har det bidragit till att göra lärarbetet mindre ansträngande, menar Landahl. Han drar slutsatsen att disciplinproblem i dag snarare är hela kollegiets gemensamma ansvar än den enskilde lärarens. Detta i sin tur beror på att auktoritetsproblemen har normaliserats. När det inte längre anses avvikande att inte kunna bemästra en klass underlättas de gemensamma kollegiala insatserna. Auktoritet knyts därmed inte till lärarens person utan till det arbetslag eller team i vilket han ingår.

Men den ensamme läraren har egentligen aldrig helt varit en solitär. Lorties (1975) studie visar att en bra dag på jobbet för en lärare karaktäriseras av goda relationer till eleverna. Ur lärarens perspektiv utgör samspelet med eleverna grunden för att ett lärande över huvudtaget ska komma till stånd. Lortie diskuterar om detta perspektiv kan vara en av anledningarna till att lärarnas kunskap blir så "privat" att mer allmängiltiga principer för undervisning inte fungerar i lärare-elev relationer, utan att de i stället präglas av lärarens personliga kunskap om varje situation. Flera andra forskare visar hur lärarkunskapen uppstår just i samspelet med de klasser som läraren arbetar med, där förmågan att kunna fatta intuitiva beslut verkar vara viktiga för att hantera olika situationer (jfr Elbaz, 1983; Hultman, 2001; Landahl, 2006). Goda relationer är emellertid inget som kommer av sig självt och Michael Huberman (1993) beskriver hur lärare ständigt måste arbeta på att få relationen till eleverna att fungera väl och hur arbetet upprepas år efter år med nya elevgrupper. Samtidigt som det är det mest motiverande i yrket, är det också den del av arbetet som tar mycket av både tid och energi. En av slutsatserna som Huberman drar är att lärares professionella livscyklar är speciella just genom att de ständigt återupprepas på detta sätt.

In fact, time passes as if the professional life cycle is re-lived about 35 times, once for each school year. Every teacher must adapt to a new cohort of students, get to know them, stimulate them academically, complete the programme etc and leave them (1993:260).

En förklaring skulle kunna vara att personer som arbetar i miljöer som alltid är utsatta för ett yttre tryck och med människor i beroendeställning, ständigt måste förändra sig för att möta de nya situationer som uppstår. Detta skulle kunna passa in på lärares arbetssituation även om skolan som institution ofta beskrivs som svår att förändra med lärare som inte är benägna att förändra innehåll eller former för arbetet (Berg, 1999). Möjligen skulle vi i dag snarare se lärarnas motvilja mot förändringar och förkärlek till rutiner som ett sätt att hantera en komplex och föränderlig verklighet (Berger & Luckmann, 1991). Rutinerna kring arbetet med elevrelationer, det vill säga att göra den sociala aktiviteten till rutin, skulle kunna förstås utifrån den roll det rutiniserade arbetet spelar som stabilisator. Huberman menar att lärarna använder sig av rutiner för att ge struktur och i stället få ett utrymme för att anpassa arbetet och åtgärderna till det ständigt nya i situationen. Han ser också att lärare är angelägna om att behärska de pedagogiska frågorna och att de därför i början av yrkeskarriären använder mycket av tiden till att skapa rutiner.

Carlgren och Marton (2003) ifrågasätter att lärares ensamarbete skulle vara den huvudsakliga orsaken till att det inte finns en gemensam ackumulerad lärarkunskap. De menar, som tidigare nämnts, att den situationen i stället orsakats av återkommande statliga ingrepp i lärares arbetsuppgifter och yrkesvillkor. I stället för att se på yrkesutövningen som ensamvargens lyfter till exempel Mats Ekholm (1995) fram betydelsen av lärarens höga grad av autonomi, som bland annat innebär att få lägga sig i yrkesutövningen och få tillfälle att se hur arbetet bedrivs. I stället för att som Lortie se detta som att lärarna undgår kritik som jag diskuterat ovan, menar Ekholm att det bidragit till att yrket kan anses ha en hög grad av professionalitet, även om läraryrket i vissa andra avseenden rankas relativt lågt när det gäller professionalitet. Det saknades t. ex. länge en gemensam yrkesetik, kontroll av behörighet och ansvar för utvecklingen av yrket. Kjell Granström (1995) diskuterar hur lärarens avskildhet blivit en viktig del i lärares identitet, eftersom det ger en privat frihet som kan kompensera för den begränsade möjlighet man har att styra den mer övergripande verksamheten. Viktiga beslut som till exempel vilket betygssystem som ska gälla, vilka som ska gå i skolan eller vilka mål som ska styra undervisningen fattas av andra än lärarna själva, vilket leder till att den kollektiva friheten blir begränsad (Granström, 1995:53).<sup>25</sup>

Det som tidigare ansågs vara lärares kunnande handlade länge om rena ämneskunskaper och först de senaste decennierna har intresset för att studera lärares yrkeskunnande blivit mer påtagligt. I senare utredningar om läraryrket (jfr SOU 1999:63; SOU 2008:52; SOU 2008:109) antas den samlade lärarkompetensen bestå av tre delar där en handlar om den formella utbildningen, en om yrkeskulturell kompetens och en tredje om kommunikativ kompetens. De tre delarna ”innefattar förmågan att reflektera över och samtala om skolans mål, dess värdegrund och den vetenskapliga grunden för den egna handlingen” (2008:52, s. 75), det vill säga en definition som ligger nära den som Ellström (1992, 2000) diskuterar. Den metakognitiva förmågan kan här till exempel handla just om den egna förmågan att reflektera över, analysera och värdera sitt eget sätt att arbeta. I en tidigare lärarutredning (SOU 1999:63) diskuteras riskerna med att betrakta lärarkompetens som ett antal uppräknade och väl avgränsade kunskaper och färdigheter. Detta menar man kan leda till att begreppet lärarkompetens får en kvantitativ innebörd vilket skulle vara liktydigt med en uppfattning att läraren är färdigutbildad när väl den formella utbildningen är avslutad. I stället förespråkas en syn som svarar mot perspektivet om livslångt lärande och som ser kompetensbegreppet som en relationsterm. Kompetensen beskriver här en relation mellan individens förmåga i olika avseenden och de uppgifter eller arbete som han eller hon ska utföra. Det innebär att kompetens är kopplat till individens förmåga och till arbetsuppgiften menar Ellström. Den är också beroende av det sammanhang som man befinner sig i och till den egna tolkningen av hur uppgiften eller uppdraget kan genomföras. Ett exempel på hur lärares tolkningar kan spela in visar Berg i den forskning om skolans frirum som diskuterades ovan. Lärares egna föreställningar om vad som är möjligt att genomföra svarar inte alltid mot det handlingsutrymme som faktiskt finns. I stället anpassar man

---

<sup>25</sup> Granström (1995) om svårigheten att tacka ja till professionell utveckling. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm. Lärarförbundet.



sig till det man uppfattar som möjligt vilket stämmer överens med den bild av både lärares och elevers anpassning till ramarna som Jackson (1990) beskrev. Utredningen till nuvarande lärarutbildning skiljer därför mellan å ena sidan ett anpassningsperspektiv som handlar om att svara mot styrdokument och givna ramar och å andra sidan ett utvecklingsperspektiv som handlar om förmågan att ”påverka utformningen av det egna arbetet” (SOU 1999:63, s.70).

## Sammanfattning

Det som träder fram i olika teorier om kunskap och lärares yrkeskunskap är relationen mellan teori och praktik som över tid varit en ständigt aktuell diskussion. Det syns bland annat i de många begrepp som utvecklats för att beskriva olika kunskapsformer som också kompletterats med diskussioner om hur det professionella arbetet sker. Med boken ”The tacit dimension” får begreppet tyst kunskap fäste i diskussionerna om yrkeskunnans väsen liksom också Schöns diskussioner om begreppet *den reflekterande praktikern*. Molander är tveksam till Schöns tankar om reflektion i handling och anser att praktikern när han reflekterar inte får vara helt upptagen av handlingen. Molander talar om *den uppmärksamma och lärande praktikern* som får perspektiv på situationen genom att ta ett steg tillbaka för att kunna se och tänka över vad man gör.

Ellström beskriver yrkeskunnandets olika delar som består av en kognitiv kärna till vilken läggs andra delar som är implicita till sin karaktär som färdighetskunskap och erfarenhets- eller förtrogenhetskunskap. Vidare ingår övergripande kunskaper om det egna kunnandet, egna starka och svaga sidor och förmågan att reflektera över tidigare erfarenheter i relation till tillgänglig kunskap. Även Dreyfus och Dreyfus (1986) ser olika utvecklingsfaser och beskriver hur man steg för steg tillägnar sig allt större yrkeskicklighet fram till expertens kunnande som handlar om tyst kunskap och intuitivt handlande. Den ensidiga betoningen av tyst kunskap och intuitivt handlande som det främsta kriteriet på ett utvecklat yrkeskunnande kritiseras av flera forskare och Ellström ser de olika kunskapsformerna och handlingsnivåerna som kompletterande där den ena eller den andra dominerar under olika perioder av en individs eller en verksamhets utveckling.

Lorties studie diskuterar bland annat de problem som kan uppstå vid överföringen av kunskap från novis till expert om lärarens kunskapsutveckling bygger på ”secondhand quality”. Ur lärarens perspektiv utgör samspelet med eleverna grunden för att lärande över huvudtaget ska komma till stånd och relationen till eleverna upplevs av lärare som det mest motiverande i yrket, även om det tar mycket tid och energi och upprepas år efter år med nya elevgrupper. Rutinerna kring arbetet med elevrelationer skulle kunna förstås utifrån den roll det rutiniserade arbetet spelar som stabilisator till det ständigt nya i situationen. Under de senaste decennierna har studier om lärares yrkeskunnande ändrat fokus. I senare utredningar om läraryrket (jfr SOU 1999:63; SOU 2008:52; SOU 2008:109) antas den samlade lärarkompetensen bestå av formell utbildning, yrkeskulturell kompetens och kommunikativ kompetens och ligger nära Ellströms förslag till definition av yrkeskunnande. I en tidigare lärarutredning (SOU



1999:63) lyfts perspektivet om livslångt lärande och lärarkompetensen beskrivs som en relation mellan individens förmågor i olika avseenden och de uppgifter eller arbete som ska utföras och i vilket sammanhang det sker.

I detta kapitel har fokus legat på den teoretiska referensram som studien utgår från och som handlar om organisationer, professioner och kunskap. Ett ständigt återkommande tema i forskning om lärares yrkesutveckling visar hur lärares yrkeskunskande uppstår och utvecklas i samspelet med de klasser som läraren arbetar med. Kunskapen är i viss mån "privat" och därför saknas kunskap om hur och i vilka sammanhang lärares lärande om elever sker eller hur lärare använder den kunskap de får om elever. Innan jag går in på studiens resultat presenterar jag i kapitel 3 studiens inriktning och omfattning och visar hur jag gått tillväga vid genomförandet av studien.

### 3.

## Metod

Det är min avsikt att i detta kapitel beskriva de olika delar som ingår i arbetsprocessen med denna studie – det vill säga planering, urval, genomförande, analys och tolkning. För att kunna uppfylla syftet baseras studien på två olika typer av datainsamling, dels intervjuer med lärare och dels inspelning av utvecklingssamtal. Att jag bestämde mig för att använda olika former av empiri hänger samman med att jag valt att disponera mitt arbete kring de tre faser som anses känneteckna professionellt arbete (Abott, 1988) – diagnos, tolkning och åtgärder och där den mellersta fasen – tolkning – brukar beskrivas som svåråtkomlig för insyn. Även om de tre delarna inte är tydligt urskiljbara i praktiken kan jag genom att låta lärarna komma till tals få en beskrivning av deras uppfattningar samtidigt som jag får möjlighet att i utvecklingssamtalen studera hur lärare faktiskt använder sin kunskap.

Redan vid mötet med det som ska undersökas har vi en förförståelse och genom att explicitgöra denna förståelse undanhåller inte forskaren sitt perspektiv för läsaren (Larsson, 1994:165). Jag inleder därför kapitlet med att redogöra för personliga erfarenheter som varit betydelsefulla och relevanta och som utmynnat i min förförståelse för det område jag studerat.

### Den egna erfarenheten

Ett krav på tillförlitlighet handlar om hur medveten jag som forskare är om påverkan av min egen förförståelse:

Has the researcher been as explicit and self-aware as possible about personal assumptions, values and biases, affective states – and how they may have come into play during the study (Miles & Huberman, 1994:278).

Hur började då det projekt som till slut ledde fram till föreliggande avhandling, vilken relation har jag som kunskapande person till studieobjektet det vill säga lärares lärande och hur påverkar detta i sin tur forskningsarbetet?

Jag är själv utbildad gymnasielärare och arbetade som detta under 18 år och hade dessutom under cirka tio år fackliga uppdrag på olika nivåer. När jag 1990 fick

erbjudande om en tjänst på Högskolan tvekade jag inte att anta utmaningen, vilken så småningom ledde till vidgade perspektiv av skola och lärares arbete bland annat genom det utredningsuppdrag om en ny lärarutbildning som beskrivs ovan. Mitt intresse för forskarutbildning tror jag egentligen väcktes när jag läste Hargreaves "Läraren i det postmoderna samhället" (1998). Då tyckte jag plötsligt att jag kunde sätta in den utveckling jag själv varit med om som lärare i den kommunala gymnasieskolan i ett större sammanhang. Jag såg det som höll på att hända med skolan och med lärarrollen ur ett nytt perspektiv. Jag hörde och läste om politikernas och forskares uttalanden om att förändringarna innebar en ökad professionalisering av lärarkåren. Men lärares egna röster verkade svaga och jag såg samtidigt hur mina tidigare kolleger blev allt mer nedstämda och trötta. Detta väckte mitt intresse för att ta reda på mer om hur lärares situation påverkas av stat och kommun och politikernas idéer om skolan, hur skolan som organisation och institution påverkas av samhällsförändringar och vilken kunskap en lärarutbildning egentligen ska rusta de blivande lärarna med för att stärka de professionella förutsättningarna.

Vid den tidpunkt då jag sökte in till forskarutbildningen hade jag just avslutat ett omfattande utredningsarbete om förutsättningar och innehåll för en framtida lärarutbildning vid Högskolan i Halmstad. Arbetet resulterade i en rapport<sup>26</sup> och en ansökan om att erhålla examensrätt för att utbilda lärare för grund- och gymnasieskolan. Efter prövning av Högskoleverket fick Högskolan i Halmstad examensrätten, utbildningarna kunde börja hösten 1997 och jag fick ledningsansvaret för lärarutbildningen. Ungefär samtidigt antogs jag till forskarutbildningen men i praktiken blev det omöjligt att förena forskarutbildning med ledarskapet av en helt ny lärarutbildning. Avhandlingsarbetet fick gå på sparlåga och i stället använde jag de åren till att fördjupa mina kunskaper om lärarrollen och skolan som organisation. Jag deltog bland annat i ett antal utvecklingsprojekt i samverkan mellan Högskolan och skolan/kommunen för att undersöka hur lärarrollen skulle kunna utvecklas inom ramen för den paktiska verksamheten. Ett projekt handlade mer konkret om att utveckla arbetslag och bidra till ett ordnat samtal kring den egna verksamheten och om dess roll i en utveckling av skolan. Det byggde på Tom Tillers (1998) forskning kring självutvärdering och kompetensutveckling i vardagen och skulle stimulera till livslångt lärande. Till varje arbetslag var en handledare knuten och det var som handledare jag kom i kontakt med två arbetslag. Samarbetet fördjupades när vi 1999 fick medel av Utbildningsdepartementet för ett stort utvecklingsprojekt (i texten kallat "Samverkansstudien")<sup>27</sup> som slutredovisades våren 2002. Ungdomar på högstadiet står i fokus i studien och utgångspunkten var lärarnas önskan om att lära sig mer om eleverna för att sedan kunna använda den nya kunskapen i undervisningssituationen.

Min förförståelse för lärares arbetssituation baseras alltså på min egen erfarenhet som lärare på gymnasiet under 18 år och som facklig förtroendeman och som sådan involverad i många av de förändringar som skedde eller förbereddes under 1980- och 1990-talen. Under senare år har jag, som jag beskrivit ovan, också fått många

---

<sup>26</sup> Andersson Lisbeth (1996) *Att utbilda lärare för 2000-talets skola*. Högskolan i Halmstad.

<sup>27</sup> Den fullständiga titeln på projektet så som det framställts i ansökan är: "Gammalt möter nytt – brukssamhällets skola i det nya årtusendet".

differentierade möjligheter att se på lärares arbete och skolan utifrån olika perspektiv. I mitt nuvarande uppdrag i lärarutbildningens ledning har jag ofta anledning att diskutera hur en bra lärarutbildning ska utformas, och detta har också varit en drivande kraft särskilt i slutfasen av avhandlingsarbetet.

## **Datainsamling - omfattning, urval och genomförande**

Syftet med denna avhandling är att studera hinder och möjligheter för yrkesverksamma grundskollärares lärande om elever. Molander (1993:240) diskuterar hur yrkeskunnande ska kunna studeras och konstaterar att:

Forskning om yrkeskunnande måste baseras på fallstudier om man ska komma åt den levande kunskapen. En förutsättning för forskning om yrkeskunnande är forskarnas tillit till den kunskap som de utforskade besitter – och omvänt. Forskningsprocessen blir då fråga om ett ömsesidigt lärande, återigen möter vi en dialogisk struktur.

Mina fallstudier utgörs av intervjuer med grundskollärare, av utvecklingssamtal och av lärares skriftliga dokumentation till klassläraren inför utvecklingssamtalen. Lärarnas egna utsagor om vad man lär, när, hur och varför samt hur man tolkar det man lär, bildar tolknings- och analysunderlag tillsammans med analys av utvecklingssamtalen som också är en del av avhandlingens empiriska underlag. Materialet som avhandlingen bygger på har i huvudsak samlats in under olika perioder av fältarbete mellan 2001 och 2004. Jag har genomfört 16 kvalitativa forskningsintervjuer med enskilda lärare, gruppsamtal med fem av de intervjuade lärarna vid två olika tillfällen och spelat in elva utvecklingssamtal som analyserats genom en modifierad form av samtalsanalys. Jag har vidare även analyserat det skriftliga underlaget inför utvecklingssamtalen från åtta lärare rörande bedömningar av sammanlagt 20 elever.

### *Avgränsningar*

Jag har i huvudsak tre avgränsningar. Underlaget är avgränsat till att endast omfatta lärare på högstadiet vid ett visst antal skolor, ett begränsat antal intervjuer och utvecklingssamtal och en viss tid – det vill säga jag har inte gjort uppföljande intervjuer eller återkommande inspelningar.

Orsaken till avgränsningarna har till stor del varit av praktisk karaktär. Att få tillgång till lärare och till utvecklingssamtal kräver ett arbete med legitimering och sådant tar tid. Särskilt utvecklingssamtalen kan vara problematiska att få tillgång till eftersom de ses som en angelägenhet mellan skolan, eleven och föräldrarna. På två av skolorna fick jag emellertid möjlighet tack vara att skolledning, lärare och föräldrar ställde sig positiva. Utvecklingssamtalen sker vanligen vid en viss tid under terminen och jag hade inte utrymme att göra fler just under den period när det var aktuellt. Avgränsningen till högstadielärare och elever beror dels på att jag redan hade etablerat kontakter med lärare som skulle kunna ingå i studien och dels på att jag saknade andra studier om motsvarande lärarkategori. De studier som jag dittills hade tagit del av handlade påfallande ofta om lärare för yngre åldrar.

Avgränsningarna har påverkat min empiri på så sätt att jag endast kan uttala mig om berörda lärare och berörd skolform vid det aktuella tillfället. Skolan är en så omfattande och komplex organisation att en studie som täcker hela systemet är tämligen ohanterlig, och förmodligen skulle medverkan krävas av ett forskarteam och inte enbart en enskild forskare. Å andra sidan är allt underlag inhämtat, tolkat och analyserat av en och samma person vilket också ger ett perspektiv som möjligen förloras om många skulle ha varit inblandade. Det empiriska underlaget har samlats in under en längre tidsperiod varför det inte enbart kan ses som ögonblicksbilder av lärares situation. Däremot kan jag så här i efterhand se, att jag skulle ha kunnat få ytterligare information om jag också gjort intervjuer efter utvecklingssamtalen, men denna insikt fick jag först efter analyserna av materialet. Att då ta kontakt bedömde jag inte som särskilt meningsfullt, eftersom jag inte skulle kunna vara säker på att deltagarna skulle komma ihåg exakt vad som sades, vad man menade eller hur man reagerade på det som kom fram.

Forskningsprocessen omfattar två olika datainsamlingar - intervjuer och inspelning av utvecklingssamtal - som presenteras var för sig i den ordning som insamlingen har skett. Till varje del har jag dessutom gjort kompletterande datainsamlingar. Till intervjuerna har jag gjort inspelning av två gruppsamtal och till utvecklingssamtalen har jag samlat in och analyserat lärarnas skriftliga omdömen inför utvecklingssamtalen. Dessa kompletteringar tillkom som en konsekvens av arbetet med att analysera materialet.

I studien ingår således *intervjuer* med totalt 16 lärare vid sex olika kommunala skolor under perioden 2001 – 2004. Dessa har kompletterats med *gruppsamtal* med fem av de intervjuade lärarna vid två olika tillfällen under hösten 2002. Vidare ingår elva *utvecklingssamtal* med sex olika lärare på två av skolorna. Samtalen ägde rum under höstterminen 2002 och 2004. Dessa har kompletterats med *dokument* i form av skriftliga omdömen från åtta klasslärare. Utöver dessa dokument har styrdokument genomgående använts för att beskriva ramar och regelvillkor i olika avseenden.

Jag har valt att använda beteckningen ”högstadielärare” om alla de lärare som ingår i underlaget. En del av lärarna har den äldre ämneslärarexamen och andra har en nyare utbildning om 4-9 lärare. Båda formerna utgör grunden för den behörighet som krävs för att få arbeta med eleverna i de aktuella årskurserna.<sup>28</sup> ”Högstadiet” som här används för att beskriva den delen av skolverksamheten som omfattar årskurserna 7-9/6-9 avskaffades som en formell benämning, men används fortfarande av lärarna. Jag använder begreppen främst av praktiska skäl eftersom det är den elevgruppen som lärarna i undersökningen arbetar med. I dag, när en utredning om en ny lärarutbildning (SOU 2008:109) har presenterats, kan jag konstatera att utredaren föreslår att begreppen stadier ska införas igen så min beteckning kan förmodligen anses ligga helt i tiden.

För en av skolorna är studien en fortsättning på ett påbörjat samarbete mellan praktiserande lärare och forskare. Jag inleder därför med en beskrivning av enkäter och

---

<sup>28</sup> Datainsamlingen skedde innan den senaste lärarutbildningsreformen hade hunnit examinera nya lärare.

elevintervjuer ingående i det utvecklingsprojekt som föregick avhandlingsarbetet. Därefter följer en presentation av de skolor, intervjupersoner och utvecklingssamtal som ingått i undersökningen.

## Enkäter och elevintervjuer

Jag ansvarade under 1999-2001 för ett utvecklingsprojekt som var finansierat av Skolverket. Syftet var att utveckla nya former för lärarnas kompetensutveckling genom samverkan mellan skolan och Högskolan. Projektet (som ovan kallas "Samverkansstudien") pågick under tre år och var inledningen till ett samarbete med en av de skolor som senare också blev basen för mitt avhandlingsarbete. En grupp om sex lärare ingick i projektet och deras önskan om kompetensutveckling handlade i huvudsak om hur de skulle hitta former för att öka sin egen kunskap om ungdomarna de mötte i skolan. Inom ramen för samverkansprojektet genomfördes under 2001 dels en elevenkät och dels elevintervjuer. Enkätundersökningen omfattade 284 enkäter vilket motsvarade skolans samtliga elever i årskurserna sju och nio. Enkäten bearbetades med hjälp av SPSS och analyserades gemensamt av lärarna och mig. Vidare genomförde varje lärare fyra elevintervjuer. Eleverna var slumpvis utvalda från årskurserna sju och nio. Totalt 24 elevintervjuer gjordes och materialet analyserades med hjälp av datorprogrammet Nudist av de sex lärarna under min ledning.

Den metod, som användes vid intervjuerna var inspirerad av forskarna Anders Garpelins och Sverker Lindblads (1993) studie om ungdomars livsprojekt. Syftet med enkäten och intervjuerna var att försöka förstå vad skolan betyder för ungdomar i dagens samhälle och hur de tänker om sin framtid. Utifrån så kallade *livsvägar* fick eleven placera in för honom eller henne viktiga personer och händelser under tiden fram till och med högstadiet. Elevens livsvägsbeskrivning låg sedan till grund för intervjuerna med eleverna. Resultatet finns redovisat dels i en artikel *Hur ser högstadieelevernas livsvärld ut vid vägskälet mellan det gamla brukssamhället och det nya?* (Ranagården, 2001) och dels i en rapport *Det gamla brukssamhället möter det nya årtusendet* (Ranagården, 2002). Fokus ligger på eleverna på högstadiet och är ett försök att ge svar på vad som karaktäriserar de olika ungdomar, som lärarna möter i klasserna på högstadiet.

I avhandlingen hänvisar jag till detta underlag som "enkäterna" och "elevintervjuerna" och underlaget används i huvudsak för att ge en beskrivning av elevernas situation i en av de skolor som ingår och även till att ge en förståelse för de kunskaper som lärarna hade om sina elever och som gav inspiration till det fortsatta avhandlingsarbetet.



## Presentation av skolorna

Sex skolor i olika kommuner ingår i det empiriska underlaget. Samtliga skolor är kommunala skolor och omfattar minst årskurserna 7-9 och i vissa fall även lägre årskurser. För en av skolorna är studien en fortsättning på det samarbete mellan praktiserande lärare och forskare som beskrivits ovan.

Urvalet av skolor är gjort utifrån ett antal olika kriterier. Eftersom jag ensam skulle samla in studiens empiriska underlag, var det angeläget både av kostnads- och tidsmässiga skäl att skolorna låg på ett avstånd som medgav att jag kunde ta mig fram och tillbaka inom rimliga tidsgränser. När studien startade hade diskussionerna om skolans ekonomi varit intensiv och min utgångspunkt var att lärare skulle kunna uppleva hinder och möjligheter på olika sätt beroende på vilken kommun man arbetade i. Därför bedömde jag det angeläget att olika kommuner skulle finnas representerade.

Jag tog inledningsvis själv kontakt med rektor vid respektive skola och frågade om möjligheten att genomföra ett antal intervjuer och utvecklingssamtal. Efter att rektor informerat sin personal om min studie, återkom han eller hon och gav i samtliga fall sin tillåtelse till att jag kontaktade ett antal lärare vid den aktuella skolan. Urvalet av lärare beskrivs mer utförligt nedan under ”intervjuer”.

Skolorna ligger i kommuner av varierande storlek och representerar olika former av organisatoriska lösningar. I de aktuella skolorna finns vanligen tre till fyra parallella klasser för årskurserna 7, 8 och 9 men däremot kan organisationen se olika ut beroende på vilka årskurser som skolan omfattar. Vissa skolor har elever från förskoleklassen och uppåt medan andra skolor enbart omfattar elever i årskurserna 7, 8 och 9 vilket också påverkar antalet elever. I en av skolorna åker uppemot hälften av eleverna skolskjuts varje dag vilket till viss del begränsar den skolans organisation. Skolorna är i allmänhet äldre och byggda omkring 1960-1970-talen vilket kan påverka möjligheterna för lärare att variera arbetsformer eller individualisera undervisningen. Två av skolorna är dock nyare och byggda omkring 1990. Skolorna skiljer sig också åt med avseende på hur lärarnas samarbete organiseras. På två av skolorna är det förhållandevis traditionellt baserat på ämnen och inte i huvudsak på arbetslag kring klassen medan det i andra skolor organiseras i arbetslag. Ofta finns det då särskilda arbetslag för lärarna i årskurserna 6-9 alternativt 7-9. I samtliga skolor som ingår i studien har merparten av lärarna arbetat vid skolan i många år och man har god kännedom om varandra. Personalomsättning har varit låg men under 2000-talet har det skett en viss förändring genom pensionsavgångar som gett utrymme för nyanställningar ofta av mindre erfarna lärare.

# **Datainsamling 1: Intervjuer med högstadielärare**

## **Förberedelser, urval och genomförande**

I studien ingår intervjuer med totalt 16 lärare på de sex kommunala skolor som beskrivits ovan. Av dessa arbetade nio vid en av skolorna benämns skola A. Fyra av dessa är lärare som jag hade arbetat med i utvecklingsprojektet som redovisats tidigare. Vidare ingår tre lärare från en annan skola som benämns skola B. Övriga intervjupersoner kommer från var och en av de övriga skolorna. Rektor gav den första informationen till lärarna om mig och det förestående avhandlingsarbetet. Tillsammans med rektor gick jag sedan igenom listan av tänkbara intervjupersoner. Urvalet gjordes därefter av mig. Min ambition var att få en variation i urvalet totalt sett när det gäller fördelningen av manliga och kvinnliga lärare, lärare med längre respektive kortare anställningstid och erfarenhet och lärare med olika ämneskombinationer. Dessa kriterier styrde mitt urval och jag tog därefter själv per telefon kontakt med respektive lärare för att avtala tid för ett första möte. Vid detta möte presenterade jag mig själv, mitt pågående avhandlingsarbete och framförde min önskan om att få göra en intervju som skulle spelas in på band. Jag framhöll också att medverkan naturligtvis var frivillig och att jag som forskare ansvarar för att det inte ska vara möjligt att identifiera enskilda individer i slutprodukten. Ingen av lärarna jag tillfrågade svarade nej utan alla ville delta i min studie och jag kunde börja boka tider för intervjuer.

Samtliga intervjuer ägde rum på den skola där respektive lärare tjänstgjorde. Jag hade i förväg via skolledningen bokat ett särskilt rum för intervjun och vid något tillfälle ägde intervjun rum i lärarens eget arbetsrum. Vid varje intervjutillfälle uppmärksammade jag inledningsvis intervjupersonen på att jag skulle komma att använda citat från intervjuerna men att inga namn på personer eller skolor skulle finnas med i rapporten. Intervjuerna spelades in och varje intervju tog omkring två timmar. Jag träffade lärarna vid ett till två tillfällen under 2001, 2002 eller 2004.

Den kvalitativa forskningsintervjun liknar till sin struktur ett vardagligt samtal men kan tekniskt sett beskrivas som halvstrukturerad (Kvale, 1997:32). Frågeområdena hade jag planerat i förväg och det arbetet resulterade i en intervjuguide med fyra, senare fem, teman, som användes som stöd vid intervjutillfällena. Men det var ändå viktigt att låta samtalet löpa som just ett samtal och inte som en utfrågning. Syftet med intervjuerna var ju att få lärarna att beskriva sina erfarenheter och upplevelser så att jag skulle kunna få reda på det som de visste om de olika teman som jag ville fokusera på under intervjun (Kvale, 1997:33-34). Inledningsvis fick intervjupersonen beskriva sin anställning – vilka ämnen man undervisade i och hur länge man arbetat på skolan och som lärare. Det andra temat handlade om vad jag som intervjuperson ansåg mig behöva veta om eleverna. Här ville jag veta hur mycket av elevens liv man ville ta del av utöver det som handlade om kunskaper och kunskapsnivå. Det tredje temat rörde frågan om hur man får veta det man vet och här ville jag ta reda på vilka kanaler som intervjupersonerna använder sig av för att skaffa information om elever. Det fjärde temat handlade om varför man ville veta det man vet och hur man använde sig av denna kunskap. Här ville jag veta om det fanns något särskilt motiv för intervju-

personerna att skaffa sig kunskaper om elever som personer och i så fall hur man tänkte sig att denna kunskap skulle komma till användning. Efter ett antal intervjuer upptäckte jag att det verkade finnas skillnader som skulle kunna bero på yrkeserfarenhet varför jag också lade till ytterligare ett femte tema – om hur man såg på den information man behövde som ny i yrket och som mer erfaren. En kvalitativ forskningsintervju täcker både det faktiska planet, det vill säga det som intervjupersonen säger och meningsplanet, det vill säga vad intervjupersonen faktiskt menar, med det som han eller hon säger (Kvale, 1997:36). Genom att intervjupersonerna gavs möjlighet att besvara frågorna enligt sin egen tolkning kunde jag som intervjuare iaktta vilka aspekter som lyftes fram och vika frågor jag behövde ställa ytterligare för att alla områden skulle belysas. Det innebär också att antalet frågor och frågornas ordningsföljd varierar mellan olika intervjuer.

När fördelar och nackdelar med strukturerade respektive semistrukturerade intervjuer behandlas i forskningslitteratur (jfr Denscombe, 2000; Kvale, 1997; Miles & Huberman, 1994) diskuterar man till exempel om en alltför fast struktur kan verka hämmande på forskaren så att han eller hon inte ser eller hör allt det som kommer fram. Samtidigt menar man att en mer eller mindre fri form inte tillräckligt säkrar att man får svar på de frågor som står i fokus, och som inte redan finns besvarade i annan forskning. Matthew Miles och Michael Huberman svarar till exempel på frågan om hur strukturerad en kvalitativ forskningsdesign ska vara för att den ska vara "enough to reach the ground" – och förtydligar svaret "as Abraham Lincoln said when asked about the proper length of a man's legs" (Miles & Huberman, 1994:17). Jag kunde i några fall konstatera att jag inledningsvis inte tillräckligt följde upp svaret och möjligen var alltför hämrad av min intervjuguide. Jag gjorde därför kompletterande intervjuer med två av intervjupersonerna vilket ingen av dem hade något emot.

Hur många intervjupersoner man ska ha med i ett urval är också en fråga som får betydelse för hur väl man kan nå grunden för de frågor man ställer. Det finns inget givet svar på vad som kan vara ett lämpligt urval, utan de rekommendationer som finns i litteraturen om kvalitativ metod ger ungefär motsvarande rekommendation som Lincoln ovan - intervjua så många personer som behövs för att ta reda på det du vill veta (jfr Kvale, 1997:96). Det urval som jag inledde mitt intervjuarbete med visade sig vara otillräckligt. Anledningen var att jag upptäckte vid intervjuerna att lärare med längre erfarenhet i yrket svarade på ett helt annat sätt än de få nyutbildade lärare som fanns med i urvalet. Det blev därför intressant att göra ett kompletterande urval av ytterligare fyra förhållandevis oerfarna lärare för att på så sätt göra denna grupp något större. Att det inte blev ett ännu mer omfattande urval berodde dels på att tiden inte medgav det och dels på att detta inte var studiens huvudfråga.

### **Samtalen i grupp**

Som ett komplement till intervjuerna - för att i någon mån se hur vanliga vissa uppfattningar är och hur lärarna sinsemellan talar om elever – har fem av lärarna deltagit i *gruppsamtal* vid två olika tillfällen under hösten 2002. Lärarna samtalade kring vissa av de frågeställningar som jag hade bett dem belysa. Samtalen varade i

cirka två timmar, spelades in på band och har därefter renskrivits. Jag har emellertid inte kunnat använda mig av materialet så som jag hade tänkt eftersom ett fåtal lärare i varje grupp mycket markant dominerade samtalen och alla inte fick komma till tals. Trots att jag försökte styra och bryta in med frågor för att få alla med i samtalet, lyckades jag inte särskilt bra med det, och av underlaget är det därför svårt att få fram hur var och en egentligen resonerar. Men som grupp betraktat kan jag däremot se vissa mönster och detta underlag använder jag endast marginellt och framför allt till att stämma av mot den bild som de individuella intervjuerna ger om lärarnas utsagor om hur de skaffar kunskap om elever och vad det är de vill eller får veta.

## Intervjupersonernas bakgrund

Samtliga lärare i studien är behöriga för och undervisar i den del av skolverksamheten som omfattar årskurserna 7-9 eller, med en nyare utbildning, i årskurserna 4-9. De lärare som jag intervjuade arbetade som ämneslärare på högstadiet och representerar flera olika undervisningsämnen – alla skolans ämnen är inte representerade men väl lärare i språk, matematik och naturorienterade ämnen samt i svenska och samhällsorienterande ämnen. Lärarnas erfarenhet av yrket varierar från alldeles nyutexaminerad till mycket lång erfarenhet. Flera av lärarna har arbetat merparten av sitt yrkesverksamma liv på en och samma skola, medan några har erfarenhet från andra skolor såväl som från undervisning av andra åldersgrupper. En av lärarna genomgick utbildning vid intervjutillfället och arbetade på skolan som vikarie parallellt med sin utbildning, medan övriga hade tillsvidareanställningar eller mer långvariga vikariat. Fördelningen mellan kvinnor och män kan antas spegla situationen i skolan förhållandevis väl. Fem av intervjupersonerna är män och övriga, dvs. 11 personer, är kvinnor. Framförallt bland de nyutexaminerade och nyanställda var det en stor kvinnodominans.

Intervjupersonerna har en stor bredd när det gäller åldersfördelning och yrkeserfarenhet – den yngsta intervjupersonen är omkring 25 år och den äldsta är över 60 år. Högre ålder innebär inte med automatik också längre erfarenhet, eftersom flera av de intervjuade lärarna hade utbildat sig till lärare i ett senare skede av livet. Jag utgår från att erfarenheten har stor betydelse för lärarens sätt att tänka om och genomföra sitt läraruppdrag, och väljer därför i tabell 3.1 att utgå från intervjupersonernas fördelning på kön och yrkeserfarenhet och inte efter ålder. Genom att inte hänföra lärarna till respektive skola hoppas jag ge ett gott skydd åt varje intervjuperson, så att det inte ska vara möjligt att identifiera enskilda individer, men att ändå ge en öppen och utförlig redovisning av den grund som jag baserar mina slutsatser på. Samtliga namn i tabell 3.1 är fingerade.

**TABELL 3.1** Fördelning av intervjupersoner på yrkeserfarenhet och kön

Yrkeserfarenhet	Män	Kvinnor
1 - 5 år	Johan	Kristina, Maria, Anna, Ingrid och Emma
6 - 15 år	Mikael	Mona och Lisa
16 - 30 år	Bosse, Erik, Per	Ulla, Pia, Marita och Kerstin

## Egna reflektioner

Att intervjua är ett hantverk, skriver Stein Kvale (1997:62) och jag upplevde att jag hade god nytta av de erfarenheter jag hunnit skaffa mig dels i tidigare forsknings- och utvecklingsprojekt och dels i den studie som jag tidigare beskrivit som ”samverkansstudien”. Intervjusituationen handlar ofta om många överväganden och beslut som måste fattas i själva intervjuögonblicket om exempelvis vad som ska följas upp och vad som ska fördjupas, hur man ska be om förtydliganden eller förklaringar osv.

Intervjuerna kunde genomföras på ett mycket smidigt sätt och jag upplevde inte några svårigheter att få kontakt med lärarna eller med skolorna. Tvärtom var de lärare jag mötte mycket positivt inställda, och jag kände att de gärna ville dela med sig av sin kunskap om sig själva, sitt yrke och sina elever. Som intervjuare kommer jag ju för att ta reda på saker och ting, och de intervjuade lärarna kände sig ofta osäkra, men samtidigt också stimulerade av frågorna ”hur får du veta det du vet om dina elever” och ”vad anser du att du behöver veta om eleverna?” Det var frågeställningar, som ingen direkt hade reflekterat över eller som en av lärarna svarade:

... på tusen olika sätt! Man ser hur dom arbetar när dom ska skaffa sig underlag för sitt arbete och hur dom bär sig åt. Och så ser man hur vi diskuterar på klassråd och hur dom uttrycker sig i loggböckerna// ja sen pratar dom ju med oss naturligtvis. Om allt mellan himmel och jord! Ja - jag tycker att jag får information från väldigt många olika håll... men när någon kommer och frågar hur... så då har jag inte så bra svar!

Under intervjuerna hände det därför ofta, att mina frågor väckte tankar hos intervjupersonerna inom områden, som de inte hade funderat på eller, kanske snarare, inte verbaliserat tidigare. Lärarna verkade inte alltid tänka på lärande om elever i de termer som mina frågor rörde. Jag ville undvika att verka påträngande eller få lärarna att uppleva, att de borde kunna svara på mina frågor, samtidigt som jag ville veta så mycket som möjligt. Bengt Erik Erikson och Per Månsson (1991:80) diskuterar intervjuarens moraliska ansvar att ”agera så att inte intervjusituationen blir en frustrerande upplevelse för den som intervjuas”. Samtidigt kan intervjupersonen invaggas i en falsk säkerhet om det finns en alltför stor likhet mellan intervjun och en helt vanlig konversation. Det är något som jag som forskare måste vara uppmärksam på. Intervjun är en unik erfarenhet där en person under en längre tidsperiod lyssnar till vad människor har att säga. Intervjupersonerna kan uppleva det fördelaktigt bara att få delta i undersökningen, vilket kan innebära en risk att de intervjuade kan komma ”att avslöja saker som de senare kommer att ångra” (Denscombe, 2000:131; Kvale, 1997:110). Jag upplevde personligen samtalen som mycket givande och utvecklande. Uppmärksam på ”farorna” upplevde jag, att jag lyckades bidra med min del till en positiv och tillåtande ton i samtalen. Bilden av lärarens kunskap växte fram allteftersom intervjuarbetet framskred, och vid flera tillfällen under intervjuerna uttryckte intervjupersonerna spontant sin överraskning, att vi tillsammans kunde mejsla fram och ge ord åt den kunskap som lärarna beskrev för mig. Lärarna kom tillbaka till frågeställningarna senare, eller bad om att få fundera ett tag. Någon menade att ”nu blev det så intressant” eller ”ja just så är det precis så! Mitt i prick”! På så sätt upplevde jag att intervjutillfällena i hög grad också för flera av de



intervjuade lärarna liksom för mig själv, blev ett tillfälle för reflektion och lärande om den egna yrkespraktiken.

### **Analys och bearbetning av data**

Lärarnas egna utsagor bildar tolknings - och analysunderlag och det är den sammanlagda strukturen i lärarnas beskrivningar och deras syn på hur de agerar i praktiken som varit mitt intresseområde. Redan vid intervjutillfället hade jag ringat in frågeområden genom att strukturera intervjuerna efter vissa teman och i analysen försökte jag sedan fånga strukturen i svaren på frågorna om till exempel hur lärarna får sin kunskap om eleverna och vad de vet. Andra områden som t. ex. tolkning av informationen lät sig inte besvaras eller beskrivas lika lätt utan ställde krav på en mer omfattande process.

Kvale (1997:185) diskuterar hur tolkningen av meningen av data finns med och genomsyrar hela intervjuundersökningen och så upplevde jag hela processen med intervjuarbetet. Under den period som intervjuerna pågick kunde jag notera hur min egen insikt ökade om det fält jag studerade. Det var också genom denna insikt som jag till exempel ganska snart insåg att jag behövde komplettera med fler intervjupersoner. Det som beskrivs här nedan får därför ses som mitt fördjupade och mer systematiska arbete med analysen av intervjuunderlaget.

Varje intervju skrevs ut i hela sin omfattning. Att min empiri i huvudsak består av muntliga data betyder i det här fallet att jag måste ta hänsyn till de särskilda problem som talspråket innebär när man ska tolka och analysera det som sägs eftersom detta inte alltid är helt självklart. När vi pratar gör vi det inte särskilt ordnat och välstrukturerat och det är också en sådan ”icke-struktur” som i mer eller mindre omfattning präglar det inspelade materialet. Meningar påbörjas mitt i och avslutas inte, resonemang avbryts och intervjupersonen gör en ny association och byter ämne och tanken och talet följs inte alltid åt. Urvalet av vad som är viktig information måste därför göras av forskaren liksom också valet av utskriftsform. Catrin Norrby (1996:83) rekommenderar att man gör en viss generell talspråksanpassning för att återge det tal som faktiskt har spelats in. Det innebär att alla hummanden, tveksamheter och andra småljud som till exempel hm, aha och öh i vissa fall också ska transkriberas. Jag har inte gjort detta annat än i de fall då det varit tydligt att det gett en betydelse åt intervjusvaret. Även talspråksformerna mej och dej har jag ersatt med mig och dig. I övrigt har jag återgett talet så som det framgår av inspelningen, och de inspelade banden har inte gett mig några problem att lyssna av, utan jag har kunnat identifiera allt det som sägs i varje intervju. Vid intervjuutskrifterna har jag utgått från Kvale (1997:152-157) och Norrby (1996:79-87).

Det renskrivna intervjumaterialet analyserades och tolkades i flera steg. Jag försökte medvetet läsa materialet med så öppna ögon som möjligt för att kunna låta det tala till mig och inte tvärtom. Fas ett handlade om att läsa igenom intervjuerna noggrant, lärare för lärare och de partier som jag fann speciellt intressanta markerades. Det kunde röra sig om slagfärdiga formuleringar, intressanta liknelser och fenomen som



jag tyckte var spännande ur olika aspekter. Det kunde också vara sådant som jag inte tänkt på tidigare, som jag kände igen från mina litteraturstudier eller som jag upptäckte faktiskt stred mot det jag tidigare läst eller mot mina egna erfarenheter. Denna genomläsning syftade till att skapa en bild av varje lärares uppfattning liksom också en översikt av det totala materialet.

Fas två handlade om att gå igenom intervjuunderlaget utifrån mina frågeställningar. I arbetet med att ta fram svars-kategorier använde jag mig dels av datorns möjligheter att markera i texten, men framför allt är analysen av texterna ett manuellt hantverk. Sida för sida markerade jag i texten sådana uttalanden eller svar som kunde hänföras till de olika frågeområden som jag sökte svar på. Jag markerade de svar som kunde höras till respektive delområde vilket framgår av nedanstående utdrag. I svaren har jag till exempel markerat hur lärarna menar att de får kunskap om eleverna med ett "H" (hur) och vad det är för typ av vetande med ett "V" (vad). Ofta finns i svaren också beskrivningar som kan utgöra svar på några av de andra frågor jag ville ha besvarade varför samma intervju-svar kan delas upp i flera olika del-svar. I nedanstående exempel beskriver läraren t. ex. också vilka organisatoriska hinder eller möjligheter som gynnar respektive missgynnar henne i sökandet efter kunskap om eleverna. Detta markeras med ett "O" (organisation).

**H:** Konferenserna är dom att betrakta som situationer där ni bearbetar det ni vet om eleverna för att hitta lösningar?

Ja det är det och vi har ju en, där vi diskuterar framför allt sjuorna. Och då sitter vi och pratar om... ja man går igenom varje elev och då är alla lärarna som är berörda av den klassen med. Så går vi igenom elev för elev och kollar av hur situationen är, om dom behöver extra stöd

**V:** och... Ja, där är mycket allmänt hur det har funkat i klassen och om någon elev avviker på något sätt eller har något speciellt problem, att någon elev inte får så mycket stöd hemifrån och så vidare.

**V:** Är det mycket om kunskapsnivån eller är det mer i form av en allmän information?

Nja – det är nog mer allmänt hur det har funkat och om där är vissa som... ja, som nån sa att 'honom får vi nog hålla litet hårdare i' eller om det finns vissa som har det speciellt jobbigt eller så. För vissa elever kan det va så att vi kommer överens om någon gemensam strategi men det är nog mest ett informationsutbyte där vi sedan får dra våra egna slutsatser utifrån det som vi fått höra

*Och ändå så har ni inte fått mer resurser...?*

**O:** Nej - tvärtom! Vi har fått mindre. Men vi jobbar ju mer. Vi är här hela dagen. Vi börjar halv åtta och skulle gå hem kvart över två men så blir det aldrig. Sen ska man ställa i ordning,

**V:** se till att grejerna vi behöver till nästa dag finns här och så ska man läsa igenom loggböckerna osv.

*Hur mycket vet man som lärare om elevens sociala situation?*

**V:** Ja jag vet ju mycket dom skriver ju - dom berättar allt möjligt om helgen och vad dom har gjort och vad dom ska göra och så. Men dom kan också skriva och berätta att dom inte har någon kontakt med pappa och att den här helgen ska jag faktiskt träffa pappa och dom behöver gå tidigare för att dom ska resa till pappa eller om föräldrarna som har bråkat och ja

**H:** allt möjligt. Men jag går ju inte in och frågar dom om sådant utan det får ju helt bli på deras villkor – när dom vill berätta något.

H: Ja – kan man säga att det du vet det kommer från eleverna då – det som dom berättar för dig?

H: Ja – fast det kan ju också komma från föräldrarna på utvecklingssamtalen t.ex. det är ju inte alls ovanligt och då är det inte säkert heller att det blir samma bild som jag hade innan!

Fas tre i analysen karaktäriserades av ”klippa och klistra” med hjälp av datorn. De sexton lärarnas svar på en och samma frågeställning fördes samman till en enhet och totalt sammanställdes fem sådana enheter:

- 1 - hur får lärarna information om elever
- 2 - vad får de veta om elever
- 3 - hur tolkar de det de får veta
- 4 - vilka åtgärder vidtar de utifrån sin information
- 5 - vad i organisationen hindrar eller gynnar lärarnas lärande om eleverna.

Varje enhet kategoriserades sedan med avseende på innehållet i de intervjuades utsagor. Till varje kategori fördes därefter de olika citat som verifierade kategoriseringen.

Kategoriseringen av data som hänför sig till kapitel 4 ”Arenor för kunskap om elever” och kapitel 5 ”Vad lärarna vet om elever” var problematisk eftersom det inte fanns några givna strukturer som jag kunde följa, eller begrepp som kunde täcka in de kanaler eller det vetande som lärarna ansåg sig ha. Därför har det empiriska materialet fått tala och arbeta på ett sätt som slutligen mynnade ut i de kategorier jag använde mig av. Efter hand som analysen tog form var det viktigt för mig att se hur de olika delarna kunde bygga eller komplettera varandra, vilket var en förutsättning för att jag till slut skulle kunna se en helhet. Flera olika sätt att kategorisera materialet prövades innan jag kunde fastställa de slutliga kategorierna och de begrepp som det empiriska materialet resulterade i. I detta arbete var Miles och Hubermans omfattande verk om kvalitativ analys av stort värde. Särskilt förslaget till ”ladder of analytical abstraction” (Miles & Huberman, 1994:92) fann jag användbart i modifierad form och anpassat till mitt material och mina frågeställningar.

Till vissa av mina intresseområden hade jag formulerat klara frågeställningar som skulle kunna ge svaret på frågan, men andra områden lät sig inte besvaras eller beskrivas lika lätt och ställde krav på en mer omfattande process av tolkning av svaren. Det var det innehåll som skulle kunna ge mig svar på lärarnas tolkning som var en mindre synlig process och därför svår att först identifiera. Jag hade heller inte förväntat mig att få mycket information via lärarnas egna utsagor, utan räknade med att de inspelade utvecklingssamtalen, som beskrivs längre fram, skulle utgöra den huvudsakliga källan till denna del av mitt undersökningsområde. Efter flera genomläsningar av lärarnas utsagor kunde jag emellertid se ett mönster i lärarnas sätt att uttrycka sig, när det gäller den delen som handlar om tolkning av information varför jag kunde använda mig också av detta underlag i min analys. Lärarna använde ofta uttryck som ”man ser”, ”man känner”, ”man får en känsla av” när de vill beskriva den process genom vilken de försöker förstå det som de fått veta. Nedanstående är

exempel på situationer där lärarnas utsagor hänförts till den del som handlar om tolkning av information vilket markerats med "T" (tolkning).

*Vet man mer om eleverna när man är klassföreståndare?*

**T:** Ja så är det då kan man veta mer och man för inte heller vidare allt för alla lärarna behöver inte veta allt för att kunna undervisa –

*Är det något speciellt du tänker på när det gäller var man drar gränsen för vad man ska veta?*

**T:** Ja om det t. ex. är någon elev som har det besvärligt hemma så kanske jag vet precis hur han har det och varför men dom andra lärarna behöver inte veta allt utan för dom kan det räcka med att han har det jobbigt och vi ska ta hänsyn till det och så får dom nöja sig med det med lita på att jag hanterar det jag vet på ett vettigt sätt.

*//...Vad skriver lärarna i den – är det mest om ämneskunskaperna eller vad?*

Ja det kan vara både uppförande och sätt och hur dom är i klassen och hur dom sköter läxor etc. – där kommer

**T:** allt med så det är ju klart mycket om hur det går för dom i dom olika ämnena men också mycket annat ja mer en bedömning av helhetssituationen.

*//...Ja...hur tänker du kring det?*

**T:** Ja...hur man kan få dom till att fungera i grupp och få dom att fungera tillsammans och så Och då har jag ju litet mer erfarenhet också. Det är ju litet spännande att se vad det är som får dom att fungera – en av klasserna jag haft nu dom tog det mycket längre tid att få att fungera ihop

## **Datainsamling 2: Utvecklingssamtalen**

För att den kvalitativa metoden helt ska komma till sin fördel, menar Derek Layder (1993) att vi kan och bör kombinera olika metoder, och jag har, förutom intervjuer, också använt mig av samtalsstudier och av skriftlig dokumentation i form av lärares underlag inför utvecklingssamtal. Garfinkel (1967) som är en av företrädarna för det etnometodologiska perspektivet var särskilt intresserad av vardagssamtal och han visade med sina studier hur sunt förnuft (common sense knowledge) spelar in och ger mening åt samtalet. Etnometodologin kom att ligga till grund för den samtalsanalys som på engelska kallas *Conversation Analysis* och som vanligen förkortas CA även i svenskt språkbruk. Arbetsmetoden i CA bygger på att all interaktion är strukturerad och att bidragen till interaktionen är både kontextberoende och kontextförnyande liksom också att alla detaljer i interaktionen är av intresse (Linell, 1990; Nilsson, 1989). Ur ett etnometodologiskt perspektiv upprättas och upprätthålls social ordning genom social interaktion där samtalsituationer spelar en avgörande roll (Mäkitalo, 2006). För att göra samtalet begripligt skapas och hänvisas till starkt kontextbundna kategorier som växer fram i det pågående samtalet.

Categories are construed as semantic phenomena in talk that actors use to make sense and to make things observable and reportable to each other. Categories are thus used to produce descriptions tied to certain obligations and entitlements that are embedded in a moral order. They are generated within *in situ* talk and their meaning is occasional and to some extent activity bound. (Mäkitalo, 2006:17)

Mäkitalo ser begränsningar i den samtalsanalys som strikt följer den traditionella etnometodologiska samtalsanalysen. Hon menar att målet att återskapa de metoder, som deltagarna använder för att åstadkomma konversationer, sätter alltför snäva gränser. Hennes intresse har i stället varit att studera hur deltagarna åstadkommer olika former av institutionella praktiker. I mitt avhandlingsarbete är fokus också mer på att se hur lärare arbetar för att få kunskap om elever, och hur de på så sätt bidrar till att skapa den praxis som konstituerar skolans lärararbete. När jag använder begreppet ”samtalsanalys” sker det därför inte som en direkt översättning av den traditionella konversationsanalysen (CA). I stället använder jag den för att analysera och beskriva forskning som visserligen grundar sig på samtalsdata, men jag tar också hjälp av min egen eller de inblandades kunskap om de situationer som samtalen utspelar sig i. Den omgivande kontexten är således viktig i analysen inte enbart som inriktad på ”universella regler för samtal” utan snarare på vissa samtalsgenrer, som i mitt fall utvecklingssamtalen, samt lärarnas samtal med varandra och med elever. En mer ingående beskrivning av samtalsanalysens innehåll inleder kapitel 6.

Jag har inledningsvis beskrivit att de tre faser, som enligt Abbott (1988) anses känneteckna professionellt arbete – diagnos, tolkning och åtgärder – organiserar dispositionen av min studie. De båda första faserna, som handlar om den information och det underlag som lärare söker om elever, har jag bedömt kunna få svar på genom de intervjuer som genomförts och som beskrivits ovan. Däremot var min bedömning att den tredje fasen, som omfattar hur lärarna tolkar den information de skaffat sig om sina elever, skulle vara svår att komma åt genom intervjuer. Därför valde jag att delta i utvecklingssamtal, för att undersöka hur lärares tolkningar visar sig i möten med elever och föräldrar. Jag utgick från att ett utvecklingssamtal av alla involverade upplevs som ett känsligt samtal. Detta diskuterades därför i förväg med berörda lärare och skolledning. Om det skulle vara olämpligt för mig att närvara vid samtalet skulle jag i stället bara kunna ställa in en bandspelar i rummet för att på så sätt undvika att vara ”publik” under samtalets gång. I min plan ingick inte att jag skulle använda mig av annat än det verbala materialet i samtalet varför det skulle vara helt acceptabelt för mitt syfte att inte själv närvara.

Mot bakgrund av studiens syfte - att undersöka hur lärares lärande om elever sker och hur denna kunskap sedan tolkas och används – fann jag det logiskt att spela in utvecklingssamtal som genomfördes av samma lärare som också deltog i intervjuerna. Efter samtal med skolledningen vid respektive skola fick jag tillåtelse att fråga berörda lärare om att spela in utvecklingssamtal. Efter ett jakande svar från alla utom en (se nedan), diskuterades sedan hur urvalet skulle gå till. Man enades om att skolledning och lärare tillsammans skulle göra ett urval av utvecklingssamtal, som skulle kunna vara aktuella för mig att spela in. Urvalet begränsades till de sexton lärare som jag genomfört intervjuer med. Av dessa kunde av praktiska skäl inte alla delta. Vid tiden för utvecklingssamtalen hade nämligen redan en av lärarna hunnit gå i pension, en hade ingen egen klass och därmed inte heller något utvecklingssamtal att genomföra. För en av lärarna var det första gången som hon genomförde utvecklingssamtal och hon ville därför inte delta i denna del av studien. Urvalet av utvecklingssamtal gjordes därför bland resterande 13 lärare som alla samtyckte till att

förutom i intervjun också delta i denna del av studien. Ytterligare andra begränsningar av urvalet var lärarnas och skolledningens hänsynstagande till vissa elever eller familjer samt mina egna möjligheter att disponera tiden.

Inspelning av utvecklingssamtal ställer naturligtvis också krav på samtycke från respektive elev och föräldrar. Jag kom överens med berörda lärare att de i förväg skulle undersöka om det skulle vara möjligt för mig att spela in utvecklingssamtalet. I några fall ville elev och föräldrar ha ett skriftligt underlag om studiens syfte och innehåll, i andra nöjde de sig med lärarens muntliga beskrivning. I ett fall uppkom ett problem då samtalet skulle inledas och det visade sig att ett missförstånd hade uppstått. Förälder och elev kände sig inte förberedda på hur inspelningen skulle ske. Efter att jag noga understrukt att jag inte ville göra inspelningen om de upplevde den minsta tvekan, bestämde de sig ändå snabbt och jag tilläts både närvara och spela in samtalet även i det fallet.

Under höstterminerna 2003 och 2004 spelade jag således in elva utvecklingssamtal med sju olika lärare på två av skolorna. Samtalen rör elever ur grundskolans senare årskurser. När samtalen genomfördes gick sju av eleverna i årskurs 7, tre av eleverna i årskurs 8 och en av eleverna i årskurs 9. Samtalen genomfördes av sju olika lärare varav tre kvinnor och fyra män från skola A och skola B. Förutom klassföreståndaren och eleven (fyra flickor och sju pojkar), deltog båda föräldrarna i fyra av samtalen och enbart mamman i sju av samtalen. Längden på samtalen varierar mellan 17 minuter för det kortaste samtalet och 44 minuter för det längsta. Den genomsnittliga tiden är 27 minuter och vanligen satte lärarna av 30 minuter för varje samtal inklusive en kort tid för bytet mellan två samtal. Jag var själv närvarande vid samtliga utvecklingssamtal, men satt i bakgrunden för att inte störa samtalet som spelades in på band. Vid samtliga samtal var, som beskrivits ovan, föräldrar och elever informerade om min närvaro och hade gett sitt samtycke. När jag som forskare samlar in data finns alltid risken för påverkan, och min närvaro skulle i det här fallet kunna påverka det samtal som skulle studeras. På min fråga efteråt om man upplevde att inspelningen stört samtalet, tyckte ingen av deltagarna att de ägnat någon särskild uppmärksamhet vare sig åt bandspelaren eller åt mig. Jag upplevde inte heller själv att samtalen påverkades av min närvaro, och den bandspelare jag använde är liten och diskret.

Samtliga samtal som ingår i det slutliga urvalet betraktades av lärarna som ”normala” samtal. De inspelade samtalen har mycket olika karaktär både till form och till innehåll, visar många olika aspekter av ett utvecklingssamtal, utvecklades ibland så som läraren förväntat sig och tog ibland en helt annan vändning. Min bedömning är att jag har fått ett underlag som ger en god bild av samtalen. Innehållet varierar både vad gäller den typ av problem som behandlas, och hur de olika aktörerna påverkas och tilläts påverka samtalets utformning. Möjligen skulle jag ha välkomnat fler flickor i underlaget samt några fler samtal som rörde elever i årskurs 9. Jag tror dock inte att det skulle ha påverkat lärarnas tolkning av situationen på något avgörande sätt.

Utskriften av samtalen handlar bland annat om att fatta beslut om hur jag ska överföra tal till skrift. Jag kan välja mellan å ena sidan en mycket detaljerad utskrift där alla



uppsbackningar (Norrby, 1996:35)<sup>29</sup> finns med eller å andra sidan en form, där dessa utesluts men där läsbarheten ökar. Jag har skrivit ut samtalen ordagrant så som de utformas och använt mig av följande modell i min utskrift:

Understrykning	markerar samtidigt tal och repliker som ansluter mycket tätt till varandra
VERSALER	markerar stark betoning
(ohb)	betyder att några ord är ohörbara
...	markerar kort paus
( )	inom parentes står vad talaren/lyssnaren gör
...//...	markerar att delar av meningen utelämnats

Precis som vid avskriften av intervjuerna som beskrivits ovan, har jag använt mig av en utskriftsform som ligger så nära talspråket som det är möjligt, för att återge det tal som faktiskt har spelats in, men som samtidigt också ska vara läsbart. I ett första skede har alla hummanden, tveksamheter och andra småljud som till exempel hm, aha och öh också transkriberats. Efter genomlyssning och bearbetning har jag sedan renskrivit samtalen, så att denna typ av ljud eller småord bara finns med då det är tydligt att de ger en betydelse åt samtalen. I utskriften har också talspråksformerna mej och dej ersatts med mig och dig. De inspelade banden har inte gett mig några problem utan jag har kunnat identifiera allt som sägs i varje intervju. När jag använder mig av citat i löpande text, har jag valt att reducera till mer iögonfallande talspråk för att underlätta för läsaren.

Samtalsanalysen med rötter inom etnometodologin, som i sin tur har Harold Garfinkel (1967) som upphovsman, utgår från att den språkliga kommunikationen kan studeras utifrån vardagliga situationer. Deltagarna i interaktionen förväntas kunna förstå varandra genom att resonera sig fram till betydelsen med hjälp av sunt förnuft (Norrby, 1996:31). Analysen begränsas å ena sidan till det som faktiskt finns tillgängligt, men å andra sidan betonas också att alla bidrag till interaktionen kan vara av värde. Den samtalsanalytiska metoden utgår från att forskaren letar efter mönster i sitt material, och i det arbetet har jag först utgått från varje samtal som en egen enhet innan jag sedan jämfört samtalen med varandra och letat efter gemensamma mönster. Jag har valt att redogöra mer detaljerat för analysen av samtalen i anslutning till redovisningen av resultaten. En mer ingående beskrivning både av utvecklings-samtalen och av analysen av utvecklingssamtalen inleder därför kapitel 6.

### **Datainsamling 3: Skriftliga omdömen**

Som ett komplement till utvecklingssamtalen och för att förstå lärarnas agerande bättre, samlade jag också in de skriftliga omdömen om varje elev, som lärare lämnar till respektive klassföreståndare inför utvecklingssamtalen. Detta gjorde jag efter det att samtalen var inspelade. Under tiden jag gjorde utskrifterna av utvecklingssamtalen

---

<sup>29</sup> Med uppsbackningar avses småord som hm, mm, åh, aha etc.



upptäckte jag, att det fanns anledning för mig att se vad ämneslärares förslag till åtgärder innehöll. Klassläraren hänvisade ofta i samtalen till vad den ene eller den andre läraren sagt och de ”papper” som kommit in. Jag hade inte möjlighet att ta del av varje lärares underlag till just det samtal som jag spelade in, och det skriftliga underlag som jag haft tillgängligt berör således inte samma elever som finns med i de inspelade utvecklingssamtalen. Däremot berörs lärarna från de aktuella skolorna och i de ämnen som är aktuella för de elever som finns med i mitt underlag. De skriftliga omdömena omfattar bedömningar i totalt åtta skolämnen gjorda av åtta lärare för 20 elever inför utvecklingssamtal som genomfördes under hösten 2002, 2003 och 2004.

Jag har använt detta dokumentmaterial dels för att analysera hur lärare beskriver elevers studiesituation, dels hur de pratar om eleven och dels vilka åtgärder som föreslås. Beskrivande begrepp har kategoriserats liksom olika förslag till åtgärder. Analysen och resultatet av detta underlag finns redovisad i anslutning till den samlade resultatredovisningen i kapitel 6.

## **Forskningsetiska överväganden**

Mot alla typer av samtal, oavsett om de sker i form av en intervju eller som inspelning av ett samtal, kan man naturligtvis anföra att det sker en påverkan och att det finns risk för att det skapas ett personligt samspel som inverkar på resultatet av intervjun eller samtalet. Miles och Huberman (1994:291-295) diskuterar etiska överväganden utifrån ett antal frågor, som jag som forskare bör ställa mig. Jag bör således fråga mig om jag som forskare har tillräcklig kompetens för att över huvudtaget genomföra studien, om jag kan samla in material på ett etiskt försvarbart sätt, analysera det och sedan presentera resultatet utifrån etiskt vedertagna principer. Miles och Huberman diskuterar till exempel hur vi hanterar den situation som ofta uppstår vid intervjuer, att intervjupersonerna berättar om förhållanden och erfarenheter på ett mer öppet sätt än vad de kanske är medvetna om eller som de kanske till och med ångrar efteråt.

Etiska överväganden finns således närvarande under hela forskningsprocessen. Via webbplatsen Codex på Vetenskapsrådets hemsida finns de etiska principer tillgängliga som Vetenskapsrådet formulerat och som kan sammanfattas i följande fyra huvudprinciper: krav om information, samtycke, konfidentialitet och om nyttjande. Med utgångspunkt från dessa krav reflekterar jag nedan över de etiska överväganden som varit aktuella i min studie.

Kravet om information handlar om att de presumtiva deltagarna ska få tillräckligt med information för att kunna ta ställning till om de vill vara med i studien eller ej. Forskaren bör informera om studiens syfte. Detta krav anser jag vara oproblematiskt. Både vad gäller intervjuerna med enskilda lärare, med grupper av lärare och vid mitt deltagande i samband med utvecklingssamtal har alla involverade varit väl informerade i förväg. Jag informerade också i förväg skolledningen vid respektive skola, vilket naturligtvis var en förutsättning för att kunna genomföra studien.

Som en del av informationen före samtycke ingår att forskaren också informerar om eventuella för- eller nackdelar med medverkan för de enskilda. Jag informerade om studiens syfte, innehåll och hur den skulle genomföras, att använda citat skulle avidentifieras men återges ordagrant och, som Vetenskapsrådet rekommenderar, om var och hur resultatet skulle komma att publiceras. Däremot var det svårare att informera om vilka eventuella effekter en medverkan skulle kunna resultera i för den enskilde. Jag visste ju inte i förväg vilka resultat som skulle komma fram i samband med analysen av materialet. Därför har jag uppfattat att min uppgift var att ge så noggrann information som möjligt för att de tillfrågade själva sedan ska kunna bedöma om de vill medverka eller inte. Miles och Huberman (1994:291) menar att detta är en rimlig slutsats att dra, eftersom kvalitativa studier utvecklas på ett sätt som vi sällan helt kan förutse.

Kravet om samtycke har jag hanterat genom att alla fått ge sitt samtycke muntligt och att jag också fått samtycke av samtliga involverade skolledare (rektorer). Urvalet till de utvecklingssamtal som skulle bandas gjordes efter noggrant övervägande och i diskussion med skolledning och berörd klassföreståndare. Efter samtycke från alla tillfrågade förvissade jag mig dessutom ytterligare en gång inför varje utvecklingssamtal om att ingen ångrat sitt samtycke, och att samtliga – det vill säga både lärare, elev och förälder - var införstådda med att samtalet skulle spelas in på band och analyseras av mig. Samtliga elever som deltog var under 15 år och uppgifterna kan, menar jag, anses vara av etiskt känslig karaktär. Eftersom en förälder eller båda föräldrarna deltog samtidigt med eleven har också kravet om samtycke från föräldrar kunnat uppfyllas på ett tillfredsställande sätt.

Vad gäller kravet om konfidentialitet har jag ansträngt mig för att omformulera eller undvika sådana uppgifter som skulle kunna röja deltagarnas identitet. Kvale menar att en lösning på ett etiskt problem – det vill säga anonymitet - samtidigt också försvårar eller gör det omöjligt för andra forskare att kontrollera resultaten (Kvale, 1997:110), men i enlighet med etiska krav har jag således utelämnat alla namn på deltagare – såväl lärare, föräldrar och elever som namn på orter och skolor. Jag har kunnat manipulera materialet så att ingen ska veta var intervjuer eller samtal är gjorda eller vilka som deltagit. Det empiriska underlaget är insamlat under en relativt lång tidsperiod vilket också kan försvåra identifieringen av de medverkande. Vissa av lärarna och framför allt eleverna finns inte kvar längre på den skola där intervjun eller samtalet spelades in. Däremot är det kanske möjligt för vissa av de medverkande att känna igen sig själva. Jag kan inte heller bortse från att det i mina inspelningar finns material som är känsligt, och som jag varit särskilt noga med att återge på ett sätt som inte ska uppfattas som etiskt olämpligt. Ola Holmström (2007:72) skriver att en väl genomförd forskningsstudie inte kan göra alla glada och nöjda. Däremot kan jag som forskare se till att varsamt och etiskt korrekt hantera de resultat som jag fått tack vare deltagarnas generositet att medverka och att dela med sig frikostigt i intervjuer respektive samtal. Det är så jag hoppas att läsaren ska förstå de resultat av min studie som kommer att presenteras med början i nästa kapitel.



## 4.

# Arenor för kunskap om elever

När du gör dina bedömningar – vad är det då du går efter och hur skaffar du dig den information du behöver ha?

Ja – på tusen olika sätt! Man kan ju läsa om oss i tidningarna t. ex.! Nej – men... //...så ser man hur dom arbetar när dom ska skaffa sig underlag för sitt arbete och hur dom bär sig åt. Och så ser man hur vi diskuterar på klassråd och hur dom uttrycker sig i loggböckerna...//...Ja... ja sen pratar dom ju med oss naturligtvis. Om allt mellan himmel och jord! Ja - jag tycker att jag får information från väldigt många olika håll... men när någon kommer och frågar hur... så då har jag inte så bra svar! (Ulla)

I detta första av fyra resultatkapitel, presenteras och analyseras svaren på frågan ”hur vet du det du vet om dina elever. För att skydda intervjupersonernas identitet har jag valt att använda mig av fingerade namn när jag knyter intervjuцитaten till respektive intervjuperson. I kapitel 3 finns inledningsvis en översikt som visar vilka intervjupersonerna är med avseende på kön, ålder och erfarenhet av läraryrket.

Som framgår av det inledande citatet ovan kände lärarna sig både osäkra och stimulerade av frågan och ingen hade direkt reflekterat över den. De kunde därför inte ge ett svar utan en viss eftertanke. Intervjuerna fick ofta karaktären av ett reflekterande samtal där lärarna efterhand som samtalet pågick kom fram till allt fler detaljer om hur de fick sin information. Källorna varierar beroende på vilken typ av kunskap olika lärare tyckte sig ha användning för. Eleverna som utgör både förutsättningen och målsättningen för lärares arbete och står i fokus för intresset och är den viktigaste kunskapskällan. Lärarna får information om eleverna både direkt från eleven själv och indirekt från kolleger och övriga aktörer i skolans värld och ibland från det omgivande samhället. Jag har valt att analysera de källor, som lärarna använder sig av, utifrån två olika perspektiv. Det ena utgår från lärarnas möten i och omkring undervisningssituationen och handlar om informationskanaler av informell karaktär. Skolan i sig är ju en formell institution och verksamheten där reglerad inte minst genom att skolplikten gör eleven skyldig att närvara. Det är ändå relevant att betrakta mycket av det som pågår inom ramen för verksamheten som ”informella möten”. Även mötena utanför skolan i det omgivande samhället betraktas som informella kanaler och utgörs i mitt material av mediernas bilder av och utsagor om samhället och personerna i detta. Det andra perspektivet utgår från de institutionella kanaler som skolan tillhandahåller genom sin organisation och genom de styrdokument som reglerar skolans verksamhet. Dessa kan i huvudsak betraktas som formella kanaler men kan innehålla vissa inslag av mer informell karaktär.

De kanaler som lärarna använder sig av för att få kunskap om eleverna analyseras således utifrån följande huvudkategorier:

*Informella kanaler:*

möten och samtal med elever  
möten och samtal om elever

*Formella kanaler:*

konferenser  
arbetslagsmöten  
utvecklingssamtal  
diagnoser

## **Informella kanaler**

Den information lärarna får på denna arena, har jag valt att beskriva utifrån lärarnas möten och samtal *med* eleverna där eleverna själva utgör den direkta källan, och möten och samtal *om* eleverna där lärarna får information *om* eleverna indirekt av andra.

### **Möten och samtal med elever**

I det direkta mötet där eleverna själv är den viktigaste kanalen beskriver lärarna framför allt tre situationer som ger information om eleverna. Det handlar för det första om samtalen som sker under lektionerna eller i anslutning till dessa, för det andra om skriftliga dokument som eleverna arbetar med i undervisningen och för det tredje om lärarnas observationer och iakttagelser i samband med undervisningen.

#### *Informella samtal med elever*

Samtalen mellan läraren och eleven är en av de viktigaste kunskapskällorna enligt samtliga intervjuade lärare.

Hur vi vet det vi vet? Ja... det kommer framför allt från eleven. Det är den viktigaste källan. Ja så är det nog. Det är eleven som berättar... och ja... det är väl ingen speciell strategi man använder sig av, utan... ja alltså jag menar, inte så där systematiskt, utan det är mer litet hur det råkar bli... (Lisa)

Lärarna uppfattar att det stora flertalet elever tycks ha ett behov av att dela med sig till sina lärare. Eleverna vill gärna prata om allt möjligt och lärarna lyssnar och låter eleverna ange tonen eller sätta gränserna för vad de vill prata om. Innehållet handlar ibland om skolan men kan också handla om mycket privata angelägenheter. Ibland kan lärarna hamna i situationer där de inte känner sig bekväma och gränsen för elevens privatliv kan vara svår att dra.

... Ja... vill dom att jag ska veta, så kan jag ju lyssna, men jag behöver ju inte använda mig av den kunskapen. Det är klart, om någon vill berätta bara för att det känns bättre för dom, så är det klart att jag lyssnar. Och jag kan ju veta mer än jag behöver – jag har inte ont av det. (Pia)

Vanligen är det eleverna som tar initiativ till samtalen och mer sällan lärarna. Eleverna tar gärna kontakt både före, under och efter lektionstid. Pojkarna pratar gärna och ofta mer direkt i klassrummet och kanske mer om sådant, som rör skolans eller klassens verksamhet. Flickorna däremot är mer sparsamma med sina samtal och lärarna upplever att samtalen ofta får en mer privat karaktär. När flickorna söker kontakt är det vanligare att det sker mindre öppet och inte inför hela klassen. De tar hellre i anspråk tiden före och efter lektionen. Att pojkar tar ett större utrymme i klassrummet visar också annan forskning, både genom att pojkarna själva är mer utåtriktat aktiva och genom att lärare i större utsträckning vänder sig till dem.

Spontana möten och samtalssituationer kan dyka upp när som helst under lektioner och i anslutning till dessa. Det kan t.ex. handla om att läraren går runt när eleverna arbetar, att eleverna kommer i god tid innan lektionen startar eller att de stannar kvar en stund efteråt. Det ges också många tillfällen under raster då läraren träffar eleverna på väg till eller från arbetsrum eller klassrum och några lärare berättar hur de ger sig ut i elevernas uppehållsutrymme för att prata med eleverna.

... det är viktigt att vi är ute bland eleverna på raster och ickelektionstid. Ofta brukar jag ta min kaffekopp och gå ut och sätta mig i korridoren och ... Jag tycker att det kan vara jätteskönt att sitta ute bland eleverna, där jag tycker att jag får reda på ganska mycket – inte så att man är kompis med dom, på deras nivå, utan mer som en vuxen, men bland dom på deras villkor... (Mikael)

Även samtalen utanför skolan kan bidra till att ge en bild av eleven. Lärarna berättar om hur de t.ex. i samband med friluftaktiviteter eller studiebesök passar på att försöka få kontakt med elever som annars håller sig mer i bakgrunden. Även mer spontana ”möten på stan” kan ge lärarna betydelsefull information. Här får man se en annan sida av eleven när han eller hon inte längre behöver spela rollen som elev. Lärarna får också veta mycket om sina elever i samband med diskussioner i olika ämnen vilket framförallt so-lärarna lyfter fram. Enligt läroplanen ska undervisningen i olika ämnen behandla etiska perspektiv och främja elevernas förmåga till personliga ställningstaganden. Flera av lärarna beskriver hur de arbetar med dessa frågor men också att man har olika kompetens för området.

Jag har gjort sådana här övningar med eleverna där de får ta ställning och då får jag reda på ganska mycket av hur dom tycker, och ja en del tycker att det är jättejobbigt. 'Vi ska väl inte göra sådana där övningar där vi ska ta ställning till en massa!' tycker eleverna. Fördelen med att jag är so-lärare, är att jag kan ta det inom ramen för ämnet, och att jag själv kan en hel del om det också, så att jag kan utveckla det och skapa en god teoretisk grund också, för det, som bearbetas. Så det inte bara blir en massa tyckande. (Emma)

I samtalen formulerar eleverna sina attityder och värderingar och visar om eller hur de förstår andras synpunkter och merparten av eleverna upplever att den typen av diskussioner är angelägna. Lärarna menar att det finns ett stort behov för eleverna att ha någon vuxen att prata med. Det kan bero på att eleverna saknar andra vuxna att få



bolla sina tankar mot, eller att helt enkelt vissa frågor tar stort utrymme under en viss period i livet.

### *Skrivna dokument*

I uppsatserna avslöjar eleverna mycket som lärarna annars inte skulle få tillgång till. Den informationskanalen är förbehållen lärarna i ämnen där uppsatsskrivandet ingår som en naturlig del av undervisningen.

När vi får eleverna i svenska, så brukar jag be att dom ska presentera sig. Och då får dom skriva ner om hur dom har det, var dom bor, vad dom läser, hur mycket dom läser, och vad dom tycker är kul, och vad dom vill och inte vill göra i svenskan. Det är ju också en bra information till mig. Och... ja visst upptäcker man mycket! Det är ofta dom skriver och talar om sådant, som inte är bra. Där kommer upp mycket saker! Både privat och i skolan. (Ulla)

Lärarna menar att det är viktigt att eleverna kan känna sig säkra på att underlaget inte används på något annat sätt. Därför ges dokumenten karaktären av "hemligt material mellan mig och min lärare". Annars skulle inte eleverna skriva så öppet som de gör.

... och vissa saker skriver dom att det är litet hemligt att det är inte något som jag får berätta eller visa för kompisarna eller så utan det är bara jag som får läsa det. (Kristina)

En annan kanal som ger lärarna tillgång till mycket information är de dagböcker eller loggböcker som vissa lärare vill att eleverna ska skriva. Vanligen är det läraren i svenska eller klassföreståndaren som läser dessa regelbundet och som också ger feedback på innehållet till varje elev. Ofta skriver flickorna mycket om sig själva och om olika relationer medan pojkarna överlag är mer återhållsamma i sina berättelser och lärarna konstaterar att de mer ofta inte har något annat att skriva om än att "i morgon har vi prov". I skrivna dokument tar flickorna ett större utrymme än pojkarna varför de skrivna dokumenten kan fungera som en kompletterande kanal vad gäller information om flickorna.

### *Observationer i klassrummet och utanför*

I enkäten som tidigare redovisades identifierades 12 elever som inte trivdes i skolan. Efter det att lärarna sett hur eleverna besvarat olika frågor och uttalat sig i intervjuerna kunde de förhållandevis snabbt urskilja, att det rörde sig om den grupp "tysta" elever som lätt försvinner i mängden. Utöver samtal med eleverna och skrivna dokument finns således också andra viktiga informationskällor för lärarna. En sådan källa är de iakttagelser som lärarna själva gör av eleverna och egna bedömningar utifrån olika situationer i anslutning till undervisningen. Där kartlägger lärarna hur eleven arbetar, hur han eller hon fungerar i grupp, och hur självständigt man kan utföra sina arbetsuppgifter. Olika undervisningsämnen tycks ge olika förutsättningar för att kunna utveckla denna typ av kunskaper om eleverna. Vissa lärare har större möjligheter att observera hur eleven fungerar tillsammans med andra i grupsituationer medan andra lärare har större möjligheter att observera hur den enskilde eleven kan arbeta självständigt.

Ja när det gäller matte och fysik så är det ju skillnad och det är ju tiden ... och i maten har man mer tid... och då pratar man ju litet allmänt med dom också men sen är jag ju ofta med dom en och en i maten och då blir det ju på ett annat sätt för då är det bara jag och dom men i fysiken är dom långa stunder bara med varandra för där är det ju laborationer och då är det ju mer så att dom jobbar tillsammans med varandra. (Per)

Mycket av det som skulle kunna leda till mobbing, får lärarna kännedom om genom sina egna observationer i och utanför klassrummet. En lärare berättar hur han lade märke till en elev som alltid stod ensam och väntade på att få komma in i klassrummet långt innan lektionen började.

... vi har varit oroliga, men dom trivs med att vara ensamma. Och dom vill själva ha det så här. Men vi kan ju inte vara säkra, så vi håller koll. Men sen är det ju en styrka, att vi är en liten skola och har varit här länge för, som i det här fallet, så har vi haft pappan i skolan här och han var likadan...! (Bosse)

Lärarna iakttar vad som händer och när de märker att något avviker från det gängse mönstret försöker man få en förklaring – ofta i samtal med andra kolleger. Kunskapen om eleverna konstrueras över tid där den ena biten läggs till den andra och lärarna använder sig gärna av olika metaforer när de beskriver hur detta går till. En av lärarna menar att eleverna från början är ”en grå massa” och steg för steg lär man känna var och en allt bättre och när de slutat nian ”ja dom är ju fortfarande en klass men då är dom främst individer men jag kan inte beskriva hur det gått till”.

## **Möten och samtal om elever**

I möten och samtal om elever beskriver lärarna framför allt fyra situationer som ger information om eleverna. Det handlar för det första om samtalen som sker med kollegerna, för det andra om möten och samtal med elevernas föräldrar och för det tredje om möten och samtal med övrig skolpersonal. Den fjärde kanalen har jag valt att beskriva som ”möten och samtal med det omgivande samhället”.

### *Med kolleger*

Lärare på högstadiet har ofta flera olika klasser och träffar varje vecka mellan 100 och 200 elever som ska bedömas och betygsättas. Förutom sina egna iakttagelser måste lärare därför också förlita sig till andras information om eleven. Lärarna lyssnar på kollegerna i olika möten och tar till sig de omdömen som skrivs i samband med utvecklingssamtalen. Lärarna upplever att de oftast är överens om bedömningen av eleverna men att olika bilder av samma elev också kan ge klassföreståndaren viktiga pusselbitar till helhetsbilden.

Helhetsbilden får man genom att lyssna på andra lärare. Ja... när vi möts, eller i konferenser eller så. Och man får in omdöme från andra lärare inför utvecklingssamtal, och där kan man ju få läsa att det fungerar jättebra i bild och hon är initiativrik och framåt i idrott. Och då tänker man att, jaha, det var ju roligt, för i mina ämnen fungerar det inte alls. (Mikael)

Gång på gång återkommer lärarna till klassföreståndaren. Det är i den rollen som läraren vet mest om ”sina” elever och klassföreståndarskapet tycks ha en särskild

betydelse. En av lärarna beskriver att om man inte hinner med alla elever ”så pysslar man om sin egen klass litet mer eftersom man har en annan relation till den”. De vill verkligen vara klassföreståndare även om uppdraget ibland kan bli utsatt för alltför stora eller felaktiga förväntningar.

... vissa lärare har en benägenhet att lägga allt på klassföreståndaren. Alltså... det är liksom man kan få en utskällning för att man är klassföreståndare för några elever, som betett sig illa. Och då får man ju tala om, att det är ju inte jag som gjort det här! Dina och mina elever kan det bli ibland och då alltså... Kom igen! Här jobbar vi tillsammans på den här skolan och det är inte jag, som äger dom här eleverna utan vi hjälps åt! (Mikael)

Lärarna uppfattar själva att det ingår i uppdraget att känna de elever bättre som man är klassföreståndare för. Kollegerna vänder sig till klassföreståndaren när de vill ha eller ge information om en viss elev eller elevgrupp liksom också eleverna såväl som föräldrarna. Man kan säga att klassföreståndarskapet ofta fungerar som ett nav kring vilken kunskapen om eleven är centrerad och klassföreståndaren är också den som avgör vilken information som kan föras vidare till kollegerna.

Det gemensamma lärarrummet eller motsvarande lyfts fram som en av flera viktiga informationskanaler om eleverna. Samtalen kan beröra både klasser, grupper av elever och enskilda elever. De relativt nyutbildade lärarna beskriver hur de under sina praktikperioder på lärarutbildningen upplevde samtalen på lärarrummet mest som allmänt skvaller. Efterhand som de vuxit in i lärarrollen har bilden av samtalen på lärarrummet emellertid fått en annan dimension, och man förstår mer varför samtalen ser ut som de gör. De upplever nu att dessa samtal är ett bra sätt att få diskutera situationer som de känt eller känner sig osäkra inför. På lärarrummet finns alltid någon, som man kan vända sig till för att få råd och hjälp. Lärarna menar också att man ska undvika att prata om enskilda elever öppet i lärarrummet och upplever att de inte heller gör det. Det är en fördom, menar de, att lärarna ”pratar mycket skit i lärarrummet”. Den kanalen har inte sin största betydelse som en källa för information och används enligt de mer erfarna lärarna inte så heller.

Nej inte alls, utan mer bara för att pysa ut!... Jag tror att det är faktiskt som att man behöver pysa ut litet liksom, för det är jättejobbigt ibland, att va högstadielärare. Och jag tror att det kan vara ventilen man behöver för att få... alltså när det är jobbigt. Då är det viktigt att lärarrummet finns. (Mona)

Det tycks således fungera som den ventil lärarna använder när de behöver prata av sig och dela med sig av nya erfarenheter, som kanske kan bidra till nya lösningar. Man får tips på hur man kan göra och prövar sig fram för att se vad som fungerar. Samtalen på lärarrummen blir därmed också en förutsättning för att klara av de många besvärliga situationerna i klassrummet. Samtal som handlar om enskilda elever sker i första hand i informella möten mellan någon eller några kolleger och har stor betydelse i lärarnas berättelser om hur de får kunskaper om eleverna. De informella och spontana samtalen med kollegerna är en del av de vardagliga rutinerna kring arbetet med eleverna.

Man tar del och man försöker på alla möjliga sätt. ...alltså jag som lärare försöker få elever att fungera...det sker...det är ju en process allting. Man säger ju att det här fungerar inte bra. Man delger varandra utan att man sätter namn på det. Etikett på vad vi gör. Så pågår denna process. Fungerar det inte, så fixar vi det på något annat sätt. Vi har inte haft behov av mer än dom här spontana samtalen. (Pia)

### *Med föräldrar*

Föräldrarna bidrar naturligtvis också med information om sina barn men i varierande grad. Av lärarna att döma sker kontakterna med hemmet mest via utvecklingssamtalen och genom att föräldrarna eller skolan tar kontakt när något inte fungerar. Det händer också att kontakten sker helt aporopå genom att man möts i affären och då passar på att samtala kring något som ”*man ändå tänkt ringa om*”. Föräldrarna är inte lärarnas viktigare informationskanal när det gäller merparten av eleverna. Däremot betonar lärarna vikten av samarbete med föräldrarna för de elever som de upplever problem kring. Det är vanligen också de föräldrar som de får mest kontakt med och de elever som de vet mest om.

Ibland kan lärarna ha behov av mycket speciell kunskap om eleven och i vissa fall är ett nära samarbete med föräldrarna en förutsättning för att vardagsarbetet i skolan ska fungera. Citatet nedan handlar om elever som är särskoleinskrivna men integrerade i en vanlig klass.

Jo, men jag kände ju direkt hur tillgivna och roliga dom var, och hur måna föräldrarna var att det skulle bli bra. Dom ställde i och för sig rätt höga krav. Dom visste precis hur dom ville ha det...//...jag jobbar ju faktiskt väldigt mycket med dom här eleverna, och jag har himla bra kontakt med föräldrarna, och vi ringer varandra ofta och när som helst och snackar om hur det är och ...så...ja, jag skulle inte vilja va utan denna erfarenhet. (Pia)

Kontakten med föräldrar kan ibland upplevas som besvärande och alltför privat – särskilt när det handlar om föräldrar som vill prata alltför mycket om sin egen personliga situation. Några lärare berättar om tillfällena där de blivit mer av en samtalspartner till föräldern än sonens eller dotterns lärare.

Ibland tycker jag nästan att föräldrarna vill berätta mer, än man egentligen vill höra. Och sen är det ... ja hon berättade hur mycket som helst - en massa detaljer och det kan ju vara bra att veta, om det skulle visa sig att pojken verkar nedstämd eller så. Men annars så behöver jag ju egentligen inte veta det. Och ja, så det är ju mammans sanning jag har fått höra, och det är ju inte säkert att det också är pappans... föräldrar kan ju faktiskt vara väldigt taktiska också. (Lisa)

En möjlig förklaring till att de flesta lärarna inte ser föräldrarna som en viktig källa till information om eleven kan vara att de berörda eleverna går i grundskolans senare år. Lärarna väljer att låta eleverna ta ett stort ansvar för information till eller från hemmet. I enlighet med läroplanen ska ”skolan samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolans innehåll och verksamhet”<sup>30</sup>. Samtidigt ska läraren också se till att elevernas inflytande över sin skolsituation ökar med stigande

---

<sup>30</sup> LP094 kap 2: 4 ”Skola och hem”.

ålder och mognad. Enligt den enkät som genomfördes i "Samverkansprojektet"<sup>31</sup> är föräldrarna relativt välinformerade om sina barns skolsituation. Föräldrarna vet i allmänhet vem som är klassföreståndare, vilka klasskamrater man umgås med och hur det går i de olika skolämnena. Däremot pekar enkätresultatet på att eleverna är mindre benägna att berätta hemma när de haft det jobbigt med någon i klassen eller med någon lärare. Den informationen kan i stället bli föremål för samtal mellan till exempel klassföreståndaren och eleven.

Det känns ju också som man har sekretess. Alltså jag menar, att det eleverna har berättat, det berättar jag ju inte för föräldrarna ... vi ska ha det som kunskap och använda det efter förstånd men hålla det för oss själva. Ja precis så är det. Och det är viktigt. (Anna)

### *Med övrig skolpersonal*

Kurator och skolsköterska är personer som lärarna vänder sig till främst när det handlar om frågor av "mer allvarlig karaktär". Eftersom skolhälsovården lyder under en strängare sekretess får lärarna bara veta det som skolhälsovården tar initiativ till att berätta. Det betyder att lärarna inte alltid får svar på sina frågor om eleverna, men de kan få bekräftat om det var ett problem som skolhälsovården redan kände till. Lärarna har förståelse för de regler som gäller, men saknar samtidigt en mer utvecklad kommunikation med skolhälsovården. Lärarna på högstadiet möter ju eleverna då dessa befinner sig i en turbulent period i livet och det är många svåra frågor som ska hitta sitt svar. Skolhälsovården kan med sina speciella kunskaper vara ett stöd för lärarna som kan få råd hur man ska handla i svåra situationer, men det är inte den kanal lärarna använder sig av i första hand.

Ja man saknar ju kommunikationen från skolhälsovården... men klassföreståndaren är ju väldigt central och jag går ju inte till kurator eller skolsköterska utan att först ha pratat med klassföreståndaren. (Per)

### *Med det omgivande samhället*

Det som lärarna får veta via kanalerna utanför skolan handlar vanligen inte om enskilda individer. Kanalerna får emellertid betydelse genom att det är på denna nivå som en del av lärarnas tolkningsram utvecklas för den information de får genom de andra källorna. Här tycks framför allt två kanaler vara betydelsefulla – dels massmediernas bild av skolan och eleverna och dels "det som sägs på stan". Trots ett fortsatt förtroende från det omgivande samhället och trots ett gott resultat av utfört arbete verkar lärarna själva ha bilden av en skola och en lärarroll som har förlorat mycket av sin auktoritet och status. I den enkätundersökning som tidigare refereras till svarade alla 284 eleverna utom 12, att de trivdes bra eller mycket bra i skolan. Lärarna förväntade sig ett mer negativt svar vilket skulle kunna förklaras med att de påverkats av den negativa mediebild av skolan och beskrivningar av en lärarkår som inte klarar av sitt uppdrag. I intervjuerna beskriver lärarna också hur förtroendet för dem

---

<sup>31</sup> Samverkansprojektet finns beskrivet i kapitel 3 och omfattar både enkäter och intervjuer med elever från en av de skolor som ingår i avhandlingsstudien.



som styr och bestämmer över skolan har minskat. Det är inte minst uttalanden och ageranden från de lokala politikerna som upprör lärarna.

Dom är ju aldrig här så hur kan dom veta hur vi tar hand om våra elever - politikerna bedömer kanske också skolans verksamhet utifrån det dom läser i tidningarna eller ser på TV...Ta nu bara det här att vi skulle få renoverat. Det är väl klart att vi skulle kunna jobba med våra elever på ett helt annat sätt om man bestämde sig för att satsa här...(Johan)

En rapport från skolverket (2004) om attityderna till skolan visar att föräldrars och allmänhetens förtroende för skolpolitiker är lågt. Det är t.o.m. lägre än vid de mätningar som gjordes i början av 1990-talet då stora nedskärningar och reformering av skolans styrsystem genomfördes. Politiker är samtidigt också den grupp som har lägst förtroende för skolan.

Framför allt de lärare som arbetar i skolor i mindre kommuner lyfter fram den information de får via kanaler ”på stan”. Det handlar till exempel om bekanta som bor grannar till en viss familj, de egna barnen som utövar någon fritidsaktivitet med några elever eller om en mer allmän förståelse för ungdomar i en viss ålder som bor i just det samhället. Flera av de intervjuade lärarna är också engagerade i aktiviteter utanför skolan och har ett stort kontaktnät. Vissa lärare har tjänstgjort länge på skolan och har skapat sig en uppfattning av människorna i samhället bland annat genom att de också haft de nuvarande elevernas föräldrar som elever. Detta kan naturligtvis lärarna särskilt när bilden av eleven stämmer med uppfattningen man hade om mamman eller pappan och ”äpplet inte faller långt från trädet”.

## Formella kanaler

Denna nivå utgör en fortsättning på samtalet om elever och sker i skolans formella kanaler som också kan innehålla inslag av mer informell karaktär. Jag har valt ett beskriva dem utifrån fyra olika perspektiv: konferenser, arbetslagsmöten, utvecklings-samtal och diagnoser.

### Konferenser

#### *Överlämnandekonferensen*<sup>32</sup>

Den formella kanal som lärarna ofta återkommer till är den överlämnandekonferens som sker då eleven går från mellanstadiet till högstadiet. Den är inte reglerad utan varje skola kan arrangera detta på det sätt man själva bestämmer. Den sker också i olika former beroende på vilken skola det gäller, men innehåller oftast ett möte mellan de undervisande lärarna från mellanstadiet och de nya klassföreståndarna från högstadiet. På vissa av skolorna finns en motsvarande konferens endast mellan årskurserna tre och fyra. På några av skolorna hålls konferensen vid vårterminens slut medan den på andra skolor hålls cirka en månad in på det nya läsåret. Av

---

<sup>32</sup> Det finns ingen formell beteckning för denna form av konferens men det begrepp jag använder är det som jag uppfattat som vanligt och det som merparten av de intervjuade lärarna använt.

intervjusvaren kan jag förstå att det råder delade meningar om konferensens betydelse och om hur mycket förhandsinformation olika lärare vill ha inför mötet med nya elever. Sammantaget kan man säga att lärarna anser att konferensen har ett större värde för de överlämnande lärarna än för de lärare som tar emot de nya eleverna.

Alltså vi måste se till att en eventuell speciell social situation inte ska belasta eleven på nåt sätt utan den kunskap vi får ska ju underlätta för eleven. Men jag känner ibland att den avlämnande läraren menar att det på nåt sätt belastar eleven och därför så måste man liksom tala om att vi har gjort allt och skolsköterskan är på kant med familjen och ja du får begripa hur det här är och han kan inte lära sig bättre och det kommer inte du heller att klara av. (Lisa)

Mellanstadielärarna arbetar vanligen med samma elevgrupp under tre år, träffar eleverna nästan dagligen under denna tid och hinner knyta nära band till eleverna i sin klass. De är angelägna om att få ge så mycket information som möjligt till de nya klassföreståndarna. Lärarna på högstadiet menar emellertid att den bild de får av eleverna inte nödvändigtvis behöver vara ”sann” eftersom det händer mycket i elevers utveckling under en sommar och de hamnar i delvis nya gruppkonstellationer när de kommer till årskurs sex eller sju. De nya klassföreståndarna vill helst själva stå för ”definitionen” och vill att eleverna ska få en chans att starta i sin nya klass utan att ha förutfattade meningar om situationen annat än i mycket speciella fall.

Jag tror att vi är bättre på att hitta det som dom är bra på för vi har större möjligheter än lärarna på mellanstadiet. Och så utvecklas det ju ett rollspel mellan läraren och eleven och det mönstret sätts ju när dom möts i fyran. Sen bryts det först när dom kommer hit men sen blir det nog inte lika fasta mönster eftersom ju eleverna möter fler lärare här... vi är kanske litet mer flexibla och vi kanske tillåter mer – begreppet ”normalelev” är nog mycket vidare eftersom vi ju har 150 jämfört med dom som har 25 – möter man ständigt en sån liten grupp så kan ju en liten variation bli stor men om vi har 150 så ryms det ju betydligt fler – då kan man ju säga att den lilla variationen blir det normala. (Marita)

Att lärare på högstadiet har en annan referensram att utgå från när de bedömer är ett intressant perspektiv i lärares lärande om elever. Lärare som undervisar elever till och med årskurs fem eller sex möter i huvudsak en elevgrupp och även om de lär känna eleverna i just den elevgruppen väl blir referensramen inte lika omfattande som högstadielärares som möter över hundra elever per vecka men inte varje dag. Den misstro som merparten av lärarna i intervjuerna gett uttryck för mot mellanstadielärares information kan delvis handla om den oro som flera av högstadiets lärare känner inför kravet att alla elever ska klara betyget godkänd. Lärarna känner sig osäkra på om undervisningen bedrivits på ett sätt som bidrar till att eleverna faktiskt kan det som de bör kunna för att nå målen i årskurs 9. Misstron kan också spegla olika värderingar när det gäller utformningen av skolan och undervisningen.

Det kan ju vara så att man ursäktar sig för att man inte lyckats lära Kalle eller Lisa men skyller det på att dom har det taskigt i största allmänhet och det är därför det blivit så. Så därför tror jag att dom mår väl av att få komma hit och få börja från scratch igen för dom allra flesta vet vi egentligen ingenting om när dom kommer till oss. (Marita)

I samband med konferensen får lärarna förhållandevis mycket information om vissa elever men kanske nästan ingen alls om andra. För de mindre erfarna lärarna är emellertid överlämnandekonferensen en viktig kunskapskälla om eleverna. De berättar hur de försöker anteckna så mycket som möjligt om varje elev och också hur de, då konferensen ligger en bit in på höstterminen förbereder sig med anteckningar och frågor. De håller med de mer erfarna lärarna om att de själva vill skapa sig en bild av varje elev, men upplever det ändå som en stor trygghet att få veta så mycket som möjligt i förväg.

Ja jag tycker att överlämnandekonferensen är jättebra för då har man koll på vad man ska ta hänsyn till som t. ex. att vissa behöver vuxenstöd eller extra uppmuntran och så – det behöver man ju göra med alla elever men vissa behöver extra mycket så det är bra att man får veta och kan lägga in ett extra kol på dom – dom är ju många i klassen och vissa försvinner lätt i mängden. (Anna)

Att konferenserna ändå upprätthålls trots de mer erfarna lärarnas ifrågasättande, förklarar de med att det trots allt finns en vinst att mötas och det gäller särskilt den information som man får om vissa elever som man behöver veta specifika saker kring. Men som en av lärarna uttrycker det: ”*det är ju en konstig tillställning, men vi har inte hittat något bättre...*”

### *Elevvårdskonferensen*

Elevvårdskonferensen är reglerad i Grundskoleförordningen (kap 3 §3) som specificerar dels att konferensen måste finnas och också vilka som ska delta. I den ingår förutom rektor och företrädare för elevvården också berörd klassföreståndare eller motsvarande. Rektor beslutar om den mer exakta sammansättningen. Konferensen upplevs ibland av lärarna som föråldrad eftersom skolornas arbete i dag på flera håll ordnas i arbetslag och mycket av det som tidigare lagts på elevvårdskonferensen löses i stället på mer informellt sätt.

Vi har ju elevvårdskonferensen här på tisdag morgon men många gånger så tar vi det nog informellt – man tar underhandsbesked och man träffar varandra ... jag vet inte men det är inte så där att man fyller i några papper om att eleven har problem med detta och detta utan vi pratar med varandra och så... ja... (Pia)

I intervjuerna uppges inte heller elevvårdskonferensen som en direkt källa till information om eleverna. Konferensen bygger i stället på att lärarna ger information om de elever som behöver ha hjälp. Ofta har eleverna varit föremål för diskussioner i arbetslaget eller lärargruppen innan ärendet kommer till konferensen. Dess stora betydelse tycks därför i stället handla om *skolans* möjligheter att få information om eleven, för att sedan kunna ta ställning och fatta beslut om eventuella åtgärder. Å andra sidan menar lärarna att det är viktigt att de får kunskaper om de beslut som fattats. Det innebär att det är en annan form av kunskap som man får – inte en direkt kunskap om elever men en kunskap om de insatser som skolan gör för en viss elev. Elevvårdskonferensen ger därmed lärarna kunskap i huvudsak om vad som händer, vilka åtgärder som vidtas och av vem.

## Arbetslagsmöten

I officiella dokument betonas ofta det kollegiala samarbetet som ett eftersträvansvärt mål för att uppnå ett gemensamt synsätt i arbetet med eleverna. På merparten av skolorna är lärarna knutna till bestämda arbetslag eller en viss enhet inom skolan. Uppfattningarna om arbetslagets roll när det gäller information kring eleverna varierar. På de skolor eller snarare i de arbetslag där samarbetet fungerar väl uppfattas arbetslaget vara en viktig källa till information och lärarna menar att det mesta av diskussionerna rör det gemensamma arbetet med eleverna. Flera av de lärare som är relativt nya i sin lärarroll beskriver arbetslaget som ett bra forum för information och erfarenhetsutbyte kring eleverna.

Ja man behöver sitta ner och diskutera kring klassen och eleverna men ja – kanske det... jag kanske det egentligen mest bara har handlat om elevsociala problem och aldrig att vi diskuterade hur vi egentligen skulle jobba på ett annorlunda sätt för att hjälpa eleverna eller få ordning på problemen... det saknar man ju...//men annars känner man ju att man har mer stöd i arbetslaget – om det känns tufft i en klass har man ett stöd – man kan ta upp och diskutera hur man ska göra och få hjälp för alla har klassen och känner eleverna...(Kristina)

Arbetslagsmötena tycks utgöra en bra källa till information särskilt när det gäller elever som upplevs som problematiska. Just i sådana situationer har arbetslaget sin allra största förtjänst menar flera av lärarna. Mycket av den information lärarna vill ha rör emellertid själva undervisningen i ett specifikt ämnesområde och den diskussionen anser man förs bäst med ämneskollegerna. Lärarna upplever här ett dilemma. Sammankomsterna i arbetslaget såväl som med ämneskollegerna upplevs som viktiga möten men man har svårt att hitta ett mer kontinuerligt utrymme för båda formerna. Flera av de intervjuade lärarna menar också att de informella mötena med klasföreståndaren är en viktigare källa till information än arbetslaget.

## Utvecklingssamtal

I Grundskoleförordningen<sup>33</sup> finns stadgat att läraren fortlöpande ska informera eleven och elevens vårdnadshavare om elevens skolgång. Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare samtala om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas. Om vårdnadshavaren begär det ska läraren lämna skriftlig information om elevens skolgång.

De flesta skolor i det empiriska underlaget har rutiner för hur utvecklingssamtalet ska genomföras. Dessa omfattar i stora drag vilket informationsunderlag som ska finnas och vilka punkter som ska tas upp vid samtalet. Lärarna samlar aktivt in underlag från kollegerna om varje elev i den klass man är klasföreståndare för. På så sätt får de en mer fullständig bild av varje elev och samtliga lärare som mött eleven bidrar med sitt perspektiv. Lärarna använder sig också av utvecklingssamtalet för att få mer information om eleven och elevens bakgrund. I det samtalet deltar förutom läraren och eleven också föräldrar. Utvecklingssamtalen beskrivs mer ingående i kapitel 7 men jag kan redan här konstatera att det finns stora variationer både vad gäller form och innehåll.

---

<sup>33</sup> kapitel 7 §2

På en av skolorna hade man vid intervjutillfället just infört en speciell form av utvecklingssamtal som kombinerades med en ”lära känna-vecka” där klassföreståndaren dels var med ”sin” klass hela veckan och dels mötte föräldrarna redan under elevens första skolvecka. Det informationsutbyte som då kom till stånd mellan hemmet och skolan upplevde lärarna som mycket positivt och de säger i intervjuerna att det gett mer att möta eleven och föräldrarna så här tidigt än vad mötena i de vanliga utvecklingssamtalen brukar göra.

## Diagnoser

I sorteringen av elever och bedömningen av vad som är att betrakta som elever i behov av särskilt stöd är diagnostiseringen ofta en central kanal. Av intervjuerna framgår att det ofta kan ta lång tid innan skolan vidtar åtgärder eller beslutar om utredning. Vanligen är det då föräldrarna som önskar att barnens behov utreds.

Inför årskurs 6 eller 7 arbetar flera av skolorna med en modell där samtliga elever testas för att skolan ska kunna avgöra vilka elever som är i behov av extra stöd. Lärarna som arbetar med eleverna i de senare årskurserna, menar att elever med mer omfattande hjälpbehov oftast har upptäckts redan tidigare, men med nya testmetoder kan man nu också få en bild av samtliga elever även i de senare årskurserna. På vissa skolor är det lärarna i svenska som genomför testen och på andra skolor specialpedagogen. Testen ger skolan ett bevis på att behovet finns, vilket anses öka förutsättningarna för att få resurser till individuella insatser. En annan fördel med diagnos uppfattas vara att skolan får kunskaper om vad det är som behöver tränas och därmed kan hjälpen bli mer riktad och tydlig.

Störst betydelse tycks emellertid diagnosen ha för föräldrarna. Lärarna upplever att en diagnos i sig inte med säkerhet leder till adekvata åtgärder. I många fall saknar de kunskaper om hur åtgärden ska se ut, eftersom varje elev har något som är olikt andra. Det är framför allt tanken på att diagnosen följer med eleven in i det vuxna livet som skrämmar lärarna och som får många att ta avstånd från att använda diagnos i skolan. Nyare forskning visar också att det inte i första hand är diagnosen som avgör vilken form av stöd som ska ges. Ett lyckat utfall av stödinsatserna är mer individberoende än diagnosberoende. Inga-Lill Jacobsson visar t.ex. i sin avhandling att symptomdiagnosernas inverkan framträder som begränsade i relation till en mängd olika andra faktorer i skolsituationen som påverkar elevernas upplevelser (Jacobsson, 2002).

## Sammanfattande analys

I detta kapitel har jag redovisat lärarnas beskrivningar av de arenor de använder i sitt lärande om eleverna. Detta kan sägas utgöra en del av den första fasen – *diagnos* - av de tre som anses känneteckna professionellt arbete (diagnos, tolkning, åtgärder) och som handlar om att information samlas in för att få en bild av situationen eller fallet. De arenor som lärarna i huvudsak använder sig av har jag valt att sammanfatta som informella kanaler och formella kanaler. De informella kanalerna hör i huvudsak

samman med lärarens möten om och med eleverna och de formella med skolan som institution.

De direkta mötena och samtalen med eleverna i klassrummet utgör lärarnas huvudsakliga kunskapskälla om den enskilde eleven. Dessa möten sker ofta med hela klassen och inte i första hand med en enskild elev åt gången. I samtal och möten om eleverna är de mest betydelsefulla arenorna kollegerna, lärarrummet och klassföreståndaren. Att vara klassföreståndare framstår som en viktig uppgift som också ger en viss makt genom att man vet mer om "sina" elever än övriga kolleger, och klassföreståndaren förväntas dessutom ibland behålla en del av informationen för sig själv. Lärarrummet är den arena där lärare utbyter information om elever men där man också ventilerar framgångar och motgångar och får stöd från övriga kolleger när det behövs.

Formella arenor som lärarna använder för att lära om elever utgörs av de institutionella kanaler som skolan tillhandahåller och som kan beskrivas som en fortsättning på samtalet om elever. Det sker i konferenser, arbetslagsmöten, utvecklingssamtal och diagnoser. Elefvårdskonferensens stora betydelse handlar om skolans möjligheter att få information om eleven för att kunna fatta beslut om eventuella åtgärder. För lärarna blir därmed elevvårdskonferensen i huvudsak en arena för kunskap om skolans insatser för en viss elev. Lärarnas arenor för information om eleverna sammanfattas i tabell 4.1.

**TABELL 4.1** Lärares arenor för information om elever

Typ av möten	Formella kanaler	Informella kanaler
Samtal med eleverna	Utvecklingssamtal. Samtalssituationer med klassföreståndaren.	Möten mellan lärare och elev i eller i anslutning till undervisningssituationer. Samtal med klassföreståndaren.
Samtal om eleverna	Utvecklingssamtal, konferenser.	Samtal med kolleger, med föräldrar och med elevvårdspersonal. Samtal med klassföreståndaren.
Dokument av eleverna		Arbetsuppgifter till klassföreståndare, uppsatsskrivning, övningar, loggböcker, dagböcker, portfolio.
Dokument om eleverna	Av lärare inför utvecklingssamtal.	Privata anteckningar och arbetsmaterial.
Observationer		Av lärarna i och utanför undervisningssituationen.

Som framgår av tabell 4.1 dominerar de informella kanalerna som informationskälla för lärarna oavsett vilken typ av kunskap de söker. Samtalssituationerna kan vara formaliserade och planerade men är oftare informella och spontana. I samtalen med eleverna är det oftast eleverna som tar initiativen. Vissa samtal med klassföreståndaren kan få en mer formell karaktär eftersom det av omgivningen (t.ex. andra lärare, skolledning, föräldrar) förväntas att denne intar en sådan roll. Att lärarna



mer sällan hänvisar till formella källor för sin kunskap kan betyda att de inte finns eller att lärarna använder dem på ett informellt sätt. Regeringen har t.ex. uppmärksammat skolan på skyldigheten att kontinuerligt informera föräldrar och elever om elevens studieutveckling (Rskr. 2001/02:188) men styrdokumentet innehåller inga tydliga anvisningar om formella källor till lärares kunskaper om elever. Den lokala skolmyndigheten och den enskilda skolan eller läraren har i stället utvecklat olika metoder att skaffa kunskap i form av dagböcker, loggböcker eller liknande. Dessa tycks stå för olika saker för olika lärare eller skolor varför jag valt att kategorisera dem som ”informella källor” i sammanställningen ovan. I förslaget till en ny skollag finns ett förtydligande av de formella källorna och redan är till exempel individuella utvecklingsplaner obligatoriska i skolan.<sup>34</sup> Sådana förändringar ger lärarna tydligare formella redskap när det gäller dokument om och av eleverna men kan samtidigt också verka mer styrande på lärares arbete. Arbetet med dokumentation som lärarna själva tog initiativ till uppfattades också ta mycket tid i anspråk och lärarna beskrev i intervjuerna hur de därför övergick till mindre tidskrävande former.

Lärares tillgång till olika arenor avgörs av ett antal olika faktorer. Möjligheter att lära om elever påverkas till exempel av att pojkars och flickors samtalsmönster delvis ser olika ut. Pojkarna tar ett större utrymme än flickorna och lärarna upplever att de därmed också lär sig mer om pojkarna framför allt i mötena med hela klassen. Flickornas kontakter sker mindre öppet har en annan och mer privat karaktär vilket kan ha betydelse för vad lärare lär om pojkarna respektive om flickorna. I skrivna dokument tar flickorna ett större utrymme varför de kan fungera som en kompletterande kanal för lärares lärande om flickorna. Annan forskning visar att pojkar inte alltid dominerar utan att det beror på ämne och undervisningsform (Einarsson, 2004:179; Öhrn, 1990/2002). När pojkar dominerar rör det sig vanligen om en mindre grupp pojkar som pratar mycket vilket innebär att det också finns tysta pojkar som inte märks på denna arena. I den enkät som redovisades i kapitel 3 visade resultatet att det fanns 12 elever som inte trivdes i skolan och dessa identifierades så småningom till 12 tysta pojkar som lärarna inte visste särskilt mycket om.

Lärarna själva hänvisar till ämnet man undervisar i som det som avgör utrymmet för lärande om eleverna. Det finns emellertid också andra faktorer som blir synliga i en analys av intervju svaren och som har stor betydelse. Lärare visar till exempel olika grad av aktivitet i sitt lärande om eleverna. Oavsett undervisningsämne har vissa lärare skapat procedurer som gör det möjligt för dem att få den skriftliga information de anser nödvändig. Andra är betydligt mindre aktiva i sitt sökande efter kunskap om elever och i vissa fall kan därför elevernas egna initiativ vara helt avgörande för om lärarna får kunskaper om varje enskild elev. Hur lärare agerar i detta hänseende tycks till viss bero på lärarens yrkeserfarenhet, men också på lärares uppfattning av sitt uppdrag. Överlämnandekonferensen beskrivs t.ex. som en viktig arena bland de mindre erfarna lärarna som vill ha så mycket kunskap om eleverna som möjligt i förväg. Dessa lärare lyfter också fram arbetslaget som en viktig arena för sitt lärande kanske inte i första hand om enskilda elever utan mer som en kunskapskälla för

---

<sup>34</sup> Tidigare regeringspartier var oeniga i flera frågor varför förslaget till ny skollag försenades. Efter regeringsskiftet hösten 2006 återupptogs diskussionen och en beslut om ny skollag väntas under 2010.

lärarrollen. I samtalen lär man sig vad det är man ska iaktta och hur man tänker kring eleverna.

I detta kapitel har jag diskuterat hur information samlas in utifrån den kännedom man har om vilken kunskap som är relevant. Det utgör den första delen i professionellt arbete – *diagnos*. Kapitel 5 är en fortsättning på denna första del och handlar om hur aktiva olika lärare är i sitt sökande efter kunskap, vad lärarna uppfattar som relevant att lära sig om elever och varför just det uppfattas som relevant.

## 5.

### Vad lärarna vet om eleverna

Sen får man ju reda på väldigt mycket i deras uppsatser så jösses! Det är verkligen allt! Deras innersta tankar och vilka dom tycker om och inte tycker om och föräldrarnas skilsmässa och sånt. Men om man då har matte eller no så blir det ju inte alls så...(Lisa)

I detta kapitel redovisas inledningsvis de intervjuade lärarnas uppfattningar om vad som uppfattas som relevant kunskap om eleverna och var de drar gränsen för elevernas personliga integritet. Därefter följer ett avsnitt som analyserar varför olika lärare har olika uppfattningar om vad och hur mycket de behöver veta och hur aktiva de ska vara i sitt sökande efter kunskap om eleverna. Kapitlet avslutas med en sammanfattande analys vilket samtidigt blir en sammanfattning av det första steget – diagnos – i kunskapsprocessen.

Med läroplanen som kom 1994 anses har lärarens uppdrag blivit tydligare liksom också ansvarsfördelningen. Samtidigt har emellertid övergången till målstyrning också inneburit att handlingsramarna utvidgats och styrdokumentet lämnar ett stort utrymme för lärarna att själva göra individuella tolkningar av uppdraget. Staten stärker detta ytterligare när man genom läroplanen och kursplanerna ger det pedagogiska uppdraget direkt till lärarna och inte via rektor eller skolans huvudman. Utifrån lärarnas svar har jag kommit fram till följande tre kategorier vad gäller den specifika kunskap lärarna anser sig behöva ha om eleverna:

<i>Elevers kunskapsutveckling</i>	Kognitiva förmågor; individuella egenskaper
<i>Elevers sociala kontext</i>	Familjeförhållanden; boende
<i>Elevers sociala utveckling</i>	Elevers intressen, relationer, värderingar och attityder

#### Elevers kunskapsutveckling

Då denna studie valt att inte sätta fokus på elevernas kunskapsutveckling i skolans olika ämnen får denna del ett mindre utrymme. Att det ändå kommer med som en av tre kategorier beror på att lärarna lyfter fram vissa mer övergripande områden som de uppfattar som väsentlig kunskap för elevens hela skolsituation oavsett vilket ämne de undervisar i. Bilden av skolan och den tid som den upptar i elevens vardag är skiftande. En rapport från Skolverket (2004) ger en bild av stressade elever i en

ständig kamp mot klockan. Tiden i skolan beskrivs som meningslös, trög och stressig och lusten finns i raster, håltimmar och i vissa av skolans ämnen. Resultatet från den enkätstudie och de intervjuer som jag genomfört och som redovisas i kapitel 3 visar att många jobbar hårt för att få ett bra studieresultat. Eleverna menar emellertid att de också hinner med annat utöver skolarbetet och tycker, med några få undantag, att det är viktigt att lyckas i skolan. Eleverna i enkätstudien är påverkade av de förändringar som genomförts med de senaste skolreformerna och som bland annat innebär att det sker utvärderingar mot nationella mål både i årskurs fem och årskurs nio.<sup>35</sup> Eleverna såväl som lärarna upplever att det är ganska högt ställda mål som alla elever ska nå upp till och känner en oro för att inte nå gränsen för godkänt. Lärarna oroar sig för att de inte ges möjlighet att ta reda på det som de behöver för att kunna ge eleverna rätt stöd i deras utveckling. Lärarna känner sig också osäkra på vilken information eller kunskap de behöver för att klara av sitt uppdrag.

Vi börjar så fint med att alla ska få jobba i precis sin egen takt och man ska få jobba med det man är bra på. Och sen när man börjar närma sig 11-årsåldern eller 15-16, så gäller inte det längre... så ibland tycker jag att det var väldigt olyckligt på något sätt. Vi säger med den ena handen att du är helt ok precis som du är, och så säger vi med den andra att, fast du skulle ju ha gjort det här och det här förstås. (Kerstin)

Lärarna anser att de egna iakttagelserna av eleverna och elevarbetena är den mest användbara kunskapskällan för att bedöma elevernas kunskapsnivå. De upplever sig ha mer nytta av de professionella iakttagelserna och bedömningarna än av mer systematiska muntliga eller skriftliga förhör. När de använder prov i någon form är det ofta för att stämna av mot den information de kontinuerligt samlat på sig genom sina eleviakttagelser.

### **Elevernas kognitiva förmågor**

För lärarna är det viktigt att få veta hur eleven ligger till kunskapsmässigt, men det är ofta något de ganska snabbt anser sig kunna få en bild av. Vissa former av kunskap om eleverna är däremot svårare att upptäcka eller mer angeläget att få kunskap om tidigt. Sådan ”viktig kunskap om elever” handlar framför allt om elevers eventuella inlärningsproblem. Det uppfattas som kunskap som lärarna gärna vill få redan innan de möter eleven – i varje fall om problemen är av speciell art. Läskunnigheten är ett sådant område. Det är en gemensam uppfattning, oavsett undervisningsämne eller erfarenhet, att elevens läsförståelse är en så grundläggande förmåga att lärarna behöver få kunskap om den tidigt.

...om eleven har några speciella – särskilda inlärningssvårigheter till exempel om dom kommer till sjuan och inte kan läsa det är ju viktigt att jag får veta det. Kan dom inte läsa så kan dom ju inte inhämta någon form av skriven information – det enda dom kan ta till sig är ju då att lyssna och det är ju viktigt i och för sig men dom måste ju kunna läsa sina böcker eller läsa en tidning eller vad som helst, så det tycker jag ju är viktigt att jag får reda på. Sen... ja det kan ju gälla skrivsvårigheter också men läsningen är det viktigaste. (Kerstin)

---

<sup>35</sup> I ett pågående arbete med de statliga styrdokumenterna finns förslag om en utökning till tre utvärderingstillfällen i årskurserna tre, sex och nio.

Lärarna vill lära sig mer om hur de ska arbeta med elever som har läs- och skrivsvårigheter och eller lider av dyslexi. Det tycks finnas olika uppfattningar både av definitionen och omfattningen och lärarna är beroende av specialkompetens för att få hjälp med rätt bedömning. Resurserna för stödundervisningen har minskat och varje lärare förväntas göra större egna insatser. De behöver snabbt kunna kartlägga vilka elever som är i behov av särskilda stödinsatser och känner en stor press från olika håll att arbeta med målet att varje elev ska bli godkänd i varje ämne. Med det nya betygssystemet har ribban höjts och nya saker tillkommit.

...Vi bedömer andra saker i dag än vad vi har gjort, och om det betyder höjd eller sänkt ribba... ja det vet jag inte så här... har inte tänkt på det på det här sättet. Jo det är mycket möjligt, att vi höjt ribban på områden som dom inte är helt mogna för. Det har i alla fall förändrats, det som vi begär av dom. Och det har vi fått till utan att någon har funderat över om dom egentligen är mogna för det... (Ulla)

### **Individuella egenskaper**

Av omsorg om eleverna vill lärarna också få reda på speciella fysiska egenskaper som t.ex. nedsatt hörsel eller syn, att en elev stammar eller rodnar lätt. Hit hör också allergier och andra medicinska problem som delvis är nya problem och som enligt lärarna ökat. Just när det gäller den här typen av kunskap om elever tar lärarna gärna emot information från lärare som haft eleven tidigare och litar på deras bedömning av situationen.

Ja... för vissa saker kan vara känsliga. Jag har t.ex. haft en flicka som hade hörapparat, men hon ville absolut inte visa det utan hade långt hår som dolde den och så. Men det var ju viktigt att jag visste det, för ibland kunde hon inte uppfatta vad man sa och kunde då uppfattas nonchalant istället, fast det i stället berodde på att hon inte hörde. Och såna saker är ju bra att man vet i förväg, så inte jag sitter där och kommenterar hennes uppträdande. (Mikael)

### **Sammanfattande reflektion**

I kapitel 4 konstaterades att merparten av lärarna själva ville bilda sig en uppfattning om eleven innan man fick veta något av den överlämnande läraren. Men just i den typ av situationer som återges i citatet ovan, vill man ha denna form av kunskap så tidigt som möjligt. Lärarna uppger både sociala och pedagogiska skäl som orsak och det handlar om att man vill undvika att försätta eleverna i situationer som kan upplevas besvärande. Rimligen handlar dessa situationer också om lärarnas egna behov av att skapa förutsättningar för att kunna leva upp till sina egna – och andras - förväntningar på lärarrollen. Hargreaves (1998) visar hur skuld känsla och rädsla att inte klara av jobbet intar en central plats i lärarnas tillvaro. Den osäkerhet som det kan innebära att inte känna till elevers eventuella problem skulle kunna leda till en felaktig definition av situationen och därmed skapa osäkerhet hos lärarna. En lärare (Bosse) beskriver t.ex. hur viktigt det är att tolka situationen korrekt när han ska ställa frågor till eleven så att man inte frågar fel saker för då ”kan det bli så att dom har taggarna utåt under hela högstadietiden”. Erving Goffman (1998) menar att när händelser inträffar som gör att situationen måste omdefinieras kan den sociala interaktionen stoppas upp på ett besvärande sätt och kan också påverka den framtida interaktionen.

## ”Det sociala”

En annan form av specifik kunskap som lärarna i studien anser att de behöver ha om eleverna har jag valt att kategorisera som elevers sociala kontext respektive elevers relationer. Läroplanen konstaterar att lärarna ska utgå från varje enskild elevs behov och sociala utveckling. Lärarna själva pratar ofta om detta som ”det sociala” men har olika åsikter om vad de egentligen avser med ”det sociala”.

Nedanstående utdrag ur ett av gruppsamtalen visar lärarnas diskussion kring frågan ”Vad är det man pratar om när det gäller *det sociala*”?

(lärare a) Ja det är ju alltid synd om dom!

(lärare b) Hur då menar du?

(lärare a) Jo, men det är ju mycket...ja det är kompisar och för det mesta handlar det om att det är synd om dom och att det är besvärligt och att man ska vara rädd om dom för dom har det svårt

(lärare b) Jo, men så tycker jag också fast det gäller ju bara vissa.

(lärare c) Ja men det kan vara väldigt många men sen finns det ju en massa som vi inte får veta nåt om och ja vem vet det är kanske dom som är dom intressant...

(lärare b) Ja men på konferenserna är det ju rätt så många som man aldrig tar upp nåt om det sociala.

(lärare d) Nej det är rätt... vissa säger man nästan inget om och där gör vi väl kanske fel för... ja jag vet inte hur ni brukar göra. Brukar ni bry er om att ta reda på mer om dom?

(lärare c) Ja fast vi tar ju alltid reda på allt sånt som ...ja hur dom har det helt enkelt...

(lärare a) Jag tycker i alla fall att om man tar det här kringgrejset om eleven så behöver jag inte veta mycket alls.

I uttrycket ”det sociala” inkluderar lärarna oftast allt som har med eleven att göra som inte kopplas direkt till elevens ämneskunskaper. Vissa av lärarna likställer det med ”sociala problem” och det är också det första som många lärare tänker på när de ska diskutera begreppet. De menar att de sociala problemen i skolan har ökat och uppfattar också att den egna arbetsbelastningen ökat på grund av detta.

Mot bakgrund av de intervjuade lärarnas tolkningar av begreppet ”det sociala” gör jag en uppdelning av begreppet i två delar: *elevers sociala kontext*, som handlar om elevers sociala bakgrund dvs.. familje- och boendeförhållanden respektive *elevers sociala utveckling* som omfattar attityder, värderingar, relationer och samspelet i klassen.

## Elevers sociala kontext

När man börjar jobba så inser man, att man behöver veta ganska mycket egentligen. Alltså även sådant som har med elevers sociala bakgrund att göra. Det kan ge förklaringar till vissa beteenden eller åsikter dom har, så det kan underlätta lite att veta mer om dom. (Mikael)

Lärarna har mycket olika uppfattningar om vilken kunskap de behöver ha om en enskild elevs sociala bakgrund. Ovanstående citat är representativt för de lärare som gärna vill ha mycket information om eleverna medan det citat som följer visar att



andra lärare resonerar utifrån ett helt annat perspektiv om vad som är viktig kunskap om eleverna.

... Jag kan känna det skönt att inte veta för mycket. Jag vill inte ha en massa information när jag får nya elever, speciellt inte en massa negativa saker. Jag tycker att det kan vara rätt skönt att inte ha någon som helst förutfattad mening //...// jag menar att man behöver ju verkligen inte veta alla sociala problem så. Det kanske inte ens behöver ställa till något. Det kanske går bra och då behöver jag ju inte veta något! (Mona)

Både den enkät och de elevintervjuer som jag beskriver i kapitel 3 visar att lärarnas bild av den mer övergripande situationen för skolans elever är bristfällig. Så kände till exempel lärarna inte till att merparten av elevernas föräldrar förvärvsarbetar båda och de flesta ungdomarna har nära kontakt med båda sina föräldrar. Lärarna hade förväntat sig att fler elever skulle ha negativa erfarenheter i form av föräldrars skilsmässa, arbetslöshet och liknande situationer. Att lärarna uppfattade problemen som mer vanligt förekommande kan möjligen förklaras med att även om den gruppen elever är liten har den stor påverkan på lärarnas arbetssituation både i klassrummet och i samverkan med hemmet eller elevvården. Lärarna är oftast starkt engagerade i sina elever, och när någon elev inte har det riktigt bra, tar han eller hon stort utrymme både i och utanför klassrummet.

Vad är det då lärarna anser att de behöver veta om elevens sociala kontext? Det handlar framför allt om elevernas uppväxtförhållanden – familjesituation och boende.

### **Elevernas familjeförhållanden**

Lärarna anser att det överlag är bra att ”känna till litet om hemförhållanden” men vill också kunna ”möta eleverna där dom är”. Merparten av de intervjuade lärarna vill ha kunskap om sådant som har stor påverkan på elevens möjligheter att klara skolsituationen - plötsliga förändringar i elevens hemförhållanden som t.ex. om någon är missbrukare eller kriminell. Man förundras över hur vissa elever har det och att de över huvudtaget klarar av att orka gå till skolan. Lärarna vill också veta om eleverna lever med en eller med båda föräldrarna och hur kontakterna med respektive förälder ser ut om de inte lever tillsammans. Det är något de vanligen får veta genom föräldrarnas eller elevernas egna berättelser.

Men dom kan också skriva och tala om att dom inte har någon kontakt med pappa, och att den helgen ska jag faktiskt träffa pappa, och dom behöver gå tidigt för dom ska till pappa eller ja, om föräldrarna bråkat så kan man få veta det och ja, allt möjligt! Men jag frågar ju inte, utan det får bli helt på deras villkor! När dom vill berätta något. (Ulla)

I övrigt går meningarna isär om vad man som lärare behöver veta om eleverna. De vill inte alltid visa om något tynger och lärarna beskriver hur elever ibland sätter upp en ”skyddsmur” mot intrång. I sådana lägen känner sig lärarna osäkra och är sinsemellan oeniga om hur mycket de ska lägga sig i. Vissa lärare menar att det är viktigt att eleverna får vara i skolan på sina egna villkor utan att lärarna känner till för mycket om den sociala bakgrunden. Eleven ska kunna använda skolan som en tillflyktsort där vardagen får pågå som vanligt även om det är problematiskt hemma. Andra lärare

menar att det är skolans uppgift att ge så mycket stöd och hjälp som möjligt i alla situationer. Några lärare anser att det finns en risk med att överbetona vikten av kunskap om eleverna och att för mycket kunskap om den sociala bakgrunden kan påverka lärarens bedömning av eleven.

Lärarna möter elever från mycket skilda hemförhållanden som kan ta sig olika uttryck. Flera lärare anser att det är viktigt att känna till vilka möjligheter eleverna har att göra arbetsuppgifter hemma och i vilken utsträckning de kan få hjälp med sina läxor. En vanlig anledning till att inte föräldrarna kan ge stöd i skolarbetet kan bristande kunskaper i svenska eller att familjen inte prioriterar skolan.

Jag har en flicka i en klass och hon får hjälpa till jättemycket hemma. Föräldrarna kan ingen svenska och hon får inget stöd hemma med läxor och så, och hon kommer ofta tillbaka till skolan igen utan att ha gjort dom. Då är det ju bra att jag vet, så att jag kan få en annan förståelse för henne att hon kanske inte har möjligheter till mer än det hon gör... (Kristina)

Lärarna upplever inte att föräldrarnas engagemang i sina barns skolgång ser annorlunda ut för en elev med svensk bakgrund jämfört med en elev med utländsk bakgrund. Däremot känner de att de har behov av mer kunskap för att bättre kunna förstå dessa elevers och familjers sätt att leva och uppfatta världen vilket särskilt framhålls av de lärare som arbetar på skolor med hög andel elever med invandrarbakgrund.

Boendemiljön verkar inte vara lika viktig kunskap för de lärare som arbetar på skolor i mer enhetliga upptagningsområden med hög boendestatus. Ett rimligt antagande är att elevernas uppväxtmiljö gör sig gällande på ett mer påtagligt sätt om de kommer från missgynnade bostadsområden med låg status. Detta avspeglas i de skolor som har en mycket heterogen och komplex elevsammansättning där lärarna beskriver hur de arbetar för att få veta mer om elevernas boendeförhållanden för att kunna använda sig av denna kunskap i undervisningen.

## Elevers sociala utveckling

Begreppet ”social utveckling” definieras inte i något av styrdokumenterna men återkommer ofta i sammanhang som rör elever och skola. I Läroplanen finns begreppet uttryckligen endast på ett ställe där man kan läsa att ”Läraren skall genom utvecklingssamtal främja elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling”<sup>36</sup> – en uppdelning vi känner igen från den historiska beskrivningen tidigare och läraruppdragets janusansikte. Även om begreppet ”social utveckling” inte definieras i något av styrdokumenterna går innehållet i flera av läroplanens avsnitt att tolka som delar av den sociala utvecklingen. Det återkommer i den inledande delen om *skolans värdegrund och uppgifter* där t. ex. ”omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling skall prägla verksamheten” och där skolan ska ge eleven möjligheter till personliga ställningstaganden samt att ”utveckla sin förmåga att utöva inflytande och

---

<sup>36</sup> Under ”Betygsättning och bedömning” (Lpo94 §2:7)

ta ansvar.” Skolan ska också bidra till att skapa en miljö för att elevens personliga trygghet och självkänsla ska kunna utvecklas. Också i den andra delen av läroplanen om *skolans mål och riktlinjer* finns flera avsnitt som handlar om elevens sociala utveckling. Tydligast kommer det kanske till uttryck i avsnittet om ”*normer och värden*” där det konstateras att skolan aktivt och medvetet ska påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling.

När jag har bearbetat lärarnas svar har det fallit sig naturligt att bilda kategorier både utifrån läroplanens innehåll och från lärarnas utsagor. Följande kategorier kommer därför att bestämma begreppet ”elevers sociala utveckling”: elevernas intressen, värderingar och attityder, elevernas relationer och elevernas beteende.

### **Elevernas intressen, värderingar och attityder**

Elevernas intressen anses vara bra att känna till men de flesta lärare säger också att de sällan aktivt tar reda på det eller uppfattar det som nödvändig kunskap. Oftast kommer det ändå fram i mer spontana samtal eller när eleverna skriver och berättar om sig själva.

Ja dom brukar ju skriva och berätta om sig själva och vad dom tycker om att göra – vad dom gillar litet om fritiden och så- vilken musik dom gillar och ja om dom har några fritidsintressen så får man en bild av varje person. (Kristina)

Trots att elevernas intressen inte är sådan kunskap som merparten av lärarna anser vara särskilt viktig att själv ta reda på tycks det ändå vara ett område som lärarna vet ganska mycket om. En del lärare är mer angelägna än andra att ta reda på något eftersom de upplever att de får bättre förståelse för eleverna. Några lärare beskriver hur de utgår från elevernas intresse och låter det skapa engagemang för den fortsatta undervisningen.

En av skolans uppgifter så som den kommer till uttryck i både skollag och läroplan är att ”förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på”. Lärarna ska t.ex. ”öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem” (Lpo94 s. 58)<sup>37</sup>. De är väl medvetna om den värdegrund som skolan ska förmedla och sin egen roll i detta uppdrag, som de själva uppfattar som mycket central i lärarrollen. Däremot är de inte alltid lika övertygade om hur de bäst ska genomföra uppgiften. De upplever att det är svårt att få kunskap om hur eleverna tänker och tycker i olika frågor och tycker också att det är svårt att bedöma hur olika arbetsformer påverkar elevernas sociala utveckling.

Lärarna som arbetat länge i skolan beskriver hur situationen såg ut när de kom ut på sina första tjänster. Då skulle skolan förmedla kunskap som var fri från värden och ”som lärare skulle man minsann vara noga med att vara objektiv i sin undervisning”. Förändringen som nu skett upplever de positivt och menar att det är viktigt att skolan

---

<sup>37</sup> Ur *Grundskolans regelbok* 1995: läroplansdelen s. 58

bearbetar frågor som ständigt är aktuella i den allmänna debatten, t.ex. om alla människors lika värde, rasism och främlingsfientlighet. En lärare beskriver hur han aktivt försökte påverka några elever när han fick veta att några av dem hade visat ett påtagligt intresse för nazismen.

Jag hade ställt diagnosen ”kille i farozonen” när det gäller attityderna... Ja och när dom skulle redovisa, så tänkte jag, att med hjälp av den här författaren kan jag plocka ner nazismens tjusning litet – och det kunde jag klara av på en 40-minuters lektion tack vare att jag kände till den här killens intresse eller böjelser. Och då kunde jag sätta in Hitler och nazismen i ett sammanhang och få möjlighet att förklara och förhoppningsvis påverka honom. Och det såg ut som det gick hem. Fast det vet man ju aldrig. (Bosse)

Den kunskap som lärarna ganska lätt kan få om elevernas attityder och värderingar handlar oftast om sådant som är nära kopplat till fritidsintressen som musiksmak och livsstil. För lärare i vissa undervisningsämnen som t.ex. so-ämnena är aktuella samhällsfrågor och diskussioner om politiska ställningstaganden en så påtaglig del av ämnesinnehållet vilket ger just dessa lärare möjlighet att få se sidor hos eleverna som inte lika lätt kommer fram i t. ex. matematik eller fysik.

I de skolor där inslaget av elever med utländsk bakgrund är stort får lärarna också veta en hel del om elevernas värderingar och attityder. Ofta handlar det om åsikter om andra invandrargrupper vilket kan försätta lärarna i svåra situationer. Det kan finnas en lång historia bakom elevernas ställningstaganden och lärarna har inte alltid tillräcklig kunskap om t.ex. bakgrunden till konflikter mellan olika etniska grupper. Ingen av lärarna tar specifikt upp jämställdhet som en värderingsfråga de arbetar med vilket kan vara märkligt i ett arbete med tonåringar där det, som en av lärarna uttryckte det, ”sjuder av intresse för det motsatta könet”.

Lärarna diskuterar också vilken kunskap om eleverna de behöver ha utifrån dagens bedömningssystem. Tidigare gällde att lärare i sin bedömning av eleven också skulle ta hänsyn till sådant som låg utanför elevens direkta kunskapsutveckling som t.ex. attityder, uppträdande gentemot kamraterna och samarbetsförmåga. I den gamla läroplanen (Lgr 80) fanns en tydligare betoning av olika andra faktorer som skulle beaktas i betygsättningen medan skolan i dag framhåller att de mål som handlar om t.ex. värdegrunden är att betrakta som mål för verksamheten och inte som mål för individen.

En fråga som lyfts i intervjuerna är om avståndet mellan ungdomarna och lärarna vuxit som en följd av den höga genomsnittsåldern på lärarna i skolan i dag. I enkätstudien som tidigare hänvisats till finns inget som tyder på att det skulle finnas en sådan ”spricka” mellan generationerna. Även om dagens ungdomar lever ett annat liv än det som lärargenerationen levde som unga, utgör inte avståndet den klyfta som lärarna trodde. Elevernas framtidsvisioner handlar om god utbildning, bra arbete och god ekonomi. Man vill skaffa bil, bilda familj och bo i villa. Eleverna i enkätstudien var fyllda av tillförsikt om sina framtidsmöjligheter oavsett vilka betyg de förväntade sig. Lärarna hade förväntat sig en mer nyanserad bild som gav uttryck för oro över jobb och framtid men också drömmar som siktade högre än ”en villa på orten och en Volvo”. Möjligen har mediernas framtidsbilder av det höga förändringstempot

påverkat lärarnas uppfattningar mer än de elever de möter varje dag i skolan. Att få kunskap om elevernas framtidsdrömmar eller visioner är inte i första hand det som lärarna lyfter fram när de pratar om ”viktig kunskap” om eleverna. Däremot uppfattar jag ändå av intervjuerna att elevernas framtidsankar utgör en viktig del i den helhetsbild som lärarna skapar av varje elev. Det utgör också ett underlag för lärarnas bedömningar av hur de ska arbeta med eller motivera eleverna för den fortsatta skolgången.

## **Elevernas relationer**

Elevernas sociala utveckling handlar i hög grad om att arbeta med frågor som rör relationer och samarbete och hur man tar tillvara varandras kompetenser och erfarenheter. Nästan ingen dag passerar utan att lärarna påminns om vilken utmaning det är för samarbetet att kunna respektera varandras attityder och känslor och att kunna lösa situationer som uppstår när det blir oenighet i gruppen. En viktig kunskap som lärarna anser att de behöver om eleverna, är därför också hur de klarar av att hantera ”den sociala kamrataranen”. Jag har valt att beskriva den som kompisrelationer, samarbete och utanförskap.

### *Kompisrelationer*

När eleverna i elevintervjuerna, skildrar livet i skolan blir det påtagligt, hur viktig stämningen i skolan är för eleverna och hur betydelsefulla lärarna och kompisarna är för att skapa den goda stämningen. När eleverna betygsätter skolan är det trivseln, gemenskapen och relationerna som står i fokus. För merparten av lärarna är detta känd kunskap. De menar att behovet av tillhörighet och acceptans bland kamraterna antagligen upplevs som viktigare än att göra bra ämnesmässiga prestationer. Framför allt på högstadiet är fokuseringen av relationer tydlig. Ett liknande resultat har Margreth Hill (1995) kommit fram till i sina intervjuer med gymnasieelever som ombads beskriva tiden i grundskolan. Ett tydligt drag i berättelserna är att det inte är undervisningen, som gett mening åt tiden utan relationer och sociala förhållanden.

Det var som om läraren stod, knappt urskiljbar, utanför de kupor av gemenskap som omslöt små grupper av elever som behöll all energi innanför kuporna. Småprat med bänkgrannen skämtsamma kommentarer och stillsamma kortspel eller luffarschack i löndom fick tiden att gå. De har upplevt mycket av undervisningen som väldigt monotont. (Hill, 1995:131).

Det finns andra aspekter på lektionerna som lockar ungdomarna att närvara. Skolan spelar en dominerande roll i elevernas liv oavsett om de tillhör den grupp som det går väldigt bra för eller den som har svårigheter i skolan. Tiden i högstadiet upplevs som en känslomässigt turbulent tid med starka emotionella upplevelser. Att hitta en vän eller bli ihop med någon är viktigt och kan förändra hela tillvaron, som följande utdrag visar:



Egentligen var hela min skolgång besvärlig. Jag har varit orolig och missat mycket. Lågstadiet var ett enda stort krångel...//

*Och när du skulle börja högstadiet?*

Jag var rädd nervös och orolig. Jag visste ju att jag missat en hel massa så jag trodde aldrig att jag skulle klara godkänt. Jag trivdes bra med lärarna fast jag misskötte mig i sjuan och åttan så resultaten blev dåliga.

*Nu i nian hur tänker du då?*

Jo, man kan säga så här: att sjuan var bra, åttan ännu bättre och nian bättre än bäst! Ja jag vet förstås inte om jag får godkänt i alla ämnen men jag har verkligen försökt skärpa mig för jag har skaffat en tjej. Det har betytt mycket!...// (elev åk 9)

I den enkät och de elevintervjuer som genomfördes i en av skolorna, beskrev eleverna också hur positivt de upplevde övergångarna mellan olika stadier och skolor. Den allmänna diskussionen har snarare handlat om alla de problem, som är förknippade med stadieövergångar och hur man ska förändra för att undvika dessa. Lärarna blev överraskade av elevernas positiva inställning till stadiebytet och till den positiva synen på tillvaron på högstadiet. Man kan ifrågasätta hur bra det egentligen är att göra skolan till en enda lång linje genom att ta bort stadieindelningen. Kanske är det bra, menar lärarna, att eleverna vartefter de växer får komma till något nytt - att de får en chans att starta om.

Kunskapen om skolans betydelse för ungdomarna och deras situation är viktig för lärarna men alla är inte helt medvetna om att de sociala relationerna är ett så dominerande kriterium när eleverna betygsätter skolan. Vissa lärare upplever detta problematiskt och menar att deras uppdrag handlar om undervisning och inte att bygga sociala relationer. Oavsett hur man ser på sitt uppdrag upplever merparten av lärarna att det är svårt att få kunskap om elevernas sociala relationer och de vet inte alltid vilken kunskap de behöver för att kunna hjälpa till. För eleverna kan de sociala relationerna skapa problem och osäkerhet. Det är ett känsligt kunskapsområde och lärarna har svårt att upptäcka när någon ofrivilligt hamnar utanför och lärarna beskriver hur de ofta får fortrolig ”information”.

... i en klass jag hade, så var det en konflikt mellan vissa flickor i klassen – dom hade svikit varandra i åttan, och nu i nian så skrev samma två flickor om varandra och om samma händelse, och skrev också till mig, att jag inte fick tala om det för den andra. När vi då hade grupparbete så skulle jag ju inte låtsas om att jag visste... och då fick man hela tiden tänka på, hur man skulle hantera det. Och det var jättestora händelser för båda två som verkligen fick stor effekt på deras situation, och det kliade naturligtvis i fingrarna på mig att försöka hitta en lösning. Men det fanns inte en chans, för sånt får man inte bryta om dom skriver om nåt sånt personligt. För det måste vara mellan oss och det är nästan heligt. (Bosse)

De sociala relationerna är det område som föräldrarna verkar mest engagerade i. Kontakterna med hemmet beskrivs inte särskilt ofta i intervjuerna mer än just i situationer som rör elevens relationer i klassen. Föräldrarna vill framför allt påverka vilken klass eller grupp det egna barnet ska gå i och engagerar sig också när det gäller relationerna till vissa andra elever. Att föräldrarna är angelägna om att sonen eller dottern ska ha goda kamratrelationer blir tydligt också i utvecklingssamtalen som redovisas längre fram. Lärarna menar att det är angeläget att föräldrarna tar kontakt och berättar när det är något som de själva inte upptäckt, men de signalerar också tydligt att föräldrarna måste lära sig att ta sin del av ansvaret.



### *Samarbete*

Samarbetsfärdigheter är ett välkänt fenomen i skolans värld och syns t.ex. i de arbetsformer som i ökad utsträckning präglar vardagen i form av projektarbeten och grupparbeten. Även att tillhöra en klass innebär samarbetsträning. I en norsk undersökning bland 10-13-åringar fick lärarna bedöma elevernas sociala färdigheter och av dessa bedömdes samarbetsfärdigheterna mest positivt av lärarna (Ogden, 2003). Med samarbetsfärdigheter avsågs att eleverna följde med när lärarna talade, lyssnade på andra elever när de presenterade sina idéer och följde lärarnas anvisningar. Samarbete var totalt sett den av färdighetsdimensionerna som hade starkast samband med att klara elevrollen bra. När lärarna i min studie diskuterar elevernas förmåga att samarbeta avser de elevernas förmåga att dela med sig och hjälpa de andra i klassen, arbeta tillsammans med de andra och att följa regler och instruktioner. Det som lärarna menar med samarbete skulle också kunna uttryckas som "följsamhet" framför allt när det gäller samarbetet mellan elever och lärare (vuxna).

Engelskan använder ofta termen "compliance" både när det gäller barns och elevers samspel med varandra och med vuxna. De kunskaper som lärarna skaffar sig när det gäller elevernas samarbetsförmåga handlar om iakttagelser som t.ex. att någon elev stänger ute en annan från gemensamma aktiviteter i klassrummet eller på rasten, att någon blir "över" vid gruppindelningar och liknande. Att inte vilja vara delaktig skulle enligt lärarna också kunna hänföras till "bristande förmåga att samarbeta". Många av lärarna beskriver den osäkerhet de upplever när en elev säger att han eller hon vill vara ensam.

*Lärare 1...* det är klart att vi ska lyssna till hur dom mår och hur dom vill ha det, men ... men samtidigt kan man ju fundera över hur vi har ordnat det i skolan. Dom ska väl kunna få lugn och ro även om dom arbetar tillsammans med andra, så där tycker jag att dom kommer för lätt undan.

*Lärare 2...*det tycker jag också, för om vi nu menar, att det är en sån viktig färdighet som eleverna ska lära sig här, så ... ja, ska dom då kunna dra sig ur egentligen?

*Lärare 3...*och jag har en elev som inte vill vara med i nån grupp, utan han vill alltid jobba själv för då tycker han, att han får bestämma mer.

*Lärare 2...*men är det så, då tycker jag inte, att vi ska acceptera det. För det är ju precis det dom ska lära sig att jobba med andra och ja... ge och ta.

Om valet av "utanförskap" berodde på en oförmåga att klara av innanförskapets villkor kom lärarna aldrig fram till. Diskussionen väckte nya frågor som fick lärarna att reflektera över vilken kunskap de egentligen hade om elevernas samarbetsfärdigheter. Alla var överens om, att de elever de hade diskuterat var elever som annars inte brukade göra så mycket väsen av sig, och att lärarna kanske därför gick med på lösningar som var praktiska både för eleverna och för lärarna.

### *Utanförskap*

En särskild form av utanförskap är mobbing och kränkande behandling. När eleverna ska ge exempel på erfarenheter från grundskolan, talar de ofta i termer av att höra till eller ställas utanför. I skolverkets utvärdering (2004) anser t.ex. både elever och

föräldrar att mobbing är ett stort problem medan lärarna har en något mer nyanserad och inte så ”dyster” bild av problemen. Den allmänna uppfattningen är emellertid både i Skolverkets och i min studie att skolorna lägger ner mycket resurser i det förebyggande arbetet. Arbetet med mobbing har också utvecklats under senare år och lärarna upplever att den stora andelen elever känner sig trygga i skolan, men problemet är emellertid svårt att upptäcka. Lärarna är mycket angelägna om att få kännedom om eventuella elever som känner sig mobbade men de drabbade eleverna är rädda för repressalier och kommer sällan själva och berättar. Ofta kommer det fram via andra i klassen och något enkelt tips på hur man ska kunna identifiera problemet finns inte menar lärarna.

Ja kompisarna kan berätta om någon blir mobbad eller känner sig ledsen - om inte eleven gör det själv, men det är inte lika vanligt. Och man ser också rätt så mycket ute i korridoren, när man går ut och hämtar nåt eller ska till lektionen med något, och då kan det vara en elev som står där och vill in väldigt tidigt. Och det kan vara ett tecken på att dom inte har det så bra med sina kompisar. (Lisa)

Även för lärare med lång erfarenhet i yrket lyckas eleverna dölja mycket av det spel som sker i skolan och lärarna är beroende av information från eleverna för att få veta mer. I läroplanen markeras tydligt hur alla i skolan ”ska verka mot mobbing och annan kränkande behandling” och det är en mängd olika frågor som ska hanteras i arbetet med barn och ungdomar. Frågor om ”kränkande behandling” har i praktiken ofta kommit att handla om elevernas språkbruk. Lärarna berättar att de känner sig osäkra på hur de ska reagera på det grova och sexualiserade språkbruket som de möter och de tycker inte att det är alldeles enkelt att komma överens om vad som är en acceptabel samtalston i skolan. Få av lärarna har upplevt riktigt utsatta situationer, men menar att, ”vi vet ju att det förekommer även på vår skola”. De situationer som lärarna berättar om handlar framför allt om samtalstonen mellan killar och tjejer. De intervjuade lärarna arbetar med elever i tonåren varför det enligt lärarna finns ett stort behov för skolan både att sätta gränser och att utveckla former där eleverna kan få prata relationer och sex och samlevnad och hur det är att vara tonåring och snart bli vuxen. Däremot är lärarna inte överens om sin egen roll i ett sådant arbete.

Elever kan känna utanförskap utan att vara mobbade och lärarna beskriver hur de försöker vara särskilt vaksamma på hur eleverna mår. Om man upplever att en elev inte mår bra agerar man mer aktivt än annars, vilket gäller samtliga lärare som intervjuats. De lägger stor vikt vid att kunna bygga en god ”klassanda” och en trygg miljö. Även de lärare som i intervjuerna säger att de inte behöver veta särskilt mycket om eleverna drar ett slags ”nedersta” gräns här – ser eleven ut att inte må bra då ingriper man och tar reda på mer om situationen.

Om nån struntar fullständigt i läxor och så, eller verkar att inte må bra, då får man kolla upp det och se vad det kan bero på. Men annars om jag inte ser något speciellt då försöker man ju inte ta reda på en massa. Det gör man ju inte. (Johan)

### *Elever som bråkar och stör undervisningen*

Lärarna tycker att elever som bråkar och stör undervisningen är svåra att ha att göra med och tar stort utrymme av lärarnas tid och engagemang. Lärarna vet inte hur de ska hantera problematiska situationer som uppstår och efterlyser mer kunskap om orsakerna och om hur de ska kunna möta eleverna. Det handlar om elever som tänjer skolans regler till det yttersta och inte visar respekt vare sig för lärare eller för andra elever i klassen. Lärarna menar att de protesterar mot det mesta, stör de andra eleverna och kommer och går som de vill. Alla elever har bra och dåliga dagar och det är inte en och samma elev har alla dessa varianter av beteende. Sammantaget är elever med beteendeproblem svåra för lärarna att handskas med. Samtidigt är det också dessa elever som lärarna menar att de har mest kunskaper om.

Så är det! Mycket av vardagsarbetet går åt att hålla ordning på de elever som är ljudligare i sitt missnöje - dom som hörs och syns mest i klassrummet, som får mest uppmärksamhet. Och då är det ju egentligen inte konstigt, att det också är dom, som man lär sig mest om... (Pia)

Man skaffar kunskaper om dessa elever i många möten med andra kolleger, berörd klassföreståndare, föräldrar och inte minst med eleven. Eftersom lärarna bygger mycket av sin information om eleverna på egna iakttagelser och på samtalen med eleverna finns en risk att de andra eleverna som inte gör sig hörda på samma sätt kan bli "bortglömda" när lärarens tid och energi ägnas åt de mer utåtagerande eller högljudda eleverna.

... om man har en elev, där det inte flyter lika bra, då kan jag ju hjälpa bättre och får bättre förståelse för och ja, jag vet litet mer om hur han har det. Fast samtidigt så låter det ju hemskt, att man inte ska engagera sig i alla eleverna. Men det är nog så det blir ofta, för man måste ju lägga ner tid på dom eleverna... (Emma)

Det är emellertid ingenting som lärarna lyfter fram som något som de särskilt uppmärksammar utan resonerar snarare utifrån tanken att "hälsan tiger still". När resultatet från enkätundersökningen visade att det fanns tolv elever som inte trivdes i skolan trodde lärarna först, att det gällde elever som hade svårigheter att nå upp till betyget godkänt. Analysen visade emellertid, att de "svagpresterande och störande" var en grupp elever, som trivdes bra eller mycket bra i skolan trots uteblivna framgångar mätt efter skolans bedömningssystem. Den gruppen elever ansåg lärarna att de hade mycket kunskaper om, men ändå visste de inte tillräckligt mycket för att kunna göra den rätta tolkningen. De tolv elever som hade svarat att de inte trivdes i skolan hade lärarna däremot inte uppmärksammat. Det handlade om tysta elever, som i och för sig verkade måttligt intresserade av skolarbetet, men som i alla fall klarade av studierna med godkända betyg. Av den anledningen hade de inte heller gett upphov till något extra intresse från lärarnas sida. I diskussioner med lärarna kring resultatet blev de fundersamma på om de egentligen vet så mycket om eleverna eftersom de inte kunnat se det som de menar att de borde ha sett. En lärare gjorde följande reflektion:

Dom flesta elever berättar gärna och mycket om hur dom har det hemma. Men när man tänker efter, så är det faktiskt inte lika vanligt, att dom berättar mer ingående hur dom har det i skolan. Det förknippas nog i så fall oftast med betyg, eller med ett visst ämne och inte så där bara i största allmänhet. (Lisa)

## Sammanfattande reflektioner

Den kunskap som lärarna söker om elever beskrivs i kapitlet utifrån kunskap om *elevernas kunskapsutveckling, elevernas sociala kontext och om elevernas sociala utveckling*.

Underlaget som lärarna skaffar om elevernas sociala kontext handlar om bostadsområde, föräldrars ekonomi, utbildningsbakgrund och förankring på arbetsmarknaden etc. Den får - översatt till lärarnas yrkesverksamhet karaktären av explicit kunskap. Sådan kunskap hör till "den privata sfären" och uppfattas också vara lätt att ta reda på om det behövs. Den typ av kunskap som lärarna får om elevernas sociala utveckling har mer karaktären av implicit kunskap och handlar om olika värderande omdömen om eleverna – deras attityder, uppförande, beteende och relationer. "Det sociala" är närvarande överallt i den praktiska verksamheten men lärarna menar att kunskap om elevers sociala utveckling kan vara svår att identifiera och de vet inte hur de ska gå till väga. Övergången till målstyrning har bland annat inneburit att lärarnas handlingsutrymme har utvidgats och styrdokumentet lämnar ett stort utrymme för lärarna att själva göra individuella tolkningar av uppdraget. Det kan ha bidragit till en viss osäkerhet bland lärarna. Jonas Frykman (1998) menar att ett centralt tema i skolan i dag tycks vara att eleverna blir *någon* snarare än *något*. Detta skulle kunna påverka innehållet i den kunskap som lärare söker om elever och kursändringen, menar Frykman, syns i styrdokument och andra dokument från aktuella myndigheter. Men den är otydlig och ger inte lärarna någon hjälp och här räcker det förmodligen inte med lärarnas tysta kunskap.

Lärarna tycks ha påverkats av den offentliga debatten om skolan som varit fokuserad på elevernas skolresultat och på disciplinproblem och mobbing - onyanserade bilder som lätt kan leda till slutsatsen att skolan – och lärarna - har misslyckats med sitt uppdrag. Lärarnas beskrivningar av kunskaper om elevernas sociala utveckling handlar i stor utsträckning om olika former av relationer. Lärarnas relationer till eleverna diskuteras av flera forskare som den viktigaste enskilda faktorn till positiva upplevelser av yrket och beskrivs tidigt t.ex. av Lortie (1975) som en avgörande faktor för hur lärare uppfattar sitt yrke. Flera nyare undersökningar visar också hur lärares arbete till stor del påverkas av de elever de möter och hur relationerna med eleverna blir avgörande för om de känner sig misslyckade eller lyckade (Colnerud & Granström, 2002; Hargreaves, 1998). Elevernas ålder har betydelse för lärarnas möjligheter att skapa goda relationer vilket redovisas i två olika undersökningar där forskare i det ena fallet visade hur elever kan göra lärares liv till ett helvete, medan den andra studien visade motsatsen – hur elever kan bekräfta lärarna i deras roll som lärare och få dem att känna sig omtyckta och framgångsrika. Skillnaden mellan de båda studierna var att den förstnämnda gällde äldre elever ungefär motsvarade högstadiets åldersgrupper (Secondary school) medan den andra gällde yngre elever (Woods, 1990).

Det empiriska underlaget visar stora variationer i lärarnas intresse för den sociala kontext som omger eleverna. Jag vill särskilt fokusera tre förhållanden som utifrån intervjuvaren kan ses som viktiga förklaringar till varför lärare har så olika

uppfattningar om vad de behöver veta om eleverna. Det handlar om lärarnas yrkeserfarenhet, om lärarnas tolkning av sitt uppdrag och om ett etiskt perspektiv som återspeglas i lärarnas diskussioner om hur mycket de ska lägga sig i. Jag utvecklar därför detta i avsnittet som följer.

## **Gränser för lärares ansvar för elevers utveckling**

Vilket ansvar har lärarna när det gäller elevernas utveckling och vad ska lärarna egentligen ägna sig åt? Var går gränsen mellan familjens privatliv och det som skolan har med att göra? Relevant kunskap om elever uppfattas olika och i detta avsnitt analyseras vad det betyder för lärares lärande om elever att lärare har olika yrkeserfarenhet och varför lärare uppfattar sitt uppdrag på olika sätt.

### **Lärare som noviser och experter**

Dreyfus och Dreyfus (1986) visar i sin studie om experters respektive novisers yrkeskunnande att experten i hög grad förlitar sig på intuition och tyst kunskap. Novisen däremot förlitar sig i högre grad på explicit kunskap, analytiskt tänkande och regelbaserat handlande. Även i Schöns (1991) välkända studie om professionell verksamhet, uppfattas tyst (implicit) kunskap och intuitivt handlande som de främsta kriterierna på ett utvecklat yrkeskunnande medan det explicita yrkeskunnandet i huvudsak är aktuellt i yrkeskarriärens inledning. Av intervju svaren i min studie drar jag slutsatsen att lärarnas yrkeserfarenhet spelar en stor roll för deras uppfattningar om hur mycket kunskap lärare behöver ha om sina elever och hur aktiva de ska vara i sitt sökande. De nya lärarna vill få så mycket kunskap som möjligt och utvecklar olika vägar för att samla kunskaper om eleverna. Men vad vill man veta?

Ja att man vet och att dom vet, att jag vet hur dom mår – det blir litet personligare så och samtidigt har jag berättat litet om mig och när jag flyttade till stan så att dom också vet litet om mig ... och vissa saker skriver dom att det är litet hemligt att det inte är något som jag får berätta eller visa för kompisarna eller så utan att det är bara jag som får läsa det//...//jag tror att jag var mer innan så att jag tänkte att man ska nog inte veta så mycket utan skaffa sig en egen bild. Men jag har nog svängt och tänker mer nu, att det är bra att få veta så mycket som möjligt.  
(Kristina)

Svaren handlar som i det här fallet ofta om att få veta sådant som skapar en känsla av att man känner eleven som person – att man har skapat en grund för att kunna bygga en relation. Lärarna med längre yrkeserfarenhet har oftare ett mer avvaktande förhållningssätt till vad och hur mycket kunskap de behöver ha. Vissa vill inte veta något alls i förväg annat än i mycket speciella fall som t. ex. när någon ”inte verkar må bra” eller något särskilt har inträffat.

När det gäller arbetslaget... ja, jag ser ju också det här ältandet kring eleverna – alltså jag tror ju att eleverna kan ju bli fullständigt sönderplockade i ett sånt system och det är negativt – det är inte till fördel varken för mig eller för eleven – då hade jag ju blivit psykolog! Där kan man kanske dissekera men jag vill inte det... som klasslärare så ska vi inte gå ner på sådana detaljnivåer // ...//då är dom ju inte elever längre utan atomer! (Marita )



Skulle intervjuvärdens kunna tolkas så att det efter år av erfarenhet och ständiga möten med nya elever infinner sig en mättnad på elevkunskaper? Då skulle lärarnas inställning kunna förklaras med att de helt enkelt inte orkar ta till sig mer information om eleverna. Lärarna diskuterar själva en sådan tolkning, men kommer fram till att det i stället handlar om att de efter flera år som lärare tänker och gör annorlunda än som nyutexaminerade. Citatet nedan belyser hur en lärare med mer än 20 års yrkeserfarenhet upplever att hennes inställning förändrats över tid.

... jag vill inte komma så nära inpå som jag har gjort – jag har blivit litet bränd på det - det är kurators jobb eller ibland psykologens. Vi är inte proffs på det – vi är proffs på att undervisa och det får finnas gränser för hur långt vi ska gå för vår egen skull.

*Tycker du att du känner dom sämre nu som du inte "gräver i" längre?*

nej det gör jag ju inte... man kan nog säga att jag vet litet bättre nu vad det är som jag behöver gräva efter... så är det nog.

*Är det så i största allmänhet att man gör den här gränsdragningen litet ytligare?*

Nej det tror jag inte. Egentligen tror jag mer att det handlar om en erfarenhet som jag gjort annars skulle man kunna tänka sig att era arbetsuppgifter har förändrats så mycket så att ni för att överleva måste dra litet andra gränser.

Ja – det tror jag absolut att vi måste! Vi måste dra gränserna hårdare, men det är ju också så att genom dom här erfarenheterna så har man fått större kunskap och det är möjligt att man ser mer fastän man inte fördjupar sig lika mycket... det kan va så alltså... nu är detta lite nya tankar för mig också...

Ett intressant perspektiv som framkommer i citatet ovan är att läraren själv under intervjun kommer underfund med hur hennes eget lärande utvecklats över tid till att alltmer likna det som Dreyfus och Dreyfus beskrivit som expertens yrkeskunnande. Lärarens lärande om eleverna har blivit mer fokuserat genom att hon av erfarenhet nu vet vilken kunskap hon verkligen behöver. För de nya lärarna däremot skapar informationen om eleverna en trygghet som de behöver ha innan de hunnit forma sin nya roll. De är upptagna av att kontrollera klassen, av lektionsinnehållet och planeringen och av vad elever, kolleger och föräldrar tänker om dem. En lärare beskriver hur informationen om eleverna ger henne den känsla av försprång som behövs eftersom all tid går åt till planeringen och genomförandet av lektionen.

Det första året var jag mer fokuserad på undervisningen och klarade inte av att slappna av och prata om annat också, men nu så känner jag att detta året så har jag t. ex. lärt känna elever som jag tidigare tyckte var svåra att komma underfund med. Men nu när jag själv vågar slappna av så kan jag lättare prata om annat med dom – vad dom ska göra i helgen, eller vad dom gjort i sommar eller så. (Anna)

De nya lärarnas beskrivningar av sin situation liknar varandra och lärarna med längre erfarenhet berättar att de känner igen sig från sina första år som lärare och hur de utvecklats i arbetet. Det som var problem i början blev så småningom rutin och då dök nya problem upp. Först med litet erfarenhet upptäcker lärarna efterhand eleverna – erfarenheten skapar förutsättningar för lärarna att se och att läsa av situationerna.

De egna erfarenheterna är således en viktig källa till den yrkeskunskap som gör det möjligt för lärarna att bedöma situationerna med eleverna. Det räcker inte för de professionella att tillämpa regler, utan det krävs också en förmåga att avgöra vilken handling som är den rätta. Den sortens kunskap – tyst kunskap eller förtrogenhets-



kunskap - handlar om att kunna bedöma och ta ställning och ger lärarna möjlighet att använda sin tid mer effektivt. De vet vilket underlag som behövs och sållar bort det som anses överflödigt. De mindre erfarna lärarna vet däremot inte vad som behövs och tar därför in så mycket kunskap om eleverna som möjligt för att inte missa något som de tror att de kommer att behöva.

Dreyfus och Dreyfus pekar också på betydelsen av erfarenhetslärande när det gäller yrkesutveckling hos den nytexaminerade novisen. En av de intervjuade lärarna funderade mycket över hur han lärde sig att kunna bedöma vad han behövde veta om sina elever och hur den nytexaminerade lärarna skulle erövra denna förmåga. På frågan om detta skulle vara något som man skulle kunna lära sig redan på lärarutbildningen menar han att

Ja... jag vet inte riktigt... alltså vissa saker, som jag sa nyss, det måste man pröva sig fram till själv. Man måste själv hitta ett sätt att kunna göra sina bedömningar på men andra ja... jo, man skulle kunna lära dom att inte hålla på och titta för mycket bakåt och försöka göra djupa analyser om orsaker och så utan det handlar mer om att försöka få överblick än att gå på djupet. Dom nya kan ju verka litet överambitiösa...(Bosse)

Det skulle gå att ge vissa praktiska anvisningar men i övrigt måste läraren själv skapa sin kunskap. Britt-Marie Barth Nordström (1992) diskuterar hur lärares kunskap konstrueras och visar hur erfarenhetslärandet skapar en grundläggande del i lärares yrkesskicklighet. Hon konstaterar att viss kunskap inte finns i en färdig form klar att lämna över utan att det handlar om att lärare måste konstruera sin egen kunskap – det kan ingen annan göra åt dem.

### **Spänningen mellan läraruppdragets olika sidor**

Analysen av intervju svaren visar att lärare har olika uppfattningar om vad som kan vara relevant kunskap om elever. Ovan har jag beskrivit skillnader som kan bero på lärares yrkeserfarenhet men även inom gruppen ”mer erfarna lärare” finns det olika uppfattningar, varför den erfarenhetsbaserade kunskapen inte förklarar hela skillnaden. Vissa lärare fortsätter söka efter kunskap om eleverna i ungefär lika hög grad även efter flera år i yrket, medan andra utvecklat en betydligt mer restriktiv hållning. Vad lärarna anser sig behöva veta beror därför också på vilken uppfattning de har om sitt uppdrag.

Lärarnas arbete har tidigare beskrivits som tudelat likt guden Janus två ansikten – ett för den sociala sidan av klassrumsarbetet och det andra för den kunskapsmässiga sidan. Spänningen mellan de båda sidorna av arbete kommer till uttryck i intervjuerna bland annat som olika uppfattningar om hur mycket man behöver engagera sig i den enskilde eleven för att kunna utföra sitt läraruppdrag. Det skulle också kunna beskrivas som olika etiska ställningstaganden om elevens privata sfär – var den börjar och var skolans rätt att ”lägga sig i” slutar. Ur intervjuunderlaget går det att urskilja hur olika lärare placerar sig på eller mellan de båda polerna. Det räcker då inte med två sidor, utan jag har funnit tre analytiska kategorier med avseende på hur lärarna gestaltar sin lärarroll dvs.. vad man vill åstadkomma med sitt arbete och hur man

uppfattar betingelserna för det samma. Dessa tre kategorier – Ämnesexperten, Didaktikern och Kuratorn – sammanfattar här i ett första steg olika lärares uppfattningar om vad man vill veta om eleverna.

*Ämnesexperten* fokuserar på sådan kunskap som kan kopplas till elevens kognitiva utveckling i ett visst skolämne. Man kan säga att denne lärares möte med eleven sker genom ämnet och genom detta konstitueras lärandet om eleven. Det är en lärare som ifrågasätter om det verkligen är hans eller hennes uppgift att hantera de olika sociala problem som uppstår och värjer sig mot att allt fler ”sociala uppgifter” läggs på lärarna. Han eller hon drar också tydliga gränser för den enskilde elevens privata sfär och menar att man som lärare inte behöver veta särskilt mycket om eleverna utöver kunskapsutvecklingen i det egna undervisningsämnet. Men även ämnesexperten ser en social sida i uppdraget och kan ingripa i vissa situationer.

Om nån struntar fullständigt i läxor och så eller verkar inte må bra då får man kolla upp det och se vad det kan bero på, men annars om jag inte ser något speciellt då försöker man ju inte ta reda på en massa – det gör man ju inte. (Johan)

Explicit kunskap inom det egna ämnesområdet är den kunskapsform som dominerar för denne lärare samt en form av färdighetskunskap – dvs.. kunskaper om eleverna som hör nära samman med undervisningssituationen i ämnet och som i texten beskrivits som ”elevernas kognitiva förmågor”.

*Didaktikern* vill veta litet om elevens sociala bakgrund och uppfattar det som en del av sitt uppdrag att också arbeta med elevernas sociala utveckling. Det är en lärare som känner en viss osäkerhet kring vilka gränser som ska dras för elevens integritet och som också funderar över vad det innebär att känna till alltför mycket om elevens sociala bakgrund.

Om man håller på att tycka synd om eleven - vilket är lätt till om man vet om problemen – så får dom kanske inte dom möjligheterna som dom ska ha. Då blir det lätt att man särbehandlar honom eller henne och det är risk för att man sänker kravnivån eller ambitionsnivån. Visst, det kan vara perioder när dom behöver extra stöd eller uppmuntran, men i huvudsak så ska dom få ha skolan som en fristad där dom ska behandlas lika och ges samma möjligheter som alla andra... (Marita)

Didaktikern möter den enskilde eleven som en individ i en viss undervisningssituation men framför allt som en del i en grupp eller klass. Med ökad yrkeserfarenhet utvecklas bättre förståelse för vilken kunskap om eleverna som behövs för att kunna göra bedömningar av elevens utveckling både socialt och kognitivt. Den kunskapsform som dominerar är implicit kunskap i form av förtroghetskunskap.

*Kuratorn* vill veta så mycket som möjligt om allt som rör eleven och hans eller hennes sociala bakgrund. Denne lärare är oerhört intresserad av elevernas sociala kontext såväl som av deras sociala utveckling. Han eller hon tar ofta också ett stort ansvar för arbetet med skolans olika elevfokuserade arbetsområden. Eleverna ges stort utrymme att reflektera över sig själva – mer eller mindre öppet och gränsen för den privata sfären är otydlig. Denne lärares möte med den enskilde eleven sker genom den sociala

kontext som är elevens bakgrund. I denna grupp inkluderar jag också de nyutexaminerade lärarna som beskrivits ovan och som inte kan få nog av kunskaper om eleverna. Den kunskapsform som dominerar för denne lärarkategorin är explicit kunskap om sociala relationer och social kontext.

Dessa kategorier är konstruerade för att jag ska kunna analysera *hur* lärare skaffar sig information och *om vad*. Lärarna har således inte dessa ”fasta” roller utan pendlar mellan de olika rollerna vilket som tidigare nämnts bland annat beror på elevgrupperna och på de olika ämnenas karaktär. Däremot går det att känna igen olika drag hos intervjupersonerna som passar in på någon av beskrivningarna.

### **Lärares uppfattningar om etiska gränser**

Flera av lärarna tar upp problemet med att sätta gränser för elevens integritet. Samtidigt som de gärna vill veta mycket om eleverna, känner de sig osäkra på vilken vikt omsorgen om eleverna ska ges när den kolliderar med andra normer och krav de är styrda av. Emile Durkheim (1992:24) diskuterar vikten av en gemensam professionell etik som skulle kunna erbjuda lärarna ”shelter under the roof of a collectivity that ensures peace for him”. De båda lärarorganisationerna såg också tidigt vikten av en etisk kod och tog under 1990-talet initiativ till diskussion ute bland lärarna kring etiska regler. En gemensam yrkesetik är ett av de kriterier som anses känneteckna en professionell yrkesgrupp och skulle därmed vara ett steg på vägen för att öka lärarnas professionalitet. Ämnet fick emellertid inte den respons som organisationerna hade förväntat sig och det kom att dröja till hösten 2001 innan beslut togs om etiska riktlinjer för lärare.

Etiska riktlinjer som kan vägleda lärarna i uppfattningar om kunskaper om eleverna, tycks inte vara något som diskuteras eller bearbetas gemensamt av lärarna. I en artikel i Skolvärlden (nr 06 /2004) diskuteras lärarnas kunskaper om och inställning till de yrkesetiska reglerna. De lärare som Skolvärlden intervjuade ”pratar sällan om yrkesetiska frågor” och kände inte något större behov av yrkesetik på papper utan ”det sitter i ryggmärget”. I min studie har lärarna ungefär motsvarande uppfattning. Var och en tycks ha kommit fram till en egen etisk gräns styrd av egna värderingar och uppfattningar av läraruppdraget. Lärarna är framför allt oeniga om behovet av kunskaper om elevernas sociala kontext. Däremot verkar det vara flera lärare som inte ser några etiska konflikter när det handlar om information kring eleverna som personer och om det som sker i skolan. Sätten att få eleverna att reflektera över sig själva är många och manifesteras på olika sätt. Möjligen finns en privat gräns för det som beskrivs som ”det personliga” och det kan finnas olika anledningar till förtroende av mycket personlig karaktär mellan lärarna och eleverna. Oavsett vilken orsaken är krävs ett yrkesetiskt handlande som för lärarnas del t.ex. handlar om att inte föra vidare något av det som eleverna berättat om. Både lärare och elever bygger på så sätt en miljö där gränsen för det privata i skolan blir diffus.

Lärare möter ofta stora grupper elever, som har det gemensamt att de är i samma ålder. I övrigt är det emellertid fråga om mycket heterogena grupper som lärarna ska

behandla både som kollektiv och som enskilda individer. Gunnel Colnerud, (1995) diskuterar bland annat hur de professionella ofta försätts i situationer som kräver etiska överväganden där det lämnas ett stort utrymme för den professionelles omdöme. De intervjuade lärarna beskriver också hur de försätts i situationer där yrkesetiska frågeställningar är vardagsmat och ur ett sådant perspektiv kan det tyckas märkligt att yrkesetiska diskussioner och gemensamma ställningstaganden inte fått större genomslag lokalt. Colnerud menar att den aristoteliska dygden *phronesis* har relevans i detta sammanhang. *Phronesis* betyder ungefär ”det praktiska förnuftet” och bygger på en erfarenhetsinlärad kunskap och det intuitiva omdöme som växer fram genom erfarenhet. Lärarnas val av handling måste grunda sig på deras omdöme eftersom valen oftast är kontext- och relationsberoende och inte möjliga att rutinisera. Därför kan man inte heller se yrkesetiska principer som något slags facit eller regler som man kan plocka fram för att se hur man ska göra. Möjligen upplever lärarna att de genom sina diskussioner med kolleger före valet av handling också får hjälp att bearbeta etiska ställningstaganden utan att de för den skull beskriver det så i mina intervjuer.

Sammanfattningsvis byggs lärarnas uppfattningar om den enskilde individen av bilder som fogas samman av olika intryck och av den relation som oftast utvecklas under flera år. Vanligen vill lärarna själva bilda sig en uppfattning om vem den enskilde eleven är, men i vissa situationer är lärarna angelägna om att få andras bilder helst redan före första mötet för att undvika att försätta eleverna i situationer som kan upplevas besvärande. Flera av lärarna diskuterar problemet med att sätta gränser för elevens integritet och känner sig i vissa fall osäkra på vilken vikt omsorgen om eleverna ska ges när den kolliderar med andra normer och krav de känner sig styrda av. Colnerud (1995) aktualiserar i detta sammanhang den aristoteliska dygden *phronesis* som handlar om den erfarenhetsinlärda kunskapen och det intuitiva omdömet som växer fram ur denna.

## **Lärares källor till kunskaper om elever och typ av kunskap – några slutsatser**

I detta kapitel har jag beskrivit hur olika lärare tänker kring vad de behöver veta om eleverna och därmed också vilken kunskap de söker. Abbott (1988) använder sig här av begreppen ”rules of evidence” och ”rules of relevance” för att betona vikten av att bara det som är relevant tas med och detta urval görs utifrån lärarnas implicita kunskap. När kunnandet bearbetas förs det över till den andra delen av processen som handlar om Abbotts ”classification” - en kategorisering av den information som hämtats. Vanligtvis finns det oftast inga färdiga hierarkiska strukturer att utgå från när informationen ska kategoriseras utan i detta skede måste den professionelles kunskaper utnyttjas. En förklaring till lärares skilda uppfattningar om vad de behöver veta brukar ibland hänföras till lärarkårens skilda utbildningstraditioner som anses ha lett till motstridiga utbildningsideologiska värderingar. En annan förklaring som lyfts fram i studien handlar om att lärarnas arbete varierar, bland annat beroende på vilka

elever man är lärare för och vilka ämnen man undervisar i. Vissa ämnen täcker ett bredare perspektiv än andra, ämnen kan vara mer eller mindre bundna och väldefinierade och ämnen kan ha olika status och prestige (Robertsson-Hörberg, 1997). Ämnen kan också ge olika utrymme för kunskaper om eleverna. Det är t.ex. större sannolikhet att lärare i ämnen där eleverna skriver uppsats får veta mer om eleverna än lärare i vissa andra ämnen som inte har motsvarande möjligheter. Lärarnas yrkeserfarenhet styr vad och hur mycket man ska veta om eleverna liksom lärarnas intresse. De olika uppfattningarna bottnar också i en osäkerhet från lärarnas sida om hur mycket de ska lägga sig i och var gränsen för ”det privata” ska gå.

I kapitel 4 redovisas hur lärarna använder sig av olika kunskapskällor och i detta kapitel beskrivs hur lärarna söker olika typer av kunskap. Nedan vill jag se hur dessa båda delar kan sammanföras i en sammanfattande analys. De formella sammanhang som lärarna hänvisar till ger i huvudsak kunskap om det som beskrivits som elevers kunskapsutveckling och hör nära samman med individens kognitiva utveckling. Det är t.ex. sådan kunskap lärarna får om eleverna i samband med skolans konferenser. I övrigt dominerar de informella samtalen som ger kunskap både om den sociala kontexten och om elevers sociala utveckling. De kanaler som lärare har att tillgå tycks komma till korta när de ska bedöma situationer som handlar om elevers relationer. Lärare vet inte vilken kunskap de ska söka eller hur de ska få veta sådant som handlar om relationsproblem och mobbing. Den erfarenhetsbaserade kunskapen räcker inte till för att kunna ställa rätt ”diagnos”. I sådana situationer utgör samtalen med eleverna den viktigaste resurskällan och lärarna är beroende av att eleverna berättar för dem. Lärarna använder sig av samtliga källor i sitt sökande efter kunskap om eleverna men för viss typ av kunskap dominerar vissa kunskapskällor vilket jag har försökt illustrera med tabell 5.1.

**TABELL 5.1** Lärares kanaler till kunskap om elever och typ av kunskap

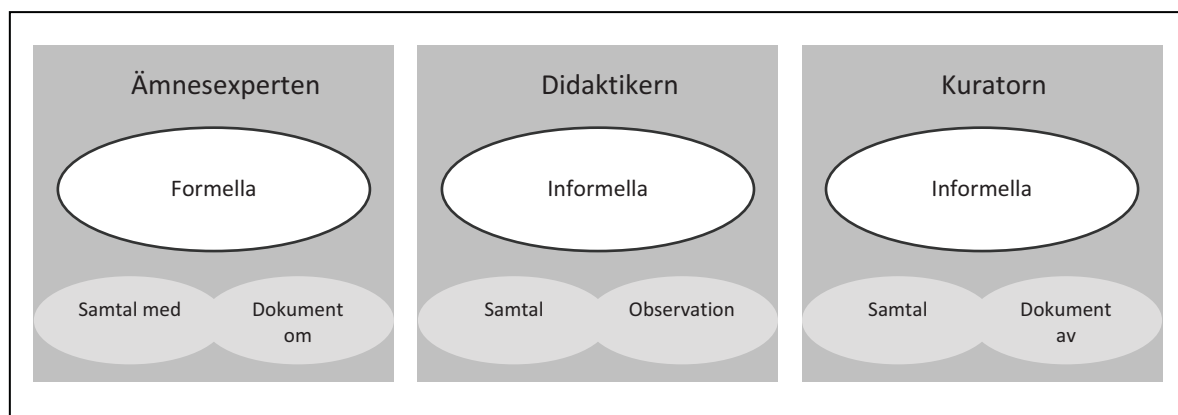
Typ av möten	Typ av kunskap via formella kanaler	Typ av kunskap via informella kanaler
Samtal med elever	Elevers kunskapsutveckling.	Elevers sociala utveckling. Elevers sociala kontext.
Samtal om elever	Elevers kunskapsutveckling.	Elevers sociala utveckling. Elevers sociala kontext.
Dokument av elever		Elevers sociala utveckling. Elevers sociala kontext.
Dokument om elever	Elevers kunskapsutveckling. Elevers sociala utveckling.	
Observationer		Elevers sociala utveckling.

Om de informella källorna är otillräckliga för lärarens kunskaper om elevers relationer eller sociala utveckling skulle man kunna tänka sig att lärare i stället använde sig av någon av de rutor som i sammanställningen ovan är tomma. Lärarna hänvisar t.ex. själva till brist på formell kunskap när det gäller de elever som de kategoriserar som problemelever. De anser sig behöva mer kunskap för att kunna handla i vissa



situationer. Möjligen kan de individuella utvecklingsplanerna som diskuterats komma att bli ett användbart redskap för lärarna. Som de beskrivs av lärarna tycks de emellertid i huvudsak handla om underlag för att kunna bedöma den kognitiva utvecklingen. De dokument om elever som lärarna får inför utvecklingssamtalen skulle antagligen gå att utveckla ytterligare för att ge lärarna mer kunskap. De verkar framför allt användas för att förstå den kognitiva utvecklingen. För den kognitiva utvecklingen tycks det således finnas flera olika källor medan det verkar vara angeläget att utveckla nya kanaler för kunskaper om elevers sociala utveckling. Oavsett hur mycket information som lärare får behöver de också kunna tolka det som de får veta. Det finns därför också behov av att utveckla en källa där lärares erfarenheter bearbetas på ett annat sätt än enbart genom de samtal de för med kolleger. Jag återkommer i senare kapitel till en diskussion om lärares tolkning av sina erfarenheter.

Lärarna beskriver hur de använder sig av flera olika källor som gemensamt bidrar till att ge kunskap om eleverna. Olika lärare har, som jag tidigare visat, olika fokus för sitt uppdrag och hur de olika källorna används varierar. För flera lärare står samtal om och med eleverna liksom dokument av eleverna i fokus medan andra förlitar sig på den kunskap de får via formella källor. De tre kategorier som konstruerats för att sammanfatta lärares sökande efter kunskap kan användas för att analysera vilken källa som dominerar för respektive kategori. Detta framställs schematiskt i figur 5.1.



**FIGUR 5.1** Kategorier för lärares sökande efter kunskap.

Att "ämnesexperten" i huvudsak förlitar sig på formella källor kan antas bero på dennes fokus på kunskapsmålen där lärares lärande om elever konstitueras i mötet med undervisningsämnet. "Didaktikern" som ofta hänvisar till den egna erfarenheten tycks använda i huvudsak informella källor där observationer och samtal är mest framträdande. Gruppen står i fokus liksom elevens deltagande i den sociala gemenskapen och elevens lärande i gruppen. "Kuratorn" som har den individuella sociala utvecklingen i fokus koncentrerar sitt lärande om elever på informella källor. Dokument av eleverna tycks ha stor betydelse som källa framför t.ex. den egna erfarenheten.

För merparten av de intervjuade lärarna utgör samtalen med elever och kolleger den viktigaste kunskapskällan. Lärares yrkesutövning sker i samtal med andra. Där utbyts



och erhålls erfarenheter och kunskaper om elever. Samtalssituationer är därför centrala inslag i lärares praktik – något de har gemensamt med andra professionella yrkesgrupper. Det kan vara olika typer av kunskap man söker i samtalen men den gemensamma nämnaren handlar om sådant som har att göra med att ”eleverna mår bra” och som oftast handlar om relationer i någon form. Skolverket diskuterar i en rapport hur lärarna har handskats med det ökade friutrymmet som skapades med införandet av mål och resultatstyrningen (Skolverket 2003). Resultatet visar att flera skolor fokusera alltför mycket på de ämnesvisa uppnåendemålen. Genom att bryta ner målen till konkreta kunskapsområden och moment har de nationella målen kommit att omformuleras till regler för elevernas handlande. Denna fokusering av uppnåendemålen innebär också att lärarnas uppdrag påverkas i riktning bort från områden som beskrivs i de mål som skolan och lärarna ska sträva mot. Skolverket sammanfattar dessa med ett antal ledord som till exempel nyfikenhet, trygghet, hänsyn, samarbetsförmåga tillit och lust, och de motsvarar närmast innehållet i det som jag beskrivit som elevens sociala utveckling. Den utveckling som redovisas i rapporten skulle kunna ses som ett exempel på hur lärarna stärker sin yrkesställning genom att använda sin formella kunskap – sina kunskaper i de ämnen de utbildats för att undervisa i. Men det kan också finnas ett intresse hos de professionella att ha regler att följa. Socialt accepterade beteendemönster beskrivs av många professionella i termer av regler och regelföljande (Di Maggio & Powell, 1991; Meyer & Rowan, 1977). Legitimeras en viss handling behöver man inte välja mellan flera tänkbara handlingsvägar. Därmed reduceras den osäkerhet som ofta är förknippad med gräsrotsbyråkraternas uppdrag och som för lärarnas del oftare handlar om elevens sociala utveckling.

### **Lärares kunskaper om elever i termer av kunskapstyper**

Den kunskap som lärare söker om elever har beskrivits utifrån elevens kunskapsutveckling, elevens sociala kontext och elevens sociala utveckling. Lärares elevrelaterade kunskap kan också beskrivas utifrån olika kunskapstyper. En vanlig uppdelning i kunskapstyper är den mellan *explicit kunskap* och *implicit kunskap* (jfr Ellström, 1992). Implicit kunskap handlar om hur man gör något, det vill säga praktisk kunskap eller *färdighetskunskap* och om förmågan att känna igen något, att kunna göra bedömningar eller att se mönster, det vill säga erfarenhets- eller *förtrogenhetskunskap*.

Stora delar av lärares praktik saknar konkreta verktyg som anger vilken typ av information som är relevant att ta fram och hur den kan tolkas. Lärarna i studien ser inte någon klar förbindelse mellan teorier om till exempel barns och ungdomars utveckling och den kunskap de söker om elever. Det kan vara något som ”möjligen finns i bakhuvudet” men man tänker inte i modeller eller gemensamma bestämda regler. De har i stället arbetat fram sin egen modell utan något medvetet stöd i eventuella teoretiska utgångspunkter. Kristina, en av de nytexaminerade lärarna med teoretiska studier helt aktuella, reflekterar så här över sina kunskaper:

Nej det är inget som jag direkt känner att jag kan koppla så till någon teori eller så... det är nog faktiskt mer något som växt fram när jag varit ute på praktik och då börjat upptäcka att det är bra ... litet mer av "learning by doing" faktiskt. Att jag mer ... jag kan inte säga att jag *inte* läst något om det men jag tänker just nu mer att det är något som jag själv erfarit och drar slutsatsen själv. Så det är ingen medveten undervisningsfilosofi bakom. Man *kanske* har läst, men det är när jag prövat mig fram som jag kommit fram till detta. (Kristina)

Robertsson Hörberg (1997) menar att det finns flera skäl till varför vetenskaplig eller teoretisk kunskap inte används i så stor omfattning som man skulle tro. Det kan handla om att det yrkesmässiga tänkandet är en praktisk aktivitet och därmed bunden till en viss kontext som har få beröringspunkter med ett teoretiserande av mer generell karaktär. En annan förklaring kan vara att kunskapen helt enkelt inte finns tillgänglig när den behövs. Det är inte bara en fråga om "timing" utan också om att användarbehovet kan vara svårt att förutse. Ändå placerar lärare in sig i någon sorts tradition om vad de behöver veta och den härstammar troligen inte från utbildningen. Den bygger snarare på enskilda lärares övertygelse om hur uppdraget ska utföras. I texten har detta sammanfattats i tre analytiska kategorier – Ämnesexperten, Didaktikern och Kuratorn.

Vanligen betraktas praktikerns yrkeskunskap som implicit vilket kan antas stämma även för lärare. I denna del av studien där jag enbart analyserar den kunskap lärare söker om elever, kan emellertid flera kunskapsområden betraktas som explicita. Lärares kunskaper om elevers kunskapsutveckling och sociala kontext kan i huvudsak uppfattas som explicita. Den kunskap som lärare får om elevers eventuella läs- och skrivsvårigheter är till exempel oftast baserad på test och prov och uppfattas som ett "faktaunderlag" liksom också eventuell information om fysiska handikapp i form av exempelvis hörselnedsättning. Den specifika kunskap lärare får om elevers sociala kontext som bostadsområde, familjeförhållanden, föräldrars utbildningsbakgrund och förankring på arbetsmarknaden kan i huvudsak betraktas som sådan explicit kunskap som bygger på lärares erfarenhet om vad som är viktig kunskap. Även kunskaper om elever som har att göra med elevers intressen och framtids tankar är att ses som explicit kunskap.

Lärare använder också vissa uttryck om elever som skulle kunna uppfattas som påståendekunskaper. Det är dock inte en översättning av teoretiska begrepp, utan snarare ett enklare sätt att framställa ett visst förhållande, som lärare uppfattar på ett gemensamt sätt. Under intervjuerna refererar lärarna ofta till eleverna genom bilder och metaforer. De påpekar samtidigt också att "man gör det ju inte till en vetenskap, men man tar in en bild som stämmer för det mesta". Uppfattningarna kan antas ingå i lärares vardagsföreställning som de delar genom sin utbildningsbakgrund, men framför allt genom den erfarenhet de delar med andra lärare. Också när lärarna diskuterar lärarrummets funktion, använder de bilder för att förklara. De "lättar på trycket" eller de har någonstans att "gnälla av sig". Häri ligger kanske en del av professionalismen – att genom samtalen tolka och reflektera över sin erfarenhet som också därigenom görs explicit. Möjligen är det också så som elevkategorierna skapas.

Annars är vi nog överlag ganska överens om bedömningen av våra elever – det märker man ju när vi träffas här på lärarrummet. Grundstommen är ju den samma om man ser på en strulpelle och beklagar sig att i dag har han varit besvärlig så får man höra av dom andra lärarna som haft klassen redan att ja det har han varit hela da'n. Sånt är vi ju ofta överens om. (Bosse)

I många situationer verkar det alltså vara ovanligt med tydliga förbindelser mellan teori och praktik, som kan härledas från teorier eller generella påståenden i en mer traditionell betydelse av teoretisk tillämpning. Ellström (1992) menar att det finns stora skillnader mellan lärandet i formella situationer och lärandet i det praktiska livet varför ett ”transferproblem” uppstår. Med detta menar han att mycket litet av det som lärs i formella situationer kan överföras och utnyttjas som bas för praktiskt handlande i vardagsliv och arbete. Det behöver naturligtvis inte innebära att lärare saknar den sortens professionella kompetens och det är möjligt att de teoretiska kunskaperna styr arbetet på andra sätt. Bland annat finns en omfattande teoretisk grund i lärares ämneskunskaper och som jag valt att inte diskutera i det här sammanhanget.

Den implicita kunskapen framträder också när lärarna i intervjuerna beskriver den kunskap de söker om elever. Merparten av lärarna beskriver hur de är hänvisade till den kunskap som växer fram ur yrkeserfarenheten. Studien har t.ex. visat hur lärare använder sig av förtrogenhetskunskap i bedömningen av *vad* som var relevant att ta reda på om elever och vad som kan lämnas därhän. Lärares kunskaper om elevers kognitiva utveckling beskrevs ovan som i huvudsak explicit men det finns ett område som kan betraktas som implicit. De kunskaper om eleverna som handlar om bedömningar av elevers uppförande eller beteende kan i huvudsak betraktas som förtrogenhetskunskap knuten till relationen mellan lärare och elever. Den är oftast baserad på värderande utsagor och omdömen från lärarna.

Lärares kunskaper om relationer eller elevers sociala utveckling är i allmänhet också att betrakta som implicit kunskap. Paul Moxnes skriver t.ex. ”att lära genom erfarenhet är först och främst att lära sig något om sociala relationer” (Moxnes, 1995:56). Lärare talar gärna om den egna erfarenheten, om försök och om intuition för att beskriva hur de får veta och vad de söker. De drar paralleller med andra elever eller grupper för att göra jämförelser och är beroende av sina tidigare erfarenheter för att känna igen mönster och beteenden som står för vissa saker. Schön (1991) menar att det i alla professionella praktiker finns ett upprepningselement som bidrar till att - som i det här fallet - lärare utvecklar en ”repertoar av förväntningar, uppfattningar och tekniker” där man lär sig vad man ska titta efter och hur man ska reagera på det man hittar. En av lärarna menar t.ex. att ”i åtta fall av tio stämmer det, att det jag anar är sant” men understryker också hur svårt det är att bedöma elevernas utveckling. Det händer att det blir feltolkningar, men överlag upplever lärarna att de har en god kunskap om eleverna. Den finns inte alltid i förväg utan uppstår eller utvecklas i mötet eller samtalet där lärarna, ”kan märka från dag till dag om något är förändrat.” Den kunskap som lärare söker om elever och de kunskapsstyper som i det avseendet är aktuella sammanfattas i tabell 5.2.

**TABELL 5.2** Lärares kunskaper om elever i termer av kunskapstyper

Lärares kunskap	Kunskapstyper	
	Explicit kunskap	Implicit kunskap
Elevens kognitiva utveckling	T. ex. nedsatt syn el. hörsel, allergier, läs- och skrivsvårigheter.	Beteende som särskilt uppmärksammas i ett pedagogiskt perspektiv.
Elevens sociala bakgrund	Boende och familjeförhållanden, kulturella mönster, sociala problem.	
Elevens sociala utveckling	Lärarnas kategorisering av eleverna.	Sociala relationer, tankar, värderingar och attityder, beteende.

Den explicita kunskapen dominerar som kunskapstyp för kunskap som handlar om individen och om kontexten. Kunskapen får lärarna genom eleverna, andra lärare eller andra personalkategorier i skolan och den görs därvid explicit. Det handlar vanligen också om kunskap av mer vardagskaraktär. I lärares förmåga att kunna använda och bedöma exempel ligger en stor del av processens olika moment outtalade. Ofta finns inga skäl att formulera och artikulera dem, men i situationer som handlar om elevens sociala relationer är den implicita kunskapen ofta en förutsättning för lärares förmåga att kunna göra bedömningar. Den tysta, oformulerade förtrogenhetskunskapen är i stor utsträckning situationsbunden och personlig. Det betyder bland annat att det som fungerar i en klass i en speciell skola för en viss lärare kanske inte fungerar någon annanstans (Carlgren m. fl., 1994). I min studie har jag samlat in data i huvudsak genom samtalsintervjuer. Detta innebär att ett antal lärares tankar verbaliserats på grundval av de frågor som jag ställt till dem. Det är möjligt att mina frågor fått lärare att reflektera och berätta om sådant som de inte har haft anledning eller tyckt vara väsentligt att tala om tidigare. Den kunskap som kommer till uttryck på detta sätt är ju inte tyst i den meningen att den inte uttryckts eller formulerats. Den kan emellertid ha varit tyst före svarsögonblicket, men blir explicit och tillgänglig i samband med intervjun vilket flera av lärarna gett uttryck för. Det visar också hur förtrogenhetskunskapen kan göras explicit genom reflektion.

I detta kapitel har jag försökt att renodla de kunskapstyper som är aktuella vad gäller lärares kunskaper om elever. I kapitel 6 och 7, som handlar om tolkning och åtgärder, återkommer jag till hur lärarna använder sin kunskap så som den framkommer i handling.

## 6.

# Utvecklingssamtal och tolkning

Den andra fasen i det professionella kunnandet – *tolkningen* - omfattar hur kunskaper om olika elever överförs och utvecklas i praktiken. I de båda föregående kapitlen behandlar den första fasen – diagnos som också omfattar ett visst mått av tolkning när informationen som inhämtats kategoriseras ("classification"). Bilden ska hanteras eller placeras in i rätt kategori utifrån den abstrakta kunskap som den professionelle har om hur "fallet" standardiseras. Den första fasen (diagnos) har kunnat göras synlig genom samtalen med lärarna, varför det har varit relevant att i huvudsak låta lärarnas egna utsagor ligga till grund för analysen i den delen. Lärarna beskriver hur man arbetar fram en eller flera förklaringar som mera trovärdiga än andra utifrån den information man har om eleverna. Processen i den andra fasen, - tolkningen - då lärarna prövar sina hypotetiska och provisoriska förklaringar, är däremot mer osynlig i lärarnas egna beskrivningar och beskrivs vanligen också som mindre tillgänglig. Abbott liknar de tre delarna i det professionella kunnandet vid ett parti schack där öppningssteget (diagnos) och den avslutande fasen (åtgärd) är relativt tillgängliga för insyn medan mellanpartiet (tolkning) är mindre tillgängligt för "medtävlarna". Jag har utgått från att det mot den bakgrunden krävs en annan metod och ett annat underlag för att synliggöra dessa processer. Genom att låta utvecklingssamtalen utgöra det huvudsakliga empiriska underlaget i denna del menar jag att jag kan fånga det pågående arbetet som sker i samtalet. I utvecklingssamtalen blir processerna delvis tillgängliga och här ges möjlighet att studera hur lärare använder och utvecklar sin kunskap om eleverna, vilka rutiner som lärare använder för att samla in kollegers information och hur sammanställningen görs och sedan förmedlas till elever och förälder. Det är sannolikt i dessa procedurer som man kan "finna det viktigaste för hur professionellt arbete faktiskt går till" (Svensson, 1990:49). Andra samtalsformer skulle ha kunnat vara aktuella, som till exempel konferenser av olika slag, men jag har valt utvecklingssamtalet därför att det berör alla elever och involverar både föräldrar och elever.

Kapitlet inleds med en beskrivning av utvecklingssamtalets formella ramar och en presentation av utvecklingssamtalen. Därefter kommer en redogörelse för och analys av samtalens innehåll. Beskrivningen följer de faser som konstituerar samtalen och belyser de överväganden som lärarna gör vad gäller elevens situation och fortsatta skolgång. I de exempel som beskrivs i kapitel 6 och 7 används förkortningarna L för



lärare, E för elever, F för förälder. I de fall båda föräldrarna deltog i utvecklingssamtalen används Fm för mamman och Fp för pappan.

## Formella ramar

Utvecklingssamtalet skiljer sig från många andra samtal i skolan genom att det är reglerat i grundskoleförordningen. Det är således ett institutionellt samtal, dvs.. det förs mellan en expert och en lekman, det ingår i en institutions rutin och är planlagt och tidsbestämt (Adelswärd 1994). Det är dessutom ett beordrat samtal som lärare är tvungna att göra inom ramen för sin yrkesutövning. Sedan mitten av 1970-talet har lärare, elever och föräldrar mötts i samtal om elevens skolprestationer - först i kvartssamtal och sedan i den mer utvecklade formen som utvecklingssamtalet skulle utgöra. Detta gjordes till ett obligatoriskt inslag i grundskolan från hösten 1995 och betraktades som en reform som skulle medföra nya kvaliteter i kontakten med elever och föräldrar. Bland annat skulle utvecklingssamtalet vara framåtriktade och vara en bedömning av elevens personlighetsutveckling och inte enbart fokusera på elevens kunskapsutveckling (Skolverket 2001).

Några studier av utvecklingssamtalet visar att man ofta bagatelliserat den inverkan som asymmetriska relationer utanför samtalet kan ha. Det finns en uppfattning om att samtalet och dialogen står för något gott i sig och "bara man får tala ut om saken, blir allting bra" (Adelswärd m. fl.,1997). Adelswärd (1993) har i en studie om kvartssamtal<sup>38</sup> uppmärksammat att samtalen ofta handlar om att flera olika och ofta motstridiga förväntningar möts och samtalet får en speciell karaktär genom att den relation som byggs förväntas fortsätta flera år framöver. Johan Hofvendal (2006) menar att de asymmetriska relationerna i samtalet innebär en risk när frågor om "hemmets rutiner ganska lätt kan uppfattas som en föräldraskapsgranskning" (2006:6) då "prestationer, attityd och beteende ska värderas".

Enligt förordningen är läraren skyldig att fortlöpande informera eleven och dennes vårdnadshavare om elevens skolgång. "Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare samtala om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas. Informationen bör grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i relation till målen i läroplanen och i kursplanerna samt tydliggöra vilka insatser som behövs för att eleven skall nå målen" (Grundskoleförordningen, 7 kap, 2§). För att ytterligare understryka vikten av att utvecklingssamtalet syftar framåt och blir en plan för den enskilde eleven har riksdagen beslutat att föra in begreppet "individuell utvecklingsplan" i förordningen. Den aktuella paragrafen fick från och med den 1 januari 2006 följande tillägg "*Vid utvecklingssamtalet skall läraren i en framåtsyftande individuell utvecklingsplan skriftligt sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå målen. Utvecklingsplanen kan även innehålla överenskommelser mellan lärare, elev och vårdnadshavare.*" (SFS 2005:179). Varje utvecklingssamtal ska vara väl förberett av både lärare, elev och

<sup>38</sup> Kvartssamtal - mer korrekt formellt "enskilda samtal" - är den form av elevsamtal som introducerades i skolan i början av 1970-talet och som under mitten av 1990-talet ersattes av utvecklingssamtalet.



föräldrar. Samtalet ska utgå från det förra samtalet och blicka framåt mot nästa och ska ge elever, lärare och föräldrar möjlighet att överblicka utvecklingen i elevens lärande och sociala förmåga. Utvecklingssamtalet kompletterar därmed betygen, som i huvudsak är en summering av vad eleven kan vid en bestämd tidpunkt.

## Utvecklingssamtalens form

Elva utvecklingssamtal utgör det empiriska underlaget för denna del. De sju lärarna som finns med i urvalet ingår i den grupp om 16 lärare som intervjuades och som beskrivs i kapitel 4 och 5. Enligt lärarnas bedömningar är samtalen representativa i den meningen att de representerar vad lärarna betraktar som ”vanliga” eller ”normala” situationer och det finns en viss spridning av problem och kunskaper bland de elever som deltar.

### Presentation av samtalen

I varje samtal deltog elev, lärare och föräldrar. I tre samtal var båda föräldrarna närvarande och i övriga samtal endast mamman. Eleverna som deltog - tre flickor och åtta pojkar - kom från årskurserna sju, åtta och nio. Lärarna som deltog – fyra manliga och tre kvinnliga - hade mer än sju års lärarerfarenhet bakom sig förutom lärare fem och elva. Dessa var nyutexaminerade med endast ett års tjänstgöring. Tabell 6.1 visar fördelningen av deltagare och samtalstiden per samtal.

**TABELL 6.1** Deltagare samt utvecklingssamtalens omfattning i tid

Samtal nr.	Deltagare			Samtalstid min.
	Lärare	Förälder/föräldrar	Elev	
1	1 (m)	Mamma	Flicka åk 9	42
2	2 (m)	Mamma	Pojke åk 8	19
3	2 (m)	Mamma och pappa	Pojke åk 8	17
4	3 (kv)	Mamma	Flicka åk 8	24
5	4 (kv)	Mamma och pappa	Flicka åk 7	31
6	5 (kv)	Mamma och pappa	Pojke åk 7	23
7	5 (kv)	Mamma	Pojke åk 7	26
8	6 (m)	Mamma	Pojke åk 7	29
9	6 (m)	Mamma	Flicka åk 7	35
10	6 (m)	Mamma och pappa	Pojke åk 7	26
11	7 (m)	Mamma	Pojke åk 7	22

Det finns säkert lika många sätt att genomföra utvecklingssamtal som det finns lärare och de inspelade samtalen har mycket olika karaktär både till form och till innehåll. Som framgår av tabell 6.1 varierar längden på samtalen mellan 17 minuter för det kortaste samtalet och 44 minuter för det längsta. Tiden är avrundad till närmaste hela minut. Den genomsnittliga tiden är 27 minuter och vanligen planerar lärarna 30 minuter för varje samtal. Att samtalstidens längd i hög grad styrs av läraren och dennes sätt att leda samtalet framgår av tabellen ovan. Vi kan se hur lärare två i båda

samtalen gör dessa mycket korta eller hur lärare fem i båda samtalen håller på i cirka 25 minuter. Skillnaden i tid mellan de olika samtalen kan också bero på de ämnen som fanns att avhandla, den tid som fanns till förfogande och hur övriga som deltog styrde samtalet. I vissa samtal var samtliga engagerade och deltog aktivt medan andra samtal karaktäriserades av att läraren pratade och övriga lyssnade.

Beräkningar av samtalstiden för respektive aktör görs utifrån den tid som var och en tar i anspråk eller av det antal repliker som respektive aktör deltar i. Att beräkna antal repliker för varje aktör fann jag mindre intressant eftersom det inte skulle avspegla samtalet på ett relevant sätt. Elevernas repliker utgörs ofta enbart av ”ja”, ”nej” eller motsvarande korta inlägg medan lärarens och ibland även föräldrarnas repliker kan vara mycket omfattande. Att beräkna tiden för varje deltagares inlägg bedömde jag vara alltför tidskrävande utan att jag för den skull skulle kunna föra analysen framåt. För att få en översiktlig bild av deltagarnas aktivitet har jag istället valt att göra en beräkning av antalet ord som varje aktör bidrar med under samtalet. Beskrivningen visar att läraren dominerar samtliga samtal kvantitativt vilket är föga förvånande. Läraren ansvarar för att mötet kommer till stånd, förbereder det och är dess ”ordförande”. Han eller hon har således möjlighet att kontrollera situationen både genom att dominera utrymmet och att styra frågeställningarna.

En beräkning av fördelningen av talutrymmet i mitt material, visar att läraren i genomsnitt upptar 65 procent, föräldern 21 procent och eleven 14 procent. Fördelningen visar emellertid inte den stora dominans för läraren som annars kan vara vanligt i formella samtal mellan en expert och en lekman. Svensson och Östnäs (1990) menar t.ex. att så mycket som 80-90 procent av frågorna brukar komma från den professionelle. Utvecklingssamtalen påverkas också av elever och föräldrar vilket gör att även med samma lärare blir utvecklingssamtalen olika. Man skulle därför också kunna säga, att utvecklingssamtalet förs, inte bara mellan en expert och en lekman, utan mellan tre experter: läraren som är expert på eleven i skolan, föräldern som är expert på eleven i hemmet och eleven som är expert på sig själv. Tabell 6.2 visar hur talutrymmet i samtalen fördelades.

**TABELL 6.2** Procentuell fördelning av talutrymmet i utvecklingssamtalen

Samtal nr.	Lärare	Samtalsutrymme			Totalt %
		Lärare	Förälder/föräldrar	Elev	
1	1 (m)	71	4 (mamma)	25 (fl)	100
2	2 (m)	68	25 (mamma)	7 (p)	100
3	2 (m)	72	13 (båda)	15 (p)	100
4	3 (kv)	69	17 (mamma)	14 (fl)	100
5	4 (kv)	56	36 (mamma)	8 (fl)	100
6	5 (kv)	64	17 (båda)	19 (p)	100
7	5 (kv)	59	16 (mamma)	25 (p)	100
8	6 (m)	60	35 (mamma)	5 (p)	100
9	6 (m)	59	36 (mamma)	5 (fl)	100
10	6 (m)	68	8 (båda)	24 (p)	100
11	7 (m)	68	23 (mamma)	9 (p)	100

Den variation som finns mellan de olika samtalen beror till stor del på det utrymme som eleven respektive föräldern/föräldrarna tar av den tid som ”blir över”. Att båda föräldrarna medverkar tycks inte påverka fördelningen av tiden. I några fall delas talutrymmet relativt lika mellan eleven och föräldern. Endast i tre fall kom eleven mer tydligt till tals vilket framgår av tabellen ovan och samtal nr 1, 7 och 10. Även med samma lärare kunde utvecklingssamtalet få olika karaktär vilket kom tydligt till uttryck när jag följde en av lärarna i tre olika utvecklingssamtal. Alla tre utvecklades på olika sätt vilket framgår av samtal nr. 8, 9 och 10 i tabellen ovan. Manliga lärare tycks i mitt material ta ett något större utrymme än de kvinnliga kollegerna. Motsvarande tendens finns även i andra undersökningsgrupper. Adelswärd m. fl. (1997) fann till exempel att de kvinnliga lärarna generellt gav föräldrarna större talutrymme än de manliga kollegerna. Däremot framgår inte där något samband mellan elevernas och föräldrarnas talutrymme.

Den översiktliga bilden av utvecklingssamtalens struktur visar emellertid inte vad man samtalar om och hur man gör det. Det är en helt annan fråga som behandlas i de kommande avsnitten. Jag inleder med att redogöra för hur lärarna fått sitt underlag till det som ska utgöra samtalets innehåll.

## **Förberedelser**

### *Underlaget från kollegerna*

På de båda skolor där utvecklingssamtalen genomfördes fanns inte någon egentlig diskussion om rutinerna för lärarnas samarbete inför utvecklingssamtalen. Klasslärarna<sup>39</sup> kallade själva föräldrarna på det sätt de fann lämpligt. Kallelsen till utvecklingssamtalet kom oftast i form av ett brev till föräldrarna och skickades hem via eleven. Samtidigt fick han eller hon också med sig den blankett som skolans ledning arbetat fram. Denna innehöll frågor som föräldrar och barn tillsammans förväntades besvara hemma före utvecklingssamtalet. Frågorna gällde om eleven kände sig trygg i skolan, tyckte att det var meningsfullt, upplevde att man hade möjlighet att påverka arbetet i skolan, kände till betygskriterierna etc.

Som förberedelse för samtalen begärde klasslärarna in skriftliga kommentarer från sina kolleger om respektive elevs skolsituation. Jag har tagit del av skriftliga underlag från två arbetslag vid två olika skolor. Underlagen utgörs av bedömningar gjorda vid tre olika tillfällen för samma elever men åren innan utvecklingssamtalen spelades in. Materialet jag haft tillgängligt berör således inte de elever som finns med i de inspelade utvecklingssamtalen. Däremot berörs lärarna från de aktuella skolorna.

I vissa fall fanns en mall för hur lärarna skulle formulera sina bedömningar, men i andra fall gjorde lärarna sin egen utformning. Kommentarer från kollegerna bildade sedan det underlag som klassföreståndarna hade med sig till samtalet. Den mall som jag fann på en av skolorna hade några lärare själva tagit fram – delvis med idéer

---

<sup>39</sup> Begreppet kan variera beroende på skola och skolförhållanden – jag använder här begreppet ”klasslärare”, som ofta är synonymt med begreppet ”klassföreståndare”, i betydelsen ”ansvarig lärare för klassen” – begreppet ”lärare” och ”kolleger” avser i detta avsnitt ”de lärare som undervisar i klassen”

lånade från andra skolor i regionen. Följande fyra huvudområden ansågs vara väsentliga: arbetsinsats, ansvar/läxor, uppträdande och frånvaro. Varje huvudområde delades sedan in i underkategorier där respektive lärare kunde kryssa för sin bedömning. Genom att samtliga lärare i klassen fyllde i en blankett för varje elev fick klasslärarna underlaget samlat för respektive elev. I tabell 6.3 visas ett exempel på, i en komprimerad version, hur ett sådant underlag kunde se ut. Till varje huvudområde fanns också en ”avdelning” för åtgärder som utelämnats här eftersom jag återkommer till det i nästa kapitel.

**TABELL 6.3** Exempel på bedömningsmall inför utvecklingssamtal

Elevens namn:					Klass:
Läraren i	Svenska	Engelska	Matematik	So	Idrott
<b>Arbetsinsats</b>					
Bra på lektioner					
Bra individuellt					
Bra i grupp					
<b>Ansvar, läxor</b>					
Sköter det bra					
Sköter det dåligt					
Svårt att passa tider					
<b>Uppträdande</b>					
Trevligt och positivt					
Ok					
Behöver förbättras					

Begreppen som används motsvarar väl de uttryck och ämnesområden som klasslärarna sedan använde sig av i utvecklingssamtalen för att ge sin och kollegernas tolkning av elevens skolsituation. Av innehållet framgår att bedömningarna i huvudsak är fokuserade på elevens aktiviteter i klassen – hur man sköter sitt arbete, hur man uppträder och hur man betar sig på lektionerna. På blanketten fanns också möjligheter till kommentarer i den mån lärarna fann att ett kryss i en ruta var otillräckligt för att beskriva situationen. Läraren i engelska har bland annat gett följande kommentar om en elev:

Exempel 1

Hon är mycket ambitiös och jobbar flitigt både i skolan och hemma. Fina läxprovsresultat och ett starkt G på provet!

I de fall där en mall använts är merparten av bedömningarna gjorda genom att lärarna endast markerat med ett kryss och de kommentarer som finns är relativt få. Det samlade underlaget som klassföreståndaren får om respektive elev blir därmed mycket begränsat och kortfattat. Vissa lärare använder i stället ett eget dokument med bedömningar av samtliga elever i klassen. Även detta kan vara kortfattat men det

tycks allmänt som om de omdömen som lärarna själva skriver blir något mer utförliga. Detta gäller i synnerhet för elever där lärarna upplever att det finns särskilda problem att ta upp som i nedanstående bedömning:

#### Exempel 2

Mikael har visserligen förbättrat sitt arbetssätt till det bättre men fortfarande kan han vara oerhört okoncentrerad och tjafsigt vilket jag ständigt påpekar för honom. Har åstadkommit ett par riktigt fina prestationer och har säkert en inneboende kapacitet för "stordåd". Det gäller bara att utnyttja den och inte låta munlädret slira hela tiden. Han har verkligen all anledning att förbättra sitt arbetssätt, att koncentrera sig på studierna. Han har verkligen en position att försvara.

Som klasslärare vet man efter detta omdöme fortfarande inte så mycket om Mikael's studiesituation i det aktuella ämnet men kan väl antas ha fått en bild av hans beteende under lektionstid. Språket som läraren använder i det skrivna underlaget är oftast ett annat än i själva samtalet som sedan följer. Att vara "tjafsigt" eller att låta "munlädret slira" kommer förmodligen att formuleras annorlunda när klassläraren möter eleven och dennes föräldrar. Man kan anta att detta skrivna underlag enbart är avsett för klassföreståndarens tolkning av situationen. Lärarnas bedömningar av elever med goda studieprestationer är vanligen kortfattade jämfört med omdömena som gäller elever där det finns problem. Ofta beskrivs situationen för flera av de duktigare eleverna ganska likartat och bara med en rad som "läget är stabilt, lugnt, säkert – på topp som vanligt."

I lärarnas underlag redovisas aktuella resultat från prov eller läxförhör, den ungefärliga tidpunkten för nästa prov och en uppskattning av "betyget för dagen". Eventuella kommentarer rör elevens beteende och nästan aldrig elevens kunskapsutveckling. När elevens kunskapsutveckling bedöms görs det vanligen i mer generella termer och relateras mycket sällan till konkreta mål eller betygskriterier. Det kan bero på att lärarna genom tidigare erfarenhet vet vilka frågor som brukar komma upp eller vilket intresse som föräldrarna visar för skolans olika ämnen. I intervjuerna framkom t.ex. att lärarna upplevde sig styrda av föräldrarnas förväntningar om information om prov och förhör - vad som varit och vad som skulle komma. Nedanstående citat ur en av intervjuerna belyser detta.

...//...inför utvecklingssamtalen så ska ju varje lärare ge omdöme om varje elev som ska ligga till grund för samtalet som klassläraren har...//... Risker finns att det blir mest bedömning och mindre underlag för åtgärder. Och föräldrarna vill ju helst mest ha reda på vad har han klarat och hur ligger han till - en del är ju väldigt påstridiga när det gäller den delen. (intervju med lärare Bosse)

Att omdömena koncentreras till prov på det sätt som beskrivits ovan kan således förklaras med föräldrarnas förväntningar, men det kan också vara skolan som påverkar föräldrarna genom att i olika sammanhang lyfta fram kunskaper och betyg som t.ex. i debatten om godkänt. En av de intervjuade lärarna menade också att "vissa lärare tycker att det är bekvämare så – det är lättare att tala om att du ligger på ett G än att sätta dig in mer i hur eleven jobbar och hur han eller hon har det i skolan".



För lärare som har eleverna i flera ämnen kan man se ett visst mönster i bedömningarna. De koncentrerar vanligen sina omdömen på ett av ämnena och gör detta ganska utförligt medan de andra blir mer kortfattade. Nedanstående exempel visar hur ett sådant bedömningsunderlag kan se ut. Läraren i matematik, fysik och kemi har gjort bedömningarna som gäller eleven Anna.

#### Exempel 3

Matte: Anna har slarvat med att ha med sig sitt räknehäfte en stor del av terminen och lyssnar inte på tillsägelser. Dåligt resultat på diagnosen, saknar läxa 7, 8, 9, 10 och 13. har en tendens att komma litet sent till lektionerna. Prov vecka 10 och betyget just nu är IG.

Fysik: Otroligt snackig på fysiken denna termin. Prov vecka 11.

Kemi: Apatisk och loj på kemin, försöker inte direkt hänga med. Prov vecka 15.

Det kan finnas olika anledningar till ett sådant mönster. Det kan handla om att skolämnena har olika status men också om att skolämnena ger lärarna olika förutsättningar att utveckla kunskaper om eleverna. Som beskrivits i kapitel 5 möter läraren i t.ex. matematik eleven vid flera tillfällen i veckan och arbetar ofta individuellt med honom eller henne. Läraren har därmed också större möjligheter att göra en noggrannare individuell bedömning än i t.ex. fysik eller kemi. Vissa klasser ser man mer sällan och i intervjuerna berättar lärarna om sina problem när de har ett undervisningsämne som har förhållandevis litet utrymme på schemat. Bilden av eleven är det första året möjligen precis så kortfattad som omdömena visar medan man efterhand lär känna varandra bättre och också kan ge en mer utförlig bedömning.

Ja nu har jag niorna och där tycker jag nog att jag har rätt så bra koll på dom flesta men nu kommer ju alla dom här lapparna som man ska skriva i och där kan jag ju känna att 7B som jag har mycket, där är det inga bekymmer, men den andra, som jag bara har en gång i veckan... där har jag inte alls lika bra koll. Där är det ju vissa som jag tycker att jag känner men det finns flera där, som jag inte ALLS vet särskilt mycket om (intervju med lärare Erik)

Av exempel 3 framgår hur lärarna skriver sina omdömen om eleverna. Man använder sig av en bedömning om eleven där denne omtalas med sitt namn alternativt som ”han” eller ”hon”. Dessutom uttrycker lärarna sig gärna också som om de talade direkt till eleven genom att omväxlande använda sig av ”du” som pronomen. I bedömningsunderlagen är det vanligt att läraren blandar beskrivningar *om* eleven med direkta tilltal och mycket vanligt är att man uppmuntrar eller ”hejar på” sina elever som om de vore närvarande. Om Jonas skriver en lärare t.ex. att ”han jobbar bra praktiskt men är fortfarande alldeles för okoncentrerad vid genomgångar”. Och så avslutar läraren sitt omdöme med ett ”Kom igen Jonas!”. En förklaring till lärarnas sätt att växla mellan olika pronomen kan vara att de vill markera att de vänder sig till föräldern och till klassföreståndaren såväl som till eleven. Sina glada mer personliga tillrop tänker man sig möjligen som en indirekt hälsning vid utvecklingssamtalet och blir på så sätt mer närvarande.

I vissa klasser låter lärarna eleverna delta i förberedelserna inför utvecklingssamtalet genom att de får skriva hur de upplever sin studiesituation. Jag har valt ut några elevunderlag och jämfört dessa med lärarnas bedömningar för att se hur bilden av elevens studiesituation kan te sig från ett elev- respektive ett lärarperspektiv. Mitt allmänna intryck är att lärarna vanligen har en bild som överensstämmer förhållande-

vis bra med elevens men det finns undantag som tyder på brister i lärarens tolkning av elevens studiesituation. En lärare upplever t. ex. att ”Lena verkar ha det jobbigt. Är hon ensam? Är det för svårt med so’n. Finns det något som jag kan göra?”. Läraren bedömer att Lenas dåliga studieresultat påverkas av att hon av någon anledning inte mår riktigt bra - något som kan hänföras till hennes sociala situation eller möjligen till inlärningsproblem – att ”so’n är för svår”. Terminen efter tycker läraren fortfarande att Lena verkar ha svårt för so och konstaterar att hon saknar godkända resultat.

#### Exempel 4

Lena måste skärpa sig när det gäller läxor och inlämningsuppgifter. Jag tror att hon inte skulle ha några som helst problem med att nå G om hon ansträngde sig lite. Det är dags att börja jobba ordentligt.

Lärarens nyare tolkning av Lenas situation innebär att han nu lägger problemet hos Lena – hon når inte godkända resultat på grund av sitt bristande intresse eller vilja att lägga ner tillräckligt mycket arbete på de aktuella ämnena. Lenas eget underlag inför utvecklingssamtalen ger däremot en bild av en tjej som får jobba hårt för att hinna med. Hon tycker att skolan är bra, trivs i sin klass och saknar inte kompisar. Däremot tycker hon att det är svårt i vissa ämnen – och hon beskriver ett mer allmänt problem som påverkar hennes skolsituation.

#### Exempel 5

Jag har svårt att lära mig saker t. ex. till prov. Jag måste läsa jättelänge för att kunna förstå och lära mig vad som kommer på proven. Även om jag läser mycket hinner jag inte med allt ändå.

Av mitt underlag kan jag inte utläsa om och i vilken utsträckning som lärarna själva har pratat med elever om sin bedömning. En reflektion jag gör när jag läser de olika omdömena är att lärarna utgår från att utvecklingssamtalet är det formella tillfälle då samtal ska ske och att därför all information eller bedömning samlas till det tillfället. Lärarens tolkning att eleven ”behöver skärpa sig” stämmer illa med elevens uppfattning att hon jobbar och sliter, men ändå inte hinner göra det som behövs. Flera lärare berättade också i intervjuerna om situationer där man hade feltolkat och inte upptäckt sitt misstag förrän man hade pratat mer ingående med eleven ifråga. Vanligen uttryckte lärarna det som att man till exempel ”inte sett”, ”inte kunnat förstå” eller missbedömt behovet av stöd.

#### *Klasslärarnas egna förberedelser*

Klasslärarna tycks ha förberett sig olika väl. Flera kom till samtalet med en väl genomarbetad och nerskriven sammanställning. Några hade också tagit reda på eventuella problem eller rätat ut vissa frågetecken genom att själva be om eller kompletterat informationen. Men vanligare var att det saknades uppgifter. I vissa fall handlade det om en pärm som var försvunnen, i andra om papper som hade kommit in väldigt sent. I flera fall som i exempel 6, upptäckte lärarna under själva samtalet att uppgifter från vissa lärare inte hade lämnats in eller kommit bort.

#### Exempel 6 (samtal 5)

L: Nu var det så, att den här lappen om matte, biologi och kemi den låg i mitt skåp idag, så den har jag inte skrivit in här. Men då säger Nils, att i matte så är du flitig, självständig, och matteläxorna är bra. I biologi och kemi är du lite mer tystlåten. Och biologiprovet gick ju bra. Har du fått tillbaka det?

E: Nej.

L: Men det gick bra.

E: Vad hade jag?

L: Här står inga gränser men du hade 37.

F: ...av vad?

L: Jag vet inte...

E: Det kan ha varit nåt sånt kring 37 eller nåt eller 40.

Ofta hjälpte eleven till att förtydliga eller förklara som i exemplet ovan. Denna typ av situationer tycktes inte genera klasslärarna. Man gick vidare med utvecklingssamtalet och lade inte ner mer arbete på det saknade underlaget. Undantaget var om eleven eller föräldern inte nöjde sig med svaret utan ställde följdfrågor.

### Initiativ och dominans

Samtalsformen i utvecklingssamtalen kan karaktäriseras som ett mellanting mellan sammanträde och fritt samtal. Den styrs av den dagordning som läraren tänkt sig men det är fritt fram för elever eller föräldrar att komma med frågor eller att avbryta. Information, frågor och tolkningar varvas omväxlande. Även om merparten av klasslärarna<sup>40</sup> gav utrymme för föräldrar respektive elever att komma med frågor som skulle avhandlas, var det vanligen lärarna som introducerade samtalsämnen och som därmed definierade det huvudsakliga innehållet i samtalet. Ett av samtalen – samtal 5 – avviker markant i detta hänseende genom att föräldern vid flera tillfällen tar upp ämnen för diskussion. I övriga samtal tar lärarna initiativ till samtalsämnen och visar när det är dags att bryta för nya samtalsämnen. I exemplet nedan har läraren just berättat att han fått veta resultaten från ett prov.

#### Exempel 7 (samtal 6)

E: Vet du vad jag hade då?

L: Jag vet inte riktigt, men han sa att det var ett G, för jag frågade när jag träffade honom förut. Men ni får nog tillbaka det, när ni har honom nästa gång.

E Ja det är bra.

F Ja men det var väl bra att det var godkänt – för du var ju litet fundersam...

E Nja... jag hade läst på bra i alla fall!

L: Vilka ämnen är roligast?

Läraren lämnar diskussionen om det aktuella provet även om detta uppenbart var något som engagerade eleven. I stället ska eleven berätta om vilka ämnen han tycker är roliga och utan att sedan kommentera det, fortsätter läraren med att ta reda på hur eleven har upplevt det ämnesområde som läraren själv undervisar i. Motsvarande situation finner vi i ett annat exempel där läraren beskyller eleven för att inte komma i tid.

---

<sup>40</sup> Fortsättningsvis används begreppet lärare eftersom det framgår av sammanhanget att det är klassläraren som avses och kan inte förväxlas med övriga undervisande lärare i klassen.

Exempel 8 (samtal 11)

L: I bild har du Johan - han har bara gett ok i de flesta fall. Däremot kommer du inte alltid i tid påstår han...

E: Nej men han sitter ju och pratar i telefon halva lektionerna.

L: Jaha... där har vi den förklaringen... Ja, det är fler än du som har sagt det om man nu får berätta det. Men han skriver ganska ofta, att dom inte kommer i tid. Tyska - Lena bra studieresultat, mycket fin kille - gör alltid sitt bästa!

Utän att visa om han tror på eleven eller ska reda ut hur det förhåller sig, låter läraren beskyllningen ligga kvar i luften och lämnar ämnet för att i stället diskutera studiesituationen i tyska. Min allmänna bild är att samtalet mer sällan fördes mellan alla tre parterna vilket också framgår av tabell 6:2 ovan. Snarare var det ett samtal mellan antingen läraren och eleven med föräldern i bakgrunden, eller – vilket var vanligare – mellan läraren och föräldern med eleven i bakgrunden. I några samtal tog föräldern och läraren över samtalet under långa stunder. Lärarna hade ibland svårt att styra samtalet när föräldrarna hade något ämne de var särskilt angelägna om att få ventilera. Föräldrarna uppfattar ofta klassföreståndaren som sin ”väg in i skolan” som i nedanstående exempel där föräldern gång på gång kommer tillbaka till det som är angeläget för henne.

Exempel 9 (samtal 8)

F: Ja i vår familj är detta ett viktigt ämne! Så får du tycka vad du tycker, men nu säger jag vad jag tycker. Jag tycker att det är viktigt, att man sätter in vikarier och det får du framföra till högre ort!

L: Ja det ska jag göra.

F. Bra!

Föräldern markerar tydligt att det är hon som har initiativet inte bara till samtalsämne utan också när hon ger läraren råd om den fortsatta hanteringen av ärendet. Ett så tydligt övertagande av samtalet förekommer inte i något av de övriga samtalen. Vanligen intar föräldrarna en mer underordnad roll och läraren styr samtalet. Eleven är den part som tycks ha särskilt svårt att introducera samtalsämnena och ämnesområden utanför den definierade agendan. Eleven har inte bara svårt att komma till tals och utan ibland också att få chans att svara på direkta frågor ställda till honom eller henne. Nedanstående utdrag ur samtal 8 kan tjäna som ett typiskt exempel. I samtalet har läraren just beskrivit, hur informationen från skolan ska komma föräldrarna till del. Han betonar, att eleverna själv ska ta ansvar för att skriva upp viktig information i den loggbok, som de fått av skolan. Föräldern ifrågasätter om eleven överhuvudtaget har loggboken med sig till skolan.

Exempel 10 (samtal 8)

F: Den store har jag aldrig sett. Har du fått en sån?

E: Ja fast den lämnade jag tillbaka.

L: Jaha du ville inte ha den?

E: Nej inte precis...

L: (till eleven) för den är...?

F: ja men det är väl en likadan som ni hade på mellanstadiet?

L: Ja precis.

F: (till eleven) men den använde du inte där heller?

L: nej men det handlar om att dom också lär sig att själv ta ansvar så det kommer inte alltid ut lappar och så

F: ja dom ska ju hålla koll på läxor och sånt också och det tror jag funkar även om du nu inte tar almanackan med dig så...

L: och det är viktigt att du fortsätter med det!

I sekvensen ovan riktar både föräldern och läraren en del av sina samtalsbidrag direkt till eleven men ger samtidigt inte denne möjlighet att svara. Läraren försöker t.ex. vid flera tillfällen att få en förklaring till varför eleven inte vill använda den loggbok han fått av skolan, men mamman, liksom läraren, förekommer med sina tolkningar. I de båda avslutande replikerna förekommer en vanlig allians – nämligen den mellan mamman och läraren, när de gemensamt konstaterar att eleven nu är mogen för ett betydligt större ansvar. Samtidigt tillåts eleven knappast delta i samtalet.

Att ha rätt och möjlighet att definiera samtalsämnena och hur de ska diskuteras och när de ska avslutas är att ha "conversational power" (Hydén, 1997). I studier av samtal mellan t.ex. socialhjälpstagare och socialarbetare har man funnit att det är viktigt för socialarbetaren att bestämma om, när och hur man ska prata om vissa ämnen. Ekonomi är t.ex. ett ämne som nonchaleras av socialarbetaren om klienten tar initiativet medan de senare kan återuppta det som ett gemensamt projekt. I utvecklingssamtalen tycks olika former av "disciplinära problem" vara ett sådant känsligt område för lärarna. I flera samtal återkommer lärarna till samma svar: "vi tar det senare" och kan sedan återuppta det som ett gemensamt projekt. I nedanstående exempel har eleven just berättat, att hon inte trivs lika bra längre och hon vill diskutera arbetsmiljön i klassen.

Exempel 11 (samtal 1)

L: ja så du trivs inte längre? Varför denna försämring?

E: Ja eller... jag tycker inte om lektionerna. Dom är så stökiga. Det är det som gör det. Men själva skolan är ju kul så... en massa tjafs och sånt...

L: mm... men du, då tar vi det sen med vad det är som är stökigt. Så tar vi ämne för ämne först. För vi har ju pratat med andra elever också om det här med stökighet, så jag tror att jag vet vad du menar. Men det får du förklara sen.

Samtalet fortsätter med bland annat en diskussion om elevens studiesituation i matematik. Vi kommer in i samtalet när läraren har frågat eleven om hon tror att det finns anledning att bekymra sig för slutbetyget i matematik.

Exempel 12 (samtal 1)

E: jo men i och för sig det är litet lättare nu i den gröna...

L: Den gröna är alltså en lite lättare kurs om jag har förstått det rätt?

F: Är det där du tycker att det är litet stökigt?

E: Ja...

L: ja vi tar det sen, men alltså det ser ut som du klarar matte i alla fall och du tänker jobba för det också?

E: Ja men om jag har den gröna...

Föräldern försöker åter föra in samtalet på den stökiga arbetsmiljön, men läraren har bestämt sig för att detta ska behandlas i ett annat skede av samtalet. Också i nedanstående exempel vill läraren avgöra när i samtalet man ska diskutera elevens "pratighet". Här är det den berörde eleven som stör och läraren har för avsikt att

tillrättavisa eleven. Hon har konstaterat att flera lärare anser att eleven stör på lektionerna.

Exempel 13 (samtal 7)

L: träslöjd ... hinner du med någonting där?

E: Ja det är skitkul. – jag håller på med en träbit som ska bli... ja, jag har inte bestämt mig riktigt än.

L: Måste man inte göra det när man börjar eller...?

E: Jo, men det går ändå. Men man ska göra nåt med fanér och så kan man använda den till litet olika saker.

L: Jaha... jo han skriver här att du är pigg och vaken men väldigt pratig. Han skriver att du verkar tycka det är roligt i skolan och det är ju bra. Men hinner du jobba litet också?

E: Ja litet gör jag! Jag pratar inte hela tiden! Och slöjden är ...

L: jaha... svenska där skriver Bengt att det är helt ok. Du läser läxorna och det funkar och du jobbar bra. Men litet väl mycket prat...

E: på svenskan?

L: Ja – men det verkar ju vara litet överallt, men det kan vi prata om sen. Tycker du inte själv att du pratar mycket på svenskan?

E: Nej men där håller vi ju på med... ja vi pratar ju mycket... alltså man SKA göra det på lektionerna.

Tillrättavisningen sker med en viss ironi när läraren frågar om eleven över huvudtaget hinner göra något. När eleven vill prata om slöjden som han tycker är ”skitkul” vill läraren fortsätta tala om annat. Hon ger inte särskilt stor uppmärksamhet åt det, som eleven vill lyfta fram som extra roligt. När eleven sedan antyder att han ifrågasätter svensklärares uppfattning, lämnar läraren ämnet och anser, att de kan fortsätta tala om det senare, varpå hon i nästa mening direkt tar upp det igen. Därmed markerar hon också vem som har rätt att initiera samtalsämne och när i samtalet det ska ske.

I officiella dokument talas om vikten av att eleven får göra sig hörd och ge sin egen syn på den bild som ges av honom eller henne. Ändå visar denna liksom andra studier av kvartssamtal och utvecklingssamtal (jfr Adelswärd m. fl., 1997) att den som står i fokus för samtalet oftast är den som talar minst. Att eleven får ett litet talutrymme behöver i och för sig inte tyda på att han eller hon har en underordnad roll i samtalet. Linell (1990) har visat att en talare kan dominera ett samtal ur flera olika perspektiv. Man kan t.ex. vara den som introducerar ett ämne, avbryter och anger på det sättet när de andra ska få tala, men i utvecklingssamtalen är det snarare eleven som avbryts och som inte blir lyssnad på vilket jag visat i några exempel ovan.

Samtalet och språket kan således användas för att skaffa sig makt eller dominans i en viss situation. Linell diskuterar detta utifrån begreppet *diskursiv dominans*. Vissa samtalssituationer är starkt institutionaliserade och innehåller därmed arrangemang eller regler som ger dominans, medan andra som t.ex. utvecklingssamtalen i huvudsak kan sägas vara styrda av aktörernas förväntningar på varandra och mindre av tydliga regler för mötena. Läraren i rollen som expert eller professionell förväntas t.ex. vara den som ger ramen för samtalet och därmed möjligheten för dominans. Linell skiljer mellan fyra olika typer av dominansdimensioner:



En *kvantitativ* dominans som handlar om den tid som en talare tar i anspråk  
En *interaktiv* dominans som handlar om olika former av egenskaper hos aktörerna  
En *semantisk* dominans som handlar om att bestämma ämne och  
En *strategisk* dominans som handlar om att avge viktiga yttranden i rätt ögonblick

Av dessa fyra dimensioner är framför allt de tre första relevanta i de aktuella utvecklingssamtalen, medan den fjärde – strategisk dominans är svårare att identifiera. Den kvantitativa dominansen finns beskriven i tabell 6:2 och visar aktörernas möjligheter att dominera samtalet genom att ta i anspråk ett stort utrymme. Interaktiv dominans visar sig i t.ex. lärarens initiativ att ställa frågor eller dra slutsatser som i exempel 13 ovan men också genom att avbryta eller bestämma talturernas längd. Semantisk dominans gäller aktörernas ”rätt” att bestämma ämne vilket i utvecklingssamtalen oftast är förbehållet läraren som visas i exempel 11 ovan. I vissa samtal tar emellertid föräldern över utrymmet och styr samtalet som i exempel 10. Allmänt kan sägas att elevens utrymme i utvecklingssamtalen till stor del tycks bero på föräldrarnas agerande. Läraren visade sig ha svårt att styra över frågor till eleven i de fall där föräldrarna tog stort utrymme och endast i ett fall (samtal 5) kan man se att lärarens talutrymme minskade. Å andra sidan var det en relativt oerfaren lärare och en viss osäkerhet skulle snarare kunna förklara hennes förhållandevis låga siffra vad gäller läraraktiviteten i samtalet.

Sammanfattningsvis kan konstateras att utvecklingssamtalet karaktäriseras som ett mellanting mellan sammanträde och fritt samtal där information, frågor och tolkningar varvas om vartannat. Samtalet styrs av den dagordning som läraren tänkt sig och det är också lärarna som introducerar samtalsämnen och definierar det huvudsakliga innehållet. Eleven som står i fokus för samtalet är oftast den som talar minst, som får minst utrymme genom att inte bli lyssnad på och som har svårt att introducera samtalsämnen och ämnesområden utanför den definierade agendan.

## Utvecklingssamtalens innehåll

Utvecklingssamtalens innehåll varierade både vad gäller de ämnesområden som behandlades och hur mycket tid som ägnades åt respektive område. Institutionella samtal antas följa en tydlig mall men lärarna kan sägas använda två helt olika mallar för samtalen. Vissa lärare följer en modell där de tydligt markerade övergången från ett ämnesområde till ett annat vilket i och för sig inte hindrade att någon av deltagarna kom tillbaka till ämnen som redan behandlats. Den andra modellen liknar mer vårt sätt att föra vardagliga samtal där olika perspektiv vävs in i vartannat under samtalets gång och övergången mellan ämnesområdena är svårare att urskilja. Oavsett vilken av modellerna läraren valde lyckades man hålla sig förhållandevis väl till ämnet även om några få undantag finns som framgår av översikten nedan. Analyserna av samtalen visar att de olika aspekterna ibland glider in i varandra och kan vara svåra att upprätthålla men underlaget går att grovt sammanfatta i nedanstående fem faser.

1. Inledningsfas
2. Övergripande information
3. Elevens sociala utveckling
4. Elevens kognitiva utveckling
5. De åtgärder som läraren och/eller föräldern föreslår

Beskrivningen av samtalens innehåll inleds med en redovisning av hur jag gjort ämnesindelningen och en översiktlig bild av innehållet. Därefter följer en analys av samtalens fyra första faser. Den sista - fas fem om åtgärder - behandlas i nästa kapitel.

### **Ämnesindelning och översiktlig bild**

De gränser som jag dragit präglas av ett visst mått av subjektivitet varför det finns anledning att förtydliga hur jag gjort indelningen. Till ämnesområdet "övergripande information" har jag fört innehåll som handlar om lärarens information till föräldrarna vad gäller skolans rutiner och normer. För eleverna ur årskurs sju handlade informationen ofta om hur utvecklingssamtalen går till och hur klassläraren får underlaget från övriga lärare. Hit räknas också skolans rutiner i övrigt som när föräldrarna ville veta hur man skulle få reda på provresultat eller olika aktiviteter i skolan. Också skolans rutiner för att skapa nya klasser av de elever som kommit från olika mellanstadieskolor räknas som "övergripande information" liksom information eller diskussion om betygssystemet och betygskriterierna.

Till "elevens sociala utveckling" räknar jag de delar i samtalet som handlar om bedömning av hur eleven mår och trivs i skolan. Detta är vanligen en fras som kommer i den inledande delen av samtalen. Till "elevens sociala utveckling" räknas också samtal om klassen i stort, om rastaktiviteter och om sociala relationer både i och utanför skolan. Vanligen vill läraren också ägna tid åt samtal kring hela klassen och beskriva hur den fungerar även om vare sig eleven eller föräldern i något av samtalen frågar efter denna information. Till ämnesområdet "elevens sociala utveckling" har jag också fört de samtalssekvenser som handlar om hur eleven karaktäriseras som individ, samt diskussioner om framtids tankar och vad eleven gör på sin fritid.

Till ämnesområdet "elevens kognitiva förmåga" räknas de sekvenser i samtalet som berör elevens utveckling i de olika undervisningsämnena. Till detta hör också bedömning som hänger samman med studiesituationen i form av prov, läxläsning och eventuella svårigheter eller kommentarer kring t. ex. elevens beteende under lektionstid. Till kolumnen "övrigt" har jag fört ämnesområden som markant avviker från det som handlar om den berörde elevens situation. I samtal 9 ägnades 22 procent av samtalstiden till att diskutera ett syskon till eleven och en händelse som denne råkat ut för. Samtalet fungerade i det här fallet mer som en ventil för mamman än som ett samtal om den aktuella eleven. I ett annat samtal diskuterade mamman och läraren hur den berörde lärarens egen fortbildning sett ut och vilka yrkesområden som denne arbetat med. Detta har jag också valt att räkna till "övrigt". Övriga samtal ägnades i huvudsak åt olika aspekter av den berörde elevens skolsituation och den allmänna

bilden är att oavsett modell för samtalet lyckades man hålla sig väl till ämnet. Vissa ämnesområden ligger nära varandra och behandlas utifrån flera olika perspektiv. Så diskuterades till exempel läxläsning ibland som ett problem i anslutning till ett visst ämne och kan då betraktas som en del av elevens studiesituation (ämnesområde 3 ovan). Ofta handlar dessa samtalssituationer om att läraren vill förvissa sig om att eleven verkligen gör läxorna i ämnet och ”läser på tillräckligt”. Ibland utgör i stället läxläsning, som i Exempel 14, en del av elevens sociala situation och har då räknats till ämnesområde 2.

#### Exempel 14 (samtal 1)

F: Jag tycker bara att hon skulle kunna läsa på läxorna litet mer, men det är ju det där med kompisar. Jag har sagt till henne, att när hon kommer hem, så kan hon äta och sen läsa litet och sen får hon ta tid för kompisar...//...

...//...L: ja det är jag ju också övertygad om men det är ju inte bara att tjata på dig utan du är ju så stor. Det har du ju varit länge... redan när du kom till högstadiet. Ni är så mogna och kloka många av er så ni coolar ner det litet och utgår från att det löser sig. Och det gör det ju i livets stora lopp, men det kanske är lönt att sätta in en liten stöt på läxläsningen och vänta nån timma med umgänget. För det finns ju alltid. Det kommer en kväll till och en kväll till och...

E: fast jag har inte varit särskilt mycket med mina tjejkompisar nästan sen lovet nu...

L: nej - men vi vet ju att du har mer kapacitet och kan du stryka ner litet i procent av telefontiden och umgänget och ändå vara bästa kompis med Emilia och ändå få sagt det väsentligaste i telefon.

Samtidigt är detta exempel också en aspekt på samarbetet mellan skolan och hemmet. Läraren tolkar situationen så att mamman behöver ett visst stöd i försöken att påverka dottern. Ett vanligt samtalsämne var just läxor utifrån föräldrarnas roll som ”övervakare”. Vanligen följde också en diskussion om elevens eget ansvar för sin skolgång. Jag har valt att inte låta ”hemmet” utgöra ett eget ämne utan väver in dessa aspekter i den kategorisering som i grunden handlar om den sociala och den kognitiva utvecklingen. Detta återspeglar väl samtalens innehåll och uppläggning. Mot bakgrund av denna ämnesindelning har jag beräknat det utrymme som ägnas åt olika ämnesområden i respektive samtal genom att räkna antalet ord i de repliker som berör varje ämnesområde. Antalet ord per ämnesområde utgör således i det här fallet måttet på det utrymme som de får i samtalen.

**TABELL 6.4** Innehåll i utvecklingsamtal fördelat på fyra huvudområden

Samtal nr.	Lärare	Övergripande information	Elevens Sociala utveckling	Elevens kognitiva utveckling	Åtgärdsförslag	Övrigt	Totalt %
1	1 (m)	4	18	51	27		100
2	2 (m)	17	34	47	2		100
3	2 (m)	8	39	49	4		100
4	3 (kv)	16	18	45	21		100
5	4 (kv)	50	22	26	2		100
6	5 (kv)	13	27	45	12	3	100
7	5 (kv)	13	34	36	17		100
8	6 (m)	45	20	27	8		100
9	6 (m)	17	15	18	28	22	100
10	6 (m)	13	18	47	22		100
11	7 (m)	11	21	60	3	5	100
Medelvärde:		18	24	41	13		

Av tabell 6.4 framgår att de olika ämnesområdena behandlas i samtliga samtal men i varierande omfattning. Elevens kognitiva förmåga får vanligen mest utrymme och ägnas i genomsnitt mer än 40 procent av samtalstiden. Två av samtalen (samtal 5 och 8) avviker från övriga genom att samtalstiden till hälften eller nästan hälften i stället ägnas åt ”information”. I dessa båda fall väcker föräldrarna frågor som läraren ägnar mycket tid åt att reda ut. I det ena fallet handlar det om hur skolan hanterat klassammanslagningen efter mellanstadiet. Dottern har hamnat i en helt annan klass än övriga kompisar och föräldrarna är bekymrade över att hon blivit ensam i sin nya klass. I det andra fallet uttrycker föräldern sin oro över att skolan inte sätter in vikarier när lärarna är frånvarande. Ämnesområdet ”elevens sociala utveckling” får olika stort utrymme i olika samtal. I samtalen 2, 3 och 7 utgör denna del mer än 30 procent av samtalstiden. En förklaring skulle kunna vara att det fanns en speciell anledning att uppehålla sig länge vid detta ämnesområde. Så var fallet i samtal 7 där pojken upplevdes vara ”alltför pratsam”, medan samtalen 2 och 3 inte alls handlade om elever som ansågs ha sådana ”problem”. I dessa båda samtal upptog läraren stor del av tiden (tabell 6.2) och min bild av samtalsinnehållet är att läraren fyllde ut tiden med ”prat”. Det är också den lärare som har minst att säga när det gäller åtgärder.

I intervjuerna framkom att förväntningarna från föräldrarna på innehållet varierade mycket beroende på vilken årskurs eleven går i. Föräldrarna för elever i årskurs 7 vill i huvudsak veta om elevernas sociala situation och hur sonen eller dottern sköter sig. Gäller däremot utvecklingssamtalen elever ur årskurs 8 eller framför allt 9 ”så är det ju betygen för där sitter ju både föräldrar och elev och väntar på att få veta det” (intervju med Bosse). Underlaget från de inspelade utvecklingssamtalen visar en viss sådan tendens där samtal nr 1, 2, 3 och 4 rör elever ur årskurserna 8 och 9. Skillnaden är emellertid inte helt tydlig eftersom det också finns samtal med elever ur årskurs 7 som ger stort utrymme åt denna del.

Samtal som professionella deltar i har vanligen som syfte att leda fram till beslut (jfr Svensson & Östnäs, 1990). Beslutsfasen behandlas emellertid i nästa kapitel och i analysen av de följande faserna sätter jag därför i fokus den del av samtalsinnehållet som föregår beslut eller förslag till åtgärder och börjar med en beskrivning av den inledande fasen.

### **Fas 1: Inledning**

Samtalen inleddes av läraren och den inledande fasen var kort men förhållandevis olik från samtal till samtal. Småprat och hälsningsfraser förekom, men ofta inleddes samtalen ganska direkt med något som läraren hade i fokus. Med eleverna i årskurs 7 var det första utvecklingssamtalet mellan den nya klassföreståndaren, föräldern och eleven. Vid dessa tillfällen inledde läraren vanligen med att beskriva hur samtalen gick till på högstadiet. I andra fall fick elev och förälder direkt en fråga om den ”lapp” som eleven skulle ha fyllt i och tagit med till samtalet vilket exempel 15 visar.

Exempel 15 (samtal 10)

L: Då ska vi se... Du har inte med dig den här lappen?

F: Nej, jag sa till han precis innan vi gick

L: Du har fyllt i den eller?

E: Ja.

L: Ja för då kan du bara ge den till mig. Ta med den i morgon till skolan...

Några samtal präglades inledningsvis av en viss irritation därför att t. ex. eleven och föräldern inte förberett samtalet genom att fylla i det hemskickade formuläret eller därför att det föregående samtalet hade dragit över tiden.

Exempel 16 (samtal 8)

L: Har ni väntat länge?

F: Ja, jag fick stressa för att hinna hit i tid...

L: Ja, jag får be om ursäkt det förra samtalet tog litet längre tid...

F: Ja, ja...

L ja...sen har vi det här som ni skulle fylla i hemma. Och det har ni med er?

Det sätt som läraren öppnade utvecklingssamtalet i exempel 16 på antar jag vara mindre representativt för formella samtal av den här typen. Vanligen beskrivs denna fas ge tillfälle till att man bekantar sig med varandra under vänliga former (Norrby, 1996). En förklaring kan vara att i två av fallen hade läraren hamnat i tidsnöd på grund av att tidigare samtal hade dragit ut på tiden. Det visade sig att lärarna ofta lade flera samtal efter varandra och gav kanske otillräckligt utrymme för ”oförutsedda händelser”. Men situationerna skulle också kunna förklaras med att lärarna var medvetna om att den tid som ställts till förfogande var kort och måste utnyttjas på bästa sätt varför man gick direkt till innehållet. Tonen under själva samtalet som följde var däremot positiv och den mer abrupta inledningen följdes av frågor om hur eleven mädde och vilka eventuella frågor som elev eller förälder ville ta upp. Min bild är att det fortsatta samtalet inte påverkades negativt av den något abrupta och ibland nästan negativa inledning som flera samtal hade. Möjligen är det så man är van att mötas i skolans samtal.

Efter den korta inledningen övergick läraren till att identifiera ”dagordningen”. Hade man redan mötts tidigare i ett utvecklingssamtal gjorde läraren en kort beskrivning av det som framkommit då och ville veta om bilden fortfarande stämde.

Exempel 17 (samtal 1)

L: ...//... och då är frågan hur du har lyckats och hur du känner efter förra utvecklingssamtalet. För du var ju inte helt nöjd då om jag kommer ihåg rätt.

E: Jag är absolut inte nöjd nu heller

L: JASÅ? – vad ska vi göra åt det då?

E: (tystnad)

Läraren i exemplet ovan låter eleven bestämma samtalsämne. Exemplet är hämtat från samtal 1 där läraren har lång yrkeserfarenhet och kände sig obesvärad att följa eleven och låta henne styra samtalets inledande del. Detta är också ett av de samtal där eleven fick förhållandevis stort talutrymme. En vanlig utveckling av samtalen var annars att läraren hänvisade till det ifyllda frågeformuläret som i viss utsträckning

kom att strukturera utvecklingssamtalet. Därmed övergår jag till att analysera de observerade samtalens nästa fas.

## Fas 2: Övergripande information

En del av tiden upptogs av mer allmän eller övergripande information styrd av läraren men även av föräldrarnas frågor. Denna fas var särskilt framträdande i samtalen med elever ur årskurs 7. Lärarna ville gärna markera att något nytt inträffat och att börja högstadiet tolkades av lärarna som ett speciellt steg i elevens utveckling. Eleverna förväntades ha "tröttnat på mellanstadiet" eller åtminstone vuxit ur detsamma och nu vara mogna en större uppgift – en beskrivning som både föräldrarna och eleverna i samtalen instämde i. Att bemötas som en vuxen och inte som ett barn ställer emellertid också andra förväntningar vilka framför allt verkar handla om att ta ett större ansvar. Lärarna återkommer under utvecklingssamtalen ofta till elevens eget ansvar.

### Exempel 18 (samtal 2)

L: ja... skillnaden kan ju bli rätt stor – det beror litet på vilken skola dom kommer från så klart, men det är nog ganska annorlunda - dom får ta litet större ansvar och man litar på att dom själv gör det dom ska och så...

F: ja det märker man ju som förälder också att man måste tänka på att dom ju faktiskt också ska lära sig att stå på egna ben! Men som du sa (till läraren)- det kan nog lätt bli att man tror att dom plötsligt klarar allt själv.

Betoningen av högstadiet skulle också kunna tolkas som en markering av tillhörighet och en strategi från lärarnas sida att framhäva att det är något speciellt. När lärarna på detta sätt betonar sin identitet som lärare på högstadiet och inkluderar eleverna i denna nya gemenskap kan det samtidigt också tolkas som en markering gentemot mellanstadiet. Även föräldrarna tycks vara av uppfattningen att något nytt hänt i elevens skolgång och ställer flera frågor om "det nya". Föräldrarnas frågor handlar vanligen om de rutiner som nu gäller. Man vill veta hur informationen sker, om man som tidigare får hem prov för underskrift etc.

### Exempel 19 (samtal 8)

F: ... //...det jag saknar - det är väl för att det är högstadiet - men man får aldrig hem prov som man ska skriva på och så. Men utgår man från att det funkar och han gör det han ska ...

L: (till eleven) du tar inte hem prov och visar hemma?

F: Han brukar säga det men jag har aldrig sett dom.

E: Nej om jag får IG eller sånt så då måste man få en underskrift.

F: Så då är det därför jag inte sett nåt för att du har klarat allt alltså?

I det fortsatta samtalet får föräldern reda på att lärarna hanterar frågan på olika sätt. Endast vissa lärare tillämpar en sådan rutin som föräldrarna var vana vid sedan tidigare. Ett rimligt antagande är att föräldern redan hemma hade ställt frågan till sin son, men här ville få bekräftat att det var så som han beskrivit. Samtidigt med informationsutbytet sker också en påverkansprocess. Ett skäl till att ta upp en fråga kan därför vara att man vill ge en fingervisning till skolan hur saker och ting skulle kunna hanteras vilket var tydligt i ett av samtalen där föräldern konstaterade att en av lärarna haft hög sjukfrånvaro utan att eleverna fått en vikarie. Läraren försöker



försvara skolans agerande men då inte föräldrarna ger med sig får läraren till slut lova att föra fram det ”till högre ort”. Det kan således finnas olika skäl till att ta upp en fråga och läraren kan ibland hamna i en mellanställning mellan lojalitet med skolledning och skolans rutiner eller med elev och föräldrar.

Många frågor från föräldrarna handlade om hur mycket och hur de bäst skulle hjälpa sin son eller dotter med läxläsningen. Man upplevde att det nu plötsligt kanske måste ske på ett annorlunda sätt än föregående år. I exemplet nedan undrar mamman om hon kan lita på att skolan informerar om det skulle visa sig att sonens skolgång inte fungerar.

Exempel 20 (samtal 8)

L: ja precis – det ska ni göra. Lärarna har alltid skyldighet att underrätta – att ”IG-varna”<sup>41</sup> så att säga och det ska ske på utvecklingssamtal eller så ringer antingen jag eller den läraren man har i det aktuella ämnet och tar upp den här frågan. Det är så det ska fungera.

F: Ja det verkar bra.

L: Sen ska man också känna till betygskriterierna och det kan du och (till mamman) även du när som helst. Nu får ni inte betyg i sjuan utan först i åttan. Om du har ett G i nåt ämne och vill satsa på att höja till ett VG, då ska du kunna få reda på av läraren vad det är som du måste bli bättre på för att få ett VG, så att du har fullständigt klart för dig vad du måste förbättra. Ska jag kunna 50 glosor till, för att få ett VG i engelska, eller är det nåt annat, eller ja, vad är det för någonting? Så betygskriterierna ska vara kända.

F (till sonen) visste du det?

Lärarnas information och betoning av betygskriterier och betyg kan antas påverka föräldrarnas osäkerhet och lärarna markerade, precis som läraren i exemplet ovan, gärna denna del av sin yrkesutövning som en speciell kunskap som de professionella på högstadiet besitter. Läxläsningen återkom ofta i samtalen och analyseras vidare nedan i fas 4 som avser elevens studiesituation.

En sammanfattande bild av fas två visar att innehållet är styrt av läraren. Framför allt i samtalen med elever ur årskurs 7 ställde föräldrarna flera frågor kring ”det nya” som högstadiet utgjorde. Lärarna tolkar gärna steget till högstadiet som ett speciellt steg i elevens utveckling. Eleverna förväntades ha vuxit ur mellanstadiet och på högstadiet ska man bemötas som en vuxen. Detta reser också förväntningar om att ta ett större ansvar. Lärarnas betoning av betygskriterier och betyg kan antas ha påverkat föräldrarna som visade en viss osäkerhet inför vad som väntade.

### **Fas 3: Tolkning av elevens sociala utveckling**

Vad är det som lärarna i mina samtal främst tänker på när de ska beskriva och diskutera elevens sociala situation i skolan för föräldrarna? Genomgången av samtalen visar att flera olika ämnen kom upp som t.ex. om elevens framtid - vad man ska bli, vilken fortsättning man har tänkt sig på sina studier eller vad man gör på fritiden. Men framför allt var lärarna angelägna om att få diskutera elevens välbefinnande och elevens sociala situation. Vanligen inleds också samtalen med frågor om hur ”det

---

<sup>41</sup> Att ”IG-varna” innebär uttolkat att lärarna skulle varna eller meddela om eleven befinner sig nära gränsen för att inte bli godkänd.

känns att ha börjat högstadiet” eller motsvarande. Att eleven är trygg är ”ett slags grundkriterium” säger en av lärarna. Frågan till eleven om han eller hon känner sig trygg fanns med på den blankett som skolorna utarbetat och frågan behandlades i flera av samtalen. De begrepp lärarna använde sig av för att beskriva elevens sociala situation handlade, förutom att eleven var trygg, också om att eleven var socialt mogen, glad, snäll, trevlig, social och en omtyckt kompis. Vidare beskrev läraren situationen som att eleven ”har roligt, trivs och har kompisar”.

I samtalen användes vanligen begrepp med en positiv innebörd och läraren kritiserade sällan eleven. När läraren tog upp något negativt presenterades det som en mindre bra egenskap – eller ett oönskat beteende och kopplades gärna till situationer som kunde vara negativa antingen för eleven eller för de andra i klassen. Begreppet i sig har inte nödvändigtvis en positiv eller negativ innebörd utan jag har gjort en tolkning utifrån det sammanhang det förekommer i. Ofta understryks det som sägs med andra kommentarer där det blir klart om läraren ser positivt eller negativt på saken. Att vara tyst karaktäriseras t. ex. vanligen av lärarna som en negativ egenskap och följs av en kommentar som t. ex. att ”du har inga svårigheter egentligen men du är litet tyst”. Om det upplevdes som ett problem också av föräldrarna var det vanligt att dessa lät sig bli med läraren på ett sätt som nästan kunde bli utelämnade för eleven.

Ibland handlade det om synpunkter från läraren som han eller hon gärna ville få föräldrarna att anamma, men ofta var det en antydning om en något mindre positiv sida som föräldrarna gav en tydligare bild av och på så sätt förstärkte föräldrarna lärarens bild av eleven. De få negativa uttryck som förekom när det gäller elevens sociala situation handlade om att eleven var omogen, okoncentrerad, slarvig, pratsam, tyst eller för snäll. Den vanligast förekommande tolkningen handlade om att eleven var alltför pratsam alternativt alltför tyst. Eftersom denna egenskap eller detta beteende nästan uteslutande förekom i direkt anslutning till diskussioner om den kognitiva utvecklingen väljer jag att diskutera det vidare i det sammanhanget nedan.

Totalt använder sig lärarna av 35 olika uttryck när de ska beskriva och diskutera elevens sociala situation i skolan för föräldrarna. I denna siffra ingår varje uttryck som lärarna använder i samtalen för att beskriva den enskilde eleven. Även om uttrycket används flera gånger under samma samtal har jag valt att betrakta det som ett uttryck i ett samtal. Fördelningen av samtliga karaktäriserande uttryck på de 11 eleverna visar att de oftare beskriver positiva sidor eller beteenden hos eleven än negativa. De olika begrepp som används förekommer i ungefär samma omfattning varför jag inte kan säga att det ena är mer frekvent än det andra. Däremot tycks det finnas en viss skillnad mellan manliga och kvinnliga lärares sätt att uttrycka sig.

**TABELL 6.5** Lärares karaktäriserande uttryck för enskilda elever

Karaktäriserande uttryck för enskilda elever	Manlig lärare	Kvinnlig lärare
<b>Positiva uttryck</b>	Glad, positiv, aktiv	Glad, har humor, alltid på gott humör, verkar nöjd, pigg
	Lugn, trygg, sansad, inga problem, stabil, stör inte	Lugn, försynt, stör inte
	Har ett trevligt uppträdande	Trevlig
	Omtyckt, lätt att få kompisar, har många kompisar, fungerar bra socialt	
	Mogen, tar ansvar, kommer i tid	Plikttrogen, noggrann
<b>Negativa uttryck</b>	(Alltför) pratsam, pratig, pratglad, flamsig	(Alltför) pratsam, pratig, pratglad
	Omogen, lekfull, leker för mycket, tanklös, svårt att koncentrera sig, slarvig	
	(Alltför) tyst	(Alltför) tyst
		Ensam

Allmänt kan sägas att de kvinnliga lärarna använde färre uttryck för att beskriva den sociala utvecklingen för den enskilde eleven men fler för hela klassen som framgår av tabell 6.6. För de manliga lärarna var förhållandet det motsatta – de var mer fokuserade på den enskilde elevens sociala utveckling än den för hela klassen. Kvinnors språk uppfattas allmänt vara mer riktat mot relationer även i andra sammanhang (jfr Nilsson, 1989). Två av lärarna avviker från detta mönster – nämligen de två relativt nyutexaminerade lärarna – en manlig och en kvinnlig - som båda ger fler karaktäriserande uttryck för klassen än för den enskilde eleven. Av tabellen framgår att gränsen mellan positiva och negativa omdömen ibland är flytande. Vanligen gäller att eleven ska vara litet ”lagom”. Han eller hon ska ha kompisar, men inte använda all sin tid till sina sociala relationer. Eleven ska vara glad, men inte använda all sin tid till att skratta och vara glad. Idealbilden tycks vara ett slags balans mellan alla de goda sidorna.

Ofta uttalar en och samma lärare en rad positiva uttryck för att beskriva ungefär samma sak hos eleven. När det gäller de negativa uttrycken förekommer de dels mer sällan och upprepas eller betonas inte i motsvarande omfattning vilket innebär att det sällan förekommer flera olika synonymer för de negativa beteckningarna. De begrepp som lärarna använder för klassen som helhet framgår av tabell 6.6.

Vanligen handlar det om ett fåtal elever som uppvisar det beteende eller de egenskaper som lärarna beskriver och som leder till att hela klassen får det speciella epitetet. I något fall handlar det troligen inte i så hög grad om eleverna som är på det ena eller andra sättet utan om den enskilde läraren som har problem att leda klassen. Framför allt de kvinnliga lärarna betonade vikten av att ha roligt i skolan och gav flera synonymer för att beskriva de klasser som de tyckte levde upp till vad de menade med en rolig klass.

**TABELL 6.6** Lärares karaktäriserande uttryck för hela klassen

Karaktäriserande uttryck för hela klassen	Manlig lärare	Kvinnlig lärare
Positiva uttryck	En bra klass/grupp	
	Trevlig klass/grupp	Har roligt ihop, ett glatt gäng, god stämning, en rolig klass, är på gott humör, verkar trivas ihop
	Fungerar bra, jobbar bra	Jobbar bra
	Duktig klass	Duktig klass
Negativa uttryck	Vissa omogna, vissa leker, okoncentrerade	Behöver bli lugnare
	Stökiga, högljudda	Stökiga, störiga, pratiga

Elevens förmåga att arbeta bra tillsammans med andra framstår i samtalen som något som både skolan och föräldrarna bedömer som mycket värdefullt och i samtalen ägnas ett stort utrymme åt samtalet kring kamratrelationerna. För eleverna i årskurs 7 handlar det om nya klasskonstellationer uppbyggda av ett flertal olika klasser från omkringliggande ”mellanstadieskolor”. I exempel 22 har föräldrarna just konstaterat att sonen var ensam kille från sin gamla klass men gav också uttryck för tillförsikt över utvecklingen i den nya klassen.

Exempel 21 (samtal 8)

F: men dom andra går ju i närheten plus att du väl lärt känna dom andra i din klass nu?

E: Ja.

L: Vilka är det du umgås mest med?

E: Erik, Johan och Fredrik.

L: Tycker du att det funkar med dom då?

Läraren tycks inte ha en fullständigt klar bild av situationen, men får i samtalet mer information om elevens relationer. Eleverna förväntas inte bara ha kamrater utan också kamrater som man har roligt tillsammans med. Men läraren lägger också normativa synpunkter på valet av kamrater. Arbetet i klassrummet innebär att man förväntas veta vilka regler som gäller och en alltför nära vänskap kan ibland leda till ordningsproblem i klassrummet eller till problem för den enskilde eleven.

Exempel 22 (samtal 7)

L: ... Så det är ju bra att också hitta kompisar som ligger på din nivå – det är ju en sak att man kan vara med vem som helst. Johan och Fredrik dom är ju ganska flitiga även om dom pratar väldigt mycket... så får du en känsla av att du ibland inte får gjort nåt så måste du göra nåt åt det – säga till dom att du behöver sitta nån annan stans ett tag eller så... det får du tänka på! Men annars tycker jag att det fungerar bra. Du har som sagt hittat kompisar och det verkar bra.

I det här utdraget kan man notera att läraren försöker påverka eleven att inte låta sig dras med de båda mer pratsamma kompisarna. En tolkning av lärarens uttalande är att han också vill föra fram sina synpunkter till föräldrarna utan att för den skull ge en negativ bild av de båda kompisarna. Samtidigt vill han förmedla sin syn på hur han vill att klassen ska utvecklas. Eleverna ska må bra och ha kompisar men det ska vara bra kamrater som inte stör elevens möjligheter att utvecklas kunskapsmässigt.

Lärarnas beskrivningar av klassen handlar vanligen om att den är en ”bra klass” eller en ”stökig klass”. En stökig klass är med lärarnas ord en klass där eleverna pratar mycket och stör på lektionerna. En bra klass är en klass som har en god sammanhållning och som består av elever som trivs och skapar en god stämning och har roligt utan att störa. Läraren ger uttryck för sin uppfattning att skolprestationerna hör nära samman med elevens sociala relationer vilket är den bild de flesta lärarna har. Nedanstående samtal handlar om en elev som enligt läraren skapar en god stämning men både läraren och mamman lägger in vissa begränsningar.

#### Exempel 23 (samtal 6)

L: Men du stör ju inte. Absolut inte så alls! Och säger jag något så ... men hela det här gänget skrattar mycket och det är ju viktigt här i livet och liksom inte på timmarna utan ofta när ni kommer och så är ni på gott humör och har haft roligt.

F: Ja dom skrattar ju också mycket!

E: Ja Nils och Martin skrattar jättemycket.

F: några glada skitar!

E: Ja!

L: Ja det är kul alltså. Jag tror att detta blir en bra klass!

F: Ja det är ju viktigt att ha kul alltså – du lär dig ju också mer genom att ha kul.

L: Javisst man måste ha roligt! Det är ett livselixir.

F: Ja det är ju ibland när dom kommer hem dom här fyra man får ju nästan be dom tagga ner lite!

Vi ser i samtalet hur ”roligt” får olika tolkningar när det utspelar sig mellan lektionerna och när det roliga förflyttas in i klassrummet. Skratta bör man helst göra före och efter lektionen enligt lärarens tolkning. Mamman instämmer och menar att fyra glada killar tillsammans kan bli litet för mycket av det goda. När läraren sedan återvänder till sin positiva bedömning understryker hon också sin tolkning av ”det goda arbetsklimatet” genom att betona hur väsentligt hon anser det är att eleverna har roligt i skolan. Men det är en ”idealbild” som gäller där det finns litet av det goda men inte så mycket att det stör. Det gäller även för den enskilde eleven. Han eller hon ska ha kompisar men de sociala relationerna får inte ha negativ inverkan på arbetsresultatet. Eleverna ska ha roligt och gärna skratta men det måste ske inom ramen för de gränser som skiljer skratt från stök och pratighet.

När lärarna talar om den enskilde eleven ges de positiva omdömena tydligt och rakt på sak. I nedanstående exempel lägger läraren dessutom till en kommentar som förstärker bedömningen.

#### Exempel 24 (samtal 10)

L: Dom flesta lärarna, inklusive mig själv, uppfattar Johan som en väldigt trevlig elev, som är mogen för sin ålder. Socialt mogen som kommer fram och vågar prata på ett vuxet sätt. Johan är alltid sig själv tycker jag. //...//Det är ett genomgående omdöme. Och det är bra Johan! Det är ju något som är positivt!

Det finns inte något tvivel om att omdömet som getts betraktas som positivt av skolan. Däremot uttrycks negativa eller mindre uppskattade sidor hos eleven vanligen med omskrivningar eller antydningar. I exempel 25 nedan, har föräldern tagit upp vad hon anser vara ett problem. Dottern – här kallad Catharina - upplever ganska plötsligt

svårigheter i vissa ämnen och tycks i stället mest ägna sig åt att prata i mobiltelefon och annat som inte har med skola eller läxor att göra.

Exempel 25 (samtal 9)

F: Catharina är väldigt lekfull och pratar mycket i mobiltelefon.

L: Tror du att såna saker har betydelse? Har du ändrat dig mycket som person sen du började på högstadiet?

E: Ja jag tror det eller... jag vet inte. Jag lägger inte märke till det själv.

Mamman ger sitt omdöme och läraren kommenterar inte föräldrarnas beskrivning. Han väljer i stället att låta Catharina komma till tals. När läraren sedan ger sin syn väljer han att göra det ur ett mer allmänt inlärningsperspektiv som framgår av den sista sekvensen. Han håller med om att ett sådant beteende som mamman beskrivit kan vara problematiskt främst för Catharina själv. Redan här går det att ana att även läraren har gjort motsvarande iakttagelser. Att det var ett problem även för lärarna visade sig sedan i fortsättningen av samtalet. Exempel 26 visar några anslutande sekvenser i samtalet ovan.

Exempel 26 (samtal 9)

L: Lärarna säger att annars är det en mycket glad och positiv tjej som är med mycket på lektionerna. Det enda som kan vara till din nackdel är att du kan vara litet flamsig och snacka litet mycket på lektionerna ...//... Det är viktigt att du lär dig vara koncentrerad. Och det är ett litet problem du kan ha – du är litet tanklös...//...för det mesta är du en mycket trevlig elev men du glömmer lätt bort att det är lektion och sitter och pratar...

Ett vanligt mönster i samtalen är att läraren bäddar in negativa omdömen i positiva uttryck. Detta kan bland annat vara ett uttryck för lärarens försök att skapa ett gott samarbetsklimat. Lärarna måste upprätthålla en god relation till elev och föräldrar under en längre tid och det gäller att skapa ett lämpligt klimat. I ett av samtalen redogjorde eleven för den som hon upplevde kraftigt försämrade arbetsmiljön som lett till att hon inte längre trivdes i skolan. Diskussionen kom sedan att handla om två andra elever som uppfattades som de som orsakade att klassens situation blivit så stökig. Läraren å sin sida kände till situationen, hade vidtagit vissa åtgärder men var intresserad av att få höra den här elevens syn på situationen.

Exempel 27 (samtal 1)

E: Ja det är dom – han pratar ju bara rätt ut så och Charlie han springer runt i klassrummet och drar en i håret och kallar en fula ord hela tiden.

L: Ja vi har pratat med hans mamma om det. Så förhoppningsvis skulle ni ha märkt en förändring de sista dagarna...

E: fast matten var stökig i måndags – den är stökig jämt...

L: // en del påstår ...nu pratar vi andra elever här vilket ju inte är så snyggt, men ibland kan det vara nödvändigt – en del påstår att det är Krille som sätter fart på Charlie alltså och då börjar han varva upp.

Läraren tvekar först att ta upp samtalsämnet eftersom det innebär att han talar om andra elever än den som är närvarande. Samtidigt upplevde han att han måste lyssna på den elev som var utsatt för de båda andra elevernas oskick. För läraren är detta en annorlunda situation än den som tidigare beskrivits i exempel 23 där elevens pratighet tolkas som att han har roligt, trivs och inte kan dra gränserna mellan arbete och fritid



som skolan och läraren kräver. I exempel 27 är situationen en annan - här har eleverna lagt sig till med ett beteende som klart avviker från skolans normer och grundläggande värden om samarbete, hänsyn etc. Vi ser i exemplet att läraren försöker få mer information om situationen för att kunna ställa rätt diagnos – dvs.. vem det är som sporrar vem och hur han ska gå vidare med ärendet. För att visa att han verkligen försöker göra något åt situationen informerar läraren också eleven om vad som gjorts.

Samspelet mellan eleven, föräldrarna och läraren kan också fungera som en del i elevens identitetsbyggande. Vad som lyfts fram, vad som poängteras och hur föräldrar och lärare samarbetar visar eleven vad de vuxna anser vara väsentligt i skolan. Att samtalen kan sätta starka spår visare t.ex. ett av samtalen där mamman missuppfattar frågan från läraren och tror att det gäller henne. Mamman – Karin – som tidigare har varit elev till denne lärare är nu på utvecklingssamtalet i egenskap av förälder.

#### Exempel 28 (samtal 1)

L: Han säger att du är helt ok men tystlåten, och det är ingen nyhet för Karin och mig alltså! Ja, jag vet inte hur det är hemma! Där är hon kanske inte så tystlåten?

F: Nej nu är jag inte så tystlåten längre, men när jag gick i skolan så...

L: ja, men jag menar Emma.

F: Ja, hon är väl ganska tyst av sig – man kan ju inte ändra på personligheten– det kan man ju inte.

L: Nej! Men, jag tror att det kan ligga både dig och Sara i fatet att ni är så tystlåtna så att ni inte får hjälp alltså.

E: Men man säger inte så mycket på hans lektioner.

L: Men är det inte mycket konversation och..

E: Jo men visst men... det blir mest Susanne...

L: Jaså Susanne...?

E: Alla skrattar varje gång han säger Susanne – till och med när hon är sjuk så "Susanne"... men hallå: hon är sjuk... (skratt)... alla lär sig det namnet så bra! Jag tycker det är pinsamt ibland.

Man kan anta att Karin fortfarande kom ihåg hur hon själv brukade bli beskriven och att hon därför upplevde att frågan gällde henne själv – igen! Med sitt resonemang om att hon inte är så tyst nu längre och att det inte går att ändra på personligheten. Samtidigt visar hon också att skolan kanske bör ha utrymme inte enbart för de elever som tar för sig mest på det sätt som illustreras i det fortsatta samtalet där eleverna ser det som inte alls tycks vara lika uppenbart för läraren.

En sammanfattande bild av fas tre visar att skolan främjar elevens sociala utveckling till en individ som kan samarbeta och fungera väl tillsammans med andra i klassen. Samtalet blir en del av elevens identitetsbyggande. Vad som lyfts fram, vad som poängteras och hur föräldrar och lärare samarbetar visar eleven vad de vuxna anser vara väsentligt i skolan. Både föräldrar och lärare upplever det angeläget att eleverna mår bra och har goda sociala relationer. Sammanställningen av karaktäriserande uttryck visar vad lärarna främst tänkte på när de ska beskriva elevens arbetsinsatser för föräldrarna. Lärarna använder sig totalt av ett trettio-tal uttryck för att beskriva hur eleven mår och hur elevens sociala situation framträder i skolan. En positiv bild visar en elev som är glad, trygg, trevlig, snäll och mogen medan en negativ handlar om någon som är pratsam, omogen, tyst, och ensam. Lärarna liksom föräldrarna tycks ha

som mål att eleven ska vara litet ”lagom”. De manliga lärarna använder fler synonymer för att beskriva den enskilde eleven medan de kvinnliga lärarna tycks fokusera klassen och beskriver den med fler begrepp. Framför allt de kvinnliga lärarna betonade vikten av att ha roligt i skolan.

#### **Fas 4: Tolkning av elevens kognitiva utveckling**

Även om mitt huvudsakliga syfte inte varit att studera lärarnas lärande om elevernas studiesituation behandlas ändå detta ämnesområde mer ingående här. Denna del utgör den mest omfattande fasen i merparten av samtalen och innehåller vanligen en redogörelse eller en uppräknig av olika provresultat. Men framför allt handlar bedömningarna om elevens beteende och personlighet framför konkreta kunskaper med anknytning till det specifika ämnet. I nedanstående exempel ska läraren beskriva elevens kunskapsutveckling i ämnet hemkunskap.

Exempel 29 (samtal 2)

L: Vad tror du att hon skriver om dig?

E: Ja... att jag inte är så duktig

L: Jaså?... Försöker göra så gott han kan och hänger INTE med dom som stör. Och det tycker jag är positivt! För det är bland dom ämnena som är fria så att säga – där man jobbar två och två i köket och det kan ju blir väldigt störigt bland grytorna egentligen.

Med denna sekvens avslutas diskussionen om ämnet hemkunskap. Läraren fortsätter vidare till nästa ämne utan att egentligen ha gått in på något som kan hänföras till de kunskapsmål som finns för ämnet. Istället var det elevens personliga sidor som stod i fokus för bedömningen tillsammans med det mer allmänna ”han gör så gott han kan”. I andra samtal kan det i ett specifikt ämne handla om att ”dom är trevliga allihop och du är alltid aktiv, kommer i tid och stör aldrig.”

När jag gått igenom materialet kan jag se att lärarna gärna lyfter fram detta ämnesområde som jag kallat ”tolkning av elevens studiesituation”. De markerar tydligt i samtalen när övergången sker. Följande korta sekvenser illustrerar detta.

Exempel 30 (samtal 2)

L: Vill du veta vad dom har sagt om dig? Nyfiken?

E: Ja!

L: Om jag säger att ett plus i engelska vad säger du då?

E: Då blir jag glad.

Exempel 31 (samtal 3)

L: Ska vi gå över litet nu till var du ligger siffermässigt...

E: Ja.

L: Egentligen tror jag att du vet själv var du ligger...

E: Nej, inte riktigt...

En tolkning kan vara att lärarna uppfattar denna del av sitt uppdrag som sitt huvuduppdrag och att de upplever att de här kan ge en mer professionell bedömning. En annan tolkning är att både elever och föräldrar förväntar sig att få lärarens uppfattning av hur eleven ligger till i de olika skolämnena. Detta framkommer också i

intervjuerna med lärarna och har kommenterats tidigare i samband med analysen av lärarnas skrivna omdömen. Efter denna ofta tydliga markering av övergången till ämnesområdet låter lärarna samtalen ta olika vägar. Några väljer att redogöra för ämnet utan särskilt ingående kommentarer eller analyser. Hofvendahl (2006) beskriver i sin avhandling hur lärarna serverar en "kaskad" av andra lärares bedömningar. Den bilden kan stämma in på vissa av lärarna även i detta underlag.

#### Exempel 32 (samtal 2)

L: tyska ligger... balanserar mellan ett VG och G – fattas kanske

F: så litet (visar med fingrarna).

L: Ja, så litet! Ja men det är ju jättebra ju! So - där är det ju fyra ämnen – VG utan vidare – starkt VG.

F: Jaha!

L: Så det är ju... men nu får du ju inte lägga av när jag skräpper [skryter] med dig!

E: Nehej!

L: Det är ju viktigt! Bild – han ville inte sätta betyg! Han är ju ny – det är ju första terminen så det är jättesvårt. Han ville

F: ja avvakta lite.

I samtalen får eleven egentligen inte veta hur eller vad som ska planeras för att han ska uppnå ett VG i t. ex. tyska, där han låg nära gränsen för det högre betyget. I stället får han klasslärarens kommentar om att "det är ju jättebra ju!". Det kan uppfattas enbart som en kommentar till den positiva innebörden, men förstärker samtidigt också det som sagts och visar både elev och förälder hur det ska tolkas. För att ytterligare förtydliga det glada budskapet lägger läraren till, att eleven inte får lägga av när han "skräpper" med honom. Exemplet nedan visar motsvarande "kaskad" av förmedlade ämnen. Här relaterar emellertid inte läraren till något resultat i form av betyg utan bedömningen sker nästan uteslutande i form av mer allmänna omdömen.

#### Exempel 33 (samtal 11)

L: Fysik... Jaha... det ser ju bra ut. Och sen Malin... har du i historia, religion och geografi. Hon säger att du är aktiv och jobbar bra. Bild - Gösta han har bara gett ok i de flesta fall. Däremot kommer du inte alltid i tid påstår han...

E: Nej han sitter och pratar i telefon halva lektionerna.

L: Jaha... där har vi den förklaringen... ja, det är fler än du som har sagt det om man nu får berätta det, men han skriver ganska ofta att dom inte kommer i tid. Tyska – Eva, bra studieresultat, mycket fin kille - gör alltid sitt bästa! Är det dig det handlar om?

Vi har inte missat listan... samhällskunskap... Elin - bra studieresultat men lite mycket prat ibland tycker hon. Stämmer det?

E: Ja, kanske...

L: Ok – idrott... Lena. Ingen kommentar alls och det ser väl bra ut för är det kommentar så är det ofta 'stör ibland' eller 'glömt grejer'... Svenska – där har du Katrin.

E: Ja just det.

L: Diagnostiskt prov. Stavning 42 av 50 – det är mycket bra. Det här det är väl nästan bland dom högsta. Läsförståelse 21 av 38. Verkar duktig, skriver hon.

"Verkar duktig", "det ser bra ut", "fin kille" eller "bra studieresultat" är det sammanfattande underlag som elev och förälder får med sig hem som information om elevens studieresultat i de åtta skolämnena som togs upp i sekvensen. Utebliven information tolkas av läraren positivt eftersom bedömningen annars skulle ha varit negativ. Inte heller den förväntade negativa bedömningen "glömt grejer" eller "stör

ibland” ger ett mått på elevens kunskapsutveckling utan är precis som övriga mer relaterad till elevens sociala utveckling eller beteende.

Det finns i underlaget flera andra sätt att presentera sina och andra lärares bedömningar på än via den ”kaskadform” som visas i exempel 33 och 34. En lärare ledde via eleven in samtalet på de olika skolämnena och fick på så sätt henne själv att bli mer delaktig. Eftersom eleven själv lyfter fram matematik som det ämne hon har problem med och vill diskutera kan läraren ta fasta på detta. I det fortsatta samtalet använder han sig av en form som innehåller mycket av fråga-svar struktur. Det är ett mönster som vi kan anta att eleven känner sig väl hemmastadd i. I skolans värld är det en del av den vardagliga rutinen att läraren frågar och eleven svarar vilket kan göra att det känns som ett bekvämt sätt att föra samtalet på. I det här sammanhanget är det däremot rimligt att utgå från den skillnaden att läraren frågar därför att han faktiskt inte vet svaret. Den strukturen illustrerar således här också den nära kopplingen som finns mellan diagnos och tolkning.

#### Exempel 34 (samtal 9)

L: Ja detta är ju ett kärnämne som blir viktigt sen när du ska vidare till gymnasiet så det är viktigt att vi försöker få ordning på det här. Och då är det viktigt att vi diskuterar hur vi ska göra - dels vad vi kan göra här i skolan och dels hur det funkar t. ex. med läxor och så hemma. Hur tycker du Catarina att det funkar? Brukar du göra alla läxor du får?

E: Kanske inte alla men dom flesta.

L: Räknar du matte hemma?

E: Ja ibland...i alla fall när jag har matte och så

Vi ser hur läraren letar efter några samband eller tecken som kan erbjuda honom en bra lösning eller ett svar. Medan läraren försöker ta reda på vari problemet består genom att ställa frågor, funderar han också på hur han ska definiera situationen bland annat genom att testa eventuella förslag till åtgärder.

#### Fortsättning samtal 9

L: Ni har olika böcker i skolan röda och gröna och så där.

E: Jag vet inte dom bara delade ut...

L: Jaha... men du har ju Lars i matte och han har ju också sett att du har litet svårigheter med detta, så vi får prata om detta hur vi kan lägga upp detta på ett enklare vis. Det finns ju ... har du varit på läxläsning nån gång?

E: Ja.

L: mm... hur tycker du att det funkade?

E: Så där.

F: Men det har du bara gått på en gång?

Man skulle kunna säga att han här använder sig av det som Abbott (1988) kallar uteslutning (*exclusion*) för att komma fram till sin tolkning av situationen. Exklusion är ett förfarande som kan användas när situationen erbjuder ”a second chance” – dvs.. man ges möjlighet att pröva sig fram och förändra efterhand som man upptäcker om

åtgärden fungerar eller inte.<sup>42</sup> I det här fallet har mamman sin bild klar och griper så småningom in i samtalet:

Exempel 35 (samtal 9)

F: //...//hon leker för mycket just nu.

L: Är det så Catarina - leker du för mycket?

E: ...(tyst)

L: Hur funkar det på mattelektionerna... räknar du mycket och frågar du när du behöver hjälp och så?

E: Ja det blir bra när vi jobbar så i klassen, men sen när vi har prov så blir jag så nervös så då funkar det inte.

L: ... på proven?

E: Ja och på diagnosen.

L: Du menar att du blir så nervös... att det är därför...//...är det så med alla prov eller är det bara i matten?

E: Nja... om jag pluggar på så då blir jag inte nervös, men om jag typ...Ja normalt man blir ju ändå nervös.

Läraren lyssnar på mammans förslag till tolkning, men fortsätter själv ta reda på mer. Sekvenserna visar hur läraren i samtalet tillsammans med eleven formar en bild av situationen. Genom att på detta sätt via frågor och svar komma fram till elevens egen bild leder läraren fram samtalet till en bedömning. Denna grundar han dels på kollegernas underlag, dels på elevens bild och dels på den förståelsen för situationen han skapat i samtalet med eleven. I det fortsatta samtalet går läraren vidare och föreslår åtgärder, men jag väljer att lämna just detta samtal här och komma tillbaka till det i nästa kapitel.

Som redovisats inledningsvis i detta kapitel ser de bedömningar som klassläraren får från lärarna olika ut, men är vanligen både kortfattade och diffust utformade. De hålls på en övergripande och allmän nivå och går sällan in på de olika mål eller betygskriterier som finns angivna i kursplanerna. Bedömningarna beskriver sällan hur kunskapsutvecklingen framskrider utan oftare hur personligheten utvecklas eller ger kommentarer kring ett visst beteende. Klasslärare tvingas ofta tolka ett bristfälligt underlag från kollegerna och i några fall, när det saknas, låter man elevens tolkning få avgöra. I det egna ämnet kan läraren föra en diskussion om hur och var eventuella kunskapsluckor finns och samtalet får också ofta ett tydligare framåtsyftande innehåll.

I ett samtal får föräldern en förklaring till sonens aktuella problem. Samtalet fortsätter med att läraren beskriver hur den kommande planeringen ser ut och vad hon förväntar sig av eleverna. Därmed får både eleven och föräldern en helhetsbild av terminens undervisning, i det här fallet matematik.

Exempel 36 (samtal 5)

F: Ja. Men hur har du kommit nu då i boken – ligger du ifatt nu?

E: Ja dom två senaste lektionerna har jag ju kommit nån sida...

---

<sup>42</sup> Militära strategier å andra sidan kan inte först utkämpa små strider för att ta reda på vad som fungerar. Här använder man sig i stället av konstruerade fall (*construction*) i förväg, för att komma fram till hur olika scenarion ska tolkas och vilka åtgärder som ska vidtas.

F: ja så att man inte när proven kommer fortfarande ligger så i början på ett kapitel för då har man inte en chans...

L: nej, men nästa prov är inte förrän i januari.

F: nej, men hinner han med då?

L: Ja, det är därför jag tänkte att jag frågade er i dag så jag har koll på var ni är så...

F: ja för alla är ju inte lika snabba så då behöver man ju kanske ta hem litet

L: ja och kolla upp det litet. Precis.

Föräldern vill förvissa sig om att hon uppfattat situationen rätt, och ger samtidigt uttryck för en viss oro för att inte läraren har uppmärksammat sonens problem. Under samtalets gång kommer de gemensamt fram till hur situationen fortsättningsvis kan hanteras och läraren verkar ha förstått mammans budskap.

Som klassföreståndare ska läraren t.ex. kunna ge allmän information om betygen och betygsättningen och i flera fall diskuteras just betygen mer allmänt. I ett samtal är eleven orolig för sina betyg och upplever sig stressad av kraven på henne. I det fortsatta samtalet ser vi hur läraren försöker förtydliga hur systemet fungerar.

Exempel 37 (samtal 4)

L: ...//...svenskan är ett sånt ämne där ligger du på G+ och det är säkert ett sånt ämne där du kan höja. Om du vill alltså. Men det är ditt val och du... alltså man BEHÖVER inte göra det. Känner man det jobbigt och känner man sig stressad så är G helt ok. Det är ett helt ok betyg, men vill man så kan man...

Vi kan ana att läraren förstår att eleven känner sig stressad av att försöka arbeta för ett VG och understryker för eleven att hon är helt accepterad med det betyg hon åstadkommer. Samtalet avslutas senare med en återkoppling till detta budskap.

Exempel 38 (samtal 4)

L: Jaha! Vad säger du? Är det som du trodde? Ungefär som vi pratat om... ungefär så?

E: Jag sa innan jag åkte hit, att jag är glad bara jag får godkänt.

L: Ja det SKA man vara glad för! För det är egentligen inte "bara" och det är så olika. En del kan allt bara dom läst och så kan dom det med en gång, och en del får kämpa jättemycket och det är inte rättvist. Men vi är alla duktiga på olika saker, så man ska inte hänga upp sig på så mycket på just det här. Det är inte dödsstraff på att inte få godkänt i nåt ämne.

Läraren signalerar sitt budskap tydligt – det är bättre att nå betyget godkänt och att må bra än att nå väl godkänt men vara stressad och orolig. I flera samtal kan jag se hur läraren ger föräldrarna sitt stöd och förstärker uppfattningen att sonen eller dottern måste få bättre ordning på sin läsläsning. Ibland kan läraren få bekräftat sin tolkning att eventuella svårigheter i vissa ämnen antagligen inte beror på att eleven inte har förutsättningar, utan på att han eller hon inte lägger ner tillräckligt mycket tid på skolarbetet. I samtalen kan man se hur föräldrarna och läraren samarbetar för att få eleven att förstå vad som är väsentligt i skolan och därmed får också själva samtalet en fostrande funktion om hur skolan och de vuxna värderar läsläsning och skolarbetet.

Det händer naturligtvis också att lärarens tolkning är en annan än föräldrarnas. En speciell situation förekommer i flera av samtalen, när föräldern mitt under samtalet



vänder sig direkt till läraren och pratar *om* sin son eller dotter som om denne inte var närvarande.

Exempel 39 (samtal 4)

F: Vi tränar ju litet upptill hemma. Det gäller att tänka och Lina är en väldigt bekväm tjej. Det har alltid varit så. Kan hon få svaren givna och plockade ur dig så är det ok och det hade hon ju gjort av Bertil (läraren) ett tag.

L: hm... (till eleven) smart där.

F: Han skrev ner så då sa jag till henne, att så kan det väl inte va. Det är ju du som ska räkna! Så då hade hon väl sagt till honom att 'du står ju och räknar ut talen åt mig'. Men så slapp hon ju den övningen, men hon begrep den inte. Så att det tränar vi hemma. Att hon har förstått att hon får tänka själv.

L: Ja det är bra och du har ju godkänt.

F: Jo, jo men det är ju... för det måste du erkänna. Att du är bekväm...

E: Ja.

F: Ja, jag ska inte tala illa om dig, men det är du.

E: Nej... det är jag.

L: Jaha då har vi so'n då...

Vi ser hur läraren undviker att ingå allians med mamman genom att ge sina kommentarer direkt till eleven. Mamman får inte heller något stöd för sin indirekta kritik av läraren i det aktuella ämnet. Möjligen hade mamman förväntat sig att lärarens tolkning av studiesituationen skulle vara mer negativ och ville visa hur hon försöker leva upp till sin roll som förälder och samarbeta med skolan. Det är viktigt att alla parter får känna sig nöjda med samtalet och genom att läraren uppträder förhållandevis neutralt kan vi se hur ämnet ganska snart dör när läraren lämnar det genom att introducera nästa skolämne. Den här typen av samtal är känsliga framför allt därför att de innehåller en blandning av det privata, dvs.. familjelivet som föräldrarna bär ansvaret för, och det offentliga, dvs.. livet i skolan som samhället eller läraren i det här fallet bär ansvar för. Förutom värderingarna kring elevens läxläsning, belyser ovanstående exempel också hur läraren, eleven och föräldern försöker ge en bild av sig själva som överensstämmer med de förväntningar som finns på dem. Som lärare är man beroende av att de som man arbetar med också accepterar sina roller – annars har man förlorat sin roll eller allmänhetens förtroende och kan få svårt att fortsätta att utöva sitt arbete (Lipsky, 1980). I mötet med andra människor har vi som individer dessutom ett behov av att ge en bild av oss själva som överensstämmer med den "officiellt sanktionerade" (Goffman, 1981:39). Goffman använder begreppet "idealisering" för att förklara vår benägenhet att behandla situationerna på ett sådant sätt som motsvarar de förväntningar och de ideal som finns i samhället.

En sammanfattning av fas 4 visar att lärarens tolkning av elevens kognitiva utveckling upptar ett stort utrymme av utvecklingssamtalet och övergången till detta ämnesområde markeras tydligt av läraren. Kollegernas skrivna underlag är förhållandevis summariska och ofta inriktade på aktiviteterna och inte på målen. Eleven "kämpar på" eller är "mycket aktiv och svarar på frågor" eller "har svårt att koncentrera sig". Det skapar ibland problem för klassläraren när denne måste ge besked om något som man egentligen inte vet särskilt mycket om. Ett vanligt samtalsämne är läxläsningen och föräldrarna söker ofta stöd hos läraren för att få sonen eller dottern att lägga ner mer tid på sitt hemarbete. Läraren bekräftar vanligen

föräldrarnas värderingar och försöker hjälpa till att hitta en lösning och samtalet blir fostrande i meningen att det bidrar till att överföra gällande värderingar till eleven.

## Tolkning och kategorisering

Detta kapitel har försökt så långt det går att göra de processer synliga med vilka lärarna tolkar den information de har om eleverna - en process som beskrivits som dunkel och svårtillgänglig. Jag har använt utvecklingssamtalen som utgångspunkt för en analys av hur lärarna använder och utvecklar sin kunskap om eleverna. Här ges möjlighet att studera vilka rutiner som lärarna använder för att samla in kollegers information och sammanställa den egna som sedan förmedlas till elever och förälder.

Läraren kommer alltså till samtalet med en viss bild som är summan av den egna föreställningen och kollegernas bedömningar. Situationen kan betraktas som speciell i den meningen att klassläraren måste arbeta med andrahandsinformation i stor omfattning. Kollegerna beskriver eleverna för klassläraren och gör sina värderingar som samtidigt speglar just den lärarens sätt att bedöma elevens relationer och kunskapsutveckling. För klassläraren handlar det om att sammanfatta bedömningsunderlaget och lägga kollegernas tolkning till sin egen bild. I källkritiska termer betraktas allmänt andrahandsinformation som mindre trovärdig än förstahands- eller primärinformation.<sup>43</sup> Det visar sig också i samtalen att förfarandet ger lärarna problem och ofta tvingas klassläraren tolka ett bristfälligt andrahandsmaterial från kollegerna. När klassläraren inte kan stå för kollegans bedömning hänvisar man ibland till ”källan” som kan handla om matematikläraren eller svenskläraren etc. I en del fall låter man elevens tolkning få avgöra. Läraren kan alltså hamna i en situation där det inte finns något att förmedla eller där föräldrarnas frågor får ligga kvar i luften obesvarade. Men det finns också flera exempel där läraren på ett skickligt sätt identifierar elevens problem, även i ämnen som läraren själv inte undervisar. Här utvecklas i flera fall ett mönster under själva utvecklingssamtalet, som liknar det fråga-svarsmönster som präglar klassrumsdiskursen men som här har ett annat innehåll (se exempel 35). I dessa situationer sitter eleven inne med svaret och läraren frågar för att faktiskt få veta mer.

Analyserna är således inte helt färdiga utan fortsätter i utvecklingssamtalet där problemet formas eller omformas. Hur det sker kan variera från samtal till samtal och resultatet som skapas bestäms bland annat av de villkor och ramar som styr konversationen och av de olika aktörerna. I några fall handlar det om en förmedling av bedömningar som sker mer eller mindre rutinbetonat där dialogen kring eleven och dennes utveckling är mycket sparsam som till exempel i samtal 1 och 2. I andra fall kan det handla om att läraren tar eleven i försvar när föräldern lyfter fram vissa mindre positiva egenskaper eller beteenden som t.ex. där mamman beskyller dottern

---

<sup>43</sup> Källkritiken som framför allt uppfattas som historikerns hantverk - är en vetenskaplig metod som också har en mer allmängiltig användbarhet för att bestämma en källas sanningshalt (Denscombe 2000 Forskningshandboken. Lund: Studentlitteratur).

för att vara bekväm medan läraren försvarar eleven och tillfogar mer positiva bitar till bilden (se exempel 39).

Samtalet kan också utvecklas till en fråga-svarsmodell, som beskrivits ovan, där läraren är den mer frågande, letar efter särskilda mönster och samlar information under själva samtalet. Samtal 1, 9 och 10 innehåller flera sådana sekvenser som också åskådliggjorts i exempel 25-27 och 35. I arbetet med tolkningen spelar lärarens yrkeserfarenhet en stor roll och den professionelle antas med Schöns ord utveckla ”a repertoire of expectations, images and techniques” (Schön, 1983:60). Även om varje enskild elev är unik finns det mycket i lärarens arbetsituation som ofta återkommer och som utvecklar lärarens tysta kunskap. Man lär sig vad man ska ta fasta på och hur man ska hantera det man ser och handlingarna blir till slut mer eller mindre rutinbetonade. När – som tidigare - ett förhållandevis detaljerat regelsystem styrde skolans verksamhet skulle i princip lärarna kunna betraktas som ”verkställare” av de utbildningspolitiska beslut som politikerna fattade. Mot en sådan bakgrund kan man tänka sig att lärarnas arbete var mer styrt än vad som är fallet i dag och att detta också främjade ett mer rutinbetonat arbete.<sup>44</sup> Fortfarande finns en del lärare som arbetar så och som därmed stämmer bättre överens med det gamla styrsystemet och den gamla läroplanen. Läraren i exempel 1 och 2 för en dialog i utvecklingsamtalen som tyder på en snäv tolkningsram. Han ger inte heller utrymme för att diskutera eventuella problem och än mindre att låta samtalet omdefiniera problemet eller situationen utan kan antas förlita sig på sin rutin och sina tidigare erfarenheter. Man kan säga att läraren i det här fallet närmar sig varje samtal som ”ett i mängden” där han i stället för att leta efter specifika drag försöker hitta en standardlösning. Genom att lägga samtalet på en mer allmän nivå kommer han aldrig heller in på faktorer som skulle kunna få bilden att bli motsägelsefull och därmed kanske nödvändig att revideras.

I de samtal som präglas av det som jag beskrivit som ”fråga-svarsmodell” (samtal 1,9 och 10) kan vi också se att läraren använder sig av sin tysta kunskap när han definierar situationen. Kunskapen ligger implicit i hans handlingsmönster. Men det är inga regler eller planer som styr samtalet utan en bedömning och värdering av det som sägs och en känsla och lyhördhet för innehållet i det som framför allt eleven säger. Det tolkas efterhand som samtalet framskrider. I exempel 14 ser vi hur läraren ganska snabbt drar slutsatsen, att eleven inte tog med sig sin kalender därför att den var klumpig att ha med. Föräldern däremot ville antyda att eleven slarvade och inte förde anteckningar. I det fortsatta samtalet verkar lärarens tolkning mer rimlig liksom att föräldern har missbedömt situationen. Man kan anta att läraren tidigare fått synpunkter om kalendern men också att hans bild av eleven inte stämde överens med den bild av en slarvig och oansvarig elev som föräldern antydde.

I ett annat samtal (samtal 9) har läraren upptäckt att eleven verkar ha svårigheter i matematik, men att situationen i övriga ämnen är bra. Övriga kollegers bedömningar

---

<sup>44</sup> Falkner diskuterar i och för sig om inte införandet av målstyrning har kommit att bli ett ”professionaliseringsprojekt på avvägar” (1997:103-105). Hon menar att det skulle kunna innebära att risken för att det blir ett ”proletariseringsprojekt” ökar och därmed riskerar lärarnas arbete att bli mer rutinbetonat i stället för mer professionellt.

är att eleven i fråga ibland har svårt att koncentrera sig, men att det kanske ändå inte är något helt unikt för eleverna i den aktuella åldersgruppen. Vi kan se i exempel 25 och 26 hur läraren ställer frågor för att undersöka om hans egna teorier om orsakerna bakom problemet stämmer. Vi kan ana att det i vissa delar finns igenkännande eller den ”repertoire of expectations, images and techniques” som talar till lärarens implicita kunskaper. I exempel 27 antyder läraren att problemen kan bero på att eleven använder tiden till kompisar i stället för till lektionerna. Den ”tysta” kunskapen består i det här fallet av de tankemönster läraren använder sig av, när han löser problem och som Schön beskriver så här:

”When a practitioner makes sense of a situation he perceives to be unique, he *sees* it as something already present in his repertoire. To see *this* site as *that* one is not to subsume the first under a familiar category or rule. It is, rather, to see the unfamiliar unique situation as both similar to and different from the familiar one, without at first being able to say similar or different with respect to what.” (Schön, 1983:138)

Det tidigare erfarna blir med Kuhns ord ”an exemplar for the unfamiliar one”(Kuhn 1977 i Schön 1983:67). Läraren skulle kunna dra slutsatser utifrån tidigare erfarenhet, men i det här fallet stämmer inte bilden helt och han måste pröva sig fram för att få alla bitarna på plats. ”Seeing *as* is not enough” menar Schön och ibland leder praktikerns reflektioner över situationen till nya lösningar på problemet (1983:141). Utifrån den nya gestaltningen av problemet provar läraren olika förslag till lösning och i den processen är det viktigt, menar t.ex. Schön, att den yrkesverksamme förhåller sig öppen även för andra lösningar, än de som ligger i linje med den, man först tänkt sig. Man måste förhålla sig öppen för situationens ”back-talk” dvs.. föra en konversation med situationen – något som jag menar saknas i samtalen som beskrivits tidigare (samtal 1 och 2), men som finns i andra samtal. När läraren frågar eleven om problemet i matematik har uppstått nu (se ex. 34) eller om det funnits länge, är det en form av ”konversation med situationen” där han testar sin omdefinition av tolkningen. Föräldern menar, att det kommit väldigt plötsligt, men läraren tycks se andra förklaringar.

Exempel 35 illustrerar hur läraren går vidare för att komma fram till en förklaring – han behöver ta reda på, om elevens brist på koncentration när det gäller undervisningen i matematik, beror på det stora intresset för kompisarna eller på svårigheter med ämnet. Eleven försöker så småningom få det till att det i första hand beror på nervositet under proven, men det tycks inte läraren helt ställa upp på. Hans tolkning blir till slut den att problemen i huvudsak hänger samman med svårigheterna i ämnet, och den här tolkningen bekräftas också efterhand av eleven. Genom att inleda med mer allmänna iakttagelser har läraren på detta sätt lett tolkningen framåt steg för steg till dess att olika förklaringar eller tecken leder fram till lärarens nya bild av elevens situation och man kan gå vidare till en diskussion kring lösningen av problemet. Vanligen räcker inte elevens ofta kortfattade svar utan läraren kompletterar och sätter in svaret i ett sammanhang. Han tolkar det han ser och det han vet sedan tidigare och gör en summering av betyg, provresultat, beteenden och kamratrelationer och skapar en tolkning av sina iakttagelser. Det beskrivs av bl.a. Svensson och Östnäs

(1990:147) som ”en väletablerad procedur för att samla in information och göra bedömningar”.

Resultatet av utvecklingssamtalet skulle därmed kunna sägas vara en socialt konstruerad produkt av aktörerna i en viss situation. Hur läraren samlar in information och gör bedömningar, vad som anses relevant att bedöma eller informera sig om kan naturligtvis ske mot bakgrund av modeller eller ett teoretiskt resonemang, men det är svårt att se att han eller hon under samtalet skulle kunna tillämpa någon teori eller modell mer systematiskt. Under samtalens gång hänvisar man till de ramar man arbetar inom och till tidigare erfarenheter av liknande situationer. Läraren förväntas framför allt ha goda kunskaper om elevens sätt att fungera i skolsituationen, vilka kunskaper som utvecklas och vilka svårigheter han eller hon uppvisar. Det förväntas också att läraren håller sig väl informerad om vilka kunskaper som växer fram inom respektive skolämne, men det tycks inte lika självklart att läraren ska kunna diskutera eller förklara t.ex. olika inlärningsproblem.

Utvecklingssamtalet kan också sägas fungera som en del i elevens identitetsbyggande. I ett av samtalen missuppfattar t.ex. mamman frågan från läraren och tror att den gäller henne. Man kan anta att hon fortfarande kommer ihåg hur hon själv brukade bli beskriven och frågan kändes därför som om den gällde henne själv. Lärarens och föräldrarnas samarbete i samtalet när det t.ex. gäller läxläsning handlar inte enbart om en ”kamp” mellan två perspektiv – den vuxnes och elevens. Samspelet bidrar också till att forma berättelserna och genom att bestämma vad som lyfts fram, vad som poängteras ger man uttryck för gemensamma värderingar. Trots att eleven i dessa samtal oftast är den part som säger minst är det rimligt att anta att han eller hon lyssnar och lär och det ligger i både lärarens och föräldrarnas intresse att så sker. I svaren och frågorna slås fast vissa värderingar eller normer om vad som är bra eller dåligt och med hjälp av samtalet formas också bilder av hurdan man är. De aspekter av elevernas personligheter som framhävs handlar vanligen om beteende. Hur kan man då förklara på vilka sätt lärarna skapar sina bilder eller kategorier av eleverna?

Här kan det forskningsfält som handlar om attribution vara till hjälp. Det primära forskningsintresset inom attributionsteorierna<sup>45</sup> är t.ex. att undersöka hur vi i vardagslivet beskriver och förklara orsakerna till egna och andra människors handlingar. Teorierna utgår från att vi inte uppfattar socialt beteende som slumpmässigt utan att det finns faktorer i miljön eller inom personen som förklarar det. Fritz Heider (1958) som allmänt uppfattas som teorins grundare, formulerade ett antal tankegångar som är centrala. En tankegång handlar om att vi, när vi drar slutsatser om andra människors handlingar, har en tendens att tolka dessa utifrån de karaktäristika som de personer har som vi tillskriver handlingarna dvs.. attribuerar handlingarna (Hewstone, 1989:12). En annan tankegång handlar om att vi har större benägenhet att tillskriva individen handlingen och att förklara den som avsiktlig än att förklara handlingen utifrån externa faktorer. I lärarnas fall kan det innebära att de i

---

<sup>45</sup> Det är egentligen inte en sammanhållen teori utan kan sägas bestå av ett antal olika inriktningar och tillämpningsområden. Jag har valt att beskriva den inriktning som är mest intressant för mitt arbete. Attributionsteorin beskrivs mer utförligt i t. ex. Hewstone (1989), Eiser (1983).



vissa fall fäster större vikt vid sådana förhållanden som man uppfattar har med eleven själv att göra medan man i andra fall fäster större vikt vid yttre förhållanden t. ex. om eleven har "det svårt hemma". Man skiljer således mellan faktorer som individen själv anses kunna råda över och sådana som ligger utanför individens kontroll. Denna dikotomi används för att förklara hur vi drar slutsatser om orsaker till människors svårigheter.

Forskare har gett olika förklaringar till den tendens vi har att förklara handlingar med drag eller karakteristika hos den enskilde individen – en sådan förklaring är att den enskilde person som utför en handling är mer uppenbar för betraktaren än den situation som handlingen utförs i. När det gäller lärare-elevrelationen kan möjligen den starka betoningen på eleven i centrum ytterligare understryka att läraren tittar på personen och inte på situationen när han eller hon gör sina bedömningar. För betraktaren framstår alltså handlingen och den som utför den som ett orsakssammanhang som är svårt att bortse från (Hewstone, 1989:52), och som betraktare fokuserar vi oftare personen i fråga och inte situationen. Av denna anledning tillskriver vi de handlingar som personen utför en större betydelse. En annan förklaring skulle kunna vara att vi i vårt språk saknar begrepp för att kunna beskriva de omständigheter som framkallar känslor eller beteende. Däremot har vi begrepp för att kunna beskriva egenskaperna hos individer. Det är t.ex. språkligt korrekt att säga att någon är glad eller ledsen men i vårt språk saknar vi motsvarande möjlighet att kunna uttrycka vad i situationen det är som skapar eller genererar dessa känslor.

Med en attributionsteoretisk utgångspunkt kan frågan om varför lärarna gör dessa kategoriseringar av eleverna få litet olika svar. Det finns stor risk att elever som har ett beteende som avviker uppfattas som avvikande från normen. I en studie (Tideman m.fl., 2004) får intervjupersonerna svara på frågan om hur elever i behov av särskilt stöd också kan vara en tillgång för skolan. Resultatet visar att ingen av de intervjuade kategorierna, inklusive de berörda eleverna själva, hade uppfattningen att eleven i behov av särskilt stöd skulle kunna ses som en tillgång för skolan. De upplevdes enbart som problem och eleven tolkas som problembäraren. Situationerna förklaras utifrån elevens handlande – elevens problem är alltid en egenskap eller ett beteende hos eleven. Tolkningarna resulterar därför i beskrivningar som visar att eleven själv är ansvarig för problemet. Han "har strulat" eller "är en strulpelle" hon är "apatisk och loj" eller "pratig och okoncentrerad" är exempel på uttalanden ur det empiriska materialet, som jag menar visar, att elever uppfattas som ansvariga för sina problem. Om vi ska lägga ansvaret på eleven för de svårigheter som uppstår eller på yttre omständigheter är ingen ny fråga (jfr Lipsky, 1980). Leo Tolstoy som var fascinerad av tanken på undervisning som en konst och inte som ett yrke i vanlig mening diskuterar problemet i en skrift från 1800-talets mitt.<sup>46</sup> Han argumenterade för att en duktig lärare måste känna till och kunna utveckla flera variationer i sin undervisning för att komma fram till det som passar varje elev.

---

<sup>46</sup> Leo Tolstoy *On Teaching the Rudiments in Tolstoy on Education* Chicago and London: University of Chicago Press 1967 – I Schön (1987)



These explanations give the teacher knowledge of the greatest possible number of methods, the ability of inventing new methods and, above all, not a blind adherence to one method but the conviction that all methods are one-sided and that the best method would be the one which would answer best to all possible difficulties incurred by a pupil, that is not a method but an art and talent. (Tolstoy i Schön, 1983:66)

Den bästa läraren i Tolstoys ögon ser alltså inte elevens svårigheter som ett tillkortakommande hos eleven, utan som brister i den egna förmågan att undervisa. I några enstaka fall förekommer det i min studie att läraren beskriver hur yttre omständigheter bidragit till elevens situation. I ett samtal konstaterar t.ex. läraren att det lärarbyte som skett antagligen varit till elevens nackdel. Andra exempel på ”externa” förklaringar kan vara när läraren hänvisar till de kamrater som eleven umgås med men samtidigt läggs en viss del av ansvaret på eleven själv som förväntas tidvis kunna avstå från relationerna för att istället ägna sig åt sina studier. Det kan vara ett nog så stort ansvar i en skola som understryker vikten av samarbete och goda relationer – faktorer som också av föräldrarna bedöms som mycket väsentliga för att sonen eller dottern ska ”må bra” i skolan.

Det finns alltså i huvudsak två situationer – dels sådana där eleven beskrivs som bärare av problemet och dels situationer där eleven framstår som ”drabbad” av problemet – dvs.. situationer där elevens problem antas ha orsakats av sådana faktorer som han eller hon inte själv kunnat råda över. Att eleverna i samtalen framstår som drabbade respektive själv ansvariga är naturligtvis en tolkning som jag som forskare gör mot bakgrund av min analys och till övervägande delen beskrivs eleverna som ansvariga och problemen orsakade av egenskaper som man ”har”.

### **Lärarnas bedömningskategorier och modell av idealeleven**

Utifrån attributionsteoretisk forskning kan det vara rimligt att anta att lärarna bemöter eleverna olika beroende på egenskaper eller beteende man tillskriver eleven. De professionella har att göra olika former av bedömningar och detta sker delvis i olika sammankomster där de beskriver och diskutera sina ”fall”. Det anses vanligt att inte bara lärare utan överhuvudtaget professionella inom de människovårdande organisationerna använder sig av typifieringar i sitt arbete (jfr Hasenfeld, 1983). Kategoriseringen<sup>47</sup> blir praktikerns sätt att lösa sin arbetssituation när man snabbt behöver hitta lämpliga lösningsförslag utifrån liknande fall. Dessutom innebär kraven från den myndighet som de professionella arbetar inom, att de ska tillämpa de regler och rutiner som föreskrivs i lagar och andra föreskrifter. Man förväntas således kategorisera och generalisera så att klientens problem antingen ”passar in” i en lämplig åtgärdskategori eller ”utesluts” från myndighetens ansvars- eller kompetensområde (Lipsky, 1980). Så görs också i skolans värld där möten mellan lärare och mellan lärare och föräldrar är tillfällen då lärarna tolkar eller bedömer elevens situation. Lärarna tolkar utifrån sina egna bedömningar hur myndighetens kategoriseringar ska göras. Lärarna har med andra ord diskretionär makt som till viss

---

<sup>47</sup> Kategoriseringen ses ofta som ett medel för institutionen att specificera vilken typ av makt eller kontroll som olika grupper har sinsemellan – vem får göra vad och vem ger order till vem eller vilka (jfr Becker, 1976, Svensson & Cedersund, 1996).

del är begränsad genom betygssystemets regler i lag och förordning, men med stor frihet för lärarna att tolka betygskriterierna. Lärarna bedömer också i vilken utsträckning eleven nått målen. Som beskrivits ovan lyfter lärarna i ”fallbeskrivningarna” också fram vissa drag eller beteende som tillskrivs eleven i fråga bland annat för att rättfärdiga det beslut som man vill komma fram till.

I kategoriseringen av elever tycks lärare utgå dels från elevens kognitiva utveckling och dels från elevens sociala utveckling. För att beskriva den kognitiva utvecklingen används i huvudsak kategorier som refererar till gällande betygssystem. Det handlar i huvudsak om kategorierna kring gränsen mellan godkänt och icke godkänt. Även andra studier visar att indelningen i ”starka” och ”svaga” alternativt ”svagpresterade elever” och ”duktiga elever” är vanlig. Gränsen för vilka som hamnar i den ena eller den andra gruppen kan däremot ändras bland annat beroende på de olika ramfaktorer som omger skolans verksamhet (jfr Svensson & Cedersund, 1993; Tideman m. fl., 2004).

Vidare finns ett antal andra kategorier som framför allt bygger på elevernas beteenden eller egenskaper – pratsamma elever, tysta elever, strulpellar, stökiga elever, lugna och koncentrerade elever etc. Idealbilden för både lärarna och föräldrarna tycks vara ett slags balans mellan alla goda sidor och de två ytterligheter som oftast kommer upp i samtalen är elevens aktivitet och pratsamhet. Eleven ska prata men inte för mycket, vara glad men inte flamsig och vara aktiv men inte störa.

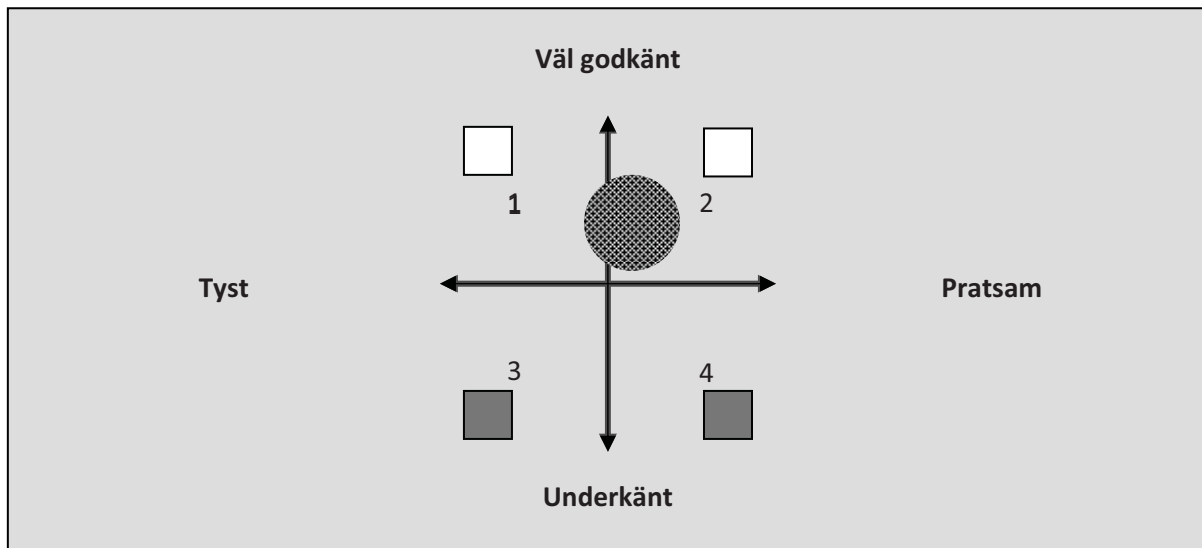
Utvecklingssamtalen ger en förhållandevis samstämmig bild av *den ideale eleven*. Det handlar om en elev som är aktiv på lektionerna utan att störa, som är skötsam och läser sina läxor regelbundet, som klarar skolämnena med gott och väl betyget godkänt men inte nödvändigtvis väl godkänt, som har många kompisar och som har roligt och skrattar mycket på rasterna, men som vet att vara tyst men inte alltför tyst på lektionerna. Eleven ska också känna till betygskriterierna och kunna avgöra den nivå eller de mål som han eller hon vill uppnå. En sammanfattande figur över lärarnas bedömningskategorier skulle kunna bestå dels av kategorier som bygger på elevens kognitiva utveckling där betygen väl godkänt och icke godkänt<sup>48</sup> bildar två ytterligheter och dels av kategorier som bygger på elevens sociala utveckling där ”pratsamma” respektive ”tysta” elever bildar två ytterligheter.

Av analysen av samtalen framgår att ingen av de båda ytterligheterna utgör lärarnas idealkategori. Det är lätt att förstå varför ”underkänt” inte utgör en idealkategori. Däremot hade man kanske förväntat sig att lärarna skulle ha lyft fram den andra ytterligheten – ”väl godkänt” – som den ideala kategorin. Lärarna betonar emellertid i stället vikten av att eleven själv känner efter hur mycket arbete man orkar lägga ner. Ett godkänt betyg är också ett bra betyg eller som en av lärarna säger: ”...det är inte dödsstraff på att inte få godkänt i nåt ämne”. Inte heller någon av den vertikala linjens båda poler ”pratsam” respektive ”tyst” betraktas som en idealkategori. Lärarna strävar även här efter att eleven ska vara mer ”lagom”. Den ideala kategorin ligger

---

<sup>48</sup> Som nämnts tidigare finns i dag inte något betyg ”icke godkänt” – jag använder det som begrepp här för att beskriva den situation då eleven inte har nått målet för godkänt.

någonstans kring skärningspunkten mellan de båda linjerna och skulle kunna motsvaras av det utrymme som markerats med en cirkel i figur 6.1.



FIGUR 6.1 Lärarnas bedömningskategorier.

I utvecklingssamtalen relaterar lärare till "idealkategorin" när man diskuterar hur det har varit, hur det är och vad som kan förändras eller förbättras, när det gäller elevens sociala och kognitiva situation. Beroende på hur väl eleven fyller de uppställda kriterierna hamnar han eller hon inom ett av de fyra fält som modellen åskådliggör. I fält 1 och 2, men utanför idealkategorin, finns de elever som uppnår betyget "väl godkänt" (VG) i skolämnen, men som i någon mening ändå riskerar att bli betraktade som avvikande. I fält 1 finner vi de elever som enligt lärarnas bedömningar är alltför tysta och som i vissa fall kan bli betraktade som "plugghästar". Lärarna använder sig i och för sig inte av ett sådant begrepp, utan det är kanske främst eleverna i klassen som ger den typen av omdömen. Men eftersom lärarna är angelägna om att eleverna ska må bra och ha goda relationer, påverkas lärarnas bedömningar även av kamraternas uppfattningar. I fält 2 hamnar de elever som, trots att de klarar av kunskapsmålen, bedöms som alltför pratsamma eller alltför sociala. De är också i en mening avvikande enligt lärarnas kategoriseringar, och bedöms kunna förändra sitt beteende så att de ligger närmare den ideala kategorin. Under den horisontella pilen hamnar elever som har problem att nå kunskapsmålen. Det handlar om minst två kategorier enligt lärarnas bedömningar. I fält 3 finner vi de elever som lärarna betraktar som tysta och svagpresterande. Det är elever som lärarna bedömer ha inlärningsproblem, medan eleverna i den högra rutan är elever, som enligt lärarnas bedömningar bråkar och stör på lektionerna. Denna kategori handlar om elever, som inte klarar kunskapsmålen främst därför att de sysslar med så mycket annat under tiden lektionerna pågår. Det är här i fält 4 som "strulPELLarna" finns och som lärarna själva uppfattar som mest problematiska att hantera.

När lärarna, som vi ska se i nästa kapitel, diskuterar åtgärder med föräldrarna sker det med denna bild av skolans vardag som referens. Lärarna skulle således kunna sägas vara styrda av en strävan efter "det normala" tolkat på det sätt som jag sammanfattat ovan med "idealkategorin". Intressant att notera kan vara att elever som hamnar i kategorierna under den horisontella linjen vanligen är de elever som diskuteras i olika sammanhang när det gäller problem i skolan och elever som skolan behöver sätta in extra resurser för att hjälpa. Här finns också de elever som lärarna själva menar att de har svårt att handskas med (Larsson m.fl., 2002; Tideman m.fl., 2004) och som stör undervisningen. Sammantaget är detta två kategorier som utmanar lärarrollen mer markant än övriga. Lärarna förväntas behärska undervisningen så väl att eleverna kan nå godkända resultat i skolämnen. Lärarna förväntas också kunna hålla ordning och reda i klassrummet och därmed stävja den oro som skapas av vissa elever. Övriga kategorier, bortsett från "idealkategorin", utmanar inte lärarrollen på samma sätt, men kan ändå handla om elever som stör övriga i klassen och utmanar klassens sammanhållning och goda miljö. Genom att vara för tyst kan man upplevas som osocial eller blyg och den som pratar för mycket tar ett alltför stort utrymme i klassen.

Styrdokumentet betonar å ena sidan den enskilde eleven, som ska finna sin egen unika egenart och få chans att utveckla sin speciella förmåga och å andra sidan lärarens uppgift att aktivt arbeta för att skapa en känsla av samhörighet och solidaritet och bidra till att skolan ska präglas av respekt för enskilda individer. Mot den bakgrunden är det kanske inte så märkligt att lärarens handlingar präglas av aktiviteter som riktar sig mot "det normala"! I läroplanens budskap finns konflikterande mål som kanske främst blir tydliga när lärarna arbetar med alla eleverna tillsammans och lärarens mål är uppenbart mer än att stärka elevernas kognitiva utveckling - också den sociala utvecklingen är helt klart ett viktigt uppdrag för lärarna.



## 7.

### Förslag till åtgärder

Den tredje fasen i det professionella kunnandet omfattar de resultat och de åtgärder som tolkningarna leder till i mötena med eleverna och med deras föräldrar. De föregående faserna - diagnos och tolkning - har beskrivits som olika varandra genom att den första fasen anses vara relativt tillgänglig för insyn medan den andra uppfattas som mindre tillgänglig. Processen i den tredje fasen *åtgärd* anses ha stora likheter med den process som pågår vid arbete med att ställa diagnos. Momentet innehåller flera inslag som grundar sig på de professionellas abstrakta kunskaper när det gäller att bestämma vilken behandling eller åtgärd som kan vara lämplig och processen är organiserad kring ett klassificeringssystem och ett slags förhandlingssituation. Skillnaden är naturligtvis att syftet inte i första hand är att få information utan i stället att ge förslag till åtgärder till eleven.

Mot den bakgrunden menar jag att det är relevant att utgå från innehållet i utvecklingssamtalen, från underlaget inför utvecklingssamtalen och från lärarnas egna utsagor i intervjuerna. Det handlar om samma utvecklingssamtal som jag redogör för inledningsvis i kapitlet 6 och samma intervjupersoner som där finns beskrivna.

Analyserna av utvecklingssamtalen visade att underlaget kunde sammanfattas i fem faser. De fyra första har beskrivits i föregående kapitel medan den sista femte fasen om åtgärder inleder detta kapitel. Därefter följer en beskrivning av lärarnas egna utsagor.

#### **Åtgärdsfasen i utvecklingssamtalen – omfattning**

I utvecklingssamtalen ägnas mellan 2 och 28 procent av samtalstiden åt ”åtgärdsfasen” (tabell 6:4 i kapitel 6). Den högsta siffran står för det samtal (samtal 9) som avvek från övriga genom att diskussioner och förslag om åtgärder utgjorde den mest omfattande innehållskategorin. I tre samtal (samtal 1, 4, 10) var åtgärdsförslag den kategori som ägnades näst mest tid. Mer vanligt var emellertid att diskussioner om åtgärder ägnades en mindre del av den totala tiden, och utvecklingssamtalens innehåll handlade allmänt betydligt mer om det som varit och om nuläget än om utvecklingen framöver.



Hur kan man förklara den stora skillnaden i lärarnas uppfattningar när det gäller tiden som ägnas åt åtgärder? Det tycks inte vara avgörande om eleven är en flicka eller pojke eller vilken årskurs vederbörande går. I samtal 1 finns en flicka ur årskurs 9, i samtal 4 en flicka ur årskurs 8, i samtal 9 en flicka ur årskurs 7 och i samtal 10 en pojke ur årskurs 7. Tre av de fyra samtalen hålls av manliga lärare vilket skulle kunna förklara skillnaden – dvs.. att de manliga lärarna skulle vara mer benägna att diskutera åtgärder än sina kvinnliga kolleger. Men det finns inget stöd för en sådan slutsats. I samtal 2, 4 och 11 är det också manliga lärare men i dessa tre samtal har ”åtgärder” fått ett mycket litet utrymme. En annan förklaring skulle kunna vara att föräldrarnas intresse kan ha styrt innehållet men i samtalsanalysen kan jag inte se ett sådant mönster. I stället tyder analysen på att lärarens intresse och kompetens har stor betydelse för hur innehållet utformas. Två av de samtal som ger stort utrymme åt åtgärdsfrågor leds av samma lärare. De båda samtal (samtal 2 och 3) som ägnar minst utrymme åt detta innehåll leds också av en och samma lärare. Lärarens avgörande betydelse för samtalets utformning har diskuterats i kapitel 6 och gäller även för åtgärdsfasen. I exempel 17 (kap 6) anknyter läraren till föregående års samtal då eleven berättat att hon inte kände sig nöjd med sina prestationer. Eleven konstaterar att hon inte alls är nöjd nu heller och läraren vill få eleven att tala om hur hon vill förändra sin situation. I det fortsatta samtalet försöker han komma fram till varför eleven känner sig missnöjd och fortsätter sedan med förslag om att gå igenom ämne för ämne för att ”se var du behöver sätta in stötarna”. I exempel 40 ser vi ytterligare exempel på lärarens framåtsyftande frågor och förslag till åtgärder.

Exempel 40 (samtal 1)

L:...//...”behöver läsa på mer” ... men det klarar du? Hur ska vi... är det mest uträkningarna som du tycker är jobbiga?

E: mm

L: Har du sagt det till Marita?

E: Ja.

L: Är hon bra och prata med?

E: Nja...det är litet svårt...

L: Vill du att jag ska prata med henne – för din räkning alltså? Och säga till henne att ta uträkningarna litet långsamt för Emma tycker det är jobbigt – det kan jag göra om du vill.

E: Ja, men samtidigt... fysiken fattar jag inte heller, när dom räknar där.

Läraren märker att Emma behöver hjälp att komma i kontakt med läraren och erbjuder sig att hjälpa till med det. Genom samtalet kan vi se hur han stegvis driver det framåt och det är genomgående läraren som flyttar blicken framåt och som kommer med förslag till nästa steg till en lösning. När föräldrarna försöker styra innehållet framåt handlar det vanligen om läxläsningen – hur man som förälder bäst kan agera, för att det ska fungera bättre. I exempel 41 har läraren sett till att föräldrarna kommer in i samtalet genom att ställa en fråga.

Exempel 41 (samtal 10)

L: (till föräldrarna) hur har ni upplevt det?

Fm: ja vi tycker att det verkar fungera bra. Det är väl i så fall det här med läxorna...

L: jaha... funkar inte det riktigt?

E: Från gång till gång matteläxan funkar det vet jag.

L: Finns det några läxor som du konsekvent inte gör?

E: Fysik.

L: Fysik?

I det fortsatta samtalet diskuterar läraren hur och vad eleven kan göra för att förbättra sina vanor när det gäller läxläsningen. Även i detta samtal är läraren den drivande och framåtsyftande med frågor och förslag till lösningar. I ett annat samtal har eleven varit sjuk och läraren försöker få henne att se framåt och hämta in det hon missat. Här kommer vi in i samtalet när eleven själv tar upp sin situation till diskussion.

Exempel 42 (samtal 4)

E: Det där med ... vad var det... ja det fattade jag inte riktigt...

L: Nej, det repeterade vi igår litet med. Jag vet inte om du vill att jag ska förklara det en gång till, så att du får göra om den biten...

E: Ja!

L: för glosorna... det kanske du kunde läst ändå men ...

E: Ja...

L: Ska vi försöka göra det då? Just dom delarna?

E: Ja! Vad var godkänt då?

Läraren svarar snabbt med förslag till åtgärder för att få eleven ”på banan” igen. Det fortsatta samtalet handlar mycket om hur eleven ska kunna hämta in det som hon förlorat, när hon varit sjuk och samtidigt klara av det som övriga i klassen gör. Läraren försöker ingjuta mod och visar hur eleven ska kunna klara av situationen. Även i den här sekvensen får samtalet ett framåtsyftande innehåll när läraren med sina åtgärdsförslag styr utvecklingen av samtalet.

## **Åtgärdsfasen i utvecklingssamtalen – innehåll**

Beslut eller förslag till åtgärd, som är den avslutande fasen i professionellt arbete, är för läraren nästan helt och hållet en språklig affär. I vissa fall växer besluten om fortsatta åtgärder fram under samtalets gång. I andra fall blir förslag eller beslut till åtgärder närmast att likna vid standardiserade lösningar oavsett de problem som diskuteras. I vissa fall hänvisar lärarna till formella regler medan informella regler styr åtgärdsförslagen i andra fall. Ibland intar läraren rollen av uppfostrare när han föreslår åtgärder, ibland en ”pedagogisk coach” och ibland är det inte läraren utan föräldrarna som tar initiativ till åtgärder. När ämnet ”besvärliga elever” förs på tal sinar åtgärdsförslagen och läraren vet att de vanliga råden inte har avsedd effekt. Lärarens förslag till åtgärder diskuteras här dels med den kognitiva utvecklingen som mål, vilken är den mest omfattande delen i åtgärdsfasen, och dels med den sociala utvecklingen som mål. Under en särskild punkt behandlas samtal eller sekvenser av samtal där åtgärdsförslagen uteblir eller har en mycket allmän karaktär. Avsnittet avslutas med en bild av diskussionerna kring åtgärder där elever som stör eller ”pratar för mycket” är involverade.

## **Lärarnas förslag till åtgärder – den kognitiva utvecklingen som mål**

De fyra samtal där åtgärdsfasen ägnats ett stort utrymme är relativt lika strukturerade och vanligen samarbetar läraren och eleven i en fråga-svarsmodell. När läraren i samtalet kommit fram till en tolkning av elevens situation prövas olika förslag. Hur

verkligheten ser ut och vad som är nödvändiga åtgärder blir delvis en förhandlingsfråga. Oftast riktar läraren uppmärksamheten på vad som ska gälla – ibland på eget initiativ och ibland utifrån elevens svar eller föräldrarnas fråga. I samtalen sker sällan uttalade hänvisningar till modeller eller teorier som stöd för åtgärdsförslagen. De viktigaste hänvisningarna handlar i stället om *elevens eget ansvar, elevens beteende samt skolans formella och informella regler*.

### *Elevens eget ansvar*

Både lärare och föräldrar har som jag tidigare visat genomgående betonat det ”stora steget” till högstadiet där eleven förväntas ta ett mycket större ansvar. I åtgärdsfasen ägnar läraren ett stort utrymme åt arbetet med att få eleven att inse det egna ansvaret för studiesituationen. Läraren riktar sig *direkt till eleven* - inte sällan med hjälp av föräldern - och försöker få eleven att förstå att ”nu är det allvar”. I exempel 43 har läraren frågat eleven om han läser sina läxor vilket han medger att han bara delvis gör.

#### Exempel 43 (samtal 10)

E: det är, liksom så när han förklarar så hänger jag inte med och det är samma med mattelektionen, så när han förklarar så hänger jag inte med. Jag får ju ta hjälp av honom efter lektionen.

L: Förstår du då, när han förklarar efter lektionen?

E: Ja.

L: Det är ju jätteviktigt att du säger till, så att Göran förstår när du inte hänger med. Det är många som är rädda för att fråga, men det är ju Görans jobb att svara på dina frågor och hjälpa dig så att du förstår. Det är därför att han är där, så det är viktigt att du säger till.

Genom att ta reda på om eleven förstår när han får en förklaring efter lektionen, gör läraren en snabb bedömning av situationen. Den åtgärd han föreslår, handlar om att eleven själv ska ta ansvar för att uppmärksamma sin fysiklärare på problemet. I förslaget till åtgärd kan vi anta att läraren också väger in den kunskap han har utifrån fysiklärarens bedömning.

#### Exempel 44 (samtal 10)

L: ...//...Göran han menar att matten och fysiken... där säger han i alla fall att du klarar godkänt, så din bild av att du inte fattar ett skit stämmer inte med hans.

E: Nej, men det är mycket Jonas som har hjälpt mig. För vi brukar ju jobba ihop och då klarnar det ju.

L: Jaha...men vi får komma ihåg att du själv tycker att detta är svårt, och det är bra om du säger det till Göran med då, så att han vet om det.

I det här fallet har tydligen läraren i fysik (Göran) inte uppmärksammat att eleven haft svårigheter i ämnet. Han har löst situationen på sitt eget sätt tillsammans med sin kompis Jonas. När uppgifterna ska lösas på hemmaplan och inte Jonas finns som hjälp struntar eleven i stället i hemuppgifterna. Läraren ser ett mönster där eleven ger upp när han stöter på visst motstånd vilket också läraren i tyska har kommenterat.

#### Exempel 45 (samtal 10)

L: Brukar du göra tyskläxorna?

E: Från gång till gång... dom har jag rätt lätt för att glömma...//...jag blir aldrig klok på vilka dagar vi har det. Ibland är det på måndagar och ibland på tisdagar.

L: Jaha du menar att läxdagarna skiftar...

E ja...//...

L: Ja... men där känns det som att du måste klara av att hålla reda på vad som gäller – vara uppmärksam på vilken dag det gäller. Kolla hemma under helgen vad som ska hända veckan som kommer och så lägg in när du ska läsa dina olika läxor. Men det är viktigt att du hänger med där. Anna menar att det krävs en skärpning överlag både vad gäller läxläsning och på lektionerna. Hänger du med sämre på tysklektionerna än på dom andra?

E: Nej det tror jag inte... det är väl litet olika... det beror på hur pigg jag är.

Av samtalet att döma kommer läraren fram till att eleven tar för lätt på skolan och läxorna. Läraren intar här vad Elisabet Cedersund (1992) kallat en *uppfostrande inställning* dvs.. han försöker påverka elevens attityder genom att hänvisa till dennes ansvar. De åtgärder som läraren föreslår är att eleven ska fundera över sin attityd till ämnet – att arbeta beroende på hur pigg man känner sig räcker inte. I ett annat samtal vill eleven byta ämne till ett som han tror ska vara mindre svårt. Han får emellertid inget stöd i sina tankar av läraren.

Exempel 46 (samtal 10)

L: ...//... alltså – om det varit för att du inte klarat dig, lagt ner en massa arbete men ändå inte fixat det, så hade det varit en sak, men du kan väl i alla fall vänta med ett sådant beslut tills du i alla fall har försökt. Försök få in en rutin som passar dig och så håll dig till den...//...det gäller att vara ärlig mot sig själv och inte bara skjuta undan det och tänka att jag gör det i morgon och sen blir det ändå inget av.

Läraren uppmanar honom i stället att ta ansvar för det val han gjort och han förväntas kunna åstadkomma mer än han visar i skolan. De åtgärder, som ligger närmast till hands, handlar om att eleven arbetar mer med hemuppgifter och anstränger sig mer och läraren får föräldrarnas stöd för sitt förslag till åtgärd. De problem som tas upp till diskussion i samtalen med eleverna ur årskurs 7 handlar ofta om inställningen till skolan och skolarbetet. I konstruktionen av verkligheten står ofta kompisarna i främsta ledet och skolan fungerar mer som litet bakgrundsmusik. Elevernas bekymmerslösa inställning oroar lärarna och vanligen också föräldrarna. Lärarnas erfarenhet av elever som tappar taget redan i årskurs 7 gör att de är angelägna om att få eleverna att inse att de måste anstränga sig från början, för att nå ett bra resultat. Vi har tidigare i kapitel sex - i exempel 25 och 26 - mött Catharina som har svårt att koncentrera sig på skolarbetet. Hennes verklighetsuppfattning tycks också vara ganska bekymmerslös – en uppfattning som inte delas vare sig av mamman eller av läraren. I utvecklingssamtalen ägnas stort utrymme åt diskussioner och förslag kring vilka åtgärder som kan vara lämpliga för att bryta ett mönster som oroar de vuxna. Catharina menade själv att hennes dåliga resultat på matematiken berodde på nervositet inför proven men läraren delar inte hennes tolkning. I följande sekvenser prövar han olika förslag till åtgärder.

Exempel 47 (samtal 9)

L: ...//...Det finns ju ...har du varit på läxläsning nån gång?

E: Ja.

L: mm... hur tycker du att det funkade?

E: Så där.

F: Men det har du bara gått på en gång...

E: Ja.

Efter ett tillfälle gav eleven upp och den åtgärd som läraren tänkte sig verkar eleven redan ha förkastat. Mamman tycker att skolan borde kunna erbjuda fler former av hjälp och läraren beskriver för föräldern och eleven att matematikläraren kan hjälpa till med material och skolan erbjuder dessutom särskild hjälp vissa dagar i veckan. Läraren vill visa att skolan kan erbjuda hjälp, men kan inte tvinga eleven att ta emot den. Genom att försöka påverka elevens attityd vill läraren få henne att inse att hon själv också har ett ansvar för arbetet och att framgången beror på elevens egen vilja att lyckas.

#### Exempel 48 (samtal 9)

L: allt sånt blir meningslöst om inte du vill själv. Jag kan ge dig hur mycket material som helst, som ni kan träna på hemma som du kan träna på läxläsningen och så men om inte du VILL så funkar det inte. Det är det som allting bygger på Catharina. Om du säger att jag vill bli bättre i matte så kommer du att bli det också. Då kan vi hjälpa dig – då kan vi hjälpa dig i skolan, då kan din mamma hjälpa dig...//...Tror du att du kan fixa det? Vill du det?

E: Ja...

Lärarens resonemang bygger på att skolan och eleven kommer överens om en strategi där hon lovar att vara aktiv i de åtgärder som föreslås. Genom att tydligt markera vilka omständigheter som gäller för att hon ska anses kvalificerad för åtgärderna har han också ställt ett direkt krav på henne – att själv ta ansvar för sitt skolarbete. Ibland överensstämmer inte lärarens och föräldrarnas bild av skolsituationen. I samtalet ovan tror inte mamman att dottern är mogen att ta det ansvar som lärarens åtgärdsförslag går ut på. Hon vill därför att läraren ska vara mer styrande och uppmanar honom att om ”dom inte ändrar sig ...då måste du bryta”. Här går således lärarens och mammans uppfattningar isär. Med nedanstående citat avslutas denna del av samtalet som också visar att läraren får sista ordet och håller fast vid sitt åtgärdsförslag.

#### Exempel 49 (samtal 9)

L: Ja det kommer jag att göra med. Men jag vill att du ska vakna upp Catharina – att du förstår det. Det är inte bara din mamma som ska förstå det eller jag utan DU måste förstå det...//...

Hänvisningarna till det egna ansvaret är starkt styrande i lärarens strategier när det gäller förslag till åtgärder. I vissa fall vänder sig läraren *direkt eller indirekt till föräldrarna* och ger råd. Ofta ber föräldrarna själv om hjälp med vissa åtgärdsförslag. Som diskuterats i kapitel sex handlar föräldrarnas oro vanligen om läxläsningen och hur de ska kunna hjälpa sin son eller dotter till goda vanor för skolarbetet hemma. I exempel 50 har föräldern tagit upp problemet med sonens läxläsning och läraren ger råd.

#### Exempel 50 (samtal 10)

L ...//...det gäller för dig att hitta ett system som funkar för dig, och försöka klara det här så långt det är möjligt själv då. För ett sätt för dig att undvika att någon tjarar på dig, om du inte gillar att nån tjarar på dig om dom här sakerna, så måste du ju hitta ett sätt att visa att du klarar det själv då. Så kan mamma och pappa slappna av litet...//...Så det är viktigt att du hittar ett system som funkar för dig. Och det är viktigt att du verkligen försöker göra alla läxorna hela tiden – att du får in rutiner för hur du ska arbeta med det. Struntar man i det så är det lätt att DET blir rutin istället.



Det allmänna rådet är att elever ska hitta rutiner som fungerar. I det egna ansvaret ligger emellertid inte att man får undvika att göra sina läxor dvs.. också ta ansvar för de konsekvenser som en sådan åtgärd skulle leda till. Lärarna är inte heller helt överens om hur mycket eleven klarar av på egen hand i årskurs sju, som det här är fråga om, och hur mycket föräldrarna ska engagera sig. I ett samtal kommer en annan lärare med ett helt annat råd:

Exempel 51 (samtal 7)

L: Men det är också viktigt att man i sjuan inte släpper sina barn utan ni kan faktiskt behöva lite hjälp med att strukturera upp tiden så ni hinner med fritiden också.

F: (skrattar)...den hinner du nog med!

Fritiden är emellertid inget som bekymrar föräldrarna – den tiden tycks inte vara i riskzonen, utan det är snarare hur mycket tid eleven behöver lägga ner på skolarbetet, som gör föräldrarna osäkra. I det fortsatta samtalet ger läraren också råd till föräldrarna om hur de kan stötta sonens skolarbete och även i detta samtal betonas vikten av att skapa bestämda rutiner. Mot slutet av samtalet beskriver föräldern hur hon känt en viss osäkerhet om sin egen roll men att hon i samtalet fått ett bra stöd av lärarens råd om hur hon ska göra.

I ett annat samtal sker läraren förslag till åtgärder i form av en dialog mellan föräldern, eleven och sig själv. Eleven har själv fått sammanfatta vilka åtgärder som hon behöver vidta för att skolarbetet ska utvecklas på det sätt som samtalet har pekat ut. Läraren vill nu höra mammans (Karin) åsikt om det som läraren och eleven (Emma) gemensamt kommit fram till. Även här hamnar läxläsningen i fokus:

Exempel 52 (samtal 1)

L: Karin nu får du säga – hur tycker du att Emmas analys av sitt eget arbete ser ut? Är det nånting som ni kan stötta henne med hemma...//...

F: Jag tycker bara att hon skulle kunna läsa på läxorna litet mer, men det är ju det där med kompisar. Jag har sagt till henne, att när hon kommer hem så kan hon äta och sen läsa litet, och sen får hon ta tid för kompisar.

E: fast vi gör ju läxan ihop och så...

F: fast det blir kanske LITET läxläsning men också mycket prat. Läser man bara litet varje dag direkt då – man kan ju inte läsa sent på kvällen för då är man ju trött men – jag tror att du hade kunnat förbättra det...

Läraren ger mamman sitt stöd i det fortsatta samtalet eftersom det också är en av de åtgärder han föreslagit för att eleven ska nå sina mål. Samtidigt visar han att eleven också har ett eget ansvar för att lyckas. Eleven låter sig emellertid inte övertygas så lätt om den rätta åtgärden och i det fortsatta samtalet hävdar hon att hennes sätt att sköta skolarbetet fungerar. Läraren har bidragit med sin del genom att lyfta fram vad som behöver åtgärdas och hur det ska ske och överlåter sedan åt elev och förälder att ta hand om fortsättningen. En viktig del i lärarens arbete med åtgärder handlar också om att skapa *förtroende*. Elevens medverkan behövs om förslag till lösningar ska få avsedd effekt. Det kan ske på olika sätt för olika professionella grupper och för lärarna handlar det framför allt om den egna personen som man kan använda sig av. Genom att hänvisa till elevens ansvar och vilja å ena sidan och lärarens egna åtgärder å den andra försöker läraren att skapa en bild av ett ömsesidigt ansvarstagande. Om eleven



inte vill, har skolan mycket små medel att ta till och lärarens åtgärdsförslag bygger därför här liksom i föregående exempel på att motivera eleven att medverka. I exempel 53 ser vi hur läraren vill få eleven att känna att hon ska klara ut situationen och att hon har lärarens stöd.

Exempel 53 (samtal 4)

L: tyskan då... det är litet slarv med läxorna som vi sa innan, men sen till provet vi hade sist  
DÅ måste du ha läst mycket alltså!

E: Ja, det hade jag gjort.

L: Ja det såg jag med en gång! Då tänkte jag att oj, nu har hon läst på mycket.

F + E: (skrattar)

L: Ja men alltså - jag ser det! Bra!

F: Jo, då läste hon mycket.

L: Där ser man liksom hur du kan påverka dig själv! ...//...Jo men det såg jag verkligen!

Både eleven och mamman blir glada över att läraren uppmärksammat att eleven lagt ner extra mycket arbete och läraren får möjlighet att visa hur eleven själv kan påverka sin situation. Genom att använda pronomenet "vi" reduceras också kravet på eleven och överförs delvis på läraren själv och läraren visar eleven att hon inte är helt ensam i arbetet utan får hjälp när det behövs. Det är också ett exempel på hur läraren kan avläsa situationen. När hon jämför med hur situationen såg ut tidigare kan hon visa på tydliga förändringar och jämföra med andra situationer och visa eleven att metoden fungerar.

En sammanfattning av lärarnas förslag till åtgärder visar att hänvisningarna till *det egna ansvaret* är starkt styrande i lärarens åtgärdsstrategier. Både lärare och föräldrar betonar det "stora steget" till högstadiet där eleven förväntas ta ett mycket större ansvar. Läraren intar en *uppfostrande inställning* (Cedersund, 1992) och försöker påverka elevens attityder genom att hänvisa till dennes ansvar. Åtgärderna som föreslås handlar om att eleven ska arbeta mer med hemuppgifter, anstränga sig mer och ta skolan på allvar. Elevernas bekymmerslösa inställning oroar lärarna och föräldrarna, och föräldrarna vill gärna få lärarens råd om hur de ska hjälpa sin son eller dotter med skolarbetet hemma. Lärarna måste också arbeta med åtgärder för att få elevernas förtroende. Elevens medverkan behövs om förslag till lösningar ska få avsedd effekt.

### *Elevens beteende*

Utöver att läraren har en uppfostrande roll i samtalet skulle man också kunna tala om en *pedagogisk roll*. Eftersom det vanligen betraktas som lärarens huvudroll väljer jag i stället att använda begreppet *strategisk planering* eller *coaching*. Med dessa begrepp avser jag de åtgärdsförslag som syftar till att motivera eleven till bättre prestationer. Läraren manar på och ger positiva råd. Han eller hon försöker få eleven att arbeta mer, bete sig "rätt", tro på sig själv etc. genom att föreslå olika "tips från coachen". I exempel 54 vill läraren få eleven att våga ta större plats och prata mer.

Exempel 54 (samtal 1)

L: men du behöver inte vara rädd för att säga nåt på tyska – Katrin hon är rätt bra på det här med konversation och hålla igång

E: men vi jobbar mest i boken. Vi pratar inte så mycket.

L: men det gör du bra.

E: mm. Men det är mest Kristian som pratar...

Läraren puffar på eleven med tips om ”strategisk planering”, men förslagen faller inte helt i god jord i det här skedet. Eleven försvarar sig - att konversera mera när det inte är så mycket konversation är ingen åtgärd som eleven köper rakt av. Däremot håller hon ändå med läraren om att hon pratar tyska bra. Indirekt medger hon därmed att man faktiskt har en del konversation men skyller då i stället på Kristian, som tar ett stort utrymme och får medhåll av läraren:

Exempel 55 (samtal 1)

L: men kan du inte försöka matcha Kristian! Nej det kan du ju inte, för han pratar ju både på in- och utandning. Men Katrin måste väl tysta honom ibland?

E: Jo men han pratar igen efter en stund.

L: Räck upp handen då! Så måste hon ju ge dig frågan ibland. Ja det är bara tips från coachen alltså! Du har i alla fall godkänt där.

E: mm

L: Men var inte rädd för att räcka upp handen – bara för att visa att jag är här – jag lever!...//... det är inte farligt alltså. Räck upp handen och visa att du vet svaret. Det är väl ingen som mobbar dig för det. Så är det väl inte i klassen?

E: Nej, nej!

L: och du – VÅGA svara fel!

E: Nej det vågar jag inte...

Under samtalet använder läraren olika strategier i sina försök att coacha eleven – alla går ut på att förbättra betygen och läraren har olika ”tips” om hur man blir mer attraktiv som elev. Strategin ovan handlar om att vara mer aktiv, räcka upp handen och synas mer på lektionerna, men att ändå hålla sig till regeln att bara prata när man blir tilltalad och om det som lektionen rör. I en del fall är föräldrarna tveksamma till skolans betoning av elevernas aktivitet och menar att det får alltför stor betydelse i betygsättningen. Föräldrarna efterlyser i vissa samtal en mer nyanserad bedömning av lärarna och vill att de ska ta mer hänsyn till att vissa elever är tillbakadragna i stället för att föreslå att de ska ändra sitt beteende. Lärarna håller emellertid ofta fast vid sin bedömning att det kan ligga eleven i fatet att vara tyst och att vara mer aktiv, ta för sig och att våga prata och svara på frågor är åtgärdsförslag som återkommer i flera av samtalen. Lärarna beskriver också hur eleverna med hjälp av dessa mer aktiva insatser kan påverka lärarna i betygsättningen.

En annan strategi i lärarnas råd handlar om att satsa mer och satsa strategiskt – läsa läxorna mer och satsa på vissa ämnen. I exempel 56 har eleven berättat att hon gärna vill försöka nå ett VG i so-ämnena. Läraren håller med om att det är strategiskt rätt att tänka så och förklarar:

Exempel 56 (samtal 1)

L: ... får du ett VG där så får du fyra gånger det - alltså gånger fem poäng mer när du söker. Det kan ju va en liten nackdel med att ha ett enhetsbetyg, för man kanske är mer intresserad av historia och skulle kunna få ett VG där, så litet dumt är det på det sättet. Men å andra sidan så kan du dra upp det till ett VG så även ett ämne som du tycker är tråkigt, kan du ju få VG i det också. Förstår du?...

I det fortsatta samtalet konstaterar läraren att den undervisande so-läraren också markerat i sitt underlag att eleven har möjligheter till ett högre betyg. Klassläraren ger eleven ytterligare ett strategiskt tips:

Exempel 57 (samtal 1)

L: Häv upp din röst! Om ni har diskussionsämne så... du känner Greta (So-läraren)! Så försök ha en åsikt och försök underbygga den med litet fakta! Chocka henne! Så tänker hon att ”oj då har Emma börjat liksom ta sig ton”... Hon är ju sån som lärare... hon vill bli litet chockad ibland!

Här handlar det också om förslag till en åtgärd, som ska göra ett positivt intryck på läraren och öka dennes benägenhet att ge ett högre betyg. Läraren vet vad som kan vara avgörande för att eleven ska ge ett positivt intryck och i förlängningen kunna påverka det högre eller lägre betyget. Aktiviteten kan visas på olika sätt. Det kan som i samtalet nedan också handla om att hålla tider eller visa intresse.

Exempel 58 (samtal 8)

L: ...//...För det är en sak man kan tänka på här på högstadiet, att du ska hålla tiden...//..

F: men när har du honom nästa gång? I morgon eller?

E: Nej... på tisdag.

L: Ja men ta bara med dom till skolan i morgon så slänger vi in dom i hans fack! Då går man bara in antingen här där lärarfacken är eller så kan du söka upp honom på personalrummet. Det ger ett bra intryck! Det visar att du vill och sånt ska man aldrig underskatta. Det visar att du försöker ta ansvar för detta. Tänk på det! Det är viktigt...//...

Åtgärden handlar om att visa hur angelägen man är genom att lämna in sina uppgifter och aktivt söka upp läraren. Även sådana åtgärder, menar läraren, har betydelse i bedömningen av eleven. Överhuvudtaget ger lärarna många förslag till åtgärder som utgår från elevens beteende eller uppträdande och den roll som eleverna förväntas spela handlar i hög grad om ett korrekt beteende. Genom sina betoningar på olika former av aktiviteter visar lärarna också hur de väver in mycket mer än enbart elevernas kunskapsutveckling i bedömningarna av eleven. Skolverket har i sina inspektioner under 2004<sup>49</sup> reagerat på de felaktiga föreställningar om principerna bakom betygssystemet som förekommer i skolorna och har betonat att endast bedöma och betygsätta elevernas kunskaper och inte det sätt eleven nått dem på.

Sammanfattningsvis konstateras att läraren förutom en uppfostrande roll i samtalet också intar en pedagogisk roll när man föreslår åtgärder i syfte att motivera eleven till bättre prestationer. Olika strategier används för att coacha eleven, och alla går ut på att förbättra betygen genom att påverka beteendet eller uppträdandet. Förväntningarna på elevrollen handlar i hög grad om ett korrekt beteende och betoningen av olika former av elevens beteende visar att mer än enbart elevernas kunskapsutveckling ingår i bedömningen av eleven.

---

<sup>49</sup> Se t. ex. ”Skolledaren” 11/05 s. 8.

### *Formella och informella regler*

Som stöd för förslag eller råd förekommer ofta hänvisningar till de formella och informella regler som gäller för arbetet i skolan. Betygen är en av de viktigaste formella regler, som lärarna hänvisar till. Flera av de åtgärder som beskrivits ovan har föreslagits mot bakgrund av att eleven kan riskera att inte få ett godkänt betyg. Hänvisningar till betygen har en allmän karaktär i samtalen och handlar vanligen om hur eleven ska nå betyget godkänt, men också om hur man kan höja sitt betyg till nästa nivå. Målen och betygskriterierna är också formella ramar som lärarna skulle kunna hänvisa till, men åtgärdsförslag relateras inte i något av samtalen till mål eller konkreta betygskriterier. Däremot hänvisas i flera samtal till betygen eller betygskriterierna utifrån ett annat perspektiv som handlar om elevens egen bedömning om vilka mål han eller hon vill sätta för sina studier. Att själv bestämma ”var ribban ska ligga” är en rekommendation som ges såväl till elever som redan fått betyg en eller flera terminer som till elever i årskurs 7 som aldrig fått betyg.

#### Exempel 59 (samtal 8)

L: ja men genomgående så går det bra för dig i skolan så det du behöver tänka på är att du får en läsläsning som fungerar och sen är det upp till dig att bestämma var du vill lägga ribban om vi nu ska prata betyg...

I samtalen informerar läraren ofta generellt om betygskriterierna och förvissas sig ibland också om att eleven känner till dem. Men man kan ändå anta att det är svårt för eleven att veta dels vad den egentliga innebörden står för och dels vad det innebär att nå upp till den ena eller den andra nivån. Som hjälp i detta arbete har eleven betygskriterierna, men... under sin grundskoletid ska eleven totalt uppnå 749 mål varav det t.ex. för årskurs 9 finns 22 mål i engelska, 18 mål i ämnet svenska, 120 mål i ämnet matematik etc.<sup>50</sup> I några samtal hjälper läraren eleven att lägga upp strategier och sätta rimliga nivåer för arbetet, men i övrigt lämnas detta åt eleven. Det är i varje fall inget som ägnas något större utrymme i utvecklingssamtalet annat än i de fall som handlar om att nå ett godkänt betyg. Skolverket har i sina inspektioner pekat på bristerna i skolornas kunskapsuppföljning och avsaknad av diskussioner kring de nationella målen.<sup>51</sup> Betygsfrågorna tycks vara en viktig del i utvecklingssamtalen men Skolverket menar också att det finns en uppenbar risk att frågor som gäller betyg och betygsättning får en alltför dominerande roll i kommunikationen och förstärker synen på kunskap som något som blir värdefull endast i den mån den kan bytas mot betyg. En sådan syn på kunskap har inte stöd i läroplanen där kunskap ska ses som en del i elevens framtida utveckling.

Lärarnas åtgärdsförslag bestäms också av informella regler och ofta hänvisas till de informella ramar som utgör en del av respektive skolas kultur och styr mycket av lärarens åtgärdsförslag. Även om de normer som råder på skolorna kan antas variera tycks det ändå finnas en viss gemensam uppfattning om vad som är acceptabelt och vad som avviker från den gängse normen. Som beskrivs ovan handlar åtgärdsförslagen allmänt om elevens ansvar och om det korrekta beteendet - *hur mycket* eller *litet* eleven pratar, *när* han eller hon gör det samt om *vad*. Förslagen till

<sup>50</sup> Uppgifter från en föreläsning den 22/8 2005 med Thomas Kroksmark.

<sup>51</sup> Se t. ex. ”Skolledaren” 11/05 s. 8.

åtgärder innehåller ofta en normativ underton – att *bete sig på rätt sätt* i skolan belönas. I nedanstående utdrag vill eleven och föräldern diskutera hur man ska hantera situationen när eleven inte hinner med i den takt som övriga i klassen arbetar.

#### Exempel 60 (samtal 8)

L: ...//...jag såg sen att du fick bättre grepp sen om ekvationer och så. Stämmer det?

F: Ja för vi satt och övade...

E: Ja- jag visade ju en för några dagar sen

L: Ja som var perfekt och som ändå var litet krånglig.

F: Ja för vi satt länge kvällen innan och övade...//...är det så att du känner att du inte hinner med så kan du ju ta hem litet, om du tycker att det...

L: ja... mm...Vi har ju en planering...

F: För matten är ju så pass... det är en viktig bit, så det är viktigt att man har greppat det från början.

L: Ja samtidigt är det ju bra i stället för att skynda sig förbi... man måste ju greppa.

Läraren är helt upptagen av sin strategi som handlar om att alla eleverna ska arbeta i den takt som hon fastslagit i sin planering och markerar därför att hon vill att alla eleverna ska följa den planering som är gjord. Strategin kan handla om att hon på så sätt vill behålla kontrollen över gruppen och ser därför inte att det aktuella samtalet handlar om en elev som inte hinner med, om han enbart ska arbeta i skolan. Samtalet slutar med att föräldern själv ställa frågorna direkt till eleven och försiktigt även föreslå lämplig åtgärd:

#### Fortsättning samtal 8

F: Men hur har du kommit nu då i boken – ligger du ifatt nu?

E: Ja dom två senaste lektionerna har jag ju kommit nån sida...

F: ja så att man inte när proven kommer fortfarande ligger så i början på ett kapitel för då har man inte en chans...

L: nej... nästa prov är inte förrän i januari.

F: Nej, men hinner han med då?

L: Ja, det är därför jag tänkte att jag frågade er i dag så jag har koll på var ni är så...

F: ja för alla är ju inte lika snabba, så då behöver man ju kanske ta hem litet.

L: ja, ja... kolla upp det litet. Precis.

Jag diskuterar i kapitel 6 bland annat olika strategier som lärarna använder när de ska ta upp känsliga frågor med elever och föräldrar. I exemplet ovan är situationen den omvända – här är det föräldrarna och eleven som vill diskutera en känslig situation med läraren. De vill uppmärksamma läraren på den brist på åtgärder som de tycker präglar klassrumssituationen. Samtalstonen i detta samtal liksom i övriga präglas av en känsla av samhörighet kring det som förenar förälder och lärare nämligen eleven. Båda parter respekterar varandras roller för att inte förstöra det fortsatta samarbetet där man är beroende av att relationen kan upprätthållas. Vikten av att visa varandra hänsyn i samspelet människor emellan belyses t.ex. i Goffmans teorier om ”face-to-face-work” (Goffman, 1967) som Brown och Levinson (1987) har vidareutvecklat.

En sammanfattning av de hänvisningar läraren gör till de *formella och informella regler* som gäller för arbetet i skolan visar att förslagen ofta utgår från skolans informella regler. De utgör en del av respektive skolas kultur och styr mycket av lärarens åtgärdsförslag som handlar om *hur mycket* eller *litet* eleven pratar, *när* han



eller hon gör det samt om *vad. Att bete sig på rätt sätt* i skolan belönas. Betygen är en av de viktigaste formella regler, som lärarna hänvisar till och upplevs som en viktig del av samtalen av både elever, lärare och föräldrar. Hänvisningar har en allmän karaktär och handlar vanligen om hur eleven ska nå betyget godkänt, eller hur man kan höja sitt betyg.

### **Lärarnas förslag till åtgärder – den sociala utvecklingen som mål**

Eftersom den sociala arenan och kamratrelationerna betonas av både lärare och föräldrar skulle man kanske förvänta sig att detta också uppmärksammas när det handlar om åtgärder. Men åtgärdsförslagen är vanligen individriktade och fokuserade på elevens prestationer i de olika skolämnena. De relateras vanligen till elevens betyg och handlar sällan eller aldrig om förslag som visar vad den enskilde eleven kan bidra med, för att det ska bli en bra klass eller god stämning. Det förekommer till exempel aldrig förslag till åtgärd direkt till den enskilde eleven som handlar om den sociala utvecklingen. Om klasskamraterna förs på tal i anslutning till diskussioner om åtgärder utmålas de ofta i stället som hinder för goda resultat (jfr exempel 22 i kapitel 6). De tar för mycket tid – tid som annars skulle ha kunnat ägnas åt läsläsning eller uppträder som störande moment under lektionen. Klasskamraterna stör därför att de pratar när man själv vill arbeta, eller stör därför att eleven rycks med i en alltför pratig omgivning. I nedanstående exempel har läraren ”vidtagit åtgärder” gentemot eleverna som han uppfattat som alltför livliga eller uppspelta.

#### Exempel 61 (samtal 7)

E: Ja vi har faktiskt jättekul... en gång glömde vi nästan ... vi höll på med nåt... och så skrattade vi hela tiden och så vi fick sitta och försöka bli litet mindre skrattiga för vi vågade inte komma till matten och skratta så mycket för det hade han sagt till oss men det gick nästan inte så vi höll nästan på att missa matten!

L: Ja – jo jag har förstått att ni har kul! Och... jag tror att detta blir en bra klass! Och det är viktigt att ni fortsätter att ha kul bara ni kan hålla det inom vissa gränser!

Vanligen har eleverna själva mindre negativa synpunkter på det sociala samspelets eventuella avigsidor än de vuxna - dvs.. läraren och föräldrarna. Läraren vill se till att det blir en bra stämning i klassen men inom givna ramar. De uttrycker ofta till eleven och föräldrarna att de ”tror att det här blir en bra klass”, men endast en av lärarna diskuterar åtgärder som kan kopplas till elevens sociala situation och kamratrelationer i en mer positiv betydelse.

#### Exempel 62 (samtal 6)

L: ja men det är kul att ni är ett så stabilt gäng. För mig är det ju tacksamt om ni drar med er litet fler i det här gänget – att ni lär känna dom andra med att ni bygger på det för en god stämning och såna som trivs... om ni sprider det, så har jag god nytta av det som klassföreståndare genom åren. Det är ni goa glada som måste vinna.

E: Ja.

L: Jag lägger inte det som nåt jobb på dig på nåt vis men det är kul om det är så!

Jag har tidigare konstaterat att lärarna uppfattar rollen som klassföreståndare som central. Den fungerar som ett nav kring vilket mycket kunskap om eleven är centrerad. Lärarna vill gärna vara klassföreståndare och tycker om att ha ”en egen klass”. Att



skapa förutsättningar för att klassen ska trivas och ”må bra” uppfattas som en av de viktigare uppgifterna för läraren vilket också diskuteras i t.ex. kapitel 5 och 6. Möjligen kan detta förklara varför lärarna inte ta upp detta ämne med den enskilde eleven – att det ansvaret ligger inom ramen för läraruppgiften.

Sammanfattningsvis konstateras att den sociala arenan och kamratrelationerna får liten uppmärksamhet när det gäller förslag till åtgärder trots att det lyfts fram som ett angeläget område av både lärare och föräldrar. Att skapa förutsättningar för att klassen ska trivas och ”må bra” uppfattas som en av de viktigare uppgifterna för läraren vilket möjligen kan förklara varför lärarna inte diskuterar sådana åtgärder med den enskilde eleven. Åtgärdsförslagen är i stället fokuserade på den enskilde elevens prestationer. De handlar sällan eller aldrig om förslag som visar vad eleven kan bidra med, för att det ska bli en bra klass eller god stämning. Elevens goda relationer till sina klasskamrater ses ibland av föräldrar och lärare som ett hinder för goda resultat medan eleverna själva har mindre negativa synpunkter på det sociala samspelets eventuella avigsidor .

### **Få eller inga åtgärdsförslag**

I flera utvecklingssamtal tar åtgärdsfasen ett mindre utrymme vilket bland annat framgår av tabell 6.4 (kapitel 6). I några samtal förekom nästan inga förslag till åtgärder över huvudtaget. I en del samtal använde sig lärarna av indirekta råd eller förmildrande uttryck. Nedanstående exempel visar hur en sådan sekvens kan se ut. Vi kommer in i samtalet efter det att eleven förklarat att han gjort dåligt ifrån sig på ett prov därför att han glömde bort att läsa på.

Exempel 63 (samtal 6)

L: ...//...alla har rätt att misslyckas det är ju inte det, men det kan ju vara bra att läsa läxorna! Jag ger inte så mycket läxor i sjuan för jag tycker att det är bra om man får tid att satsa på språken...//...Och så ska ni ju inte ha betyg förrän i åttan heller så man kan lägga litet mer på studieteknik och dom bitarna och se till att ni kan läsa ordentligt så kommer proven så småningom i stället. Men dom läxorna jag ger dom vill jag ju att ni ska kunna för då har jag ju plockat ut dom bitarna som är viktigast.

Läraren tonar ner resultatet och signalerar att alla får misslyckas men konstaterar samtidigt att det generellt är bra att läsa läxorna. Hon riktar sig i samtalet till hela klassen och inte till den elev det gäller. I den undersökning Adelswärd (1993) gjorde om kvartssamtal fann hon att direkta förslag eller råd till hur man ska gå vidare var ovanliga. I stället använde sig lärarna av indirekta råd eller förmildrande uttryck som i exemplet ovan. Men som jag visat tidigare föreslår lärare i min studie åtgärder mycket tydligt direkt adresserade till elever i flera av samtalen och de direkta förslagen eller råden i samtalen dominerar. Möjligen kan skillnaden bero på att det här är fråga om äldre elever i åldrarna 14–16 år som dessutom ska betygsättas medan den undersökning som Adelswärd byggde på handlar om 11-åringar.

I de samtal där förslag till åtgärder inte ägnas mycket tid behandlas vanligen förslagen som standardlösningar oavsett problemets karaktär. Några utdrag ur samtalen illustrerar detta:

Exempel 64 (samtal 2)

L: Du är jättebra på... har inga svårigheter egentligen men du är litet tyst. Det är jättebra, tycker jag egentligen, att vi har nån tyst i klassen!

Längre fram i samtalet sammanfattar läraren sina förslag till åtgärder och vänder sig både till eleven och till föräldrarna.

Fortsättning samtal 2

L: Nej men visst – jag är säker på att om du läser läxorna litet mer så visst – potentialen är jättehög hos honom och det är en trevlig kille ni har.

I vissa fall kommer inga förslag till lösningar och inte heller sammanfattningar om vad man kommit fram till. I flera samtal får eleven höra, precis som i samtalet ovan, att hon eller han har en större kapacitet än vad man visat i skolan.

Exempel 65 (samtal 10)

L: Svenskan fungerar också säger Brita, men hon tror också att du ligger litet på sparlåga. Och det är en känsla som jag kan hålla med om att du tar det ganska lätt och ja lägger inte ner hela din själ i det här du jobbar liksom inte ihjäl dig på lektionerna utan du fixar det ganska lätt. Stämmer det?

E: Ja nåt sånt där...

Den här typen av kommentar lämnas vanligen vid detta och lärarna diskuterar inte vidare hur eleven skulle kunna göra för att utveckla sin potential eller sin talang. I ett annat samtal konstateras som enda åtgärdsförslag att ”allting kan bli bättre men fortsätter du så här så är jag i alla fall nöjd”. I vissa fall försöker eleven visa läraren att man förväntar sig åtgärder från och även föräldrarna kan instämma i denna förväntan. Om inte läraren har något förslag i beredskap glider man istället snabbt över till att diskutera ett annat ämne och undviker att gå in på ämnesområde som kan vara besvärliga. ”Stökiga elever” diskuteras i flera samtal och lärarna är ett ämne som lärarna gärna lämnar utan en mer ingående diskussion. I kapitel 6 (exempel 27) mötte vi Emma som initierade en diskussion om två elever som enligt hennes uppfattning är besvärliga och stör arbetsron i klassen. Bland annat beskrivs hur en av de andra eleverna i klassen – Chippa - bara springer runt och drar henne i håret, säger en massa fula ord och ”skriker svaret rätt ut”. Läraren har haft ”allvarliga samtal” med föräldrarna och den aktuella eleven om situationen, men inget tycks hjälpa. De stökiga eleverna får lärarna att tappa tråden och komma ur fattning. De känner av förväntningarna att de ska kunna ”hålla ordning i klassrummet” men samtidigt rör det sig oftast om elever som lärarnas åtgärdsförslag inte biter på och man kan ana att lärarna upplever en viss frustration. De vet inte hur de ska hantera situationen, när de vanliga uppmaningarna om att vara mer tyst, att sitta still eller inte störa kamraterna inte fungerar. I ett samtal vill föräldrarna ta upp den oroliga klassrumssituationen och exempel 66 visar hur varsamt man tar upp ämnet.

Exempel 66 (samtal 4)

Fp: mm... annars – stämningen i klassen – är den bra?

L: Det tycker jag nog MEN dom är litet stökiga.

E: Pratiga.

Fm: Ja det har du sagt att dom är litet pratiga.

L: Ja det är dom men samtidigt så är dom ju så pass duktiga så det är ju inte att dom... men visst... det behöver bli lugnare. Jag försöker – i dag kom min kollega in två gånger så jag gick direkt till honom för jag märkte direkt när jag kom att idag blir det nog litet stökigt.

Fp: Är det vissa som stör eller?

L: Nja... det är vissa som är väldigt tysta. Och sen är det som är ganska så störiga. Så jag skickade faktiskt ut en som fick kvarsittning – hon fick välja och hon valde hellre det än att gå in till min kollega...//...och det är en bra klass – det vet du (till eleven) att jag brukar säga... att ni är duktiga.

Föräldrarna och eleven samspelar här för att få läraren att våga diskutera situationen och man kan ana att eleven tagit upp ämnet hemma. Läraren medger att vissa elever är pratiga men vill ändå främst framhålla hur duktiga eleverna är – kanske för att lugna föräldrarna. Hennes åtgärder har gått ut på att skilja eleverna från klassen vilket kan antas vara tillfälliga lösningar. Längre än så här kom inte föräldrarna i samtalet utan läraren lämnar ämnet och återgår till att prata om ”de duktiga eleverna”. En sammanfattning av åtgärdsförslagen i de samtal där diskussioner kring åtgärder får ett mycket litet utrymme visar att det vanligen rör sig om standardlösningar oavsett problemets karaktär. Lärarens sammanfattande förslag till åtgärder handlar då vanligen om att eleven ska läsa läxorna litet mer och att man har en större kapacitet än vad man visat i skolan. ”Stökiga elever” diskuteras i flera samtal men lärarna lämnar ofta ämnet utan en mer ingående diskussion. De visar en viss osäkerhet när det gäller hur de ska hantera situationen vilket kan bero på att läraren förväntas vara den som håller ordning och reda på klassen samtidigt vet inte läraren vilka åtgärder som får effekt. När ”stökiga” situationer diskuteras är vanligen flera elever inblandade och det kan vara svårt för läraren att tala om dessa i ett utvecklingssamtal.

## **Lärarnas skriftliga underlag inför utvecklingssamtalen**

I kapitel 6 beskrivs lärarnas situation inför utvecklingssamtalen som speciell i den meningen att klassläraren måste arbeta med andrahandsinformation i stor omfattning. Det är ett förfarande som ger lärarna problem även i åtgärdsfasen. Ger kollegerna ett underlag som gör det möjligt för klassläraren att ge förslag till åtgärder i ämnen som han eller hon inte själv undervisar i? Jag har haft möjlighet att ta del av omdömen för två klasser på två olika högstadieskolor. I underlaget ingår tio elever från varje klass. Urvalet gjorde jag genom att gå efter klasslistorna och markerade tio pojkar och tio flickor jämt fördelade på de två klasserna. Eleverna går i årskurs åtta eller nio. Underlaget omfattar åtgärdsförslag i åtta ämnen som lärarna gav inför utvecklingssamtal som genomfördes under hösten 2002, 2003 och 2004.

Underlaget som jag tagit del av består i huvudsak av en beskrivning av det som varit och av nuläget – vanligen kopplat till elevens prestationer i skolämnen. Bedömningarna rör olika skolämnen gjorda av åtta lärare för 20 elever. Det ger 160 möjliga förslag till åtgärder men sådana saknas i 60 procent av beskrivningarna. I flera fall där åtgärdsförslag finns är de kortfattade och ger egentligen inga råd om hur eleven ska gå vidare. Det kan t. ex. handla om att man ska ”fortsätta kämpa” eller att man ”har kapacitet till mer” eller ”kan nog bättre”. Eftersom det handlar om åtgärder som den undervisande läraren ger skulle man kunna förvänta sig att de också innehåller förslag som är mer konkreta och ämnesanknutna än vad rimligen klassläraren kan ge. Men inte i något av de fall jag tagit del av kan jag hitta åtgärdsförslag som är ämnesspecifika utan samtliga handlar om mer allmänna

åtgärder. I flera fall framställs de heller inte som förslag till en konkret åtgärd. Ofta lindrar läraren in förslaget till en önskan om ”en liten uppräckning kanske” eller mer indirekt genom att konstatera att det ”blir inte lättare om man bara pratar med kompisar och struntar i lektionerna”. Flera lärare skriver om sina råd på detta sätt i stället för att mer direkt föreslå att eleven ska prata mindre med kompisar och koncentrera sig på lektionerna. I bland är budskapet ännu mer oklart som att ”du kan ju alltid komma till läxhjälpen om du vill ha hjälp med läxorna”.

Det vanligaste åtgärdsförslaget handlar om att *eleven ska visa vad han eller hon kan*. Nästan alla elever – 16 av 20 – får av någon lärare veta att de inte visar vad de egentligen har kapacitet för. Formuleringarna kan variera men innehållet är detsamma – eleven har mer att ge och bör se till att utnyttja sin kapacitet bättre och visa vad man kan. För en del elever handlar råden om att *kämpa* för att behålla ”sin position” eller det uppnådda betyget, dvs.. kämpa för att inte tappa mark. En annan typ av ”råd” handlar om att helt enkelt ”*fortsätta som tidigare*”. Till de elever som inte sköter sig råder lärarna att de ska *skärpa sig*. Ofta är det kopplat till en uppmaning om att vara tystare under lektionerna och inte störa. En annan kategori elever får rådet att vara *mer aktiva* och ta ett större utrymme, prata mer och räcka upp handen oftare. Slutligen finns en relativt stor grupp elever som lärarna föreslår ska *läsa läxorna bättre*. En sammanställning över de olika ”typer” av åtgärder som lärarna gett visas i tabell 7.1.

**TABELL 7.1** Sammanställning över lärarnas åtgärdsförslag

<b>Förslag till åtgärd</b>	<b>Utdrag ur lärarnas skriftliga underlag</b>
<b>Visa att du kan mer</b>	Jag tror att han kan om han lägger manken till. Har kapacitet till ett högre betyg. Jag är övertygad om att han inte utnyttjar sin inneboende kapacitet. Skulle kunna prestera mer.
<b>Kämpa för att behålla positionen</b>	Måste hålla samma standard som i åttan för att hålla kvar betyget. Kämpa på! Du får kämpa på – en uppräckning kanske. Krävs att hon ligger i hela läsåret och kämpa. Visa litet mer kämpaglöd - kom igen Sara - det kommer att gå vägen!
<b>Fortsätt som nu</b>	Har visat prov på rätt inställning – viktigt att han fortsätter med detta. Jobbar bra och försöker – fortsatt så! Mycket goda resultat. Fortsätt så! Har en uppgående trend. Fortsätt så!
<b>Läs läxorna bättre</b>	Måste plugga mer och koncentrera sig på genomgångarna. Till nästa termin ska han läsa mer läxor - man kan inte klara läxorna om man inte läst på. Försök att alltid göra de svåraste uppgifterna på läxan – det klarar du! Läs läxor och läsa på till prov det är vad du måste göra!
<b>Var mer aktiv</b>	Räck upp handen och prata mer på lektionerna. Måste engagera sig mer på lektionerna. Plugga från början! Litet mer framåtanda skulle inte skada. Våga ta plats och synas!
<b>Skärpning</b>	Skärp dig nu Tobbe! Mycket snack - här krävs en avsevärd skärpning. Har all anledning att skärpa sig och koncentrera sig på sina arbetsuppgifter. Här vill det till en skärpning – nojsa och leka får man göra på fritiden.

Samtidigt som förslagen till åtgärder i de skrivna omdömena liknar de som framkommer i utvecklingssamtalen har de också tydligare värderande inslag. En del lärare kan vara på gränsen till ironiska i sina beskrivningar och en del beskrivningar är ganska roliga att ta del av. För klassläraren gäller det att försöka tolka det som står utan att låta sig påverkas av de värderande omdömena om eleven som ibland förekommer. Även i detta moment förekommer ett inslag av tolkning när klassläraren ska ta fram det som är relevant och sammanföras till en trovärdig bild av vad det är som den undervisande läraren menar med sina råd till eleven. Ur det perspektivet kan det vara olyckligt att formuleringarna i flera fall är oklara och inte har en explicit karaktär av åtgärdsförslag. De handlar i stor utsträckning om elevens beteende och detta kopplas till framgångar - eller uteblivna sådana - i skolämnen. Eleven ska prata mer eller mindre, läsa på läxorna bättre eller kämpa och visa vad hon eller han går för. Det är generella åtgärder och det finns inte någon särskild koppling mellan förslaget till åtgärd och ett visst skolämne. Oavsett problem tycks det vara samma medicin som hjälper vilket sedan förstärks när klassläraren sammanfattar situationen i utvecklingssamtalen.

## Lärarnas egna bilder av sina förslag till åtgärder

Även i de 16 lärarintervjuer som genomfördes beskriver lärarna sina åtgärder. De handlar dels om sådana som berör hela klassen eller grupper av elever och dels om sådana där lärarna har den enskilde eleven i fokus. Två mycket tydliga drag i lärarnas berättelser visar att lärarnas strategier eller åtgärder har som övergripande syfte dels att få eleverna att jobba och dels att få eleverna att må bra och skapa klassgemenskap. Till skillnad från utvecklingssamtalen handlar förslagen i intervjuerna ofta om insatser kopplade till den sociala utvecklingen och avser vanligare *klassen eller gruppen* än den enskilde eleven. Åtgärderna är ofta av sådan karaktär att de ska påverka klassens välbefinnande och de prövar olika metoder. De beskriver till exempel hur de grupperar eleverna eller organiserar klassen och hur de tänker när de sätter samman eleverna i grupper. Motiven varierar. Ibland handlar det om att gruppera med värdegrunden som motiv, att eleverna ska lära sig att samarbeta, ta hänsyn till varandra etc.

Ibland försöker man ju sätta ihop grupper så att dom som jobbar bra ihop får vara i samma grupp men sen ibland så tänker jag att dom ska ju faktiskt kunna jobba med varandra också.  
(Per)

Ibland handlar det om att om att skilja ”pratkvarnarna” åt för att skapa ett bättre arbetsklimat för alla och ibland handlar det om uppnå en bättre social situation t.ex. för elever som är tysta eller tillbakadragna. En lärare beskriver den diskussion som fördes i arbetslaget om att dela in eleverna i grupper efter kunskapsnivå i syfte att bättre kunna anpassa undervisningen till elevernas nivå. När skolan fick nya resurser blev lärarna tveksamma till sina egna förslag till åtgärder.



Vi fick ju möjligheten nu med dom som nu går i nian – vi fick 20-grupper i so när dom började sjuan och fick alltså två klasser på tre lärare och då hade vi kunnat nivågruppera eller göra flexibla grupper eller hur vi ville, men vi gjorde inte det, utan var och en tog sin tredjedel. Och så har vi arbetat på, utom om det varit någon elev som av nån speciell anledning velat byta, så har dom fått göra det. (Mona)

När man väl fick chansen att åtgärda på ett visst sätt skedde ingenting. Man tvekade och menade att man inte kände eleverna tillräckligt väl eller vad man behövde ta särskild hänsyn till eller vilka elever som skulle passa ihop i samma grupp. Lärarna i arbetslaget hade ofta kritiserat andra lärargrupper för att inte testa olika vägar för att utveckla undervisningen men ”fegade nu själva ur”.

Ja – fast vi har ju klagat väldigt mycket på att dom andra lärarna i t.ex. engelska inte gjort så! Men det har vi blivit litet tystare med nu! (Mona)

En viktig anledning till att den tänkta åtgärden uteblev, när man väl fick resurser att genomföra den, handlar om lärarnas explicita kunskap. Man hade helt enkelt inte tillräckliga kunskaper för att kunna göra en sådan bedömning – ingen kände till om det var genomfört forskning inom området och därmed inte heller eventuella resultat. Ingen ansåg sig heller ha tillräckligt med kunskaper om grupperas sammansättning och arbetsprestationer utan valde att förlita sig på sin erfarenhet. När lärarna annars provar nya former sker det ofta mot bakgrund av att man testat och ser vad som händer. Möjligen har lärarnas slutsatser även i det här fallet sin grund i en erfarenhetsbaserad kunskap. Lärarnas resonemang tycks här bygga på en egen teori om att blandade grupper bättre främjar utvecklingen hos framför allt de svagpresterande eleverna.

Ja – det tror jag att det är bra att man inte skiljer ur en grupp som svagare. Dom kan utvecklas genom att vara med dom andra faktiskt. Det tror jag - utan att det hämmar dom andra i klassen...//... Och sen var det väl kanske också ren överlevnad – ingen av oss var särskilt intresserad av att ha en grupp med bara extra svaga elever. (Mona)

Förutom ett pedagogiskt motiv till en viss insats menar läraren här att det också fanns ett arbetsmiljömotiv – för lärarnas egen arbetssituation var blandade klasser att föredra. Andra förslag för ”kollektivet” handlar om att *bygga relationer och grupper*. Lärarna diskuterar olika strategier för att utveckla en god stämning så att eleverna ska känna sig trygga och må bra. Det är viktigt att ”eleverna tycker att det är roligt” eller ”upplever att det är intressant eller spännande”. Däremot saknas resonemang både i intervjuerna och i utvecklingssamtalen om hur man mer specifikt ska kunna främja den kognitiva utvecklingen i skolämnena. Man har idéer om metoder för att ”få eleverna att jobba”, men med vad? Lärarna hänvisar ofta till elevernas intresse för att kunna skapa motivation för skolarbetet mer allmänt. Den bakomliggande teorin som lärarna arbetar efter handlar om att ”man lär sig när man jobbar med det man är intresserad av” och bygger på generella lösningar. Lärarna uppfattar detta som ”sin egen teori” som till stor del bygger på den egna erfarenheten mer än på den teoretiska kunskap de fått med sig från lärarutbildningen. I flera intervjuer återkommer lärarna också till de åtgärder som de gör mer för att främja klassämjan och de goda relationerna än för att utveckla olika lärandemiljöer. Någon lärare tycker att många



utanför skolans värld har en naiv föreställning om att ”bara vi ändrar undervisningsformer så löser sig allting”. Det finns mer grundläggande saker än så:

Det är viktigare att läraren har god relation till eleverna, att eleverna upplever att dom blir respekterade och att det ger dom någonting. Och det kan man göra på en mycket traditionellt genomförd engelsklektion eller om man jobbar tematiskt om havet eller något, så för att eleverna ska må bra så spelar det nog mindre roll hur du genomför undervisningen. (Mikael)

I intervjuerna undviker lärarna att prata om åtgärder som syftar till att utveckla eller förändra förutsättningarna för *en enskild elev*. När den frågan kommer upp lyfter läraren i stället fram problem som är förknippade med att individualisera. Dessa beror enligt lärarna främst på att de ramar som gäller för arbetet ofta begränsar möjligheterna till individuella insatser. Men lärarna ger inte heller exempel på förslag utifrån sin praktik för att visa vad råd eller åtgärdsförslag kan handla om. Enskilda elever förekommer i intervjuerna i stället som kategorier av elever - elever som ”inte vill” och elever som ”har det svårt”. För ”elever som inte vill” hänvisar lärarna precis som i utvecklingssamtalen till elevens eget ansvar. Om inte den enskilde eleven själv *vill* klara av ett visst ämne eller moment kan man som lärare inte göra särskilt mycket. Den allmänna bilden är att det är elevens eget ansvar att se till att han eller hon skärper sig och fixar skolarbetet och når betyget godkänt i alla skolämnena. En av de intervjuade lärarna jämför sitt arbete med läkarens arbete så här:

Man kan ju ge patienten medicin men dom måste ju själva ta den och svälja den – annars går det ju inte. Man kan ju inte hjälpa någon som inte själv vill. Och så är det med eleverna också. Jag kan komma med förslag, men dels behöver dom tid på sig att smälta den lösningen och ...ja det är inte lika enkelt som att ta ett piller...Det kan ju vara det, men oftast så är det inte så, utan det handlar mer om processen – att det är den som är viktig att man har uppmärksammat det. Då har processen satt igång. (Mona)

Däremot är lärarna mycket välvilligt inställda till att vidta de åtgärder som behövs när det gäller elever som man bedömer ”inte kan” eller ”har det svårt”. Den kunskap lärarna samlat på sig om eleverna använder de framför allt för att kunna *ta hänsyn* till olika faktorer som antas påverka den enskilde eleven negativt och för att *skapa motivation* i undervisningen.

Det känns ju skönt att jag inte chockar nån med nåt som dom inte klarar eller fixar för då har dom en valmöjlighet. Så man inte går på några stora nitar med en gång – ställer nån där framme och läsa högt som inte nästan kan läsa och sånt! (Kristina)

Lärarna har olika idéer om hur man skulle kunna lägga upp undervisningen, men berättar samtidigt också att de sällan hinner göra på det sättet. Tiden räcker mest till att göra en klassundervisning på en nivå som passar ”dom i mitten” och där de svagpresterande såväl som de som ligger i topp hamnar utanför lärarens fokus. Diskussioner om åtgärder förknippas i skolans värld ofta med problem av något slag och inte som en del i den enskildes utveckling. Hur man ska åtgärda i olika situationer är inget som lärarna upplever att de fått med sig i sin utbildning eller som de har en uttalad teoretisk koppling till. Det är i stället något som man lär av sin egen erfarenhet i yrket genom att pröva sig fram.

Nej det är inget som jag direkt känner att jag kan koppla så... det är nog faktiskt mer något som växt fram när jag varit ute på praktik och då börjat upptäcka att det är bra ... litet mer av "learning by doing" faktiskt. Att jag mer ... jag kan inte säga att jag inte läst något om det, men jag tänker just nu mer att det är något som jag själv erfarit och drar slutsatsen själv...//... man kanske har läst, men det är när jag prövat mig fram som jag kommit fram till detta...//... jag vill gärna pröva och testa som nu, när man är ny, så provar man ju massa saker och vissa fungerar och vissa inte. Ja, men särskilt när man är ny så blir det så. Och så får man ett tips och så provar man det, och så upptäcker man att det inte passar - eller passar. (Kristina)

Åtgärder tycks i många situationer vara den enskilde lärarens sak och inte skolans och det verkar vara svårt för den enskilde läraren att få hjälp att åtgärda om problemet gäller de elever som lärarna beskriver som stökiga eller pratiga. I analysen av utvecklingssamtalen ovan diskuterar jag hur lärare lämnar den känsliga frågan om "stökiga" elever eller "stökiga klasser" men i intervjuerna berättar flera lärare att de inte vet hur de ska göra. Några beskriver hur de kopplar in föräldrarna för att informera och ta hjälp av dessa när eleverna uppför sig illa. Några lärare lyfter fram arbetslaget som den grupp man använder sig av för att få stöd men där ingen vet mer än den andra när det gäller hur man bäst ska lösa problemet. En lärare menar att man borde diskutera åtgärder och resultat av åtgärder mer i skolan eftersom det finns en stor osäkerhet om åtgärdernas verkan. Effekterna av lärarens insatser eller åtgärder är svårbedömda eftersom det kan ta lång tid innan man ser resultat som läraren ovan beskriver. Man är också beroende av elevens samarbete för att veta vad som ska till för att åtgärden ska vara verkningsfull.

Ja...om dom då öppnar sig för mig och talar om vad det är då kan jag ju ge förslag till "behandling" och då kan man ju säga att det finns kurator eller vi kan prata med föräldrarna – ja det beror ju på vad det är och hur vi ska gå vidare – men jag kan ju i allmänhet inte bestämma hur vi ska gå vidare – vi måste ju vara överens. (Lisa)

Beroendet av elevens medverkan och välvilliga inställning kan antas förklara till en del varför lärarna så ofta återkommer till åtgärdsförslag som just handlar om insatser för att bygga relationer och en god stämning.

En sammanfattning visar att lärarnas strategier har som övergripande syfte att få eleverna att jobba, att må bra och att skapa klassgemenskap. Förslagen handlar ofta om åtgärder kopplade till den sociala utvecklingen och avser vanligare *klassen eller gruppen* än den enskilde Resonemang om hur man mer specifikt ska kunna främja den kognitiva utvecklingen i skolämnena saknas. Man har idéer om metoder för att "få eleverna att jobba", men med vad? Åtgärder för *en enskild elev* diskuteras vanligen utifrån problem som är förknippade med att individualisera och de ramar som gäller för verksamheten upplevs begränsa möjligheterna till individuella insatser. Två kategorier återkommer ofta i lärarnas beskrivningar: elever som "inte vill" och elever som "har det svårt". För "elever som inte vill" hänvisas till elevens eget ansvar och för "elever som har det svårt" känner lärarna ett större ansvar. De använder sina kunskaper om eleven framför allt för att *ta hänsyn* och för att *skapa motivation* i undervisningen.

Lärarna beskriver också hur åtgärder inte blir av utan i stället förlitar man sig på sin "beprövade erfarenhet". Vissa mer allmänna uppfattningar hos lärarna styr

åtgärdsförslagen, t.ex. att ”blandade grupper bättre främjar utvecklingen hos framför allt de svagpresterande eleverna” eller att ”man lär sig när man jobbar med det man är intresserad av”. För lärarna är detta teorier som till stor del bygger på den egna erfarenheten. Diskussioner om åtgärder förknippas ofta med problem och lärarna prövar sig fram men effekterna är svårbedömda och särskilt gäller detta åtgärder för elever som beskrivs som stökiga eller pratiga där skolan som institution inte tycks kunna erbjuda lärarna något stöd.

## Sammanfattande analys och diskussion

Den tredje fasen i det professionella kunnandet – åtgärder - har i huvudsak analyserats utifrån utvecklingssamtalen, de skriftliga lärarutlåtandena och lärarintervjuerna. Momentet antas innehålla flera inslag som grundar sig på de professionellas abstrakta kunskaper när det gäller att bestämma vilken behandling eller åtgärd som kan vara lämplig. Vanligen ägnades en mindre del av tiden i utvecklingssamtalen till diskussioner om åtgärder. Innehållet präglades i stället mer av det som varit och om nuläget än om utvecklingen framöver. Stora variationer finns emellertid och klasslärarens intresse och kompetens tycks vara avgörande för hur innehållet utformas. Det underlag som läraren till stor del grundar sin bedömning på är beskrivningar av mer allmän karaktär och klassläraren tvingas ofta tolka otydliga och vaga formuleringar. Det leder till att förslag eller beslut i många fall liknar standardiserade lösningar oavsett de problem som diskuteras. Eleven ska arbeta mer med hemuppgifter, anstränga sig mer, hitta rutiner som fungerar och ta skolan på allvar. Lärarnas förslag till åtgärder ser ut att vara ganska vardagliga råd som skulle kunna ges av vem som helst. Frågan blir då om det *är* så här eller om det finns andra arenor eller sammanhang där lärarna kommer med en annan form av ”professionella råd” som kan kopplas till elevens kunskapsutveckling. Kan det vara så att lärarna inte kan formulera sina tankar kring detta eller saknar man kunskap om hur man ska åtgärda? Vissa delar av lärarnas yrkeskunskap har i tidigare kapitel beskrivits som implicit till sin karaktär - dvs.. sådant som man inte kan eller vill formulera i ord. Den finns i stället i handlandet och handlar om förmågan att kunna göra bedömningar eller att se mönster i samband med handlingen. I fokus för handlingen är blicken för vad som ska göras och när det ska göras. Man skulle kunna tänka sig att denna tysta kunskap skulle synas i undervisningssituationen - hur läraren åtgärdar enskilda elever såväl som grupper eller hela klassen. Att lärarnas bedömningar utgår från en förtroghetskunskap där kunskapen finns i handlandet skulle kunna vara en tänkbar förklaring till att lärarna har svårt att formulera sig i konkreta råd eller förslag till åtgärder inom specifika ämnesdelar.

Kunskap handlar emellertid också om tankemönster då vi löser problem och som därför borde vara synliga i lärarens förberedelser inför mötena med klassen och eleverna – hur man tänker inför lektioner eller möten med elever och hur och med vad man ska arbeta för att de ska utvecklas. Mot bakgrund av de beskrivningar som lärarna gör i intervjuerna kan man förstå denna del av lärarnas kunskap mer som kunskap om kollektivet än om den enskilde eleven. Man planerar och förbereder

utifrån tankemönster som gäller hela klassen, och de åtgärder som förs fram gäller också kollektivet snarare än den enskilde. Insatserna som diskuteras handlar mer om metoder än om åtgärder och behandlar kunskap om hur man gör något (knowing how) knuten till färdigheter – i det här fallet en praktisk kunskap om ledarskap och grupputveckling snarare än om den enskilde elevens kunskapsutveckling. Även här känner lärarna sig ibland osäkra och relaterar detta till experimenterande som man inte riktigt vet utgången av men som skapar nya erfarenheter och ny ”kunskap i handling”. Så handlar den reflekterande praktikern enligt Schön (1983) dvs.. reflekterar över det man gjort och vad man gör (reflektion-i-handling).<sup>52</sup> Schön beskriver också hur reflektionen utgår från praktikerns samtal med situationen vilket vi kan förstå t. ex. i den beskrivning som görs i en av intervjuerna (intervjun med Mona). Där beskriver lärarna hur de trots tidigare diskussioner om att ändra grupperingar och elevsammansättningar till slut valde att inte pröva sig fram. Man kan anta att de ”förde ett samtal” med situationen som var känd för dem. Den erfarenhet de hade av befintliga grupperingar blev avgörande för den åtgärd de sedan vidtog och som innebar att de förlitade sig på sin beprövade erfarenhet.

I utvecklingssamtalen framstår kunskapen och kunskapsskapandet annorlunda. Lärarna ska beskriva och förstå och ge en sammanfattande bild utifrån egna och kollegers iakttagelser och bedömningar. Att ge situationen mening och att definiera problemen är att betrakta som subjektiva moment – val som den enskilde gör (Schön, 1983). Reflektionen kännetecknas av ett slags experimenterande i tankarna - man prövar tankemässigt olika lösningar och dess konsekvenser och måste eventuellt formulera om problemet tills man hittar en tillfredsställande lösning. Jag har beskrivit hur detta sker öppet som en dialog i vissa samtal (t. ex. i samtal 9). Lärarna låter kunskapen om vad som ska göras skapas i dialog med förälder och ibland med eleven. En del av dialogens idé är att kunskapen man söker finns inom de deltagande personerna själva. Frågor och svar kan göra kunskap och insikt tillgänglig. Molander (1993) beskriver hur den levande kunskapens dynamik liknar och i vissa avseenden är identisk med dialogens dynamik. Där finns en ömsesidighet och en öppenhet för en fortsättning och en dialog får därför karaktären av ett oavslutat projekt. Den har en icke auktoritär struktur eftersom ingen kan tvingas agera dialogpartner. I några samtal utvecklas efterhand förslag till åtgärder genom en sådan dialog, men merparten av samtalen ser inte ut så här. I stället dominerar det synsätt som också präglar omdömena och intervjuerna – allmänna förslag som vem som helst skulle kunna ge.

Yrkeskunnande är mer än erfarenhet och förtrogenhetskunskap, och de kognitiva kvalifikationerna beskrivs t.ex. av Ellström (1996) som något av yrkeskunskapens kärna. Men när lärarna samtalar med föräldrar och elever eller när de i intervjuerna beskriver åtgärdsinsatserna görs det i vardagligt språk och utan synbar teoretisk koppling. Det handlar om egna teorier som formuleras utan att knyta an till ett visst yrkesspråk om inte det skulle vara just att ”strukturera sina studier” eller att ”finna rutiner som fungerar” - men att ”läsa läxor mer” eller ”ta skolan på allvar”, ”prata mer eller mindre” etc. kan knappast anses vara ett uttryck för lärarnas yrkesspråk eller ett sätt att profilera sin yrkeskompetens. I stället använder de - medvetet eller inte – ett

---

<sup>52</sup> Schöns begrepp (som kanske är lika kända som de svenska): knowing-in-practice och reflection-in-action.

språk som är vardagligt och allmängiltigt och nära knutet till den praktisknära erfarenheten. Det kan vara en av förklaringarna till att de råd som ges får en sådan allmängiltig karaktär. Avsikten är naturligtvis att skapa förståelse hos föräldrar och elev vilket man säkert gör. Man kan tänka sig att föräldrar och elev kan uppleva det mer avspänt och att samtalstonen och atmosfären kan öka möjligheterna till att bygga de relationer som är nödvändiga för det fortsatta samarbetet kring eleven. Det ligger kanske också mer i yrkets historia med dess seminarietradition att vara mer folklig än att vara expert. Detta skiljer sig från vissa andra professioner som t. ex. läkarprofessionen som bygger på en akademisk tradition och "ofolklighet". I dag försöker man att få lärarprofessionen att bli mer professionell, medan läkaryrket strävar efter att närma sig patienterna och att bli mer "folkligt". (Här kan man fundera över vad det betyder att lärarna i dag rekryteras från andra socialgrupper samtidigt som kraven på teoretiska kunskaper och vetenskaplighet höjs.) Samtidigt gör lärarna sig beroende av vardagsspråkets common-sense teorier och förutfattade föreställningar och riskerar också att förlora i auktoritet. De frånhänder sig sådana möjligheter som kan kopplas till ett mer professionellt förhållningssätt som t. ex. att dra slutsatser i mer abstrakta termer och teorier.

Åtgärdsprocessen är precis som när det gäller diagnos organiserad kring ett klassificeringssystem. Klassificeringen av åtgärder handlar om att försöka identifiera vilka olika former av problem som löses med vilken åtgärd. Abbott (1988) menar emellertid att lösningen kan vara gemensam för flera olika situationer även om diagnosen varierar. De flesta åtgärdsprogram är organiserade runt de vanligaste fallen dvs.. de som tar upp merparten av det professionella arbetet och för vilka också en konventionell behandling är aktuell. Men det finns också åtgärder som man vet inte är särskilt lyckosamma men som används i brist på annat, där man ännu inte lyckats få fram hur en insats bäst ska se ut för att vara framgångsrik. Behandlingar eller åtgärder varierar naturligtvis också från mycket enkla insatser som "mycket vila" eller "två tabletter dagligen i en vecka" till betydligt mer komplicerade fall. Abbott tar exempel från psykiatrin där både diagnos och behandling kan vara svåra processer och där även resultatet kan vara svårt att bedöma både för den enskilde och för en utomstående. Med sin kunskapsmodell visar Abbott hur professionella använder sig av abstrakta kunskapssystem i sitt yrkesutövande och att dessa kunskaper är nödvändiga för att kunna utföra arbetet på ett bra sätt och med ett tillförlitligt resultat. Det är också genom att i alla led visa en professionell hantering av uppgifterna som de professionella kan få kontroll över sitt arbete. Abbott diskuterar också sårbarheten i det professionella arbetet – det handlar bland annat om, som diskuterats ovan, att arbeta med alltför standardiserade lösningar som snabbt kan fångas upp av andra utanför professionen, det handlar också om uteblivna resultat i situationer eller med problem som är svåra att lösa och där det kanske behövs flera olika diagnoser och behandlingar för att komma fram till den rätta lösningen på problemet. Det handlar också om graden av tolkning i bedömningarna – alltför litet inslag av professionell tolkning leder till att arbetet blir rutinbetonat vilket i sig försvagar graden av professionalitet.



Att påverka elevens utveckling tar lång tid och resultaten av åtgärderna kan vara svåra att avläsa. Läraren vet vanligen inte förrän efter ganska lång tid om de insatser som görs fungerar för den enskilde eleven, och det kan dessutom vara en mängd andra faktorer som bidragit till eller rentav varit mer avgörande för utvecklingen. Ofta handlar det om att lösa komplexa fall där det råder stor osäkerhet bland annat beroende på att det i många fall saknas tillräckligt med kunskap om hur man bäst ska arbeta med den enskilde individen (Hasenfeld, 1983). Det råder också motstridiga uppfattningar i t. ex. valet av metod eller åtgärd som i sin tur beror på olika bilder av vad som är rätt eller fel. Hasenfeld menar att valet av åtgärd ofta styrs av ideologiska komponenter som också fungerar som utfyllnad för en brist på kunskap om vilka åtgärder som är framgångsrika. Men valen som sker får stor betydelse och bestämmer arbetets innehåll och särskilt innehåll och organisering av relationen medarbetare – klient. Konsekvenserna på individuell basis är starkt kopplade till individen och den relation som utvecklats mellan klienten och human servicearbetaren. Detta skulle kunna förklara varför de interventioner som lärarna gör på individuell basis är så starkt kopplade till elevernas beteende. Flera av åtgärdsförslagen handlar om betyget G vilket möjligen skulle kunna förklaras av att nya riktlinjer med betygskriterier och målbeskrivningar fått den effekten att lärarna börjat utveckla en ny praxis vad gäller förslag till åtgärder, men även här handlar det i huvudsak om beteende dvs.. att läsa läxor mer, prata mer eller mindre etc.

Däremot syns resultatet av interventionerna eller åtgärderna tydligare när de görs på grupp- eller klassbasis jämfört med när läraren gör motsvarande på individuell basis. Åtgärder som vidtas gentemot hela klassen är mer av karaktären ”om jag gör a så händer b”. Åtgärder för att skapa ordning och reda eller att få eleverna att hålla tyst är t. ex. interventioner som lärarna ofta kan se omedelbara effekter av. Detta kan vara en förklaring till att lärarna är så intresserade av klassen som helhet – att det är där som man känner att man har redskapen och kunskapen att vara mer professionell. När det gäller individualiseringen tycks man däremot sakna både redskap och kunskaper om hur man ska göra som diskuterats ovan och de situationer som studerats tycks i många fall mer handla om valfrihet än om individualisering. Att eleven kan få välja mellan vissa givna alternativ eller att själv får ”bestämma var ribban ska ligga” innebär inte nödvändigtvis att läraren utifrån sin professionella kunskap intervenerar på det sätt man kan göra för klassen när man ser att en åtgärd inte fungerar.





## 8.

# Diskussion

Varje yrke kräver viss kompetens för yrkesutövningen och en del av den har yrkesutövarna med sig från en formell utbildning, men i alla yrken fortsätter lärandet under själva yrkesutövningen. Konsten att undervisa formuleras till exempel av Jean Clandinin (2004) som "ett livslångt projekt att lära sig" och handlar i huvudsak om det informella lärandet som tar vid när den formella utbildningen avslutats. I avhandlingen problematiserar jag därför och diskuterar olika typer av kunskap som t.ex. explicit och implicit kunskap och hur yrkeslärandet går till. I arbetet med datainsamling och analyser utgår jag från de tre faser som anses känneteckna professionellt arbete – diagnos, tolkning, åtgärder och låter dessa organisera dispositionen av arbetet.

Lärare förväntas i dag verka i en organisation som genomgått stora förändringar och en delvis ny lärarroll växer fram med individualiserad undervisning, omfattande sociala arbetsuppgifter med ansvar för elevens hela utveckling och större krav på samarbete mellan lärare och med föräldrar. I avhandlingen studeras hur yrkesverksamma lärares lärande om elever sker i förhållande till förändrade krav och nya organisatoriska förutsättningar och vilka strategier eller metoder lärare utvecklar för att möta förändringarna. I fokus står en studie av grundskollärare och deras lärande om elever som personer och deras behov och sociala villkor med avseende på i vilken utsträckning det sker och hur detta lärande används. Utgångspunkten är att det lärande som sker och den kunskap som lärare använder sig av hänger samman med yrkets och organisationens möjligheter och hinder.

Det vetenskapliga och sociologiska problemet är lärares lärande om elever under vissa villkor och kan mer allmänt formuleras som professionellas lärande om sina klienter under vissa organisatoriska och professionella villkor. Följande för studien mer konkreta frågeställningar är vägledande i avhandlingsarbetet:

- Vilka arenor anses av lärarna betydelsefulla som utgångspunkt för deras lärande om elever, vad uppfattas som relevant att lära sig om elever och varför uppfattas just detta som relevant?
- Vilka strategier och metoder används vid lärandet om elever?
- Vilken typ av kunskap utvecklar lärare om elever och hur används denna i lärares arbete?
- Vilka villkor som hinder och möjligheter förklarar lärandet?

Kapitlet inleds med en sammanfattning av studiens huvudresultat mot bakgrund av de frågeställningar och/eller teman som formulerades. Därefter diskuteras dessa huvudresultat utifrån de förutsättningar och ramar som lärare verkar i genom sin organisation och profession. Avslutningsvis diskuteras avhandlingens kunskapsmässiga bidrag och implikationer för framtiden.

## Sammanfattning av resultatkapitel 4-7

Lärares lärande om elever kan i vissa avseenden jämföras med andra professionella gruppers lärande om sina klienter eller brukare eller mottagare av tjänster, som skapas i interaktion mellan professionell och klient (Hasenfeld, 1983, 2003; Lipsky, 1980; Schön, 1983). Professionella möter emellertid vanligen sina klienter som enskilda individer medan lärares möten med elever ofta sker med hela klassen samtidigt i klassrummet och pågår under en stor del av dagen. Interaktionen med eleverna pågår dessutom under flera år vilket ger långvariga och nära relationer. Detta gör läraryrket speciellt jämfört med andra professioner som vanligen har mera tillfälliga möten med klienter.

I min studie visar jag hur en stor del av lärares lärande om elever sker i samtal, förutom med elever och deras vårdnadshavare, också med andra lärare och med annan skolpersonal i mer eller mindre formella sammanhang och under mer eller mindre gynnsamma villkor som tiden, rummet, organisationen och kulturerna sätter (Arvidsson, 1995; Brusling & Strömquist, red.1996). De tre faser som anses känneteckna professionellt arbete – diagnos, tolkning och åtgärder disponerar arbetet. I kapitel 4 och 5 görs den första fasen (diagnos) synlig genom samtalen med lärarna. De kanaler lärare använder sig av för att få kunskap om elever beskrivs där som formella respektive informella. De formella kanalerna hör i huvudsak samman med skolan som institution och de informella med lärares respektive samhällets möten med elever. De informella kanalerna dominerar som informationskälla för lärare. Samtalen *med* och *om* elever spelar en avgörande roll liksom skrivna dokument både av elever själva och om dem. Samtalssituationerna kan vara formaliserade och planerade, men är mer ofta informella och spontana. I möten och samtal *om* elever är rollen som klassföreståndare central och fungerar som ett nav kring vilket mycket kunskap om elever cirkulerar. Samtalen med kolleger är en viktig källa till kunskap om elever och samtalen förs på olika platser i skolan. Lärarrummet fungerar enligt lärarna framför allt som en plats där man kan avreagera sig och få hjälp och stöd av andra kolleger.

Den kunskap lärarna i studien söker, beskrivs i kapitel 5 som kunskap om *elevers kunskapsutveckling, sociala kontext och sociala utveckling*. Lärarna får veta mycket, och problemet verkar snarare vara hur man ska sätta gränser för elevers integritet än hur man ska få veta mer. Lärare är oeniga om behovet av kunskaper om elevers *sociala kontext* men eniga om att de behöver information i förväg om vissa elever. Mötet med elever är en avgörande faktor för hur lärare uppfattar sitt yrke, och genom relationerna till elever får lärare kunskaper om elevers sociala utveckling. Lärare arbetar fram en eller flera förklaringar som troligare än andra utifrån den information

de har. De har skapat olika procedurer och visar olika grad av aktivitet i sitt sökande efter kunskap om elever. Lärares olika uppfattningar av vad de behöver veta om sina elever handlar bland annat om skiftande syn på uppdraget, lärares yrkeserfarenhet och lärares etiska ställningstaganden. Hur lärare tolkar den information de får av och om sina elever avgörs i stor utsträckning av hur de tolkar sitt uppdrag som lärare. Olika tolkningar leder till olika åsikter bland annat om omfattningen av undervisning i relation till "det sociala". Med utgångspunkt från de kunskaper lärare söker om elever har tre analytiska kategorier skapats med avseende på vad de vill åstadkomma med sitt arbete. Ämnesexperten, Didaktikern och Kuratorn sammanfattar därmed också olika lärares uppfattningar om vad de vill eller behöver veta om elever för att fullgöra sitt uppdrag.

Som grund för resultaten i kapitel 6 och 7 har utvecklingssamtal analyserats för att studera hur processen ser ut där lärare prövar sina hypotetiska och provisoriska förklaringar. I utvecklingssamtalens möten mellan lärare, elev och förälder ges möjlighet att studera hur lärare använder och utvecklar sin kunskap om elever, vilka rutiner de använder för att samla in kollegers information och sammanställa den egna och sedan förmedla den till elever och föräldrar. Utvecklingssamtalet skiljer sig från många andra samtal i skolan genom att det är ett institutionellt samtal som dessutom är beordrat. Samtalsformen kan karaktäriseras som ett mellanting mellan sammanträde och fritt samtal. Studien visar att det vanligen är ett samtal mellan antingen lärare och elev med föräldern i bakgrunden, eller – vilket var vanligare – mellan lärare och förälder med eleven i bakgrunden. Eleven som står i fokus för samtalet är oftast den som får minst utrymme.

Klasslärarens underlag till utvecklingssamtalet är den blankett som föräldrar och elever fyllt i före samtalet och den skriftliga bedömning som klassens undervisande lärare lämnar. Klassläraren arbetar i stor omfattning med andrahandsinformation och tvingas ofta tolka ett bristfälligt andrahandsmaterial från kollegerna. I utvecklingssamtalet formas eller omformas problemet. (jfr. Schön, framing och reframing). Hur det sker varierar från samtal till samtal och bestäms av de villkor och ramar som styr konversationen och av de olika aktörerna. Under samtalens gång sker sällan eller aldrig direkta uttalade hänvisningar till modeller eller teorier. I stället hänvisar man till de ramar man arbetar inom och de erfarenheter som finns. Lärare förväntas framför allt ha goda kunskaper om elevers sätt att fungera i skolsituationen och vilka kunskaper som utvecklas. Däremot tycks det inte lika självklart att lärare ska kunna diskutera eller förklara t.ex. olika inlärningsproblem.

Liksom andra professionella använder lärare sig av typifieringar (se t.ex. Hasenfeld, 1983) för att kunna diskutera sina "fall". Med utgångspunkt i de sätt som lärare talar om elever görs i kapitel 6 en grovindelnings bild av den ideala eller normale eleven tonar fram. I den kategorin finns aktiva, skötsamma elever, som läser läxor regelbundet, har många kompisar och har roligt på rasterna och som är "lagom" tysta på lektionerna. När lärarna i studien diskuterar åtgärder med föräldrarna sker det med bilden av den ideala eleven som referens för det normala och kategorin blir också den som åtgärdsförslagen relateras till. I kapitlet redovisas också de kategorier som ligger

utanför normalkategorin. Det handlar om elever som utmanar lärarrollen mer markant än övriga, dels genom att avvika kunskapsmässigt, dels genom att utmana klassens sammanhållning.

Den tredje fasen i det professionella kunnandet syftar till att ge förslag till åtgärder till elever. I kapitel 7 konstateras att diskussioner kring åtgärder får ett mycket litet utrymme i utvecklingssamtalen och skolans informella ramar styr mycket av lärarens åtgärdsförslag. Att *bete sig på rätt sätt* i skolan belönas och åtgärdsförslagen har ofta karaktären av standardlösningar oavsett problem. Förslagen till åtgärder i de skrivna omdömena som klassläraren fått inför samtalet liknar de som ges i utvecklingssamtalen. Det är generella åtgärder, och oavsett problem och skolämne, tycks samma medicin hjälpa. Lärares hänvisning till formella ramar i åtgärdsförslagen handlar vanligen om betygen; hur elever ska nå betyget godkänt eller höja sitt betyg. Elevers eget ansvar betonas och de ska bestämma ”var de ska lägga ribban”.

Frågan om ”Stökiga elever” lyfts i flera samtal men lärarna undviker att fördjupa samtalet kring problematiska ämnen eller situationer. Lärarnas strategier har som övergripande syfte att få eleverna att jobba, att må bra och att skapa klassgemenskap. Förslagen handlar ofta om åtgärder kopplade till den sociala utvecklingen och avser vanligare *klassen eller gruppen* än den enskilde eleven. Åtgärder ska påverka klassens välbefinnande, och lärarnas beskrivningar har mer karaktären av metoder de prövar än av faktiska åtgärder (jfr Hasenfeld, 1983; Schön, 1983). Insatserna syftar ofta till att utveckla en god stämning så att eleverna mår bra och tycker att det är roligt eller intressant. Resonemang om hur man mer specifikt ska kunna främja den kognitiva utvecklingen i skolämnena saknas. Man har idéer om metoder för att ”få eleverna att jobba”, men inte alltid med vad.

Åtgärder för *en enskild elev* diskuteras ofta utifrån problem som är förknippade med att individualisera. De ramar som gäller för verksamheten upplevs begränsande och försvårar möjligheterna till individuella insatser. Två kategorier som ofta återkommer i lärarnas beskrivningar handlar om elever som ”inte vill” och elever som ”har det svårt”. För elever ”som inte vill” hänvisas till elevens eget ansvar men för elever ”som har det svårt” känner lärarna ett större ansvar. De använder sina kunskaper om eleven för att *ta hänsyn* och skapa *motivation* i undervisningen.

Lärarna beskriver också hur åtgärder inte blir av delvis beroende på tid men också på osäkerhet om vad som kan fungera. Man förlitar sig i stället på sin ”beprövade erfarenhet”. Lärarna har idéer och prövar sig fram men har också svårt att hitta former för en undervisning som når alla. Även annan forskning om professionellas arbete beskriver hur man prövar sig fram för att hitta rätt metod (Hasenfeld, 1983, Schön, 1983). För lärarna är osäkerheten mest påtaglig i arbetet med elever som anses stökiga eller pratiga och en vanlig åtgärd är att man ”skickar iväg” eleven till någon annan yrkesgrupp i skolan.

Studier av lärares lärande om elever har ett egenvärde, men de förändringar som skett i skolan aktualiserar detta än mer. Förändringar som jag fokuserat är av två slag: den

ena är ett slags ny lärarroll som innebär nya krav och förväntningar på lärare. Den andra handlar om en förändrad organisation som hindrar eller främjar lärares möjligheter till lärande om elever. I diskussionen som följer har jag valt att fokusera på samtals betydelse för lärares lärande, relationsbyggandet som en viktig del i lärares lärande och slutligen hur lärare tolkar och använder sin kunskap om elever till att föreslå åtgärder och vilken kunskap som används i den processen.

## Lärares lärande om elever - samtals betydelse

Lärarkonstens kärna handlar om att kunna föra en dialog, menar Hans Lagerberg (2007:333) och det är i mötet med eleven som läraren visar sin skicklighet. Min studie visar att mycket av lärares lärande om elever sker i samtal med elever och i samtal om elever. Den här delen av slutdiskussionen ska fokusera på hur lärandet sker, varför och på vilka arenor.

### Samtal med enskilda elever

Mötena mellan ”gräsrötter” och klienter har jag tidigare med hänvisning till Lipsky (1980) i allmänhet beskrivit som oåtkomliga för insyn. Klienterna är vanligen ensamma med den professionelle och dessutom i en beroendeställning. Lärares möten med elever sker dock oftast i hela klasser och klassrum men utan andra lärares eller vuxnas insyn. Förmågan att samtala handlar bland annat om att veta hur man kan dominera och domineras i samtalet. I intervjuunderlaget framstår emellertid samtalen med elever mer som ett samtal för att bekräfta elever som de individer de är, än som ett asymmetriskt samtal (Linell, 1990). Samtalsformen är för det mesta mycket fri, och lärarnas bild av samtalen handlar om att eleverna själva tar initiativet och bestämmer vad de vill prata om och när de vill prata. Lärarna i min studie säger att de inte har någon önskan om att styra samtalen. Det innebär att lärare skulle sakna kontroll över många informella samtal med elever och i stället bli underordnade elevers kontroll över samtalet. Jag tolkar inte situationen på samma sätt som lärarna själva, utan jag menar, att de har möjlighet att styra och gör det också.

Samtalen med enskilda elever aktualiserar också ett problem. Genom sin roll kommer lärare ofta elever nära inpå livet, och som lärarintervjuerna i studien visar är elever ofta villiga att berätta mycket och personligt. Colnerud diskuterar i detta sammanhang lärares situation utifrån begreppet ”institutionaliserad närhet” (1995:135) som ställer särskilda krav på lärare. Man vill handla med elevens bästa i fokus men kan samtidigt hamna i kollision med etiska principer om individens integritet. Detta kan jämföras med andra professionella grupper som också ofta försätts i situationer som kräver etiska överväganden. Lärares situation är emellertid speciell på det sättet att relationen mellan lärare och elever byggs upp under en lång tid. Goda relationer är en förutsättning för att arbetet ska fungera eftersom lärare möter sina klienter som kollektiv i klassrummet. Interaktionen utspelas inför allas åsyn vilket gör arbetet mer komplicerat och oförutsägbart än om man möts på tu man hand i ett mottagningsrum (jfr Jackson, 1990; Svensson, 1995). Lärarna arbetar därför hårt med att få situationen



under kontroll och omsorgen om och förståelsen för elever är av stor betydelse för lärares lärande om elever.

Närheten till eleverna kan emellertid också vara problematisk om den inte kompletteras med en viss nödvändig distans. Jag har tidigare i kapitel 5 beskrivit gränsen till det privata i skolan som diffus där varje lärare använder sin egen bedömning av de etiska spelregler som gäller. Det är ett val från en lärares sida att inte bli indragen alltför nära i elevens privata sfär, men gränsen kan se helt olika ut beroende på vilken lärare som drar den. Colneruds forskning visar också att ”det inte finns en gemensam praxis vilken kan upphöjas till princip” (Colnerud, 1995:164). Med tanke på lärares olika uppfattningar om sitt uppdrag, som jag tidigare beskrivit, innebär detta att lärare ger sig själva stor valfrihet i etiska valsituationer där de som professionella yrkesutövare handlar autonomt (jfr Hellberg, 1991; Parding, 2007; Terum, 2003). Det blir därmed också svårt för enskilda elever att veta hur lärare handlar i etiska frågor. Yrkesetik kan i lärares fall därför också sägas utgöra en del av den tysta kunskapen (jfr Colnerud, 1995; Rolf, 1991). Colnerud (1995) aktualiserar i detta sammanhang den aristoteliska dygden *phronesis* - ”det praktiska förnuftet” - som handlar om den erfarenhetsinlärda kunskapen och det intuitiva omdömet som växer fram ur erfarenheten. Vägledande för lärares val av handling blir därmed deras eget omdöme. Abbott (1988) beskriver hur den professionelle utvecklar en förmåga att känna av var gränsen går mellan vad som är tillgänglig kunskap ”rules of evidence” och vad som är relevant kunskap ”rules of relevance”.<sup>53</sup> Underlaget används sedan till den del i processen som beskrivs som ”classification” i betydelse kategorisering.

I min studie har jag beskrivit hur mindre erfarna lärare för säkerhets skull tar till sig all tillgänglig kunskap om varje elev, medan mer erfarna lärare gör en bedömning med hänsyn till vad som är relevant kunskap. Hur denna lärprocess har gått till kan delvis förklaras utifrån den forskning som finns om blivande eller nyblivna lärare. Den visar hur nyblivna lärare använder mycket tid till att planera undervisningen de första åren (Stukát, 1998) och därför inte hinner med att fokusera på den enskilde eleven. Lärare samlar på sig så mycket information som möjligt, för att sedan i efterhand kunna konstatera vad som behövdes och vad som var överflödigt. Med mer erfarenhet blir lärare så småningom bättre på att ta hänsyn till enskilda elever och tolka deras beteenden och lärare utvecklar så småningom kunskap om vad som kan betraktas som relevant kunskap, Vad som från fall till fall bedöms vara relevant eller inte skattas enligt modeller som inte är uttalade. Det tycks handla om osystematiska processer där samtalets form och innehåll kan antas ha stor betydelse. Lärarna i studien ger inte själva någon ledtråd till hur de gör. De menar att de inte använder någon speciell strategi utan det sker t.ex. ”inte så där systematiskt, utan det är mer litet hur det råkar bli” (citat från kapitel 4).

---

<sup>53</sup> Denna process som Abbott beskriver med begreppet ”colligation” ingår tillsammans med ”classification” i det första ledet (diagnos) i det professionella kunnandet. I stället för ”rules of evidence” och ”rules of relevance” använder jag i den fortsatta framställningen de svenska begreppen ”tillgänglig kunskap” respektive ”relevant kunskap”.

Lärare vill inte gärna ta del av överlämnande lärares kunskap om enskilda elever. Motviljan kan bero på att det till stor del rör sig om implicit kunskap. Molander (1993) diskuterar denna form av kunskap i termer av kunskap-i-handling och Ellström (1992, 2000) i termer av förtrogenhetskunskap. Det handlar om kunskap som utvecklats ur lärarens relation till eleven. Den är därmed också är starkt personberoende vilket bland annat innebär att vad som fungerar i en klass för en viss lärare kanske inte fungerar någon annanstans (Carlgren m.fl., 1994). Det kan vara en viktig förklaring till varför man själv vill bilda sig en uppfattning, istället för att överta en annan lärares bild av enskilda elever. Den information som lärare däremot accepterar, kan betraktas som explicit kunskap och beskrivs som avgörande för att man ska kunna hantera mötet med eleven. Lärarna i min studie har förklarat varför man valt ut just den formen som relevant kunskap. De vill förvissa sig om att inte göra bort sig redan vid första mötet med eleverna, vilket är grundläggande för en framgångsrik fortsättning. Abbott (1988) beskriver till exempel hur vi i tolkningsprocessen kan pröva oss fram och genom uteslutning (exclusion) komma fram till vilka insatser som fungerar. Men det ges inte alltid en andra chans, och för lärare kan de första mötena med elever vara ett avgörande ögonblick hur det fortsatta arbetet ska utvecklas. Om lärare gör bort sig och misslyckas tvingas de ändå träffa de missnöjda eleverna i månader framöver.

### **Samtal med kolleger om elever**

Samtal om elever är en annan arena för kunskap om elever. Lärarrummet beskrivs i detta sammanhang som en viktig plats för samtal framför allt för att lärare där får möjlighet att avreagera sig efter eller mindre lyckade möten med klasser eller elever. Jag menar emellertid att analysen också ger stöd för att se lärarrummet som en arena för lärares yrkesutveckling. Där prövar lärare tillsammans med sina kolleger olika förklaringar till en elevs eller en klass beteende. En sådan tolkning stämmer väl överens med annan forskning som visar hur lärares kunskapsutveckling bygger på "second hand quality" (Lortie, 1975). När lärare träffar sina kolleger beskriver de situationer som uppstått i mötet med eleverna. I samtalen går man tillbaka till de egna och kollegernas erfarenheter och lösningar och kommer fram till förslag som man sedan kan pröva i efterhand. Hur processen går till kan lärarna inte beskriva – däremot kommuniceras den genom att de exemplifierar med "fall". Igenkännandet av ett liknande fall leder vidare till en idé om hur situationen skulle kunna lösas. Hur man sedan gör är bundet till kontexten och samspelet med elever. Processen handlar i hög grad om förtrogenhetskunskap dvs. förmågan att kunna använda och bedöma exempel. Schön (1983:172) diskuterar denna form av lärande som kunskap som grundas i en *repertoar av fall*, där individen får möjlighet att bedöma utifrån liknande fall och skapa ny kunskap genom att knyta an till tidigare exempel.

Att kunna reflektera över det man gjort är nödvändigt för att man på allvar ska kunna se vad som ledde fram till resultatet menar till exempel Molander (1993). Ellström (1992, 2000) tillägger dessutom att erfarenhetslärande inte kan stå på egna ben, eftersom det är en ytterst komplex verksamhet att se tillbaka på den egna yrkesutövningen med kritiska ögon. Därför måste den här formen av

kunskapsutveckling få stöd så att man kan lära sig något av "reflection-on-action". Även om Ellströms tanke om stöd kanske mer handlar om handledning än om spontana kollegiala samtal, menar jag att lärares samtal med kolleger i lärarrummet är ett underskattat forum för kunskapsutveckling. Lärares beskrivningar av samtal med kolleger visar att lärarrummet kanske framför allt är en arena för den kategorisering av elever som lärare gör. Där utbyter de erfarenheter med varandra angående olika elever och gör bedömningar som uppfattas på ett gemensamt sätt. Jag återkommer längre fram i texten till lärares kategorisering av elever. Flera forskningsstudier, liksom också min, visar emellertid också hur lärare undviker att diskutera vissa problem. Så betraktas till exempel frågor som har att göra med lärares auktoritet i klassrumssituationen (Denscombe, 1985) alltför "privata" för att bearbetas i lärarrummet. Landahl (2006) visar här i stället hur arbetslagen kan fungera mer tillåtande så att det inte längre behöver upplevas som "skamligt" att ha problem med sin auktoritet. Jag diskuterar detta vidare i stycket som följer. Det är emellertid ingen tendens som jag kan se utifrån resultatet i min studie.

## Lärares lärande om elever - relationer och relationsbygganden

Flera forskare har visat att yrkeskunnande kan utvecklas i relationer och att erfarenhetslärande i hög grad handlar om att lära sig något om sociala relationer (se t. ex. Aspelin, 1999; Moxnes, 1995; Persson, 2006; Wedin, 2007; Öhrn, 1990). Min studie visar att just samtalen med elever spelar en avgörande roll där kunskap om elever både skapas och används i arbetet med att utveckla relationer. Även om en relation inte kan byggas enbart av en part tycks läraren vara den som ansvarar för initiativet och det fortsatta arbetet. Denna iakttagelse stöds även av annan forskning (Birnik, 1998; Wedin, 2007) och förklaras främst av lärarens högre status i relationen utifrån sin roll som vuxen och som lärare.

Den relationella kunskap som byggs upp används av lärare som ett redskap i undervisningssituationen. Man känner av hur man ska lägga upp lektionen, hur klassen mår för tillfället och hur klassen eller gruppen ska motiveras. Ett viktigt perspektiv på relationsbyggandet handlar om att skapa ett gott klassrumsklimat för att nå en god och "familjär" stämning. Arbetet med att skapa relationer kan i detta hänseende ses som ett uttryck för lärares omsorg om elever. De försöker uppnå goda förutsättningar med elevers bästa för handen, och flera forskare lyfter fram omsorgsaspekten som en påtaglig del i lärares handlingar (Hultman, 2001; Nordäng, 2002). Vanligen har klasslärarna uppmärksammats för denna mer omsorgsinriktade linje, men min studie visar att även merparten av högstadielärarna är mycket omsorgsinriktade. Visserligen visar mina resultat också att vissa lärare ("ämnesexperterna") uppfattar "det sociala" som något som man helst vill slippa eller i alla fall ägna mindre tid åt, och Aspelin (1999) menar att uppfattningen om läraren som auktoritativ kunskapsförmedlare kan förklara många lärares oförmåga att möta eleverna på jämlika villkor. Det stora flertalet av de intervjuade lärarna är emellertid intresserade av att eleverna ska "må bra" och ser det som en del av sitt uppdrag. Senare forskning (Ahlstrand, 1995; Wedin; 2007:237) visar också att det omsorgsinriktade arbetet i dag

är en påtaglig del av högstadielärares kontakter med elever och Hargreaves (1998) förklarar detta intresse bland annat genom att hänvisa till känslan av meningsfullhet när man kan betyda något. Professionella i människobevarande organisationer beskrivs vanligen också ha som en av sina uppgifter att påverka individer i syfte att förbättra eller utveckla deras välbefinnande (jfr Hasenfeld, 1983). Uppdraget som lärare har alltid också omfattat andra uppgifter än undervisning och betygsättning. Landahl (2006) tecknar hur lärares omsorgsuppdrag har handlat om att identifiera mekanismer som motverkar elevers lidande, och Claes Ericsson (2002:55) beskriver bland annat med hänvisning till Thomas Ziehe (1986) hur skolan kan fungera som en arena för ungdomars identitetsarbete.

I min studie visar jag hur rollen som klassföreståndare utgör ett nav kring vilken kunskapen om elever cirkulerar och hur rollen också är kopplad till viss status och makt. I den rollen förväntas man ha mer kunskap om enskilda elever än övriga lärare, och till klassföreståndaren vänder sig kolleger, föräldrar och elever för att få veta mer. Detta ger rollen en viss makt och i den positionen kan man till exempel avgöra vad som kan eller bör föras vidare till övriga på skolan. Jag förstår också av lärarnas resonemang att klassens uppträdande har betydelse för lärarrollen och särskilt för klassföreståndaren. Sköter klassen sig beror det på den professionelle lärare man har som klassföreståndare. I attributionsläran är detta en universell "sanning" – om något är bra beror det på en själv, men när det går dåligt beror det på omständigheterna. Bartholdsson (2008) konstaterar på motsvarande sätt att det är lärarens förtjänst när klassen sköter sig väl, medan den jobbiga klassen är konsekvenserna av en mindre lyckad sammansättning av elever! Den kollektiva nivån får på så sätt en avgörande betydelse för den status som tilldelas lärarrollen. Precis som för andra yrkesgrupper gäller att klienterna i viss mån bestämmer status på yrket och därför behöver lärare upprätthålla ryktet om klassens egenskaper. Som jag beskrivit i kapitel 2 och som Lipsky (1980) kallar för "*differentiering efter klientel*" ger det den professionelle högre status att bistå "högstatusklienter" än "lågstatusklienter". Viktiga egenskaper för en bra klass är att man som klassföreståndare lyckas upprätthålla ordning och reda och ett gott arbetsklimat. Detta tycks vara något som lärare strävar efter i högre grad än att få hög betygsnivå på klassen. Även i samtalen med föräldrar uppmärksammas lärares förmåga att skapa ett bra arbetsklimat. En förklaring till varför lärare betonar dessa perspektiv så tydligt kan vara att lärare upplever det svårt att skapa ordning och arbetsro, samtidigt som de senaste årens diskussioner har satt kunskapskraven mer i fokus och gjort kraven på resultat tydligare.

Lärares intresse för klassföreståndarskapet förvånar mig ändå litet. På min tid som lärare sågs detta som ytterligare en uppgift som man gärna undanbad sig. Man kan fundera över varför lärare lägger så stor vikt vid detta. Den utvidgade lärarroll som Hoyle (1980) betonar tycks ha anammats som något självklart i läraruppdraget och framstår i dag som än mer betydelsefullt än tidigare för upplevelsen av tillfredsställelse i lärarbetet. Kan lärare med sitt relationsbyggande ha andra avsikter än enbart att skaffa sig kunskaper för att kunna göra det goda och det rätta? Persson (1994) skriver om lärares makt gentemot elever, Bartholdsson (2008) om den vänliga maktutövningen och Irisdotter (2006) om lärarnas abdikation från ett disciplinerande



arbetssätt. Kräver ett individualiserande arbetssätt andra former av disciplinerande än klassrumsundervisningen? Den intimisering som utvecklas i skolan kan fungera som en drivkraft för skolarbetet (Ziehe, 1989) men den kan också ha en negativ påverkan. Att se sig som kompis eller terapeut till eleven kan försvåra lärares möjligheter att upprätthålla sin roll som ledare för gruppen (Aspelin, 1999; Frykman, 1998). Lärares arbete med att få situationen under kontroll skulle kunna vara den huvudsakliga orsaken till flera av de handlingar de utför (Denscombe, 1985).

Kontrollen över situationen är en förutsättning för att gräsrotsbyråkratens uppdrag ska kunna genomföras med auktoritet och respekt från klienten. I lärares egna bilder av en duktig lärare står högt på listan att kunna hålla ordning och reda i klassen, skapa lugn och ro och ett gott arbetsklimat. Den auktoritära läraren uppfattas emellertid inte vara en bra förebild för lärares arbete i skolan i dag eftersom den skapar en oförmåga att möta eleverna på jämlika villkor. Samtidigt råder oklarheter och osäkerhet kring vilka normer som ska styra verksamheten och det är möjligt att relationer är det redskap som lärare måste utveckla för att över huvudtaget kunna genomföra sitt uppdrag. Jag har i min studie beskrivit hur lärare aktivt skapar en mängd olika situationer för att lära känna elever bättre. Samtalen skulle kunna vara exempel på en ny form av maktutövning som kännetecknas av olika mer eller mindre utstuderade sätt, som lärare använder sig av för att få elevers förtroende (Bartholdsson, 2008). Den förtroendefulla relationen används sedan för att forma eleven, och den skulle därmed kunna beskrivas som ett maktmedel i sig och fungera som Foucault (i Börjesson, 2003:37) beskriver för att producera lydiga elever. Ett kompisliknande förhållningssätt mellan lärare och elever behöver alltså inte nödvändigtvis innebära en ökad demokratisering men en förutsättning för att lärare både ska kunna delta i förandet av den enskilde eleven utifrån hans eller hennes förutsättningar och samtidigt få kollektivet dvs. klassen att fungera.

Är makt ett rimligt perspektiv för att förklara det intresse av relationsbyggande som lärare ger uttryck för? Gräsrotsbyråkrater beskrivs vanligen som självständiga i sin yrkesutövning med arbetsuppgifter som är svåra för arbetsgivare eller myndighet att kontrollera. Men de är också beroende av ett samarbete med klienterna för att kunna genomföra sina uppgifter och en stor del av arbetet bygger därför på att det finns en god relation till dem. I den meningen överensstämmer alltså lärares relationsbyggande med övriga professionellas i motsvarande positioner. Relationen till elever beskrivs ofta som den delen i lärares arbete som ger yrket dess mening. Detta gäller även när de upplevt missnöje med förändringar i anställningsvillkoren (Persson, 2006). Relationerna i sig fyller säkert också en sådan funktion. Men jag menar att det är rimligt att tänka sig att relation som maktutövning kommer att få en allt större betydelse när betingelserna för arbetet blivit mer osäkra och lärare upplever att de behöver redskap för att få kontroll över situationen. Utifrån lärares horisont har de förändringar som genomförts inneburit att läraruppgiften utvidgats och att kraven ökat (Hargreaves, 1998; Hoyle, 1980). En studie av gymnasielärares förändrade arbetsvillkor (Larsson m. fl., 2002) visar att elevers sociala och praktiska problem upptar mycket tid för lärare och upplevs som den uppgift, som tynger arbetet mest. En begränsande faktor som också framkommer i min studie handlar om att lärare upple-

ver att de saknar utbildning för att handskas med alla de elevsociala problem de möter. Motsvarande resultat beskrivs i en undersökning från Skolverket (2006). När lärarna i min studie säger att de vill få information om elever i förväg för att undvika att utsätta eleven för en obehaglig situation handlar det också om att man vill undvika att själv hamna i en situation där man skulle kunna göra bort sig. Att kunna upprätthålla auktoritet i situationen kan vara helt avgörande för utgången, eftersom lärares sociala verklighet ofta handlar om att inte tappa ansiktet genom att framstå som obeslutsam.

En begränsande faktor för lärares arbete med elevrelationer är bristen på tid. Det försvårar arbetet mer allmänt, men påverkar också hur mycket tid man kan ägna åt enskilda elever. Det är ett allmänt kännetecken att gräsrotsbyråkraten fattar beslut under tidspress och med begränsat beslutsunderlag (Lipsky, 1980), men tidsperspektivet har en särskild betydelse för lärares uppdrag. Hargreaves, (1998) uppdelning i olika tidsbegrepp beskriver å ena sidan *monokrona tidsuppfattningar* som handlar om att göra en sak i taget, hålla tidsplaner och genomföra uppgifterna inom givna tidsramar. Å andra sidan beskriver en *polykronisk* användning av tiden anpassning till sammanhanget och en tidsuppfattning som passar för mer oförutsägbara situationer där uppgifterna genomförs oavsett den tid som går åt. Grundskolläraernas värld, menar Hargreaves, är i huvudsak polykron till sin karaktär, och de har att hantera många olika frågor samtidigt. Andra organisatoriska faktorer handlar om en utvidgad lärarroll som beskrivs som en intensifiering av lärararbetet (Hargreaves, 1998:31). Den innebär bland annat att lärare förväntas möta fler krav och förhålla sig till nya villkor som i sin tur innebär en ökad osäkerhet för lärarrollen. Sammantaget menar jag att förändringarna skapat en osäkrare situation för lärare samtidigt som den politiska diskursen kräver av lärare att ta hand om alla elever, individualisera och att vara mer kunskapsinriktade med begränsade resurser. I det kommande avsnittet diskuterar jag hur lärare, precis som andra professionella, hanterar en arbetssituation med många elever att ta hand om och nya arbetsuppgifter att lösa på samma eller med kortare tid till sitt förfogande.

## Lärares tolkning av information om elever - kategorisering och normalisering

Den andra fasen i det professionella kunnandet – *tolkningen* – beskrivs vanligen (jfr Abbott, 1988) som mindre tillgänglig och den är också mer osynlig i intervjuerna i min studie. Jag har tidigare nämnt att lärares beskrivningar av samtal med kolleger visar att lärarrummet är en arena för mycket av den kategorisering av elever som lärare gör. Dessa samtal känner jag bara som berättelser från lärare, och har därför valt att också hämta underlag till min analys och mina slutsatser från utvecklingssamtalen, när det gäller lärares tolkning av sitt lärande om elever. Där blir processerna mer tillgängliga när lärare prövar och utvecklar sina förklaringar i mötet med elev och förälder. I denna del av diskussionen vill jag särskilt uppehålla mig vid kategorisering och normalisering som fenomen professionella använder sig av och som jag beskrivit framför allt i kapitel 6.



Precis som andra professionella inom människovårdande organisationer använder lärare typifieringar för att göra bedömningar eller diskutera sina ”fall” (jfr Hasenfeld, 1983). Jag har beskrivit kategorisering som ett medel för att lösa arbetsituationen när man snabbt behöver se mönster och hitta lämpliga lösningsförslag samtidigt som man tar hänsyn till regler och rutiner som föreskrivs. Med utvecklingssamtalen som källa har jag låtit bilden av den normale eleven växa fram. I den kategorin finns aktiva och skötsamma elever som läser sina läxor regelbundet och klarar skolämnena med gott och väl betyget godkänt. De har många kompisar och har roligt och är lagom tysta på lektionerna. Elever ska också känna till betygskriterierna och kunna avgöra den nivå eller de mål som de vill uppnå. Kategorierna får en normaliserande funktion och används i min studie av lärare när de diskuterar elevers situation med varandra och mer uppenbart i samtalen med föräldrarna. Mot bakgrund av mina resultat menar jag därför att utvecklingssamtalen kan uppfattas som systematiska försök att producera en viss sorts elever. Lärare strävar efter att skapa elever som kan tillhöra ”normal-kategorin” och det normala i det här fallet handlar om en ”lagomelev”. Ett tydligt drag i min studie är vilka kategorier som är mest uppskattade och eftersträvansvärda och vilka som är icke önskvärda. De båda icke önskvärda kategorierna består i min studie dels av elever, som inte klarar av de kognitiva kraven och dels av elever, som inte brukar allvar i skolan utan ägnar tiden åt att ”strula”. Föräldrar, elever och lärare tycks vara eniga om beskrivningen av den ideala eleven som ett mål att sträva mot, och jag upplever att föräldrarna känner en viss tillfredsställelse, när de får skolans hjälp att forma sin adept i rätt riktning.

Lärares skriftliga bedömningar om elever, som utgör en del av klasslärarens underlag till utvecklingssamtalet, är kortfattade och ”översatta” till ett vardagsspråk. Den kunskap de skriftliga bedömningarna förmedlar om en enskild elev är ofta mycket konkret och erfarenhetsorienterad och handlar vanligen om elevens beteende. Den är baserad på mycket personliga uppfattningar och beskrivningar av enskilda elever och således långt från Webers byråkratiska ideal om en bedömning fri från subjektiva värderingar. Jag vill inte heller kalla den för en professionell bedömning med tanke på de formuleringar som används. Det finns en påtaglig skillnad mellan det vissa lärare skriver om elever till kolleger och hur lärare sedan talar om elever i utvecklingssamtalen. Möjligen kan mottagande lärare lättare förstå formuleringar som liknar det mer vardagliga sätt som lärare pratar med varandra om elever. Man förväntas heller inte vidarebefordra dessa kollegiala formuleringar till elever och föräldrar. I samtalen i mötena ansikte mot ansikte med elever och föräldrar är språket ett annat och kategorierna inte lika ”privata”. Här är alltså fråga om det som Goffman (1967) skulle karaktärisera som samtal ”backstage” respektive samtal ”frontstage”.

Kategorisering av elever fyller en viss funktion för lärare. De kan tolka information om elever, diskutera sina ”fall” med varandra och samtala om elever med föräldrar. Kategorierna tycks vara tydliga för lärare och eventuellt för föräldrar. Däremot ger de, vad jag kan förstå, inte lärare råd om hur de ska handla eller vilka speciella åtgärder de ska vidta. Det finns därför anledning att vara försiktig när man beskriver elever genom att göra kategorier på detta sätt. Jag vill markera att kategorierna ska ses som analytiska redskap och inte som en konstruktion av mer livskraftiga kategorier. Det

handlar snarare om levande och föränderliga grupperingar som lärare gör utifrån sin vardagspraktik beroende på den kontext de befinner sig i och som ser olika ut i olika skolor. Svensson (2002a) diskuterar t.ex. hur varje yrkesgrupp utvecklar sin egen uppsättning av metaforer som efter en tid byts ut mot andra. Detta kan skapa risk för feltolkning eftersom olika "system" kan finnas samtidigt och ge flera olika sätt att tolka. Men tanken om forandet av den ideale eller normale eleven tycks finnas med i flera andra sammanhang. Bartholdsson beskriver till exempel hur forandet av den ideale eleven kan ses som "inskolning i den vänliga maktutövningens villkor" (Bartholdsson, 2008:73).

Kategorier och kategoriseringssystem hjälper alltså till att skapa mening av den information man får (Mäkitalo, 2002:57). Men kategorier kan också användas för att skapa "sociala fakta" och därmed en viss "verklighet", och man kan fundera över vilken betydelse det har, att lärare diskuterar elever utifrån till exempel den kategorisering som jag kommit fram till i min studie. Det är inga färdiga byråkratiska kategorier utan skapade utifrån lärares vetande om elever och lärares strävan efter att forma elever till ett skoljag. Hur detta skoljag ska se ut påverkas förmodligen bland annat av det aktuella samtalet om skolan. I min studie har elevers beteendet stor betydelse för lärares indelning av elever i olika kategorier. Jag hade däremot trott att den aktuella skolpolitiken som framför allt lyfter fram betyg och kunskaper skulle synas tydligare i lärares kategorisering av "det normala" eller "det ideala". Istället fylls samtalen ofta av de problem som lärare upplever när det gäller att handskas med elevers sociala problem. Jag antar att kategoriseringen speglar såväl den aktuella skolvardagen ur ett lärarperspektiv som den skolvardag som lärare får via mediernas bilder av skolan. Kategorierna kan antagligen snabbt ändras med ett annat fokus för politikens och mediernas bevakning av skolan, men det finns förmodligen också kategorier som står sig över tid och som grundar sig på mer grundläggande värden i skolan. Detta är inget jag kan uttala mig mer säkert om utifrån resultaten, men det skulle kunna vara ett intressant ämne för fortsatt forskning.

I studien redovisas de begrepp som lärare använder för att beskriva elever och där framgår att lärare följer ett visst mönster. Vilka begrepp som används skiljer sig till viss del åt beroende på om det är en manlig eller en kvinnlig lärare. De lärare som avviker mest från mönstret är två relativt nyutexaminerade lärare. I studien använder dessa båda lärare fler karaktäriserande uttryck för klassen än för enskilda elever. En sådan bild stämmer väl överens med övrig forskning som visar hur oerfarna lärare i början av sin yrkeskarriär koncentrerar sig på att få kontroll över klassen och först med mer erfarenhet också klarar av att fokusera på enskilda elever och deras utveckling (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Det innebär i så fall, att nya lärare behöver lära sig "systemet" av kollegerna för att kunna skapa förutsättningar för samtal och tolkning av sitt vetande om elever i stället för att pröva sina egna tolkningar. Kategoriseringen kan därför också ses som ett hjälpmedel för nya lärare att lära sig vad som är relevant kunskap om elever vilket samtidigt också innebär att de professionella både producerar och reproducerar en viss social ordning. Det finns några undantag i min studie och dessa är egentligen väl så intressanta att diskutera. Det handlar om ett par samtal där lärare ger utrymme för både elev och förälder att

bidra med sina förklaringar till lärarens egen tolkning. En ny gemensam tolkning skapas och påverkar kategoriseringen som på detta sätt växer fram i dialog mellan samtalets olika parter. I de få fall detta äger rum i min studie,<sup>54</sup> handlar det om lärare som inte är helt oerfarna men som har en nyare utbildning bakom sig och förhållandevis kort tid i yrket - fem till sex års erfarenhet. Det mönster som utvecklades kan vara en tillfällighet och bero på den enskilde läraren, men det är intressant som en god modell för hur ett samtal kan fungera. En förklaring till resultatet i samtalet kan vara att underlaget för bedömningen var bristfälligt, och att läraren därför lät själva samtalet ge legitimitet åt vissa tolkningar och slutsatser och ifrågasätter faktiskt också på sitt sätt övriga kollegers system för kategorisering.

I tolkningsfasen tolkar lärare inte bara elever utan också sig själva i relation till de förväntningar som ställs på yrkesrollen. Både lärare, elever och föräldrar försöker ge en bild av sig själva som överensstämmer med de förväntningar som finns på respektive rollen. Som lärare är man beroende av att kunna leva upp till de förväntningar som ställs – annars har man förlorat allmänhetens förtroende och kan få svårt att fortsätta att utöva sitt yrke (Lipsky, 1980). Lärare, elever och föräldrar måste dessutom upprätthålla en god relation under en längre tid varför det finns all anledning att skapa ett klimat som präglas av tillit. I mötet med andra människor har vi som individer ett behov av att ge en bild av oss själva som överensstämmer med den ”officiellt sanktionerade” (Goffman, 1981:39). I utvecklingssamtalet vill lärare framstå som goda relationsskapare och undviker därför att hamna i diskussion kring vissa känsliga frågor som t.ex. olika former av ”disciplinära problem”. Bilden av hur det goda samtalet ska se ut är till viss del skapad av lärare själva men också av omgivning och samhälle. Goffman använder begreppet ”idealisering” för att förklara vår benägenhet att agera på ett sätt som motsvarar de förväntningar som ställs och de ideal som finns i samhället. Lärare förväntas till exempel ha ett gott samarbete med föräldrar vilket bland annat kommer till uttryck i de styrdokument som sätter ramarna för lärares uppdrag (Prop.1992/93:220; Lpo 94).

Det mer familjära samtalsklimatet som skapas i utvecklingssamtalen kan därför säkert vara bra av olika skäl, men jag menar också att lärare riskerar att förlora i auktoritet och den professionalitet som kan ligga i att sammanfatta och formulera i mer abstrakta termer. Det finns också en risk, särskilt för elever, när samtalet utformas som ett informellt möte mellan några bekanta. Därmed döljs den asymmetri som faktiskt ändå finns i samtalssituationen. Samtalen utvecklas i flera fall till en situation där både förälder och lärare påverkar eleven i en bestämd riktning, och min uppfattning är att lärare är särskilt angelägna om att framstå som goda samarbetsparter till föräldrarna i detta arbete. I många situationer utnyttjade de vuxna också varandras möjligheter till påverkan genom att bilda ”allianser” mot elever (jfr Adelswärd, 1994). Vad som lyfts fram, vad som poängteras och hur föräldrar och lärare samarbetar visar också eleven vad de vuxna anser vara väsentligt i skolan. Utvecklingssamtalet fungerar på så sätt också som en del i elevens identitetsbyggande och, skulle man kunna säga, lär eleven - med Perssons formulering - att vilja det som skolplikten tvingar (jfr Persson, 1994; Bartholdsson, 2008).

---

<sup>54</sup> Se t. ex. samtal 9 i Exempel 34 och 35.

## Lärares förslag till åtgärder

Min studie visar att lärare hittar flera och bra vägar till kunskap om elever och också hur de genom erfarenhet lärt sig hur informationen ska tolkas. Men i det sista steget i det professionella handlandet - de åtgärder som lärare föreslår som ett resultat av de båda tidigare stegen - visar lärare större osäkerhet. Sett till lärares undervisningssituation står oftare hela klassen i fokus för lärares intresse och en stor del av lärares åtgärder är därför rimligen inriktade på lösningar som omfattar hela klassen. Eftersom utvecklingssamtalen utgör ett viktigt empiriskt material i denna del av studien kommer därför de åtgärder som föreslås för den enskilde eleven att stå i centrum. Det individuella mötet mellan lärare -professionell- och elev – klient- blir därmed också det som mest liknar gräsrosbyråkraternas arbete som oftast är individuellt.

### **Vad vill lärare åstadkomma med sina åtgärdsförslag?**

Åtgärdsprocessen är precis som när det gäller diagnos organiserad kring ett klassificeringssystem. Klassificeringen av åtgärder handlar om att försöka identifiera vilka olika former av problem som löses med vilken åtgärd (Abbott, 1988). Studien visar att lärares förslag till åtgärder ofta sker mot bakgrund av bilden av den ideala eleven och syftar till att påverka elevens beteende. Både föräldrar och lärare är till exempel i flera av samtalen oroade över elevens bekymmerslösa inställning till skolan och i utvecklingssamtalen får lärare ofta spela rollen som medhjälpare i föräldrars uppfostran. Bland annat hänvisar lärare till det mycket speciella med att gå på högstadiet och vill att elever ska förstå att det är ett nytt steg i utvecklingen mot vuxenlivet där förmågan att kunna ta ansvar är avgörande.

Att på det här sättet bli delaktig i uppfostran tillsammans med föräldrar kan ge behövlig kraft åt lärares arbete med förtroendekapitalet (Hultman, 2001) och i grunden är lärare beroende av elevers medverkan när inte längre de klassiska idealen om lydnad och respekt är lika tydligt närvarande som de varit tidigare (Sernhede, 1995). Annan forskning visar också hur lärare hänvisar till elevers ansvarstagande som ett förväntat beteendet (t.ex. Bartholdsson, 2008). Anspelningar på ett omoget beteende eller att man "inte är redo" för högstadiet uppfattas negativt av elever och fungerar på så sätt disciplinerande. Det används också som metod och introduceras tidigt i skolan. Bartoldsson (2008:81) beskriver hur förskolebarnen "hotas" med degradering från stora till små om de inte betar sig på rätt sätt, och min studie visar hur lärare försöker använda det som åtgärd för att påverka också äldre elevers utveckling. Med tanke på hur flitigt det används i samtalen tycks det vara en effektiv åtgärd och den får dessutom också föräldrarnas stöd. Skolor är vanligen organiserade efter ålder där elevers status och självständighet bland annat bestäms av hur stor eller liten man är och denna typ av åtgärdsförslag ligger naturligtvis nära det som tidigare diskuterats om normalkategorin. "Det oönskade beteendet" utgör grunden för de åtgärder som vidtas och "det tecken man behöver för att kunna definiera någon som avvikande"(Börjesson, 2003:121). Lärare strävar här efter att nå det som av samhället uppfattas som normalt i betydelsen önskvärt just i den tid man befinner sig ( Tideman m. fl., 2004:19). För de åtgärder som syftar till att påverka elever till ett "normalt beteende" finns i det här fallet stöd i de statliga styrdokument som ger lärare i uppdrag



att utveckla ett förhållningssätt där elevers ansvarstagande ska få växa med ökad ålder (Lpo94).

Lärares betoning av elevers ansvar kan också kopplas till demokratiseringen av skolan, menar Börjesson (2003:144). Denna frihet har emellertid ett pris och det är just ansvar. Elevers eget ansvar framkommer särskilt tydligt när diskussionerna kommer in på ämnet betyg. Lärare hänvisar gärna till betygen som ett sätt att markera allvaret och ”det vuxna” i skolan och elever föreslås själva bestämma ”var ribban ska ligga”. Det kan tyckas märkligt att lärare, som själva har lagt ner mycket gemensam tid på att tolka betygs-kriterier och bedömning av mål, lägger detta ansvar på elever. Flera av de elever som ingår i studien har precis börjat på högstadiet och har aldrig tidigare fått betyg, men förväntas nu kunna bedöma vilken nivå de ska sträva efter, förstå betygs-kriterier och vad de kan betyda i praktiken. Jag utgår från att lärarna i studien syftar på de mer konkretiserade kriterier som de arbetat med och uttolkat och som finns på skolan. En rimlig förklaring till lärares betoning av betygs-kriterierna kan vara, att de vill förvissa sig om att informationen om de regler, som gäller, har gått fram till elever och föräldrar. Av läroplanen framgår nämligen att skolan skall klargöra för föräldrar och elever vilka mål utbildningen har bland annat som ett underlag för elevers kommande val (Lpo 94: kap.1). Här visar sig alltså skolans målstyrning för elever och föräldrar. Den får i samtalen samtidigt också karaktären av en byråkratisk ordning med nya byråkratiska regler i form av betygs-kriterier. Problemet som jag ser det är att i lärares eget arbete med betygs-kriterier och bedömning ingår ett markant inslag av tolkning som lärare i egenskap av professionella kan göra men som vi knappast kan förvänta oss att elever och föräldrar ska förstå utan hjälp (Abbott, 1988; Wedin, 2007:203-206) utan där behövs lärarens – expertens - tolkning och analys. Jag har tidigare i kapitel 2 beskrivit hur professionellt arbete sker med hjälp av bedömningar och beslut från fall till fall och inte med hjälp av de generaliserande regler som den byråkratiska organisationen erbjuder.

### **Åtgärder för hela klassen**

Lärare har fler förslag till åtgärder som handlar om kollektivet än om enskilda elever, och de uppfattar det som sitt ansvar att skapa förutsättningar för att klassen ska trivas och ”må bra”. Resultatet av insatser för enskilda elever är mer oförutsägbart än för en klass eftersom resultatet av elevers utveckling handlar om en process som kan ta lång tid (jfr Hultman, 2001:93). Effekterna av lärares åtgärder för enskilda elever är beroende av elevers behov och förutsättningar, av det aktuella skolämnet och hur den relation ser ut som utvecklats mellan elev och lärare. Det kan dessutom vara helt andra mer eller mindre kända faktorer som varit avgörande för lösningen och som ligger utanför både lärares och skolans ansvarsområde. I studien beskrivs hur lärare ständigt prövar sig fram till lösningar. Med vissa elever fungerar inte åtgärderna och resultaten uteblir. Den bilden stämmer väl överens med annan forskning om erfarenhetsbaserat lärande - att pröva sig fram i tankarna till olika lösningar tills man hittar en tillfredsställande lösning (jfr Schön, 1991; Polanyi, 1967). Reflektionen kännetecknas av ett experimenterande i tankarna, och den kunskap som utvecklas utgår från den praktiska situationen. Men när inte det ständiga prövandet efter ”rätt” åtgärd leder till



något resultat försvåras också lärares erfarenhetslärande. Man lär sig vad som inte fungerar men inte hur lösningen kan se ut (Hasenfeld, 1983).

Lärare beskriver hur åtgärder för hela klassen är ”lättare” att läsa av än för enskilda elever eftersom åtgärderna vanligen får snabbare effekt. När lärare använder sig av åtgärder för att skapa ordning och reda eller få elever att hålla tyst låter resultatet inte dröja – antingen får det effekt eller så uteblir effekten. Då kan man pröva sig fram till andra lösningar. Det innebär att situationer med klassen oftare erbjuder lärare möjligheter att skapa nya erfarenheter och ny ”kunskap i handling” (Molander, 1993; Schön, 1991). Möjligen kan detta vara en förklaring till lärares större intresse och engagemang i de åtgärder som berör hela klassen – att det helt enkelt är i dessa situationer som man känner att man har redskap och kunskap att kunna agera mer professionellt. I klassrumssituationen gäller att kunna fatta snabba beslut vilket gör att man tillgriper den lösning man ser för tillfället, oavsett vad eventuell forskning eller ideologi säger. Det leder till att lärare oftast måste förlita sig på den egna erfarenheten framför vetenskapliga teorier och resultat. I stället utvecklas det som Hasenfeld kallar för praxisideologier (2003:169) eller med Lauvås och Handals (1982) begrepp lärares praktiska teorier som en form av vardagskunskap som är relevant för undervisningspraktiken vid ett givet tillfälle. Praxisteorierna fyller olika funktioner som till exempel att de reducerar osäkerhet och legitimerar val av arbetsform (Lauvås & Handal, 1993, Hasenfeld, 2003).

När lärare beskriver hur de planerar och förbereder görs det vanligen utifrån tankemönster som gäller hela klassen och de åtgärder som diskuteras handlar om färdighetskunskap (Ellström, 1992, 2000). Åtgärderna syftar mer till att elever ska göra något än att de ska arbeta med ett visst innehåll och mot ett visst mål. Handlandet snarare än målet är i fokus vid planeringen. Ingrid Carlgren och Ferenc Marton (2003) pläderar för att fokus på lärares uppdrag ska förändras från att vara experter på hur man lär ut till att vara experter på lärande – det vill säga vad de kan förväntas åstadkomma. Även tidigare i detta kapitel har jag visat att lärares intresse för hela klassen är stort vilket bland annat visat sig som ett stort intresse för att vara klassföreståndare. Resultaten i min studie tyder på att lärares mer allmänna yrkeskunnande är inriktat på ledarskap och grupputveckling snarare än på enskilda elevers utveckling vilket stämmer överens både med lärares utbildning och med verksamheten.

### **Åtgärder för enskilda elever - dom som inte vill och dom som inte kan**

Även om det är klassen som är i fokus för lärares arbete, så visar lärarna i studien också strategier vad gäller enskilda elever. Däremot beskriver lärare beskriver en stor osäkerhet när det gäller hur man ska hantera vissa elever. Stökiga elever får t.ex. lärare att tappa tråden och komma ur fattningen. De utmanar lärares möjligheter att skapa den goda sammanhållningen i klassen men hotar inte bara lärarrollen utan i lika hög grad läraren som person. Den nära relation som lärare upplever är en förutsättning för arbetet med elever gör det samtidigt svårare för lärare att koppla elevers motstånd till rollen istället för till den egna personen (Lagerberg, 2007). Även annan forskning

visar hur systemet hotas när elever vägrar att anpassa sig och ordningen utmanas. Då blir den, som Persson (1994) kallar för den osynliga maktutövningen, synlig och tvingar fram auktoritära insatser. Men lärare värjer sig mot att ta itu med ”hårdhandskarna” eftersom det inte stämmer överens med bilden av det demokratiska ledarskapet som uppfattas som en ledstjärna för hur man ska forma sin lärarroll (Bartholdsson, 2008:186). Lärarna bekräftar inte i intervjuerna att de känner ett obehag i situationer av den här typen men visar det i oviljan att diskutera frågan med föräldrar och elever.

När lärares åtgärdsförslag inte biter, när åtgärder som tidigare fungerat inte längre duger och när man inte vet hur man ska göra, återstår att ”skicka iväg” eleven eller skicka iväg frågan för att själv får råd – det kan vara till kurator, skolsköterskan eller till specialläraren. Annan forskning (Börjesson, 2003; Persson, 2001; Tideman m. fl., 2006) visar, precis som min studie, att lärare tenderar att skjuta problemet ifrån sig och lägga det på den enskilde eleven. Lipsky förklarar detta med att det ofta i denna typ av organisationer handlar om att arbeta med klienter som deltar under någon form av tvång. Klienterna har sällan andra handlingsalternativ vilket i sig kan betyda att gräsrotsbyråkraterna egentligen inte har särskilt mycket att förlora om de misslyckas. Om klienterna inte samarbetar beskyller gräsrotsbyråkraterna klienten för att vara problembäraren – *”the fault may always be attributed to the client”* (Lipsky, 1980:56).

Professionellas problem med förslag till åtgärder kan helt enkelt också handla om problem som är svårlösta (Abbott, 1988). Ibland använder lärare åtgärder även om de vet att åtgärderna inte är särskilt lyckosamma. Men de används i brist på annat när man inte vet hur den åtgärd ska se ut som kan fungera. När lärare skickar iväg elever till ”annan personal” inser man att detta inte heller är en bra lösning men det är i alla fall en lösning just då för läraren och för resten av klassen som får arbetsro. Att handla på det här sättet är inte specifikt för lärare utan beskrivs även i annan forskning om andra grupper av professionella i human serviceorganisationer, där klienterna kan påverka arbetsinnehållet genom sitt agerande (Hasenfeld, 2003). Det innebär att man inte säkert vet från en gång till en annan vilka metoder som kommer att fungera och det är svårt att avgöra om utfallet sedan blev lyckat eller inte. De innebär i sin tur att de professionellas tolkningsbas blir begränsad liksom också lärares möjligheter till lärande i olika situationer med enskilda elever. Erfarenheterna från min studie visar att lärare undviker att diskutera åtgärder som syftar till att lösa mer komplicerade situationer för enskilda elever. De anser sig sakna tillräckligt med kunskap om hur de bäst ska arbeta och det råder motstridiga uppfattningar om vad som är rätt eller fel. Detta bekräftas också i en rapport från Skolverket (2006) där man konstaterar att lärare saknar redskap för att kunna hitta lösningar för vissa situationer. Det finns olika förklaringar till detta och en viktig förklaring är att många lösningar är kopplade till värderingar (Hasenfeld, 1983). Under en viss period favoriseras vissa lösningar och under en annan period andra - inte därför att de har större vetenskaplig grund utan snarare för att de överensstämmer med gängse värderingar i en viss tid. Värderingar kan på så sätt fungera som utfyllnad för den brist på kunskap som finns om vilka åtgärder som är framgångsrika. Aspelin (1999) menar vidare att lärare förhåller sig till en abstrakt föreställning om hur man bör agera istället för att förhålla sig till eleverna

mer konkret här och nu och lita till sin erfarenhet. När olika typer av problem uppstår i samspelet håller man masken och döljer sina misstag istället för att erkänna dem vilket hänger samman med föreställningen om att man som lärare inte ska visa sig svag inför eleverna.

Lärare diskuterar hellre åtgärder för enskilda elever utifrån mer generella perspektiv och kategorier av elever. Två kategorier står i fokus för lärare i detta hänseende: elever som ”inte vill” och elever som ”har det svårt”. För ”elever som inte vill” hänvisar lärare till elevers eget ansvar och menar att man som lärare inte kan göra särskilt mycket. Denna inställning ligger nära den som Lipsky ger uttryck för när han konstaterar att gräsrotsbyråkraterna egentligen inte har särskilt mycket att förlora om de misslyckas och att det är – i det här fallet – elevers eget fel (Lipsky, 1980:56). Däremot är lärare betydligt mer välvilligt inställda till att vidta åtgärder som behövs för elever som man bedömer ”vill men inte kan” eller ”har det svårt”. Den kunskap lärare samlat på sig om elever använder de i det här sammanhanget framför allt för att kunna *visa hänsyn* till olika faktorer som antas påverka enskilda elever negativt. Åtgärdsförslagen för kategorin ”som det är synd om” har en tydlig omsorgsriktning. Lärare uppfattar också som en av sina huvuduppgifter att motivera elever, och studien visar att lärare lägger ner mest motivationsarbete på de elever som inte klarar G eller nätt och jämt G. Det är också den grupp som lärare säger att de vet mest om. Har man tur så fungerar åtgärderna men även med stor kunskap om enskilda elever finns en stor osäkerhet och lärare måste pröva sig fram.

För att kunna individualisera undervisningen tycks lärarna i studien sakna både redskap och kunskaper om hur de ska göra trots att de menar sig ha goda kunskaper om sina elever. I stället för att reflektera över möjliga åtgärder vill lärarna, när frågan kommer på tal, prata om de problem som är förknippade med att individualisera. De beror enligt lärarna främst på att ramarna för arbetet ofta begränsar möjligheterna till individuella insatser. Schön (1991) menar att det ofta är problemlösningen som hamnar i fokus för professionella och att den delen som handlar om att formulera problemet (”problem setting”) glöms bort. Just formuleringen av det praktiska problemet är en viktig del av det professionella kunnandet. Problemen finns inte där som färdiga enheter utan måste konstrueras utifrån varje situation. Många forskare är i dag eniga om reflektionens betydelse för att ny kunskap ska skapas av ny erfarenhet och för detta krävs att det ges möjlighet till *reflection-on-action* (Ellström, 1992; Molander, 1993). Till denna process krävs tid för att kunna se vad det var som ledde fram till resultatet. Jag menar att dessa processer är möjliga att göra till rutin, vilket lärarna i min studie också gör, men att lärare också i mer komplicerade fall behöver använda en mer utvecklad form av problemlösning. Rutiner och regler räcker vanligen långt, men för att utveckla ett kvalificerat yrkeskunnande krävs något mer än ”bara” erfarenhet som läggs till erfarenhet vilket inte nödvändigtvis innebär att man också lär sig att bättre bemästra eller förstå olika situationer (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

Flera forskare diskuterar hur erfarenheter ska kunna utvecklas till ny kunskap. Så diskuterar till exempel Ellström och Molander nya nivåer av den yrkesverksammes kunskapsutveckling. Ellström kallar denna nivå för ”den reflekterade nivån” och

Molander kallar den för orienteringskunskap (1993:172). Denna form av kunskapsutveckling bygger på förtrogenhetskunskap och ska ge förståelse över ett större område och skapa mening åt helheter. För att främja en sådan kunskapsutveckling krävs stöd.Handledning kan vara ett exempel på stöd för kunskapsutveckling som används som en del av ett livslångt lärande. Lärarna i min studie menar att man borde diskutera åtgärder och resultat av åtgärder mer både i lärarutbildningen och sedan i skolan eftersom det finns en stor osäkerhet om åtgärdernas verkan. I stället utvecklar man själv ny kunskap så gott det går genom att pröva sig fram. Det är som en av lärarna säger *”litet mer av learning by doing faktiskt... särskilt när man är ny så blir det så. Och så får man ett tips och så provar man det, och så upptäcker man att det inte passar - eller passar”*.

### **Hur ser lärares åtgärdsförslag ut?**

De flesta åtgärdsprogram är organiserade runt de fall som tar upp merparten av det professionella arbetet (Abbott, 1988). Lärares förslag till åtgärder framstår som ganska vardagliga råd som skulle kunna ges av vem som helst. Kollegers skrivna underlag, som utgör en del av lärares bedömningsgrund, är förhållandevis vagt med allmänna formuleringar och klasslärares förslag till åtgärder får oftast karaktären av standardlösningar oavsett vilket problem som ska lösas. Förslagen är i huvudsak fokuserade på elevers beteende och om Abbotts slutsatser stämmer tyder detta på att beteendeproblem också tar upp merparten av det professionella arbetet för lärare. I min studie har jag inte undersökt hur olika skolämnen bearbetas, men i analysen av utvecklingssamtalen finns ändå vanligen också ett innehåll som handlar om olika skolämnen. Det finns emellertid inte något som tyder på att åtgärdsförslagen ser så mycket olika ut om det handlar om att skärpa sig rent allmänt eller om att nå godkänt i ett skolämne.

Precis som för andra professionella beskrivs vissa delar av lärares yrkeskunskap som implicit till sin karaktär och kunskapen finns i handlandet och i förmågan att kunna göra bedömningar eller se mönster i samband med handlingen (t.ex. Ellström, 1992, 2000; Molander, 1993; Polanyi 1967, 1998; Schön, 1991). Lärares förmåga att göra bedömningar handlar till stor del om förtrogenhetskunskap och kan vara en förklaring till att de har svårt att verbalisera sina förslag till åtgärder. Men om erfarenheten har en avgörande betydelse för lärares förmåga att analysera situationen och komma fram till åtgärdsförslag, borde jag kunna se en skillnad i förslagen från lärare med lång yrkeserfarenhet och de från lärare som är mer nya i yrket. Någon sådan skillnad finns det inte belägg för i min studie. Här kan man i stället fundera över betydelsen av ett utvecklat gemensamt yrkesspråk och om detta kan verka begränsande för lärares möjligheter att formulera åtgärdsförslag. Den sociologiska definitionen av en profession handlar bland annat om att yrkesgruppen ska ha ett gemensamt yrkesspråk och enligt Selander (2006) lärs det i yrkespraktiken där lärarna genom sitt vardagspratande utvecklar och upprätthåller en gemensam referensram. Det är kanske ett problem att det gemensamma språk som utvecklas i yrkespraktiken också har karaktären av ett vardagsspråk som vem som helst kan använda sig av. Men det finns forskning som visar att heterogena samtalsgrupper allmänt utmärks av ett vardagligare

språk där man blir mer hänvisad till vardagskunskap som alla inblandade kan förstå (Svensson & Östnäs, 1990:207). I stället för att profilera sin yrkeskompetens, använder lärare ett språk som är nära knutet till den praktiska erfarenheten och i samtalen med föräldrar och elever eller när lärare i intervjuerna beskriver åtgärdsinsatser, görs det på det språk som alla inblandade förstår. Även annan forskning visar hur lärare "vanliggör" elevsamtal (Hofvendahl, 2006:100, 227). Avsikten är naturligtvis att skapa förståelse hos föräldrar och elever vilket man säkert gör och det ligger kanske särskilt i yrkets seminarietradition att vara mer folklig än att vara expert. Samtidigt gör lärarna sig beroende av vardagsspråkets common-sense-teorier och förutfattade föreställningar och riskerar också att förlora i auktoritet. De frånhänder sig t.ex. sådana möjligheter som kan kopplas till ett mer professionellt förhållningssätt som till exempel att dra slutsatser i mer abstrakta termer och teorier. Abbott diskuterar också sårbarheten i det professionella arbetet när professionella arbetar med alltför standardiserade lösningar som snabbt kan fångas upp av andra utanför professionen. I detta sammanhang skulle man kunna säga att bristen på ett adekvat yrkesspråk samtidigt också fungerar som en bred väg in i verksamheten för obehöriga lärare.

## Vad hindrar respektive främjar lärares lärande om elever?

Studiens fokus om lärares lärande om elever under vissa villkor kan också mer allmänt formuleras som professionellas lärande om sina klienter under vissa organisatoriska och professionella villkor. Hinder och möjligheter har jag inledningsvis sammanfattat som å ena sidan de villkor som styr verksamheten och å andra sidan det som lärare kan och vill åstadkomma inom ramen för sitt uppdrag och sin profession. I denna avslutande del av diskussionen vill jag sammanfatta mina resultat utifrån de tre teoretiska perspektiv som varit min utgångspunkt det vill säga organisationen, professionen och kunskapen som hinder eller möjligheter för professionella (lärare) att lära i sin praktik (om elever). Alla tre perspektiven problematiserar på olika sätt de fundament som lärares arbete bygger på.

### **Hinder och möjligheter ur ett organisationsperspektiv**

Förändringarna i organisationen under 1990-talet skapade oklarheter när lagar och förordningar, som dittills hade styrt skolan som en byråkratisk organisation, luckrades upp. Detaljer och regler ersattes av mål och kommunerna tog över ansvaret för skolan. Studien beskriver en osäkerhet kring vilka normer som ska styra verksamheten. Lärare försöker få nya organisatoriska förutsättningar att fungera ihop med existerande rutiner och praxis vilket av andra mer allmänt beskrivs som en ökad frihet och en utvidgad lärarroll. Analysen visar emellertid snarare hur lärare själva fått betala för utvidgningen av frirummet med ökade arbetsinsatser. Ett hinder som lärare ofta återkommer till är därför bristen på tid. Den utgör ett hinder i flera avseenden - lärarna beskriver hur de inte hinner med att fortbilda sig, att skriva alla dokument som förväntas, att individualisera undervisningen som det är tänkt eller att reflektera över sina egna arbetsinsatser i klassrummet och gentemot enskilda elever.



Gräsrotsbyråkrater anses mer allmänt fatta beslut under tidspress och med begränsat beslutsunderlag (Lipsky, 1980). Tidsperspektivet har en särskild betydelse för lärares uppdrag och påverkar hur mycket tid man kan ägna åt enskilda elever. Lärare tycks sakna institutionella redskap för att kunna individualisera undervisningen. Enligt studien beror detta främst på att organisationen begränsar möjligheterna genom alltför snäva tidsramar för lärares arbete. Ett annat hinder, som diskuteras längre fram i texten, handlar om lärares utbildning som tenderar att fokusera mer på klassen än på individen. Brist på tid utgör därför också ett hinder för en utvidgad lärarroll (Hoyle, 1980) som skulle kunna innebära fler möjligheter för lärares lärande om elever bland annat genom att öppna upp för elevens hela skoldag utanför det egna undervisningsämnet.

Bland lärare finns en ständigt pågående diskussion om vad uppdraget ska omfatta och hur mycket tid som ska ägnas t.ex. åt elevsocialt arbete. I studien visar sig dessa olika uppfattningar som tre olika kategorier<sup>55</sup>. Dessa har skapats utifrån lärares uppfattningar om hur och vad man lär om elever och hur man ska tolka uppdraget som lärare. Här kan omgivningens förväntningar på lärare ses som hinder för lärares lärande. Lärare befinner sig ofta i nya situationer med höga krav och förväntningar på nya lösningar. Samhällets förväntningar på lärare liksom också lärares förväntningar på sig själva och sitt uppdrag handlar bland annat om att ha kontroll över situationen. Detta beskrivs som en förutsättning för att gräsrotsbyråkrater ska kunna genomföra sitt uppdrag med auktoritet och respekt från klienten (se t.ex. Lipsky). Den intimisering som utvecklas i skolan kan emellertid utgöra ett hinder genom att den försvåra lärares möjligheter att upprätthålla sin roll som ledare för gruppen (Aspelin, 1999; Frykman, 1998). Goda relationer till elever diskuteras i detta sammanhang samtidigt som ett maktmedel som kommit att få en allt större betydelse när betingelserna för arbetet blivit mer osäkra. Goda relationer till elever beskrivs också som gynnsamma förutsättningar för lärares lärande om elever och styrdokumentens mål ställer krav på samarbete och ett ökat inflytande från föräldrar och elever (jfr SOU 2002:121; Lpo 94).

Förändringar i organisationen tycks också ge nya möjligheter när en gammal organisation med stängda rum mellan ämnen och lärarkategorier öppnats upp till förmån för en mer öppen organisation. Lärares arbete omfattas i dag av ökat samarbete både med elever och med andra vuxna inklusive elevens föräldrar (Landahl, 2006; Tallberg Broman, 1991). I stället för en mer traditionell bild av en ensam lärare kan jag lyfta fram bilder av lärare som ägnar stort utrymme åt att samverka, samtala, förhandla, och bygga relationer. Även i detta hänseende är tiden och utvidgningen av arbetsuppgifterna avgörande för om lärares lärande om elever ges möjlighet att utvecklas.

Den beskrivning jag gjort ovan av skolan som organisation stämmer inte särskilt väl med den diskussion som förs om lärande organisationer (jfr Ellström, 1992). Kan man

---

<sup>55</sup> Dessa finns redogjort för i kapitel 5 och beskrivs med följande tre kategorier: Ämnesexperten, Didaktikern och Kuratorn.

då inte tala om en lärande organisation när man talar om skolor? Jo, menar till exempel Ellström, som med hänvisning till egna studier visar att det är vanligt att arbetsmiljöer saknar olika pedagogiska förutsättningar för att egentligen kunna kallas en lärande miljö, men att det ändå sker ett lärande. Man får ”gilla läget” och se hur lärande faktiskt kan ske i den miljö som är tillgänglig. Det lärande som sker syns inte alltid i praktiken, men när lärare själva utvecklar och formar sin praktik sker ett lärande som kan leda till mer omfattande förändringar (Hultman, 2001). Men det kan också bli som med lärarna i min studie, som i stället för att förändra och pröva nya gruppindelningar när man fick nya resurser, hellre valde att göra som man gjort tidigare. Detta resulterar naturligtvis inte i sensationella nya lärdomar men kan ändå resultera i ett mer lågmälat vardagslärande som på sikt kan leda till i ett mer avancerat lärande (S.a.).

### **Hinder och möjligheter ur ett professionsperspektiv**

När nya styrdokumentet för skolan infördes i slutet av 1900-talet hördes många röster som ifrågasatte så omfattande förändringar av skolans verksamhet. När lärare i dag diskuterar de förändringar som skedde under 1990-talet, verkar man vara överens om att det skapades ett större utrymme för lärare att stärka den professionella kompetensen. Den professionella lärarkår som diskuteras, hämtar sina kännetecken från den klassiska sociologiska definitionen av professioner (jfr Hellberg, 1989). Lärare ska sålunda ha en lång utbildning, teoretisk kunskapsbas, kontroll över kunskapsutvecklingen och gemensamma etiska utgångspunkter<sup>56</sup>. (se t.ex. Falkner, 1997:23-25, SOU 1992:86; Ds 1996:16, s. 46-48; SOU 1999:63, s. 75-79, 259-265). Det sätts i dokumenten stor tilltro till lärares förmåga att säkra kvaliteten i arbetet och att utveckla skolans verksamhet. En målstyrd skola antas gynna en mer professionell utveckling av lärarna. Den nya doktrinen handlar om att staten och kommunen skulle styra inte med regler och bestämmelser utan med kunskap (Sahlin & Waks 2008) och att elevers och föräldrars inflytande över verksamheten skulle öka (Falkner 1997:61-62; Persson 2008:350-352). Med dessa intentioner skulle man kunna tro att resultatet också skulle synas som en ökad professionalisering. Men studien visar i stället stressade lärare som saknar tid för undervisning och arbetet med elever vilket samtidigt är det som upplevs som det professionella i läraruppdraget. Reformerna åtföljda av minskade resurser tycks ha skapat nya hinder för en ökad professionalisering och skolan beskrivs istället som ett av våra största arbetsmiljöproblem (Månsson & Persson, 2004:301). Hur kunde det bli så?

Studien beskriver hur lärares utrymme att arbeta självständigt och efter egna bedömningar har minskat. Man styrs av nya krav i form av mål och hänvisas i stället till att hitta standardiserade former av lösningar. Av studien framgår detta bland annat genom att de förslag till åtgärder som lärare diskuterar handlar nästan uteslutande om beteendeproblem av mer eller mindre allvarlig karaktär. De flesta åtgärdsförslag

---

<sup>56</sup> I förslaget till lärarlegitimation (SOU 2008:52) föreslås att lärare förutom lärarexamen också fullgör ett års provtjänstgöring för att få lärarlegitimation. Skolverket ska enligt förslaget fastställa den kompetensprofil att användas vid bedömningen tillsammans med ett dokument som beskriver ”god lärarsed” fastställt av den statliga skolmyndigheten efter samråd med lärarnas fackliga organisationer.

beskrivs vara organiserade runt de fall som tar upp merparten av det professionella arbetet (Abbott, 1988) vilket i lärares fall alltså handlar om elevers beteende. Professionellas problem med förslag till åtgärder kan naturligtvis handla om problem som är svårlösta där lärare saknar kunskap om vad som hjälper (Abbott, 1988). Det är inte specifikt för lärare utan gäller även andra grupper av professionella i human serviceorganisationer. I denna typ av organisation har arbetet beskrivits som osäkert eftersom man arbetar med människor som "råvara" vilket innebär att man inte vet vilka metoder som kommer att fungera. Därmed blir det svårt att avgöra om utfallet sedan blev lyckat vilket i sin tur begränsar de professionellas tolkningsbas.

Lärares förslag till åtgärder framstår dessutom som vardagliga råd som skulle kunna ges av vem som helst. Det blir särskilt tydligt i studiens samtalssekvenser men också i skriftliga dokument från lärare till lärare. Man kan fundera över betydelsen av ett utvecklat gemensamt yrkesspråk och i vilken utsträckning det fungerar hindrande eller gynnande för lärares lärande om elever. Den sociologiska definitionen av en profession handlar bland annat om att yrkesgruppen ska ha ett gemensamt yrkesspråk vilket t.ex. skulle göra lärare mindre beroende av vardagsspråkets common-sense-teorier och förutfattade föreställningar. Läraryrkets dagliga interaktion med elever under flera års tid ger långvariga och nära relationer vilket kan ses både som ett hinder och en förutsättning för lärande om elever. Organisationens avsaknad av tydliga etiska regler kan här vara ett hinder och lämnar åt den enskilde läraren att själv bedöma. Detta kan jämföras med andra professionella grupper som också ofta finns i situationer som kräver etiska överväganden men där det inte sällan finns tydligare handlingsregler. Relationsbyggandet kan också orsaka problem när det gäller att skapa förtroende utåt.

Den utbildningspolitiska diskussion som förs i medier och i politikens uttalanden har en längre tid haft fokus på elevers lärande kopplat till ämne och undervisning. Detta har medfört att den del av lärares arbete som består av omsorgs- och fostrande arbete nästan osynliggjorts, och som studien visar, handlar om tidsslukande arbetsuppgifter. Studien visar att det socialt inriktade innehållet ökar i omfattning vilket skapar en motsättning i lärares arbete. Lärares intresse av att lära mer om elever och knyta nära relationer har beskrivits som ett sätt för lärare att lära mer om elever men också att skapa möjlighet för att fungera som ledare i klassen. Flera forskare menar att alltför starka band till eleverna kan ses i skenet av den intimiserande samhällstrend som identifieras i dagens samhälle (se t.ex. Ericsson, 2002; Frykman, 1998; Irisdotter, 2006:72-73; Ziehe, 1989). Denna trend kan innebära ett hinder för en professionell utveckling bland annat genom att gränsen mellan det offentliga och privata suddas ut. Colnerud och Granström (2002:187) diskuterar hur lärares omsorg på detta sätt kan ta alltför omfattande proportioner. Det kan leda till att den egna betydelsen och ansvaret för verksamheten förstoras upp (Hargreaves, 1998:88-92) vilket i studien närmast motsvaras av den kategori som benämns "kuratorn".

## Hinder och möjligheter ur ett kunskapsperspektiv

Från vad hämtar då lärare sina kunskaper och sin kompetens för det som Hoyle benämner ”det utvidgade uppdraget” och hur lär man sig att bygga relationer till elever och klasser? Av intervjuer och utvecklingssamtal att döma sker detta lärande helt och hållet i praktiken. Att lärare ställs inför oväntade situationer under sin arbetsdag är inte helt unikt för lärare – det är något som påminner om andra professionella så som vi kan se i annan professionsforskning till exempel om psykologer (Svensson & Östnäs, 1990) och om socionomer (Billquist, 1999). Men det som är speciellt för lärare är det stora beroendet av goda relationer till elever särskilt som man ofta möter dessa som en hel klass. Jag har diskuterat relationsskapandet som en maktresurs och kan också se att det fyller en sådan funktion. Men jag ser också i min studie att det finns ett stort intresse bland lärare att faktiskt ha goda relationer med elever också för relationens egen skull vilket också syns i annan forskning om lärare (jfr Goodson & Numan, 2003; Wedin, 2007). Trots alla förändringar och påfrestningar och en ökad stress verkar ändå lärare trivas med sitt yrke just på grund av relationen till eleverna. Hur detta lärande sker har jag diskuterat tidigare. Men man måste fundera mer över hur lärare skulle kunna utveckla och fördjupa kunskapen om relationsbyggande så att de också får strategier att handskas med alla elever i klassen eller gruppen. Lärares egen kompetensutveckling har satts åt sidan en längre tid.<sup>57</sup> Om lärare inte får möjligheter att utveckla de redskap, som behövs för att få alla elever att fungera i skolan, kan vi ganska snart få se forskningsresultat som visar att relationerna till elever inte är ett tillräckligt starkt motiv för att vara lärare, utan ett som riskerar att bli utkonkurrerat av en allt svårare arbetsmiljö i skolan i dag.

En av de viktigaste resurser som människor har för att lära och utvecklas i nästan alla organisationer är varandra, och jag har visat i studien hur lärares vardagsarbete egentligen innehåller en rik variation av tillfällen för lärande i relationer. Men det förutsätter också ett utrymme med möjligheter till samtal. För att skapa bättre möjligheter för lärares lärande måste man skapa ett ökat frirum eller slack i organisationen eller tillföra nya resurser. I beskrivningen av human serviceorganisationerna diskuteras hur den praktiska situationen kräver snabba beslut vilket främjar utvecklingen av praxisideologier framför användningen av teorier eller vetenskapliga resultat (jfr Hasenfeld, 1983; Lipsky, 1980). Men studien visar också hur lärares erfarenhetslärande stannar vid en viss nivå och för att ytterligare utvecklas krävs något mer. Möjligheterna att lära av erfarenhet står och faller med möjligheterna att observera, tolka, värdera och reflektera skriver Ellström (1992). Det handlar om lärandeprocesser som förutsätter att lärare har tillgång till modeller som hjälper till att identifiera och tolka den information som erfarenheten ger. Den typ av erfarenhetsbaserat lärande som här förutsätts måste ges stöd. Flera studier har visat att det är en komplex verksamhet att se tillbaka på sin egen yrkesutövning med kritiska ögon och lära sig något av detta.Handledning är ett exempel på ett sådant stöd som kan användas som en del av ett livslångt lärande. Men den formen av kunskapsutveckling förutsätter en verksamhet som ger tid och rum för en sådan utveckling, och är som jag ser det en nödvändighet för de komplexa uppgifter som lärare har att hantera.

---

<sup>57</sup> Den nuvarande regeringens satsning på lärarlyft och fortbildning av lärare var inte aktuell när studien genomfördes.

För att kunna lösa sammansatta uppgifter eller situationer krävs utöver den implicita kunskapen också tillgång till teoretisk kunskap om den aktuella situationen (Olsen & Rasmussen, 1989). Studien visar att lärares förslag till åtgärder mest handlar om vardagliga rekommendationer som att intensifiera läxläsningen eller förändra beteendet i klassrummet. Jag har svårt att se att något annat skulle kunna förklara avsaknaden av mer professionella åtgärdsförslag än en brist i lärares yrkeskunnande i denna del. Tid har föreslagits som en förklaring till lärares bristfälliga underlag (Aili & Brante, 2006). Det skulle i och för sig kunna vara en tänkbar förklaring, eftersom utvecklingssamtalen infördes som en ersättning för dåvarande kvartssamtal och innebar att ytterligare tid togs från lärares förtroendearbetstid. Men det bristfälliga underlaget från lärare kan inte enbart förklaras av avsaknad av tid för egen kompetensutveckling. Det bör ju rimligen ta nästan lika lång tid att skriva det som lärare har skrivit, som att skriva något mer professionellt om varje elev. Min slutsats är att lärare saknar tillgång till teoretisk kunskap i denna del och att det är något som i dag saknas i den grundläggande lärarutbildningen som precis som verksamheten är inriktade på lärarens arbete med hela klassen. Mot bakgrund av att nya former av bedömning och utveckling införs i skolan måste skolans lärare få möjlighet att utveckla kunskap om detta och då inte enbart ur ett kunskapsperspektiv utan också sett som elevens utveckling som individ. Jag ser därför kunskaper om bedömning och åtgärder som ett exempel på ett angeläget kunskapsområde för lärarutbildningar och för det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet att identifiera och utveckla.

## **Avslutande reflektioner**

Skolan har ett värdegrundat samhällsuppdrag som förändras, och lärares uppgifter omdefinieras därmed ständigt av samhället och staten. Detta påverkar i sin tur vad som kan anses vara relevant lärande och vad som är aktuell yrkeskunskap för lärare. När jag för ett antal år sedan läste Hargreaves bok om "Läraren i kunskapssamhället" tyckte jag att han överdrev riskerna när det gäller lärarprofessionens utveckling och såg förhållanden och trender i Kanada, som jag inte fann tillämpliga i ett svenskt perspektiv. Men när jag nu läser om boken och i ljuset av de senaste årens utveckling, är avståndet till den kanadensiska situationen inte alls lika stort. De statliga reformer som genomfördes i syfte att stärka lärarprofessionen här, har motarbetats av andra statliga beslut om organisation och styrning. Kommunerna har skapat ytterligare förvirring genom att lägga nya kommunala mål upptill de nationella. Motstridiga signaler om modeller för mer självständigt arbete i lärarlag konkurrerar med idéer om en stark ledning av en rektor som rationellt och självständigt organiserar verksamheten (Sahlin & Waks, 2008). Mitt i denna korseld av olika intressen finns lärarna. Att dra slutsatser om vad lärares lärande egentligen ska bestå av för att gynna verksamheten bäst, är inte helt enkelt – om de inte som Hargreaves skriver, ska göra som karaokesångare och endast lära sig att följa bollen som studsar fram och tillbaka över texten.



Som delaktig i lärarutbildningen och med krav på denna att utveckla forskning och praxisnära kunskap i samverkan med skolan, anser jag att detta naturligtvis inte är en acceptabel utgångspunkt! Men kunskapsbasen i läraryrket är till exempel sällan entydig och klar och forskarna kan ibland vara oeniga om svaret på fundamentala forskningsfrågor. Som i alla human serviceorganisationer som arbetar med människor innefattar arbetsuppgifterna en stor variation, och ofta saknas adekvat kunskap om med vad och hur man bäst ska arbeta. Avsaknaden av gemensamma och klara riktlinjer öppnar för åtgärder som i stället styrs av trender i samhället, av politiska värderingar och beslut eller en mer slentrianmässig inplacering i bestämda åtgärds-kategorier. Samtidigt finns en sårbarhet i det professionella arbetet om det utvecklas i en riktning mot standardiserade lösningar som lättare kan fångas upp av andra utanför professionen (jfr Abbott, 1988).

Förståelsen av de villkor som inramar lärares lärande kan fördjupa kunskaps-utvecklingen och påverka innehållet i utbildningen av blivande och yrkesverksamma lärare. Som min studie visat är lärare särskilt angelägna om att lära mycket om sina elever och hittar i allmänhet vägar för att få fram den kunskap man behöver. Lärare lär sig också bli förhållandevis bra på att tolka det man får veta och har flera olika redskap när det gäller åtgärdsförslag för hela klassen. Däremot saknar de kunskaper om relevanta förslag till åtgärder för enskilda elever. Lärarutbildningen behöver stärka den gemensamma kunskapsbasen som i vid mening handlar om lärande. Den måste också bidra till att öka förståelsen för de strukturer som bidrar till det offentliga och politiska samtalet om skolan. Detta för att lärare ska få en bättre beredskap och kunskap att kunna möta denna retorik med professionella uttryck och argument (Gustavsson, 2008). Men lärandet om elevers sociala utveckling lärs genom erfarenhet, och därför har verksamheten ett stort ansvar för att skapa möjligheter för lärares kontinuerliga utveckling av yrkeskunnandet genom lärande i och av verksamheten. Många lösningar är emellertid kopplade till värderingar, och vindriktningen ändras efter politiska skiften där vissa lösningar favoriseras en viss period och andra en annan period. Att organisationer anpassar sig till bestämmelser och förväntningar från omvärlden i stället för att svara på kraven utifrån de egna aktiviteterna fann Meyer och Rowan (1977) i sin forskning redan på 1970-talet. På så sätt skapar organisationen förtroende för sina aktiviteter. Detta är processer som ofta förs på en diskursiv nivå skilt från det praktiska arbetet. För att svara upp mot förväntningarna på den praktiska verksamheten kan det vara helt andra faktorer som styr. För skolans del resulterar denna uppdelning inte sällan i en utbildningspolitisk diskussion som förs i medier och i politikernas uttalanden, och en annan som förs av de professionella i verksamheten. I talet om skolan tycks det i dag finnas två olika diskurser – en som fokuserar omsorg, jämlikhet och vikten av goda relationer och en annan som ställer prestationer, disciplin och progression i centrum (Irisdotter, 2006; Svensson & Ranagården, 2005). Ett sådant dualistiskt förhållningssätt till läraruppdraget är inte produktivt utan naturligtvis måste både kunskapsaspekter och omsorg få utrymme. Läraryrkets sociala dimension är emellertid den del av yrkeskompetensen som är svärfångad och den är till stora delar beroende av att få utvecklas i verksamheten. Att göra lärares sociala vardagsarbete till ett viktigt kunskapsområde är därför en utmaning och en vision att sträva mot.



# Summary

## Teachers learning on students A sociological study of practitioner in service learning

Schools, education and the professional position of teachers are frequent topics for debate and questioning. Many people feel concerned and all have their own school experiences. More than one million students attend the Swedish nine-year compulsory school and slightly more than 100,000 adults work there (Skolverket, 2008). The state plays an important part in the development of the school system and it also provides extensive guidelines for the teachers' work. As a profession teachers occupy a position that is less independent than that of the majority of other professions, and a teacher's tasks are constantly being redefined by society and by the state. Thus it is certainly not easy to draw conclusions about a teacher's teaching methods to obtain the best results.

This dissertation is a sociological analysis of the way teachers learn about their students. To improve their professionalism it is increasingly important for teachers to create conditions for an on-going learning process during their entire professional career. A special kind of knowledge requirement concerns the students and their needs and social conditions. An increased individualization of the teaching process leads to a need for teachers to have greater knowledge about each individual student. For teachers the relationship with the students has always constituted a central part of the work. Today even more importance is put on the student's right of influence and possibility of determining his or her life (Englund, 1999; Ericsson, 2006). These tendencies of individualization not only concern the school system but also put their mark on society in general (Bauman, 1998; Beck, 1991; Giddens, 1990).

This dissertation studies the strategies used, the major reasons for and what hinders or facilitates teachers' learning processes, by letting active teachers reflect on their learning about students. The three phases which are considered characteristic for professional work (Abbott, 1988) – diagnosis, inference, treatment – organize the disposition of the work. The first phase encompasses the collection of school-related information and basic data about the students which a teacher is looking for. In the second phase this information is used in discussions and interpretations with other teachers. Finally the third phase involves the results and the measures which the interpretations lead to in the meetings with the students and their parents.

As indicated in Chapter 1 the main object of study in this dissertation is the learning process about students by professionally active compulsory school teachers. The main objective is to find out what hinders or furthers teachers' learning about students. The point of departure is that teachers' learning and use of knowledge are related to the possibilities and hurdles of the work and the organization. On one hand there are the conditions which govern the work, on the other what the teacher can and wants to achieve within the framework of his assignment. This really deals with a more important problem which addresses an extended teaching role and its contents. The scientific and sociological problem can more generally be worded as professionals' learning about their clients in certain organizational and professional surroundings.

Chapter 2 describes certain important points of departure concerning the theories of organization, profession and knowledge. Concepts central to the study are introduced which concern people in the public and the professional organization, human service organizations and street-level bureaucrats. Furthermore different theories about knowledge and teachers' learning in practical working situations are discussed. Theories about professions and the role of professionals in the development of society are treated. The school as a professional bureaucracy is also discussed. The teachers' work is related to theories about street-level bureaucrats and many similarities are identified but also differences which make the teaching profession very special. Teaching usually takes place in groups with students as a collective, while other professions meet their clients one at a time. The interaction of teachers with their students lasts for many years, which gives prolonged and close relations. Other professions, however, have more occasional meetings with their clients. The focus here is on the conditions for teachers' work.

In Chapter 3 the empirical basis is described. It comprises interviews with 16 teachers working with grades 7, 8 and 9 of the nine-year compulsory school. In addition there are observations from 11 development conferences and the written assessments by eight teachers regarding 20 students in preparation for the development conferences. The teachers' own statements about what you learn, when, how and why as well as how to interpret what you learn constitute the basis for interpretation and analysis, along with a simplified form of the conversational analysis of the development conferences.

In Chapter 4 the first phase (diagnosis) is made visible through conversations with the teachers. The channels used by teachers can be described as formal or informal. The informal channels dominate as a source of information for teachers. The conversations *with* and *about* the students play a decisive part, as does the written documentation both by the students themselves and about them. The conversational situations can be formalized and planned but they are more often informal and spontaneous. In most cases the initiative for the conversation comes from the students, who also establish the limits of what they want to talk about. The teachers just listen. In meetings and conversations *about* students the role of the form teacher is very important and acts as a hub uniting much information about the students. The conversations with colleagues

are also an important source of information about the students. These conversations take place in different parts of the school.

Chapter 5 discusses the knowledge that the teachers in this study are looking for about their students: *the students' development of knowledge, the social context and the social development*. The meeting with the students is described as a decisive factor of how teachers experience their profession. Through their relations with the students the teachers obtain knowledge about the students' social development. The teachers obtain a lot of personal information and the problem seems to be how to set limits to protect the students' integrity, rather than how to find out even more. The teachers' different opinions have to do with differing views on the assignment, the teachers' working experiences and the ethical attitude. In this chapter it is shown how differing interpretations lead to different opinions. As a starting point for the knowledge that teachers look for regarding their students, three analytical categories have been created. The specialist teacher, the didactic expert and the school welfare officer thus sum up the opinions of different teachers about what they want and need to know about their students to fulfil their task.

In Chapter 6 there is an analysis of the development conference to study how the process works when teachers test their hypothetical and provisional explanations. The conversational form can be characterized as something in between a formal conference and an informal conversation. The study shows that it is usually a conversation either between the teacher and the student with the parent in the background or – which is more common – between the teacher and the parent with the student in the background. The student, who is supposed to be the centre of interest, frequently gets the least attention. To a large extent the form teacher works with second-hand information and is often obliged to interpret insufficient second-hand material from his or her colleagues. The analyses continue in the development conference where the problem is framed or reframed. How this happens can vary from conversation to conversation and the result is determined among other things by the frames regulating the conversation and by the different participants.

In Chapter 7 there is a discussion of the third phase of professional knowledge aiming at providing suggestions for treatment. It is stated that the discussions concerning the treatment get very limited space in the development conferences. The informal frames of the school determine many of the teacher's measures. To *behave in the correct way* in school is rewarded and the measures suggested are general measures regardless of the problems and the school subjects. It seems that all can be remedied with the same medicine. The student's own responsibility is stressed. They need to determine "where to put the level" to get an acceptable grade. A topic which teachers choose to avoid is the "noisy and rowdy students". Questions dealing with a teacher's authority in the classroom situation are considered to be of a more "private" nature (cf. Denscombe, 1985). Two categories often turn up in teachers' descriptions: students who "don't want" and students who "have a difficult time". For students who "don't want" there is reference to the student's own responsibility. But teachers feel a bigger responsibility for students "having a difficult time".



The discourse in Chapter 8 is focused on the importance of the conversation for the teachers' learning, and the building of relations as an important part of teachers' learning. Finally the chapter also discusses how teachers interpret and use their information about the students in order to suggest suitable treatment and the knowledge which is being used in this process.

*The importance of conversation for the teachers' learning process*

The image of an individual student is created and revised especially in two different conversational situations. One deals with conversations with students and the other concerns conversations with colleagues about students. The staff room can be seen as a stage for your own professional development, where teachers along with colleagues try out different explanations of the way students behave. Teachers' conversations with colleagues in the staff room are an underrated and unexploited forum for the development of knowledge. Other research also shows how teachers' development of knowledge builds on "second-hand quality" (Lortie, 1975). Teachers cannot explain how the process works – however, it is being communicated by exemplifying with "cases". The process is about the ability to use and judge cases where the individual gets the opportunity of creating new knowledge by connecting to earlier examples.

The meetings between "street-level bureaucrats" and clients are described by, among others, Lipsky (1980) as inaccessible for observation due to the "client" being alone with the professional and in a position of dependence. But in this study the conversations between teachers and students are described more as a confirmation to confirm the students as the individuals they are, rather than as an asymmetrical conversation (Linell, 1990). The teachers are of the opinion that they do not lead the conversations but that the students take the initiative. This should mean that the teachers would be subordinate to student control of many informal conversations with students. The analysis shows, however, that teachers have the possibility to influence the proceedings, which they also do. Students reveal a lot of very personal information which could easily collide with the ethical principles of the integrity of the individual. This can be compared with other professional groups that are frequently placed in situations demanding ethical considerations. The relationship between teachers and students is built during a long period of time and it is a requirement for successful work. The fact that teachers meet their students as a collective in a classroom means that the interaction takes place for all to see. This makes the work more unpredictable than if you meet person-to-person in a consulting-room (cf. Jackson, 1990; Svensson, 1993).

*The building of relationships as an important part of teachers' learning process*

Teachers depend on having good relationships with their students, and in this context they are similar to other professionals (cf. Lipsky, 1980). But since a group of students is the object of a teacher's work, an important aspect of the building of relationships is the creation of a positive climate in the classroom to obtain a good and "friendly" atmosphere. Several researchers highlight the caring aspect as an obvious part of a teacher's activities (Hultman, 2001; Nordänger, 2002). Primary school teachers have usually been noted for this caring attitude, but this study indicates that most of the

junior high school teachers are very caring as well. The intimacy which is developed in the school through teachers focusing on harmony and good relations in the classroom can have a negative impact. It can obstruct a teacher's possibilities to maintain his or her role as the leader of the group (Aspelin, 1999; Frykman, 1998; Ziehe 1989). Do teachers have other aims with their building of relationships? It is possible that the relationships are the tool that teachers need to develop in order to carry out their assignment. Persson (1994) writes about teachers' power in relation to the students, Bartholdsson (2008) about the friendly exercise of power and Irisdotter (2006) about the teachers' abdication from a disciplining way of working. When teachers abandon classroom teaching for an individualized way of working, other disciplinary measures are needed. The conversations are a way of getting information about the students and building relationships, and they can also constitute a part of the new exercise of power which is characterized by different more or less cunning ways which teachers use to get the students' confidence (cf. Bartholdsson, 2008).

#### *How teachers interpret and use their knowledge about students*

The second phase of the professional knowledge – *the interpretation* – is usually described (see for example Abbott, 1988) as less accessible, and it is also more invisible in the interviews in this study. In common with other professionals in human caring organizations, teachers use standardization to discuss their “cases” (cf. Hasenfeld, 1983). The categorization becomes a means to find suitable suggestions to solve the problem while paying attention to rules and routines. With the development conferences as a source, the picture of the normal student develops. The categories get a normalizing function and they are used by teachers when they discuss the students' situation with each other and in the conversations with parents. The development conferences can be construed as systematic attempts to produce a certain kind of students who belong to the “normal category”. The study shows which categories are desirable and the ones which are not wanted. The two undesirable categories in this study comprise students who do not cope with the cognitive demands, or students who are not serious in their school work but rather make things difficult for themselves. The categorization of students helps teachers to interpret the information about the students, to discuss their “cases” with each other, and to have conversations about students with parents. On the other hand it does not give teachers any advice on which measures to take. Inexperienced teachers find it difficult to judge exactly what can be considered to be relevant information. Thus categorization can also be seen as an aid in learning the “system” (Dreyfus & Dreyfus, 1986). At the same time this also means the professionals both produce and reproduce a certain social order. The categories should be considered as analytical tools and not as a construction of more permanent categories.

Most programmes of measures to be taken are organized around the cases which require the major part of the professional work (Abbott, 1988). The process of treatment can look identical for several different situations even if the diagnosis varies. The suggestions of solutions put forward by teachers tend to be standardized regardless of the problem requiring a solution. The measures are often focused on the student's behaviour. Abbott's conclusions also suggest that behavioural problems

occupy the major part of teachers' professional work. The ability of teachers to make judgements mainly involves intimate knowledge of the situation, and can be an explanation of the difficulty of verbalizing the suggestions for appropriate measures. But if experience is of significant importance, the present study ought to indicate a difference in quality of the suggestions put forward by veteran teachers as compared with those of beginning teachers. However, there is no proof of such differences in the present study. There is a considerable uncertainty in dealing with noisy and rowdy students who refuse to adapt to the requirements. They pose a threat not only to the teacher's professional role but also in an equal degree to the teacher as a person. The close relationships that teachers build make it easy to relate the resistance of students to your own person rather than to the professional part of the job (Lagerberg, 2007).

A comprehensive picture of the problems and possibilities which the organization creates for teachers' learning about students is very much influenced by the strain the school system and the teachers were exposed to in the 1990s. In human service organizations the work is often uncertain because you work with people as "raw material" who can influence the work process through their actions (Hasenfeld, 2003). This means that you do not know for sure which methods will work from one time to another, and that it is difficult to determine whether the result was satisfactory or not.

This consequently means that the basis of interpretation of the professionals is limited, as are the teachers' opportunities of learning in different situations with individual students. The problems professionals experience in suggesting measures of solution may thus simply be problems which are difficult to solve (Abbott, 1988). Sometimes teachers use certain measures even though they know that they won't be particularly successful. But they are used when they don't know exactly which treatment is likely to work well. To act in this way is not specific for teachers but has been described by researchers in connection with other professionals in human service organizations. The study shows how teachers avoid discussing measures to solve more complicated problems for individual students. They say that they lack sufficient knowledge about how to best proceed, and there are contradictory opinions of what is right or wrong. The study shows that teachers' accumulation of experience stops at a certain level where more experience does not necessarily mean more knowledge. In order to further enhance the gathering of knowledge, support is needed to help interpret the information provided by experience. Personal guidance is an example of such a possibility, but this form of knowledge development presupposes time and opportunity. In view of the teachers' dependence on good relations with their students, there is a need for increased knowledge about how teachers can develop and deepen their knowledge of relationship-building in order to create strategies to meet different situations.

The reforms which were carried out by the state in order to strengthen teachers' professionalism in this respect have been counteracted by other political decisions concerning organization and leadership. The local authorities have created further confusion by adding local goals to the national ones. Contradictory signals about models for more independent teamwork for teachers compete with ideas about a

strong leadership by head teachers organizing work in a rational and independent way. (Sahlin & Waks, 2008). The teachers are caught in the middle of this crossfire of interests. It is certainly not easy to draw conclusions about the best ways of organizing teachers' learning to obtain maximum benefits for the school work. There is a lack of generally accepted and clear guidelines. This leads to measures which are determined by current trends in society or by political ideologies, or by routinely having recourse to certain predetermined categories of measures. The understanding of the conditions which put limits to teachers' learning process can thus deepen the development of knowledge and influence the contents of the education and training of future and practising teachers alike.





# Referenser

- Abbott, Andrew (1988). *The system of Professions. An Essay on the division of Expert Labour*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Abrahamsson, Bengt (1989). *Organisationsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Adelswärd, Viveka (1993). Kvantssamtalets komplexitet. Några reflektioner inför ett påbörjat projekt. *Utbildning och demokrat*, årgång 2, nr 3, s. 5-22.
- Adelswärd, Viveka (1994). Kvantssamtalets karaktärsrepertoar. I A. Holmberg & K. Larsson (red.), *Svenskans beskrivning*, nr 20. Lund: Lund University Press.
- Adelswärd, Viveka, Evaldsson, Ann-Carita & Reimers, Eva (1997). *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Aili, Carola & Brante Göran (2006). *Kvalificerande arbete. Lärares vardagliga arbete som bas för lärarprofessionens autonomi*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Andersson Lisbeth (1996). *Att utbilda lärare för 2000-talets skola*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Arvidsson, Maj (1995). *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter*. Göteborgs Universitet. Göteborg: Pedagogiska institutionen.
- Aspelin, Jonas (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm/Steag: Symposion.
- Barber, Michael & Mourshed, Mona (2007). *How the world's best performing school systems come out in top*. McKinsey & Company.
- Barth Nordström, Britt- Marie (1992). *Medvetet lärande. Strategier för effektivare inläring*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bartholdsson, Åsa (2008). *Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Bauman, Zygmunt (1998). *Vi vantrivs i det postmoderna*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Beck, Ulrich (1991). *Risk Society. Towards a new Modernity*. London: Sage Publications Ltd.
- Beckman, S. (1989). Professionerna och kampen om auktoritet i S. Selander (red.) *Kampen om yrkesutövningen, status och kunskap: Professionaliseringens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som Organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, Peter, L & Luckmann, Thomas (1967;1991). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin.
- Berntsson, Paula (2006). *Lärarförbundet, förskollärare och statushöjande strategier - ett könsperspektiv på professionaliseringen*. (Doktorsavhandling). Göteborgs Universitet. Sociologiska institutionen.

- Beronius, Mats (1986) *Den disciplinära maktens organisering. Om makt och arbetsorganisation*. (Doktorsavhandling). Lunds Universitet: Arkiv.
- Bertilsson, Margareta (1990). "The welfare state, the professions and citizens", i Torstendahl, Rolf & Burrage, Michael: *The formation of professions : knowledge, state and strategy*. London: Sage.
- Billquist, Leila (1999). *Rummet, mötet och ritualerna; en studie av socialbyrå, klientarbetet och klientskapet*. Göteborgs Universitet. Göteborg: Institutionen för socialt arbete.
- Birnik, Hans (1998). *Lärare – Elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. (Doktorsavhandling). Göteborgs Universitet. Göteborg: Pedagogiska institutionen.
- Blomqvist, Paula & Rothstein, Bo (2000). *Välfärdsstatens nya ansikte: demokrati och marknadsformer inom den offentliga sektorn*. Stockholm: Agora.
- Brante, Thomas (1986). Samhällsteoretiska traditioner i Månsson, P (red) *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Prisma.
- Brante, Thomas (1987). "Sociologiska föreställningar om professioner", i Bergryd, U. (red): *Den sociologiska fantasin - teorier om samhället*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Braverman, Harry (1977; 1982). *Arbete och monopolkapital*. Stockholm: Rabén & Sjögren).
- Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (2006). *Verklighet, Verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Finland: WS Bookwell: Norstedts Akademiska Förlag.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen, C. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brunson, Nils & Olsen, Johan (1990). *Makten att reformera*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid (1992). *Kunskap och lärande*, i SOU 1992:94, *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Carlgren, Ingrid, Handal, Gunnar & Vaage, Sveinung (1994). *Teachers minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer.
- Carlgren, Ingrid (1997). "Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur", i *Nordisk Pedagogik*, nr. 17, s. 8-27.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2003). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Carr-Saunders, A. M. & Wilson, P. (1964). *The Professions*, London (2<sup>nd</sup> ed.).
- Castro, Freddy Winston (1992). *Bortom den nya medelklassen. Durkheim och demoderna professionella yrkesgrupperna*. Stockholm: Symposion Graduale.
- Cedersund, Elisabeth (1992). *Från personliga problem till administrativt beslut*. Linköpings Universitet: Studies in Communication.
- Clandinin, D Jean (1986) *Classroom practice. Teachers' images in action*. London: The Palmer Press.
- Colnerud, Gunnel (1995). *Etik och praktik i läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002). *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.

- Daun, Åke & Jansson, Sören (1999). *Essays on culture and identity*. Lund: Academic Press.
- Denscombe, Martyn (1985). *Classroom control. A sociological perspective*. London: Allen & Unwin.
- Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Di Maggio Paul & Powell, Walter (1983). "The Iron Cage Revisited. Institutional isomorphism and Collective rationality in Organizational Fields", *I American Sociological Review* 48, s.147-160.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine*. New York: The Free Press
- Durkheim, Emile (1992). *Professional ethics and civic morals*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Egelund, Thomas (1996). "Bureaucracy or professionalism" i *Scandinavian Journal of Social Welfare* 1996: s. 165-174.
- Einarsdottir, Torgerdur (1997). *Läkaryrket i förändring. En studie av den medicinska professionens heterogenisering och könsdifferentiering*. (Doktorsavhandling). Göteborgs Universitet. Göteborg: Sociologiska institutionen.
- Einarsson, Jan (2004). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, Mats (1995). "Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet", i *Lärarprofessionalism: om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A Studie of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Ellström, Per-Erik (1992, 2000). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB
- Ellström, Per-Erik (1996). *Arbete och lärande – förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Elzinga, Aant (1990). "The knowledge aspect of professionalization: the case of science based nursery education in Sweden", i Torstendal, R. & Burrage, M.: *The Formation of Professions. Knowledge, state and strategy*. London: SAGE Publications.
- Englund, Tomas (1994). "Professionella lärare?", i *Lärarprofessionalism: om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Englund, Tomas (1999). Talet om likvärdighet i svensk utbildningspolitik. I C. A. Säfström & Ö. Östman (red.), *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Engström, Pär (2005). *Samtal och ledarskap. En studie av medarbetarsamtal i grundskolan*. (Doktorsavhandling). Göteborgs Universitet. Göteborg: Sociologiska institutionen.
- Ericsson, Claes (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. (Doktorsavhandling). Lunds Universitet. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, Claes (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Erikson, Bengt Erik & Månsson, Per (1991). *Den goda tanken: om etik och moral i forskning med människor*. Stockholm: Allmänna förlaget.

- Falkner, Kajsa (1997). *Lärare och skolans omstrukturering*. (Doktorsavhandling). Uppsala Universitet. Uppsala: Pedagogiska Institutionen.
- Florin, Christina (1990). *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliserings-processen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Foucault, Michel (1979). *Discipline and punish. The birth of the prison*. New York: Random House.
- Frykman, Jonas (1998). *Den ljusnande framtid*. Lund: Historiska media.
- Garfinkel, Harold (1967,1984). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Garpelin, Anders & Lindblad, Sverker (1993). *Hur fångar man ungdomars livsprojekt och mikropolitiska strategier i skolan. Erfarenheter från en pilotstudie*. Arbetsrapporter nr. 182. Uppsala: Uppsala Universitet. Pedagogiska Institutionen.
- Giddens, Anthony(1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur.
- Goffman, Erving (1967). On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. I *International Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Phanteon Books.
- Goffman, Erving (1981). *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- Goffman, Erving (1998). *Jaget och maskerna. En studie av vardagslivets dramatik*. Stockholm. Prisma.
- Goodson, Ivor F. (1999) *Livshistorier: Kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Faktabokforlaget.
- Goodson, Ivor & Numan, Ulf (2003). *Livshistoria och professionsutveckling : berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, Kjell (1995). *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Gustavsson, Anders (1993). *Tyst Kunskap – vad är det egentligen?* FoU rapport 1993:2. Vårdhögskolan i Stockholm.
- Gustavsson, Bengt (2004). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken/Norrköping: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Susanne (2008). *Motstånd och mening: innebörd i blivande lärares seminarieramtal*. (Doktorsavhandling). Göteborgs Universitet. Göteborg: Pedagogiska institutionen.
- Handel, Michael J. (2002). *The Sociology of Organizations. Classic, Contemporary and Critical Readings*. London: Sage Publications.
- Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, Andy (2003). *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hasenfeld, Yeheskel (1983). *Human Service organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hasenfeld, Yeheskel (2003). *Mennesket Som Råstof. Borgarservicerende organisationer i moderne samfund*. Århus: Förlaget Klim.
- Heider, Fritz (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.



- Hellberg, Inga (1978). *Studier i professionell organisation*, (Doktorsavhandling). Göteborgs Universitet. Göteborg: Sociologiska institutionen.
- Hellberg, Inga (1989). Könsutjämning och polarisering inom professioner på dagens arbetsmarknad. I S. Selander (red). *Kampen om yrkesutövningen, status och kunskap: Professionaliseringens grunder*, s. 167-182. Lund: Studentlitteratur.
- Hellberg, Inga (1991). Professionalisering och modernisering. Stockholm.
- Hellberg, Inga (1995). Det professionella tjänstesamhället, i Svensson, L. och Orban P. (red.) *Människan i tjänstesamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hermansson, Evelyn (2003). *Akademisering och professionalism – barnmorskans utbildning i förändring*. (Doktorsavhandling). Göteborgs Universitet. Göteborg: Pedagogiska institutionen.
- Hewstone, M. (1989). *Casual attribution. From Cognitive Process to Collective Beliefs*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hill, Margreth (1995). *Kompetent för "det nya arbetslivet". Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Pedagogiska institutionen.
- Hofvendahl, Johan (2006). *Riskabla samtal - en analys av potentiella faror i skolans kvarts-och utvecklingsamtal*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet 2006:1.
- Holmström, Ola (2007). *Skolpolitik, skolutvecklingsarena och sociala processer. Studie av en gymnasieskola i kris*. (Doktorsavhandling). Lunds Universitet. Lund: Sociologiska institutionen.
- Hoyle, Eric (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. I World Yearbook of education 1980. *Professional development of teachers*. London: Kogan Page.
- Huberman, Michael (1993). *The lives of teachers*. Columbia University New York: Teachers College Press.
- Hultman, Glenn (2001). *Intelligenta improvisationer – om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hydén, L-C (1997). De otaliga berättelserna i Hydén, L-C & Hydén, M (red.) *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Irisdotter, Sara (2006). *mellan tradition, demokrati och marknad. En analys av lärares identitetskonstruktion i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. (Doktorsavhandling). Stockholms Universitet. Stockholm: HLS Förlag.
- Jackson, P.W.(1990). *Life in classrooms*. Columbia University: Teachers Colleges. (Ursprunglig utgåva 1968).
- Jacobsson, Inga-Lill (2002). *Diagnos i skolan*. Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet. Göteborg: Pedagogiska institutionen.
- Johannessen, Kjell S. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Johansson, Roine (1992). *Vid byråkratins gränser. Om handlingsfrihetens organisatoriska begränsningar i klientrelaterat arbete*. Lund: Arkiv Avhandlingsserie.
- Karlsen, Gustav, E. & Persson, Anders (2004). Att förstå skolans komplexitet. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr. 3/2004.
- Kvale, Stein (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerberg, Hans (2007). *Lärarna. Om utövarna av en svår konst*. Stockholm: Ordfront.



- Landahl, Joakim (2006). *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans – och omsorgsarbete i historisk belysning*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet. 2006:1.
- Larsson, Ann-Christin, Milsta, Margareta & Ranagården Lisbeth (2002). *Kartläggning av tyngd och komplexitet i gymnasielärares arbetsuppgifter*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P-G. Svensson (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 163-189). Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, Per & Handal, Gunnar (1993). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Layder, Derek (1993). *New Strategies in Social Research*. Cambridge: Polity Press.
- Lendahls, Birgit & Runesson, Ulla (1996). *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljequist, Kurt (1999). *Skola och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lima, Cristian (2007). *Kommunikation, organisation och ledarskap*. Malmö: Liber.
- Linell (1990). "De institutionella samtalsens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän", i *Forskning om utbildning*. Årg. 17, 4/90, s.18-35.
- Lipsky, Michael (1980). *Street-Level Bureaucracy – Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lortie, Dan (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo-94. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.
- Macdonald, Keith (1995). *The Sociology of Professions*. London: Sage.
- Madsén, Torsten (1994). *Lärares lärande – från fortbildning till lärande organisation*. Lund: Studentlitteratur.
- Melander Marttala, Ulla (1995). *Innehåll och perspektiv i samtal mellan läkare och patient. En språklig och samtalsanalytisk undersökning*. Uppsala: Uppsala Universitet. Institutionen för Nordiska språk.
- Meyer, John & Rowan, Brian (1977). *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and ceremony*. *American Journal of Sociology*. 83:340-363.
- Miles Matthew B. & Huberman A. Michael (1994). *En expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
- Mintzberg, Henry (1979). *The structuring of organization*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Molander, Anders & Terum, Lars Inge (red) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsförlaget.
- Molander, Bengt (1993, 2004). *Kunskap i Handling*. Göteborg, Daidalos.
- Moxnes, Paul (1995). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön 1995*. Borås: Natur och Kultur.
- Murphy, Raymond (1988) "Weberian Closure Theory" i *British Journal of Sociology* 37.

- Månsson, Eva (2004). "Dagens Lärare – klämd mellan oförenliga krav?", i *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv. Resultat från nio skolforskningsprojekt vid Arbetslivsinstitutet i Malmö*. Malmö: Arbetslivsinstitutet.
- Månsson, Eva & Persson, Anders (2004). "Meningsfullt arbete i krävande arbetsmiljö – Lärare i skolan", i Gustavsson R. Å. & Lundberg I. (red) *Arbetsliv och hälsa 2004*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet/Arbetsmiljöverket.
- Mäkitalo, Åsa.(2002). *Categorizing Work: Knowing, arguing and social dilemmas in vocational guidance*. (Doktorsavhandling). Göteborgs Universitet. Göteborg: Pedagogiska institutionen.
- Nilsson, Björn (1989). *I ord och handling. Aspekter på samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordänger, Ulla-Karin (2002). *Lärares raster. Innehåll i mellanrum*. (Doktorsavhandling). Lunds Universitet. Malmö: Malmö högskola.
- Norrby, Catrin (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, Terje (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan: kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber.
- Olsen, & Rasmussen, (1989). "The reflective expert and the Preovice", i L. Bainbridge & S.A. Ruiz Quantilla, *Developing Skills with Information technology*. Chester: John Wiley & Sons.
- Parkin, Frank (1979). *Marxism and class theory. A bourgeois critique*. London.
- Paulin, Arja (2007). *Första tiden i yrket – från student till lärare: en studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. (Doktorsavhandling). Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS förlag.
- Perrow, Charles (1986). *Complex Organizations – Acritical Essay*. New York: Mc Graw Hill.
- Persson, Anders (1994). *Skola och Makt*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Persson, Anders (1996). "Fängelser, marknad, fria studier: skolans institutionella ansikten och utvecklingstendenser", i *Socialvetenskaplig tidskrift*, årgång 3, nr. 4: s. 272-285.
- Persson, Anders, Andersson, Gunnar & Nilsson Lindström, Margareta (2003). "Framgångsrika skolledare i spänningsfält och allianser", i Persson, Anders (red.): *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson Anders (2006). Nöjda som lärare - missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje, i Petersson, Harry & Tranquist, Joakim (red.) m.fl. *Villkor i arbetet med människor – en antologi om human servicearbetare*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Persson, Bengt (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, Sofia (2008) *Läraryrkets uppkomst och förändring - En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige i ca.1800-2000*. (Doktorsavhandling). Göteborgs Universitet. Göteborg: Sociologiska Institutionen.
- Polanyi, Michael (1962, 1967). *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
- Polanyi, Michael (1998). *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. London: Routledge.

- Premfors, Rune (1989). *Policyanalys – Kunskap, praktik och etik i offentlig verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Prottas, Jeffrey M. (1979). *People processing. The Street-Level Bureaucrats in Public Service Bureaucracies*. Lexington, Massachusetts: Lexington Books.
- Ranagården, Lisbeth (2001). *Hur ser högstadielävernas livsvärld ut vid vägskälet mellan det gamla brukssamhället och det nya?* Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Ranagården, Lisbeth (2002). *Det gamla brukssamhället möter det nya årtusendet*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Richardsson, Gunnar (2004). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Robertsson Hörberg, Christina (1997). *Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken. Ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning*. (Doktorsavhandling). Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology No 53.
- Roemer, John, E. (1982). *A general theory of exploitation and class*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rolf, Bertil (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa.
- Rolf, Bertil (2006). Tre kunskapsmodeller, i Bronäs, Agneta & Selander, Staffan *Verklighet – Verklighet. Teori och Praktik i Lärarutbildning*. W S Bookwell, Finland: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Ryle, Gilbert ([1949] 2002). *The concept of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sahlin, Kerstin och Waks, Caroline (2008). *Skolans styrning: ett ständigt aktuellt tema*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Rapport 2:2008.
- Sarfatti-Larsson, Magali (1977). *The Rise of Professionalism. A sociological analysis*. Berkeley, CA: University of Californian Press.
- Scherp, Hans-Åke (2007). *Utmanande eller utmanat ledarskap*. (Doktorsavhandling). Göteborgs Universitet: Pedagogiska Institutionen.
- Schüllerqvist, Ulf (1996). Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet, i T. Englund (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Schön, Donald A. (1983, 1991). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Selander, Staffan (1992). *Forskning om utbildning*. Symposion.
- Selander, Staffan (2006). ”Lärares kunskaper - lärares arbete”, i *Lärares arbete – pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. *Skolledaren* 11:2005. *Skolvärlden* 06:2004.
- Stukát, Staffan. (1998). *Lärares planering under och efter utbildningen*. (Doktorsavhandling). Göteborgs Universitet. Göteborg: Pedagogiska Institutionen.
- Svensson, Lennart, G. (1978). *Från bildning till utbildning*. (Doktorsavhandling. Sociologiska Institutionen. Göteborgs Universitet.
- Svensson, Lennart, G. (1990). *Forskning om utbildning* 1990:4.

- Svensson, Lennart G. (1995). Det professionella tjänstesamhället, i Svensson, L. och Orban P. (red.) *Människan i tjänstesamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Lennart, G. (1997). *Socionomernas profession och organisation*. Seminariepaper. Sociologiska Institutionen. Göteborgs Universitet.
- Svensson, Lennart, G. (2002a). *Professionella villkor och värderingar. En sociologisk studie av akademiker i 1990-talets Sverige*. Sociologiska Institutionen. Göteborgs Universitet.
- Svensson, Lennart, G. (2002b). ”Arbete och kompetens”, i Hansen, L. H. & Orban, P. *Arbetslivet*. Lund. Studentlitteratur.
- Svensson, Lennart, G. (2008). Profesjon og organisasjon. i Molander, A. & Terum, L-I. *Profesjonsstudier*.
- Svensson, Lennart, G. & Cedersund, Elisabeth (1993). Kommunikativa mönster i klasskonferensen. Linköping: Arbetsrapporter från Tema K, nr. 1993:1.
- Svensson, Lennart, G. & Ranagården, Lisbeth (2005). Sociologisk studie om lärares reflexiva lärande om elever. I *Utbildningsvetenskap 2005 – Resultat och Framåtblick*.
- Svensson, Lennart, G. & Östnäs, Anna (1990). *Rummens psykologer – själarnas arkitekter*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Tallberg Broman, Ingegerd (1991). *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdslärarinnan som folkuppfostrare*. (Doktorsavhandling). Lunds Universitet. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Terum, Lars-Inge (2003). *Portvakt i velferdsstaten. Om skjønn og beslutninger i sosialtjenesten*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Tideman, Magnus (red.), Rosenqvist, Jerry, Lansheim, Birgitta, Ranagården, Lisbeth & Jacobsson, Katarina (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad och Malmö: Högskolan i Halmstad och Högskolan i Malmö.
- Tiller, Tom (1998) *Lärande i vardagen. Om lärares lärande*. Stockholm: Gothia.
- Trost, Jan & Levin, Irene (1996). *Att förstå vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Weber, Max ([1922] 1983). *Wirtschaft und Gesellschaft i Ekonomi och samhälle 1*. Argos.
- Wedin, Ann-Sofi (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping: Linköping Studies in Pedagogic Practices No2.
- Wingfors, Stina S. (2004). *Socionomyrkets Professionalisering*. (Doktorsavhandling). Göteborgs Universitet: Sociologiska Institutionen.
- Woods, P. (1990). *Teacher Skills and Strategies*. Basingstoke: Palmer Press.
- Wright, Eric Olin (1985). *Classes*. London: Verso Editions.
- Ziehe, Thomas (1986). *Ny ungdom. Om ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Norstedts.
- Ziehe, Thomas (1989). *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/ Stehag: Symposium Bokförlag & Tryckeri AB.
- Öhrn, Elisabeth (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion: en observations – och Intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. (Doktorsavhandling). Göteborgs Universitet: Pedagogiska Institutionen.
- Öhrn, Elisabeth (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.



## Offentliga utredningar och publikationer

- Ds 1996:16: Lärarutbildning i förändring. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Europeiska kommissionen (2006). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Bryssel: European Commission.
- Grundskoleförordning (1994:1194). [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Grundskolans regelbok 1995). Stockholm : Norstedts juridik.
- Regeringens proposition 1950:70. *Riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1990/91: 18. *Ansvar för skolan*. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1992/93:220. *En Ny Läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för den obligatoriska skolan*. Stockholm: Riksdagen 1992/93, i saml. nr 220.
- Regeringsskrivelse 2001/02:188. *Utbildning för kunskap och jämlikhet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2001). *Utvecklingssamtal och skriftlig information: kommentarer från Skolverket*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2004). *Attityder till skolan 2003. Elevernas, lärarnas, skolbarns-föräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006). *Lusten och möjligheten. Om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar 2006*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Skolverkets lägesbedömning 2008*. Stockholm: Skolverket. Rapport 324.
- Skolverket (2009). Skolverkets allmänna råd för individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen. Stockholm: Skolverket. SKOLFS 2009:16.
- SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning: huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1994:101. *Höj Ribban: Lärarkompetens för yrkesutbildning. Slutbetänkande av utredningen om kompetenskrav för gymnasielärare i yrkesämnen*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2003:123. *Utvecklingskraft för hållbar välfärd. Delbetänkande av Ansvarskommittén*. Stockholm: Fritzes.
- SOU: 2004: 116. *Skolans ledningsstruktur. Om styrning och ledning i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU:2008:52. *Legitimation och skärpta behörighetsregler. Betänkande av Lärarutredningen om behörighet och auktorisation*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU: 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.



UbU4 1990/91. *Ansvar för skolan. Utbildningsutskottets betänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vetenskapsrådet (1990, 2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se>

## GÖTEBORG STUDIES IN SOCIOLOGY

1. Furåker, Bengt (ed): *Employment, Unemployment, Marginalization. Studies on Contemporary Labour Markets*. Department of Sociology, Göteborg University/Almqvist & Wiksell International, Stockholm 2001.
2. Berglund, Tomas: *Attityder till arbete i Västeuropa och USA. Teoretiska perspektiv och analyser av data från sex länder*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2001.
3. Larsson, Bengt: *Bankkrisen, medierna och politiken. Offentliga tolkningar och reaktioner på 90-talets bankkris*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2001.
4. Blomquist, Bo: *Förskolebarnets relation till sin familj. Förändrade förutsättningar och föreställningar 1950-1990*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2001.
5. Hansen, Lars: *The Division of Labour in Post-Industrial Societies*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2001.
6. Gustafson, Per: *Place, Place Attachment and Mobility: Three Sociological Studies*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
7. Rigné, Eva Marie: *Profession, Science, and State – Psychology in Sweden 1968-1990*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
8. Persson, Anders: *I kräftans tecken. En historiesociologisk studie av cancerforskningens samhälleliga villkor i Sverige och USA under 1900-talet*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
9. Brnic, Anita: *Speaking of Nationality. On Narratives of National Belonging and the 'Immigrant'*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
10. Korp, Peter: *Hälsopromotion - en sociologisk studie av hälsofrämjandets institutionalisering*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
11. Sobis, Iwona: *Employment Service in Transition: Adaptation of a Socialist Employment Agency to a Market Economy. A Case Study of Lodz, Poland 1989-1998*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
12. Hellum, Merete: *Förförd av Eros. Kön och moral bland utländska kvinnor på en grekisk ö*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
13. Carlson, Marie: *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
14. Hansson, Agneta: *Praktiskt taget. Aktionsforskning som teori och praktik – i spåren på LOM*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2003.

15. Engdahl, Oskar: *I finansvärldens bakre regioner. En studie om finansiella offshore-marknader och ekonomisk brottslighet*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2003.
16. Rolandsson, Bertil: *Facket, informationsteknologin och politiken. Strategier och perspektiv inom LO 1976-1996*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2003.
17. Schedin, Stefan: *Ekonomisk ojämlikhet. Inkomstfördelning och inkomstskillnader i Sverige under 1980- och 1990-talen*. 2003. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2003.
18. Morner, Claudia G: *Självständigt beroende. Ensamstående mammors försörjningsstrategier*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2003.
19. Wennerström, Ulla-Britt: *Den kvinnliga klassresan*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2003.
20. Wingfors, Stina S: *Socionomyrkets professionalisering*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2004.
21. Tursunovic, Mirzet: *Fostran till demokrati: Tre sociologiska delstudier av bosniska ungdomars politiska socialisering*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2004.
22. Alinia, Minoo: *Spaces of Diasporas: Kurdish Identities, Experiences of Otherness and Politics of Belonging*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2004.
23. Chronholm, Anders: *Föräldraledig pappa – Mäns erfarenheter av delad föräldraledighet*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2004.
24. Seldén, Daniel: *Om det som är. Ontologins metodologiska relevans inom positivism, relativism och kritisk realism*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2005.
25. Winell-Garvén, Irene: *Vägen till Parnassen. En sociologisk studie av kvinnligt konstnärskap i Sverige 1864-1939*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2005.
26. Engström, Pär: *Samtal och ledarskap. En studie av medarbetarsamtal i grundskolan*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2005.
27. Eydal, Guðny Björk: *Family Policy in Iceland 1944-1984*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2005.
28. Ekbrand, Hans: *Separationer och mäns våld mot kvinnor*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2006.
29. Eriksson, Ylva Ulfsdotter: *Yrke, Status & Genus. En sociologisk studie om yrken på en segregerad arbetsmarknad*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2006.
30. Flisbäck, Marita: *Att lära sig konstens relger. En sociologisk studie av osäkra framtidsinvesteringar*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2006.
31. Berntsson, Paula: *Läraryrket, förskollärare och statushöjande strategier*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2006.

32. Latta, Mia: *Public Transfer and Private Help. Support Networks of Marginalised and Poor individuals in Sweden in the 1990s*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2007.
33. Persson, Sofia: *Läraryrkets uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärarens villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen ca 1800-2000*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2008.
34. Bengtsson, Mattias: *Individen stämplar in. Arbetet, facket och lönen i sociologisk belysning*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2008.
35. Sjöstrand, Glenn: *Gåvan i Gnosjö. Företagares relationer i ett industriellt distrikt*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2008.
36. Pellbring, Mats: *Laissez-faire, systemkritik eller reformism? En studie av den svenska opinionsbildande globaliseringsdiskursen i dagspress, 1992-2001*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2008.
37. Bjarnason, Tómas: *Social Recognition and Employees' Organizational Support*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2009.
38. Jagudina, Zaira: *Social Movements and Gender in Post-Soviet Russia: The Case of the Soldiers' Mothers NGOs*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2009.
39. Ranagården, Lisbeth: *Lärares lärande om elever. En sociologisk studie av arbetspraktik*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2009.

**DOKTORSAVHANDLINGAR VID SOCIOLOGISKA INSTITUTIONEN  
FR O M 1995**

59. Börjesson, Mats: *Sanningen om brottslingen. Rättspsykiatrin som kartläggning av livsöden i samhällets tjänst under 1900-talet.* 1995.
60. Ljung, Margareta: *Lyft jorden mot himlen - växande i kvinnogrupper och kvinnliga nätverk.* 1995.
61. Björkemarken, Mariann: *Implementeringsanalys som komplement vid utvärdering - en fråga om perspektiv och förklaring.* 1995.
62. Håkansson, Kristina: *Förändringsstrategier i arbetslivet.* 1995.
63. Blomsterberg, Marianne: *Garanterade karriärer? Om social styrning och sysselsättningspolitik för ungdomar.* 1996.
64. Kohlström, Gulli: *Identitetsförändring vid anpassning till funktionshinder/handikapp.* 1996.
65. Larsson, Patrik: *Hemtjänsten ur tre perspektiv - En studie bland äldre, anställda och ledning.* 1996.
66. Oskarsson, Hermann: *En klasstrukturs uppkomst och utveckling. Akureyri 1860-1940.* 1996.
67. Thörn, Håkan: *Modernitet, sociologi och sociala rörelser/Rörelser i det moderna: Politik, modernitet och kollektiv identitet i Europa 1789-1989.* 1997.
68. Einarsdottir, Torgerdur: *Läkaryrket i förändring. En studie av den medicinska professionens heterogenisering och könsdifferentiering.* 1997.
69. Åberg, Jan-Olof: *Det rationella och det legitima. En studie av utvärderingars teori och praktik.* 1997.
70. Pham Van Bich: *The Changes of the Vietnamese Family in the Red River Delta.* 1997.
71. Lalander, Philip: *Anden i flaskan. Alkoholens betydelser i olika ungdomsgrupper.* 1998.
72. Eriksson, Birgitta: *Arbetet i människors liv.* 1998.
73. Bartley, Kristina: *Barnpolitik och barnets rättigheter.* 1998.
74. Nordström, Monica: *Yttre villkor och inre möten. Hemtjänsten som organisation.* 1998.
75. Stier, Jonas: *Dimensions and Experiences of Human Identity. An Analytical Toolkit and Empirical Illustration.* 1998.
76. Jerkeby, Stefan: *Slutna cirklar. Om civila moståndsrörelser i Norge och Danmark* 1999.
77. Oudhuis, Margareta: *Vägen till jämlikhet. En analys av den svenska arbetarrörelsens syn på effektivitet och emancipation i arbetslivet.* 1999.
78. Johansson, Anna: *La Mujer Sufrida – The Suffering Woman. Narratives on Femininity among Women in a Nicaraguan Barrio.* 1999.
79. Theandersson, Christer: *Jobbet – för lön, lust eller andra värden.* 2000.
80. Carle, Jan: *Opinion och aktion. En sociologisk studie av ungdomar och miljö.* 2000.
81. Öhrn, Ingbritt: *Livet, identiteten och kronisk sjukdom. En socialpsykologisk studie av unga vuxna diabetiker.* 2000.



82. Mossberg Sand, Ann-Britt: *Ansvar, kärlek och försörjning. Om anställda anhörigvårdare i Sverige*. 2000.
83. Berglund, Tomas: *Attityder till arbete i Västeuropa och USA. Teoretiska perspektiv och analyser av data från sex länder*. 2001.
84. Larsson, Bengt: *Bankkrisen, medierna och politiken. Offentliga tolkningar och reaktioner på 90-talets bankkris*. 2001.
85. Blomquist, Bo: *Förskolebarnets relation till sin familj. Förändrade förutsättningar och föreställningar 1950-1990*. 2001.
86. Hansen, Lars: *The Division of Labour in Post-Industrial Societies*. 2001.
87. Björk, Micael: *Upplösningens dialektik. Bildningsmål och politisk modernitet i Sverige kring sekelskiftet 1900*. 2002.
88. Gustafson, Per: *Place, Place Attachment and Mobility: Three Sociological Studies*. 2002.
89. Rigné, Eva Marie: *Profession, Science, and State – Psychology in Sweden 1968-1990*. 2002.
90. Persson, Anders: *I kräftans tecken. En historiesociologisk studie av cancerforskningens samhällsliga villkor i Sverige och USA under 1900-talet*. 2002.
91. Brnic, Anita: *Speaking of Nationality. On Narratives of National Belonging and the 'Immigrant'*. 2002.
92. Korp, Peter: *Hälsopromotion - en sociologisk studie av hälsofrämjandets institutionalisering*. 2002.
93. Sobis, Iwona: *Employment Service in Transition: Adaptation of a Socialist Employment Agency to a Market Economy. A Case Study of Lodz, Poland 1989-1998*. 2002.
94. Hellum, Merete: *Förförd av Eros. Kön och moral bland utländska kvinnor på en grekisk ö*. 2002.
95. Carlson, Marie: *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. 2002.
96. Hansson, Agneta: *Praktiskt taget. Aktionsforskning som teori och praktik – i spåren efter LOM*. 2003.
97. Engdahl, Oskar: *I finansvärldens bakre regioner. En studie om finansiella offshore-marknader och ekonomisk brottslighet*. 2003.
98. Rolandsson, Bertil: *Facket, informationsteknologin och politiken. Strategier och perspektiv inom LO 1976-1996*. 2003.
99. Schedin, Stefan: *Ekonomisk ojämlikhet. Inkomstfördelning och inkomstskillnader i Sverige under 1980- och 1990-talen*. 2003.
100. Morner, Claudia G: *Självständigt beroende. Ensamstående mammors försörjningsstrategier*. 2003.
101. Wennerström, Ulla-Britt: *Den kvinnliga klassresan*. 2003.
102. Wingfors, Stina S: *Socionomyrkets professionalisering*. 2004.
103. Tursunovic, Mirzet: *Fostran till demokrati: Tre sociologiska delstudier av bosniska ungdomars politiska socialisering*. 2004.
104. Thörn, Catharina: *Kvinnans plats(er) – bilder av hemlöshet*. 2004.
105. Alinia, Minoo: *Spaces of Diasporas: Kurdish Identities, Experiences of Otherness and Politics of Belonging*. 2004.

106. Chronholm, Anders: *Föräldraledig pappa – Mäns erfarenheter av delad föräldraledighet*. 2004.
107. Seldén, Daniel: *Om det som är. Ontologins metodologiska relevans inom positivism, relativism och kritisk realism*. 2005.
108. Winell-Garvén, Irene: *Vägen till Parnassen. En sociologisk studie av kvinnligt konstnärskap i Sverige 1864-1939*. 2005.
109. Engström, Pär: *Samtal och ledarskap. En studie av medarbetarsamtal i grundskolan*. 2005
110. Löfstrand, Cecilia: *Hemlöshetens politik – lokal policy och praktik*. 2005
111. Eydal, Guðny Björk: *Family Policy in Iceland 1944-1984*. 2005.
112. Ekbrand, Hans: *Separationer och mäns våld mot kvinnor*. 2006.
113. Eriksson, Ylva Ulfsdotter: *Yrke, Status & Genus. En sociologisk studie om yrken på en segregerad arbetsmarknad*. 2006
114. Flisbäck, Marita: *Att lära sig konstens regler. En sociologisk studie av osäkra framtidsinvesteringar*. 2006.
115. Berntsson, Paula: *Läraryrket, förskollärare och statushöjande strategier*. 2006.
116. Latta, Mia: *Public Transfer and Private Help. Support Networks of Marginalised and Poor individuals in Sweden in the 1990s*. 2007.
117. Persson, Sofia: *Läraryrkets uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärarens villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen ca 1800-2000*. 2008.
118. Bengtsson, Mattias: *Individen stämplar in. Arbetet, facket och lönen i sociologisk belysning*. 2008.
119. Sjöstrand, Glenn: *Gåvan i Gnosjö. Företagares relationer i ett industriellt distrikt*. 2008.
120. Pellbring, Mats: *Laissez-faire, systemkritik eller reformism? En studie av den svenska opinionsbildande globaliseringsdiskursen i dagspress, 1992-2001*. 2008.
121. Bjarnason, Tómas: *Social Recognition and Employees' Organizational Support*. 2009.
122. Jagudina, Zaira: *Social Movements and Gender in Post-Soviet Russia: The Case of the Soldiers' Mothers NGOs*. 2009.
123. Ranagården, Lisbeth: *Lärares lärande om elever. En sociologisk studie av yrkespraktik*. 2009.

