



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

ÅTERERÖVRA VÄRDEN

-En aktionsforskningsstudie banar väg för skolans frirum

Susanne Killman

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	PDA162
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2017
Handledare:	Ann-Louise Ljungblad
Examinator:	Per-Olof Thång
Rapport nr:	HT17 IPS PDA162:1

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	NoMia/PDA162
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/ 2017
Handledare:	Ann-Louise Ljungblad
Examinator:	
	HT17 IPS PDA162:1
Rapport nr:	
Nyckelord:	Skolans uppdrag, fokusgrupper, demokratiuppdraget, kunskapsuppdraget, kompensatoriskt uppdrag, Freinet, subjektivitet, bildning, frirum

-
- Syfte:** Aktionsforskningsstudien syftar till att följa den process som påbörjas när lärarna under fokusgruppsintervjuer tolkar sitt uppdrag och skolans generella uppdrag. Studien försöker synliggöra lärarnas implicita och explicita tankar kring skolans uppdrag (aktion 1). Genom analys av aktion 1 synliggörs ett frirum på Björksskolan som leder till aktion 2, vilken syftar till att söka frirummet. Studiens intresse riktas mot att utforska *om* det på en Freinetinspirerad skola, Björksskolan finns ett intresse för att utforska *frirummet*. Aktionsforskningsstudien utforskar ett möjligt frirum för både lärare och elever.
- Teori:** Bergs (2003) teori om ett möjligt frirum vid tolkning av skolans uppdrag i relation till rådande skolkultur används som begrepp för att synliggöra frirummet. Relationella teorier som synliggör hur eleverna ska få framträda som subjekt används. Biesta och Säfströms teorier bidrar med tankar kring en jämställd pedagogik och elevens rätt att träda fram som subjekt, *hur* hen vill vara. Ljungblads (2016) relationella studie som beskriver lärare som möter elever i nuet visar på möjligheter för lärarna på Björksskolan som beskriver ett bildningsideal och elevens rätt att bli till.
- Metod:** Genom aktionsforskningsansatsen följs den process som startas upp genom aktion 1 som leder fram till aktion 2. Aktion 1 utgörs av fokusgruppsintervjuer med 4-5 lärare i varje lärarlag. Aktion 2 genomförs som gruppdiskussioner i form av brainstorming där lärarna får söka frirummet utifrån ramverket skolans Demokratiska uppdrag, Kunskapsuppdrag och Det kompensatoriska uppdraget.
- Resultat:** Generellt visar resultatet i studien på ett tydligt intresse hos lärarna på Björksskolan för att utnyttja frirummet. Bildningsperspektivet och människoblivandet står i centrum för lärarnas tankar. Därmed synliggörs inte bara ett frirum utan två, lärarnas frirum och elevernas frirum. Lärarnas frirum beskrivs i lärarnas tolkning av uppdraget utifrån ett bildningsperspektiv och skolans värdegrund. Elevens frirum tar sig uttryck i ökade frihetsgrader i Freinets anda genom ämnesintegrerat arbete som också genererar ökad lärartid för elever i behov av stöd. Lärarna drar slutsatsen att ökade frihetsgrader för elever ger mer kunskap än vad läraren avsett. I analysen framträder även kunskapskravens förmågor som möjliga att tolka genom skolans värdegrund. Då framträder andra möjligheter för eleven att framträda som unik person.

Förord

NoMia-programmet, Nordisk Master i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning som har lett fram till min master har varit en fantastisk utbildning. Jag skulle rekommendera beslutsfattare att fundera kring om inte karriärtjänster för lärare borde grunda sig på utbildning. Genom NoMia har vi fått kunskaper om skolutvecklingsteorier samt aktionsforskning både historiskt, ideologiskt, praktiskt och mycket mer. Även samarbetet med våra kurskamrater när vi övat oss i att ge och få respons har gjort mig till en bättre lärare och en bättre masterstudent. Tack till alla ni som kämpar för aktionsforskningen och med hängivenhet! Min uppfattning är att aktionsforskning kan vara svår att förstå men att den har en enorm potential. Ett särskilt tack vill jag framföra till Karin Rönnerman och Annette Olin som stått ut med min frispråkighet de ytterst få tillfällen jag inte varit helt nöjd.

Sedan vill jag tacka min fantastiska handledare Ann-Louise Ljungblad som under ett år av motgångar som ingen hade kunnat ana har lyft mig och stöttat mig. Vi har haft roligt ihop och jag är oändligt tacksam för det stöd jag fått! Att skriva en master har varit spännande, särskilt mot slutet när pusselbitarna har fallit på plats.

Tack också till Björksskolans lärare som ställde upp och därmed möjliggjorde en studie som blåser lite motvind i mätningarnas tidevarv. Er frikostighet när ni generöst delade med er av era tankar och värderingar har lärt mig mycket och uppskattas mer än jag kan förklara.

Jag vill också tacka min familj för tålamodet de har haft när jag istället för att göra roliga saker med dem, roat mig med att läsa teori och skriva. Tack särskilt till mina fina döttrar som stöttat mig när tekniken blivit för svår. Tack också till min syster som stöttat mig när jag bett om hjälp. Tillsammans är vi starka!

Susanne Killman

4 september 2017

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Freinet en pedagogisk inspiratör	2
Bakgrund	3
Syfte.....	4
Skolans Uppdrag	5
Demokratiuppdraget	5
Kunskapsuppdraget	5
Det kompensatoriska uppdraget	6
Aktionsforskning	8
Aktionsforskningens historiska utveckling	8
Internationell aktionsforskning.....	8
Nordisk aktionsforskning	9
Utbildningsforskning	10
Aktuell skolforskning	11
Forskning om frirummet.....	12
Aktionsforskningsansatsen.....	15
Metodologi	16
Metod.....	18
Fokusgruppsintervju	18
Genomförande	19
Med uppdraget i fokus.....	19
Sökande efter frirummet.....	19
Datainsamling och bearbetning av data.....	20
Analysprocessen	21
Metoddiskussion.....	22
Etik	24
Gamla och nya teoretiska perspektiv.....	25
Kunskapsformer	25
Jämlikhet och intelligens	26
Bildning, utbildning eller enbart lärande?	26
Tre dimensioner.....	28
Relationella möten.....	29
Begrepp av central betydelse för studien.....	29
Resultat och analys	30
Skolans uppdrag ur tre lärarlags perspektiv	30

Det grundläggande lärarlaget	30
Sammanfattning	33
Det frustrerade lärarlaget	33
Sammanfattning	37
Det visionära lärarlaget	37
Sammanfattning	40
Freinet aktualiseras	41
Sammanfattning	42
Sökande efter ett möjligt frirum	43
Demokrati och individ ett frirum med möjligheter	44
Ämnesintegrerat arbete	45
Skapa utrymme för individ och olikhet	46
Sammanfattning	47
Resultatdiskussion	47
Diskussion	50
Lärares frirum	50
Elevs frirum	51
Freinetprofil	52
En skola vid ett vägskäl	53
Referenslista	57
Länkar:	62
Bilagor	63
Bilaga 1	64
Bilaga 2	65
Bilaga 3	67
Bilaga 4	68
Bilaga 5	69
Bilaga 6	70

Inledning

Under mitten av 1990-talet genomfördes ett paradigmskifte i svensk skola genom införandet av Lpo94 och tillhörande skollag (1994:1). Skolans uppdrag förändrades från regelstyrning till målstyrning och lämnade ett stort frirum med tänjbara gränser (Berg, 2003). Lärare fick stora möjligheter att tolka och genomföra sitt läraruppdrag förutsatt att eleverna nådde uppsatta mål. När läroplanen Lgr11 kom gjordes frirummet mindre flexibelt och minskades något i omfång (2010:800). Samtidigt drar Berg, Andersson, Bostedt, Perselli, Sundh och Wede (2015) slutsatsen att trots en viss begränsning finns det fortfarande i skolans uppdrag ett betydande frirum.

Tanken om ett existerande frirum (Berg, 2003) för lärare låter spännande, för den som önskar en professionell frihet. Möjligen kan det vara bristen på kunskap, om den skolutvecklingsmodell Berg påvisar, som hindrar lärare från att erövra frirummet. Sannolikt kan frirumsmodellen som modell leda till ökade kunskaper om uppdraget och dess möjligheter. I följande studie önskar jag ta reda på om det hos lärarna, på skolan som fått det fingerade namnet Björksskolan, finns en vilja till att erövra frirummet, och därigenom vinna en kollektiv professionalitet. Samhällsdebatten har på senare år pekat i en riktning där läroplanens värdegrund inte tagit plats som en självklar del av skolans uppdrag. Istället poängteras centralt innehåll, mätning, prestation och betyg. Om lärarkollektivet tar makten över sin profession, släpper tankar kring samhällsdebatten som ständigt påpekar fel hos skolan både generellt och specifikt och istället erövrar det möjliga frirummet, kan det leda till en känsla av emancipation. Samhället ska i jakten på effektivitet och resultat kontrollera utfallet av lärares undervisning genom exempelvis nationella prov och skolinspektioner. TIMSS och PISA ses idag som mått på framgång i skolan i många länder samtidigt som elever uttalar att de är stressade och mår dåligt och förlorar sig i jakten på betyg (Skolverket, 2016). Om vi läser Lgr11 finns det ett stort utrymme för att arbeta med den politiska människan, den empatiska människan och den ansvars-kännande människan. Mänskligt handlande kräver såväl ett språk som relationer mellan människor (Arendt, 1998) och för att dagens unga människor ska kunna erövra ett sådant språk, genom handlande, räcker det inte att jaga betyg i tysthet och att ta in vad läroboken beskriver. I dagens och morgondagens skola är interaktion mellan människor av stor vikt. Det krävs att varje människa i mötet med andra människor kan utforska sig själv, att de får kliva in i världen och finna ”hur är jag” (Biesta, 2015).

Nyligen inträffade följande i en klass på Björksskolan. Eleverna arbetar i klassrummet med att skriva insändare och debattartiklar i ämnet svenska, plötsligt utbryter en diskussion kring en ombyggnad som pågår av bostadsområdet där eleverna bor. Eleverna har väldigt olika uppfattningar kring huruvida ombyggnaden är till gagn eller kommer att hindra familjerna från att bo kvar i sina hem. Följer vi i Freinets fotspår (Freinet, 1969) skriver eleverna insändare eller debattartiklar och skickar in till den lokala tidningen eller till en skoltidning. Eleverna kan besvara varandras insändare och föra sin diskussion i en offentlig debatt, på så sätt kan de delge sina åsikter både till samhället och till sina skolkamrater. Skolarbetet blir på riktigt, samtidigt som det är en del av en demokratisk process. Genom att det skrivna ordet får mottagare och verkligheten blir läroboken, betonade Freinet (1969) att barnen lär med engagemang. Processen leder fram till en verklig produkt, inte bara något som ska läsas av en betygsättande lärare. En sådan verklighetsbaserad undervisning har vi inte nått fram till ännu på Björksskolan. Istället arbetar eleverna ofta med att skriva debattartiklar med ett innehåll som konstruerats i syfte att skriva debattartiklar. Alternativt så väljs ett ämne av läraren som inte alltid engagerar eleven. Skillnaden ligger i att välja det tillfälle då eleverna brinner för ett ämne och att locka till skapandet av produkter för ett syfte i elevens liv. Idag finns en risk för att lärarens behov av att ta sig igenom kursplanens centrala innehåll styr. Vi måste således finna vägar att involvera elever för att skapa engagemang.

Freinet en pedagogisk inspiratör

Celestin Freinet (1969) arbetade som lärare i Frankrike från 1900-talets första hälft och upplevde att intresset för den teoretiska skola som eleverna mötte var lågt. Han förändrade då sitt sätt att undervisa genom att lägga fokus på att möta samhället utanför skolans väggar. Freinet värderar handens arbete lika högt som hjärnans, vilket inkluderar både det estetiska och att genomföra experiment. Samarbete mellan elever och elever samt elever och vuxna är centralt i hans arbete. Hos Freinet betraktas inte den vuxna människan som mer värd än barnet. Korrespondens med elever på andra platser var en metod Freinet använde för att vidga elevernas omvärldsförståelse.

Freinet (1969) betonade det han kallade *konstanter*. Några av konstanterna, med tydlig relevans i dagens skola, är att eleverna skall vara motiverade (konstant nr 9). Här var tanken att det som för varje barn är angeläget, såsom deras föräldrars arbetsplats en bondgård eller en fabrik, kan motivera till kunskap (konstant nr 17). Freinet införskaffade ett tryckeri och startade en skoltidning där eleverna fick publicera sina arbeten. Freinet förstod att eleverna vill ha verkliga mottagare för det arbete de gör i skolan (konstant nr 8). Denna konstant grundade Freinet på erfarenheter av att elever inte visar samma intresse för sitt arbete om enbart läraren ska vara mottagaren av elevens produkt. Handens arbete betonades av Freinet då hjärnan lär när handen arbetar. Han ansåg också att betyg och sortering av barn alltid är av ondo (konstant nr 19). För Freinet var ordning och disciplin nödvändigt i skolan, såsom att märka upp platsen för pennor, saxar och linjaler. Var sak på sin plats underlättar om eleverna själva ska kunna vara delaktiga i att hålla ordning (konstant nr 22). För Freinet handlar det om en djup inre ordning och disciplin där eleverna förstår varför ordning är nödvändigt. Det är således inte den auktoritära lärarens förmåga att få elever att sitta i rader och göra samma sak utan en helt annan pedagogisk utgångspunkt. Exempelvis kan det handla om att eleverna lär om mötesordning. För att vi ska kunna förbereda eleverna på att leva i en demokrati som demokratiska medborgare kan vi inte agera auktoritär regim i skolan (konstant nr 27). Varje skolorganisation har ett ansvar att finna vägar till elevens intresse för kunskap. Freinets pedagogiska tankar var ingen färdig pedagogik utan han förordade att lärare kunde inspireras av hans sätt att arbeta. Därmed är Freinet lika aktuell idag som då. Idag är utmaningen att ta reda på vad Freinetinspirerat arbetssätt är och kan vara på Björkskolan. Freinet motiverar till det trevande försöket, att våga försöka utan att veta vilket slutresultatet blir (konstant nr 11). En utmaning för både elever och lärare i dagens skola. Det trevande försöket motiveras med ett optimistiskt hopp om livet (konstant nr 30).

Bakgrund

Björkskolan där studien genomförs är en mindre friskola. Den är enparallellig vilket innebär att skolan har en klass i varje årskurs. Skolan startade som ett kollektiv genom ett initiativ av föräldrar och lärare, vilka valde att arbeta med Freinetinspirerad pedagogik. Genom åren har skolans profil, en Freinetinspirerad skola, minskat i betydelse och är inte längre tydlig för varken föräldrar, personal eller elever. Idag förstår inte eleverna vad som åsyftas när Freinets tankar lyfts i klassrummet.

Som inledning till denna masteruppsats gjordes höstterminen 2015 en förstudie i syfte att pröva metoden fokusgruppsintervju (Bryman, 2011). Fokusområdet som då valdes var Freinetinspirerad pedagogik. De lärare som deltog var med då skolan startade som friskola och fokusområde i förstudien var att försöka ta reda på hur tankarna gick när skolans profil valdes. I resultatet framkom, precis som i lärarkollektivet, nu decennier senare, att tankarna var väldigt spridda kring valet av skolform och valet av profil. Det var snarare önskemål hos lärarna om att starta en kooperativ skola, vikten av ett gott förhållningssättet till eleverna, ett friare arbetssätt och ekonomiskt oberoende som utgjorde grunden. Det kan vara en förklaring till varför profilen aldrig riktigt har fått fäste i hela organisationen. Endast en av de intervjuade lärarna som fortfarande arbetar på Björkskolan poängterade att det var just det Freinetinspirerade arbetssättet som varit tungt vägande för valet att arbeta på skolan. Till bakgrundshistorien hör också att många av de lärare som var med vid starten av skolan, men som nu inte längre arbetar kvar, hade som huvudsyfte att de ville arbeta med Freinetinspirerad pedagogik.

På Björkskolan kan fortfarande spår av Freinetinspirerad pedagogik upptäckas genom att eleverna delas in i städgrupper i några klasser. En strävan finns också att göra studiebesök i världen utanför skolan även om det på senare år blivit svårare att hinna med och därmed har besöken minskat i antal. Det estetiska arbetet prioriteras genom att elever i årskurs 8 och 9 har utökad verksamhet i slöjd, bild och i ämnet musik inom vilket ensemblespel prioriteras. Bland de yngre eleverna och hos enstaka lärare för de äldre eleverna finns en strävan hos lärarna att eleverna ska få arbeta med handen såväl som med hjärnan. Främst görs det inom de verkstäder som hålls inom förskoleklass och klass 1-3 i samarbete. Verkstäderna grundar sig i olika temaområden som initialt planerades utifrån det centrala innehållet i kursplanerna. Under många år präglades skolan av goda och nära relationer mellan lärare och elever det synliggörs emellanåt även nu. För ett tiotal år sedan diskuterades det informella samtalet mellan elever och lärare som en styrka på skolan. Den diskussionen har helt försvunnit på senare år.

Berg (2015) definierar skolans explicita uppdrag, som institution, med begreppet inrättning. Skolan är således en inrättning som genom samhällets sanktioner är värdebaserad, vilket uttrycks i mål och regler. Skolan som institution har även ett implicit uppdrag som innebär, sortering, reproduktion och ett bevarande av skolan som institution. Dessutom har skolan uppdraget att kvalificera elever för vidare studier, arbete och samhällsuppdrag, vilket idag har fått en central betydelse i skoldebatten (Berg, 2003). Skolan som institution och dess explicita och implicita uppdrag ger därmed de yttre gränserna för skolans uppdrag, gränser för vad som är möjligt att realisera i skolans verksamhet. Skolan som institution står också mitt i ett föränderligt samhälle (Carlgren & Marton, 2000), där konkurrensen om elevernas uppmärksamhet och intresse är stor. Därmed möter lärare idag en liknande problematik, som den Celestin Freinet (1969) stod inför i Frankrike under första halvan av 1900-talet. För Freinets elever var det föräldrarnas arbete som hantverkare och jordbrukare, som de unga såg som sin framtid, vilket gjorde att de inte kunde se någon nytta i att träna bokliga studier i en skolbänk. Idag är det informationsflödet i det postmoderna samhället, som för eleverna tycks vara oändligt och långt mer lockande än de kunskaper som beskrivs i centralt innehåll (Lgr11). Tillgång till information finns i överflöd och dessutom så nära som i elevernas mobiltelefoner. Således är det en pedagogisk fråga hur skolan kan bli angelägen för eleverna. Freinetinspirerad pedagogik är ur mitt perspektiv följaktligen lika relevant idag som för nästan hundra år sedan, om än med dagens utmaningar. För lärarkollektivet på Björkskolan är det därför aktuellt att fundera över vad Freinetinspirerad pedagogik bidrar med idag, vad Freinetinspirerad pedagogik har att bidra med i framtiden och hur skolans

uppdrag kan tolkas i relation till Freinetprofilen. Med lärarnas uppdrag och skolans uppdrag åsyftas i studien det uppdrag som anges i skolans styrdokument, det innefattar såväl skolans demokratiska uppdrag, kunskapsuppdraget som skolans kompensatoriska uppdrag.

Björkskolans konkreta problematik uppstår då möjligheten att diskutera skolans uppdrag inte har infunnit sig på många år. Under årens lopp har behovet av att få diskutera uppdraget lyfts på ett stort antal möten i en pedagogisk samordningsgrupp men andra utvecklingsarbeten har prioriterats. I studien sätts skolutveckling i ett helhetsperspektiv åter i centrum och avsikten är att aktionsforskningsansatsen ska kunna skapa förutsättningar för ett kontinuerligt gemensamt kollegialt utvecklingsarbete.

Syfte

Syftet är att genom aktionsforskning studera den process som inleds när lärare i en skola ges möjlighet att samtala kring sitt uppdrag, vilket definieras i skolans styrdokument. Syftet är också att söka svar på om lärarna på skolan har intresse av att söka ett möjligt frirum mellan rådande skolkultur och det ramverk styrdokumenterna utgör. I den processen påbörjas ett arbete mot en gemensam begreppsförståelse för skolutveckling, för att på så sätt bilda en samsyn kring uppdraget och ett gemensamt yrkesspråk. I fokus för samtalsprocessen står nedanstående fördjupade frågeställningar.

- Hur kan samtal om skolans uppdrag öppna för reflexivitet och skapa fördjupad förståelse för rådande mönster i de olika läroplanerna? (aktion 1)
- Hur kan lärarkollektivet tala sig samman kring ett möjligt frirum i skolans demokratiska uppdrag, kunskapsuppdraget och kompensatoriska uppdrag? (aktion 2)
- Leder utvecklingsprocessen fram till gemensamma begrepp som på sikt kan utnyttjas för samsyn och ett gemensamt yrkesspråk? (aktion 1 och 2)

Studien syftar därmed till att påbörja en process bland lärarna mot en fördjupad förståelse för skolans uppdrag som utgångsläge och möjligheten att ta del av frirummet för ett ökat samarbete och samförstånd, där även erövrandet av ett utvecklat yrkesspråk påbörjas.

Skolans Uppdrag

Skolutveckling är det forskningsfält som studien tar sin utgångspunkt ur med särskilt fokus vid tolkning av skolans och lärares uppdrag. I läroplanen (Lgr 11) uttrycks skolans uppdrag på följande sätt:

”Skolväsendet vilar på demokratis grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (Lgr11, s.7).

Uppdraget består således av tre delar, det demokratiska uppdraget, kunskapsuppdraget och det kompensatoriska uppdraget.

Demokratiuppdraget

Skolans demokratiuppdrag innebär att skolan ska förbereda eleverna för ett liv i samhället, vilket presenteras som skolans demokratiuppdrag. I skolans styrdokument presenteras demokratiuppdraget som skolans värdegrund. Innebörden är att skolan ska utrusta eleverna med de grundläggande värden som det svenska samhället vilar på. Det handlar om tolerans, jämställdhet, lika rättigheter och demokratiska värden, liksom alla människors rätt att framföra sin åsikt. Skolans demokratiuppdrag ska sedan Lpo94 genomsyra undervisningen och integreras i det innehåll som presenteras i kursplanerna (Lgr11). Skolinspektionen (2012) visar på att en sådan integrering inte alltid genomsyrar undervisningen i de skolor som ingått i inspektionen. Istället delas skolans uppdrag upp i olika delar, vilket gör att värdegrundsarbete och arbetet med demokratifrågor hanteras separat. Resultaten visar också att elevers abstrakta och kritiska tänkande är eftersatta förmågor liksom att teoretisk kunskap inte får utrymme i praktisk handling. Ett ytterligare område som visar sig vara eftersatt är ”förutsättningslösa och prövande samtal och diskussioner” (s. 44). Skolinspektionen lyfter också fram interkulturella aspekter för ett samhälle i mångfald. Vidare betonar Skolinspektionen:

”begrepp, mål och riktlinjer för arbetet ventileras i öppna diskussioner, i arbetslagen och med hela personalgruppen... Samsyn utan en reflekterande normkritisk hållning är däremot inte i samma utsträckning eftersträvansvärt utan kan snarast bli kontraproduktivt och leda till så kallad falsk och framtvingad konsensus...”

(Skolinspektionen, 2012, s. 46)

Skolinspektionen (2012) pekar således på att skolans uppdrag handlar om kommunikation i såväl demokratiska, relationella som individuella perspektiv. Varje individ ska kunna göra sin röst hörd, känna till och införliva samhällets värdegrund samt förhålla sig kritisk till det kunskapsflöde som möter oss. Då kan enligt Skolinspektionen en grund skapas för ett aktivt samhällsdeltagande. Skolmiljöer där yttlig lojalitet och tystnad påträffats beskrivs av Skolinspektionen som riskfyllda och ett hot mot demokratin. Därför uppmanas skolorna att skapa trygga studiemiljöer där människors olikheter värderas och tas till vara.

Kunskapsuppdraget

Syftet med de olika ämnena i Lgr11 beskrivs i en inledande text i respektive ämnes kursplan. Skolans kunskapsuppdrag består av kunskapskraven (Lgr11) i vilka de förmågor eleverna ska uppnå finns beskrivna i varje kursplan för respektive ämne (Skolverket, 2014). Kunskapskraven har omtolkats som Big Five, fem generella förmågor av Svanelid (2014), en tolkning som många lärare finner mer

lättillgänglig. Det ämnesinnehåll (Lgr11) som ska behandlas i respektive stadiet, låg, mellan och hög finns beskrivet i centralt innehåll i varje ämnes kursplan. Kunskapskraven är den enda del av läroplanen som är grund för bedömning. Centralt innehåll ska därmed inte bedömas utan vara det innehåll som bearbetas i skolan när förmågorna tränas. Summativ bedömning får eleven i form av betyg och omdömen utifrån kunskapskraven i ämnet. Formativ bedömning är istället en framåtsyftande bedömning som läraren fortlöpande ger eleven i undervisningen, där tanken är att eleven ska känna till, vilket nästa steg är i elevens kunskapsutveckling. Skolverket definierar formativ bedömning som:

”...målet för undervisningen tydliggörs, att information söks om var eleven befinner sig i förhållande till målet och att återkoppling ges som talar om hur eleven ska komma vidare mot målet.”

(Skolverket, 2016)

I all undervisning ska ett historiskt perspektiv, ett miljöperspektiv, ett internationellt perspektiv samt ett etiskt perspektiv också genomsyra undervisningen (Lgr11). Dessa perspektiv samt ämnesspecifika perspektiv tydliggörs i varje ämnes kommentarmaterial till kursplanen. I kommentarerna beskrivs också ämnets karaktär samt breddar och fördjupar de ställningstaganden som gjorts i kursplanerna.

Det kompensatoriska uppdraget

Skolans kompensatoriska uppdrag handlar om att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning. I läroplanen Lgr11 står att ”Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (s.14).

Nilholm (2005) beskriver två etablerade perspektiv inom specialpedagogik, ett som benämns som traditionellt där fokus ligger på individens tillkortakommande som grundar sig på positivistiska metoder med ursprung i medicin och psykologi. Det andra perspektivet ser eleven utifrån tanken på sociala konstruktioner. Här betraktas individen som placerad i en situation som i sig är problematisk för eleven, då ligger ansvaret hos omgivningen. I detta perspektiv ligger en tankegrund om social rättvisa. Svårigheterna betraktas då istället som produkter av sociala konstruktioner, det kan till exempel vara miljön eller lärarens val av undervisningsmetod. Ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet presenteras av Nilholm genom vilket han utmanar rimligheten i att endast två perspektiv präglar det specialpedagogiska fältet. Dilemmaperspektivet föreslås av Nilholm som ett perspektiv där man problematiserar att “elever med olika förutsättningar och intressen (olikhet), utifrån målen att ge alla elever en liknande utbildning (likhet), uppstår en rad dilemman av inte minst politisk och etisk karaktär på olika nivåer” (Nilholm, 2005, s. 132). I denna riktning erkänns komplexiteten i skolsammanhang då ljuset sätts på de ständiga dilemman som uppstår i undervisningssituationen. Värderingar som social rättvisa och individens frihet och rätt att utvecklas som människa kan till exempel i en dilemmasituation ställas mot varandra.

Hausstätter och Vik (2016) beskriver hur specialpedagogik kan ta utgångspunkt i huruvida det som är speciellt hos en elev är något positivt eller negativt. Dessutom lyfter författarna fram två olika paradigmer; den tyska ”pädagogik” traditionen och den angloamerikanska ”education” traditionen. I den tyska bildningstraditionen är målet med utbildning att skapa ett frihetsrum där barnets potential tas tillvara, där den unge ges möjligheter att växa för att slutligen kunna stå på egna ben och vara autonom. I den angloamerikanska traditionen är målet istället disciplinering och att skapa goda samhällsmedborgare.

När dessa två paradig förhåller sig till specialpedagogikens två olika synsätt framträder således fyra perspektiv vilket illustreras i Hausstätter och Vik (2016, se bilaga 1). Inom den angloamerikanska traditionen återfinns problemperspektivet (mangelperspektivet) och möjlighetsperspektivet. Dessutom finns inom den tyska bildningstraditionen det begränsande perspektivet och utvecklingsperspektivet (vekst-perspektivet).

Problemperspektivet innebär att det speciella hos eleven är något som är negativt samtidigt som specialpedagogikens mål blir att skapa en god framtida samhällsmedborgare. I problemperspektivet blir det speciella ett hinder för institutionen att nå utbildningen mål. I detta perspektiv talar man om medicinska diagnoser och samhällets behov av att anpassa individen. På senare år har det som benämns ”tidiga insatser” varit ett svar på problemperspektivet. Om elevens svårigheter upptäcks tidigt under elevens skolgång så kan eleven anpassas för att reducera konsekvenserna av elevens problem.

Möjlighetsperspektivet beskriver istället att elevens speciella sidor betraktas som något positivt. Detta perspektiv betraktar elevers olikheter som en naturlig del av undervisningen. Anpassningar görs då i syfte att elevers olikheter ska fungera i en inkluderande lärandesituation. I detta perspektiv är det vägen till målen som anpassas.

Det *begränsande perspektivet* kommer istället ur det kontinentala pedagogikparadigmet där elevens speciella behov ses som negativa enligt Hausstätter och Vik. Detta perspektiv problematiserar begränsningar av individens kommunikation och deltagande i samhällslivet. Här används exempelvis tekniska hjälpmedel för att stödja elevens deltagande, minska de begränsningar eleven har samt ger alternativa kommunikationsvägar. Lösningar och strategier som reducerar konsekvenserna av elevens hinder blir då målet.

Utvecklingsperspektivet är det fjärde perspektivet som är präglad av en positiv syn på elevens speciella sidor kopplat till pedagogikparadigmet. Målsättningen är då att pedagogiken skapar en mänsklig tillväxtpotential där den mellanmänniska relationen blir central. Den grundläggande tanken är här att mångfald är en förutsättning för att utveckla och ta tillvara mellanmänniska relationer i samhället. Utgångsläget är då att vi lär av varandra oavsett, vilken roll vi har i sammanhanget. Denna bildningstradition ser varje individ som unik, således en tradition där människoblivandet står i fokus. Biesta (2015) beskriver det som att varje individ i ett bildningsperspektiv i skolan ska få stöd att utveckla *hur* den vill vara.

Aktionsforskning

Nedan beskrivs aktionsforskningens historiska utveckling först internationellt och sedan hur den spridits från USA till Norden. Därefter följer en beskrivning av ett antal aktionsforskningsprojekt indelade i internationell aktionsforskning och därefter nordisk aktionsforskning.

Aktionsforskningens historiska utveckling

Aktionsforskning har sina rötter i USA där en ömsesidig tradition mellan forskning och social förändring eftersträvas på "gräsrots" nivå (Noffke, 2009). Collier var först med att använda begreppet aktionsforskning då han arbetade med ursprungsbefolkningen. Mer känd är Lewin som internationellt uppmärksammats som förespråkare för aktionsforskning. Han var starkt kritisk till positivismens dominans och dess tro på en objektiv sanning och hävdade att man kunde göra experiment på fältet likaväl som i ett laboratorium (Gustavsen, 2001). Både Collier och Lewin var verksamma under 1940-talet. Collier liksom Lewin hade en stark tro på demokratins former och tron på att gruppen har förmåga att lösa problem. Ett andra uppsving fick aktionsforskningen, med inspiration av psykoanalysen, i Tavistock, England (Hansson, 2003). England var dock inte redo att ta emot aktionsforskningen på 60-talet, men aktionsforskningen fann sin väg till Norden.

Aktionsforskning fungerar bland annat som medel för social förändring och emancipation där målet med förändring är demokrati och jämställdhet för förtryckta grupper i samhället (Noffke, 2009). I Norge får aktionsforskningen fäste (Furu et. al, 2008) genom dialogkonferenser under vilka, arbetarnas erfarenhet och kunskap tas tillvara inom industrin. Dialogkonferensen är en konferens där alla oavsett plats i hierarkin delar erfarenheter och lär av varandra. Det ledde till att en nordisk modell uppstod, där erfarenheter från praktiker bidrog med en ständig tillförsel av idéer till den professionella praktiken (Gustavsen, 2001). Än i dag har dialogkonferensen ett starkt fäste i Norden men kanske framförallt i Norge. Den nordiska aktionsforskningen benämns PAR, (Participatory Action Research) och dess syfte är att öka en demokratisk, politisk jämställdhet och öka den sociala rättvisan för arbetarna. I Skandinavien är en kollaborativ dialog mellan arbetare, deras inifrån perspektiv, tillsammans med forskare med ett utifrån perspektiv, modellen (Rönnerman & Salo, 2008).

I Sverige tog aktionsforskningen fart inom arbetarrörelsen via LOM-projektet (Holmer & Starrin, 1993) som handlade om ledarskap, organisation och medbestämmande. Det fanns önskemål om att utveckla arbetsorganisationen och man använde sig av dialogkonferenser. Studiecirklar startades för att skapa dialogmöjligheter. Aktionsforskningsansatsen i aktuell studie bygger på de traditioner som beskrivits ovan. I aktionsforskning är det således av stor vikt att skapa dialogmöjligheter mellan deltagare och forum där alla kommer till tals. På så sätt kan utveckling ske under demokratiska former.

Internationell aktionsforskning

Internationell aktionsforskning har en stor bredd. På den internationella arenan finner man aktionsforskningsstudier i skolans värld från exempelvis Palestina. Dajanis (2015) klassrumsbaserade aktionsforskningsprojekt har som syfte att förbereda lärare för undervisning i ämnet engelska. Studien inriktas på att stödja lärarna i deras yrkesroll genom ett aktivt deltagande i utvecklingsprojektet. Resultatet visar att trots att lärare verksamma i Palestina möter många svårigheter så är aktionsforskning ett stärkande och utforskande arbetssätt som kan leda till samarbete samt professionell utveckling.

Ett annat aktionsforskningsprojekt är från Etiopien där aktionsforskningen har ökat i popularitet på senare år. I Hassens (2016) studie deltog 23 lärare som undervisar i engelska och i studien står begreppet "empowerment" i centrum, vilket beskriver den utveckling lärare i studien har uttryckt. Metoden består i att lärare reflekterar och deltar i djupintervjuer. Lärarna i studien beskriver att de har dubbla ansvar, dels som familjemödrar och dels som lärare, något som av kvinnorna i studien uttrycks

vara ett hinder för akademiska studier. Genom aktionsforskning får lärarna dels uppmuntran att läsa akademisk litteratur samtidigt som de får en möjlighet att reflektera över sin praktik och utveckla den. Lärarna konstaterar att det är den professionella utvecklingen som är behållningen av aktionsforskningen.

En forskare i Frankrike (Saint-Luc, 2011) beskriver i sin avhandling ett internationellt aktionsforskningsprojekt. Det genomförs inom rörelsen "École modernes", vilket för fransmännen representerar den progressiva skolan och Freinetinspirerad pedagogik. Det internationella samverkansprojektet resulterar i ett första steg till att finna "blinda fläckar" på meso och mikronivå i den lokala skolverksamheten i de olika deltagarländerna. Den upptäckten skapar därefter ett samarbete internationellt i ett andra steg. Lärare från tre kontinenter fick arbeta tillsammans under två träffar. Resultatet visar att förmågorna att arbeta i team, arbeta kreativt och att arbeta reflexivt utvecklas i den kulturella diversitet som dessutom skapar "empowerment och internationell kollektiv intelligens" (fritt översatt). Även ett transformativt lärande beskrivs där en överförbar kunskap i olika kontexter utvecklas.

Morrison (2009) gör en aktionsforskningsstudie på sin egen praktik på lärarutbildningen i Virginia. Hon problematiserar för studenter på lärarutbildningen hur det tekniskt rationella synsättet på utbildning där elevens betraktas som ett objekt som ska fyllas med kunskap leder till elever som blir "maktlösa, oengagerade och till slut avhumaniserade" (fritt översatt). Morrison påbörjar därför ett aktionsforskningsprojekt för att studera vad som händer om hon lever som hon lär. Målet är att studenterna ska kunna bli mogna, disciplinerade och engagerade demokratiska medborgare. Morrison beslutar att låta studenterna vara samproducenter (co-constructors) av kursen. Resultatet visar att studenterna är engagerade i innehållet och diskuterar det även på fritiden, de är övervägande nöjda med kursen och flertalet kommer väl förberedd till kurstillfällena. Studenterna upplever att de växer som människor och känner empati med andra människors situation både personliga och i världen i övrigt samt upplever en positiv relation med andra studenter samt lärare. Den slutsats Morrison kommer fram till är att det är av vikt att lärarutbildningar organiseras med samproduktion (co-construction) för att vara transformativa och skapa förutsättningar för att studenterna i sin roll som lärare får möjlighet att vidga sin syn på vad läraryrket innebär.

Ett forskningsprogram som på liknande sätt vill skapa förståelse och kollaborativ kunskap är PEP (Edwards-Groves & Kemmis, 2016), där tanken är att utforska och utvidga en dialog kring pedagogik, utbildning och praxis. I projektet ingår Australien, Sverige, Norge, Karibien, Nederländerna och Storbritannien. Syftet är inte enbart att fånga upp utbildningsfrågor som rör de enskilda länderna, utan man önskar också skapa en intersubjektivitet och reflexivitet som kan utveckla en förståelse för de nya arbetsformer som skapats genom nätverket PEP (Pedagogy, Education and Practice). Praktikarkitektur som utgår från de kulturell-diskursiva, socio-politiska och materiell-ekonomiska ordningar, som beskriver hinder såväl som möjligheter för praktiken har använts som analysverktyg i PEP och bildningsbegreppet grundat i det tyska bildung har influerat arbetet i programmet.

Nordisk aktionsforskning

I Norden finns en numera etablerad tradition av aktionsforskning som växer sig allt starkare. Här presenteras några studier som beskriver den mångfald av studier som görs inom aktionsforskningsområdet.

Olin (2009) beskriver i sin avhandling ett skolutvecklingsprojekt utifrån de yrkesverksammas förståelse. Olin själv är verksam på skolan där studien genomförs som utvecklingsledare. Hon är således både forskare och praktiker i den praktik som studeras. Hon tolkar förståelsen av möten och följer hur det kollaborativa arbetet växer fram. Olin studerar vilka effekter utvecklingsarbetet som förhandlas under möten får i den situerade praktiken. Slutsatsen som dras är att reflektion över processer på skolan är nödvändig för att genomtänkta beslut ska kunna fattas. Författaren visar också genom analys av två möten att både beslutsfattande och kommunikation bland de verksamma kan

uppfattas som konfliktfylld då introduktion av en och samma grupputvecklingsplan möts med solidaritet i ett av lärarlagen och med misstänksamhet och kamp i det andra.

I ytterligare en avhandling med aktionsforskningsansats, står kollegahandledning i centrum för verksammas kontinuerliga, kollektiva och professionella utveckling (Langelotz, 2014). Langelotz analyserar med hjälp av praktikarkitekturteorin hur kollegial handledning utvecklar lärarlag. Genom att lärande och kunskaper delas i kollektivet beskriver Langelotz det som en del i ett livslångt lärande. Den kollegiala handledningen låter deltagarna reflektera kritiskt kring den dagliga praktiken och på så sätt både delas och utvecklas yrkeskunskap. Resultatet visar också på en gynnande effekt hos den enskilda läraren då det blir möjligt att under handledningen växelverka i sina reflektioner mellan individ och kollektiv.

I en Masteruppsats om likvärdighet, med aktionsforskning som metodologisk utgångspunkt, beskriver Mellergård (2015) hur begreppet likvärdighet förstås och påverkar lärare i deras praktik. Mellergård visar att lärarna på den studerade skolan ser likvärdighet som att alla barn har rätt att utvecklas så långt som möjligt oavsett av kön, etnicitet eller social bakgrund. I praktiken påverkas lärarna av bristande tid, vilket leder till sämre möjligheter att fullfölja de ambitioner de har gällande stöd av elever. Verkligheten visar istället att det är kompensatoriska metoder som prioriteras. Tid för lärarlagsmöten som avsatts har däremot gynnat utvecklingsarbetet om ökad likvärdighet. I studien framkommer att socialt-politiska arrangemang som exempelvis relationer i arbetslag liksom läroplanens kunskapskrav skapar begränsningar för omsättning av likvärdighetsbegreppet i praktiken.

Utbildningsforskning

I det här avsnittet presenteras aktionsforskning och praktikinära forskning inom utbildningsfältet som mer specifikt är intressant för den aktuella uppsatsen. Inledningsvis beskrivs nedan internationella studiers indirekta effekter på skolans vardag, därefter den nordiska praxisnära forskningens influenser och slutligen svenska studier.

Forskning om demokratiuppdraget i skolan blir intressant mot exempelvis Hatties (2009) metastudie gjord på över 800 metastudier av kvantitativ art. Resultatet visar på effektiviteten i exempelvis formativ bedömning och tydliga mål för lektionen. Givetvis ger Hatties studie värdefull kunskap som bör respekteras, analyseras och kontextualiseras. Problem kan dock uppstå när studien tolkas som en färdig metodbok för undervisning. I den begränsade förståelsen av Hatties studie saknas stora delar av skolans uppdrag såsom demokratiuppdraget. Istället är det måloppfyllelse för lärandet som är helt centralt och Hatties studie har haft en omfattande inflytande på skolans verksamhet. Då den kvalitativa forskningen utesluts i studien kan funderingar väckas kring värdet av arbetet med demokratifrågor då endast effektivitet och mätningar står i fokus. Ett land som lyckats bra i OECDs internationella jämförelser såsom TIMSS och PISA är vårt nordiska grannland Finland. Rautiainen och Riihinen (2012) understryker hur finska ungdomar som topp-presterat i till exempel TIMSS har ett lågt intresse för attityder och deltagande gällande politik och samhällsfrågor. Där hamnade Finland i bottenkiktet. Därmed kan inget samband visas mellan goda prestationer hos eleverna i TIMSS och PISA och blivande samhällsengagerade elever.

OECD har genom sitt forskningsprogram PISA under lång tid haft ett stort inflytande på utbildningspolitiken i medlemsländerna. OECD ger ut egna jämförande rapporter och Dovemark (2004) pekar på hur ”goda exempel” lyfts fram. Dessa rapporter kan betraktas som en gråzon mellan politik och skolforskning enligt Vetenskapsrådet (2015). Den gråzon som uppmärksammas handlar främst om den något ensidiga tolkning av vad som är god skolforskning, där den kvantitativa forskningskulturen dominerar. Dessa generella tolkningar ligger till grund för politiska beslut med direkta effekter i skolans verksamhet. Inom skolområdet finns ett behov av en kritisk hållning mot hur forskningsresultat används i kunskapspolitiska och utbildningspolitiska frågor. OECD benämns av Dovemark (2004) som utbildningspolitikens ”grå eminens”. En analys som grundas i att Dovemark följer OECDs roll som normbildare, vilken organisationen har tagit på sig och det inflytande den har

på skolpolitiken. Utbildningspolitiken färgas under 1990-talet fram till nuläget, av en liberal ideologi där ett livslångt lärande ska realiseras genom ledord som ansvar, flexibilitet och valfrihet för eleven. Ledord som Dovemark förhåller sig kritisk till. Hennes resultat visar ingen förändring mot enskilda elevers möjlighet till en framtid som inte motsvarar deras socioekonomiska bakgrund. Istället visar studien på hur skolan fortsätter reproducera social exklusion och ojämlikheter.

ILSAs (internationella studier såsom PISA och TIMSS) legitimitet i samhället beror på den tro som finns kring dess möjlighet att ta fram den mest effektiva undervisningen. Kuger, Klieme, Jude och Kaplan (2016) undersöker huruvida ILSA kunnat besvara frågor om undervisningseffektivitet i det hänseende att kunskapen sedan kunnat överföras till andra länder. Resultatet visar på att varje land har sin kontext, vilket förhindrar en sådan överföring. Även om huvudsyftet med ILSA har varit att länderna ska gynnas har deltagande länder olika ekonomiska förutsättningar. Det finns också stora skillnader mellan länderna när det gäller språk, kultur och historia. Røvik (2008) problematiserar genom translationsteorin överföring av metoder från en kontext till en annan. Enligt translationsteorin krävs att en metod först måste dekontextualiseras, alltså tas ur sitt sammanhang för att därefter kontextualiseras, anpassas till det nya sammanhanget, för att en translation ska vara möjlig. Det är enligt Kuger et al (2016) således problematiskt att ILSA används av politiker i deltagande länder som empirisk fakta, vilka sedan ligger till grund för politiska beslut. Det är också bekymmersamt att denna retorik kring utbildning tagits upp av media och dominerat samhällsdebatten.

Aktuell skolforskning

Inom skolforskning finns ett antal områden som pedagogisk praktik, undervisningspraktik och övrig praktik (Vetenskapsrådet, 2015). Pedagogisk praktik delas sedan in i lärarprofessionen, verksamhet, elever och skolämne. Undervisningspraktik delas in i undervisningsteknik, ämnesdidaktik och allmändidaktik.

När det gäller området pedagogisk praktik interagerar forskare och lärare i stor utsträckning där samarbetet kan skilja sig (Vetenskapsrådet, 2015b) genom användandet av prepositionerna forskning *om*, *för* och *av* lärare. Forskning av lärare där målet är att utveckla verksamheten definieras som praktikinära forskning och kan definieras med prepositionerna *i* och *med*. Forskaren kan göra sin studie *i* klassrummet, *i* konferensrummet eller studera praktiken utifrån, vilket således blir studier *om* lärare. Forskaren kan också studera *med* lärare där lärarna blir medforskare. Varianterna är många och varje projekt får visa sitt perspektiv. Vetenskapsrådet (2015) rekommenderar att den rikedom av studier som utförs av eller i samverkan med lärare på olika akademiska nivåer ska uppmärksammas inom skilda delar av skolorganisationen såväl nationellt, regionalt som lokalt.

Larsson och Löwstedt (2010) har studerat skolforskning om strategier och förändringsmyter i många olika utvecklingsprojekt. De identifierar olika myter inom skolutveckling som, organisationsförändring, nätverk med andra skolor, ledare, lokal skolutveckling och fortbildning. Den forskning Larsson och Löwstedt studerat visar att processer snarare än organisationsförändring leder till förändring. Vad som krävs för att skolutveckling ska bli verklighet är enligt författarna ”förmåga till organisatoriskt tänkande, utvecklande organisationsföreställningar, att lärares arbete synliggörs, att arbetslag är lärlag, kollektiv disciplinering och organisatoriskt ledarskap” (s. 178). Tidigare forskning stödjer den aktuella studien och visar på att den kollektiva aspekten av lärande lyfts fram som nödvändig för ett lyckat utvecklingsarbete. En helhetssyn på organisationsutvecklingen blir en bärande idé. När lärare delar erfarenheter ur praktiken får lärare insyn i varandras arbete, vilket enligt Larsson och Löwstedt ger goda möjligheter till skolutveckling. Kollektiv disciplinering innebär att lärare förlorar en del av den autonomi de kan vara vana vid och ser till verksamheten som helhet för att gynna skolutveckling. Forskarna framhåller att forskning får effekter på skolutveckling först om den kommer in i skolan och bli en del av praktikernas vardag. Vetenskapsrådet (2015) lyfter frågan till Skolforskningsinstitutet att mer kunskap behövs kring hur lärare definierar sitt uppdrag (s.78) samt hur lärare förhåller sig till bildningsbegreppet och hur det påverkar deras praktik i klassrummet.

En fenomenologisk klassrumsforskning som studerar lärarnas erfarenheter av evidensbaserade arbetssätt i skolan har genomförts av Levinsson (2013). Formativ bedömning som evidensbaserad modell prövas och begreppet evidensbaserat problematiseras. Författaren använder ett alternativt begrepp, evidensinformerad, vilket för aktionsforskaren är mer relevant. För Levinsson är läraryrket komplext och han utgår från de fyra grundläggande existencialerna: mellanmänskighet, kroppslighet, rumslighet och tidslighet. Tillsammans skapar dessa existentialer människans erfarenhet, vilket Levinsson understryker att forskaren behöver vara öppen och följsam inför då empiri samlas in från lärare i läraryrket. Dessutom ifrågasätter Levinsson läraren som underkastad politikens direktiv och lyfter istället vikten av läraren som kritisk och professionell i mötet med evidensbaserade modeller. Han efterlyser en konstruktiv och nyanserad diskussion om de krav på evidensbaserad undervisning som ställs på lärare.

Irisdotter (2006) undersöker i sin avhandling lärares roller och hur samhällsinfluenser påverkar deras vardag. Tre grupper av lärare följs i diskussioner kring etiska frågor. I sina resultat är det främst diskurser kring skolans traditioner, demokratiuppdraget och de marknadsorienterade villkor som effektivitet, resultatstyrning och målstyrning som påverkar lärarna. Det i sin tur leder till att lärarna påverkas i sin syn på verksamheten och skolans uppdrag. Irisdotter beskriver en krock mellan en mer traditionell och auktoritär lärarroll som står i motsats till eleven i fokus som lärarna försöker tillämpa.

När det gäller praktisk forskning kring demokratiuppdraget visar Ljungblads (2016) mikroetnografiska klassrumsforskning på det relationella samspelet mellan elev och lärare. Ljungblad definierar demokratiska utbildningsrelationer som demokratisk i bemärkelsen att eleven ges möjlighet att framträda som unik person. Författaren poängterar vikten av det demokratiska uppdraget då större skillnader och minskad likvärdighet under 2000-talet framträder i det svenska utbildningssystemet. Avhandlingen presenterar detaljerade skeenden när lärarna möter eleverna ansikte mot ansikte. Resultatet visar hur läraren som person möter eleven som person och över tid utvecklas tillitsfulla och respektfulla lärare-elevrelationer. Lärarna i studien tar ansvar både för sin undervisning samt relationen i mötet med eleven. Mikroanalysen synliggör hur lärarens takt och hållning gör det möjligt för barnet att tala med sin unika röst. I mikroanalysen blir dessutom ett frirum synligt ur både ett lärarperspektiv och ett elevperspektiv. Det frirum som framträder är ett existentiellt frirum; hur läraren väljer att vara i nuet i mötet med eleven. Studiens resultat visar på ett relationellt alternativ med möjligheter för elever att delta i demokratiska utbildningsrelationer.

Forskning om frirummet

Aktionsforskning inom skolan syftar till skolutveckling. Berg (2003) presenterar i sin andra avhandling en frirumsmodell som möjliggör för läraren att tolka och välja riktning i sin läsning och i sitt genomförande av uppdraget. Berg et al (2015) studerar hur skolans uppdrag och därmed frirummet förändras i omfattning genom reformer samt, i vilken utsträckning lärare vill och använder det professionella frirum som erbjuds. Skolan som institution har under det senaste dryga halvsekle gått från *centraliserad regelstyrning* till en *decentralistisk målstyrning*. För att slutligen under 2000-talet ha landat i en *centraliserad resultatstyrning* som trädde i kraft 2011 via Lgr11 och den nya skollagen (2010:800). Reglering sker nu genom att skolor redovisar resultat via kontrollfunktioner som exempelvis nationella prov. Nuvarande styrform har således minskat skolornas och kommunernas frirum (Berg, 2015). Att det minskat betyder däremot inte att det försvunnit.

Det Berg (2003) visar i frirumsmodellen är en komplexitet som finns inbyggt i skolan. Bergs frirumsmodell möjliggör för forskare och skolpersonal att i samarbete analysera skolan utifrån två perspektiv, skolan som institution och som organisation. Det första innefattar hur skolan som institution styrs och begränsas av de styrdokument som beskriver skolans uppdrag. Skolan som organisation styrs av den skolkultur som råder i varje skolorganisation. När gränserna för förståelsen av institutionen skola och gränserna för skolkulturen analyseras kan ett frirum däremellan upptäckas. Frirummet kan sedan betraktas ur både lärarperspektiv (Berg, 2003) och elevperspektiv (jfr.

Ljungblad, 2016). Lärarens frirum innebär att läraren analyserar, tolkar och definierar skolans uppdrag och sätter det i relation till den skolkultur som råder i organisationen. Den skillnad som framträder mellan möjliga tolkningar av uppdraget och skolkulturen definieras av Berg (2003; et al 2015) som ett frirum. Ur ett elevperspektiv handlar frirummet om att eleven får utrymme med ökade frihetsgrader i skolarbetet samt att möjlighet att utvecklas som individ i mötet med andra erbjuds. För ett utnyttjande av frirummet krävs engagemang och vilja. Berg et al (2015) är inte övertygade om att den viljan finns i den svenska lärarkåren.

Skolan som institution är komplex då både implicit och explicit styrning påverkar alla inblandade parter förväntningar. Skolan som institution beskrivs också av Berg et al (2015) som ett moraliskt rum, vilket utgör ”en struktur som sätter gränser för aktörers handlingar” (s. 23). Detta frirum kan breddas och användas för att utveckla skolan som organisation. Författarna lyfter också vikten av att en grund för en gemensam begreppsapparat skapas inom organisationen. De poängterar skillnaden på skolans varianter av handlande då skolan som institution måste förhålla sig till både det målrationella och det värderationella handlandet. Det målrationella handlandet är direkt mätbart och mäter effektiviteten hos institutionen. Det värderationella står för de värden samhället vilar på och tar sig uttryck i skolan som organisation (Lpo94; Lgr11). Berg et al (2015) lyfter fram att utvecklingstakten, gällande skolans implementering av reformer är för låg. Detta perspektiv kan kopplas till det målrationella svaret att sätta in instrumentella åtgärder som fortbildning, information och kontrollsystem.

Molins (2006) studie visar att det finns ett frirum för lärare som kan utnyttjas men samtidigt undrar hon vad som gör att lärare inte utnyttjar detta frirum. Hon analyserar lärares val av frirum i ämnet geografi. Den tolkning lärare gör av frirummet i studien handlar främst om val av ämnesinnehåll. Lärarna i Molins studie avstår således från frirummet, vilket Molin tolkar som att den intention om demokratisk fostran av eleverna som framskrivs i läroplanen (Lpo94) inte omsätts i praktiken och när då inte heller ut till undervisningen. Studiens resultat visar att när lärarna väljer innehåll utifrån sin traditionella uppfattning av ämnet geografi kommer läroplanens moraliska dimension kring exempelvis jämställdhet och social rättvisa att saknas.

Sträng (2011) tar i en studie fram ett detaljerat, reanalysinstrument för Bergs (2003) frirum. Både Sträng (2011) och andra kritiker ser att det krävs kompletterande instrument för att få fram en tydlig bild av skolkulturen, vilket är en av grundförutsättningarna för att kunna följa den frirumsmodell som Berg (2003) förespråkar.

Jacobsson (2016) gör en jämförelse mellan den forskningsbaserade frirumsstrategin och de effekter den får på en genomförd skolutveckling, när frirumsstrategin följs. Hon studerar hur denna strategi interagerar med den verkligt genomförda skolutvecklingen. Hennes slutsatser är att huvuddelen av det utvecklingsarbete som faktiskt sker är sprunget ur deltagande lärares mål. Frirumsmodellen fungerar som en inspiration och ibland förutsättning för utvecklingsarbetet. Slutsatsen visar även att om ett utvecklingsarbete ska bli framgångsrikt måste rektor och lärare förstå förbättringsarbetets processer. Jacobsson framhåller även att konflikter och samstämmighet som uppstår behöver få utrymme.

Sammanfattningsvis kan den aktuella studien med stöd av tidigare forskning (Larsson & Löwstedt, 2010) vinna relevans genom att aktionsforskningsansatsen innebär att processen studeras och ett organisatoriskt resonemang påbörjas i lärarkollektivet på Björksskolan. I den aktuella aktionsforskningen på Björksskolan tas inte utgångspunkt ur de metoder Bergs (2003) frirumsmodell innefattar, då det skulle innebära en dokumentanalys av skolans styrdokument för skolan som institution och en kulturanalys av den skolkultur som finns inom organisationen. Det skulle inte vara möjligt inom rådande tidsram då Berg menar att det tar ett par år att genomföra. Studien har mer inspirerats av tanken på ett existerande frirum. Frirummet och förståelsen av uppdraget som presenteras för lärarlaget uppkommer genom analys av lärarnas egna tankar och idéer, vilket kan stödjas av Jacobssons resultat som en relevant strategi. Vetenskapsrådet (2015) framhåller att mer kunskap behövs kring hur lärare definierar sitt uppdrag, vilket hamnar i fokus i studien samt hur det

påverkar praktiken i klassrummet. Klassrumsnivån kommer inte att beröras direkt i den aktuella studien men kommer att följas upp i framtiden. Studien genomförs som praktikinära aktionsforskning vilket innebär att den process som initieras i lärarlagen *av* en lärare och utförs *i* lärarlagen studeras.

Aktionsforskningsansatsen

Den aktuella studien har en aktionsforskningsansats där syftet är att initiera en skolutvecklingsprocess. Utgångsläget är fokusgruppsintervjuer där dialogmöjligheter om skolans uppdrag skapas. Enligt Rönnerman (2012, s. 21) har aktionsforskningen till uppgift att ”utveckla fördjupad förståelse för verksamheten och förändra den, men också att skaffa sig kunskap om hur denna förändring går till och vad som sker under arbetets gång”. Praktikern ställer frågor till praktiken, initierar en handling, studerar processen och reflekterar kring det som sker.

Det finns åtta karaktäristiska drag i aktionsforskning (Hansson, 2003). Aktionsforskning har en *praktisk inriktning* och tar sig an problem som uttrycks i en verksamhet. Att *skapa förändring*, vilken kan bestå av större kunskap hos både deltagare och aktionsforskare kring det studerade fenomenet, alternativt kan förändringar uppnås i det faktiska handlandet. En cyklisk process påbörjas där aktionen som ger förändring följs upp och utvärderas för att sedan eventuellt leda till nya aktioner. *Deltagande* är en central aspekt i en aktionsforskningsprocess där samarbete, ömsesidighet, gemensamt lärande och kompetensutveckling är målet. *Det hermeneutiska kunskapsidealet* innebär att aktionsforskning har en grund i det emancipatoriska och i kritiskt teori. En *värdegemenskap* erhålls då deltagare och aktionsforskare utgår från allas lika värde. Slutligen skapas en *helhetsförståelse av problem*, vilket innebär att aktionsforskningen resulterar i både teoretisk kunskap och praktisk problemlösning. Den *process* som startas genom aktioner studeras och skiljer aktionsforskning från annan forskning. Olika aktionsforskningsspiraler visar på en möjlighet att nå både djup och flexibilitet i processen. I bild 1 nedan visas Kemmis, McTaggart & Nixons (2014) aktionsforskningsspiral där processen fördjupas genom flera aktioner. I bild 2 visas McNiffs (2013) aktionsforskningsspiral som istället visar att de aktioner som följer på den första aktionen inte alltid tar den väg som är förväntat, vilket ökar flexibiliteten vid behov.

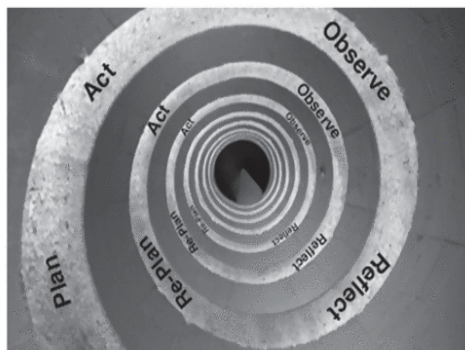


Bild 1

Spiralen visar aktionsforskningsspiralen och möjligheterna till att få ett djup i aktionsforskningsprocessen. (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014)



Bild 2

Aktionsforskningsspiral som visa att aktioner också kan gå oväntade vägar. (McNiff (2013))

Syftet är att förbättra praktiken för praktikerna samtidigt som processen, som initieras genom aktioner, studeras med samhällsvetenskapliga metoder. Det ger utrymme för *reflexivitet*, en spegling av verksamheten som möjliggör ett utifrån perspektiv (Steen-Olsen, 2010) hos både deltagarna och aktionsforskaren. Aktionsforskningen i aktuell studie bidrar till att påbörja en process för att upptäcka om lärarna på Björkskolan önskar söka frirummet (Berg, 2003; Berg et al, 2015) men också till att se om lärarna ser kopplingar mellan skolans profil, Freinetinspirerad skola och det frirum som finns i Lgr11. Processen påbörjas i denna studie men kommer att fortgå under nästkommande år.

Metodologi

Då innebörden i begreppet aktionsforskning kan variera stort beskrivs nedan hur aktionsforskningsansatsen används som metodologi i den aktuella studien. Men även kontrasterande sätt att se på aktionsforskning presenteras för att orientera läsaren gällande det val som görs i studien. Genom att i aktuell studie betrakta aktionsforskning som en metodologi (Somekh, 2006) och använda samhällsvetenskapens metoder i form av intervjuer via fokusgruppsamtal (aktion 1), och brainstorming kring frirummet under fasta rubriker (aktion 2), är utgångsläget i aktuell studie att ingen motsättning mellan samhällsvetenskaplig metod och aktionsforskning finns. Medan Carr (2006, 2007) gör gällande att praktisk filosofi är den enda möjliga aktionsforskningen. Aktionsforskning är ett brett begrepp som inrymmer många olika varianter där praktisk filosofi är en ytterlighet. Att se aktionsforskning som en metodologi är en annan (Somekh, 2006). När aktionsforskning betraktas som metodologi används den samhällsvetenskapliga metoden då en process studeras genom aktionsforskning och aktionsforskning som metodologi blir det paraply under vilket, många olika samhällsvetenskapliga forskningsmetoder är möjliga att placera. Vilken tradition aktionsforskaren bekänner sig till beror på studiens syfte och frågeställningar. Ser vi till den svenska läroplanen och direktiven att skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, kan studier på både vetenskaplig grund och på beprövad erfarenhet genomföras i form av aktionsforskning.

Carr (2006, 2007) understryker att i skolans kollegiala diskussioner är det resonemang med deliberation och etiska bedömningar som är det centrala. Reflekterade beslut grundat i moraliska värden som i sin tur ligger till grund för de handlingar som sker i den praktiska undervisningen. Han ser således lärarnas samtal som fronesis, en praktisk klokhet i mötet med andra människor som ska utveckla undervisningen och därmed evolvera den. Den aktuella studien utgår från att det är just kopplingen mellan teori, praktik och framförallt kvalitativa forskningsmetoder inom utbildningsfältet, i relation till andra vetenskapliga fält och genomförandet av aktionsforskning som situerad och kontextuell, som berikande. Den ”traditionella” forskningen och andra aktionsforskningsstudier blir därmed de källor som berikar aktionsforskning. Däremot är den inte tillräcklig för att tränga in i, förändra och berika praktiken i sig själv. När aktionsforskningen, som beskrivs av Levinsson (2013) som evidensinformerad forskning, utgår från och är i den situerade praktiken uppstår möjligheter som varken den rena praktiska filosofin eller forskning *på* skolan med enbart ett utifrån perspektiv kan bidra med. Aktionsforskning har en möjlighet att fungera som en katalysator för utveckling genom att fånga upp implicit kunskap som finns bland undervisande lärare inom utbildningsfältet och samtidigt studera med samhällsvetenskapliga metoder. På så sätt kan forskning nå fältet och fältets implicita kunskaper kan bli explicita. Aktionsforskarens roll i studien är att följa den process som initieras genom aktionerna med *reflexivitet*, vilket innebär en möjlighet att kliva utanför den egna rollen i vardagen och betrakta praktiken med ny förståelse.

Gustavsen (2001) beskriver tre typer av diskurser inom vetenskapen, en teoretisk, en praktisk och en interagerande. Den första tar upp teoretiska aspekter, den andra studerar praktiken och den tredje försöker finna en väg för att länka de två föregående. Aktionsforskning som den tolkas i aktuell studie hamnar i den tredje kategorin. Gustavsen (2001) beskriver aktionsforskning som ett kommunikativt perspektiv. Detta perspektiv grundas i en demokratisk dialog med såväl ett konstruktivistiskt synsätt där all kunskap är mänskliga konstruktioner såväl som ett hermeneutiskt angreppssätt där människan tolkar verkligheten. Författaren tar upp språket som bärare av kunskap och ser språket som en väv som konstruerar vår verklighet och vår kunskap. Aktionsforskningsprocessen består av språk, förståelse, dialog och praxis och de inbördes relationerna dem emellan.

Det som benämns *aktion* i den aktuella studien är den eller de händelser som iscensätts av aktionsforskaren. Samhällsvetenskapliga metoder används för att samla in och bearbeta empiri. I

aktionsforskning är det *processen* som studeras när utvecklingsprojekt genomförs med hjälp av aktioner.

Metod

Nedan beskrivs och problematiseras fokusgruppsintervjun som metod följt av en beskrivning av hur frirummet används i den aktuella studien. Därefter följer hur genomförandet av aktion 1 gick till. Det följs upp av en redovisning av hur aktion 1 presenterades för lärarna på Björksskolan och hur den presentationen användes för att introducera frirumsbegreppet och aktion 2.

Fokusgruppsintervju

Fokusgruppsintervjun som metod kan ses som en nisch mellan den individuella intervjun som är välstrukturerad och observationer i vilka studien sker i en naturalistisk miljö (Morgan 1996). Det är de deltagande lärarnas åsikter och värderingar kring skolans uppdrag som söks (Silverman, 2011). Begreppsmässigt används i texten fokusgrupper och fokusgruppsintervju för att referera till den inledande undersökningen, aktion 1 i denna studie.

Valet av fokusgruppsintervju som intervjuform beror delvis av att jag som person lätt tar en stor roll i samtal på skolan. Tursunovic (2002) lyfter fram begreppet *moderator* som tyder på att rollen är att leda ett samtal mellan deltagarna med multipla interaktioner. Jag önskar träda tillbaka för att minimera påverkan på resultaten då det är mina kollegors och lärarlagens uppfattning om uppdraget som är relevant. Om jag hade deltagit i samtalen finns en stor risk att de hade blivit påverkade av min förförståelse och mitt syfte. Därmed blir den tillbakahållna rollen som moderator (Bryman, 2011; Tursunovic, 2002; Morgan 1996) och aktiv lyssnare, en fördel samtidigt som moderatorrollen blir lärorik för mig som kollega och forskare, då jag inte själv tar plats i diskussionen. Tursunovic (2002) beskriver att, som i den aktuella studien, är det ofta en fördel att moderatören är insatt och en del av den grupp som deltar i fokusgruppsintervjun. Han framställer fokusgrupper som en kontextuell, icke-hierarkisk metod och genom att jag som jämbördig kollega till lärarna i fokusgrupperna är moderator och aktionsforskare är det därmed en fördel att jag i vardagen inte innehar en maktposition i relation till deltagarna.

Den aktuella studien söker fånga in och analysera lärarnas tolkning av uppdraget. På så sätt skapas en plattform för vidare förståelse. Den leder vidare till aktioner och metoder för att finna vägar till samarbete och ett sökande efter frirummet. Silverman (2011) betonar att fokusgruppsintervjuer är ett bra val då underliggande åsikter och värderingar söks. Initialt är det fokusgruppernas åsikter, tolkningar och värderingar kring uppdraget som är studiens huvudsyfte för att synliggöra skolkulturen. Även i min roll som aktionsforskare är det värdefullt att jag tar ett kliv tillbaka och låter diskussionerna mellan lärarna få utrymme. Jag ställer huvudfrågor och bryter in då jag önskar ett förtydligande eller för att ställa följdfrågor. Ett levande samtal skapar i bästa fall en situation då fokusgruppen kan slappna av och "glömma av" diktafonen som fångar upp ljudet, och mig som intervjuare. Det är naturligtvis svårt att avgöra hur stor inverkan mitt deltagande som *moderator* har på lärarlagen eller hur mycket närvaron av diktafonen hämmar samtalen.

Enligt Bryman (2011) används fokusgruppsintervjun som metod då fokus är på ett ämnesområde eller tema som man önskar fördjupa sig i, i det här fallet lärarens syn på sitt uppdrag i skolan. Gruppintervjuer skiljer sig från fokusgruppsintervjuer genom att gruppintervjuer istället ger svar på många frågeställningar. Intresset hos *moderatören* vid fokusgruppsintervjuer är att få insyn i vad grupperna tar upp i samtalen kring det valda ämnet. Samspelet i gruppen är viktigt och centralt är den betydelsekonstruktion som framkommer. Därmed är det *moderatörens* uppgift att skapa en relativt ostrukturerad situation för att få fram synsätt och åsikter hos fokusgruppen. Det ger också möjligheter till realistiska beskrivningar när fokusgruppsdeltagarna får reflektera och ibland ändra åsikter när de övriga deltagarna bryter in med sina röster (Biesta, 2000). Att vara aktiv och reagera är enligt Biesta lika viktigt som att lyssna, vara uppmärksam och skapa utrymme för andra genom passivitet (s. 35). Bryman framhåller att meningsskapande sker i diskussioner och samspel med andra människor. Inte

bara forskaren får i en fokusgruppsintervju ta del av argument och tankar utan fokusgruppen som grupp får ta del av varandras tankar, utforska och diskutera varandras ståndpunkter.

Lärlarlagens samtal i fokusgrupper ger därmed ett utgångsläge för aktion 2 där frirummet söks genom en ”brainstorming”. Därefter tolkas och fördjupas förståelsen för mönster och begrepp av resultaten, vilket redovisas för lärarna inför aktion 2. Möjligheten att på skolan diskutera och få syn på hur lärlarlagan tolkar skolans uppdrag blir således den första aktionen. I aktion 2 påbörjas ett sökande efter det frirum som uttrycks som en diskrepans mellan hur lärlaruppdraget genomförs och hur lärarna önskar att det kunde genomföras. Här sätts fokus på skillnaden mellan vad som uttrycks i intervjuerna att uppdraget bör vara i jämförelse med vad lärlarlagan uttrycker att det är.

Genomförande

Ett missivbrev delas ut till deltagarna före fokusgruppsintervjun (se bilaga 2).

Aktion 1 genomförs som fokusgruppsintervjuer, därefter följer bearbetning av resultat och analys, vilket presenteras för lärlarlagan direkt inför aktion 2 som består av en brainstorming kring skolans uppdrag.

Med uppdraget i fokus

I aktion 1 deltar lärlarlag från årskurs 1-3, 4-6 och 7-9 och deltagarantalet växlar mellan 4-5 deltagare. En fokusgruppsintervju genomförs med respektive lärlarlag som finns på skolan. Aktion 1 iscensätts i syfte att starta en utvecklingsprocess med dialogmöjligheter för lärlarlagan att diskutera sitt uppdrag. Fokusgruppsintervjuerna spelas in med hjälp av diktafon och transkriberas. Under transkriberingen nedtecknas ord som uttrycks av deltagarna i den ordning de uttrycks, men stamningar eller hummanden utan betydelse transkriberades inte. Skriftspråket användes när det gäller stavningen för att göra transkriberingen mer läslig. Instämmande hummanden skrivs som Mm... eller Mmm... i de fall de sägs med mer eftertryck. Loggboksanteckningar skrivs av mig som moderator och aktionsforskare strax efter intervjuerna för att fånga in de reflektioner jag som moderator gör under fokusgruppsintervjuerna.

Något urval av lärare som skulle ge en generaliserbar kunskap är aldrig aktuellt då syftet är att studera en specifik kontext, som i den aktuella studien är Björksskolan. Det är lärlarlagens erfarenheter och tankar över skolans uppdrag som efterfrågas, vilket gör studien situerad. Det är således lärares syn på uppdraget och förståelse för den lokala skolan som är relevant. Kunskaper och erfarenheter inom området som undersöks är ett villkor för fokusgruppsintervjuer, vilket gäller alla lärare som deltar enligt Tursunovic (2002). Författaren betonar att öppningsfrågor ska kunna besvaras av alla deltagare. Första frågan handlar om lärares uppdrag och innan fokusgruppsintervjun börjar får respondenterna skriva en egen tankekarta kring hur de uppfattar sitt lärlaruppdrag. Tankekartan finns sedan som stöd i inledningen av fokusgruppsintervjun.

I den första aktionen (aktion 1) ligger lärlarlagens egna beskrivningar av hur de uppfattar uppdraget till grund för att upptäcka det frirum som synliggörs på Björksskolan under fokusgruppsamtalen. Därför presenteras resultat och analys av aktion 1 för lärlarlagan i direkt anslutning till aktion 2 där begreppet frirum introduceras och presenteras. Aktion 2 är därmed en direkt följd av resultatet i aktion 1.

Sökande efter frirummet

Under aktion 2 deltar 11 lärare, aktionen inleds med en presentation av resultat och analys av aktion 1 i form av en PowerPoint. I presentationen visas bild 3 nedan som är en utveckling av den bild Berg (2003) presenterar som illustration av frirummet. I Berg et al (2015) beskrivs i text skillnaden på Lpo94 och Lgr11. Bild 3 ger en grafisk tolkning av dessa förändringar och det utrymme de två

läroplanerna lämnar åt frirummet. Den yttre gränsen i bilden illustrerar skolans uppdrag och möjligheten att erövra frirummet under Lpo94. Utbuktningarna symboliserar en flexibel gräns med stora möjligheter att tolka skolans uppdrag på olika sätt under Lpo94. Den inre gränsen visar den gräns som en lokal skolkultur skapar. Hela utrymmet mellan skolkultur och skoluppdragets yttre gräns definierar det frirummet i Lpo94. Bilden visar också hur området mellan de två inre gränserna visar det område som möjliggör ett frirum under Lgr11. Mellan den rådande skolkulturen och gränserna för Lgr11 finns följaktligen ett frirum. Frirummet har minskat sedan implementeringen av Lgr11 men frirummet finns fortfarande. Aktion 2 blir därmed en start på och en introduktion av det frirum som lärarna på Björkskolan kan börja utforska. Begreppet *frirum* används i studien som inspirerats av Berg (2003), men i den aktuella studien görs varken en ren dokumentanalys eller kulturanalys enligt frirumsmodellen.

Berg (2003)

Frirum

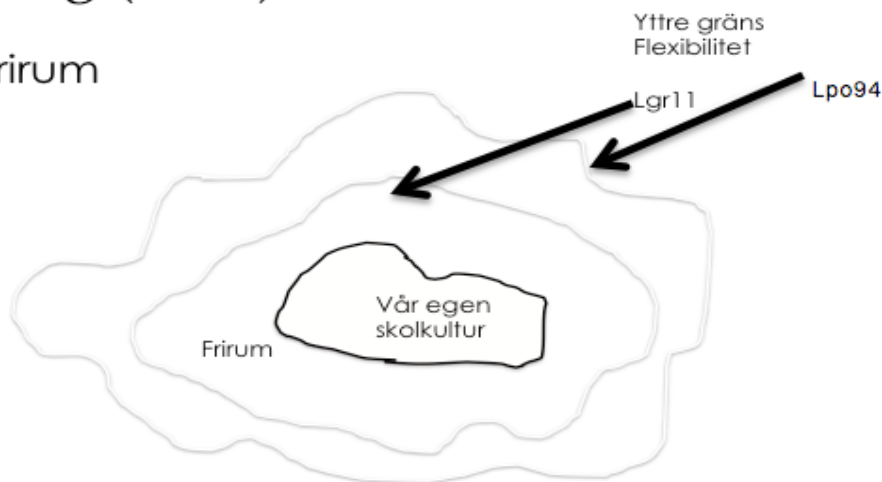


Bild 3

Bilden bygger på en bild av frirummet (Berg, 2003) men har kompletterats med en egen tolkning av skillnaderna mellan Lpo94 och Lgr11 vad gäller frirummet. (PP-bild är hämtad ur presentationen av aktion 1 på Björkskolan.)

Datinsamling och bearbetning av data

Fokusgruppsintervjun är aktion 1, audioinspelningar, papper och färgpennor till lärarna delas ut för att de under de inledande minuterna innan fokusgruppsintervjun startar får en möjlighet att göra anteckningar kring uppdraget. En intervjuguide innehållande öppna frågeställningar med möjliga följdfrågor för mig som moderator brukas under aktion 1. De tankekartor som lärarna själva skriver inför intervjun är i första hand ett stöd för dem när fokusgruppsintervjun startar. Loggboksanteckningar skrivs efter avslutad aktion av mig som aktionsforskare. Tankekartorna samlas in men används inte som empiri i analysfasen. Transkriberingen av aktion 1 bearbetas genom färgkodning i dokumentet i flera cykler fram till det att resultatet blivit kodat utifrån öppen och fokuserad kodning i vilken de mest framträdande resultaten lyfts.

Under aktion 1 stod lärarnas syn på uppdraget i fokus. Det framkom då att lärarna inte arbetade som de önskar arbeta. Resultat och analys av aktion 1 och det frirum som den svenska skolans uppdrag möjliggör presenterades för lärarlagen i form av en PowerPoint. I aktion 2 står därmed istället frirummet i fokus.

Aktion 2 har fokus på ett möjligt frirum och formen för aktionen är brainstorming med hjälp av post-it lappar och blädderblocksblad med rubrikerna, Kunskapsuppdraget, centralt innehåll och kunskapskrav; Demokratiuppdraget och Det kompensatoriska uppdraget. Samtalen under aktion 2 spelas in genom audioinspelningar och avlyssnas upprepade gånger och skrivs ned i form av anteckningar för egen bearbetning under analysprocessen, inspelningen är också ett stöd för förståelse av post-it lapparna i de fall de är otydliga. Resultat och analys av aktion 2 presenteras i löpande text, även här används öppen och fokuserad kodning. Loggbok används i huvudsak för eget bruk för att fånga upp de tankar och reflektioner som uppstår efter och under insamling av empirin. Vid ett tillfälle hämtas information från loggboken och används i empirin.

Varje lärare fick ett post-it block, med en specifik färg beroende av lärarlagstillhörighet, där möjligt frirum läraren önskar erövra skulle beskrivas. Samarbete och gemensamma diskussioner uppmuntrades. Post-it lapparna fästes sedan på 3 stora blädderblockspapper under rubrikerna, 1) Demokratiuppdraget, 2) Kunskapsuppdraget med Centralt innehåll och Kunskapskrav som underrubriker och 3) Det kompensatoriska uppdraget. *Aktion 2* innefattar således att lärarna på Björksskolan startar ett arbete där diskrepansen mellan rådande skolkultur och hur lärarna önskar arbeta synliggörs, Björksskolans frirum definieras. De metoder som används under Aktion 2 dokumenteras via audioinspelningar av samtalen som förs mellan lärarna och loggboksanteckningar som fördes efter och under aktionen kring interaktion och visat intresse för frirummet. Blädderblocksark och post-it med en färg för varje lärarlag. Transkribering av samtalet under aktion 2 väljs bort då det inte är möjligt med given tidsram. Istället lyssnades audioinspelningarna av vid flera tillfällen, vilket ger stöd vid analys av aktion 2, i vilken mönster och därigenom teman sökes.

Utgångspunkten för aktion 2 är därmed att synliggöra skillnaderna i lärarnas beskrivningar av hur de arbetar och hur de önskar arbeta inom skolans uppdrag. Skillnaderna ringas in som det frirum Björksskolan har möjlighet att utvidga. Frirummet definieras på skolnivå, vilket gör att val av gruppering eller de förändringar som skett i lärarlagen är av mindre betydelse. Det är av vikt att var och en av lärarna känner att de kan tala fritt och är bekväma i situationen. Gruppkonstellationerna som uppstod var inte helt utifrån lärarlag, vilket kan vara ett uttryck för att lärarna på Björksskolan är ett kollegium och att grupperingar är av underordnad betydelse.

Analysprocessen

För analys av empirin i aktuell studie används en variant av Grounded theory, med öppen och fokuserad kodning (Bryman, 2011). Vid fokuserad kodning läggs tyngden på de mest framträdande koderna och andra initiala koder lämnas därhän beroende på vad som ger mest information. Avgörande för valet av koder beror därmed i aktuell studie på vilka som har störst analytisk vikt. Vid fokusgruppsintervjuerna vidrörs många områden där frågeställningarna är vida. Därmed skulle en initial kodning då alla koder analyseras vara alltför detaljerad. Olika teman visar sig i de olika lärarlagen och ur dessa teman utkristalliseras olika aspekter inom varje tema. De begrepp som lyfts av flera deltagare eller samtalsämnen kring vilka samstämmighet uppstår anses analytiskt viktiga. Thornberg och Frykedal (2009) beskriver Grundad teori, som är den svenska översättningen, som en systematisk och flexibel vägledning då data analyseras inom områden där interaktioner och sociala händelser studeras. Det som utmärker Grundad teori är enligt författarna en parallell process mellan datainsamling och analys. Under tiden som data samlas in blir såväl mönster som teman synliga. Det sker i den aktuella studien under aktion 1 vid transkribering av fokusgruppssamtalen. Därmed är val av metod inte alltid givet inledningsvis utan beroende på vad som framkommer anpassas metoden i nästa skede till de resultat som framkommit i analysen. Formerna för aktion 2 växer således fram när analys av aktion 1 blir synlig. Det som eftersträvas är deltagarnas perspektiv genom varsam analys i form av en tolkande förståelse. En fördel i studien är möjligheten att presentera resultaten från aktion 1 för personalen inför aktion 2. Detta påminde lärarlagen om vad samtalen hade handlat om under aktion 1,

men framförallt hade de möjlighet att invända om de skulle uppleva att de blivit feltolkade innan aktion inleddes.

Efter transkribering av aktion 1 framträder tre olika teman i intervjuresultaten ett för varje lärarlag. De teman som presenteras närmare i resultatet är *Det grundläggande lärarlaget*, *Det frustrerade lärarlaget* och *Det visionära lärarlaget*. Ur resultatet från alla tre lärarlagen kan också elevens motivation och engagemang som tema uttolkas, vilket i analysen kopplas till skolans Freinetprofil. Under aktion 2 blir detta resultat också ett av underlagen för att söka frirummet för lärarna. Då syftet i den andra aktionen är att fånga upp lärarnas tankar kring det frirum de ser som möjligt att erövra och vidga har resultatet i aktion 2 inte analyserats lika djupt som i aktion 1. Slutligen kommer resultatet i diskussionen att belysas av teorin.

Metoddiskussion

Ett visst motstånd kunde uppfattas inför fokusgruppsintervjuerna i både lärarlaget 4-6 och i lärarlaget 7-9, efter hand som samtalen fortgick lättade stämningen i alla lärarlag och lärarna kom igång med diskussioner. Vari motståndet låg kan ha varierat kring en alltför varm sommardag till en pressad arbetsituation. Inga anteckningar görs av mig som moderator under intervjun då syftet är att i lägsta möjliga grad få fokusgrupperna att känna att de ska ge mig ”rätt svar”. En positiv stämning infann sig efter alla fokusgruppsintervjuerna vilket gjorde mig glatt överraskad. Det kan tyda på att det, inte enbart i skolans bakgrund, utan även i nuet finns ett behov hos lärarna på Björksskolan att få lov att diskutera uppdraget. Valet av fokusgruppsintervjuer med en tillbakahållen roll som moderator möjliggjorde att jag som aktionsforskare fick ta ett steg tillbaka och med få ta del av deltagarnas tankar. Det var spännande och gjorde att jag upptäcker sådant jag aldrig tidigare sett. Det visar på vilka möjligheter som finns då lärare forskar i egen praktik. Reflexiviteten innebär distans till den egna praktiken vilket uppstår i både bearbetning av empiri och genom metodens möjlighet till distansering.

Då fokusgruppsintervju är en metod som ligger mellan individuella intervjuer och observationer kan det finnas anledning att diskutera dessa alternativ som metoder. Ett alternativ till fokusgruppsintervjuer hade kunnat vara klassrumsobservationer men hade i den aktuella studien varit svår fångat då lärare sällan uttrycker hur de ser på uppdraget i sin dagliga praktik. Om observationer skulle leda till samma kunskapsområde skulle ett stort antal observationer behöva göras med efterföljande intervjuer som fokuserade på vilka val lärarna gör i sin praktik utifrån uppdraget, något som ligger utanför studiens tidsmässiga ramar. Det kan också antas att lärarnas syn på uppdraget då skulle tvingas fram och eventuellt ge en missvisande bild. Ett annat alternativ hade varit individuella intervjuer som dock hade placerat intervjuaren i en betydligt mer central roll. Intentionen i den aktuella studien är att i största möjliga mån undvika påverkan från intervjuaren (Bryman, 2011). Lärarna börjar med att berätta vad de skrivit på sina tankekartor, men allteftersom intervjun pågår uppstår mer av diskussioner. Ögonkontakten med mig som moderator är mer frekvent i början av intervjuerna medan ögonkontakt mellan deltagarna i fokusgrupperna ökar efter hand. Vilket är en indikation på moderatorns roll som mindre framträdande i aktuell studie.

Genom att lärarna under intervjuerna samtalar kring uppdraget och skolans styrdokument och därefter i en presentation möter vad de uttryckt i resultat, tolkning och analys, uppdragas en möjlighet att utifrån ett reflexivt perspektiv få syn på diskrepansen mellan skolkultur och det uppdrag lärarna beskriver. Skolkulturen sätts i relation till uppdraget men även i relation till Björksskolan som helhet. Detta utforskande är en process som påbörjas och mynnar ut i ett gemensamt sökande efter frirummet under aktion 2.

Under aktion 2 är metoden mer flexibel och lärarna sätter sig som de vill i rummet. Alla lärarlag är närvarande. Min förväntan är då att lärarna ska sätta sig i sina lärarlag, några lärare väljer andra konstellationer. För resultatet hade det ingen större betydelse då varje lärarlag fick en specifik färg på post-it lapparna. Det är därmed möjligt att följa vilket lärarlag som placerat respektive lapp under uppdragets tre rubriker.

En avslutande reflektion kring upplevelserna av aktion 2 skrevs ner av lärarna på deras sista post-it lapp som lämnades direkt till mig. Resultatet från de lapparna ses i bilaga 6. Resultatet av reflektionerna är till allra största delen positiva, men många skriver också att det upplevdes svårt. Några lärare skrev att de uppfattade aktionen både som svår och intressant. Frirummet som begrepp var nytt för lärarna och behöver fördjupas ytterligare i aktion 3. I ett framtida utvecklingsarbete kan skolans frirum identifieras och bli grund för fortsatt arbete.

Etik

Då det är en relativt liten skola som studeras har ett medvetet val gjorts gällande fingerade namn och då det är vuxna som deltar i studien begärs ingen namnunderskrift. Däremot fingeras namnen i det empiriska materialet och är könsneutrala. Det senare valet görs för att minska risken för identifiering. Lärarna får inte veta vad samtals tema är innan intervjun för att undvika känslan av att man ska ”läsa på”. Dels för att det är de tankar lärarna har kring uppdraget i sin vardag, då aktionen iscensätts, som är intressanta och dels för att inte ytterligare pressa ett redan stressat kollegium. Namnen är hämtade från en lista med könsneutrala namn¹ för att deltagarnas identitet annars skulle kunna röjas. Som pronomen används därför hen genomgående. Inför analysen, ändrades namnen dels för att minimera min egen påverkan utifrån vad jag redan känner till om deltagarna och dels för att i efterhand skulle få svårare att veta vem som sagt vad. I vissa fall minns jag ändå, men i huvudsak, när det kommer till detaljnivå var det mycket svårt att minnas – vem som var vem – när namnen väl ändrats. När det gäller ämne som deltagarna undervisar i har jag ändrat i citaten för att inte röja identiteten. Istället för exempelvis SO, NO eller Matte skrivs ”mitt ämne”. I andra fall har jag valt att ändra i ett par citat till mer allmängiltiga uttalanden då det specifika skulle kunna röja identitet.

Strävan har varit att följa Vetenskapsrådets (1990) fyra huvudkrav för deltagarna i en undersökning. Det första är *informationskrav*; information lämnades genom ett missivbrev, vilket skrevs och delades ut till deltagarna före genomförd fokusgruppsintervju. Det andra är *samtyckeskrav*; efter information om att alla deltagare var viktiga för studien samtyckte alla. Konfidentialitetskrav; inbegriper *anonymitet* och *tystnadsplikt*. Det hanterades genom att alla namn är fingerade i studien och valet av könsneutrala namn syftar till att minimera möjligheten till identifikation. Det är viktigt att forskning inte skapar en känsla av exploatering hos deltagarna (Dovemark, 2007). Därmed är det också betydelsefullt att deltagarna får en möjlighet att läsa och reflektera kring det skrivna arbetet, vilket alla har möjlighet att göra. Gällande *Nyttjandekrav* kommer innehållet endast att presenteras i vetenskapliga sammanhang. Resultaten kommer inte att säljas för kommersiellt bruk och alla lärare som har deltagit i studien samt rektor som berörs perifert får ta del av resultaten både före och efter det att studien färdigställs.

En svaghet i valet av fokusgruppsintervju rör sig om etiska ställningstaganden till exempel att en av lärarna känner sig tveksam till att delta. Valet att be och uppmuntra deltagaren kan ses som ett ställningstagande då ett etiskt dilemma uppstår. Under genomförandet av intervjun blir dock stämningen alltmer positiv och engagerad. Den deltagare som först uttryckt ett motstånd väljer att börja tala, vilket uppfattas som att hen blev mer positiv då innehållet under intervjun lades fram. Under fokusgruppsintervjuerna är det endast en person som är tvungen att gå tidigare och då av privata skäl. Sammanfattningsvis hörs det tydligt på audioinspelningarna att lärarna är positiva efter både aktion 1 och 2 och skrattar och skämtar med varandra. Det tolkas som att aktionen upplevdes som meningsfull.

¹ <http://www.babyhjalp.se/unisexnamn>

² För den oinvidde så bygger Giraff och Vargspråket på en svensk variant av Non-Violent Communication och är strategier för hur människans kommunikationsmönster kan förändras genom att utgå från och förstå de egna behoven. Genom att ändra aggressiva kommunikationsmönster kan ett språk utvecklas som främjar relationer. Rosenberg, M (2013)

Gamla och nya teoretiska perspektiv

Teoriavsnittet börjar med en historisk tillbakablick från det antika Grekland där Aristoteles beskrev olika kunskapsformer, episteme, technè och fronesis och hur de kan kopplas samman med människans förståelse av kunskap idag (Gustavsson, 2000). Därefter presenteras ett relativt ungt teoretiskt perspektiv, det relationella som skiljer sig från det individualistiska och det kollektivistiska perspektiven. Företrädare för ett relationellt perspektiv som söker nya pedagogiska vägar presenteras. Här visar Säfström (2015) på ett alternativt intelligens- och jämlikhetsbegrepp där det relationella är centralt. Vidare följer en beskrivning av bildningsbegreppet i relation till utbildning och begreppet lärande följt av Biestas (2006) tre dimensioner av kunskap. I linje med Säfström och Biestas teorier presenteras slutligen några relationella begrepp som skulle kunna stödja aktuell aktionsforskning i slutfasen.

Kunskapsformer

Historiskt har Aristoteles beskrivit tre kunskapsformer, episteme, technè och fronesis (Gustavsson, 2000). *Episteme* är den teori som finns att lära och tillgå, den kunskap som kan liknas vid det centrala innehållet i Lgr11. *Technè* är människans förmågor att producera och utföra praktiska handlingar som är memorerade i kroppen men inte definieras explicit. I den svenska läroplanen blir *Technè* tydligt i till exempel slöjd, teknik, bild och musik. *Fronesis* skulle kunna definiera det som kallas skolans värdegrund, den praktiska klokheden bestående av värden och traditioner i vårt samhälle som ger oss bildning till grund för våra livsval. Värden som demokrati, allas lika värde, respekt för mänskliga rättigheter och förtroende för och tillåtelse att utveckla sitt unika egenvärde. Gustavsson (2000 s. 189) definierar fronesis som "...förmågan att möta konkreta situationer med lyhördhet och fantasi."

Det framgår i läroplanen att de demokratiska värdena är en grund för den svenska skolan och ska tillsammans med mänskliga rättigheter introduceras för eleverna. Demokratiuppdraget är ett fundament i skolan och spelar en viktig roll i samhället. Läroplanen understryker dessutom vikten av individens rätt.

"Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (Lgr11, s.7)."

Styrdokumentet betonar att varje elev är unik och har ett värde för samhället. Genom att skolan låter eleven växa och utvecklas blir hen en resurs i samhällslivet som kan ta ansvar för och leva i frihet. I en bildningstradition innebär skolans uppdrag dessutom att stödja eleven i processen mot *hur* hen önskar vara (Biesta, 2015).

Gustavsson (2000) lyfter fram Nussbaums teori om möjligheten att utveckla de mänskliga förmågorna i samklang, en grund för människans bildning. I en bildningstradition framställs människan som en personlighet som växer fram i samverkan mellan en emotionell och en rationell sida, till skillnad från att människan betraktas som emotionell eller rationell. Bildningstanken som beskriver de förmågor eleven ska ha uppnått under sina år i skolan framträder i kunskapskraven i Lgr11. Ett utgångsläge i aktuell studie är att vi som lärare har möjlighet att tolka kunskapskraven som en fingervisning om att fronesis står i fokus i vårt uppdrag. Fronesis inbegriper öppenhet och lyhördhet då vi står inför andra människor och situationer (Gustavsson, 2000). Därmed är emotioner lika viktiga förmågor som det rationella för att leda oss i sökandet efter fronesis. Nödvändiga förmågor för en kultiverad mänsklighet är såväl att kritiskt kunna granska den egna gemenskapen som förmågan att förstå andra kulturer. För att uppnå en kunskap av inlevelseförmåga är narrativ fantasi en tredje förmåga som hjälper oss att sätta oss in i andra människors situationer. I vår personlighet finns de tre kunskapsformerna episteme,

tèchne och fronesis vilka hjälper oss i konkreta livssituationer. Normer och värden är inbyggda i våra samhällen och i våra egna kulturer, men Gustavsson beskriver hur Nussbaum i fronesisbegreppet får in förståelsen för andra kulturer. Det sker genom att vi kritiskt granskar den egna kulturen och genom att betrakta omvärlden ur ett globalt perspektiv.

Jämlikhet och intelligens

Säfström (2015) problematiserar att skolas verksamhet idag går ut på att eleverna ska arbeta för en ibland ouppnåelig dröm om jämlikhet. Där möjligheterna för många elever beskrivs som en avlägsen framtid som de genom hårt arbete kan nå för att erhålla jämlikhet. Säfström utgår från att skolan istället bör vända på perspektivet och låta jämlikhet vara utgångspunkt. Han poängterar att i en undervisningssituation ska varje elevs vilja och motivation stimuleras i syfte att lyfta varje enskild elevs passion och emancipation. I en frigörande undervisning finns grunden till motivation hos eleverna. I ett manifest beskriver Säfström och Biesta (2011) en pedagogik som främjar ett möte med eleven mellan ”vad som är” och ”vad som inte är”. ”Vad som är” skildras som konserverande av rådande förhållanden vilka eleven föds till, exempelvis socioekonomiska omständigheter. ”Vad som inte är” indikerar en för eleven verklighetsfrämmande fantasi om en eventuell framtid. I en jämlik pedagogik lyfter Säfström (2015) fram vikten av att eleven främjas. Eleven främjas när läraren har frigörelse för eleven som mål och motiv, en möjlig emancipation. I undervisningsögonblicket tillåts eleven framföra sin egen tanke. Samtidigt förstår de deltagande människorna varandra i sina olikheter. Spänningsfältet benämns ”dissensus” (Säfström, 2015; Biesta och Säfström, 2011). När eleven befinner sig emellan ”vad som är” och ”vad som inte är” i spänningsfältet mellan en redan fastlagd social ordning och en möjlig ny ordning, kan eleven som subjekt möta världen i ett utmanande mellanrum (Biesta, 2015) där något nytt och unikt kan träda fram. Säfström (2015) hävdar att skolan måste tillåta det spänningsfält som möjliggör politiska ställningstaganden hos eleverna och pluralistiska tankar, det vill säga olika sätt att se på världen. I manifestet pekar Säfström och Biesta (2011) på att varken, det populistiska, att finna förenklade instrumentella, evidensbaserade lösningar, eller de idealistiska föreställningarna, om demokrati, solidaritet, tolerans och inkludering, kan skapa jämlikhet. Verkligheten är enligt författarna långt mer komplex. Ingen av dessa inriktningar skapar var för sig en jämlik pedagogik.

Säfström (2015) hävdar att skolan i dess nuvarande form återskapar ojämlikhet och det är en grundläggande ordning han önskar utmana. Frihet och frigörelse är av yttersta vikt för att en förändring av samhället ska äga rum. Därför utgår Säfström från att vi alla är jämlika som en förutsättning för att någon utveckling ska kunna ske genom bildning. När subjektet utgår från sig själv blir de egna tankarna intressanta och nya möten skapas med uppmärksamheten inställd på omgivningen. Ett möte mellan den egna sanningen och den värld som möter oss, i möten mellan människor med alla dess olikheter. I undervisningssammanhang uppstår en problematik om läraren utgår från ett intelligensbegrepp som något vi har och som kan mätas. Ett sådant intelligensbegrepp har sin grund i en utgångspunkt som ”omöjliggör jämlikhet, rättvisa, demokrati och frigörelse...” (Säfström, 2015, s. 45). Ett relationellt intelligensbegrepp skiljer sig från en traditionell syn på intelligens som förmågor som vi erövrar. Här lyfter Säfström fram ett alternativt perspektiv på intelligens som ett ansvar, ett ansvar för hur vi handlar bland människor. I ett relationellt intelligensbegrepp som detta framträder också sambandet med demokrati och frihet.

Bildning, utbildning eller enbart lärande?

Internationellt finns två traditioner med olika syn på utbildning, det anglo-amerikanska och den tyska bildningstraditionen (Hausstätter & Vik, 2016). I det anglo-amerikanska perspektivet står effektivitet och elevens relation till skolan som institution i centrum. Bildningstraditionen är istället värdeorienterad där syftet med utbildning är ”människoblivande” (Menschwerdung). Här riktas uppmärksamheten istället mot relationer mellan människor.

För Gustavsson (1996) landar bildningsbegreppet i lärande *och* mänsklig utveckling emellan det kända och det okända. Människan är enligt författaren både självständig och medborgare. Bildning blir därför en personlig företeelse samtidigt som den är samhällelig. Han får då med båda de perspektiv som kunskapsrörelsen och progressivismen har förordat var för sig. Progressivismen utgår från att kunskap måste förankras i den personliga erfarenheten och kunskapsrörelsen hävdar att något nytt måste tillföras om människan inte ska fastna i det redan kända. Författaren lyfter att grundläggande för människan när det gäller bildning är att möta andra förståelseformer, och tolka och ta in nya perspektiv. Gustavsson utgår från mötet med det främmande i bildningsbegreppet, vilket möjliggör ett kritiskt perspektiv genom att det i relationen mellan subjekt och objekt uppstår just dubbla perspektiv. Genom bildning sker en utveckling hos människan, en fri process som påbörjas i varje människas förutsättningar. För att bildning ska vara möjlig måste ett friutrymme finnas tillgängligt. Den pedagogiska meningen hos bildningstanken blir då hur vi ”förhåller oss till det främmande, till andra människor och andra kulturer” (s. 268). Dessutom pekar Gustavsson på en generell tolkning av bildning som han hävdar är ett misstag. Den handlar om synen på bildningens mål som den enskildes uppgift att närma sig den samlade kunskapen hos mänskligheten. Med ett sådant mål kan inget nytt upptäckas det skapar inte heller samma möjligheter för den enskilde att börja söka kunskap i den egna erfarenheten. Risker blir då att det som är annorlunda blir betraktat som exotiskt eller romantiskt, vilket inte kan likställas med att möta och förstå det främmande. För Gustavsson är bildningsperspektivets pedagogik istället fronesis praktisk klokskap, att kunna göra det som är bäst att göra i varje enskilt fall. Medan Biesta (2006) och Säfström (2015) ser bildning som ett sökande efter att framgångsrikt mötas i pluralitet och annanhet, att vi kan leva fredligt med varandra trots att vi skiljer oss åt. Därmed blir det inte sökandet efter det bästa i varje fall, utan ständiga möten utan mål genom vilken människan förädlas.

Rönnerman, Furu och Salo (2008) reder också ut bildningsbegreppet i belysningen av den nordiska skolans kontext. De beskriver bildning (bildung) såsom kunskap som utvecklar och förändrar människan. Nya insikter leder då inte endast till utvecklade kunskaper utan även till en direkt förändring av människans sätt att vara. Förändringarna kan sedan leda till ett rikare liv och en bättre förståelse för det omgivande samhället. Bildning beskrivs som ett idéal och är oförenligt med indelningen av skolämnen. Begreppet bildning handlar också om att kunskaper inhämtas livet igenom och inte enbart i skolsalen.

Biesta (2012) hävdar att den diskurs som förs inom utbildning nu ersatts av en diskurs om lärande, vilket begränsar vår förståelse för utbildningens dimensioner. Själv benämner han den rådande diskursen en läranderetorik. Lärandespråket har till viss del givit förklaringar kring elevers lärande enligt Biesta, men dess dominans har gjort att viktiga delar av utbildningsspråket gått förlorat. Författaren vill därför *återuppfinna* (författarens kursivering) ett språk som är anpassat till dagens utmaning inom utbildningsområdet. Vår viktigaste fråga idag enligt Biesta är inte ”hur vi rationellt ska kunna bemästra naturens och samhällets värld utan hur vi lyhört ska kunna reagera på och leva fredligt tillsammans med det och den som är annorlunda” (Biesta, 2006, s. 24). Biesta förespråkar således ett skifte från fokus på lärande till vad utbildning innebär grundat i bildning av människan. En universell sanning och värden finns inte längre i den globala värld vi nu lever (Biesta 2006). Vi har alltid levt i en pluralistisk värld, vi är alla olika och tänker på olika sätt, men hur vi uppfattar och möter pluralitet har förändrats. Biesta framhåller begreppet differens som ett begrepp som erkänner pluralitet och annanhet och som förutsätter ett möte med den andra innan differensen kan förstås. Han framhäver ansvar i mötet med en annan människa. Utbildningsansvar finner Biesta vara detsamma som ansvar för varje enskild människas unika och särskilda karaktär. Detta ansvar är ett ansvar för den enskilda människan men även ett ansvar för världen. För Biesta (2012) handlar utbildning således om bildning och subjektet, där den enskilda människan måste få utrymme att bli till.

Tre dimensioner

Biesta (2006) tar i sin diskussion om utbildningens syfte upp tre dimensioner *kvalificering*, *socialisation* och *subjektivitet*. Den centrala frågan är syftet med dessa dimensioner och hur balansen mellan dem förhåller sig. Till stor del har fokus genom till exempel PISA- och TIMSS-undersökningarna hamnat på just kvalifikation. Han hävdar att den diskurs som endast har lärandet i fokus därmed förbiser stora delar av utbildningen.

Kvalificeringen finner vi i det centrala innehållet men även i kunskapskraven (Lgr11). Eleverna ska lära eller snarare möta ett innehåll och de ska uppnå ett antal förmågor. Det är också förmågorna i kunskapskraven som bedöms vid betygssättning. Dessa förmågor krävs och förväntas av en medborgare i ett demokratiskt samhälle och i arbetslivet. Arbetslivet är idag förändrat och framförallt föränderligt i det postmoderna samhället (Carlgren & Marton, 2000; Klette & Carlgren, 2008) Eleverna behöver kvalificeras till föränderliga samhällsmedborgare som kan följa med i samhällets snabba förändringstakt.

Biesta och Säfström (2011) beskriver *socialisation* som en anpassning till ”det som är”, en anpassning till det samhälle eleven lever i och dess befintliga normer. Socialisation framställs av Biesta (2006) som begränsad då den enbart bygger på samhällets befintliga normer om vad det innebär att vara människa. Socialisationen gynnar inte tillblivelsen av någonting nytt. Istället återskapas rådande normer och värden. I ett samhälle där socialisationen dominerar hävdar Biesta att det inte finns utrymme för den enskilda människan att finna sin subjektivitet. Socialisationen kan kopplas till läroplanens (Lgr11) första två kapitel där skolans värdegrund presenteras. Skolans värdegrund påverkas av traditioner och presenterar vår värld för oss. Eleven ska lära sig att fungera i grupp, skolpersonalen ska bära upp samhällets värderingar såsom lika värde, känsla för samhörighet, ansvar för människor inte enbart inom den närmaste gruppen samt att solidaritet och tolerans ska utvecklas (Lgr11, s. 12). Biesta (2003) poängterar att utbildare behöver fundera kring hur utbildning i demokrati bäst ska genomföras då även subjektiviteten bör få utrymme.

Biesta (2015) utvecklar tanken om *subjektiviteten* som att bli en ansvarig vuxen. I den tredje dimensionen lyfter Biesta undervisarens roll med ett ansvar för att unika, specifika varelser tillåts ”bryta in i världen”, för världen och till en värld av pluralitet och skillnad (Biesta, 2006). Subjektiviteten feltolkas lätt enligt Biesta (2015) som, *vem jag är*, som vilken kultur eller grupp jag anser mig tillhöra eller inte tillhöra. Istället menar han att det handlar om *hur jag är*, vilka är mina värderingar när jag möter andra människor. Vilken är min hållning i mötet med den som är olik mig, och hur förhåller jag mig till att jag är olik andra? Biesta (2015) värderar tre olika möjligheter när vi som människor via våra initiativ möter motstånd från omvärlden. Det första alternativet innebär att vi övertalar och tvingar igenom vår egen tanke, vilket riskerar att ödelägga världen. Det andra alternativet är att vi drar oss tillbaka och anpassar oss till den andres vilja, vilket riskerar att vi ödelägger oss själva. Biesta framhåller ett alternativ i *mitten*, att söka ett möte med en annan människa, ett möte som sker i mitten, i en inte bara språklig utan även existentiell dialog med människor som tänker annorlunda och ser våra initiativ på ett annat sätt. Den pedagogiska verkligheten innebär då att läraren i största möjliga utsträckning försätter eleven i situationer där hen kan vara i mitten. Subjektiviteten är interpersonell då jaget finns och erövrar i hur vi reagerar på den andre (Biesta, 2006), den är relationell. Därför är det av central betydelse att bildning ger möjlighet för individen att bryta in i världen. Det i sin tur kräver undervisningssituationer, där elever får reagera, inte enbart har ett innehåll som ska förvärvas. Subjektet befinner sig i sociala kontexter och förhåller sig till andra i interagerande situationer. När subjektet bildas innebär det att lyssna till andra, ge uppmärksamhet och att kunna vänta, att vara lyhörd för det som är annorlunda än jaget. Undervisningens uppgift handlar därmed om att eleven får delta i möten och ges möjligheter att finna sin egen unika röst.

Relationella möten

I linje med Biestas och Säfströms teorier utforskar Ljungblad (2016) i en relationell klassrumsforskning ”såväl möjligheter som hinder för barn att ingå i demokratiska undervisningsrelationer, demokratisk i bemärkelsen att få framträda som unik person” (s. 18). Det är således en empirisk studie som riktar sökljuset mot elevens unika subjektivitet. Den relationella delen av läraryrket är ett empiriskt utforskat fält och det gör att Ljungblads resultat bidrar med ny teoretisk kunskap om hur lärare relaterar till elever, vilket beskrivs i termer av pedagogisk takt och hållning. I resultatet framträder ett relationellt alternativ där lärare möjliggör elevers subjektblivande så att de unga kan tala med sina unika röster i undervisningen. Ljungblad förordar ett professionellt relationellt språk som inkluderar en förståelse för att undervisning är en svår process, där relationella aspekter är avgörande för att mellanmänskliga möten kan uppstå mellan elever och lärare.

I avhandlingen presenteras ett antal relationella begrepp som kan speglas mot varandra: vi - jag; möten - bemöta; hållning - förhållningssätt; skapar - bygger relationer; förvandling av ordningen i motsats till förhandling av ordningen. Skillnaden är att i en relationell hållning är pedagogiska möten mellan lärare och elever centrala. Det skiljer sig mot lärare som kontrollerar situationen och bara delvis släpper in eleven. Dessa relationella begrepp skulle kunna stödja den kollegiala utvecklingsprocessen när lärarna erövrar ett gemensamt yrkesspråk i syfte att öka samarbete och samförstånd.

Begrepp av central betydelse för studien

Frirum är ett begrepp som beskriver det handlings- och tolkningsutrymme som finns för exempelvis lärare (Berg, 2003). Berg beskriver en skolutvecklingsmodell som består av två delar. I den första del analyseras skolan som institution genom en dokumentanalys av de styrdokument som definierar skolans uppdrag. I den andra analyseras skolan som organisation vilken, lyfter fram den skolkultur som råder. Området däremellan definierar frirummet ett handlings- och tolkningsutrymme som kan erövrats.

Med begreppet *reflexivitet* (Steen-Olsen, 2010) menas möjligheten att genom distans och vetenskapliga metoder få ett utifrån perspektiv på det objekt, subjekt eller fenomen som studeras. Reflexivitet kan beskrivas som en självövervakning som tillåter att man ser sin roll och verksamhet ur ett distanserat perspektiv.

Att uppnå de kunskaper som leder till vidare utbildning och samhällspositioner benämns *kvalificering* (Biesta, 2006). Kvalificering är de kunskaper som krävs i samhället för att exempelvis ha tillräckliga kunskaper för en högre utbildning eller för att utföra arbeten och tjänster.

Att förstå samhällets normer och regler och anpassas in i samhället kan beskrivas som *socialisation*. Den sker genom att människor fostras in i samma mall (Biesta, 2006) och förväntas bli lika varandra på så sätt att det finns ett samförstånd om vad i samhället som är socialt accepterat. Socialisation är nödvändig i samhället om vi människor ska kunna fungera tillsammans under rådande former.

När subjektet får finna *hur* hen vill vara finns utrymme för *subjektivitet* (Biesta, 2015). I nuet får den unika människan fritt presentera sina tankar för den andre. I detta möte uppstår en möjlighet för subjektiviteten att framträda när människorna talar med sina unika röster.

Resultat och analys

Under analysarbetet av empirin söks begrepp och teman som återkommer flera gånger i samtalen eller när något lyfts fram som viktigt och övriga deltagare instämmer. Därigenom framkommer tydliga mönster, vilka skiljer sig åt mellan de olika lärarlagen. Exempel från samtalen presenteras i citaten men de citat som tydligast visar på lärarlagens mönster väljs ut som representativa citat. Därmed kan vad enstaka lärare uttrycker förekomma oftare än andra.

Skolans uppdrag ur tre lärarlags perspektiv

Utifrån de tydliga skillnader som framträder i de olika lärarlagen används följande rubriker: lärarlag 1-3 som *Det grundläggande lärarlaget*, lärarlag 4-6 som *Det frustrerade lärarlaget* och 7-9 som *Det visionära lärarlaget*.

Det grundläggande lärarlaget

Den inledande frågan i samtalet handlar om hur lärarna ser på sitt läraruppdrag. De får tid att anteckna i form av en tankekarta eller något annat anteckningsstöd av eget val under de inledande minuterna. Billy berättar att hen skriver om kunskapsbiten:

– När man arbetar med de yngre barnen känner man att det handlar mycket om att läsa, räkna, skriva. Att få de här redskapen så att man sedan kan få andra nyttiga kunskaper. Att man verkligen vill att de ska komma dit och att de ska känna den glädjen. Sedan kommer ju de andra ämnena, men när man jobbar med de yngre barnen känner jag att det ligger väldigt mycket i det.

Billy

Här beskrivs elevernas lärande med tyngdpunkt på att läsa, skriva och räkna som de redskap eleverna behöver som en grund för framtida kunskapsinhämtning. Billy nämner särskilt att arbetet med de yngre eleverna främst är ett arbete mot grundläggande kunskaper. Även kollegan Mika talar om grundläggande aspekter:

– De ska förhoppningsvis få en lust att lära. Lära sig att det inte alltid går enkelt, att kämpa. Jag ska försöka ge dem verktygen så att de inte ger upp. Det är aldrig försent, man kan alltid bli bättre. Dessutom kan alla någonting redan, alla är bra på olika saker. Man kan inte vara bra på allt, de går i skolan för att lära sig. Jag vill att de ska bli nyfikna.

Mika

Lusten att lära, uttrycks här som en grund hos eleven, en nyfikenhet som Mika lyfter. Hen utgår från att barnet är kompetent och innehar potential. Hen har en tro på barnet och en syn på barnet som skapar möjligheter. Samtidigt problematiserar Mika att lärandet inte alltid är en enkel process och hen önskar ge eleven redskap för att hantera svårigheter. Billy fortsätter samtalet kring barnet som individ:

– Och sedan är det mer med individen, att stärka varje barn, att de tror på sig själva. Att de vågar stå för vad de tror på och förstå att de egentligen duger som de är, oavsett vem de är.

Billy

Här betonas vikten av att läraren stödjer varje individ så att de utvecklar självförtroende och självkänsla. Billeys uttalande kan tolkas som att hen ser självförtroende och självkänsla som en

grundläggande rättighet, barnets rätt att få vara sig själv. Läraren poängterar att barnet har en identitet och att olikheter välkomnas och tillåts. Hen fortsätter resonemanget:

– Sedan är det den här andra biten. Jag tänkte lite på det vi har haft om ”demokratisk fostran” och ”social fostran” och ”kunskapsfostran”. Då är just den demokratiska biten, just det här att de ska kunna komma ut i samhället och klara sig i samhället. Det är ju liksom det stora målet, varför de går i skolan. För att veta hur de ska handskas med samhället runtomkring.

Billy

Eleven som en framtida demokratisk medborgare som fostras in i rådande normer för att klara sig i samhället uttrycks här som något ”vi haft innan”. Ändå framhäver Billy att demokratifostran är ”det stora målet” för eleven i skolan. Min undran blir här om Billy tänker att den demokratiska fostran har fått ge vika för någonting annat idag? Mika fortsätter resonemanget kring hur hen ser på sitt uppdrag:

– Mitt uppdrag består av både fostran och kunskap. ”Fostran” är kanske inte exakt rätt ord jag sökte men jag kom inte på något bättre. Eleverna ska utveckla tolerans och empati, gruppens behov ska småningom gå före individens. De ska lära sig att samspela. Ännu mer kanske i dagens skola och i samhället.

Mika

Mika uttrycker att hen inte känner sig helt bekväm med begreppet fostran men kommer ändå fram till att det finns två delar i uppdraget. Den ena delen handlar om kunskap och det andra handlar om det Mika benämner som fostran. Mika lyfter också begreppen tolerans och empati, vilket är en del av den fostran som ingår i skolans värdegrund. Hen fortsätter genom att poängtera elevens förmåga att kunna anpassa sig till en grupp, även det en del i skolans värdegrund. Lärarna kommer därefter in på en diskussion kring ledarrollen i skolan och Nicco säger:

– Jo, det här låter ju jättekonstigt, men jag trodde att jag hade koll på mitt ledarskap. Jag har aldrig haft problem med det innan (skratt). Det låter helt naivt, helt jättekonstigt nu, men här känner jag att jag får börja från början. Så på det sättet är det ett problem. Att det kanske har större betydelse här än vad det annars har. De köper inte vad som helst eller vem som helst. De vill ju gärna känna sin ledare, så man kan säga att flockledaren måste vara en tydlig del av flocken.

Nicco

Läraryrollen kan i Niccos beskrivning tolkas som av stor vikt för elevernas socialisation. Ledarrollen och läraren som person problematiseras och Nicco beskriver att kraven på läraren som person kan variera från skola till skola. Läraren uttrycker att hens ledarskap har utmanats när hen började på Björkskolan. Analogin som flockledare för ledarrollen kan tolkas som att eleverna förväntar sig en tydlighet hos läraren och att läraren måste förvärva denna tydlighet på samma sätt som en flockledare. Nicco fyller i:

– I mina svaga stunder, tänker jag att det är eleverna som får tänka om för att de är jobbiga. Men sedan tänker jag om igen.

Nicco

Här visar Nicco att lärarrollen inte alltid är lätt och bjuder generöst på sina svaga stunder i vilka barnen ses som bärare av problem. I dessa stunder tänker läraren att det är eleverna som bär skulden till att det inte alltid fungerar i ett klassrum. Läraren går i försvar i tanken då vardagen utmanar. Samtidigt som Nicco är tydlig i att det är hen som vuxen och lärare som bär ansvaret för eleverna, i beskrivningen av hur hen tänker om i dessa svåra stunder visar Nicco hur hen tar ansvar i sin lärarroll. Cam har liknande erfarenheter:

– Det kanske beror på andra saker, men för mig blir det mycket mer känslor på en sådan här skola. Jag går ut och in i mig själv, jag blir så här hela tiden, antingen ger jag upp, eller så tänker jag om. Det var så det var, eller så lägger vi ner.

Cam

Cams beskrivning av mötet med Björkskolans elever som en utmaning visar på att läraren behöver framträda som hen är. En lärare kan få svårt att undervisa eleverna, utan att möta dem och sedan anta utmaningen och tänka om. Det Cam uttrycker gör att det blir tydligt att lärarens känslor blir viktiga och att de möten som sker med eleverna inte alltid är de möten läraren förväntar sig. Billy berättar därefter att hen fått besök av en observatör i klassrummet:

– Ni måste ryta till eller ni måste, det är inte jag. Då får jag byta arbetsplats om det ska vara så att jag ska komma in och ta över.

Billy

Den besökande observatören hade föreslagit Billy att hen skulle höja rösten för att få elevernas uppmärksamhet eller för att få dem att lyda. Billy markerar då att hens personlighet inte överensstämmer med någon som ryter till eleverna. Därmed blir det fel för Billy om lärarrollen ska bli en sträng roll som hen ska spela. Billy går så långt att hen uttrycker att hen hellre skulle arbeta på en annan skola än att ryta till eleverna. Hen markerar att det inte går att separera lärarrollen från lärarens person. Varje lärare måste finna sitt eget sätt att vara och verka. Cam tar upp tråden:

– Det är omöjligt att gå in i en klass utan att vara engagerad, man kan inte bara gå in och riva av en lektion.

Cam

Lärarens person och engagemang lyfts än en gång som en stor del av lärarrollen för lärarna i läraryrket. Det kan tolkas som att mycket planering och personlig förberedelse krävs för att kunna genomföra en lektion. Därmed blir det tydligt hur mycket grundläggande arbete som krävs i arbetet med eleverna för att undervisningen ska fungera. Både relationsbyggande, planering och personlig förberedelse behöver vara på plats för varje möte med eleverna. Cam uttrycker att ett personligt engagemang följaktligen är en nödvändighet. Nicco lyfter återigen betydelsen av lärarens roll:

– Då blir det tufft, eftersom man har haft tuffa dagar redan. Med allting, man ska veta att man behövs mycket mer då. Man får ge oerhört mycket av sig själv.

Nicco

Nicco klargör att det är i de svåra stunderna när läraren utmanas av eleverna som det är betydelsefullt för eleverna att läraren finns där i mötet med eleven. Det är då när läraren finns i stunden och ger av sig själv som läraren får stor betydelse för eleven. Samtidigt gör det att lärarrollen blir ännu svårare då känslomässiga investeringar gång på gång krävs i vardagen. Cam fyller på med tankar om lärarens betydelse för eleverna:

– Jag har skrivit ”allvar” också. Jag kan känna att det hänger på mig. Om jag inte har ordning på papperna. Och så ser man att om inte jag får ordning på de här pappren, kommer de här barnen vara ute i de här gängen om några år.

Cam

Här uttrycker Cam att hen upplever ett mycket stort ansvar för eleverna. Cam själv ser att hen genom sitt arbete måste ta ansvar för att barnen ska komma in på rätt spår i livet. Cam uttrycker att skolan som grund är på största allvar. Som lärarna ovan beskrivit betonar man å ena sidan vikten av grundläggande kunskaper som läsa, skriva och räkna hos eleverna. Å andra sidan lyfter de också fram de sociala aspekterna av att som lärare arbeta, samverka och mötas med elever. Här framkommer tydligt lärarnas känslor och engagemang. Kanske ännu mer för elever i farozonen, då alternativa vägar än skolans levnadsväg erbjuds för livsuppehållet av andra parter.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis uttrycker *Det grundläggande lärarlaget* ett ansvar för att ge eleverna grundläggande kunskaper som läsa, skriva och räkna är centralt. Det ligger i sin tur till grund för fortsatt kunskapsinhämtning enligt lärarna. Lärarlaget framhåller också att självförtroende, självkänsla och att kunna fungera i grupp är grundläggande kunskaper som eleverna behöver erövra för att kunna ta sin plats som goda samhällsmedborgare. Lärarens roll i klassrummet präglas av ett stort ansvar där varje lärares personlighet och känslor är viktiga i mötet med eleverna. Lärarrollens mänskliga egenskaper lyfts också fram som en grundläggande faktor i arbetet med eleverna. Det framkommer tydligt hur lärarna uppskattar vikten av mötet med eleven även i de stunder då det som lärare känns tungt. När läraren utmanas så uttrycker lärarna i lärarlaget 1-3 vikten av att bjuda in till möten och stödja eleven till att nå sin fulla potential. Bilyys resonemang kring att den sociala, demokratiska och individuella utvecklingen är något som varit i fokus tidigare år på skolan är intressant. Här väcks tanken om att den demokratiska skolningen är central för eleven trots att dessa tre utvecklingsområden för eleven inte längre beskrivs som aktuella i vardagsarbetet. Lärarlaget 1-3 uppvisar i sina resonemang att de som lärare tar ansvar för relationen i möten med eleven framförallt då det känns svårt. Lärarna försöker skapa möjligheter för eleven att som unik individ kunna möta sina lärare även under utmanande förhållanden. Dessutom strävar lärarna efter att eleven får balans mellan ett grundläggande självförtroende, god självkänsla, samspel i grupp och kunskapsbyggande.

Det frustrerade lärarlaget

Lärarna får inledningsvis beskriva på var sitt A4 papper hur det ser på sitt uppdrag. Därefter börjar samtalen och Pepper inleder:

– För som jag ser det, med det finns flera delar. Det här med styrdokumentet, det här med mera mjuka delar som relationerna och det. Det är min ingång i mitt uppdrag, mitt uppdrag är att få dem trygga så att de kan bli öppna, för det vi ska göra som jag gör utifrån styrdokumentet. Jag tycker att för att få elever överhuvudtaget att lära sig någonting, måste de känna sig trygga. Det har liksom varit min filosofi hela tiden.

Pepper

Pepper uttrycker en skillnad mellan styrdokumentet och de mjuka delarna i sitt uppdrag, det är först svårt att avgöra om de delar Pepper kallar de mjuka delarna inkluderas i det hen benämner styrdokumentet. När Pepper fortsätter att förklara sitt uppdrag tydliggörs att hen nämner de mjuka delarna som en filosofi och inte ser dem som en del av styrdokumentet. Hen definierar vad som ska göras som innehållet i styrdokumentet. Arbetet med elevers trygghet skiljer Pepper tydligt från styrdokumentet och trygghet blir för Pepper istället ett medel för att nå ett innehåll. Kollegan Eli fyller i:

– Då är du ju lite inne på, om vi pratar om vad ska läras ut eller följas. Du har redan, vilken metod du använder för att de ska kunna lära sig först skapa en trygg miljö, för att kunna ha det i bakhuvudet sedan måste jag kunna jobba med de här sakerna. För det är ju ditt uppdrag.

Eli

I citatet instämmer Eli i att arbetet med att skapa en trygg miljö i skolan för eleverna inte är hans huvuduppdrag. Utan det är istället att lära eleverna något som här beskrivs som saker, något som ska läras ut eller följas. Det kan tolkas som ett förtingligande av kunskaper och att överföring av dessa kunskaper är vad Eli ser som sitt uppdrag. Därmed lyfts hela uppdraget bort från arbete med att skapa en trygg miljö för eleverna. Genom att beskriva sitt uppdrag som det eleverna ska lära sig och skilja det från uppgiften att skapa trygghet, beskrivs värdegrundsarbetet som en metod att nå det som Eli betraktar som sitt uppdrag. Det kan tolkas som att värdegrunden inte betraktas som kunskap av Eli. Reagan tar upp en känsla hen funderar över:

– Det är det ju i och för sig men jag tänker att det är ju ändå det som Eli säger vi ska se till. Det tycker jag är en av de jobbiga bitarna, det är inte okej egentligen att de får ett F. Sen får ju vissa det ändå. Men däremot var det egentligen nästan skönt på ett sätt när man själv gick i skolan att det var kanske inte riktigt okej att få en 2:a men den fanns.

Reagan

Reagan arbetar med betygssättning och uttrycker att hen känner en press på att eleverna ska få godkända betyg. För de betygssättande lärarna kan betygen vara en förstärkande faktor för frustration då ansvaret upplevs som stort. Betygen skapar en skillnad mellan olika lärare i lärarlaget 4-6 då några av lärarna är betygssättande och andra inte sätter betyg. Reagan fortsätter sina tankar kring betygssättning:

– Jag vill bara säga att ibland sliter man ut sig för vissa elever. Man känner, vad de gör lite själva för att fixa detta? Vad ska vi rodda för? Varför är vi så rädda för att sätta F. De ska ha F, de ska inte ha något annat. Ja, men det blir dåligt för vår skola då. Vi vill ju gärna att de ska ha godkända betyg, det blir lite konstigt, E:et blir så här stort.

Reagan

Reagans uttalande tyder på att Reagan hamnat i kläm mellan olika intressenter och då inte har samma möjlighet att möta eleven där hen är. Här läggs ansvaret helt på elevnivå. Reagan uttrycker att eleven är den som ska ta ansvar för att lyckas samtidigt som eleven förtjänar att få ett F i betyg om eleven inte har kunnat visa kunskap för ett E. Samtidigt kan en press på godkända betyg, från andra håll, anas hos Reagan. Hen visar här att det inte finns någon ro för läraren att sätta ett F i betyg, utan olika typer av påverkansfaktorer kan pressa läraren. Eli återkommer till diskussionen om styrdokumentet:

– Det handlar om att vi måste följa styrdokumentet antingen vi vill eller inte. Då blir det ju en tolkningsfråga. Jag hade lite mer sammanfattat sådär att se till att barnen lär sig det som finns i styrdokumentet. Se till att vi har en bra arbetsmiljö under lektionen och se till att det sociala samspelet fungerar i gruppen. Och att dokumentation som är väldigt tråkig punkt som, (skratt) men den har ju tagit över mer och mer, så det är ju liksom. Vad ska vi göra, vi kan ju inte välja bort det.

Eli

En ovilja inför att följa delar av sitt uppdrag kan skönjas hos Eli och hen lyfter att det kan bli en tolkningsfråga hur man ser på sitt uppdrag. Eli tar upp möjligheterna att tolka uppdraget på olika sätt, vilket ligger i studiens intresseområde och blir i sig intressant. Det är ju just tolkningsutrymmet i uppdraget som ska synliggöras. Elis uttalande kan tolkas som att Eli finner tolkningsutrymmet som mindre angeläget då hen säger att styrdokumentet ska följas ”vare sig vi vill eller inte”. Eli ger också uttryck för frustration över det dokumentationsansvar som hen markerar att lärare åläggs. Pepper lyfter begreppet lärande:

– Man ska se till att de lär sig det. Men, jag har skrivit lära ut, för vi vet inte alltid om alla lär sig det du ser till att alla lär sig. Alltså man kan undervisa på två sätt där. Antingen bestämmer man utifrån styrdokumentet, det här ska göras. Jag upplever då att jag har jag ingen koll på att framför allt de här barnen som har lite svårigheter att de lära sig något. Men, jag kan ju checka av, tjing, nu har jag gått igenom det här, tjing, nu har jag gått igenom det här, tjing, men jag känner inte att det är mitt uppdrag.

Pepper

Pepper gör en skillnad, mellan att lära ut och att lära in och kan tolkas som att hen endast kan ta ansvar för vad hen lär ut. De två varianterna av undervisning som avcheckningssystem och att göra det som står i styrdokumentet blir båda varianter av samma sak. Läraren kan utifrån Peppers perspektiv endast ta ansvar för att lära ut. Hen uttrycker också att varianten med avcheckningssystem inte ingår i hens läraruppdrag. Det kan tolkas som att ett större ansvar läggs på eleven kring att lära in det läraren går igenom i skolan. Det kan problematiseras då alla elever inte har samma kapacitet till att driva den egna kunskapsutvecklingen och kan behöva lärarens stöd för att kunna tillgodogöra sig innehåll och förmågor i skolan. Kollegan Reagan fortsätter resonemanget:

– Jag gör ofta både och. Jag gör ofta som Pepper säger att detta stoffet ska jag gå igenom liksom. Jag gör detta utefter bästa förmåga och efter så som vi diskuterar att man bör göra. Har jag koll på att de lär sig, nej. Vissa vet man, att om jag gör detta så lär sig inte alla ändå. Hur mycket ligger det då på mig att då få det godkända betyget?

Reagan

Reagan fyller i och instämmer i att det finns en osäkerhet kring vad eleverna lär sig trots att man som lärare går igenom allt innehåll. Sedan kommer hen återigen in på frustrationen kring det ansvar som

hen uttrycker kring betyg. Det finns tendenser hos både Reagan och Pepper att skjuta ifrån sig ansvaret och lägga det på elevnivå. Det kan i sig tolkas som en osäkerhetskänsla, vilket också Reagan uttrycker när hen lyfter att hen inte har kontroll på det eleverna lär sig i alla lägen. Det som kan ses som problematiskt i de resonemang som Pepper och Reagan för, är att elever kan marginaliseras om de inte klarar att ta ansvar för sitt lärande. De får inget jämlikt utgångsläge som elever utan är från början försatta i en situation de inte har möjlighet att bemästra. Morgan lyfter också föräldrars ansvar:

– Det här med ansvar det hänger ju ihop. Alla vi tycker ibland att vissa barn inte tar ansvar, och det är ju en intressant diskussion som du säger Eli. Vad gränsen är för ens eget ansvar, kontra barnens ansvar. Jag tänker, ibland så saknas förutsättningarna för vissa barn, ibland kanske inte vi förstår vad vi behöver hjälpa dem med. Jag tror att vi behöver bli bättre, till exempel på att visa, det här är läxorna, så att du vet. Vissa av barnen lyssnar inte när du pratar. Vara ganska tydliga på vissa saker till föräldrar som inte kollar på den digitala plattformen. I viss mån kan vi förbättra förmågan hos barnen att ta ansvar. Sen är det ju frågan, var går gränsen? Jag tror att de inte får vissa bitar hemifrån, för att det är för rörigt, för mycket intryck och för mycket sitta själva och spela...

Morgan

Morgan lyfter lärarens ansvar för att stödja de elever som inte har förmågan att ta ansvar för sitt lärande eller för att lyssna på läraren. Morgan lyfter exempel på hur hen som lärare aktivt kan stödja eleven genom att vara tydlig med exempelvis läxor. Hen menar också att läraren känner till vilka föräldrar som inte aktivt går in på den digitala plattformen på datorn och uppdaterar sig kring barnets skolgång och att eleverna då kan få ytterligare stöd från läraren för att kompensera detta. Morgan kommer därmed in på föräldrarnas del i elevernas skolframgångar och understryker att alla föräldrar inte har samma föräldraförmåga och mycket av det nöjesutbud som finns idag kan störa eleverna. Även det kan framträda som en frustration för lärarna i lärarlag 4-6. Om föräldrarna inte har förmågan att sätta gränser för detta nöjesutbud blir situationen än svårare för elever och lärare. Ytterligare en frustration tas upp av Reagan:

– Och mycket också för att man är själv, då kan man se att det här skulle kräva lite mer resurser för att få detta att flyta på, eller att bli bra. Kanske att man begränsar sig på det viset.

Reagan

Ett sista område för lärarnas frustration är resurser. När de lyfter frågan inleder Reagan inleder med att det skulle krävas mer resurser för att arbetet ska fungera bra. Reagan uttrycker att hen kanske begränsar sig i sitt arbete, vilket tolkas som att Reagan ser andra arbetssätt som möjliga om det fanns mer resurser. Eli fortsätter resonemanget:

– Det tycker jag är och så effektiv är skolan idag eller ineffektiv eller vad man ska säga. Jag tror att hade man kunnat vara två lärare, jag tror att det hade kunnat lösa mycket av just den problematiken. Det hade varit, vi hade inte varit så stressade heller. Vi går omkring och är rätt stressade, man känner inget. Man är helt slut, när man har arbetat med eleverna, och då förväntas man sitta och vara klok och skriva grejer och dokumentera.

Eli

Eli fyller på med en önskan om att lärarna skulle kunna vara två lärare på lektionerna för att minska stressen och hen tar åter upp frustrationen kring dokumentation som ska göras efter pressade lektioner. Här framkommer tydligt att det kanske främst är lärarens behov av att få avlastning som är tanken bakom önskemålet om två lärare i klassrummet. Det är en viktig aspekt men samtidigt så är det i det sammanhanget inte eleven och elevens behov som framställs som centralt i resonemanget. Lärarnas

behov ska absolut inte förringas men samtidigt kan ett förändrat synsätt där elevernas behov hamnar i fokus eventuellt skapa nya situationer och effekter. Som sekundär effekt kan då också stressen hos lärarna minska.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis framgår tydligt att lärarlaget delar upp sitt uppdrag i mjuka delar och i hårda delar. Lärarna uttrycker att de mjuka delarna är medel för att nå de hårda delarna medan kunskapsuppdraget ses som de hårda delarna. Elevernas trygghet ses som viktig men uttrycks i termer av filosofi eller en känsla. Det lärarlaget kallar mjuka delar benämns aldrig som en del av lärarnas uppdrag utan mer som ett personligt ansvar för att skapa förutsättningar för lärande. Lärarna uttrycker ett antal hinder i sin undervisning som här tolkas som frustrationer som uppstår på grund av det ansvar de känner för att eleverna ska lära. De hinder som uttrycks är: elevens ansvar för sitt lärande och föräldrar med bristande föräldraförmåga som lärarna kopplar till dagens överflöd av underhållning för eleverna. Till sist kommer de även in på att stressen skulle minska för lärarna om ökade lärarresurser sattes in. Det förhållningssätt som finns i lärarlaget visar ett relativt entydigt normativt synsätt. Eleverna förväntas inordna sig i rådande mönster och blir bärare av undervisningen problem om de inte klarar sig.

Det visionära lärarlaget

Jesse var från början tveksam till att delta under intervjun men efter en stunds funderingar där varje lärare individuellt fick skriva ner sin syn på sitt uppdrag valde Jesse att inleda diskussionen:

– ...det är både ämneskunskaper och att skapa goda samhällsmedborgare, jag specifikt det är då ämneskunskaper i mina ämnen, för det är det jag är utbildad för, jag har även skrivit omvärldskunskap, det ingår ju lite när man undervisar i mina ämnen, lite självinsikt kanske, vilken roll de själv har att de är en liten del i hela världen och vad det kan innebära och jag vill också att de ska kanske jämföra och dra slutsatser, eget tänkande. Det tycker jag att jag lyckades lite med i den här filmen. Kritiskt tänkande vill jag också ha in lite grann.

Jesse

Här beskriver Jesse den goda samhällsmedborgaren ur hans ämnesperspektiv. Jesse placerar också eleven i ett större perspektiv och uttrycker att eleven ska se sig själv som en del i omvärldsperspektivet. Det kan tolkas som en global medvetenhet hos Jesse där hen ser vikten av att eleverna vidgar sina perspektiv och lämnar barnets egen värld där barnet är i centrum. Jesse tar upp elevens syn på sig själv, sin egen roll i en värld full av olikhet och för fram en tanke på att eleven ska fundera kring denna roll. Dessutom poängteras vikten av att eleven utvecklar en självinsikt. Vidare uttrycker Jesse att kritiskt tänkande, att kunna dra slutsatser och att göra jämförelser är förmågor som läraren har som mål att locka fram hos eleverna. Mycket av det Jesse vill att eleverna utvecklar faller väl in i läroplanens mål. Samtidigt så framkommer det inte vad Jesse i sin lärarroll gör eller vill göra för att stödja denna utveckling hos eleverna. Kim fortsätter genom att presentera sina tankar om vad hen vill förmedla:

– Jag vill förmedla till eleverna tolerans... motsatsen till tolerans är fanatism tycker jag och den måste man bekämpa på alla plan. Det bygger ju på att vi har ett mångkulturellt samhälle i en demokrati... Språk är också skolans uppdrag ... för det är en del i toleransen att förstå andra kulturer och demokratiska processer, praktisk demokrati alltså... det handlar om bildning så att man lär sig historia och att man lär sig demokrati och samhällsskick och man lär sig framförallt, vilket jag tycker är otroligt viktigt idag kritiskt tänkande. Men jag skrev även kulturarvet, där tänker jag på slöjden det kommer in ganska mycket att det är otroligt viktigt att komma ihåg allt som har gett oss det vi är idag alltså, hantverk och mönster...

Kim

Kim inleder med att hen vill förmedla värden till eleverna och lyfter bildningsbegreppet, här finns tydliga inslag av demokratifostran och demokratiska processer, den praktiska demokratin som en del i bildningen. Kims perspektiv kan tolkas som en demokratifostran i skolan genom demokrati och för demokrati. Kim lyfter begreppet tolerans som centralt för den demokratiska medborgaren. Hen uttrycker att detta är skolans uppdrag och uttrycker att vad, samt hur, vi lär ut i skolan är av stor vikt. Hos Kim lyfts processen som lika viktig som målet. Förståelse för andra kulturer lyfts fram som Kim uttrycker kan uppnås genom språkkunskaper som är ett av kommunikationens redskap. Kim lyfter även förmedlandet av hantverkets roll i samhällets utveckling som en del av skolans uppdrag. Vick fortsätter:

– Ja, men det hänger ihop där kritiskt tänkande, bildning och vilken världsbild barnen har.

Vick

Här kan en samsyn anas bland lärarna i 7-9 genom att bland annat begreppet bildning lyfts fram igen. Det Vick uttrycker kopplar också tillbaka till Jesses tanke om kritiskt tänkande samt en omvärldsmedvetenhet. Kollegan Alex tar upp en uppdelning av uppdraget:

– Mmm, jag har delat upp det liksom, skolans uppdrag att lära eleverna att vara sociala att vara en i gruppen att man kan respektera varandra och lyssna på varandra och visa respekt för varandra och så att lära eleverna bli goda samhällsmedborgare ur samhällsperspektivet

Alex

Alex lyfter fram den sociala samvaron bland elever och att det är av vikt för eleven att både lyssna, respektera och att ingå i ett socialt sammanhang. Vidare ser Alex den andra delen av uppdraget, att ur ett samhällsperspektiv få fram goda samhällsmedborgare. Hos Alex framkommer ingenting om ämneskunskaper eller lärande, vilket kan tolkas som att Alex har ett värdegrundsperspektiv som omfattar hans ämnen. Logan lyfter sedan fram individen:

– men kanske för samhällets bästa för att alla är lika viktiga, vilket inte alltid syns då tänker jag på elever som inte vågar som inte tror på sig själva för att de är annorlunda men som jag upplever att uppdraget är att de ska känna att de är en lika viktig del i helheten.

Logan

Logan tar upp vikten av alla människors värde i samhället och uttrycker att uppdraget inkluderar att vi som arbetar i skolan ska få eleverna att förstå sitt individuella värde. Här kan en tanke uttolkas som handlar om att möta individen som unik människa och på så sätt möjliggöra för eleven att träda fram och växa i tron på sig själv. Logan lyfter fram att det är hans uppdrag att skapa detta i eleven. Det är ett ansvar som Logan också tar på sig som lärare. Vick problematiserar bildningsbegreppet ur hans perspektiv:

– Och jag har också skrivit bildning och då tänker jag på bildningsbegreppet är ju stort men att det också handlar om synen på bildning i samhället idag. Ja, att man då kan sitta i telefonen eller att det finns en urholkning av begreppet bildning. Och så har jag skrivit relationell tilltro det jobbar vi ju med varje dag att ha lektioner lärare, elev och till föräldrar att vi behöver jobba med att bygga den hela tiden och finns inte den så är det ju svårt... innehållet är ju kärnan men samtidigt utan demokratiuppdraget och toleransen och arbetet med det hade jag nog inte gått in och blivit lärare.

Vick

Vick betonar bildning men uttrycker oro för en urholkning av begreppet och markerar en skillnad mellan bildning och fakta som finns i varje mobiltelefon idag. Demokrati och tolerans lyfter Vick som en förutsättning för hans val av yrke. Hen använder uttrycket relationell tilltro, vilket Vick lägger stor vikt vid. Relationen till eleven beskrivs av Vick som en förutsättning för att arbetet i skolan ska

fungera. Vick beskriver hur arbetet som lärare innebär att hen arbetar på relationerna till eleverna dagligen. Logan lyfter också betygens effekter:

– Ja, frågan är när, i vilka situationer känner elever att de har en bra relation till lärare, är det bara när de vill ha bra betyg som de försöker hitta sig bra vägar till lärare eller är det övrigt för att erövra bra kunskap?

Logan

Logan framför tankar kring om betygen inverkar på elevers motivation och här kan anas att Logan har en vidare syn på kunskap än det betygsättningen omfattar. Kollegan Kim kommer också in på relationella aspekter:

– Sedan när man kommer till individen så är mitt uppdrag att försöka få att varje individ ska tro på sig själv och sitt eget lärande... och där det tycker jag faktiskt är skolans uppdrag bland annat vi måste lära dem att visa ett brett spektra på hur vi kan vara hur vi ser på saker och ting och att det är tillåtet. ...och det finns inget som är rätt och fel .

Kim

Kim uttrycker här att varje människa är unik och att skolans uppdrag innebär att bekräfta eleverna i deras rätt att vara just unika. Kim lyfter *hur* vi kan vara och *hur* vi ser på saker och att det är just olikheterna som är tillåtna. Här framkommer återigen en människosyn i läroplan 7-9 som möjliggör elevens rätt att få möta världen som sitt unika jag och att det i skolans uppdrag är lärarens uppgift att möjliggöra dessa möten. Logan utvecklar sina tankar:

– Sedan har jag hoppat över till att individuellt har var och en sin unika förmåga och då tänker jag utifrån mitt ämnesläraruppdrag att istället för att härma någonting som redan finns att man upptäcker styrka i sig själv att man har sina olika förmågor som bör utvecklas... styrkan finns inom var och en och skall vårdas som sådan. ...både från det individuella perspektivet och det sociala. Upptäcker i sig sin unika förmåga men inser att den viktiga rollen är här, för alla inte bara för mig själv, men också för mig själv som elev. Och hur gör man det har jag inte skrivit men jag tänker att man borde utvecklas genom det här med tolerans som ni alla redan har sagt. Genom att ta in alla olikheter genom att betona att inget är bättre eller sämre utan det bara är eftersom vi alla, nu pratar jag filosofiskt nu ska jag sluta... Det är ju en del av oss allihopa att få skapas... Det är ju ett behov av att uttrycka sig, inte bara verbalt utan genom att prata eller att skriva, eller genom att måla eller sjunga eller spela eller ja uttryckssätt, det är ett språk ett helt språk.

Logan

Logan utvecklar tanken kring individens rätt att utvecklas såväl i grupp som enskilt. Hen uttrycker att eleven ska få ta in alla olikheter och att individen har rätt att skapa utifrån sig själv och på så sätt finna styrka, inte reproducera det andra gjort. Hen uttrycker att det är en mänsklig sida, att få uttrycka sig och inte endast på ett sätt utan i flera olika former såsom skrift, tal, bild eller sång. Det är förmågan att kunna uttrycka sig som blir centralt i Logans resonemang. Hen har i sitt resonemang ett stort utrymme för att det unika barnet ska kunna komma till uttryck. Kim tar upp förändringar i skolan:

–... jag har upplevt att det har gått mer mot individen, individcentrerat än det kollektiva, men det vet jag inte om det har med Lpo94 att göra eller generellt i samhället alltså det har väldigt mycket med individen att göra att se till individen snarare än begrepp som solidaritet och kollektiv och sådant.

Kim

Lärlarlaget kommer nu in på den individualisering som präglat skolan under senare delen av 1990-talet och under 00-talet och påbörjar ett resonemang som starkt skiljer sig från det som tidigare sagts om individens rättigheter. Begreppen solidaritet och kollektiv tas upp som motsatser till individualiseringsvågen. I uttalandet ser begreppen solidaritet och kollektiv ut att väga tungt för Kim som tar upp begreppen flera gånger under intervjun.

– Det är sällan det funkar med en uppgift på alla elever, det förutsätter att man är redo att ställa upp för var och en elev att utveckla en lektion utifrån den elevens förutsättningar och den andra elevens förutsättningar och så kanske gör man istället för en planering gör man tre-fyra olika för en klass för att det finns elever som inte kan ta del av gemensamma uppgifter av olika anledningar.

Logan

Logans resonemang kan tolkas som att hen skulle önska ett alternativ till att göra flera planeringar till en klass elever. Utgångsläget är att Logan ser det som en förutsättning att hen som lärare är redo att göra ett extra-arbete för de elever som inte klarar en gemensam uppgift. Då Logan uttrycker det som att det är sällan det fungerar med en uppgift tolkas det som att hen ser det som vardag att göra flera planeringar. Alex lyfter sedan också elevers olikheter men byter perspektiv:

– Det är ju väldigt olika för eleverna hur de lär sig bäst och så. Så det är ju bra om man pratar om det med eleverna liksom, hur att de försöker ta reda på det själva att de försöker ta reda på det hur de själva lär sig bäst, om det är mycket teoretiskt att de lär sig ur böcker, gör mindmaps och så där, strategier för sin inläring. De kanske inte ens tänker på det själva.

Alex

Alex växlar perspektiv från samhällstryck till elevbehov och diskuterar hur eleverna kan få hjälp om läraren talar om olika strategier för inläring. Här blir lärandespråket tydligt, vilket i övrigt inte fått stort utrymme i lärlarlaget. I det här sammanhanget handlar det om att ta fram elevers olikheter för att lyfta deras utveckling.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis blir det tydligt hos *Det Visionära lärlarlaget* att deras grundläggande syn på uppdraget präglas av och kretsar kring demokrati, värdegrund och skolans uppgift att skapa goda samhällsmedborgare. Även bildningsbegreppet används frekvent under diskussionerna istället för begreppet utbildning. Här framkommer väldigt lite av den läranderetorik som Biesta (2006) understryker dominerar dagens diskussion om utbildning. Effektivitetssökande och arbete för att lyckas i mätningar lyser också med sin frånvaro. Snarare framkommer farhågor för att elevers strävan efter betyg blir ett hinder för elevers bildning. När det kommer till individen blir lärlarlaget klivet, lärarna är å ena sidan präglade av att individen ska få ta sin plats i världen och få utrymme att skapa och utvecklas. Å andra sidan är de bekymrade över att det på senare årtionden blivit alltmer individualiserad undervisning i form av anpassningar av uppgifter till fler och fler elever. Spänningen däremellan blir intressant att uppmärksamma under aktion 2. Många gånger under samtalet lyfter *Det Visionära lärlarlaget* kollektivets, toleransens och solidaritetens betydelse och styrka. Då skolan är en Freinetinspirerad skola kan det anas att värdegrunden i Freinets tankar väger tungt, vilken i stort överensstämmer med värdegrunden i Lgr11.

Freinet aktualiseras

En koppling till Freinetpedagogik kan göras i alla tre lärarlagen. Framförallt när det gäller elevers bristande drivkrafter så beskriver Freinet (1969) en problematik som den som skildras på Björksskolan 2016. Freinet upptäckte att eleverna inte förstod meningen med att lära det skolan lär ut. Freinet valde att gå ut i samhället med sina elever för att de skulle få en förståelse för varför de behövde kunskaper. I intervjumaterialet kan kopplingar i alla lärarlag göras till Freinetinspirerad pedagogik. I alla tre lärarlagens diskussioner lyfts aspekter kring elevers drivkrafter och motivation.

I *Det Grundläggande lärarlaget* diskuteras drivkrafter på följande sätt:

– (Skratt) Jag skriver begränsat här. Jag tycker att, var det inte du och jag som pratade om det här om jag får involvera dig här nu då. Jag menar, det här med spräng skolan och börja om från början. Nej, men jag menar förstå mig rätt. Ibland kan jag känna att; Vad håller vi på med. Jag känner, ja alltså, vad är kunskap? Vi har bestämt att det här är viktigt och det är klart, ibland undrar jag, det är inte konstigt att eleverna ibland undrar varför de ska göra vissa saker. Samtidigt som jag vet att det är viktigt att lära sig för att klara sig i världen, i samhället. Samtidigt känner jag, vad är det för drivkrafter till allt det här?

Cam

Cam uttrycker att anledningen till bristande motivation hos eleverna kan kopplas till skolan i dess nuvarande form, hen uttrycker sig så drastiskt som spräng skolan och börja om. Här uttalar läraren att samhället har förändrats markant under de senaste decennierna och skolan har inte riktigt följt med. Sannolikt handlar det inte om innehåll utan snarare om relevans och former för lärande som Cam antyder. Mika lyfter också frågan om motivation:

– Så att de kan känna, se en färdig produkt i Freinet. Att det också kan motivera till att lära sig.

Mika

Mika uttrycker att genom styrkan i Freinets metoder där eleven får se och visa upp en färdig produkt ökar motivationen på samma sätt idag som under Freinets verksamma tid under 1900-talets mitt. Den färdiga produkten är central för Mika då eleverna kan se resultatet av sina ansträngningar samtidigt som de kan känna en tillfredsställelse i att ha färdigställt något.

I *Det Frustrerade lärarlaget* talas mycket om bristande motivation och vari problemen ligger, främst förklaras det genom yttre påverkan. Förklaringar som ligger utanför lärarnas makt och professionalitet.

– Ja, vissa känns som att de har en lägre drivkraft men jag tror ibland att det är bristande kunskaper också. Jag hade ett väldigt tydligt exempel när alla skulle skapa någonting det blev lite kamikaze med de här grupperna, och då var vi ju ändå flera personal.

Morgan

I Morgans tankar kopplas elevernas låga drivkrafter till det hen uttrycker som elevernas bristande kunskaper. Morgan kallar det projekt hen genomfört för kamikaze, vilket Freinet skulle ha kallat det trevande försöket. Det innebär att läraren vågar satsa på att arbeta med en uppgift eller ett projekt utan att riktigt veta var det kommer att landa. Även i *Det visionära lärarlaget* uttrycks bristen på drivkrafter:

– Jag har haft killar som sitter och spelar dataspel. De är hyfsade i språket, men man ser ju att de utvecklas ju inte. De kan kanske klara sig hyfsat och få ett E i nian men de har inte lärt sig något

för de gör inte någon läxa. Men de har tillräckligt med kunskap för de har spelat så mycket på datorerna hemma. Det är ju tråkigt att se, du kan ju inte mer än vad du kunde i sexan och då saknas det drivkraft, ja.

Jesse

Jesse uttrycker att eleverna saknar drivkrafter när de nöjer sig med ett lägre betyg då de inte satsar på att utveckla språkfärdigheterna i skolarbetet utan nöjer sig med de kunskaper de hämtar in via spel på sina datorer. Här uttrycker Jesse att eleverna inte gör läxor som skulle leda till att de utvecklas. Det kan tolkas som att Jesse ser det som ett val från elevernas sida. Kim funderar vidare kring motivation:

– Mmm, jag upplever att det är svårare att få eleverna motiverade till att göra grupparbeten. Sedan kan det ju vara så här, jag tänker på lärande, att i vissa grupper fungerar det faktiskt att de ber kompisarna om hjälp. Det förekommer ibland om de inte har förstått och så får de hjälpa till och det är ju jättebra. Men det är ju inget grupparbete som jag, eller samarbete som jag initierat utan det kommer från dem själva. Jag tycker att det är svårare idag att ha grupparbeten för jag upplever att det ofta hamnar i den här situationen att eleven undrar hur ska du kunna bedöma det här med fokus på betygen, kunskapskraven.

Kim

Det Kim uttrycker är dubbelbottnat, hen menar att det är svårt att få elever att göra grupparbeten samtidigt som vissa klasser spontant samarbetar för att klara skolarbetet. Bedömningen, betygsättningen ses som ett hinder för att eleverna ska kunna eller vilja arbeta i grupp. Intressant är att kollektivet och bildning betonas under hela intervjun. En slitning kan anas mellan en skola i mätningarnas tidevarv och en skola för bildning och kollektiva strävanden. Kims tankar går mot det motsatta i drivkraftsdiskussionen:

– Lo och Li de har ju en drivkraft, de vill ju lära sig väldigt mycket. Det är i lärprocesserna när de ska kunna använda det här och se ett samband, se orsaker, kunna se konsekvenser. Det är jättesvårt, hur ska jag kunna lära dem det? Jag kan det och de har lärt sig en massa fakta så här. När jag ska försöka lära dem att kunna använda den faktan i ett resonemang, den lärprocessen tycker jag är skitsvår.

Kim

Kim problematiserar situationer där elevernas drivkraft finns, men Kim som lärare uttrycker att hen inte når fram till eleverna. Det handlar om elevernas förmågor att använda fakta i resonemang, Kims tankar kan tolkas som att hen upplever det som ledsamt när elever har en stark drivkraft att lära men Kim som lärare lyckas ändå inte stödja eleverna ända fram. Logan fyller i:

– Där upplever jag att det är orättvist för ofta handlar det om elevens mognad. Vem är jag som har rätt att säga att du kan inte det än.

Logan

Logan är tydlig när hen uttrycker att hen anser bedömning som orättvis då elever har olika mognadsgrad. De svårigheter som Logan uttrycker handlar om den maktposition läraren har som ska bedöma. Här synliggörs återigen lärarens hållning som en mötande medmänniska.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis problematiseras elevernas drivkrafter i alla tre lärarlagen. Därmed står skolan inför en liknande problematik som den Freinet (1969) stod inför i Frankrike under 1900-talet. Dagens

postmoderna informationssamhälle försätter lärare i helt nya utmaningar med elever som har kunskaper och förmågor som vi inte kunde tro att de skulle ha för ett decennium sedan. Samtidigt uppvisar de inte alla kunskaper som lärare tidigare kunde förvänta sig av eleverna. Normer och traditioner för utbildning vi har vuxit upp med kan inte längre tas för givna. Det leder till frågan om det är eleverna som inte har några drivkrafter eller om det är vi som inte lyckas fånga eleverna där de är och skapa engagemang. Precis som Freinet ifrågasatte de normer som rådde för hans elever måste vi ifrågasätta våra. Det blir då intressant på en Freinetinspirerad skola att fundera kring vad Freinetinspirerad undervisning kan vara idag. Det är en ny Värld där vi lärare står inför nya utmaningar.

Sökande efter ett möjligt frirum

I första aktionen ges lärarlagen möjligheter att fritt tolka och samtala om lärarens och skolans uppdrag såsom de skrivs fram i styrdokumentet. Analysen av den första aktionen får sedan ligga till grund för nästa aktion som genomförs kollegialt i en strävan efter samsyn och samförstånd kring det frirum som skolan idag har att erbjuda. Genom att skapa förutsättningar för en *reflexivitet* i samtalen är intentionen att problematisera utnyttjandet av frirummet på sikt.

Den andra aktionen i aktionsforskningsprocessen syftar till att fånga upp Björksskolans lärares tankar kring, vilket frirum de ser som möjligt att vidga och erövra. Då deltagarna i direkt anslutning till aktion 2 får ta del av en PowerPoint presentation med resultat och analys från aktion 1 har deltagarna, dels en möjlighet att kommentera om de upplever att de blivit missuppfattade under aktion 1 och dels aktualiseras lärarnas tankar från aktion 1. Frirummet som begrepp presenteras som förklaringsmodell (se bild 3, metodkapitel). I inledningen till den andra aktionen skrivs tre rubriker på stora blädderblocksblad som sätts upp i klassrummet där aktionen genomförs. Rubrikerna är *Kunskapsuppdraget* med underrubrikerna Centralt innehåll och Kunskapskrav, *Demokratiuppdraget* och till sist *Det kompensatoriska uppdraget*. Lärarna instrueras att diskutera det möjliga frirum de önskar vidga på Björksskolan. Varje lärarlag får en specifik färg på post-it lappar och att de kan sitta ner i grupper och diskutera med varandra. Under rubrikerna ber jag lärarna placera sina lappar i tre olika färger, vilket beskrivs nedan. Lärarna sitter i spontant ordnade grupper men alla har fått en specifik färg på sina post-it lappar som gör att lärarlagen kan skiljas åt i analysen. Två lärare från 1-3 diskuterar med varandra, flera lärare från 4-6 samt någon från 7-9 bildar en lite större grupp, tre lärare från 7-9 bildar en mindre grupp och tre lärare från 7-9 väljer att sitta individuellt och fundera. De sistnämnda tre talar med varandra och med mig emellanåt när de vill diskutera en tanke. Till övervägande del diskuterar lärarna i samma konstellation som i aktion 1, men flera lärare har bytt lärarlag sedan aktion 1 så det är inte fullt möjligt att jämföra resultatet för respektive lärarlag i aktion 1 och 2. Det har ingen avgörande inverkan då fokus främst handlar om att få syn på om det finns ett intresse på skolnivå för att erövra frirummet som är den process som kan påbörjas genom aktion 2.

Resultatet från aktion 2 visas i tabellform som bilaga 3, 4 och 5. I bilagorna visas tabeller över de tankar kring *demokratiuppdraget*, *kunskapsuppdraget* och *det kompensatoriska uppdraget* som lärarna uttrycker. I aktion 2 är det lärarna själva som väljer under, vilket av de tre uppdragen de placerar lapparna. Nedan kommer min tolkning av de post-it lappar och samtal som blev resultatet av aktion 2. Under tiden då dessa lappar skrevs spelades ljudet in på diktafoner under aktion 2, vilket användes som stöd i tolkningen tillsammans med loggboksanteckningar. Efter aktionen får lärarna reflektera över hur de upplevde aktionen, vilket också skrivs på de färgkodade post-it lapparna och visas i tabellform som bilaga 6. Huvudsakligen framträder tre teman inom vilka frirummet kan vidgas hos alla tre lärarlagen enligt följande:

Demokrati och individ ett frirum med möjligheter

I lärarlag 1-3 framträder tydliga övervägande gällande arbetet med eleven som människa och individ, vilket kan uppfattas i tankar om att arbeta med såväl avslappning, reflektion som arbete med Giraff och Vargspråket². Lärarlaget tar också fram tankar kring att lyfta de tysta eleverna, vilket visar på en hållning där alla elever ses som lika viktiga för lärarna i mötet. Även här framstår den enskilda människan som betydelsefull. Individens rättigheter framkommer i både diskussioner på audioinspelning och post-it lappar som betydelsefullt för lärarna i 1-3. Det som också understryks är att de önskar utveckla arbetet mot demokratimålen med tankar kring att utveckla elevernas veckomöten (klassens demokratiska forum) och att få med eleverna i planeringen av undervisningen. Lärarna visar ett intresse för att eleverna kan nå demokratimålen genom demokrati och lärande om demokrati. I loggboken (2017-04-07) nämns att lärarna talar om att hämnd och lögn bland eleverna blivit vanligare på skolan än tidigare. Lärarna uttrycker att de önskar arbeta mer med demokratispekter för att stävja denna utveckling, en väg som involverar och inkluderar eleverna som individer. I diskussionerna mellan lärare från 1-3 står därmed både individens utrymme och det sociala samspelet i centrum.

Flera lärare i 4-6 ger uttryck för att de känner en oro för att ge eleverna frirum i undervisningssituationen då lärarna kan uppleva att de då inte har full kontroll över klassrumssituationen. Samtidigt understryker lärarlaget en vilja att förändra och bjuda in till ett mer demokratiskt klassrum. När lärarna skriver att eleverna ska bli mer demokratiska, kommenteras inte lärarens ansvar utan endast elevernas roller och demokratiseringsprocess. I diskussionerna är det däremot mer tal om att läraren behöver bli mer demokratisk i sin hållning. Det perspektivet stärks ytterligare då en av lärarna framför att eleverna via kamratrespons kan stödja läraren i den demokratiska processen. Det kan handla om att läraren vill dela ansvaret för demokratiseringsprocessen med eleverna. I lärarlag 4-6 problematiserar lärarna elevansvar. De lyfter fram att även då elever misslyckas när de får ansvar, blir situationen en möjlighet till kunskap. Ett exempel tas upp om ett tillfälle då elever, utifrån eget önskemål, får förtroenden. Undervisningssituationen blir då rörig. När läraren ändå väljer att lita på eleverna blir resultatet att eleverna når flera kunskapskrav istället för ett eller två. När eleverna får frihet tar de stort ansvar. En lärare lyfter frågan kring hur mycket eleverna är villiga att offra för gruppen. I lärarnas samtal är det spänningsfältet mellan gruppens behov, frihet för den enskilda eleven och kontroll i klassrummet som framhävs. Med avsikt att behålla kontroll i klassrummet berättar en av lärarna att hen inte alltid låter eleverna arbeta mot alla kunskapskrav, utan i första hand fokuserar på centralt innehåll och god arbetsro.

I lärarlag 7-9 problematiseras timplaner då de betraktas som ett hinder när lärarna tolkar timplanen som att ett visst antal minuter ämnesvis läggs i elevernas schema varje vecka. Hur Björksskolan organiserar eleverna i klasser är också ett område som lärarna funderar kring. De problematiserar om det är möjligt att organisera arbetet på andra sätt än så som det görs i nuvarande skolkultur. Lärarlaget visar en vilja till förändring och ett sökande efter frirummet. I samtal lyfts svårigheterna kring att de äldre eleverna och de lärare som undervisar dem hindras av schemalaggningsplaneringen som det ser ut i nuläget. Det kan tolkas som att flexibilitet önskas till skillnad från en schemalaggningsplanering som i nuvarande organisation låser lärarna i traditionella mönster med, en lärare och ett skolämne för varje schemapass. En av lärarna skriver att läsning skapar en lugnare skola under demokratiuppdraget. Denna möjlighet kan sättas i relation till den tradition som fanns på Björksskolan för 10-15 år sedan som kallades ”Hela skolan läser” som numera har försvunnit från schemalaggningsplaneringen som enbart fokuserar på ämne och ämneskunskaper. Nya varianter av arbete med läsning växer nu fram på Björksskolan och läraren som poängterar att läsning skapar mer lugn är drivande i arbetet, vilket framträder tydligt under aktion 2. Mentorskap föreslås som ett komplement till att enbart arbeta med klassföreståndare för att få en större

² För den oinvidge så bygger Giraff och Vargspråket på en svensk variant av Non-Violent Communication och är strategier för hur människans kommunikationsmönster kan förändras genom att utgå från och förstå de egna behoven. Genom att ändra aggressiva kommunikationsmönster kan ett språk utvecklas som främjar relationer. Rosenberg, M (2013)

möjlighet till individuella möten. Även i lärarlag 7-9 framträder en vilja till att skapa möjligt utrymme för eleven som individ.

Ämnesintegrerat arbete

Det frirum som framträder hos lärarna i 1-3 är användandet av tanke och metod kring Growth mind-set³, vilket de önskar utöka. Lärarna funderar också kring att försöka få eleverna i årskurs 1-3 att förstå kunskapskraven genom att använda sig av the Big Five (Svanelid, 2014). De ser att de genom kontinuerligt temaarbete kan bygga kunskapsbanker för att spara tid för lärarna men framförallt lyfter de vikten av tematiskt arbete. De framhåller också att all tid bör avsättas till temaarbete under temaveckorna ett större frirum kommer då att utnyttjas. I diskussionerna framkommer att på senare tid så har schemalagda lektioner i exempelvis matematik och svenska stört temaarbetet istället för att inkluderas. I 1-3 kan man i diskussionen höra en tydlig önskan om att lärarna önskar återinföra de Freinetinspirerade arbetsätten, de diskuterar att det gjordes mer förr men de önskar också diskutera kunskapskraven mer med de yngre eleverna.

På audioinspelningen uttrycks tydligt i början av samtalet med lärarlaget 4-6 att de upplever betyg och centralt innehåll som ett hinder och begränsande i det pedagogiska arbetet. De betonar att det är stressigt att hinna med centralt innehåll. De säger att de inte gör, vågar eller hinner med det de skulle vilja göra i undervisningen. De uttrycker även att de själva begränsar sig och inte ser det frirum som är möjligt. Samtidigt så kommer det fram i diskussionen att lärarna börjar förstå att allt centralt innehåll inte behöver få lika stort utrymme. Här kan ett intresse för frirummet tolkas in som bryter med angloamerikanska trender med effektivitetsjakt i fokus (Hausstätter & Vik, 2016). Lärarna uttrycker att de har känt sig hindrade av det centrala innehållet men börjar se möjligheter i alternativa sätt att uppfatta uppdraget. Lärarna jämför Lgr11 med Lpo94 och säger att de inte alls upplevde samma stress under Lpo94. 4-6 är det lärarlag som i samtalen problematiserar hur de upplever att de måste offra arbetet med en del av kunskapskraven för att elevgrupperna ibland kräver en mer styrd undervisning. En av lärarna uttrycker att hen önskar arbeta mer mot kunskapskraven, men att det är svårt att skapa arbetsro i kombination med arbetet mot kunskapskraven. Innehållet är det samma men formen i undervisningen varierar och då kan vissa kunskapskrav bli svåra att bedöma uttrycker läraren. Både elever och lärare behöver ett bra arbetsklimat i klassrummet så eftergifter görs. En av lärarna i 4-6 poängterar att hen aldrig varit med om att vi på skolan har diskuterat kunskapskraven. Det lyfts som en brist på skolan och en önskan framförs om att det är önskvärt att ägna mötestid åt att diskutera kunskapskraven och tolka dem gemensamt. Hur andra lärare tolkar kan vara berikande framförs av en av lärarna. Diskussionerna blev ivriga och ingående och många möjligheter lyfts. De diskussioner som förs handlar mycket om att som lärare söka frirummet trots att det kan vara svårt. Det är intressant att lärarlag 4-6 som i aktion 1 uttryckte frustration och en känsla av att vara tyngda av ansvar, i aktion 2 ger tydligt uttryck för en vilja att utöka frirummet. Ämnesövergripande arbete efterfrågas samtidigt som någon uttrycker att det blir så tungrott så det inte blir av. Hela tiden vägs hinder och fördelar mot varandra. Ändå framgår en mer positiv anda och det är mer en möjligheternas diskussion i jämförelse med aktion 1 i lärarlag 4-6. Lärarna lyfter att ibland så blir det rörigt när man ger eleverna möjlighet att arbeta mer kreativt och utifrån egna önskemål. En annan lärare menar att det kreativa lärandet blir lidande av att läraren själv inte orkar med en rörigare klassrumsmiljö. Lärarna i 4-6 lyfter även det Freinetinspirerade arbetssättet, vilket de önskar utveckla, diskussionen landar i att när skolan var ny var det mycket mer av Freinetinspirerat arbete och lärarna önskar återuppta detta. Önskemål om att få in det estetiska skapandet i alla skolans ämnen framförs. Även den pedagogiska miljöns betydelse är något lärarna i 4-6 vill arbeta vidare med, vilket också kopplas till skolans Freinetinspirerade profil. De kommer in på bildämnet som de menar borde få mer tid då flera ämneskursplaner lyfter estetiska värden. Där uttrycker de att det finns ett frirum som kan utnyttjas. Att låta eleverna gå ut ur skolan och

³ Dweck (2006) ett sätt att tala med eleverna som möjliggör utveckling vilket, hindrar att eleverna får fasta föreställningar (fixed mind-set) om sina förmågor. Istället lyfter man elevens arbetsinsats och signalerar att hen snart kan nå målet genom att säga att eleven inte är där ännu.

göra undersökningar är också något i Freinets anda som uttrycks som önskvärt, det benämns av lärarna som Inquiry.

Lärlarlag 7-9 sprider ut sig i rummet, se ovan. Diskussionen lyfte om vi som lärare har en möjlighet att bli mindre hårda gällande timplanen och skapa möjligheter för ämnesövergripande arbete. Lärarna i 7-9 diskuterar även att arbetet med praktiska ämnen innebär ett större frirum än vad de teoretiska ämnena gör. Det kan tolkas som att det finns en koppling till de teoretiska ämnenas behov av att hinna med centralt innehåll. Lärarna i 7-9 problematiserar att de håller hårt på sin lektionstid, vilket kommer fram i diskussionen kring schemaläggning. Även begreppen i läroplanen tas upp, de kan enligt lärarna tolkas fritt, vilket uttrycks som att det skapar osäkerhet. Öppningen för tolkning i sig tas upp som en svårighet av en av lärarna. Även estetiska värden i kursplanerna lyfts för arbete i de teoretiska ämnena. Det kan tolkas som att lärarna i 7-9 söker ett frirum där de praktiskt-estetiska ämnena integreras med och blir uttryck i de teoretiska ämnena. Ämnesintegrerat arbete lyfts och språk som stöd i arbetet med alla ämnen lyfts fram. Oändliga möjligheter i redovisningssätt, litteratur att bygga undervisning på, språket och läsning leder till förmågor, gemensam läsning och samtal kring läsningen. Lärarna uttrycker, vi borde bygga undervisningen mer på förmågorna och mindre på centralt innehåll. Det kan tolkas som att det även i 7-9 finns tankar kring att centralt innehåll fått för stort fokus på senare år. E-twinning tas upp som ett möjligt arbetssätt, vilket kan kopplas till Freinetinspirerad pedagogik. Freinet (1969) började i barnens närområde för att sedan vidga kunskaperna till större och större områden som sedan innefattade hela världen och korrespondens med barn i andra delar av världen. E-twinning blir då som korrespondens, i modern tappning, över hela världen. I 7-9 finns någon enstaka lärare som önskar mer fastslagna strukturer och planer i ämnena. Det sticker ut då de flesta uttrycker att ämnesövergripande arbete är eftersträfvansvärt. Det finns ändå tydliga tendenser till att ämneslärarna i 7-9 tänker mer utifrån sina ämnen än vad lärare i 1-3 och 4-6 gör när frirummet ska sökas. En lärare skriver att de praktiska ämnena har större friutrymme, här kan en mer traditionell syn på skolämnena tolkas in. Samtidigt som det kan tolkas som att ämnesintegrerat arbete då skapar ett större frirum.

Sammanfattningsvis framkommer tydligt en vilja att utforska det frirum som ämnesintegrerat och tematiskt arbete skulle innebära i alla tre lärlarlag. En vilja till att luckra upp de strikta schemalagda ämnena tas upp i både 1-3 och i 7-9. Även förmågor och kunskapskrav önskar lärarna i alla tre lärlarlag lägga mer fokus vid, vilket framstår som en outvecklad del av frirummet hos flera lärare. Önskemål kring att mer ingående få diskutera innebörd och tolkning av kunskapskraven tillsammans under konferenser framförs. Gemensamma konferenser med tid för tolkning och diskussion av kunskapskraven skulle kunna stärka även den som känner oro inför tolkningsutrymme eller ämnesintegrerat arbete. Tolkningen är att alla lärlarlag behöver få fortsätta arbete tillsammans med dessa frågor om nya arbetssätt ska kunna implementeras.

Skapa utrymme för individ och olikhet

Genom att utöka arbetet med teman uttrycker lärarna i 1-3 att de kan få mer tid till det kompensatoriska uppdraget, vilket blir intressant ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Mer tid erhålls för det specialpedagogiska arbetet genom att mer tid frikopplas, för elever i behov av stöd, om fler skolämnena ingår i temaundervisningen. Studiehjälp beskrivs som ett bra arbetssätt att erbjuda elever som missat något eller ännu inte riktigt förstått ett innehåll. Det kan tolkas som att elever emellanåt behöver mer tid än andra elever och på så sätt kan delta med övriga elever i undervisningen. Det kan också tolkas som att elever har rätt att få kompensatorisk hjälp och inte ska behöva delta under studiehjälp. För lärarna är det ett dilemma. Lärarna problematiserar att fördelningen av stöd till elever inte alltid blir rätt. Elever som är mer utåtagerande får mer stöd då arbetsmiljön annars blir ohållbar. Lärarna lyfter att de behöver hitta sätt att blir mer uppmärksamma på att fånga upp tysta elever som behöver stöd. Lärarna i 1-3 visar att de önskar ta ansvar för att alla elever oavsett vem de är behöver bli sedda som individer. De tankarna lyfter 1-3 även under aktion 1. Det kan tolkas som arbetet i 1-3 är

präglat av att alla elever har rätt att utvecklas som individer oavsett vem eller hur de är. Det finns en vilja hos lärarna att skapa rum för eleven som subjekt.

Lärare i 4-6 gör gällande att när eleverna tar eget ansvar och läraren visar tillit till att eleverna klarar av att ta ansvar, kan elever mer. Här talar lärarna om möjligheten att visa tillit till eleverna i konfliktlösningssammanhang och att elever ofta löser en konflikt om de får ansvaret. Lärarna framför också att genom att jämna ut kulturskillnader och ta upp dem med klassen och belysa dem kan förståelse eleverna emellan erövrats. Lärarna lyfter allmänt även behovet av att diskutera fula ord och dess betydelse i klassrummet för att avdramatisera och skapa kunskaper istället för att som lärare besvara fula ord med känslor. Tolkningen är att lärarna i 4-6 tänker mer utifrån sociala aspekter än kompensation kring individen enligt vad som kommer fram i diskussionen och på lapparna.

I lärarlag 7-9 uttrycks en önskan om att vidga elevernas erfarenheter och låta dem uppleva sådant de tidigare inte upplevt. Många av eleverna på Björksskolan har enligt lärarna begränsade erfarenhetsramar. När det gäller det kompensatoriska uppdraget framför lärarna att ett mer kreativt tänkande krävs när det gäller hur vi utnyttjar resurser. För att få möjlighet att stödja de elever som behöver kompensatoriskt stöd behövs flexibilitet både vad gäller lokaler och lärarresurser. Frirummet begränsas enligt lärarnas diskussioner av att alla elever ska integreras i klasserna. Lärarna betonar på samma sätt som lärarlag 4-6 att uppgifter måste anpassas till hur klassen fungerar. Återigen lyfter lärare på Björksskolan att alla elevers inkludering upplevs som en utmaning.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis är det främst i lärarlag 1-3 som ett tydligt kompensatoriskt tänkande kring individens rätt till stöd framkommer. Lärarna i 1-3 ser alla elever som jämlika, tysta såväl som utåtagerande elever. Lärarlaget problematiserar att de tysta elever som är i behov av stöd inte alltid får det utrymme de behöver, vilket lärarna ser som ett potentiellt frirum. I lärarlag 4-6 är det elevsammansättningen i elevgrupperna som problematiseras och fokus hamnar på socialisationen. Lärarlag 7-9 ser ett behov av att öka elevernas omvärldskunskap och önskar en större flexibilitet i organisationen för att möjliggöra ett förbättrat kompensatoriskt arbete.

Resultatdiskussion

Det framkommer tydligt i resultatet att lärarna på Björksskolan har ett intresse för att söka frirummet. De ser många möjligheter med frirummet och önskar utveckla sitt arbete och sin skolkultur mot det identifierade frirummet. Freinetinspirerat arbetssätt lyfts som möjligheter framöver och något som önskas återupptas hos några av lärarna medan andra framhäver att arbetet med det Freinetinspirerade arbetssättet redan nu innehåller möjligheter med potential för ytterligare utveckling. I lärarlag 1-3 och 7-9 är individen som subjekt närvarande i diskussionerna medan socialisationen mer är i fokus för lärarna i 4-6. Reflektionerna som lärarna lämnade in i slutet av aktion 2 visar på ett intresse för att Björksskolan får fortsätta diskussionerna kring uppdrag och frirum och att önskemål finns om möjligheten att under konferenstid problematisera kunskapskraven. När det gäller utvecklandet av begreppsanvändning så har begreppen, frirum och kunskapskrav börjat diskuteras efter aktionerna. Tanken är nu att ytterligare begrepp implementeras framöver för att sträva efter samförstånd och ett utökande av ett gemensamt yrkesspråk.

I relation till Hansson (2003) och de karaktäristiska drag hon lyfter fram hos aktionsforskning kan studiens ansats undersökas. Det första draget är att studiens praktiska inriktning. Aktion 1 påbörjar en väg mot att identifiera hur lärarna på Björksskolan ser på sitt läraruppdrag. I aktion 2 diskuteras skillnaden mellan rådande skolkultur och de möjligheter som finns i skolan uppdrag. Det praktiska problem som ska lösas är att Björksskolans lärare inte har diskuterat uppdraget under många år. Under aktionerna i studien framkommer också att skillnaden mellan skolkulturen och de möjligheter inom skolans uppdrag som lyfts av lärarna är ett praktiskt problem som kan utplånas. Språkliga handlingar

påbörjas i lärarlagen där tanken är att det i förlängningen påverkar den vardagliga verksamheten. Lärarna i framförallt lärarlag 1-3 och 4-6 uttrycker att de vill förändra sitt arbete. En cyklisk process följs då aktion 1 och analysen därmed leder till aktion 2, vilken också utvärderas genom lärarnas reflektioner. Deltagarna är centrala i aktionsforskningsprocessen, i både aktion 1 och i aktion 2 är min roll som aktionsforskare observerande och inlyssnande. Här är det lärarnas tankar som står i centrum inte aktionsforskarens. Emancipation för lärarna i studien är centralt då det från början varit min tanke att stärka deltagarna i sin yrkesroll och lyfta deras kritiska röster i en tid av målrationella och värderationella system som styr (Berg 2015), reflexivitet för oss alla är målet. Aktion 2 visar på en ökad värdegemenskap, vilket i det fortsatta arbetet på Björksskolan både kan realiserats och vidareutvecklas. Frirummet som begrepp möts både med viss tvekan och hopp då lärarna uttrycker att begreppet är svårt att förstå men uttrycker att de upplever att det är nyttigt att tänka utifrån frirummet. Frirumsbegreppet har varit till stor hjälp för att få syn på den implicita kunskap kring värdegrundens betydelse som lärarna bär på men som sällan eller aldrig diskuterats på skolan.

Aktionsforskning kan mötas av kritik då aktionsforskaren väljer aktioner och sedan studerar den process som inleds via aktionerna. En kritisk vän (Wennergren, 2012) som läser studien stärker validiteten. När aktionsforskaren skriver distanserar hen sig och sätter ord på den tysta kunskapen. Den kritiska vännen söker balans mellan kritik och bekräftelse. I studien agerar en kollega med akademisk utbildning på avancerad nivå och lång erfarenhet från Björksskolan, och därmed insikt i verksamheten (Gilje & Grimen, 2007) som kritisk vän. Hen är insatt i tidigare utvecklingsarbete och de önskemål som funnits i personalgruppen, om att diskutera skolans uppdrag. Nämnda kritiska vän har även lång erfarenhet av Freinetinspirerat arbete och kunskap om aktionsforskning. En kritisk vän kan ge alternativa förklaringar (Olin, 2009) till empirin, varför möjligheten till en kritisk vän är värdefull då det möjliggör en kritisk och reflekterande dialog kring aktionsforskningen. Stödet från akademien och de kritiska ögon som därifrån riktas mot studien gör att en dialogisk validitet uppnås. En triangulering (Løkensgard-Hoel, 2000) är önskvärd i aktionsforskning och all personal på Björksskolan får en möjlighet att i en kritisk dialog diskutera arbetets validitet. Svagheter hos fokusgruppsintervju som metod har främst kritiserats under 50- och 60-talen på grund av svårigheterna kring analysförfarandet. Då resultatet av aktion 1 presenteras reagerar ingen lärare kritiskt snarare uppstår en stämning av att lärarna är bekräftade i sina upplevelser. Efter aktion 2 får lärarna skriva ner hur de individuellt upplevt aktionen, resultatet av de reflektionerna presenteras i resultatet under aktion 2. När det gäller validiteten kan det vara svårt att som deltagande lärare skilja på studiens kvalitet och kvaliteten i skolutvecklingsprocessen. Studien blir ändå granskad från minst tre olika håll. För att bemöta eventuell kritik mot aktionsforskarens möjlighet att styra genom aktioner beskrivs här med anledning av validitetsdiskussionen följande: Det relativt stora fokus som till slut landade på att påbörja sökandet efter frirummet fanns initialt inte i planen. Det växer fram under analys av aktion 1. Från början var tanken att aktion 2 skulle genomföras som lärande samtal för att ytterligare fördjupa diskussionerna kring uppdraget. Frirummet ingick i planen men var då tänkt som en del av framtida aktioner. Då studien inte kan göra anspråk på generell kunskap finns ändå alltid möjligheten att igenkännande upplevs hos läsaren. På så sätt kan även enstaka aktionsforskningsstudier trots ett kontextuellt och situerat sammanhang vara till nytta för fler än aktionsforskaren och den verksamhet där aktionsforskningen genomförs. Endast i de fall då en större mängd studier görs inom samma problemområde och sammanställs i metastudier kan generaliserbarhet framträda. Studien som genomförts med en aktionsforskningsansats kan bidra till kunskap för andra inom skolans värld. Det blir läsaren av studien som avgör dess relevans då studien är situerad. Den ger också ett svar på den fråga Berg et al (2015) ställer. Det finns sannolikt kollegier ute i landet som är intresserade av att utforska skolans frirum. Björksskolan är en av dem.

Aktionsforskning handlar om att studera processer som initieras av, i denna studie, mig som aktionsforskare. Det kan lätt ifrågasättas hur studien skiljer sig från skolutveckling generellt. Aktionsforskningen som metodologi möjliggör upptäckter av fenomen som inte alls överensstämmer med min förståelse, alla tre lärarlagen har förvånat mig. Ser jag tillbaka på det dryga decennium jag arbetat på skolan så har inget lärarlag i något skolutvecklingsprojekt tidigare förvånat mig. Därmed

uppmärksammar jag genom studien en diskrepans mellan skolutvecklingsprojekt generellt på Björkskolan och den aktionsforskningsstudie som nu givit möjlighet till en ökad reflexivitet. Det lärarlag som förvånade mest i studien var det lärarlag som jag själv har tillhört under många år. Lärarlaget har förändrats då lärare har bytts ut men klara inslag av det jag tidigare inte har fått insyn i visade sig. Det stärker min uppfattning om att aktionsforskning som metodologi ger en reflexivitet som annars är svår att uppnå, reflexiviteten aktionsforskningen kan ge behövs i skolan (Steen-Olsen, 2010). De vetenskapliga metoderna som kan klargöra kunskap som ligger dold, många gånger i form av implicit kunskap, (Gustavsson, 2000) synliggörs. Till viss del sammanfaller resultaten med tidigare gjorda studier och med den retorik Biesta (2006) kallar läranderetoriken, men till stor del sammanfaller de inte och visar på ett *frirum* inom, vilket förändring kan skapas. Lärarnas respons var övervägande positiv efter aktionerna. Flera lärare har sökt upp mig och uttalat sig positivt om möjligheten att få diskutera uppdraget i aktion 1. Reaktionerna i aktion 2 presenterades ovan. Den enda kritik som framfördes var att många upplevde det som svårt att beskriva det frirum som lärarkollegiet vill erövra. Därmed tolkar jag det som att ett behov fanns i personalen av att diskutera uppdraget och söka frirummet. Framförallt behöver lärarna stödja varandra, särskilt när det känns svårt. Det är när lärarna talar om hinder som de uttrycker att det inte blir som de önskar. Då krävs kollektiva insatser för att stödja varandra i arbetet. Det trevande försöket var för Freinet (1969) att våga göra något trots att man inte visste säkert var det ska landa. Vår skola har möjlighet att fortsätta sitt trevande försök i en framtida tredje aktion.

Diskussion

Studien genomförs som en aktionsforskningsstudie på Björksskolan, en friskola med inriktning mot Freinetinspirerad pedagogik. Aktionsforskningens syfte är att följa den process som initieras genom att lärarna får möjligheter att reflektera kring skolans uppdrag. När aktion 1 analyseras synliggörs ett möjligt frirum, vilket problematiseras i lärarlagen under aktion 2. Den första aktionen består av fokusgruppsintervjuer i alla tre lärarlagen på skolan. I första aktionen ges lärarlagen möjligheter att fritt samtala kring lärarnas tolkningar av lärarens och skolans uppdrag såsom de skrivs fram i styrdokumenterna utifrån *Demokratiuppdraget*, *Kunskapsuppdraget* och *Det kompensatoriska uppdraget*. I analysen framträder olika mönster i de tre lärarlagen och skildras med följande benämningar. *Det grundläggande lärarlaget* där grundläggande kunskaper och värden poängteras. *Det frustrerade lärarlaget* baserat på frustration över ett stort ansvar för att elever ska lyckas och känslan av att inte räcka till. Slutligen *Det visionära lärarlaget* där bildningsperspektivet och kollektivet står i fokus.

Resultatet från aktion 1 presenteras för lärarna som en inledning till aktion 2. Även Bergs (2003) frirumsmodell introduceras i en reviderad modell där skillnaden på frirummet mellan Lpo94 och Lgr11 visas. I direkt anslutning till presentationen genomförs aktion 2 där lärarna diskuterar och söker synliggöra ett frirum på Björksskolan. Studiens intresse riktas därmed mot att utforska om det på Björksskolan finns ett intresse för frirummet då Berg et al (2015) beskriver att det idag finns en osäkerhet kring den svenska lärarkårens vilja att utnyttja frirummet. Generellt visar resultat i studien på ett tydligt intresse hos lärarna på Björksskolan för att utnyttja frirummet. Detta framträder mer specifikt i resultatet under aktion 2 i ett lärarlag, där denna grupp lärare som under aktion 1 uttrycker en stor frustration nu visar en tydlig vilja att finna frirummet. Under aktion 2 utgör *Demokratiuppdraget*, *Kunskapsuppdraget* och *Det kompensatoriska uppdraget* ramen för den kollegiala diskussionen kring ett möjligt frirum. I tolkningen av aktion 2 framträder följande teman: *Demokrati och individ ett frirum med möjligheter*, *Ämnesintegrerat arbete*, samt *Skapa utrymme för individ och olikhet*.

Aktionsforskningsprocessen syftar också till att möjliggöra en gemensam begreppsanvändning på skolan. När det gäller yrkesspråk har begreppet frirum implementerats på Björksskolan och används nu även i vardagen. Ljungblads (2016) olika begrepp som återfinns inom ett relationellt perspektiv i undervisningen kommer att introduceras och analyseras i lärarlagen under kommande år. Det grundas i tanken att en gemensam begreppsanvändning kan ge Björksskolans lärare ett vidgat yrkesspråk och en väg till samsyn.

Sammantaget visar det generella resultatet när det tolkas mer ingående att aktionsforskningen synliggjort inte bara ett frirum utan *två frirum*, nämligen ett frirum för lärare såväl som ett frirum för elever.

Lärares frirum

Då en spänning kan anas mellan en skola i mätningarnas tidevarv (Biesta, 2006) och en skola för bildning och kollektiva strävanden, kommer den framtida riktning inom frirummet som lärarna på Björksskolan tar att bli intressant. Lärarna på Björksskolan visar ett tydligt intresse för att bryta med rådande samhällstrender som idag påverkar skolan. Kontroll och mätning som i samhällsdebatten antas leda till effektiv undervisning överensstämmer inte med lärarnas syn på sitt uppdrag där bildning, tolerans och individens rätt att bli till är framträdande. På skolan dominerar en kultur där vikt läggs vid demokratiaspekter via undervisning *i*, *om* och *genom* demokrati. Lärarlaget som betraktar det

de kallar ”de mjuka delarna” som något som ligger utanför uppdraget i diskussionerna, poängterar att dessa till trots är en förutsättning för att kunskapsuppdraget ska kunna genomföras. Således är människoblivandet tungt vägande i alla tre lärlagen på Björksskolan.

När aktion 2 inleds råder en osäkerhet kring om det på Björksskolan finns ett intresse för skolans frirum. I synnerhet som Berg et al (2015) poängterar att det råder osäkerhet kring om lärare i den svenska skolan har det engagemang och vilja som krävs för att utnyttja frirummet. Lärarna på Björksskolan visar på ett tydligt intresse för frirummet, både engagemang och vilja finns då de antar utmaningen att söka frirummet. Dessutom ställer de sig positiva till att arbeta mot det frirum som synliggörs. Genom det aktuella aktionsforskningsprojektet har lärarna på Björksskolan fått en insikt i de möjligheter frirummet erbjuder, vilket också öppnar för reflexivitet och viljan finns till förändring.

I de framtida kollegiala diskussionerna behöver skillnaden mellan ett relationellt bildningsperspektiv och det angloamerikanska utbildningsperspektivet synliggöras. Här kan de begrepp som Ljungblad (2016) presenterar: *vi* i motsats till *jag*; *möten* i motsats till att *bemöta*; *hållning* i motsats till *förhållningssätt*; *skapa relationer* i motsats till *bygger relationer*; *förvandling av ordningen* i motsats till *förhandling av ordningen* hjälpa lärarna på Björksskolan till ytterligare en nivå vad gäller reflexivitet och en strävan att utforska sitt frirum som lärare.

Elevers frirum

Det frirum som framträder för eleverna problematiserar lärarna på varierande sätt utifrån elevernas olika åldrar. Genom ämnesintegrerat arbete tänker lärarna som arbetar med de yngre åldrarna att de ska få mer tid till det *Kompensatoriska uppdraget*. Via kunskapskraven som i flera ämnen har stora likheter, skulle ett mer ämnesintegrerat arbete möjliggöra ett ökat tidsrum för eleverna. Genom ämnesintegrerat arbete kan möjligheter för eleverna skapas då ämnesintegrerat arbete kan ge ökade frihetsgrader ur flera aspekter. Dels kan frihetsrummet uppstå genom grupparbete där olika barns tillgångar tas tillvara och dels genom att eleverna själva kan få möjlighet att välja inriktning på arbetet. Tidsmässigt sker en vinst för eleverna då det ämnesintegrerade arbetet erbjuder mer lärartid och dialog vid behov. Samtidigt arbetar de elever självständigt som gynnas av ökade frihetsgrader och därmed tar därmed vara på dessa möjligheter. I ämnesintegrerat arbete finns också utrymme för estetiska värden, vilket Freinet (1969) betonar. Genom handens och hjärnans arbete skapas bestående kunskaper när hjärnan lär det handen gör. Således kan även ett frirum för eleverna kring skapandet möjliggöras då det Freinetinspirerade arbetet eftersträvas.

Det lärlag som uttalar störst frustration och har ett större fokus på hinder än övriga lärlag kommer i sökandet efter frirummet fram till att när eleverna får större frihet så tar de också större ansvar. Lärarnas erfarenheter visar att när de vågar ge eleverna ökade frihetsgrader kan eleverna nå *fler* än de uppsatta målen. Nya kunskaper kan då nås samtidigt som mycket kan vinnas genom att eleverna inte blir enbart mottagare utan kunskapskonstruktörer tillsammans med lärare och klasskamrater. Gustavsson (1996) poängterar att ett friutrymme måste finnas tillgängligt för att göra bildning möjlig. Lärarna för både de yngre och de äldre eleverna lyfter vikten av att eleven kan finna sin unika egenart. Resultatet visar därmed lärarnas vilja att skapa frirum för eleverna där de får utrymme att bli till (Biesta, 2006). Hos lärarna för mellanåldrarna visar studien att tanken om de möjligheter som ökade frihetsgrader ger växer under aktion 2. Då tanken om kunskapskonstruktioner som uppstår hos eleverna när läraren släpper kontrollen överträffar en mer styrd undervisning. Således kan resultatet tolkas som att lärarna önskar ge eleverna ett större frirum. Samtidigt upplever lärarna dilemmasituationer när gruppens behov kan ställas mot individens. Nilholm (2005) lyfter denna problematik i sin diskussion om dilemmaperspektivet, i vilket komplexiteten kring elevers olikhet utmanar skolan och lärare. Värderingar som social rättvisa och individens frihet samt rätt att utvecklas som människa kan i en dilemmasituation ställas mot varandra. På Björksskolan finns bland lärarna en medvetenhet kring vikten av subjektets inträde i världen (Biesta, 2006). Att lyfta fram subjektiviteten

hos eleven ses som en del av uppdraget. Övervägande del av lärarna har en öppenhet gentemot nya möten med eleverna, vilket möjliggör ett möte (Biesta, 2015). Biesta (2006) poängterar att vilka vi är som människor och önskar bli genom nya kunskaper är väsentligt för både oss själva och vår relation till andra. Barns blivande och växande begränsas av lärandespråket som förutsätter att eleven vet vad den vill lära. Elev och förälder påverkas av kulturella förväntningar och den begränsade diskurs som dominerar skoldebatten. Det i sin tur begränsar elevens frirum. Skolinspektionen (2012) som uppmanar till kommunikation och att skolorna ska skapa trygga studiemiljöer där människors olikheter värderas och tas till vara, framhåller också att ytlig lojalitet och tystnad är riskfyllt och blir ett hot mot demokratin. En viss fara kan därmed anas i de resonemang som förs bland lärarna kring att kunskapskraven får stå tillbaka till förmån för ordning och reda. Således blir det snarare formen för hur elever uttrycker sina ståndpunkter som bör problematiseras mer än att de framför dem. Politiskt intresserade elever med samhällsengagemang syns inte i TIMSS och PISAs mätningar, men är en viktig del i vårt samhälle. Det kan vara ett stort misstag att i jakten på resultat förlora det relationella, det viktiga mötet mellan människor genom vilket något nytt kan få möjlighet att växa fram. Sammantaget blir såväl formerna för elevernas möjliga frirum viktigt att diskutera kollegialt i framtiden, likväl som hur lärarna kan stödja eleverna att tala med sina unika röster.

Freinetprofil

På senare år har lärarna känt av stressen kring mätningar och prov och upplevt att utrymmet för att arbeta med eleverna minskat. Lärarna uttrycker att under Lpo94 upplevdes inte samma stress, fokus i läroplanen låg då på hela människan. Undervisningen på Björksskolan hade då en mer kreativ karaktär och Freinetprofilen var tydlig även bland skolans elever. I ljuset av fronesis, bildningsperspektivets pedagogik som bygger på praktisk klokskap, söks det goda livet, vilket inrymmer mycket mer än bara episteme, den teori människan har att tillgå (Gustavsson, 2000). Fronesis inkluderar även mänskliga värden, vilket lärarna på Björksskolan lägger vikt vid. Episteme begränsas av den redan kända teorin, ligger nära den diskurs Biesta (2006) kallar läranderetorik. I nuvarande läroplan Lgr11 ska kursplanerna alltid tolkas utifrån inledande kapitel och kommentarmaterialet till kursplanerna är vägledande. Lärarna i ett av lärarlagen på Björksskolan fokuserar på centralt innehåll och lärande, vilket leder till att elevernas frirum begränsas radikalt.

När lärarna problematiserar skolans uppdrag blir det kompensatoriska uppdraget särskilt tydligt bland lärarna för de yngre eleverna. Möjligen kan det kopplas till den ålderstrappa lärarna spanner över som påverkar hur de tänker. För eleverna i mellanåldern beskriver lärarna huvudsakligen fokus på socialisation och fokus hamnar på att eleverna ska fungera ihop som grupp för att alla elever i en klass ska få en god arbetsmiljö. För de äldre eleverna betonas behovet av ökad flexibilitet i organisationen för att kunna nå fram till varje individ men också förbättrad omvärldskunskap för att eleverna ska kunna förstå och ta till sig kunskaper. På Björksskolan kommer det framöver att bli nödvändigt att problematisera det kompensatoriska uppdraget.

Idag står vi inför en ny tid, möjligheten att få fram fakta på ett par sekunder ur mobiltelefonen har revolutionerat vilka kunskaper människan har behov av. I denna nya tid funderar Björksskolans lärare kring vad Freinetprofilen kan innebära idag. Profilen som fört en slumrande tillvaro lyfts fram både explicit och implicit hos lärarna i studien. Mycket av de tankar som lärarna betonar är av vikt, kan kopplas till Freinetinspirerad pedagogik, vilket visar att Freinets tankar finns på skolan om än inte så ofta explicit. De kollegiala diskussionerna som startar genom aktionsforskningsstudien har lyft fram behovet av att få utveckla Freinetprofilen så att både lärare, föräldrar och framförallt elever blir medvetna om vad profilen innebär. Det är svårt att tänka sig att eleverna skulle motsäga sig ett Freinetinspirerat arbetssätt då det grundar sig på att få skolan angelägen även för eleverna. Resultatet visar tydligt att det kreativa skapandet lyfts fram bland lärarna på Björksskolan. Estetiska värden som står skrivna i kursplanerna i många av skolans ämnen ses som en möjlighet att inkludera det kreativa i alla skolans ämnen. Med en Freinetprofil och ett utökat program i estetiska ämnen för de äldre

eleverna finns här stora möjligheter inför framtiden. Lärare som uttrycker en syn på elevens rätt att få skapa och bli till visar på en tydlig inriktning mot människoblivandet. Genom förståelsen av Biestas (2006) tankar och Ljungblads resultat kan lärarna problematisera pedagogiska möten med eleverna och hur läraren kan låta hen bryta in i världen. Det som inom bildningsperspektivet benämns människoblivande.

Det trevande försöket som Freinet förordar är applicerbart både inom lärarens frirum och elevens frirum. Läraren behöver utveckla förmågan att genomföra en lektion utan att veta var den kommer att landa. Därmed kan lärarna inte alltid ha den kontroll som de uttrycker att de har ett behov av. Om läraren vet hur lektionen genomförs innan finns inget frirum för eleven att träda in i, det finns ingen möjlighet till subjektivitet utan endast lydnad. I den aktuella studien är det svårt att avgöra vad som är samhällstryck och vad som är lärarnas egna värderingar. Ett arbete med att stärka lärarna i att våga möta det okontrollerbara och elever i nuet blir essentiellt framöver (Ljungblad, 2016). Här finns en utvecklingspotential som binder samman ett bildningsperspektiv, Freinetpedagogik och subjektivering. Här är det relationer som är centralt och således det relationella perspektivet som framträder hos Björksskolans lärare.

Freinet var motståndare till betyg och det framkommer tydligt att betygshetsen hos eleverna på Björksskolan är ett hinder. Eleverna på skolan har fokus på den egna prestationen och hur den ska bedömas. Det är tydligt att elever och lärare stressas av de kontrollfunktioner (Berg et al, 2015) som idag ständigt gör sig påminda. Varken lärares undervisning eller elever gynnas av prov som tar tid från undervisningen. Lärarna är stressade över att hinna med centralt innehåll och eleverna är stressade över att prestera och få bra betyg. Har vi hamnat i en ond cirkel där lärarna är stressade och därmed stressar eleverna som därmed får svårare att nå kunskapskraven, vilket i sin tur gör lärarna mer stressade? Kan prestationshetsen bli ett hinder för elevers utveckling av förmågor och kunskaper när de betraktas utifrån ett värdegrundsperspektiv? Den relationella studie som Ljungblad (2016) presenterar visar på ett alternativ som handlar om lärare som når fram till alla elever oavsett skolform eller socioekonomiska förutsättningar. Bildningsperspektivet som präglar lärarna på Björksskolan möjliggör ett fokus på hela människan där värden betonas och möjliggör människoblivandet.

En skola vid ett vägskäl

”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (Lgr11, s.7).”

Enligt läroplanen är således undervisningens uppgift att leda eleverna mot att finna sin unika egenart och ge sitt bästa i ansvarig frihet. Hausstätter och Vik (2016) benämner möjligheter för eleven att utvecklas för ett *frihetsrum*. I den tyska bildningstraditionen är det just att barnet får möjlighet att utvecklas i ett frihetsrum som innefattar att barnets potential tillvaratas. Begreppet frihetsrum skulle kunna stödja lärarna på Björksskolan för att stödja barnets frihet och barnets människoblivande. Hur ett frihetsrum för barnet växer fram i undervisning beskrivs av Ljungblad (2016) där elev och lärare möts i ett relationellt samspel. Säfström och Biesta (2011) poängterar i sitt manifest att ”vara i det som är” innebär att ingen utveckling sker utan att parterna accepterar den rådande ordningen. Medan att ”vara i det som inte är” innebär att sträva efter något som inte finns, något som kan komma att ske om individen anpassar sig till rådande omständigheter och strävar efter att bli jämlik i framtiden, något man ännu inte är. Ett sådant mål kan för många elever kännas ouppnåeligt. Biesta (2006) beskriver med stöd från tänkare som Hannah Arendt ett annat sätt att se på utbildning. Istället för att forma

eleverna efter en färdig mall vänder han på perspektivet och lyfter fram vikten av att låta eleverna bli till och utveckla sin mänsklighet. Därmed förflyttas fokus enligt Biesta för syftet med undervisning. Skillnaden blir då att huvudsyftet med utbildningen inte enbart blir att kvalificera, disciplinera, socialisera och moralfostra. Biesta lyfter fram vikten av ett annat syfte att låta intersubjektiviteten bli ett möte mellan subjekt. Där själva mötet, mellan såväl elever och lärare som elever och elever i sin olikhet utvecklar förståelse för annanhet och skillnad.

I dagens skoldebatt beskrivs stressade elever som mår dåligt (Skolverket, 2016). Säfström (2015) lyfter fram en alternativ pedagogik som inte enbart utgår ifrån kvalificering och socialisation utan också subjektifiering. En pedagogik där alla är jämlika som utgångsläge, jämlikhetens pedagogik. När läraren möter eleven i nuet, i mellanmännsliga möten väntas subjektblivandet hos eleven in. Som lärare måste jag förstå och möta eleven i *hur* hen vill vara (Biesta, 2015). Det handlar om att lyssna in vad eleven vill förstå och vad den upplever som problematiskt för att vi ska kunna skapa en situation där eleven blir till som subjekt. Resonemanget Biesta för är att personer som Ghandi, Rosa Parks, Mandela, Malala eller Einstein aldrig hade fått utrymme att bli till med humanistiska förebilder utifrån en färdig mall för vad som är mänskligt. En färdig mall där undervisningsstoffet blir det centrala och lärare och elever blir underordnade (Freinet, 1969) är inte en önskvärd eller fördelaktig skola i vår tid, lika lite som under Freinets tid. För att skolan ska bli en intressant mötesplats för dagens och morgondagens unga krävs att vi skapar frihetsrum för eleverna, ett rum i vilket de kan växa. Vår skola står idag inför ett vägskäl där vi har möjligheten att anta utmaningen med ett frirum för såväl lärare som elever.

Genom resultatet från den första aktionen framkom att lärarna på Björksskolan ser skolan ur ett bildningsperspektiv i motsats till det angloamerikanska utbildningsperspektivet (Hausstätter & Vik, 2016). Trots det uttrycker lärarna att de påverkats av samhällsdebatten. De har själva alltmer på senare år betonat centralt innehåll. Det europeiska bildningsperspektivet med människoblivandet i fokus grundlägger en bredare syn på kunskap och inkluderar skolans värdegrund. Studiens resultat visar också på behovet av djupare diskussioner kring kunskapskraven, då det finns en strävan efter samsyn och gemensamma tolkningar. Kunskapskraven skiljer sig från centralt innehåll, kunskapskraven beskriver förmågor eleven ska utveckla, det är också förmågorna som ska betygsättas. Här framkommer en osäkerhet hos lärarna då förmågorna kan omfatta så mycket mer än ämnesinnehåll.

Utifrån studiens resultat argumenterar jag för att kunskapskraven kan tolkas i ljuset av läroplanens första två kapitel och då inrymma subjektivitet där eleven utvecklar *hur* hen vill vara. Utifrån ett sådant alternativt sätt att se kunskapskraven kommer även relationen till andra människor i centrum. Av vikt blir förmågan att framföra sin egen åsikt, förmågan att kommunicera sitt budskap, förmågan att argumentera för sin tanke och förmågan att analysera en situation. Men även att lyssna till andras perspektiv, vilket möjliggör elevens möte med det Biesta (2006) kallar annanhet och pluralitet. Han lyfter fram differens, skillnaden mellan två människors tankar som möts och kan bli något mer än det du eller jag tänker, där en existentiell dialog får möjlighet att framträda (Biesta, 2015). I dessa möten sker utmaningar då våra tankar bryts mot varandra, vilket stundom kan upplevas som utmanande och svårt. Säfström (2015) kompletterar då han ger relationella perspektiv på intelligens. Han beskriver intelligens som ett ansvar för hur vi som människor handlar bland människor. I ett relationellt intelligensbegrepp framträder sambandet mellan bildning, demokrati och frihet.

I slutanalysen ser jag möjligheten att lyfta kunskapskraven till en mer övergripande nivå mot bakgrund av värdegrunden, där exempelvis analysförmågan kan ses som en förmåga att uppfatta, förstå och möjliggöra samspel med andra människor. Ett sådant perspektiv på undervisning möjliggör ett frihetsrum för elevens subjektivitet. Ett annat exempel ur kunskapskraven är förmågan att diskutera som också kan lyftas till en mer övergripande nivå mot bakgrund av värdegrunden och möjliggöra att vi kan nå fram till andra subjekt och utvecklas i samspel. Ytterligare exempel är förmågorna att kommunicera och argumentera, då våra tankar och åsikter framförs mot bakgrund av värdegrunden

kan det möjliggöra ett möte med annanhet (Biesta, 2015). Om människor verkligen ska kunna mötas krävs dessa förmågor.

Problemet med dagens undervisning som enligt lärarnas diskussioner fokuserar på centralt innehåll är att den begränsar analysförmåga, kommunikativ förmåga, förmågan att argumentera och förmågan att diskutera till att endast innefatta ett smalare ämnesperspektiv. Därmed går hela tanken med bildning om intet. Dagens unga ska hantera morgondagens problem, utifrån ett ämnesperspektiv finns även där möjligheter, om innehållet för undervisningen berör vattenförsörjningen i världen måste eleven fundera kring sin hållning gällande rättviseperspektiv. Talar vi under en lektion om antibiotikaresistens kräver även det att eleven tar ställning. Rör undervisningen global uppvärmning framträder även då etiska ställningstaganden då effekterna kanske drabbar en annan del av världen. När vi betraktar kursplanerna i ljustet av läroplanens första två kapitel, vår värdegrund, så kan lärandet öka i samklang med bildningens människoblivande.

Freinet (1969) tar ställning mot betyg, vilket utifrån dessa tankar väcker frågor kring om förmågor kan betygssättas. De frustrationer lärarna på Björksskolan uttrycker kring betygssättning kan därmed problematiseras med stöd i Freinet. Aktionsforskningsstudien har synliggjort ett frirum där lärarna kan utgå från en alternativ syn på kunskapskraven och erövra de värden som tonats ned sedan Lgr11 infördes. På Björksskolan framträder ett tydligt bildningsperspektiv där barnets möjligheter att bli till som människa är betydelsefullt. I den läranderetorik som Biesta (2006) beskriver som ett hinder för god bildning är risken att endast episteme inkluderas, fronesis och technè kommer alltmer i skymundan. Lärarna på Björksskolan beskriver hela skolans uppdrag och markerar ett avståndstagande från den samhällsdebatt som endast fokuserar på lärande. Människoblivande, subjektets tillblivelse får inte utrymme i en skola där endast lärandet står i fokus. Kunskap är så mycket mer och den svenska skolans kunskapskrav är möjligheter och öppningar som på senare tid har överskuggats av centralt innehåll, vilket bekräftas av lärarna på Björksskolan. Vi är vid ett vägskäl, vilken väg vi väljer att gå kommer avgöra vår framtid och framför allt elevernas framtid.

Referenslista

- Arendt, H. (1998). *Människans villkor: Vita activa*. Göteborg: Daidalos.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Andersson, F., Bostedt, G., Perselli, J., Sundh, F. & Wede, C. (2015). Skolans kommunalisering och de professionellas frirum. *Utbildningsvetenskapliga studier 2015:2*. Härnösand: Mittuniversitetet. Tillgänglig:
<http://miun.diva-portal.org/smash/get/diva2:886016/FULLTEXT01.pdf>
- Biesta, G. (2000). Om-att-vara-med-andra, Pedagogikens svårighet såsom politikerns svårighet - Den teknologiska hållningen, *Utbildning & Demokrati*, 9(3), s.71-89.
- Biesta, G. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem. *Utbildning och Demokrati*, 12 (1), s. 59-80.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2012). Becoming world-wise: an educational perspective on the rhetorical curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 44(6), s. 815-826.
doi:10.1080/00220272.2012.730285
- Biesta, G. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. I P.O. Brunstad, S.M. Reindal, & H. Sæverot (Red.), *Eksistens&pedagogikk; En samtale om pedagogikkens oppgave*, (s.194-209). Oslo:Universitetsforlaget.
- Biesta, G., & Säfström, C-A. (2011). Ett manifest för pedagogik. *Utbildning och Demokrati*, 20(3), 83-95.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2:5, [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Carlgren, I., & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Carr, W. (2007). Educational research as a practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 271-286. doi: 10.1080/17437270701614774
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodolog and Action Research. *Journal of Philosophy of Education* 40(4), s. 421-435. doi: 10.1080/17437270701614774
- Dajani, D.(2015). Preparing Palestinian Reflective English Language Teachers through Classroom Based Action Research. *Australian Journal of Teacher Education*. 40(3) , p.116-139.

Dovemark, M. (2004). Ansvar-flexibilitet-valfrihet; En etnografisk studie om en skola i förändring. (Doctoral Theses, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 0436-1121; 223). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://libris.kb.se/bib/9726963>

Dovemark, M. (2007) Lära till lärare. I J. Dimenäs. (Red.). *I Etnografi som forskningsansats*. (s. 134-156). Stockholm: Liber.

Thornberg, R. & Forslund Frykedal, K. (2009). Grundad teori. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.). *I Handbok i kvalitativ analys* (s.38-61). Stockholm: Liber.

Freinet, C. (1969, 1988) *För folkets skola*. Göteborg: Edition C&L Förlag.

Furu, E.M., Rönnerman, K. & Salo, P. (2008). Action research in the nordic countries. In E.M Furu, K. Rönnerman & P. Salo (Ed.). *Nurturing Praxis* (s.11-20). Rotterdam: Sense Publishers.

Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.

Gustavsen, B. (2001). Theory and Practice: the Mediating Discourse. In P. Reason, & H. Bradbury (Ed.). *In Handbook of action research*. (p.17-26). London: Sage Publications.

Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget: aktionsforskning som teori och praktik - i spåren efter LOM*. Diss. Göteborg: Univ., 2003. Göteborg. (Doctoral Theses, Göteborg studies in sociology, 1650-4313; 14). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://libris.kb.se/bib/8870542>

Hassen, R. (2016), Female Teachers' professional development through action research practice. *Journal of Education and Practice* 7(22), s.6-18.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Hausstätter, S.R., & Vik, S. (2016). Pragmatiska posisjoner og spesialpedagogiske praksisregimer. I R.S. Hausstätter & S.M. Reindal (Red.) *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte*. (s.1-12). Oslo: Cappelen Damm

Holmer, J. & Starrin, B. (Red.) (1993). *Deltagarorienterad forskning*. Lund:

Studentlitteratur.

Klette, K., & Carlgren, I. (2008). Reconstructions of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), s.117-133. doi: 110.1080/00313830801915754

Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The Action research planner: doing critical participatory action research*. Singapore: Springer Singapore.

Kemmis, S., Edwards-Groves, C. (2016). Pedagogy, Education and Praxis: understanding new forms of intersubjectivity through action research and practice theory, *Educational Action Research*, 24(1), s. 77-96. doi: 10.1080/09650792.2015.1076730

Kuger, S., Klieme, E., Jude, N., & Kaplan, D. (2016). *Assessing Contexts of Learning: An International Perspective*. Cham: Springer International Publishing.

Irisdotter, S. (2006). Mellan tradition, demokrati och marknad: en analys av lärares identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket. (Doctoral Theses, Studies in Educational Sciences, 1400-478X ; 87) Stockholm: HLS förlag. Tillgänglig:
<http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:189472>

Jacobsson, K., (2016). Processer och motorer i lokalt skolförbättringsarbete. (Doctoral Theses, Studies in Educational Sciences, 1403-8099 ; 2017:11) Karlstad: Karlstads universitet. Tillgänglig:
<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1083139/FULLTEXT02.pdf>

Langelotz, L. (2014). Vad gör en skicklig lärare? : en studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik. (Doctoral Theses, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 0436-1121; 348). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig:
<http://hdl.handle.net/2077/34853>

Levinsson, M. (2013). Evidens och existens: evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter. (Doctoral Theses, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 0436-1121; 339). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig:
<http://hdl.handle.net/2077/32807>

Ljungblad, A-L. (2016). Takt och hållning: en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen. (Doctoral Theses, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 0436-1121; 381). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig:
<http://hdl.handle.net/2077/41112>

Løkensgard-Hole, T. (2000). Forskning I eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nodisk Pedagogik*, (20) 3, s.160-170.

Larsson, P., & Löwstedt, J. (2010). *Strategier och förändringsmyter; ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärarens arbete*. Lund: Studentlitteratur.

McNiff, J. (2013). *Action research: principles and practice*. 3ed. London; Routledge.

Mellergård, K. (2015). Likvärdighet i praktiken - En aktionsforskningsstudie om lärares arbete för en likvärdig skola. (Masteruppsats) Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Tillgänglig:
<http://hdl.handle.net/2077/39578>

Molin, L. (2006). Rum, frirum och moral: en studie av skolgeografins innehållsval. (Doctoral Theses, Department of Social and Economic Geography, 0431-2023 ; 39). Uppsala: Uppsala University. Tillgänglig:
<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:168366/FULLTEXT01.pdf>

Morrison, K. (2009). Making Teacher Education More Democratic. *Incorporating Student Voice and Choice, Part Two. Educational Horizons*, 87(2) p.102-115.

Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(2), s.124-138.

Noffke, S. (2009) Themes and Tensions in US Action Research: Towards Historical Analysis. In S. Noffke & B. Somekh (Ed.), *Educational Action Research (p. 2-16)*. London: SAGE Publications Ltd.

Olin, A. (2009). Skolans mötespraktik – en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse. (Doctoral Theses, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 0436-1121; 286). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig:
<http://hdl.handle.net/2077/20508>

Rautiainen, M., Räihä, P. (2012). Education for Democracy: A Paper Promise? The Democratic Deficit in Finnish Educational Culture. *Journal of Social Science Education*, 11(2), p. 8-22. doi:[10.4119/UNIBI/jsse-v11-i2-1197](https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v11-i2-1197)

Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning ?. I K. Rönnerman, (Red.) *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola i vetenskaplig grund*. (s. 21-40). Lund: Studentlitteratur.

Røvik, K.A. (2008). *Managementsamhället; Trender och idéer på 2000-talet*. Malmö: Liber.

Silverman, D. (2011). *Qualitative Research, 3rd Ed*. London; Sage Publications.

Skolinspektionen. (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94)*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 2011)*. Stockholm: Skolverket.

Saint-Luc, F. (2011). Education, Teachers Training and Research Within the Modern School Movement: from International Confrontation to Co-operative Self-training, *Transformative learning in time of crisis : individual and collective challenges*, X (XX), p.281-288.

Somekh, B (2006). *Action Research a methodology for change and development*. London: Open University Press.

Steen-Olsen, T. (2010). Refleksiv forskningsetikk – den kritiske ettertanken. I T. Lund, M.B Postholm & G. Skeire (Red.), *I Forskeren i møte med praksis- Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (s. 97-113). Trondheim: tapir akademisk förlag.

Sträng, R. (2011). En flerstämmig kulturanalys: om värden, värderingar och motiv i skolors vardagsarbete. (Doctoral Theses, Karlstad University studies, 1403-8099 ; 2011:62) Karlstad: Karlstad University. Tillgänglig: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:460287/FULLTEXT01.pdf>

Svanelid, G. (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik: boken om The Big 5*. Lund: Studentlitteratur.

Säfström, C-A. (2015). *Jämlikhetens pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildnings AB.

Tursunovic, M. (2002). Fokusgrupper i teori och praktik. *Sociologisk forskning*, 39(1) s. 62-89.

Morgan, D. L. (1996). *Focus Groups As Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wennergren, A-C. (2012). På spaning efter en kritisk vän. Rönnerman, K. (Red.). I *Aktionsforskning i praktiken* (s.71-88). Lund: Studentlitteratur.

Länkar:

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2017-02-17 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Skolverket. (2014). Kunskapsbedömning. Hämtad 2017-10-08 <https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning>

Skolverket. (2016). *Entreprenörskap i skolan*. Hämtad 2017-01-29 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/entreprenorskap>

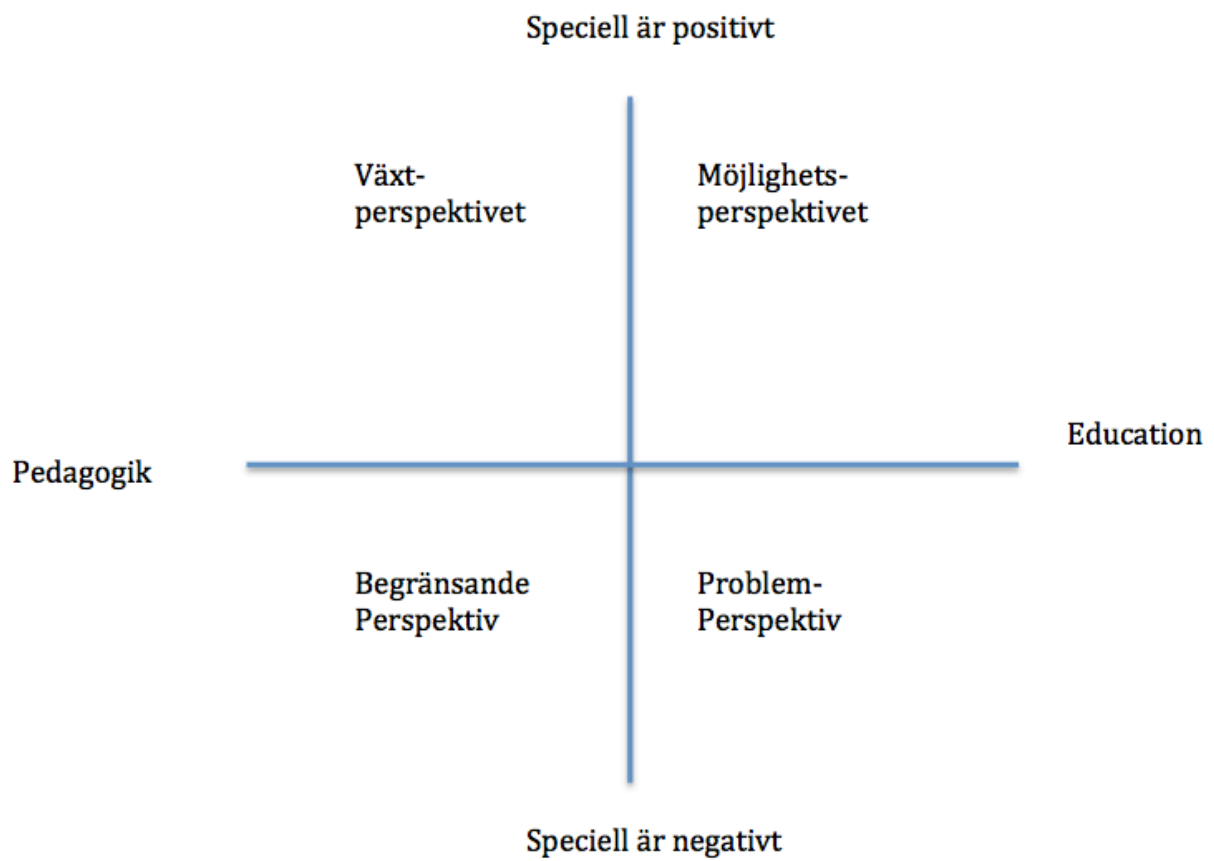
Skolverket. (2016). *Formativ bedömning-bedömning för lärande*. Hämtad 2017-02-26-02 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/undervisning/formativ-bedomning-1.100681>

Sveriges Riksdag. (2010). *Skollag (2010:800) kapitel 26§*. Hämtad 2017-01-06 från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Bilagor

Nedan följer bilaga 1-6.

Bilaga 1



Fritt översatt från Hausstätter och Vik (2016, s. 7)

Bilaga 2

Hej, Bästa Arbetskamrater!

Jag ska skriva min master i pedagogik under nästa år och behöver er hjälp. Det jag skulle vilja undersöka har bland annat kommit ur ett samtal jag och en arbetskamrat hade där han sa att ”vi inte talar samma språk”. Jag har funderat på det och kommit fram till att det finns en hel del intressant i det påståendet. Vi har alla olika perspektiv vilket kan vara bra, men för att vi ska kunna ha glädje av det behöver vi bli sampratade. Jag tänker att vi antingen kan bli eniga eller sampratade oeniga. Jag tror att båda varianterna kan vara fruktbara och kan öka förståelsen för varandra och finna vägar till ett bra samarbete.

Syfte

Syftet med studien kommer vara att vi som lärare ökar vår autonomi och därmed ta makten över vår profession, genom att medvetandegöra förståelsen för uppdraget och levandegöra diskussionen på skolan om uppdraget. Syftet är även att arbeta för en ökad insikt om det faktum att vi alla tolkar uppdraget på olika sätt och därigenom homogenisera synen på uppdraget *eller* skapa en förståelse för att vi lägger tonvikten vid olika delar av uppdraget och på så vis kunna nå insikt om hur vi kan komplettera varandra i genomförandet av uppdraget. I syftet finns en underliggande syn om politisk styrning i skolan som på senare år har lett till en avprofessionalisering (Lilja, 2010) av läraryrket och en känsla av maktlöshet kring uppdraget där ökade krav och tilltro till fler prov i skolan leder till minskad tid för att hjälpa de elever som behöver stöd och motivation till lärande. Genom ett kollektivt arbete där möjligheter i uppdraget upptäcks kan vi skapa förutsättningar för att återta makten över vår profession. Målet blir att söka erövra åtminstone delar av det frirum som Berg (2003) menar är skolutveckling .

Frågeställning (kommer sannolikt att förändras under arbetets gång)

Hur kan fokusgruppsamtal/intervjuer i arbetslag kring lärares förståelse av uppdraget, på en skola, leda till kunskap som skapar förutsättningar för ökad autonomi och återerövrande av professionen?

Jag kommer betrakta de inledande fokusgruppsamtalen som aktion 1 då studien kommer att ha en aktionsforskningsansats. Då en aktionsforskningsansats används läggs fokus på att studera vad som händer i processen, när aktioner sätts in, till skillnad från t ex forskning där något studeras före och efter en insats.

I mitt masterarbete kommer jag att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Därmed är ditt deltagande frivilligt och du har möjlighet att avbryta när du vill.

Verktyg

Tankekartor

Jag vill att var och en av er börjar med att göra en egen tankekarta över hur du ser på ditt uppdrag, för det får ni fem minuter.

Fokusgruppsintervju med respektive arbetslag och gemensam tankekarta

Därefter påbörjar jag en fokusgruppsintervju där ni tillsammans får definiera uppdraget och var och en får hjälpa till med att rita en tankekarta över hur ni tillsammans ser på uppdraget. Det görs på det stora pappret var och en använder sin färgpenna. Alla (tankebubblor) som du anser är viktiga markerar du runt kanten med din färg. På så sätt kan jag sedan urskilja individer men inte vem som prioriterat vad.

Jag kommer att spela in intervjuerna och transkribera dem. Det görs enbart i forskningssyfte och ingen annan än jag kommer att lyssna av dem. Citat kommer att användas för att förtydliga i min masteruppsats men under fingerade och könsneutrala namn. Även skolan kommer att få ett fingerat namn.

Arbetet med min master påbörjas nu och kommer att pågå under kommande år och avslutas våren 2017.

Med vänliga hälsningar

Susanne Killman

Bilaga 3

	Demokratiuppdraget		Kunskapsuppdraget		Det kompensatoriska uppdraget	
Lärlag 1-3	Utveckla veckomöten	Få med elever i planering av tema	Mindset- Hur pratar vi med eleverna?	Temaarbeten och ämnesöverskridande arbete	Genom att utöka arbetet med teman uttrycker lärarna i 1-3 att de kan få mer tid till det kompensatoriska uppdraget genom att man får mer tid om fler skolämnen ingår i temaundervisningen	Studiehjälp ett bra sätt att arbeta för att fånga upp de elever som missat något eller ännu inte riktigt förstått ett innehåll.
	Demokrati Rättigheter/skyldigheter	Träna giraff och vargspråket	Alla lektioner ingår i temat under en vecka	Vid planering av temat få in fler ämnen, ger större frihet och möjligheter.	Fördelningen av stöd till elever blir inte alltid rätt. Fånga upp de tysta elever som behöver stöd.	
	Lyfta de tysta! Se var och en!	Avslappning och reflektion med eleverna	Arbeta mer med förmågorna. Big five	Bygga kunskapsbanker - tidsbesparande		
		Plan för arbete med föräldrar				

Bilaga 4

	Demokratiuppdraget	Kunskapsuppdraget	Det kompensatoriska uppdraget
Lärlag 4-6	Hur arbetar vi så att eleverna blir mer demokratiska?	Ord som sårar. Tas upp, analyseras, lyfts upp.	Frirummet finns i spontantiteten i SO-ämnena. Det kommer ofta upp frågor – diskussioner utifrån frågeställningar i SO-ämnena.
	Kamratrespons utnyttja det så att du själv kan få draghjälp i det demokratiska arbetet.	Ge ansvar till eleverna. Låt dem misslyckas för att lyckas.	Inquiry – Uppdrag utanför skolan. Skaffa mer kunskap utanför skolan.
		Samla ämnena under samma parasoll – Teman Elevens eget ansvar – Synliggöra ansvar	Fånga tillfället i flykten. Komma in på oplanerade bra saker. Kunskapsmålen begränsar målet att fylla ut frirummet. (Betygen)
		Pedagogiska miljöns betydelse.	Ge eleverna eget ansvar och som lärare visa tillit till att eleverna klarar av att ta ansvar.
			Jämna ut kulturskillnader genom att ta upp dem och belysa dem.

Bilaga 5

	Demokratiuppdraget	Kunskapsuppdraget	Bedömning och betyg	Det kompensatoriska uppdraget
<p>Lärlag 7-9</p> <p>Hur organiserar vi oss? Hur lästa är vi av timplan, klasser, elever?</p>	<p>Det finns ett stort frirum kring hur jag tolkar centrala begrepp som "kulturarv" och "värdegrund"</p>	<p>Olika sorters litteratur. Gemensam läsning och samtal. Nationella proven och det centrala innehållet styr för mycket lektionernas innehåll.</p>	<p>Bedömning och betyg begränsar i undervisningen. Även elever är vana vid det och gör bara uppgifter som bedöms känns det som. Intagningsprov i gymnasiet hade varit något.</p>	<p>Vidga elevernas erfarenheter (Freinet)</p> <p>Tänka mer kreativt när det gäller hur vi nyttjar resurser för att få möjlighet att stödja de elever som behöver kompensatoriskt stöd både vad gäller lokaler och lärarresurser.</p>
<p>Frirummet är lättare att arbeta med i praktiska ämnen</p>	<p>Johan Unenge "En skola där man läser mycket är en lugnare skola"</p>	<p>Språket, Läsning, Förståelse</p> <p>Bygga undervisning på litteratur</p> <p>Variation i redovisning-ar: Det finns ingen begränsning.</p>	<p>Att få in kritiskt tänkande. Källkritik i undervisningen är</p> <p>Bestämma strukturen och planen i ämnena. väldigt viktigt.</p> <p>Ämnesintegration!! Ger oändlighet.</p> <p>Vad man ser för möjligheter. Variera områden då blir det inte enformigt på det viset.</p>	<p>För att öka frirummet vad gäller det kompensatoriska uppdraget behöver vi tänka mer kreativt när det gäller utnyttjandet av våra resurser. Både lärare och lokaler.</p> <p>Frirummet begränsas av att alla elever ska integreras i klasserna. Uppgifter måste anpassas till hur klassen fungerar.</p>
<p>Föräldra-medverkan</p>	<p>Att tänka mindre på centralt innehåll och mer på förmågorna.</p>	<p>eTwinning - Samarbete i ämnen mellan olika länder.</p>		

Bilaga 6

R E F L E K T O N E R	Lärlarlag 1-3		Lärlarlag 4-6		Lärlarlag 7-9	
	Hinner inte tänka på detta annars speciellt inte i grupp	Nyttigt och svårt.	Bra att diskutera sånt här istället för "vardags-lunket"		Intressant att få reflektera över	Svårt att förstå uppgiften i början
	Nyttigt när man sitter tillsammans och pratar	Svårt då man inte har tankarna där	Gäller att vi hittar möjligheter att göra det vi vill trots hinder		Viktigt Lärorikt Intressant Roligt	
			Intressant, mycket bra att diskutera	svårt		Tänkte mycket på hinder istället för möjligheter. Intressant att diskutera men lite svårt
			Men intressant att diskutera	svårt		Svårt att riktigt förstå begreppet "friutrymme" "Vad sitter i väggarna"
			Svårt först men bra att prata i grupp			
			Bra att höra vad andra tänker och tycker			

