



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

Lärarprofession i en tid av förändringar

Konferensvolym från den tredje nationella
ämneskonferensen i pedagogiskt arbete

Redaktörer:

Eva Reimers, Martin Harling, Ingrid Henning Loeb
och Karin Rönnerman

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och
specialpedagogik, nr 17

Lärarprofession i en tid av förändringar

RIPS är en digital skriftserie, startad 2011, som ges ut av institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet och publiceras som Open-Access via GUPEA (Göteborgs universitets publikationer – Elektroniskt arkiv)

Ansvarig utgivare:

Redaktion: Girma Berhanu (FD, professor)

& Monica Reichenberg (FD, professor)

<http://www.ips.gu.se/forskning/publikationer/rips>

Rapport nr 17 finns även i fulltext:

<http://hdl.handle.net/2077/60226>

Abstract

Title: The Teacher Profession in a Time of Change.
Conference volume from the third national conference
in Educational practice
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-86857-25-7

Pedagogiskt arbete – Educational practice is a relatively new research field in Sweden within the broader discipline of Educational Sciences. In 2000, it was formed as a subject for PhD studies, and has since then been established as a prominent field of research at several Swedish universities and university colleges. While there is a biannual national conference in Educational practice the field is still under construction. The aim of these conferences is to offer an arena where researchers and PhD-students can meet, present their research, and assess the contributions from Educational practice to the broader discipline of Educational Sciences. In 2017, the University of Gothenburg hosted the conference, with the theme “The Teacher Profession in a Time of Change”, resulting in this volume as a tangible outcome. It exemplifies research within the field, as well as forms a basis for using and developing the research. The seven chapters together demonstrate the relevance of research in Educational practice for education in preschools, schools, higher education institutions, and other sites where education is at the core. The chapters in the book are on the following subjects: representations of teacher subjects in the media; professional identities of teachers in after school leisure centres; professional identities in narratives of preschool-teacher narratives; how teachers relate to governance by policy documents; ambiguous aspects of systematic quality work in preschools; action research in order to raise awareness of the presence and significance of plants; aspects of educational activities; and, learning processes among youth in an impoverished Swedish suburb.

Innehåll

INTRODUKTION	11
Referenser.....	18
LÄRARE I NORMTRASSEL – MÖJLIGHETER OCH BEGRÄNSNINGAR	19
Normkritik som teori (och strategi)	22
Normbegreppet	24
Normer är instabila och föränderliga.....	26
Utbildning i media.....	28
Lära för livet och Klass 9 A – olika kris i olika tider.....	29
Läraren som ledaren som bestämmer.....	30
Vilka kroppar kan bära lärarrollen?	32
Samhällets kris görs till skolans kris	34
Den politiske läraren – en oplanerad flyktlinje.....	35
Normkritik kan öppna för dynamiska iscensättningar av lärarpositioner	40
Referenser	41
DEN NYA PROFESSIONEN I FRITIDSHEMMET – EN DISKUSSION OM MELLANRUMMETS HYBRIDITET.....	45
Syfte med denna studie.....	47
Teoretiska utgångspunkter.....	48
Genomförande och analys.....	49
Resultat.....	51
Hybriditet och identitetsförvirring	52
Gränsmarkeringar inom och mellan professioner.....	53
Konsekvenser av hybriditeten och rörelser inom professionen.....	54
Hybriditetens möjligheter	58
Avslutande diskussion	59
Referenser.....	62
ATT REPRESENTERA MÅNGFALDEN: FÖRSKOLLÄRAR- STUDENTERS NARRATIV OM REPRESENTATIVITET, DELAKTIGHET OCH PROFESSIONALITET.....	65

Teoretisk inramning.....	67
Metod och analys.....	68
Bakgrund.....	69
Att bli förskollärare – delaktighet, representativitet och professionalitet.....	70
Maano.....	70
Lorin.....	74
Positionering och identitetsarbete	79
Diskussion	80
Referenser.....	81

LÄRARAGENS I RELATION TILL STYRNING GENOM ALLMÄNNA

RÅD	83
Lärarygens i pedagogiskt arbete	84
Lärarygens och styrning	85
Empiriskt material och analysmetod.....	86
Intervjustudie.....	86
Analysmetod	87
Lärarnas uttalande om styrningen genom allmänna råd	88
Initierande.....	88
Tillgänglighet.....	89
Tid.....	90
Ansvar	91
Funktion	92
Lärarygens i relation till de allmänna råden.....	94
Lärarygens i relation till styrning.....	95
Diskussion och implikationer för lärarygens	97
Referenser.....	99

ATT UTVECKLA KVALITET I FÖRSKOLANS VARDAG – EN

ARBETSMODELL FÖR PEDAGOGISK DOKUMENTATION	101
Om systematiskt kvalitetsarbete och pedagogisk dokumentation i förskolan	101
Utvecklingsarbetets upplägg.....	103
Tidigare forskning	105
Metod, material och analys	109
Resultat.....	111

Insikter och utvecklingsbehov	111
Förutsättningar och hinder för kvalitetsutveckling.....	114
Diskussion	115
Referenser.....	119

BESJÄLNING AV TRÄD SOM ETT STEG ATT FÖREBYGGA
VÄXTBLINDHET HOS GRUNDSKOLEELEVER - EN
AKTIONSFORSKNINGSSTUDIE AV STORYLINEARBETE I

ÅR 2 OCH 6	123
Syfte	125
Studiens teoretiska utgångspunkter	125
Ekologisk litteracitet	127
Studiens genomförande.....	129
Genomförande av studiens aktionsforskning och dataproduktion	129
Studiens storyline	131
Mitt träd och jag – Storyline i år 2 och 6.....	132
Se och upptäcka naturen - Elevers generella upplevelser av storylineundervisningen	132
Förstå och skapa mening - Intersubjektiva möten med träd	134
Användning av förståelse - Trädens livsvärld integreras med elevens.....	135
Kritisk analys – Elevers handlingsberedskap.....	136
Resultatdiskussion och slutsatser.....	137
Referenser.....	140

UNGAS BILDNINGSIDEAL OCH LÄRANDE I KONTRAST TILL

TRADITIONELL SKOLA	145
Ungdomskulturell förståelse ur ett historiskt perspektiv.....	146
Framväxten av en förortsrörelse.....	148
Rörelsen Gatans Röst och Ansikte (RGRA) – exempel på föreningslärande och den nya förortsrörelsen.....	149
Malmö: en fattig innerstad	150
RGRA – del av lokala och nationella nätverk	151
Verksamhet för (och av) unga.....	153
RGRA och Malmö i kreativ symbios.....	154
Driva en förening – läroprocesser.....	155

Estetiskt lärande som korrigeringsstrategi	156
Skötsamhetskultur	158
RGRA som plantskola och språngbräda samt framväxande av förtroendets pedagogik	159
I kontrast till en allt mer instrumentell skola	161
Referenser	163

Introduktion

Eva Reimers och Martin Harling

Pedagogiskt arbete är ett relativt nytt tillskott till floran av ämnen inom det utbildningsvetenskapliga området (Orlenius & Strömberg, 2014). Det har funnits som forskarutbildningsämne sedan 2000 och har sedan dess etablerats som forskningsfält och forskarutbildningsämne vid en rad lärosäten i Sverige. Vid flera av dessa, exempelvis Umeå universitet, Göteborgs universitet och Linköpings universitet, samsas pedagogiskt arbete med andra utbildningsvetenskapliga ämnen, medan det vid andra, såsom vid Karlstads universitet och högskolan Dalarna, utgör det enda utbildningsvetenskapliga forskarutbildningsämnet. Utan att överbetona vikten av att dra upp gränser mellan olika ämnen, innebär mångfalden av ämnen inom vårt fält, att det är viktigt för oss, som genom våra tjänster, de kurser vi ger och genom våra olika examina, placerar oss inom pedagogiskt arbete att skapa arenor där vi möts för att tillsammans beskriva och utveckla vårt ämne. Ett forum där detta sker är nationella ämneskonferenser i pedagogiskt arbete. Dessa äger sedan 2013 rum vartannat år. Konferenserna är tillfällen där vi kan stanna upp och reflektera över hur och i vilka avseenden pedagogiskt arbete bidrar till den utbildningsvetenskapliga forskningen. Genom att företrädare för ämnet samlas blir det även möjligt att få en uppfattning om forskningens vetenskapliga bredd och kvalitet. I augusti 2017 samlades cirka 138 forskare i Göteborg för att presentera forskning, bygga nätverk och bidra till ämnets identitetsformering. Temat för konferensen var "Lärarprofession i en tid av förändring".

Detta tema stämmer väl in på de intentioner utifrån vilka pedagogiskt arbete ursprungligen inrättades. Det beskrevs då som lärares forskarutbildningsämne. Motiveringen var både praktisk och innehållsmässig. Den praktiska aspekten var att lärarexamen inte gav behörighet till forskarutbildning i pedagogik. Eftersom lärarutbildningar är professionsutbildningar som syftar till att ge

kompetenser för läraryrket, innehåller de inte tillräckligt med poäng i pedagogik för att kunna gå vidare till forskarutbildning i det ämnet. Trots en lång akademisk utbildning, var därför lärare tvungna att komplettera och läsa ytterligare kurser för att få tillträde till en utbildningsvetenskaplig forskarutbildning. Genom att skapa pedagogiskt arbete som ett forskarutbildningsämne i anslutning till lärarutbildning, löstes detta problem. Vid samtliga lärosäten som erbjuder forskarutbildning i ämnet ger (de flesta) lärarutbildningar behörighet att söka forskarutbildning. Vid flera lärosäten utgör lärarutbildning en särskild behörighet för att bli antagen.

Det fanns även en minst lika viktig innehållslig sida. Det fanns även en minst lika viktig innehållslig sida, som knyter an till Skollagens krav att skolans utbildning ska bygga på ”vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (SFS 2018:800). Detta fick konsekvenser för lärarutbildningen, som i och med detta behövde en tydlig vetenskaplig bas. I utredningsarbetet inför ny lärarutbildning konstaterades att pedagogikämnet inte lyckats fylla det behovet. Detta var det starkaste argumentet för ämnet pedagogiskt arbete. Ämnet konstruerades i analogi med Socialt arbete, som på motsvarande sätt bidrar med kunskap till socionomers arbete och utbildning. Detta innebär att pedagogiskt arbete, till skillnad från andra ämnen i dess närhet (pedagogik, didaktik, utbildningsvetenskap) bör kännetecknas av att den forskning som produceras inom området är relevant för lärarprofessionen och för lärarutbildningen. Det är här vi kan förvänta oss att finna ämnets kärna. Temat för konferensen ”Lärarprofession i en tid av förändring” framstår därmed som väl valt. Det handlar om att presentera forskning om villkor och möjligheter för lärarprofessionen.

Pedagogiskt arbete som lärares forskarutbildningsämne och vetenskaplig bas för lärarutbildning utgör inte nödvändigtvis begränsningar i förhållande till forskningsobjekt, forskningsproblem, metoder och teori. Istället ger de ett fokus och utgör en lins som öppnar upp en rad möjligheter. Även om ämnet kanske har skapats mer utifrån politiska initiativ än akademiska, har det gett oss forskare i pedagogiskt arbete ett forskningsfokus som fungerar styrande i den meningen att det uppmanar oss att upprepande ställa frågor om forskningens relevans för utbildningsvetenskapliga praktiker.

INTRODUKTION

I den här skriften har några av konferensens presentationer utvecklats till kapitel. Tillsammans ger dessa perspektiv på vad pedagogiskt arbete kan vara i nuläget.

Från konferensvolymen från den förra konferensen (Löfdahl Hultman m.fl., 2016) har vi tagit med oss några slutsatser/resultat från en genomgång av avhandlingar i pedagogiskt arbete (Langelotz & Rönnerman, 2016). Urvalet var begränsat till den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete och forskarskolan CUL i Göteborg. Langelotz och Rönnerman fann att avhandlingarna kunde delas in i områdena pedagogisk praktik, undervisningspraktik och övrigt. Av dessa dominerade avhandlingar som studerade pedagogisk praktik. Detta förefaller också vara rimligt för ett ämne med beteckningen pedagogiskt arbete. Intressant att notera var att det stora flertalet av dessa mer var inriktade mot att utveckla kunskap om professionen – dess villkor, begränsningar, möjligheter – inte mot att utveckla metoder och arbetssätt (ibid. s. 154). Det innebär att farhågan, som bland annat Reimers (2014) gett uttryck för, att pedagogiskt arbete blir så inriktat mot att utveckla praktiken att det riskerar att bli vetenskapligt svagt och/eller ointressant, hittills tycks ha kommit på skam. Istället ger ämnet viktiga kunskapsbidrag för lärares professionella handlande och tänkande. Liknande slutsats kan dras av denna konferensvolym.

I samband med konferensen bjöds de närmare hundra presentationerna in till att medverka i denna publikation. Vi har i redaktionsgruppen valt ut sju texter som sammantaget ger en bild av ämnets bredd och relevans. Samtliga bidrag har referegranskats av ämnesföreträdare och presenteras här strukturerade utifrån tre breda teman som vi kan kalla ”professionsidentitet”, ”lärares arbete” och ”metodutveckling”. De inledande och avslutande bidragen utgörs av konferensens inbjudna key-note-presentationer, vilka ramar in volymens texter relativt det aktuella temat ”Lärarprofession i en tid av förändringar”.

Inleder gör Eva Reimers med ett kapitel hon gett titeln *Lärare i normtrassel – möjligheter och begränsningar*. Texten, som bygger på Reimers key-note-presentation tar sin utgångspunkt i två populära teve-serier om livet i svenska klassrum som sänts med fyrtio års mellanrum. Den första serien hette ”Lära för livet” och den andra ”Klass 9A” och båda

serierna förhåller sig till en skola i kris, där lärarens svåra arbete hamnar i blickpunkten. Syftet med kapitlet är att visa på att varje enskild lärare kan förstås i termer av iscensättningar av en rad olika normer och att detta skapar både möjligheter och begränsningar, inte enbart för enskilda lärare, utan också för lärarutbildning, skolledare och alla som på olika sätt berörs av skolan. Begreppen normer och dess pendang normkritik står alltså i centrum för Reimers bidrag som visar hur läraryrket både blir till och begränsas av en rad normer som kan iscensättas på oändliga vis – vad författaren kallar för ett ”normtrassel”, vilket i sin tur möjliggör förändring. I kapitlet synliggörs hur 70-talets lärare positioneras i relation till en skola som står i samhällets tjänst för att minska sociala skillnader, medan 00-talets lärare istället förväntas bidra till att förbättra Sveriges position som kunskapsnation. I båda dessa iscensättningar domineras bilden av hur läraren styrs av normer om kontroll, makt och ledarskap riktade mot läraren som en myndighetsutövande tjänsteman, vilket dock utmanas i kapitlets avslutande avsnitt som skisserar en ”oplanerad flyktlinje”, nämligen iscensättningar av läraren som politiskt subjekt. Här visas hur lärare griper in i vad som upplevs som en inhuman behandling av ensamkommande flyktingbarn i och utanför skolan. Lärarna överskrider här etablerade normer och visar därigenom på hur dynamiskt det går att konstruera läraren som subjekt, trots såväl materiella, lagliga som normativa begränsningar.

Nästa kapitel är skrivet av Helena Ackesjö och bär titeln *Den nya professionen i fritidshemmet – en diskussion om mellanrummets hybriditet*. Här analyserar hon hur en grupp nyutexaminerade fritidshemslärare förstår sitt yrke och hur de orienterar sig på arbetsmarknaden under början av sitt yrkesliv. Syftet är att analysera hur en ny – hybrid – yrkesidentitet tar sig uttryck i lärarnas berättelser och vilka konsekvenser denna professionella hybriditet kan få i det dagliga arbetet. I resultatet beskrivs hur hybriditeten kan innebära ett slags professionell förvirring, starka gränsmarkeringar gentemot andra professioner, liksom hur man som fritidshemslärare kan hamna i kläm mellan å ena sidan ett socialt orienterat uppdrag före och efter skoldagen, å andra sidan ett mer traditionellt läraruppdrag som ämneslärare. Dock betonas att denna hybriditet också kan användas till de nya fritidslärarnas fördel, bland annat genom att de kan utgöra

INTRODUKTION

en viktig länk mellan lärare och ”de gamla” fritidspedagogerna som potentiellt kan förena gruppernas ibland motsägelsefulla roller. Avslutningsvis pekar Ackesjö på behovet av att erkänna denna ”tredje professions” unika särart, samt att stötta de nya fritidspedagogernas balansgång mellan sina olika professionella uppdrag.

Professionella identiteter behandlas också i Jenny Roséns och Åsa Wedins kapitel som undersöker diskurser om mångfald i förskollärostudenters narrativ om representativitet, delaktighet och professionalitet. I kapitlet titulerat *Att representera mångfalden: Förskollärostudenters narrativ om representativitet, delaktighet och professionalitet* möter läsaren en socialkonstruktivistiskt orienterad analys där föreställningar om mångfald och förhandlingar om att bli förskollärare framträder i två studenters narrativ som diskuteras och problematiseras. Kapitlet visar hur de två studenterna – som rekryterats till utbildningen på grund av sin så kallade mångkulturella och flerspråkiga bakgrund – förhandlar, men också anpassar sig till en kommande yrkesidentitet som förskollärare. Förhandling kan röra hur studenterna positioneras å ena sidan som representanter för flerspråkighet och mångfald, å andra sidan som professionella aktörer i sin egen rätt. Anpassning kan handla om hur den svenska förskolediskursen approprieras och hur det svenska språket uppfattas ge möjligheter att ingå i det svenska samhället. En av författarnas slutsatser är att den högre utbildningens uppdrag om breddad rekrytering, som i studien är en bakgrund till studenternas rekrytering som representanter för mångfald, här hanterats förhållandevis naivt. Att som i den undersökta kontexten förvänta sig att studenter med så kallad utländsk bakgrund ska kunna bidra till förändring av utbildningen genom sina förmodade andra språkliga och kulturella erfarenheter till utbildningen och förskoleverksamheten ter sig enligt författarna som mindre realistiskt.

Volymens fjärde kapitel är skrivet av Louise Frey, har titeln *Lärarens i relation till styrning genom allmänna råd* och här undersöker författaren lärares tolkningar av Skolverkets ”Allmänna råd” som ett sätt att fördjupa kunskapen om relationen mellan styrning och agens. Utgångspunkt för studien är Skolkommisionens betänkande, där en stärkt lärarprofession ses som central för skolans framtida reformarbete och utveckling. Genom att analysera åtta intervjuade

lärares utsagor lyfter författaren fram fem teman som genomsyrar lärarnas synsätt kring uppfattningar om och erfarenheter av de allmänna råden: initierande, tillgänglighet, tid, ansvar, samt funktion. Frey konstaterar att flera lärare tycks förhålla sig frihetligt i förhållande till de allmänna råden och i flera fall invänta skolledningens krav och direktiv. Bland annat tidspress och bristande styrning gör att lärarna i studien till viss del visar motstånd mot att förhålla sig till de allmänna råden, som inte alltid läses av lärarna. Dock tycks de användas när lärarna övertygats om rådets värde i relation till den pedagogiska praktiken. Utifrån begreppen organisationsprofessionellt och yrkesprofessionellt ansvar menar författaren att lärarna i studien i högre grad utövar agens och tar ansvar för de yrkesprofessionella dimensionerna, samt att den generella strävan efter ansvarstagande som uppmärksammas i studien är viktig att värdesätta och uppmärksamma.

Frågor om systematiskt kvalitetsarbete i förskolan står i centrum för Åsa Olssons bidrag till denna volym. Kapitlet, med titeln *Att utveckla kvalitet i förskolans vardag – en arbetsmodell för pedagogisk dokumentation* är skrivet baserat på data från ett utvecklingsprojekt i ett antal förskolor och behandlar i huvudsak kvalitetsfrågor som rör pedagogisk dokumentation. Genom att analysera filmad verksamhet, skriftlig dokumentation av lärande samtal och fokusgruppssamtal tillsammans med personalen på förskolornas avdelningar, visar Olsson bland annat hur tidspress och stressiga situationer kan tolkas och hanteras i arbetslagen, samt hur arbetsprocesser på förskolorna både kan vara hindrande och möjliggörande för utvecklingsarbetet. Författaren diskuterar utvecklingsarbetets bidrag till en stärkt kvalitet i verksamheten. Bland annat nämns hur processens styrning varit förhållandevis stark från förvaltningsnivå, medan innehållet kunnat bestämmas utifrån personalens upplevda behov, något som verkat gynnsamt för utvecklingsarbetet. En av slutsatserna som Olsson drar är att projektet synliggjort behovet av utvecklande pedagogiska samtal som en integrerad del av den ordinarie verksamheten, samt att delaktigheten är helt avgörande för framgångsrikt kvalitetsarbete.

Påföljande kapitel har titeln *Besjälning av träd som ett steg att förebygga växtblindhet hos grundskoleelever - En aktionsforskningsstudie av Storylinearbete i år 2 och 6*. Det är skrivet av Margareta Häggström och är en studie

INTRODUKTION

som undersöker storylineundervisning, där elevernas ekologiska medvetenhet ska utvecklas för att motverka så kallad ”växtblindhet”, dvs. en okunskap och ett ointresse för växter och deras betydelse för livet på vår planet. Syften med studien är att undersöka huruvida arbetssättet kan bidra till elevernas ekologiska litteracitet, hur de upplever storylineundervisningen, samt hur och vad eleverna menar att de lärt sig. Genom att delta i arbetet med och intervjua elever kring den sex veckor långa undervisningsmodellen kan Häggström visa att elevernas upplevelser av projektet ”Mitt träd och jag” överlag är positiva till storylineundervisningen. Hon lyfter särskilt fram undervisningsformens betoning på helhet och den levda kroppens erfarenheter, där lärande kan handla om att ha skoj och bli intresserad, men också att göra etiska reflektioner över människans ansvarsroll gentemot växter och naturmiljö. I synnerhet görs denna dimension levande genom att elevernas livsvärldar sammanflätas med trädens; fenomenologins fokus på mänskliga möten kan därmed utvidgas till att omfatta även växter, något som sammanfattas i elevutsagan: ”Växterna lever och de är som vi människor, bara att de inte kan röra sig och prata”. Kapitlet avslutas med slutsatsen att en undervisning som medvetandegör elever om deras upplevelser av naturmiljöer och växter och varför upplevelserna är beskaffade som de är sannolikt har potential att åstadkomma ett skifte bort från växtblindhet.

Det sista och avslutande kapitlet i denna volym har titeln *Ungas bildningsideal och lärande i kontrast till traditionell skola*, är skrivet av Johan Söderman och är en utveckling av den key-note-presentation han höll på ämneskonferensen i pedagogiskt arbete. Söderman reflekterar här över ungas informella och icke-formella lärprocesser med utgångspunkt i ett forskningsprojekt där han under flera år följt arbetet i malmöföreningen Rörelsen Gatans Röst och Ansikte (RGRA). I linje med traditionen inom kulturstudier belyser här författaren former av bildning och lärande samt social mobilisering som ofta hamnar i skymundan när frågor om ungas lärandeprocesser diskuteras. Vi får i kapitlet ta del av några av ungdomskulturens historiska och samtida former, hur musik blir viktig för social mobilisering, samt hur förortens unga själva – i föreningens form – organiserat sig för lärande och folkbildning. I det porträtt som tecknas av RGRAs verksamhet är det dock ingen entydig eller okomplicerad

bild som framträder. Trots att föreningen av många betraktas som lyckad i termer av integration, nätverksbyggande och självorganisering av och för unga, lyfter Söderman också fram problem och motstridigheter som artikulerats kring bland annat aktivism, ekonomi, skötsamhetskultur och ett slags avradikalisering kopplat till hur föreningen tas upp i offentliga bidragsstrukturer. Trots detta, menar författaren att RGRA lagt grunden för vad han kallar en ”förtroendets pedagogik” som skapar tillit och samhällsengagemang, vilket t.ex. gjort föreningen till en ”språngbräda” för flera av dess medlemmar. Avslutningsvis betonar Söderman att viktiga lärdomar kan dras av det holistiska bildningsideal som präglar RGRAs verksamhet. I en tid då skolans syn på kunskaper och lärande domineras av instrumentalism kan civilsamhället och samtidens folkbildning erbjuda relevans och framtidstro.

Referenser

- Langelotz, L. & Rönnerman, K. (2016). Praktiknära forskning och avhandlingar i Pedagogiskt arbete. I: Löfdahl Hultman, A., Olin-Scheller, C., Tanner, M. & Andersson, E. (Red.) Temanummer från den Andra nationella konferensen i Pedagogiskt arbete 2015. *KAPET*, Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, 12 (1).
- Löfdahl Hultman, A., Olin-Scheller, C., Tanner, M. & Andersson, E. (2016). (Red.) Temanummer från den Andra nationella konferensen i Pedagogiskt arbete 2015. *KAPET*, Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, 12 (1).
- Orlenius, K. & Strömberg, M. (2014). Pedagogiskt arbete som vetenskap: förytligande eller fördjupning? I: Vinterek, E. & Arnqvist, A. (Red.) *PEDAGOGISKT ARBETE. Enhet och mångfald*. Högskolan Dalarna.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Reimers, E. (2014). Pågående tillblivelse av ämnet pedagogiskt arbete: reflektioner utifrån en forskarutbildningskurs. I: Vinterek, E. & Arnqvist, A. (Red.) *PEDAGOGISKT ARBETE. Enhet och mångfald*. Högskolan Dalarna.

Lärare i normtrassel – möjligheter och begränsningar

Eva Reimers

Året är 1976. Platsen en högstadieskola. Scenen utspelar sig i rummet där obs-klassen håller till. Två manliga lärare plockar i ordning efter eleverna, som just lämnat rummet. Den ene av lärarna, Jan, lutar sig mot en sopkvast och säger att han är besviken. Det var inte så här han tänkt sig läraryrket. Vad hade han då väntat sig, frågar den andre läraren. ”Joo, mer samarbete lärarna emellan, att lärarna var eniga om hur de skulle jobba, vilka problemen var och varför de fanns”, svarar Jan. ”Men nu”, fortsätter han, ”nu jobbar ju var och en för sig, helt isolerad i sin egen värld”. Jan berättar att han när han började på skolan var han väldigt tänd på att utgå från elevernas verklighet, men sen ”såg han hur deras verklighet såg ut”. Han skrämdes av hur passiva de hunnit bli.

Scenen är från en av de mest populära teve-serierna under 1970-talet: Lära för livet. I serien får tittarna följa lärarvikarien Jan, men också ett antal elever och en del andra lärare under en termin i ett högstadium i ett miljon-programområde. Scenen jag beskrivit ovan handlar om förhoppningar och besvikelser kopplade till skola och läraryrke. Jan hade hoppats på ett samarbetsinriktat lärarkollegium, som i sin undervisning utgick från elevernas behov och intressen så att varje individ skulle kunna få goda livsmöjligheter. Vad han fann var individualistiska, resignerade och bittra lärare, som drog åt olika håll utan intresse för elevernas bästa. Det visade sig även att (merparten av) eleverna också de tappat sugen och att skolan istället för att erbjuda alla lika möjligheter, ytterligare cementerade ett redan stratifierat klassamhälle. Serien i sin helhet befäste en bild av en skola som inte förmådde leva upp till sitt uppdrag att ge alla elever lika goda livsmöjligheter. Den visade en skola där merparten av lärarna struntade i elevernas behov och där eleverna reagerade genom att vara

stökiga, skolka och sniffa. Som lärarutbildare och forskare i pedagogiskt arbete väcker detta frågor om vad den bild av skola och läraryrket som förmedlades sex veckor i rad på bästa sändningstid innebar för bilden av läraryrket, för incitament att söka sig till lärarutbildning och för allmänhetens förtroende för skolan. Var det kanske här någonstans som statusen för läraryrket började avta? Jag vet inte, men klart är att Lära för livet inte gjorde det lockande att bli lärare.

Nästan 30 år senare sändes drama-dokumentären Klass 9 A. Programidén var att låta några så kallade ”superpedagoger” coacha lärare som arbetar med en klass med oerhört låga resultat på nationella prov. Målet är att samtliga elevers betyg ska bli höjt från icke-godkänd till godkänd.

I första avsnittet försöker NO-läraren Malin få en måttligt intresserad klass att lyssna på en genomgång av vad de måste kunna inför ett prov. Hon tappar nästan tålamodet med eleverna och ser trött och uppgiven ut. I en inklippt kommentar säger en av superpedagogerna, Stavros, att Malin är blyg och inte har någon kontroll. Problemet är, menar han att barnen tagit över och styr lektionerna. På detta följer en scen där Stavros avbryter Malin under en lektion när hon går igenom vad eleverna behöver kunna inför ett prov. Stavros tar Malins papper och säger till eleverna att han ska förklara vad det handlar om. ”Om ni kan de här 20 frågorna får ni minst godkänt”. Han hänvisar sedan till det framtida gymnasievalet och skriver på tavlan i vilka ämnen de har Malin som lärare, nämligen fysik, kemi och biologi. Efter varje ämne skriver han siffran 20, för att visa hur många poäng de kan få i varje ämne. Han summerar dem sedan till 60. ”Det är 60 poäng i dessa tre ämnen. Vill ni tappa bort 60 poäng?” Utifrån detta uppmanar han eleverna att lära sig svaren på frågorna med motiveringen att ”Det är 20 poäng i spelet biologi”. Stavros argument för att motivera eleverna att vara uppmärksamma och lära sig vad de behöver för ett specifikt prov är alltså inte kunskapen. Det är inte kunskaper i biologi som är viktiga, utan att erövra 20 poäng i vart och ett av Malins ämnen. Det handlar om betyg, om att vara strategisk. Det är en scenen där läraren blir den som i ensamt majestät styr i klassrummet och där målet med skolan knyts till individuell karriärplanering med fokus på att så smidigt som

möjligt erövra önskade betyg, som i sin tur kan leda en vidare i livet. Kanske är detta en mer lockande bild av läraryrket än den i scenen från *Lära för livet*.

De två scenerna och teve-serierna ovan, uppvisar både likheter och skillnader. Bägge skildrar en svensk skola i kris, om än utifrån något olika utgångspunkter. I bägge serierna ställs lärare i centrum och därmed också föreställningar kopplade till läraryrket. Även om skolans misslyckande i bägge serierna representeras av disciplinproblem och passiva elever, ger de olika förklaringar till och lösningar på hur skolan ska fungera bättre för både lärare och elever. Utgångspunkt för det här kapitlet är att dessa populärvetenskapliga representationer av skolan producerar normer om skolans uppdrag, problem och villkor.

I kapitlet visar jag på något av det som normkritiska perspektiv kan bidra med för att förstå och problematisera skolans – och lärares – pedagogiska arbete. Utifrån olika media-material, inte minst teveserierna *Lära för livet* och *Klass 9A*, diskuterar jag möjligheter och begränsningar för vem man kan vara och vad man kan göra som lärare. Syftet är att visa på att varje enskild lärare kan förstås i termer av iscensättningar av en rad olika normer och att detta skapar både möjligheter och begränsningar inte enbart för enskilda lärare, utan också för lärarutbildning, skolledare och alla som på olika sätt berörs av skolan. Det är aldrig givet vad och hur en lärare ska vara, utan lärare – som kollektiv och individer – är under ständig tillblivelse. De grundläggande frågorna i kapitlet är: Hur konstrueras läraryrket i de material som studeras? Vad är det för normer som möjliggör skola och lärare? Fokus för analys och diskussion ligger på normer om subjektpositionerna elev och lärare, normer om makt, normer om kunskap och normer om skolans och lärares funktion i samhället.

Inledningsvis introducerar jag normkritik som teoretiskt perspektiv. Därefter diskuterar jag värdet av att använda mediematerial inom utbildningsvetenskaplig forskning. På detta följer ett avsnitt där jag ytterligare utvecklar analysen och jämförelsen av de båda teve-serierna. I analysen fokuserar jag framför allt begränsande och möjliggörande lärarnormer. På detta följer en analys av ett par tidningsartiklar där jag ytterligare understryker möjliggörande genom att visa på normer som öppnar upp för läraren som ett politiskt

subjekt vars handlingsmöjligheter sträcker sig utanför klassrummet. Avslutningsvis understryker jag värdet av att vara uppmärksam på hur olika normer verkar i skolans pedagogiska arbete och vad detta innebär för lärares och elevers möjligheter att förändras och utvecklas.

Kapitlet bygger på resultat från två forskningsprojekt – *Den självklara heterosexualiteten* och *Klass i nyliberala utbildningsdiskurser*. Bägge projekten är finansierade av Vetenskapsrådet.

Normkritik som teori (och strategi)

Normkritik är dels ett teoretiskt perspektiv, som kan användas för att analysera och förstå olika fenomen (Martinsson & Reimers, 2009/2014) och dels en strategi för att förändra praktiker och föreställningar där människor och fenomen diskrimineras och/eller osynliggörs (Brade m.fl., 2008). I det här kapitlet används normkritik som teori. Samtidigt går det inte att helt skilja den teoretiska aspekten från den strategiska. I det avseendet är normkritik besläktad med all kritisk teori, såsom kritisk pedagogik, feminism, och postkolonialism. Det handlar om teori som vill belysa maktrelationer och orättvisor och som ytterst söker bidra till att möjliggöra ett mer jämlikt samhälle.

Det normkritiska perspektiv, som introduceras i böckerna *Skola i normer* (Martinsson & Reimers, 2009/2014) och *Norm Struggles* (Martinsson & Reimers, 2010), bygger framför allt på queer-teori, vilken i sin tur bygger på Judit Butler (1990/1999, 1993, 2004) och Michel Foucault (1976/2002). I likhet med Foucaults syn på diskurser och makt, framhäver det normkritiska perspektivet att dominerande sätt att tala om och förstå olika fenomen, begränsar och möjliggör vad som är möjligt att tänka, säga och göra på en viss plats, av ett visst subjekt, och vid en viss tid. Makt knyts inte till specifika intressen, institutioner eller individer, utan verkar genom allt och alla som bär upp, begränsas och blir möjliga genom olika diskurser. Makt är alltså inte enbart eller primärt repressiv. Makt är produktiv och skapar institutioner, subjekspositioner, verksamheter och materiella artefakter. Normkritiken ligger nära Butlers teoretisering kring hur kroppar ges mening och har från henne framför allt tagit med sig

begreppen ”performativitet” eller ”iscensättning” och ”artikulation”. Det förra syftar på att kroppar och fenomen inte har essentiella betydelser, utan att betydelser och innebörder blir till när kroppar och fenomen iscensätts som meningsfulla. Vad gäller genus, som är det vanligaste exemplet, innebär det att en kropp med vagina blir till som ”flicka” eller ”kvinna” (på ett speciellt sätt) först när den artikuleras, d.v.s. framträder eller fås att framträda tillsammans med olika dominerande föreställningar om kvinnlighet. Det är utifrån detta synsätt som Butler hävdar att kön inte är något som människor har, utan det är något som görs genom iscensättningar, artikulationer och upprepningar. I likhet med Foucault menar hon att det är upprepningar av likartade föreställningar om kropp eller fenomen som gör att vissa sätt att förstå kommer att framstå som naturliga och självklara. Till skillnad från Foucault betonar dock Butler att upprepningar av diskurser/normer/föreställningar samtidigt förändrar och förskjuter innebörder. Ingen enda kropp kan göra ”kvinnlighet” på exakt samma sätt varje gång eller exakt likadant som någon annan. På så vis sker en kontinuerlig förändring av dominerande föreställningar.

Butlers och Foucaults tankar återkommer inom queer-teori (Ambjörnsson, 2010). Från Foucaults tänkande har queer-teorin tagit med sig intresset sig för hur heterosexualitet produceras som dominerande sätt att förstå och organisera kroppar utifrån sexuellt begär och hur detta i sin tur producerar andra subjekspositioner, såsom homo- och bisexuella. Från Butler har queer tagit fasta på produktioner av sammanlänkningar av föreställningar om genus med föreställningar om begär såsom just produktioner och inte naturligt givna. Utifrån dessa teorier ifrågasätter queer-teori föreställningen om att heterosexualitet är mer normalt än homo- och bi-sexualitet, och senare även a-sexualitet och transsexualitet. Queer, som betyder konstig eller skev, används här som ett verb där queer-forskare queerar (gör konstigt), olika iscensättningar av heterosexualitet och olika stereotyper av genus. Genom att betrakta heterosexualitet och stereotypa iscensättningar av kön som problem, och som konstiga, som något som behöver förklaras, undersöker queer-forskare hur heterosexualitet blir till som en möjlig och privilegierad position och

hur detta marginaliserar och stigmatiserar andra sätt att göra kön och sexualitet.

Från queer har normkritiken tagit fasta på principen att ifrågasätta det till synes självklara. Skillnaden är att normkritik inte begränsar detta konstiggörande av det till synes självklara till kön och sexualitet (även om det fortfarande finns med), utan låter det omfatta allt som iscensätts som givet och självklart. Det handlar exempelvis om normer om klass, ekonomi, demokrati, ras, kunskap, fostran, ålder, funktionalitet, religion, nation och en massa annat i all oändlighet. Ett syfte med normkritik är att visa på att sådant som framstår som självklart och givet och som väldigt stabilt, i själva verket är resultat av göranden, och därför tillfälligt och instabilt. I det avseendet ligger normkritiken nära den diskursteori som utvecklats av Ernesto Laclau och Chantal Mouffe (1985) och som betonar kontingensen (tillfällighet och beroende) hos föreställningar och praktiker.

Normbegreppet

Begreppet norm används inom normkritiken nästintill synonymt med begreppet diskurs. Trots att det är inspirerat av Butler (1990/1999, 1993, 2004) och Foucault (1976/2002), skiljer sig begreppet norm från diskursbegreppet genom att inte vara lika tätt kopplat till språk och benämningar. Centralt för teorin är nämligen att normer inte enbart eller främst är språkliga. Normer förekommer som iscensättningar och materialiseringar i kroppar, handlingar, institutioner, dokument etc. Det betyder att vad som studeras inom normkritik närmast kan benämnas som normativa materialiseringar.

En förtjänst med norm-begreppet är att det är ett vardagligt och lättillgängligt ord som trots, eller kanske tack vare det kan fånga upp teoretiska aspekter av vad som möjliggör makt och ojämlikhet. På så vis kan det visa hur vardaglig kunskap och vardagliga handlingar hör samman med makt och att det människor tänker, gör och lever i kontinuerligt skapar över- och underordning. En annan styrka med norm-begreppet är att det i sig inbegriper både en beskrivande och en föreskrivande aspekt. Normer identifieras genom beskrivningar av föreställningar och beteenden som tenderar att upprepas, såsom att det i de teve-serier som analyseras i kapitlet gång på gång upprepas

oro och bekymmer över att elever inte är tysta och/eller lyder i klassrummet och att det är lärarens uppgift att se till att eleverna lyder och är tysta. Upprepanheten av vikten av att elever är lyssnande och lydiga visar på att det finns en ganska stabil norm (i alla fall hos lärare) om att elevpositionen (till skillnad från lärarpositionen) inbegriper lydighet och att vara tyst. Vad gäller just de här situationerna tycks normen dock vara mer föreskrivande än beskrivande. I samtliga serier bryter eleverna friskt mot lydighets- och tystnadsnormer. Det skulle kunna förstås som att dessa scener samtidigt iscensätter två konkurrerande normer om elevpositioner där den ena bärs upp av läraren (elever ska vara tysta och lydiga) och den andra bärs upp av eleverna (elever ska göra motstånd mot läraren och påtagligt visa när de upplever lektioner som tråkiga/meningslösa). Vad som framträder blir således en normstrid, en normstrid där bägge dessa normer blir till samtidigt.

Att normer är både beskrivande och föreskrivande blev väldigt tydligt i anslutning till mina observationer vid en lärarutbildning i samband med projektet om heteronormativitet i lärarutbildning. Under en av de inledande föreläsningarna i en kurs som tog upp lärarrollen, frågade föreläsaren studenterna om det på campus gick att se vilka studenter som var just lärarstudenter. Svaret blev nekande, samtidigt som flera studenter menade att det gick att identifiera studenter som läste andra program, inte minst genusvetenskap och ekonomi. Dessa kategorier avvek från en slags vanlighetsnorm genom kläder och attribut. Lärare däremot, var vanliga (normala) och därför svåra eller rent utav omöjliga att identifiera (Reimers, 2008/2014). Efter en föreläsning där jag berättat om detta för lärarstudenter vid mitt eget lärosäte kom en student, en mycket tatuerad och piercad man, fram och berättade att han efter sin första verksamhetsförlagda utbildningsdel blivit så ifrågasatt och känt sig så obekvämt att han valt att byta inriktning till fritidspedagog (detta hände innan reformen om grundlärare fritidshem). Även om detta är anekdotisk evidens, menar jag att det visar på det föreskrivande och disciplinerande i vissa normer kopplade till läraryrket. Det handlar inte enbart om intresse, betyg, begåvning och förmåga. Det handlar också om utseende, härkomst, dialekt, klass och kanske även sexualitet.

Detta visar hur normativa materialiteter och iscensättningar skapar gränser för det normala och förväntade å ena sidan och det onormala och uteslutna å andra sidan. Vissa kroppar, vissa liv, får lättare att identifiera sig med, och därmed iscensätta lärarpositionen. Här finns det, menar jag, anledning att ställa frågan om vilka kroppar som utesluts. Frågan är högst aktuell i relation till genus för rekrytering av lärarstudenter för förskola, förskoleklass och lågstadium, och dessutom i relation till etnicitet och religion i alla delar av skolväsendet. Vilka kroppar interPELLERAS – känner sig kallade – att bli lärare utifrån de normer som dominerar? Vilka kroppar uppfattas, av sig själva och andra, som annorlunda och fel i positionen som lärare?

Normer är instabila och föränderliga

Trots att materialiserade normer kan framstå som stabila (skolbyggnader, principen om att koppla ålder till organisation av årskurser, betyg), är alla normer i ständig förändring och förskjutning. Detta beror dels på att inga iscensättningar av normer är exakt likadana och dels på att olika normer förekommer samtidigt. De är intrasslade i varandra och får därför aldrig helt förutsägbara effekter.

Även om läraryrket blir till utifrån och begränsas av en rad normer, finns det inte två lärare som iscensätter lärarpositionen på exakt samma sätt. Detta för att normer om auktoritet, ledarskap, ämneskunskaper, omsorg, relationsskapande, bedömning, samarbete och självständighet förstås och kombineras på olika vis, och dessutom tillsammans med normer om klass, genus, sexualitet, etnicitet, ålder, funktionalitet, kroppslighet och en massa annat. Lärare gör inte enbart positionen lärare utan exempelvis även positionen kvinna i en viss ålder, med en viss bakgrund, och ett visst sätt att leva. De dominerande normerna blir tydligast i samband med normbrott. Det kan gälla kopplingar mellan lärarpositioner och religion. När kvinnor i hidjab eller niqab ifrågasätts som lämpliga lärare just på grund av iscensättning av religiositet i klassrummet blir det tydligt att positionen lärare i de flesta fall bygger på ett förgivettagande av att lärare är (sekulariserade) kristna eller helt utan religiös identitet. Något som är intressant med tanke på att folkskolan ursprungligen var

kyrkans ansvar och det därför var ett krav att lärare skulle vara religiösa.

Ett annat exempel på normförändring vad gäller subjektspositionen elev kan vara hur normen om den goda eleven som den tysta och lydiga eleven kommit att kompletteras med normen om den goda eleven som den aktiva och ifrågasättande eleven. Dessa normer är motsägelsefulla – vi ser det i kapitlets inledning där läraren Jan beklagar sig över elevers passivitet. Än mer komplicerat blir detta för den enskilde utifrån skillnader mellan de normer som knyts till enskilda elever utifrån kamraters respektive vuxnas perspektiv. När detta sedan kombineras med normer kopplade till genus, klass, etnicitet, och funktionalitet skapas en rad begränsningar, men också möjligheter. Hur elevpositionen ska iscensättas blir långt ifrån givet. Detta innebär att iscensättningar av elevsubjekt både varierar och förändras och aldrig kan vara helt förutsägbara.

Viktigt att poängtera här är att precis som att vissa kroppar är mer benägna att anamma och känna igen sig i vissa normer om vad som utmärker en lärare, är vissa elevpositioner enklare att identifiera sig med, och därmed interPELLERAS av, för olika individer. Det är enklare att identifiera sig med den önskade aktiva elevpositionen för den som växer upp i ett hem där olika åsikter ges plats och bryts med varandra, än vad det är för den som växer upp i ett mer auktoritärt eller mindre diskuterande hem. Detta förklarar varför social bakgrund är den mest avgörande faktorn för skolframgång (Skolverket, 2009).

Normers föränderlighet och instabilitet innebär också att dominerande normer ständigt utmanas. Samtidigt som normer iscensätts tillsammans med varandra med olika resultat, blir normer inte helt och hållet determinerande. Institutioner, identiteter, positioner, praktiker, samhällsstrukturer, ekonomi etc., är inte givna. Allt skulle kunna vara annorlunda. Alla variationer i hur undervisning görs, i hur lärarroller iscensätts, i hur individer blir till såsom skolelever visar att det skulle kunna vara annorlunda. Det skulle kunna vara på ett annat sätt. Det finns alltid utrymme för förändring och förändring sker ständigt.

Utbildning i media

Istället för att analysera klassrumsobservationer eller policydokument, vilket är vanliga materialkategorier inom utbildningsvetenskaplig forskning, bygger det här kapitlet på medierepresentationer av utbildning. Inte för att dessa ger sannare eller viktigare bilder av utbildning, utan för att de kan avslöja något om delade föreställningar om utbildning, som i sin tur kan få stor betydelse för politikens möjligheter att reformera och förändra styrning och normer om utbildning.

I teve, radio och press återkommer diskussioner, debattinlägg och reportage om ställningen och tillståndet för skolan. Det gäller inte minst från mitten av 1990-talet och framåt då den nyliberala utbildningsideologin materialiserats i olika reformer, nya läroplaner och mätningar och utvärderingar av utbildningsresultat. Detsamma gäller internationellt, inte minst i anslutning till politiska val (Franklin, 2004; Gewirtz, Dickson & Power, 2004; MacMillan, 2002). Trots detta finns det relativt få media-studier om utbildning. Även om det finns enstaka studier av teve (Warmington & Murphy, 2004) och studier som fokuserar populärkultur i olika media och olika former (Meskill, 2007; Weber & Mitchell, 1995), bygger merparten av de studier av utbildning i media, som jag funnit på press-material (se t.ex. Franklin, 2004; MacMillan, 2002; Thomas, 2003; Wiklund, 2006). Oavsett media och genre menar jag att olika medieinslag kan ses som former av ”yttranden” i ett pågående ”offentligt samtal” om skola och utbildning. Vem eller vad som styr detta samtal är oklart. Franklin (2004) och Gewirtz m.fl. (2004) hävdar att politiken påverkar och använder media för att fastställa agendan för utbildningspolitiken och för att erhålla stöd för olika utbildningsreformer. Thomas (2003) intar en motsatt position och menar att mediala representationer av skola och utbildning påverkar utbildningspolitiken. Oavsett i vilken riktning som påverkan går, menar dessa forskare att media har en avgörande roll för konstruktionen av en hegemonisk syn på skola och utbildning. Min ståndpunkt är att det inte går att fastställa entydiga samband mellan media-representationernas orsak och verkan. Media-diskurserna ingår i en eller flera större utbildningsdiskurser. Yttranden utgör svar på andra yttranden som hör hemma i olika sammanhang,

och de initierar ytterligare yttranden, som i sin tur leder till nya föreställningar och samband (jfr Fairclough, 1992, 1995; Fiske, 1996). Media framstår därmed som vare sig återspeglings av normer eller som entydiga reproduktioner av dominerande normer. Hur skola och utbildning representeras i media kan istället förstås som normativa materialiseringar av en rad olika samverkande normer kopplade till olika intressen och sammanhang.

Lära för livet och Klass 9 A – olika kris i olika tider

I en annan scen från *Lära för Livet* befinner sig läraren Jan framför tavlan och skriver upp olika ekonomiska system ”Marknadsekonomi, Planekonomi, Blandekonomi”, som han samtidigt går igenom för klassen. Eleverna pratar med varandra och tycks inte alls lyssna på hans redogörelse för olika ekonomiska samhällssystemen. Jan blir arg. Vänder sig mot klassen och kastar en krita mot dem. Han frågar varför de beter sig som de gör. Eleverna framhåller (inte utan stolthet) att de är värsta klassen i skolan och tysta är de bara när de har lärare som de är rädda för. Jan ställer inte upp på att vara arg och sträng. Tvärtom, han ber om ursäkt för sitt utbrott. Hans argument både för sin ilska och för att de ska lyssna på honom är ”Detta är viktigt för er att förstå”. Samtidigt som scenen ger en bild av att det är stökigt i skolan och att eleverna har ingen eller liten respekt för sina lärare, framhåller den att syftet med undervisningen är kunskapen i sig, att eleverna lär sig sådant som är viktigt för dem.

Bristen på, och behovet av, ordning i klassrummet betonas även i klass 9A. Det är tydligt i bägge säsongerna. I säsong två från 2011, som ligger till grund för analysen i det här kapitlet, är programidén att några superpedagoger ska coacha lärarna i Mikaelsskolan i Örebro så att alla elever i klass 9A får godkänt i alla ämnen. Genom att presentera programidén som att lärarna ska ”återta kommandot i klassrummet”, befasts en föreställning om passiva, inkompetenta lärare i klassrum med stökiga elever. Dessutom är det en föreställning som positionerar lärare och elever som motståndare, inte som medarbetare.

Både i scenen från *Lära för Livet* där Jan tappar fattningen och i den scen, som beskrevs i inledningen, där Stavros bryter in i NO-lärare Malins lektion framställs bristande disciplin och ointresserade elever som ett stort problem. Detta visar att skolan länge beskrivits i termer av brist på disciplin. Det var alltså inte ”bättre förr”. Skildringarna upprepar i sin tur en norm om att elever ska vara disciplinerade, att de ska underordnas lärare och lyssna uppmärksamt. Det handlar om makt och om att lärare behöver markera och utöva sin makt över elever, vilka samtidigt ska försättas i maktlöshet i relation till läraren. Upprepandet av bristen på disciplin i skolan befäster en rollfördelning där lärare styr och elever underordnar sig. Samtidigt visar upprepningen av samma problem att det inte tycks ha hänt så mycket på disciplin-fronten på 40 år. Tvärtom. I *Leva för Livet* röker eleverna på skolgården och dricker med lärarnas goda minne mellanöl i bussen på skolresan. Tämligen otänkbart idag. Bilden av lärarna under 1970-talet visar på betydligt mer tillåtande normer än de som dominerar i dagens debatter om läraryrket. Vad gäller 9A tycks föreställningen om att eleverna har alldeles för mycket att säga till om i klassrummen ses som en del av möjliggörandet av hela programidén. Den tas för givet som något som måste åtgärdas genom iscensättningar av lärarrollen som den som har kontrollen i klassrummet. Det är också detta som den coachning som lärarna i 9A tar fasta på. Det handlar, som senare framgår, om att lärarna genom hur de ser ut, talar, rör sig och interagerar med eleverna ska etablera auktoritet i klassrummet.

Läraren som ledaren som bestämmer

Den lärarroll som Jan iscensätter när han tappar tålamodet och ryter till mot en klass som visar sitt ointresse genom att prata och nonchalera honom, skulle kunna beskrivas som en relationell lärarroll (jfr Lilja, 2013). Jan vill inte vara en auktoritet som utövar makt. Ambitionen är istället att bygga förtroendefulla relationer med eleverna, som leder till att de litar på att den kunskap han vill förmedla är viktig och på något sätt angår dem. Detta skiljer sig en hel del från den lärarroll som superpedagogerna i 9A utgår från i sin coachning av lärarna på Mikaelsskolan.

KAPITEL 1 LÄRARE I NORMTRASSEL

I en scen får tittarna vara med när Malin, som enligt Stavros i exemplet ovan ”behöver ta kommandot i klassrummet”, coachas av superpedagogen Gunilla. Scenen illustrerar hur läraryrket här handlar om iscensättning av auktoritet genom att inför eleverna agera auktoritärt. Innan själva coachingen börjar interfolieras klipp från början av en av Malins lektioner där det tar lång tid för Malin att presentera vad som ska göras och där Stavros, som är mattelärare, illustrativt räknar på hur mycket undervisningstid som går förlorad på ett år om Malin alltid låter det ta så lång tid att starta upp lektionerna. En elev bekräftar sedan Malins brist på auktoritet genom att säga att Malin är försiktig och har svårt att komma fram med vad hon vill säga. ”Jag tror hon är rädd för oss elever”, säger eleven, och ”hon måste visa att det är hon som är läraren”. Denna analys tycks ligga till grund för nästa scen där Gunilla råder Malin vad hon ska göra för att bli en mer framgångsrik lärare. Hon inleder med att säga att Malin ”måste bli mycket tydligare i sitt kroppsspråk och kliva fram som lärare och ledare”. Detta understryks sedan i ett kort rollspel. Gunilla placerar Malin långts fram i klassrummet, framför klassen, så att hon har ”rymd omkring sig”. Gunilla säger sedan att ”det är full rulle här i klassrummet. Vad gör du då?” När Malin tvekar driver Gunilla på genom att upprepa frågan och understryka bristen på disciplin genom att själv inta rollen som slö och ointresserad elev, nedsjunken i stolen och med fötterna på bänken. Malin går fram och säger i vanlig samtalston ”får jag be dig att ta ner fötterna och sätta dig ordentligt”. Gunilla är inte nöjd med detta, utan ber henne att använda ”en starkare ton”. I samma ton, men aningen mer bestämt säger Malin ”Nu ska lektionen börja. Ta ner dina fötter. Sitt ordentligt”. Gunilla är inte nöjd, utan ber henne att agera lite starkare och bestämt säga: ”Får jag be dig att ta ner dina fötter!” Och att understryka ”ber” genom sitt kroppsspråk. De spelar upp samma scen igen och denna gång går Malin fram till eleven Gunilla och ber henne att ta ner fötterna och sitta ordentligt. Enligt instruktionerna markerar hon sin önskan med sitt kroppsspråk och när eleven Gunilla motvilligt lyder säger Malin ”tack”. Responsen från coachen Gunilla är att Malin kan vara ännu tydligare genom att säga ”Bra. Tack”.

Scenen, liksom 9A i sin helhet, kan ses som iscensättningar av normer om vad som kännetecknar bra lärare. Genom de olika råd

som superpedagogerna ger de olika lärarna i serien disciplineras inte bara de enskilda individerna. Coachningen äger inte enbart rum på Mikaelsskolan utan också offentligt på bästa sändningstid. Även om det i andra sammanhang betonas att det är viktigt att lärare har goda ämneskunskaper och det diskuteras om katederundervisning eller elevaktiva undervisningsmetoder är mest effektiva, så lyser dessa ämnen med sin frånvaro i 9A. Coachningen fokuserar istället hur läraren framträder och agerar i klassrummet. De normer som dominerar i de mediala representationer jag tagit del av handlar därmed om kontroll och auktoritet, inte om kunskap och pedagogik. Till skillnad från *Lära för livet* bygger inte lärarens auktoritet på relationerna till eleverna, utan på hur hen genom sitt sätt att framträda i klassrummet iscensätter auktoritet. Detta något ensidiga sätt att representera vad en bra lärare är, kom att kritiserats av flera av de lärare på Mikaelsskolan som deltog i programmet. Malin, i scenen ovan, uttryckte det så här:

”Programmet visar bara min svaga sida: Att jag inte har kontroll över klassen. Och det är väl det som fångar tittarna. Men det visar inte mina styrkor som lärare — all den kunskap jag har i mina ämnen och den goda kontakt jag har med eleverna.” (Lärarnas Tidning 23 mars 2011)

Citatet kan förstås som ett motstånd, inte enbart mot själva coachningen, utan framför allt mot den ensidiga förståelse av lärarrollen som coachningen materialiserade. För att vara en god lärare krävs inte enbart auktoritet och makt i klassrummet, det krävs även kunskap och goda relationer med eleverna. I det avseendet menar sig Malin vara trygg i sin roll som lärare.

Vilka kroppar kan bära lärarrollen?

Som jag tidigare nämnt upprepas i skolan och i samhället normer kring lärare som begränsar vem som kan bära upp rollen. Lärarsubjektet är ett disciplinerat subjekt. Det gäller även aspekter av individen som utifrån själva läraruppdraget skulle kunna anses irrelevanta. Normtrasslet innehåller inte enbart normer om auktoritet, undervisningsförmåga och ämneskunskaper. Det innehåller också normer om kroppslighet, genus, sexualitet och etnicitet. I *Lära för*

livet, som eftersom det var en drama-serie inte behövde bekymra sig om faktiska lärare, framträder en rad olika mer eller mindre lyckade lärarsubjekt. Där återfinns den tråkiga, stukade och svaga kvinnliga religionsläraren, som till slut måste lämna sitt jobb för att hon inte står ut. På 1970-talet användes inte begreppet utbränd, men med dagens språkbruk är det så hon skulle kunna beskrivas. Där återfinns även den tillika stränga, men också han tråkiga matteläraren, som visar förakt för sina elever. Den kvinnliga franskläraren är snobbig och också hon fylld av förakt för elever som enligt henne ”inte vill lära sig”. Ytterligare en misslyckad, men snäll, lärartyp är den milde och av eleverna totalt överkörda manliga kemiläraren. Det finns även lärare som framställs positivt, även om de inte lyckas nå upp till sina ambitioner. Det gäller framför allt huvudpersonerna Jan och Katarina. Deras sätt att vara lärare kännetecknas inte av stränghet och auktoritet i klassrummet, utan av att de bryr sig om och bygger eller vill bygga upp förtroendefulla relationer med eleverna. Trots de olika lärartyperna finns också påtagliga likheter mellan lärarna i *Lära för livet*. Alla har svensk klingande namn. Ingen bryter på något annat språk och alla är vita. De sätt varpå de talar om elever som är fattiga, är första eller andra generationen invandrare, har ensamstående mödrar eller föräldrar som saknar högre utbildning, tyder dessutom på att samtliga lärare i den aktuella skolan är att betrakta som medelklass. Lärarsubjektet är alltså en svensk, vit medelklass kvinna eller man.

I 9A är inte detta lika entydigt. Genom att superpedagogen Stavros talar en bruten svenska, är det här inte självklart att koppla samman lärarroll med vit svenskhet. Det betyder dock inte att alla kroppar kan iscensätta lärarrollen lika bra. En av de lärare som förekommer flitigast i serien är matematikläraren Johnny. Johnny iscensätter en lärarroll som han själv menar passar på Mikaelsskolan. Han säger. ”Jag är tuff, men har glimten i ögat”. Han har bakåtkammat glansigt hår och skäggstubb, jeans och piké-tröja. Han rör sig mycket i klassrummet, svär och slänger gärna käft, inte minst med klassens killar. När han möter Gunilla för coachning, inleder hon med att säga att han är en ung och stilig man. Han tackar förvånat för denna oväntade komplimang om sitt utseende. Hon fortsätter då ”men det här macho-köret får du lämna utanför skolan”. Hon säger att det inte

passar i klassrummet för ”det är så många andra signaler du arbetar på än matten”. Detta sägs alltså av en vit, svensk, medelklasskvinna i 60-års ålder, som är blond och iklädd vita polotröja och vit poncho. Genom att beskriva Johnnys sätt att vara som avvikande görs hennes kropp och genuskonstruktion neutral, som om inte också hon iscensätter genus och ålder. Detta visar på en sammanfogning av normer om lärare med normer om vanlighet (jfr Reimers 2008/2014), där den vanlighet som tas för given blir till utifrån normer om genus, klass, ålder och etnicitet. Johnny berättar i programmet att han blir kränkt av detta angrepp på honom som person.

Jag menar att scenen där Gunilla råder Johnny att inte vara macho i klassrummet, är ett uttryck för att vilja begränsa vilka kroppar som kan iscensätta lärarrollen. I exemplet handlade det om ett visst sätt att göra maskulinitet. Det är inte orimligt att tänka sig att det i andra sammanhang kan handla om religion, etnicitet, femininitet, könsidentitet eller sexualitet.

Samhällets kris görs till skolans kris

Utifrån ett normperspektiv beskrivs den svenska skolans problem och möjligheter i Lära för livet utifrån normer om skolan som samhällets verktyg för att minska sociala skillnader genom att alla elever ges möjlighet att utvecklas. Dessa normer iscensätts och befästs som centrala genom att varje avsnitt inleds med en flicka som läser högt ur läroplanen om skolans uppdrag att ge alla elever möjligheter att utvecklas. I Klass 9A förstås den svenska skolans problem och möjligheter utifrån nyliberala marknadsnormer om skolan som samhällets verktyg för att Sverige ska stå sig väl i global konkurrens genom att uppnå högre resultat än andra nationer på gemensamma kunskapstest, och i förlängningen av detta, genom att producera människor som har förmåga att bidra till att Sverige kan konkurrera på en global ekonomisk marknad. Detta befästs i inledningen av varje avsnitt dels genom att tittarna får veta hur dåligt svenska elever klarar sig på internationella kunskapsprov och dels genom att berätta att den klass som nu ska åtgärdas är en av de sämsta – i relation till nationella prov och godkända betyg – i landet.

Intressant är att även om demokrati, ekonomi, individens utveckling och bildning utgör väsentliga aspekter av det normtrassel som gör och görs i skolan, så tycks lärarrollen i bägge teveserier jag studerat domineras av normer om kontroll och ledarskap. Oavsett om målet för undervisning är demokratiska subjekt, bildade subjekt, individer som utvecklar sin fulla potential eller ekonomisk utveckling, så åstadkoms detta genom lärare som "har kommandot i klassrummet", vilket i sin tur är en materialisering av hierarki, makt, dominans och underordning. Det handlar om att elever ska lyda, lära sig ordning. De ska fostras.

Även om bägge serierna framställer bristande disciplin som ett grundläggande problem för svensk skola, skiljer sig argumentet för varför eleverna ska vara disciplinerade och bry sig om undervisningen väsentligt. I *Lära för livet* är värdet med den kunskap som eleverna är tänkta att utveckla i skolan intrinsiskt. Kunskapen är viktig i sig. Utan denna kunskap får inte alla elever lika goda livsmöjligheter, vilket hotar visionen om ett mer jämlikt samhälle. I *9A* är kunskapens värde av instrumentell natur. Den är viktig för att uppnå något annat, nämligen för att få tillräckligt med poäng för att komma in på ett visst program. Med dessa olika sätt att se på skolans roll och betydelse följer också olika lärarroller. I det förra fallet en lärare som blir betydelsefull och får auktoritet genom att bygga goda relationer. I det senare fallet en lärare som blir betydelsefull och får auktoritet genom att iscensätta ledarskap och auktoritet i klassrummet.

Dessa olika sätt att vara eller göra lärare förenas av att läraruppdraget begränsas till skolan som plats och till den styrning som ges genom läroplan och andra styrdokument. I kapitlets sista del lämnar jag de två teveserierna för att beskriva ett annat sätt att iscensätta lärarrollen, ett sätt som inte begränsas vare sig av skolan eller av styrdokument. Det handlar om lärare som blir politiska subjekt.

Den politiske läraren – en oplanerad flyktlinje

Normer är både begränsande och möjliggörande. I denna del vill jag visa på hur det normtrasslet som lärare befinner sig i kan skapa möjligheter till förändring och politisk handling.

Lärare är statstjänstemän. Deras uppdrag är att implementera läroplanen på ett sådant sätt att målen uppnås. Det handlar om kunskapsmål och överordnade mål såsom att medverka till att befästa demokratiska värden, individers utveckling, ekonomisk utveckling och bildning. Lärare iscensätter i detta arbete auktoritet, men även omsorg. Förskola, grundskola, fritidshem och gymnasium är förutom institutioner för undervisning, samtidigt institutioner som bevakar, passar och utövar omsorg över barn och ungdomar som annars skulle vara utlämnade åt sig själva. Skolplikten framstår därmed inte enbart som en plikt att göra sig tillgänglig för att erövra kunskaper. Den handlar dessutom om att hålla ordning på barn och ungdomar och försäkra sig om att man vet var de är och vad de gör. Något som inte minst blivit tydligt genom att digitala former för när- och frånvaroregistrering skickar SMS till vårdnadshavare när deras barn inte är på plats i skolan (Bodén, 2016).

Nedan visar jag hur lärares uppdrag att utöva omsorg tillsammans med deras uppdrag att upprätthålla vissa för samhället grundläggande värden, kan leda till, vad som med Deleuze och Guattaris (1988) språkbruk kan förstås som en ny flyktlinje i förståelsen av vad det innebär att vara lärare. I anslutning till att lärare under 2015 kom att undervisa ensamkommande flyktingar, som senare hotades att bli eller blev utvisade, uppstod normkonflikter mellan lärares position som lojala tjänstepersoner och deras uppdrag att visa omsorg och upprätthålla grundläggande värden. För somliga lärare ledde detta till att de framträdde som politiska subjekt (jfr Biesta, 2011; Reimers & Martinsson, 2017).

Politiska subjekt är ett begrepp som utvecklats i anslutning till normperspektivet. Begreppet syftar på en position där individer eller kollektiv erfar (Reimers & Martinsson, 2017, s. 119):

1. Den rådande situationen är inte bra
2. Det skulle kunna vara annorlunda
3. Jag/vi har möjlighet (kanske också skyldighet) att förändra situationen till det bättre

Till skillnad från teve-programmen ovan, som rörde sig helt och hållet inom skolan, sträcker sig den politiska subjektivitet jag här diskuterar utanför klassrummet. Det handlar om lärare, som just utifrån att de

KAPITEL 1 LÄRARE I NORMTRASSEL

är lärare, ser sig nödgade att agera för att förändra något i samhället som de erfar som felaktigt. De ser sig nödgade att agera politiskt.

Också i denna del utgår jag från media-material. Denna gång från dagspress. Citatet nedan är från vad som kom att kallas läraruppropet.

För oss lärare är eleverna från Afghanistan inte siffror i statistiken eller alarmerande rubriker. De är unga människor som kanske för första gången i livet har fått en meningsfull, kontinuerlig och välorganiserad utbildning. De har skänkt oss ovärderlig glädje med sin hoppfulla inställning till det nya landet och sin vördnad för skolan. Men vi har också fällt tårar över de berättelser som lagts ihop bit för bit när vi stöttat eleverna att sätta ord på minnen och molande saknad. I stormens mitt har vi samlat oss och tagit ny riktning. Den självklara riktningsgivaren har varit barnens rättigheter såsom de lyder i barnkonventionen, läroplanen och skollagen.

Vi är ålagda att skydda barnen mot alla former av fysiskt eller psykiskt våld, mot skada eller övergrepp och vi erkänner barnens rätt till utbildning. Dessa portalskrivningar ur barnkonventionen verkställer vi dagligen i skolans värld. (SvD 2016-10-17)

Texten avslutas:

Vi lärare har fått ett förtroende. Vi kan inte och kommer heller inte stillasittande se på när regeringen raserar det stora och viktiga arbete vi har lagt ner för att säkra de afghanska barnens rätt till trygghet och utbildning. Det vore en skam att massutvisa barn och ungdomar till Afghanistan. Regeringen måste omedelbart stoppa alla sådana planer! Vad är en regering ens värd, om den inte förmår skydda barnen i det egna landet och ge dem en tro på framtiden? (SvD 2016-10-17)

Uppropet är underskrivet av 302 lärare från olika stadier, skolformer och delar av landet. Texten visar att de normer som framför allt kommit i konflikt med varandra och som får lärarna att agera är å ena sidan uppdraget att vara lojal med det samhälle på vars uppdrag de verkar som lärare och å andra sidan innehållet i detta uppdrag, d.v.s. att verka utifrån barnkonventionen och ge alla barn utbildning och stöd. När staten omöjliggör detta uppdrag genom att spoliera barns möjligheter i stället för att utveckla dem, uppstår en dissonans hos lärarna som består av en spänning mellan att vara lydiga och förverkliga statens avsikter i flyktingpolitiken eller att agera politiskt

för att kunna bidra till barns lärande, utveckling och trygghet. Det går inte att genomföra bägge dessa uppdrag samtidigt. De normer som ligger till grund för lärares uppdrag, att undervisa och stötta barn, kommer i konflikt med det uppdraget att befästa samhällsordningen. Genom att agera mot sin uppdragsgivare, det vill säga staten, framträder dessa lärare som samhällsomstörtare. I sin egenskap av lärare väljer de att utmana, protestera och handla emot sin uppdrags- och arbetsgivare. De blir aktivister och politiska subjekt.

Ett annat exempel på samma fenomen återfanns i en artikel i Göteborgs-Posten (Göteborgs-Posten, 2016). Där återges ett öppet brev som en rektor för en gymnasieskola i Göteborg skickat till alla vårdnadshavare för att förklara varför skolan agerar som den gör. Det är även en intervju med den aktuella rektorn. I brevet berättar rektor Rickard Öh om hur eleverna trots en otrygg situation och noll kunskaper i svenska arbetat hårt i skolan för att skaffa sig en framtid. Han beskriver även hur detta gjorts möjligt genom att människor öppnat sina hem, insatser från gode män och genom att lärare gjort sitt yttersta för att stötta de unga. Han fortsätter:

De senaste veckorna har något skett. Plötsligt en dag kommer inte en av våra elever till skolan. När vi väl får kontakt visar det sig att eleven som igår var 16 år gammal fått ett beslut från migrationsverket om en ny ålder. En tjänsteman har beslutat att den nya åldern är 18 år. Därmed är man vuxen och fråntas sin familjehemsplacering, sin god man samt sin socialsekreterare. Eleven har blivit vuxen och tillsammans med detta beslut så får man också reda på att man fått avslag på sin ansökan om asyl. Barnet får inte stanna i Sverige och därmed inte på Nordhemsskolan.

Proceduren har upprepat sig. Fler elever har plötsligt gått från att vara barn till att bli vuxna.

Som rektorer och medmänniskor vänder vi oss mot detta förfarande. Att godtyckligt skriva upp en ålder på en människa, frånta denna människa stora delar av det sociala skyddsnätet och därutöver beröva, i detta fall våra elever, rättigheten till att gå i skolan tar vi med all kraft avstånd ifrån. Vi skriver detta för att vi inte kan tåga om det som just nu händer.

Hos oss kommer alla de elever som är inskrivna på Nordhemsskolan att vara välkomna tills den dag de skrivs ut och detta oavsett ålder."

KAPITEL 1 LÄRARE I NORMTRASSEL

Med vänlig hälsning Rickard Öh (Göteborgs-Posten 2016 12 12)

Det som fått rektorn och kollegiet att inte vilja anpassa sig till konsekvenserna av det nya regelverk om åldersbestämning som regeringen infört, är deras uppdrag och erfarenheter som lärare. Skolan är, enligt brevet, en oundgänglig rättighet för alla unga människor i Sverige. Alla unga människor är därmed skolans ansvar, ett ansvar som består i att genom utbildning erbjuda om inte goda, så i alla fall rimliga livsförutsättningar. Brevet uttrycker starka känslor, känslor kopplade till relationer till och omsorg om de unga, men också känslor av vrede. Främst för de öden som hotar skolans elever, men också för att man som skola inte får göra sitt arbete. Det öppna brevet och intervjun är politiska handlingar där rektorn agerar för att ändra regeringens policy. Genom att i egenskap av statlig tjänsteman agera politiskt utsätter sig rektorn för risker. Rickard Öh blev senare JO-anmäld för att ha använt sin position för politiska syften (GöteborgDirekt, 2017).

Det jag vill peka på genom att lyfta fram lärare som agerar politiskt just som lärare för att förändra förhållanden som inte begränsas till skolan, är att de normer som samverkar till att göra olika lärarpositioner möjliga, kan få betydelse för lärares agerande också utanför klassrummet. De kan leda till att lärare upplever det nödvändigt att agera politiskt. Detta kan ställas i relation till hur Gert Biesta resonerar om vikten av att undervisning leder till subjektivering, det vill säga att elever inte enbart socialiseras till anpassning, utan till att elever ”bryter in i samhället”, att de blir subjekt som förändrar (Biesta, 2011) Något av detta såg vi hos de elever som blev aktivister och ledde massiva protester mot USAs vapenlagar efter skolskjutningen i Parkland, Florida 2017. Det är också så vi kan förstå den 16-åriga (2019) Greta Thunbergs skolstrejk för klimatet. Utifrån kunskaper och erfarenheter träder dessa unga fram som politiska subjekt. Exemplet med lärare som agerar politiskt mot svensk flyktingpolitik visar att politisk subjektivering även kan ske med lärare. Utifrån normer kopplade till professionen, uppdraget och konkreta erfarenheter bryter de in i samhället för att åstadkomma förändring.

Normkritik kan öppna för dynamiska iscensättningar av lärarpositioner

Lärare är kroppar/individer som svarat ja på inbjudan att inta positionen längst fram i klassrummet, eller som den ledande personen i samlingen på förskolan. Det är en position som blir till i relation till andra positioner såsom elever, vårdnadshavare, rektorer, skolledare, politiker, lärarutbildare och journalister. Dessutom blir den till i relation till fysiska omständigheter, såsom de lokaler där utbildningen bedrivs. Den produceras och begränsas av normativa materialiteter såsom styrdokument, läromedel, och teknik. Allt detta genomkorsas, skapas och skapar normer om utbildning och om lärare. Det utgör villkor, möjligheter och begränsningar för lärarsubjektet.

Det betyder att läraryrket kan göras på oändligt många olika sätt. Jag har exempelvis visat på en slags spänning mellan att förstå (och iscensätta) lärarpositionen som en kontroll och maktposition och lärarpositionen som kunnig kunskapsförmedlare. Det är inte nödvändigtvis en motsättning mellan dessa positioner, men hur de olika normerna iscensätts har betydelse för vilka normer som blir dominanta i relation till eleverna, vilket i sin tur får effekter för elevpositioner kan iscensättas.

Jag har också påstått att det inte enbart, kanske inte ens främst, är normer om utbildning, kunskap, metodik, pedagogik som producerar lärarrollen. Detta för att dessa uttalat utbildningsmässiga normer iscensätts tillsammans med normer om genus, sexualitet, etnicitet och klass. Lärarpositionen iscensätts kroppsligt genom en förväntad svensk vanlighet och genus och sexualitetsmässig neutralitet. Här spelar klass roll – inte för fin och inte för sjaskig, inte för sexig, inte för konstig. Det i sin tur producerar gränser för (o)möjliga lärarpositioner.

Även normtrasslet, röran av normer som materialiseras tillsammans (normativa materialiseringar) bidrar till förändring, till ibland oväntade effekter och möjliga lärarpositioner. När lärarnormer om att tillvarata barns rättigheter krockar med statliga direktiv om att överge ens elever, att låta dem utlämnas till situationer där de riskerar att fara väldigt illa, uppstår en dissonans som driver lärare att framträda som politiska subjekt som arbetar för att staten ska ändra

sin politik mot eleverna. De vägrar gå med på att eleverna inte är ”våra” elever. Relationer tillsammans med uppdraget leder till engagemang och aktivism.

Genom att visa på några trådar i det normtrassel utifrån vilket lärare blir till och formar nya trådar och knutar hoppas jag att jag kunnat övertyga om att normkritiska perspektiv kan hjälpa oss som forskare, men också hjälpa aktiva lärare, att få syn på vilka normer som upprepas i skolpraktiken och vilka effekter detta får för olika individer. Normer upprättar gränser; något ses som vettigt medan något annat ses som dumt, något/någon förstås som normalt medan någon/något annat framstår som onormalt. Någon blir tilltalad och sedd medan någon annan förblir osynlig, oartikulerad. Så är det hela tiden. Det finns inget sätt att fly undan normproduktionen och dess effekter. Det är heller inte önskvärt. Genom att bli medveten om den, se kritiskt på den, kan vi undergräva utestängande och begränsande effekter. Normkritik handlar därför om att aldrig sluta ställa frågan om vad som blir norm nu.

Referenser

- Ambjörnsson, F. (2010). *Vad är queer?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship.* Rotterdam: Sense Publishers.
- Bodén, L. (2016). *Present absences. Exploring the posthumanist entanglements of school absenteeism.* Linköping: Linköpings universitet.
- Brade, L., Engström, C., Sörensdotter, R., & Wiktorsson, P. (2008). *I normens öga. Metoder för en normbrytande undervisning.* Stockholm: Friends.
- Butler, J. (1990/1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity.* New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter.* New York: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender.* New York: Routledge.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia.* London: Athlone.

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- Fiske, J. (1996). *Media Matters: Race and Gender in U.S. Politics*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Foucault, M. (1976/2002). *Sexualitetens historia: 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Franklin, B. (2004). Education, education and indoctrination! Packaging politics and the three 'Rs'. *Journal of Education Policy*, 19(3), 255-270.
- Gewirtz, S., Dickson, M. & Power, S. (2004). Unraveling a 'spun' policy: A case study of the constitutive role of 'spin' in the education policy process. *Journal of Education Policy*, 19(3), 321-342.
- GöteborgDirekt (2017). *Rektor JO-anmäls efter flyktinguttalande*. Hämtad 2019-04-23 från <https://www.goteborgdirekt.se/nyheter/rektor-jo-anmals-efter-flyktinguttalande/repqcn!riTwD3P2miA3V2jPuBKdVA/>
- Göteborgs-Posten (2016). *Det är en enorm stress*, 12 december 2016.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. New York: Verso.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lärarnas Tidning (2011). NO-Malin: Om detta kan hjälpa andra så är det värt att bli utlämnad, Lärarnas tidning 23 mars 2011. Hämtad 2019-04-23 från <https://lararnastidning.se/no-malin-om-detta-kan-hjalpa-andra-sa-ar-det-vart-att-bli-utlamnad/>
- MacMillan, K. (2002). Narratives of Social Disruption: Education News in the British Tabloid Press. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23(1), 27-3
- Martinsson, L. & Reimers, E. (2008/2014). *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
- Martinsson, L. & Reimers, E. (2010). 'Introduction'. I: Martinsson, L. & Reimers, E. *Norm-Struggles. Sexualities in Contentions*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. p. 1-13.
- Meskill, C. (2007). Through the Screen, into the School: Education, Subversion, Ourselves in the Simpsons. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(1), 37-48.

KAPITEL 1 LÄRARE I NORMTRASSEL

- Reimers, E. (2009). 'Asexuell heteronormativitet?' I Martinsson, L. & Reimers, E. *Skola i normer*, s. 97-130. Malmö: Gleerups.
- Reimers, E. & Martinsson, L. (Red.) (2017). *Education and Political Subjectivities in Neoliberal Times and Places*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svenska grundskola? kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- Svenska Dagbladet (2016). 300 lärare: *Utvisningarna till Afghanistan måste stoppas*. 17 oktober 2016.
- Thomas, S. (2003). 'The Trouble with our Schools': A media construction of public discourses on Queensland schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 19-33.
- Warmington, P. & Murphy, R. (2004). Could do better? Media depictions of UK educational assessment results. *Journal of Education Policy*, 19(3), 285-299.
- Weber, S. & Mitchell, C. (1995). *That's funny, you don't look like a teacher!* London; Washington, DC: Falmer Press.
- Wiklund, M. (2006). *Kunskapens fanbärare: Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. Örebro: Örebro Universitet.

Den nya professionen i fritidshemmet – en diskussion om mellanrummets hybriditet

Helena Ackesjö

Fritidshemmet är en viktig och högst central plats där barn tillbringar mycket tid både före och efter den obligatoriska skoldagen. Det är dessutom en verksamhetsform med fler inskrivna elever än gymnasieskolan. Under 2016 var 478 000 elever, framför allt 6-9-åringar, inskrivna på fritidshem (Skolverket, 2017). Detta gör fritidshemmet till en viktig plats, en stor arbetsmarknad och en plats för både lärande och samvaro. Samtidigt står fritidshemmet inför en mängd samhälleliga utmaningar. Barngrupperna är stora, lärartätheten allt lägre och andelen utbildade lärare minskar vilket ställer nya krav på de lärare och barn som tillbringar tid i verksamheten (Ackesjö m. fl., 2017).

För att förtydliga fritidshemmets kunskaps- och undervisningsuppdrag har ett nytt kapitel utformats och infogats i läroplanen Lgr11. Det nya läroplansavsnittet har fokus både på fritidshemmets uppdrag att skapa en meningsfull fritid och på fritidshemmets undervisningsuppdrag. Därmed får fritidshemmet en dubbel roll i utbildningssystemet: verksamheten ska erbjuda eleverna andra erfarenheter och kunskaper än skolan, därutöver ska fritidshemmet bidra till att eleverna uppnår läroplanens kunskapsmål för den obligatoriska skolan (Falkner & Ludvigsson, 2016). Det är inte bara fritidshemmet som verksamhetsform som har fått ett dubbelt uppdrag. Även den nya grundlärarutbildningen med inriktning mot arbete i fritidshem karaktäriseras av en dubbelhet. De lärarstudenter som läser denna utbildning har, förutom sin specifika utbildning inom området fritidshemspedagogik, också utbildats och fått behörighet att undervisa i ett praktiskt eller estetiskt ämne (vanligen idrott, bild eller musik). Som ansvarig lärare för det

praktiska eller estetiska ämnet förväntas dessa lärare undervisa, göra bedömningar och sätta betyg i årskurs 6, vid sidan om arbetet i fritidshem. Denna nya lärargrupp får därmed en dubbel yrkesroll där balansen måste upprätthållas mellan två uppdrag; dels mot arbete i fritidshemmets traditionellt mera socialt orienterade verksamhet före och efter skoltid, dels mot undervisning i skolan som ämneslärare inom ramen för ett mål- och resultatstyrt utbildningssystem.

Fritidspedagogyrket är alltså en profession i omvandling. Från 1990-talet och framåt har fritidshemmet ställts inför omfattande reformer och stora förändringar (jfr Calander, 1999; Munkhammar, 2001; Rohlin, 2012) vilket har påverkat fritidspedagogernas yrkesutövning och profession (Dahl & Ackesjö, 2011; Andersson, 2013; Ackesjö & Landefrö, 2014). Främst påverkade 1990-talets integrering av fritidshem och skola fritidspedagogernas yrkesutövning (Andersson, 2013). Flera studier har visat att integreringen begränsade fritidspedagogernas handlingsutrymme vilket också påverkade deras självständighet och yrkesidentitet (Calander, 1999; Fyhr, 2001; Munkhammar, 2001; Haglund, 2004; Ackesjö, 2011). Fritidspedagoger tilldelades (eller intog) ofta en assistentposition i förhållande till andra lärargrupper, och integreringen genomdrevs på sätt och vis till priset av yrkeskårens professionsidentitet och självständighet (Calander, 1999). Andersson (2013; 2014) har på senare år studerat hur fritidspedagogernas yrkesinriktning har utvecklats. Andersson finner tecken på såväl underordning och de-professionalisering som utveckling av handlingsutrymme och att – i det senare fallet – en re-professionalisering, eller omkonfigurering, av yrket kan sägas äga rum. Verksamhetens organisering och pedagogernas arbetsvillkor framstår i dessa studier som avgörande för utfallet

I förarbetena till den nya lärarutbildningen (SOU 2008:109; Prop. 2009/10:89) finns dock en politisk strävan att tydliggöra en ny yrkesidentitet med tydligt fokus mot arbete i fritidshem tillsammans med en unik kompetens inom ett praktiskt/estetiskt ämne. Förutsättningar skapas nu att utveckla en ny och självständig professionell identitet där lärare i fritidshem utgör en länk mellan vad Aspelin och Persson (2011) beskriver som det socialt orienterade fritidshemmet och den kunskapseffektiva skolan. Samtidigt som den

politiska styrningen uppmärksammar fritidspedagogerna som grupp, och försöker åtgärda de identitetsproblem denna profession har lidit av under ett antal decennier genom att införa en ny förtydligad lärarutbildning, uppstår nya konsekvenser både av denna nya politiska styrning och av samtidiga samhällsliga förändringar. Ett exempel är bristande lärarkompetens. För att bedriva verksamhet på fritidshemmet krävs högskoleutbildning. Skolverkets senaste statistik visar dock att inte ens hälften av personalen (42%) har någon slags högskolepedagogisk examen. Eftersom fritidshemmet har ett viktigt och förtydligt uppdrag starkt kopplat till skolans kunskapsuppdrag är den låga andelen utbildade lärare i fritidshemmet oroande (Skolverket, 2017).

Ett annat exempel är de professionella ställningstaganden lärarna gör när de examineras från den nya lärarutbildningen. En studie av Ackesjö, Nordänger och Lindqvist (2016) illustrerar exempelvis de nyutexaminerade fritidshemslärarnas motstånd mot undervisning i det praktiskt/estetiska ämne de har läst (46 % av dem vill efter examen endast arbeta som lärare på fritidshem, inte undervisa i sitt ämne). De nyutexaminerade lärarnas motstånd mot att undervisa i skolan skulle kunna förstås genom att titta tillbaka på det fritidspedagogiska yrkets historiska kärna. Inom ett ”traditionellt fritidspedagogyrke” där värdegrund, sociala relationer och en meningsfull fritid har utgjort fokus i verksamheten (Carlgren, 2001; Skolverket, 2011; Andersson, 2014) kan undervisning och bedömning av barn och barns kunskaper, åtminstone för hälften av studenterna, tänkas utgöra ett kontroversiellt och provocerande inslag. Studenternas markeringar mot undervisning i (skol-)ämnena skulle alltså kunna betraktas som ett sätt att värna och bevara den traditionella professionsidentiteten (Heggen, 2008) vilken är tätt kopplad till fritidspedagogikens kunskapsbas och handlingssätt (jfr Andersson, 2014).

Syfte med denna studie

Våren 2014, dvs. samtidigt som de första studenterna tog examen från den nya lärarutbildningen med en särskild inriktning mot arbete i fritidshem och undervisning i ett praktiskt/estetiskt ämne, inleddes

ett longitudinellt forskningsprojekt vars övergripande syfte är att följa och studera denna nykonstruerade lärargrups inträde i och första fem år på arbetsmarknaden. Data från projektet kan ge svar på hur de nyutexaminerade fritidshemslärarna förstår sitt yrke och hur de orienterar sig på arbetsmarknaden under de första fem åren. Tidigare studier från projektet (Ackesjö, Nordäng & Lindqvist, 2016; Ackesjö, Lindqvist & Nordäng, 2018) har visat indikationer på att en ny hybrid professionell identitet, helt i linje med nya intentioner i styrningen av den nya lärarutbildningen (SOU 2008:109; Prop. 2009/10:89), håller på att växa fram i fritidshemmet (jfr Andersson, 2014). Flera av de nyutexaminerade lärarna, med den nya utbildningen i ryggsäcken, markerar tydligt att de är lärare i fritidshem (och inte fritidspedagoger), med andra ord en ny slags hybrid profession som skiljer sig från både övriga lärare på skolan och från fritidspedagogerna på fritidshemmet som har en äldre utbildning. Här framkommer också föreliggande studies fokus. Syftet med artikeln är att analysera hur hybriditeten tar sig uttryck i lärarnas berättelser och vilka konsekvenser denna professionella hybriditet kan få i det dagliga arbetet.

Teoretiska utgångspunkter

Studien grundar sig i professionsteorier som kopplas till teorier om identitetskonstruktioner. Identitetskonstruktioner innebär ett orienteringsarbete (Molander & Terum, 2008) där individens uppfattning om och förståelse av vem man är och vem man önskar vara i olika situationer blir centralt. Heggen (2008) skiljer den individuella professionella identiteten från professionsidentitet. När man skapar sig en föreställning om sig själv i sin kommande och/eller nuvarande yrkesroll konstrueras en professionell identitet, dvs. en uppfattning om vilka egenskaper och handlingar, färdigheter och kunskaper som gör mig till en god yrkesutövare. Professionsidentiteten ger istället uttryck för en kollektiv identitet som knyts till professionen och till verksamheten. Det handlar om att känna igen sig i den professionella kontexten och att identifiera sig med sin egen grupp vilket kan skapa ett kollektivt handlingsätt, men

också om upplevelser av tillhörighet till vissa och avståndstagande från andra gemenskaper (Heggen, 2008).

Professionsidentitet och professionell identitet hänger intimt samman. Det handlar om att både definiera sig själv, men också om att identifiera sig med en grupp och samtidigt att skilja sig från andra grupper. Alltså har professionsidentiteten mer eller mindre inverkan på hur den professionella identiteten kan konstrueras.

Läroutbildningens utformning utmanar dock Heggens (2008) tankar om identitetskonstruktioner. De nyutexaminerade lärarna har under sin läroutbildning närmat sig något som kan liknas vid en professionsidentitet genom exempelvis praktikperioderna. Samtidigt signalerar läroutbildningens utformning att studenterna kan komma att konstruera en annan slags professionsidentitet, en hybrid version jämfört med de lärare och fritidspedagoger som de tidigare har mött i skolans värld.

Professionella hybrider som rör sig mellan, eller är situerade i två olika professionella kontexter har möjligheter att se aspekter av organisationer från två olika perspektiv - de har nämligen tillgång till ”a two-way window” (Llewellyn, 2001; Croft m.fl., 2015). Detta förhållande kan stärka en hybrid profession, men också skapa identitetskonflikter. Genom att nyttja sitt ”two-way window” kan professionen använda hybriditeten till sin fördel och även ha möjligheten att konstruera en professionell grupp på egna villkor genom att dra fördel av tillhörigheten i olika sociala grupper och förena dessa grupper ibland motsägelsefulla identitetskonstruktioner (Llewellyn, 2001; Croft m.fl., 2015).

Genomförande och analys

Forskningsprojektet inleddes våren 2014, då 40 (av 48) studenter vid ett universitet strax före sin examen från grundläroutbildningen med inriktning mot fritidshem tackade ja till att ingå i studien under fem år. Studien är alltså att betrakta som en kohortstudie av longitudinell karaktär (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Styrkan med longitudinella studier är att man kan följa verksamheter och personer under en längre period och att den empiri som konstrueras kan jämföras över en längre tidsperiod. Genom en longitudinell ansats

kan variationer i individernas erfarenheter och meningsskapande bli synliga och över tid konstrueras olika bilder som kan ge nya förståelser (a.a.).

Lärarnas yrkesbanor är emellertid inte nödvändigtvis linjära utan skulle kunna ses som en serie interaktioner som behöver beskrivas och förstås på flera olika sätt (jfr Ackesjö, 2010; Ackesjö, Nordänger & Lindqvist, 2016; Ackesjö, Lindqvist & Nordänger, 2018). I projektet används därför flera olika tillvägagångssätt för att beskriva och förstå yrkesbanorna. Fyra olika enkätundersökningar (före examen, sex månader efter examen, 1,5 år efter examen samt tre år efter examen) och en e-Delphistudie (2,5 år efter examen) har hittills genomförts och utgör projektets empiriska bas. De frågor som har ställts till lärarna har bland annat handlat om deras förväntningar på och förståelser av sitt yrke, om vilka tjänster de erbjuds och vilka tjänster de väljer, samt vilka glädjämnen och svårigheter de har stött på i sitt dagliga arbete. I den fjärde enkäten (tre år efter examen) efterfrågas också vilka som har lämnat yrket och på vilka grunder.

I tidigare studier (Ackesjö, Nordänger & Lindqvist, 2016; Ackesjö, Lindqvist & Nordänger, 2018) framkom indikationer på att en ny hybrid professionell identitet håller på att växa fram på fritidshemmet. Denna hybriditet är föreliggande studies fokus. Till denna artikel används den empiri som konstruerades genom e-Delphistudien hösten 2016, det vill säga två och ett halvt år efter att lärarna hade tagit examen från den nya lärarutbildningen. e-Delphi är en metod för en systematisk undersökning av uppfattningar om en särskild fråga eller ett särskilt ämne genom en uppsättning frågeställningar som skickas till respondenterna. Deras kommentarer summeras, tematiseras och skickas tillbaka som feedback till respondenterna tillsammans med nya frågor som de återigen reflekterar över och formulerar svar på (Delbecq m.fl., 1975, s. 10). En variant av denna metod användes, som har utvecklats och använts i strävan att formulera professionell kunskap (Reid, 1988, Lindqvist & Nordänger, 2007) utifrån de resultat som tidigare framkommit i projektet (Ackesjö, Nordänger & Lindqvist, 2016; Ackesjö, Lindqvist & Nordänger, 2018).

När respondenternas svar i e-Delphistudien sammanställdes, uppdagades respondenternas tankar om att göra vägval och eventuellt

lämna yrket. För att skapa mer kunskap om respondenternas tankar kring detta skickades en digital enkät ut (enkät 4, tre år efter examen). Enkäten innehöll öppna frågor där respondenterna skulle beskriva sina tankar och funderingar om professionen och sina professionella överväganden, men även ”multiple choice”-frågor (Cohen, Manion & Morrison, 2005) med fasta svarsalternativ. Frågor av multiple choice-karaktär ger information i form av ”rå statistik” (Cohen, Manion & Morrison, 2005) och det är dessa svar som har använts i föreliggande studie för att illustrera konsekvenser av respondenternas professionella överväganden.

Svarsfrekvensen på e-Delphistudien var å ena sidan relativt låg i förhållande till antalet deltagare i projektet. På mejlrunda 1 erhöles mejlsvar från 53% av respondenterna. På mejlrunda 2 erhöles mejlsvar från 33%. Å andra sidan var respondenternas svar tämligen omfattande. Sammanlagt uppgår den totala empirin i e-Delphistudien till 22 A4-sidor respondentsvar. Svaren har analyserats kvalitativt och argumenten har tematiserats. Svarsfrekvensen på enkät 4 var något högre (N=32). Delar av enkätsvaren har använts för att grafiskt illustrera uttalanden i e-Delphistudien.

Syftet med artikeln är att analysera hur hybriditeten tar sig uttryck i lärarnas berättelser och vilka konsekvenser denna professionella hybriditet kan få i det dagliga arbetet. Av denna anledning är det empiriska utdrag som svarar på detta syfte som har valts ut för analys. När professionella identiteter studeras genom en lins av hybriditet kan kunskap konstrueras om hur de professionella rör sig mellan olika sociala grupper, samt om identitetskonflikter, möjligheter och dilemman samt konstruktioner av nya professionella identiteter (jfr Croft m.fl., 2015).

Resultat

Utifrån studiens teoretiska grund har respondenternas svar delats in i följande teman: *Identitetskonflikt och identitetsförvirring, Gränsmarkeringar inom och mellan professionen, Konsekvenser av hybriditet och rörelser inom professionen* samt *Hybriditetens möjligheter*. Dessa fyra teman beskrivs i det följande.

Hybriditet och identitetsförvirring

Detta första tema handlar om hur denna hybrida profession beskriver sig som ”något annat” än övriga lärare på skolan. Till skillnad från resultat från tidigare studier i projektet (jfr Ackesjö, Nordänger & Lindqvist, 2016) beskriver nu respondenterna mer detaljerat än tidigare hur detta görs. Pendlingen mellan olika sätt att tänka i ”olika världar” lyfts fram.

Jag känner mig mitt emellan lärarna och fritidspedagogerna i mitt tänk rätt ofta. Inte så att jag skulle vara bättre än någon annan, snarare av två världar om du förstår. Befinner jag bland lärarna är mitt tänk betydligt mer "fritidspedagogiskt" än lärarnas, och mer "läraraktigt" än fritidspedagogerna. En känsla av att man är både och. Dels i uppdraget och dels i tankesättet... det konstanta pendlandet däremellan gör att jag ofta känner mig splittrad i min yrkesroll (kan det bero på klyftan och det olika tänk som ibland finns mellan lärare och fritidspedagoger?). Jag känner mig inte riktigt som fritidspedagog, men inte heller som lärare. Jag känner mig faktiskt som fritidshemslärare.

En annan respondent menar också att denna pendling även kan skapa förvirring:

Man har en fot i och förståelse för de olika uppläggens natur, både i skolans och i fritidshemmet. Jag kan relatera till denna upplevelse även inom diskussioner med andra äldre kollegor som har den gamla fritidspedagogutbildningen med sig. För mig känns ibland det så fjärran med delar av vårt uppdrag, eftersom den utbildning som jag har fått skiljer sig från de äldre generationernas. Sen tror jag också att jag fortfarande i olika faser söker min profession inom fritidshemmet. Eftersom min roll pågår hela skoldagen så blir jag ibland förvirrad eller i alla fall osäker på vilken som är min roll. Den skiljer sig så pass mellan när jag är i klassrummet med klassläraren, och under eftermiddagstiden då jag helt kan vara fokuserad på barnen och deras intresse.

Respondenterna ovan reflekterar på ett tydligt vis om skillnader mellan professioner – det är ”något annat” att vara lärare i fritidshem. Samtidigt visar det sig inte heller vara ett enkelt orienteringsarbete (Molander & Terum, 2008); Eftersom min roll pågår hela skoldagen så blir jag ibland förvirrad eller i alla fall osäker på vilken som är min roll. Respondentens självreflektion utgör en nödvändig del av detta orienteringsarbete – vilket kanske blir ännu viktigare för en ny och

hybrid profession. Orienteringsarbetet som beskrivs i de empiriska utdragen ovan verkar cirkulera kring uppfattningar om och förståelse av vem han eller hon är och önskar vara i olika situationer. Den hybrida professionens kvalificeringsprocess handlar alltså om att skapa föreställningar om sig själv och sin roll, vilken kan skilja sig mellan olika arenor i skolans värld.

De empiriska utdragen ovan indikerar också hur lärarna rör sig mellan olika grupper – en pendling som kan bidra till identitetsförvirringen: ”...det konstanta pendlandet däremellan gör att jag ofta känner mig splittrad i min yrkesroll”. Men utdragen visar dessutom hur respondenterna, via sina rörelser över gränserna, kan mediera mellan de olika grupperna och inta olika roller beroende på position: ”Befinner jag bland lärarna är mitt tänk betydligt mer ’fritidspedagogiskt’ än lärarnas, och mer ’läraraktigt’ än fritidspedagogerna”. Denna pendling kan utgöra kärnan i hybriditeten, det vill säga hur lärarna arbetar med sitt ”two-way window” (Llewellyn, 2001; Croft m.fl., 2015). Genom detta fönster får de möjligheter att se och delta i organisationen från två olika perspektiv. Genom detta kan en ny hybrid professionell identitet konstrueras.

Gränsmarkeringar inom och mellan professioner

Genom tillgången till ett ”two-way window” (Llewellyn, 2001; Croft m.fl., 2015), där lärarna kan befinna sig på flera olika arenor i skolans värld, kan de även markera gränser både inom och mellan professioner. Intressant i flera av de uttalanden lärarna gör är att de inte endast markerar gränser mellan lärare på skola och fritidshem, utan också gränser inom sin egen profession, dvs. mellan lärare i fritidshem och fritidspedagoger med äldre utbildning:

Fritidspedagogerna fnyser mest åt vår nya profession och förstår inte varför vi vill kalla oss grundlärare. Då räcker det inte ens med det självklara svaret att jag vill kalla mig för det jag är och har läst mig till, grundlärare.

Jag märker själv att det skiljer mellan de andra fritidspedagogerna, som främst har praktiska kunskaper, och min utbildning, eftersom jag är mer insatt i läroplaner och forskning.

Ett tydligt exempel är arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet i verksamheten. På mitt fritidshem arbetar jag, som är lärare i fritidshem, tillsammans med tre fritidspedagoger. Redan här märks det en stor skillnad på oss. Jag ser vår verksamhet [i fritidshem] som en utbildning, eftersom det tydligt står skrivet i våra styrdokument, medan mina kollegor aldrig skulle ta ordet i deras mun när man diskuterar vår verksamhet. Man anser att barnen blir fullproppade med undervisning på skoltid medan att de på fritids måste få gå från att vara elev till att bli barn

Ovan markeras skillnader mellan fritidspedagoger med tidigare utbildning och lärare i fritidshem. Samtidigt beskrivs en identitetskonflikt. Respondenterna beskriver hur den nya professionen bidrar med andra (nya) kvalitéer i den dagliga verksamheten. Det handlar exempelvis om delvis annorlunda sätt att tänka om sitt uppdrag vilket kan kopplas samman med fritidshemmets förtydligade undervisningsuppdrag: "...mina kollegor aldrig skulle ta ordet i deras mun när man diskuterar vår verksamhet". Främst verkar dessa respondenter betona att skillnaden mellan de olika lärargrupperna är att de, med den nya utbildningen, bottnar i andra kunskaper än de tidigare utbildade fritidspedagogerna: "... det skiljer mellan de andra fritidspedagogerna, som främst har praktiska kunskaper". Respondenterna ger här uttryck för att de betraktar sig själva som "varken eller" eller "något annat" än övriga kollegor både i skola och i fritidshem. De verkar inte vara medlemmar någonstans mer än i sin egen grupp. Denna grupp pendlar dock mellan olika positioner och roller under en skoldag genom tillgången till ett "two-way window" (Llewellyn, 2001; Croft m.fl., 2015).

Konsekvenser av hybriditeten och rörelser inom professionen

I de empiriska utdragen framträder också vissa negativa konsekvenser för professionen. Å ena sidan kan konsekvenserna ha sin grund i förekomsten av en ny hybrid profession som har examinerats från en ny lärarutbildning med ett dubbelt uppdrag – men å andra sidan har kanske dessa konsekvenser på sätt och vis alltid varit närvarande även för fritidspedagoger med äldre utbildning (jfr Calander, 1999; Fyhr, 2001; Munkhammar, 2001; Haglund, 2004).

KAPITEL 2. DEN NYA PROFESSIONEN I FRITIDSHEMMET

Att vi som arbetar på fritids lever utefter andra förutsättningar än de "riktiga" lärarna märks tydligt i yrkeslivet. /---/ Våra scheman är fulla med undervisningstid och ingen planeringstid som går inom gränserna för vad klasslärare har. Vi ska täcka för alla andra på skolan utan att få arbeta igen våra egna uppdrag. Alltså arbeta övertid om vi inte hinner med eller få någon förtroendetid. /---/ Så min erfarenhet är att vi på fritids bara är lärare ibland och inte på något sätt under samma förutsättningar som alla andra.

I uttalandet ovan indikeras att de förstår sig själva som lärare (i enlighet med sin lärarexamen från grundlärautbildningen), vilket de menar borde borga för liknande villkor som övriga lärare i skolan. En annan respondent ger uttryck för liknande aspekter:

Ett exempel från min arbetsplats är att fritidshemslärarna kan känna sig som spelpjäser, som flyttas runt i de olika verksamheterna bara för att fylla en plats från när någon annan personal är borta. Det kan vara en obehaglig känsla när det just oftast är fritidshemslärarna som används, med motiveringen att de redan känner verksamheten och eleverna så bra så det är lugnast att ta in dem. Vilket kanske stämmer för barngruppen, men inte för fritidshemslärarna som ska passa in överallt och kanske trötts ut.

Det indikeras ovan att respondenterna som har en lärarexamen med utökad behörighet blir attraktiva att fylla andra lärares luckor. Men att nyttjas som spelpjäs innebär också att den egna professionella identiteten kan krackelera: ”vi på fritids bara är lärare ibland och inte på något sätt under samma förutsättningar som alla andra”. Här verkar hybriditeten och rörelserna över gränserna mellan olika professioner, snarare skapa vilshenhet och osäkerhet inom den egna professionen (jfr Thomas & Lindstead, 2002). Här återkommer också uttryck som att ”inte passa in någonstans” och/eller att inte vara medlem i någon av de olika lärargrupperna på skolan – vilket kan få konsekvenser: ”...fritidshemslärarna som ska passa in överallt och kanske trötts ut”. I respondentsvaren indikeras att hybriditeten och lärarnas ”two-way window” (Llewellyn, 2001; Croft m.fl., 2015), det vill säga det faktum att de är situerade i två olika professionella kontexter, också kan trötta ut professionen.

Respondenternas svar indikerar också en krock mellan den nya lärarutbildningens intentioner och den verklighet de möter på skolorna – något som beskrivs som en ”dagdröm”:

Min reaktion är att den är att denna kombination av att både tillhöra ämnes- och fritidshemslärarna, känns som en dagdröm som inte helt är förankrad till verkligheten. Konsekvensen som jag ser för de nyutbildade fritidshemslärarna anställs kanske främst för att fylla en ämnesundervisning och på så sätt sätts fritidshemmets verksamhet i andra hand. Därav det tvåeggade svärdet. Ett försök att höja fritidshemmets verksamhets status och behov kommer i skymundan för skolämnenas behov. Det är ju i ämnena som de nyutbildade blir legitimerade i, inte fritidshemspedagogiken. Konsekvensen fortsätter ju att vara att fritidshemmets pedagogik inte kommer i fokus, eftersom man försöker stöpa verksamheten i en form som är gjord för skolans ämne och utformning, inte efter fritidshemmets verksamhet.

En annan respondent framhåller ytterligare en konsekvens för fritidshemsverksamheten:

Det faktum att många av våra nya lärare i fritidshem kommer att arbeta i sitt estetiska ämne ser jag som ett stort framtida problem. De tre fritidslärare som haft en kombinerad tjänst här i mitt område har denna termin helt gått över att jobba i skolan. Det dränerar fritidshemmet på bra lärare.

Den nya grundlärarutbildningen med inriktning mot arbete i fritidshem indikerar hybriditet på policynivå. Den nya lärargruppen får med sin examen en dubbel yrkesroll där balansen måste upprätthållas mellan två uppdrag; dels mot arbete i fritidshemmets traditionella socialt orienterade verksamhet före och efter skoltid, dels mot undervisning i skolan som ämneslärare i ett mål- och resultatstyrt utbildningssystem. Respondenternas svar ovan indikerar att denna hybriditet är svår att upprätthålla och de istället riskerar att hamna mitt emellan olika sociala positioner och/eller i gränslandet mellan olika sociala grupper (Turner, 1969; van Genneep, 1960).

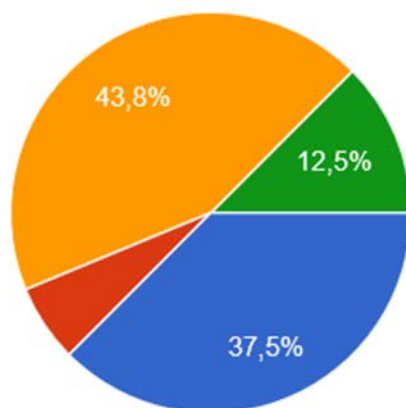
Den första respondenten ovan pekar även på ytterligare konsekvenser: ”...fritidshemslärarna anställs kanske främst för att fylla en ämnesundervisning och på så sätt sätts fritidshemmets verksamhet i andra hand”. Detta kan vara en indikation på att fritidshemsverksamheten underordnas skolans verksamhet. Lärarnas

KAPITEL 2. DEN NYA PROFESSIONEN I FRITIDSHEMMET

attraktivitet och anställningsbarhet kan avgöras av vilket ämne de har läst och har behörighet i, inte av vilka mål och visioner för fritidshemmets verksamhet de har. Respondenten kallar detta för ”det tvåeggade svärdet”, något som också kan öka lärarnas känslor av vilshenhet i deras hybrida position.

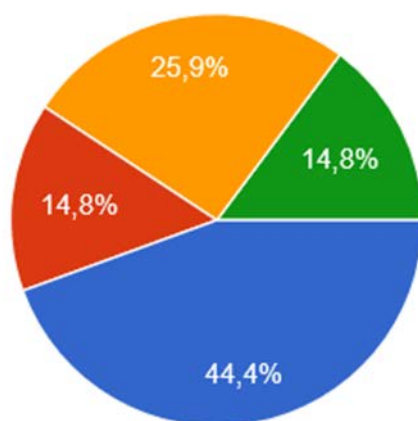
Den andra respondenten indikerar ytterligare en allvarlig konsekvens: ”De tre fritidslärare som haft en kombinerad tjänst här i mitt område har denna termin helt gått över att jobba i skolan. Det dränerar fritidshemmet på bra lärare”. I en tidigare artikel (Ackesjö, Lindqvist & Nordänger, 2018) diskuterades huruvida grundlärare med inriktning på arbete i fritidshem riskerar att fastna i destruktiva identitetsprocesser baserade på om deras kollegor ser dem som ”riktiga lärare” eller inte. I föreliggande studie ger respondenterna tydligt uttryck för risken att fritidshemmet dräneras på bra lärare om lärarna istället fokuserar på undervisning i sitt ämne. För att vinna mer kunskap om respondenternas tankar skickades därför en digital enkät ut med frågor om detta.

Respondenternas svar visar att de flesta av dem fortfarande arbetar inom skolans värld tre år efter examen - endast 12,5% anger att de gör annat (främst arbetar i förskola, i särskola eller studerar). 43,8% av respondenterna anger att de arbetar som lärare både på fritidshem och i det ämne de har behörighet i. 37,5% anger att de endast arbetar i fritidshemmet före och efter skoltid, medan 6,3% anger att de har lämnat fritidshemmet för att endast undervisa i sitt ämne (se figur 1).



Figur 1: Respondentsvar på frågan ”Arbetar du som lärare i fritidshem och skola idag?”

På nästa fråga, ”... har du övervägt att sluta?” blir svaren mer oroande (se figur 2). Här svarar förvisso 44,4% av respondenterna att de trivs bra, men 25,9% anger att de har övervägt att sluta arbeta på fritidshemmet och istället endast undervisa i sitt ämne. 14,8% av respondenterna har övervägt att lämna skolans värld helt.



Figur 2: Respondentsvar på frågan ”Du som arbetar som lärare i fritidshem och skola – har du övervägt att sluta?”

Respondenternas svar på e-Delphistudien och enkät 4 kan alltså indikera att den hybriditet som den nya lärarutbildningen förespråkar, dvs. poängen med att ha en lärarkategori som kan pendla mellan olika uppdrag och olika lärarpositioner, är svår att hantera i praktiken. Enkät 4 indikerar att sammanlagt 40,7% av respondenterna överväger att helt lämna fritidshemmets verksamhet till förmån för andra uppdrag.

Hybriditetens möjligheter

Respondenterna ser också att de skulle kunna vända hybriditeten till en styrka. De ser positiva möjligheter och konsekvenser av och med denna nya profession. Deras uttalanden visar hur de tänker att deras ”two-way window” (Llewellyn, 2001; Croft m.fl., 2015) kan användas för att skapa något nytt och positivt:

KAPITEL 2. DEN NYA PROFESSIONEN I FRITIDSHEMMET

Jag upplever att jag befinner mig i zonen mittemellan lärare och fritidspedagoger. /---/ På fritidshemmet har personalen olika utbildningar beroende på när man gick utbildningen. Jag upplever att vi kompletterar varandra...

Jag är trött på att övrig lärarkår (lärare i skolan och fritidspedagoger) har så svårt att släppa in mig. Det är precis detta problem vi slåss emot i vår vardag, där elever hela tiden behöver påminnas om att alla är vi olika men att vi tillsammans skulle kunna utgöra en stark gemenskap.

Jag ser det också som att vi därför kan bli en viktig "länk" för att minska klyftan mellan fritidspedagoger och lärare.

Dessa respondenter ger uttryck för två intressanta aspekter. Dels menar de att det finns faktiska skillnader mellan de tre olika professionerna; ”jag befinner mig i zonen mittemellan lärare och fritidspedagoger”, men också – och kanske viktigast – att dessa tre professioner med sina olikheter kan bli starka tillsammans: ”... vi tillsammans skulle kunna utgöra en stark gemenskap”. Lärarna indikerar alltså att de fortfarande befinner sig i ett ”tvåfrontskrig” (Ackesjö, Nordänger & Lindqvist, 2016) som på inget sätt är avslutat. Dock presenterar de själva en lösning: ”... vi kan bli en viktig "länk" för att minska klyftan”. Här indikeras alltså att den nya hybridprofessionen lärare i fritidshem kan länka samman de två övriga professionerna (fritidspedagoger med äldre utbildning och lärare i skolan) om de ges möjlighet och villkor att göra detta.

Genom tillgången till ett ”two-way window” (Llewellyn, 2001; Croft m.fl., 2015) kan professionen använda hybriditeten till sin fördel. Genom att konstruera en professionell grupp på egna villkor kan de även dra fördel av pendlingen mellan och tillhörigheten i flera olika sociala grupper och även förena dessa gruppers ibland motsägelsefulla roller. Detta kan stärka hela skolans arbete på sikt och även bidra till att stärka fritidshemmets förtydligade undervisningsuppdrag.

Avslutande diskussion

Sammanfattningsvis visar resultaten å ena sidan att professionens hybriditet underlättar pendlingar över gränserna mellan olika professioner och arenor. De nytexaminerade lärarna har formell

behörighet och tillträde till delvis nya och andra arenor. Här hittar vi också indikationer på ett ”two-way window” (Llewellyn, 2001; Croft m.fl., 2015) som lärarna också kan använda till sin fördel. Som exempel beskriver de hur de skulle kunna vara en länk mellan de tre professionerna och att de skulle bli starkare tillsammans om de nyttjar varandras olika kompetenser och specialistkunskaper.

Respondenterna markerar fortsatt, två och ett halvt år efter examen, gränser både inom och mellan de tre olika professionerna (lärare i skola, lärare på fritidshem och fritidspedagoger med äldre utbildning). De betonar att de, som tillhör den nya hybrida professionen, kan influera fritidshemmets verksamhet med nytt innehåll och förhållningssätt via sina rörelser över gränserna mellan de olika professionerna och pendlingen mellan olika positioner och roller under en skoldag (jfr. Croft m.fl., 2015). I sin hybrida form kan de dra fördel av pendlingen mellan och tillhörigheten i flera olika sociala grupper och även förena dessa grupper ibland motsägelsefulla roller – de kan utgöra en länk mellan det socialt orienterade fritidshemmet och den kunskapseffektiva skolan (jfr Ackesjö, Nordänger & Lindqvist, 2016).

Å andra sidan ger respondenterna också uttryck för att just detta faktum, att de befinner sig i mitt emellan två andra professioner, kan förknippas med känslor av obehag och väntan, och karaktäriseras av det van Gennep (1960) uttrycker som osynlighet och mörker. Resultaten visar att den pendling lärarna gör, och att användas som spelpjäser på skolans schackbräde, kan skapa identitetsförvirring och osäkerhet (jfr. van Gennep, 1960; Thomas & Lindstead, 2002). Respondenterna verkar inte uppleva att de är medlemmar någonstans mer än i sin egen grupp och att detta förhållande medför ett ständigt orienteringsarbete och en balansakt mellan olika uppdrag och positioner på skolan, vilket kan verka splittrande.

Resultaten beskriver en potentiell krock mellan lärarutbildningens intentioner och den verklighet de nytexaminerade lärarna möter på skolorna. Respondenternas svar kan illustrera att det tar tid att förändra en profession genom en lärarutbildningsreform. Lärarnas konstanta pendlande skapar inte endast identitetskonflikter - pendlingen riskerar även att trötta ut lärarna. Den nya lärarutbildningens intentioner och tankar om en konstruktiv

KAPITEL 2. DEN NYA PROFESSIONEN I FRITIDSHEMMET

professionell hybriditet stämmer inte riktigt överens med skolornas praktiska verklighet - ännu. Risken (eller möjligheten?) finns att de nyutexaminerade lärarna anställs på grundval av vilket undervisningsämne de har behörighet i, vilket en av respondenterna kallar för ”det tvåeggade svärdet”. Detta innebär att lärarnas anställningsattraktivitet och anställningsbarhet inte sätter fritidshemmets verksamhet i direkt fokus, utan snarare riskerar att handla om hur lärarna kan bidra till och komma till användning i skolans undervisning.

De uppenbara riskerna med en sådan organisation av denna nya hybrida profession är att fritidspedagogiken och fritidshemmet dräneras på kvalité och på professionella lärare, då dessa lämnar fritidshemmet till förmån för ämnesundervisning i skolan. Dessa resultat kan jämföras med Skolverkets (2017) krisartade siffror – endast 42 % av personalen på de svenska fritidshemmen har en pedagogisk högskoleutbildning. Fritidshemmen har inte råd att förlora fler utbildade lärare. I detta sammanhang blir lärarnas nya hybriditet både en tillgång (för skolorna) och ett hinder (för fritidshemmen att behålla sina lärare och utveckla fritidshemmets verksamhet).

Det tar tid att förändra skolan genom en lärarutbildningsreform. Att arbeta som nyutexaminerad lärare i fritidshem och skola kräver en slags balansakt för att det ena eller det andra uppdraget inte ska ta över. Respondenterna beskriver hur de ser hybriditeten som något potentiellt positivt – något som kan länka samman professioner och stärka hela skolans arbete. Dock antyder de att denna nya hybrida profession behöver uppmärksammas, tillkännages och respekteras för sin ”annanhet”. Här framkommer också indikationer på hur denna nya profession kämpar för att bli formellt accepterad för sina medlemmars kompetens och uppdrag i förhållande till andra professioner. Kanske är det här utmaningen ligger. Genom att erkänna denna nya hybrida profession som en tredje profession – som något annat än att vara lärare i skolan eller fritidspedagog - och genom att samtidigt både lokalt och nationellt tillhandahålla den uppbackning och de villkor denna tredje profession behöver för att upprätthålla balansen mellan uppdragen, kan både fritidshemmet och skolan dra

nytta av dess hybrida professionskonstruktion och unika kompetenser.

Referenser

- Ackesjö, H. (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass. Berättelser från ett gränsland*. Licentiatavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Ackesjö, H. (2011). Medspelare och ordningsvakter - barns bilder av fritidspedagogens yrkesroller på fritidshemmet och i skolan. I A. Klerfelt & B. Haglund (Red.) *Fritidspedagogik – Fritidshemmets teorier och praktiker* (182-203). Stockholm: Liber.
- Ackesjö, H., Berggren, J., Dahl, M., Ellborg, K., Friman, P-O. & Koskenkorva, K. (2017). *Entreprenöriell fritidspedagogik. Att bygga handlingskraft, mot, självtillit och motivation*. Stockholm: Liber.
- Ackesjö, H. & Landefrö, A. (2014). På spaning efter en gräns. Några barns perspektiv på skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter i Sverige. *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3), 27-43.
- Ackesjö, H., Lindqvist, P. & Nordäng, U.K. (2018). "Betwixt and Between": Leisure-time Teachers and the Construction of Professional Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2018.1466356
- Ackesjö, H., Nordäng, U.K. & Lindqvist, P. (2016). "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation". Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare* 2016(1), 86-109.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. (Diss.) Umeå: Umeå Universitet.
- Andersson, B. (2014). Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidshemspedagogiken i Sverige? *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3), 61-74.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

KAPITEL 2. DEN NYA PROFESSIONEN I FRITIDSHEMMET

- Calander, F. (1999). Från fritidens pedagog till hjälplärare. *Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. (Diss). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Carlgren, I. (2001). *Fritidspedagogerna och skolans utveckling*. Falköping: Lärarförbundet.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Sixth Edition. London: Routledge.
- Croft, C., Currie, G. & Lockett, A. (2015). Broken “Two-way Windows”? An Exploration of Professional Hybrids. *Public Administration*, 93(2), 380-394.
- Dahl, M. & Ackesjö, H. (2011). Det bästa med fritids var att kompisarna var där. I: Klerfelt, A. & Haglund, B. (Red.), *Fritidshemspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*. (204-223). Stockholm: Liber.
- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H., & Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning*. Glenview, IL: Scott, Foresman, and Co.
- Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik – en forskningsöversikt*. Malmö: Sveriges Kommuner och Landsting och Kommunförbundet Skåne.
- Fyhr, G. (2001). Destruktiva processer då fritids integreras i skolan. *Psykologitidningen* 3, 4-7.
- Gennep van, A.V. (1960). *The rites of passage*. Chicago: University of Chicago Press.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander, A. & Terum, L.I. (Red.) *Profesjonsstudier* (321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindqvist, P. & Nordänger, U.K. (2007). (Mis-?) using the E-Delphi Method. An Attempt to Articulate Practical Knowledge of Teaching. *Scientific Journals International, Journal of Research Methods and Methodological Issues*, <http://scientificjournals.org> Vol. 1 Issue 1, 2007.
- Llewellyn, S. (2001). “Two-way windows”: Clinicians as medical managers. *Organization Studies*, 22(4), 593-623.

- Molander, S. & Terum L.I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Munkhammar, I. (2001). *Från samverkan till integration. Arena för gömda motsägelser och för givet tagna sanningar*. (Diss.). Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Reid N. (1988). The Delphi technique: its contribution to the evaluation of professional practice. I Ellis, R. (Red.) *Professional Competence and Quality Assurance in the Caring Professions*. Chapman & Hall, London.
- Rohlin, M. (2012). *Fritidshemmets historiska dilemman. En nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Stockholm: Stockholms Universitets Förlag.
- Skolverket (2011). *Fritidshemmet – en samtalsguide om uppdrag, kvalitet och utveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2017). *Elever och personal i fritidshem läsåret 2016/17*. PM, Dnr. 2017:591. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Regeringens proposition. 2009/2010:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Thomas, R. & Lindstead, A. (2002). "Loosing the Plot? Middle Managers and Identity. *Organization*, 9(1), 71-93.
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process. Structure and Anti-structure*. New York: Cornell University Press.

Att representera mångfalden: Förskolläroarstudenters narrativ om representativitet, delaktighet och professionalitet

*Jenny Rosén
Åsa Wedin*

Mångfald uttrycks i utbildningssammanhang oftast som ett positivt begrepp och inom utbildningssystemet förväntas mångfalden ”göra något” samtidigt som olika aktörer förväntas ”göra något med” mångfald (Åberg, 2008). I detta kapitel betraktas mångfald utifrån ett socialkonstruktivistiskt och normkritiskt perspektiv som en process som konstrueras, och rekonstrueras, genom att olikheter synliggörs i vardagliga händelser i utbildning där normer och värderingar skapas. Detta innebär att mångfald förstås i termer av samhällelig diskurs (de los Reyes, 2001; Winther Jørgensen & Phillips, 2001; Åberg, 2008). Syftet med kapitlet är att utifrån två förskolläroarstudenters narrativ om representativitet, delaktighet och professionalitet skapa kunskap om mångfaldsdiskurser inom förskolläroarutbildningen. Genom narrativ från två studenter som rekryterats till utbildning på grund av sin så kallade mångkulturella och flerspråkiga bakgrund, riktas fokus mot hur studenterna genom sina berättelser förhandlar om att bli förskolläroare.

Förskolläroarprogrammet syftar till att studenter utvecklar kunskap och förmåga för att självständigt kunna arbeta som förskolläroare i den verksamhet som utbildningen avser (Högskoleförordningen, 1993:100, bilaga 2). I den svenska förskolan där studenterna förväntas arbeta har många barn ett annat språk än svenska som dominerande i hemmet, och barnen själva eller deras vårdnadshavare har en

migrationsbakgrund och kan därmed förstås ha en annan språklig och kulturell bakgrund än enbart svensk. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016:7) betonas att ”förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling” samt att ”förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål”. Förskolan åläggs således ett stort ansvar för att utveckla barns flerspråkighet likväl som stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet. Samtidigt ska också förskollärarytbildningen i sig, i likhet med övriga utbildningar inom högskola och universitet, spegla en mångfald som finns i samhället. Sedan början av 2000-talet har universitet och högskolor haft uppdraget att aktivt främja och bredda rekryteringen till sina utbildningar (Universitets- och högskolerådet, 2016). Att bejaka den språkliga och kulturella mångfalden utgör därmed ett positivt värde både i högskoleutbildningen och i den pedagogiska praktik som de studerande efter utbildningen ska verka inom. Samtidigt synliggör tidigare forskning diskriminering och marginalisering av studenter med flerspråkiga- och/eller migrationserfarenheter inom lärarutbildningen (Bayati, 2014; 2017; Carlson, 2009) samt en diskurs inom förskollärarytbildning där en svensk syn på barndom och förskola dominerar och värderas (Rosén & Wedin, 2018).

Kapitlet tar sin utgångspunkt i projektet *På tröskeln till förskolan – Förskollärarytstudenters utbildning i en flerspråkig mångfaldskontext* (2013-2017). Inom projektet studerades lärande- och identitetsprocesser för tio studenter (här kallade S-gruppen) som hade rekryterats till förskollärarytutbildningen av en svensk kommun utifrån att de alla hade invandrat till Sverige. Rekryteringen av de tio studenterna var ett samarbete mellan högskola och den aktuella kommunen och syftade dels till att bredda rekryteringen till programmet, dels till att från kommunens sida fylla ett behov av utbildade förskollärare med så kallad utländsk bakgrund. Studien bygger på intervjuer med förskollärarytstudenterna under utbildningen samt observationer av praktiker under utbildningen såsom seminarier, redovisningar och VFU. I detta kapitel används intervjuer och fokusgruppintervjuer som analyserats utifrån ett kritiskt analytiskt perspektiv där narrativ teori i kombination med positionsteori används. Fokus i kapitlet riktas mot identitetsprocesser om att bli förskollärare där tre aspekter

framträtt i analysen av materialet; representativitet, delaktighet och professionalitet. Först kommer här det teoretiska och metodologiska ramverk som är kapitlets utgångspunkt att presenteras. Därefter presenteras två utvalda studenternas narrativ, med fokus på hur dessa studenter positionerar sig och positioneras i talet om mångfald i relation till representativitet, professionalitet och delaktighet, både i utbildningen och i en yrkesgemenskap som förskollärare. Presentationen tar sin utgångspunkt i de studerandes aktörskap och utgår från deras narrativ under utbildningen.

Med utgångspunkt i spänningar mellan å ena sidan de förväntningar som initialt uttrycktes om att dessa studenter skulle bidra med sina specifika erfarenheter utifrån sin bakgrund, och å andra sidan studenternas narrativ om att osynliggöra dessa erfarenheter för att positionera sig som professionella, diskuteras och problematiseras mångfald inom förskollärarytbildningen.

Teoretisk inramning

Med det normkritiska och socialkonstruktivistiska ramverk som används här betraktas mångfald som en process som är konstruerad och rekonstruerad av olika aktörer genom deras handlingar i sitt vardagsliv. Vi följer här Butler (1997, 2005, se även Hacking, 2000) som betraktar diskurs som producerad och utförd genom handlingar i vardagslivet, vilka genom upprepning skapar normer och kategorier såsom ”naturlig” och ”sunt förnuft”. Begreppet *positionering* (Davies & Harré, 1990) används då för att belysa hur diskurser konstruerar ramarna för identitetsarbete, inom vilka individer kan positioneras som ingående i vissa kategorier, så som *invandrare*, *flerspråkig* eller med *ickesvensk bakgrund*, kategoriseringar som den enskilde måste möta på något sätt, genom motstånd eller genomförande av den tillskrivna positionen (Hjörne & Säljö, 2009; Rosén, 2017). På så sätt är individer aktiva aktörer i identitetsarbetet som sker i diskursiva praktiker i vardagslivet. I enlighet med Foucault (1993) förstås diskurser som dynamiska, makt ger individer handlingsmöjlighet och genom interaktion förhandlar och transformerar människor diskurser. Institutionella miljöer såsom högre utbildning erbjuder vissa narrativ i identitetsarbetet (Gee, 2000; Holstein & Gubrium, 2000).

Aspekter av social rättvisa kan belysas genom narrativ analys, exempelvis av hur människor genom narrativ förhandlar om och tillskriver sina erfarenheter och identiteter mening. Samtidigt skapas nya erfarenheter och identiteter genom narrationen (Freeman, 2010). Den narrativa reflektionen kan i sig även skapa kunskap om processer och relationer vad gäller tid, plats eller verklighet bortom själva narrationen och narrativet (Karlsson & Pérez Prieto, 2012). Sålunda kan vi och andra komma att framstå på nya sätt genom narrativ (Freeman, 2010).

Metod och analys

I det etnografiskt inriktade projekt, från vilket material för detta kapitel använts, följdes S-gruppen under förskollärarytbildningen (3,5 år) främst genom observationer och intervjuer. För detta kapitel har främst intervjuer med förskollärarytstudenterna under utbildningen analyserats. Intervjuerna har genomförts såväl enskilt som i fokusgrupper under utbildningen, och för den ena studenten, Maano, används tre individuella intervjuer och två fokusgruppsintervjuer, medan för den andra, Lorin, sex individuella och en fokusgruppsintervju. Alla intervjuer spelades in och transkriberades. Analysen av intervjuerna kommer att presenteras i form av två skilda narrativ.

Att intervju och observera studenter under de 3,5 år de var inskrivna i förskollärarytprogrammet innebar flera etiska hänsynstaganden. Studenterna i S-gruppen var uttagna av sin kommun genom uppdragsutbildning under de första 30 veckorna, men studerade genom hela programmet tillsammans med studenter som antagits på ordinarie sätt. Att genom uppdragsutbildning gå förbi antagningsprocessen betraktades av vissa studenter som orättvist. Under det första året inträffade vissa konflikter i programmet, bland annat med anledning av detta, och vid sådana tillfällen avstod vi helt från att genomföra observationer. För att inte ytterligare utmärka denna grupp genomfördes inga observationer alls under de två första terminerna. En annan utmaning var att observationer i lärarutbildning, under seminarier och studentpresentationer inkluderade observation av lärare som var kända för oss sedan

tidigare. Alla studenter och lärare som observerades informerades om syftet med studien och gav muntligt och/eller skriftligt medgivande till sitt deltagande. All presentation av material görs så att igenkännande förhindras i så hög grad som möjligt.

Med den narrativa analys som används här, är avsikten att analysera de två studenternas berättelser för att skapa kunskap om lärande och identitetsprocesser under förskolläraryrket. Utifrån ett socio-narratologiskt perspektiv (Frank, 2010) betraktar vi här det berättade och den berättande som ömsesidigt beroende, och positionerar därmed informanten, den som berättar, som auktoritet vad gäller dennes egen narration, och oss, som forskare, med en vilja att förstå och som kapabla att relatera det berättade till andra fenomen. Detta innebär även att vi behandlar narrativet som öppet, utan slutgiltig version, i enlighet med Frank (2010). Med detta öppna perspektiv på presentationen av narrativen är vår avsikt inte att tillskriva vår tolkning en slutgiltig status utan snarare att öppna för fortsatt diskussion.

Bakgrund

Den aktuella kommunen kan kategoriseras som större stad (enligt SKL:s definition) där många migrerat eller har föräldrar som migrerat till Sverige. Rekryteringen av de tio förskollärestudenterna motiverades av kommunen dels med att dessa personer var arbetsökande och dels utifrån behovet på förskolorna. Från lärosätet motiverades rekryteringen utifrån en breddad rekrytering till utbildningen och bland lärare i programmet, inklusive programansvarig, ansåg man att dessa studenter skulle bidra med andra språkliga och kulturella erfarenheter till utbildningen. Studenterna rekryterades av arbetsförmedlingen, kommunen och lärosätet och påbörjade förskolläraryrket i form av en uppdragsutbildning under de första 30 veckorna. Under denna period erbjöds de även språkstöd i svenska samt möjlighet att läsa in gymnasiekurser i svenska som andraspråk för de som saknade dessa. Tio kvinnor rekryterades till utbildningen och inom gruppen fanns stor variation vad gäller språk, yrkeserfarenhet, ålder, tid i Sverige etc.

Att bli förskollärare – delaktighet, representativitet och professionalitet

Utbildningen kan ses i termer av blivande, en socialisation till förskolläraryrket genom att positionera sig och positioneras som förskollärare. De två studenterna Maano och Lorin intervjuades både enskilt och i grupp under tiden i förskolläraryrket. Det är rimligt att tänka sig att de under denna period på 3,5 år utvecklades i relation till utbildningen och sin kommande tänkta yrkesroll. För att synliggöra deras identitetsarbete under denna process i form av hur de positioneras/positionerar sig i relation till delaktighet, professionalitet och representativitet kommer vi att presentera deras narrativ. Vid analysen av intervjumaterialet har vi i ett första steg analyserat hur de två studenterna uttrycker sig när det gäller delaktighet, professionalitet och representativitet. Detta har sedan i ett andra steg utgjort grund för analys av positionering och identitetsfrågor.

Maano

Maano kom till Sverige som tonåring och studerade då först på dåvarande introduktionsprogrammet på gymnasiet, för att sedan fortsätta studierna inom vuxenutbildningen. När hon började på förskolläraryrket var hon ca 20 år gammal och hade varit i Sverige i fyra år. Hon berättar att hon egentligen ville bli sjuksköterska och hade planerat att läsa omvårdnad för att arbeta inom äldreomsorgen men när hon hade fått beskrivet för sig att i arbetsuppgifterna ingick att bada vårdtagare och laga viss mat valde hon att hoppa av utbildningen av religiösa skäl. I samband med det fick hon höra från bekanta att det fanns en kurs i kommunen där man gick i tre månader och om man klarade den fick man påbörja förskolläraryrket.

Maano berättar när hon precis börjat programmet att ”förskolan och böcker och allt om barn, jag intresserar mig att jobba som

KAPITEL 3. ATT REPRESENTERA MÅNGFALDEN

förskollärare”. Under den första terminen beskriver hon utbildningen på följande sätt¹:

Vi har gjort en del saker, vi har haft föreläsning, läst eh kurs eh litteratur och vi har skrivit individuellt grupparbete och det var en massa saker vi gjorde men det var faktiskt intresse varje gång, du vill veta någonting mer och det är intressant att jobba med barn, du vet barn är gulliga och dom är söta, det är faktiskt bra och det här det är också det hjälper mig om jag bli mamma, då kan jag hantera mina barn och jag vet hur dom tänker. [...] Det hjälper mig också i samhället och X kommun behöver förskollärare för det finns många invandrare som har olika bakgrunder och det hjälper till (Intervju år 1)

Hon relaterar här sitt kommande yrke till en roll som mamma och till kommunens behov. Att hon här positionerar sig i relation till kommunen tyder på att hon är medveten om att hon rekryterats för att representera en språklig och kulturell mångfald vilket hon behöver förhålla sig till. Hon berättar också i början av utbildningen om hur hon tror att hon själv kommer att förändras under utbildningen. Hon säger: ”jag kommer få olika syn, kommer få olika barnsyn”. Att Maanos syn på barn och lärande förändras under utbildningen, blir också tydligt i en jämförelse med hur hon uttrycker sig i intervjuerna senare under utbildningen.

men det ja där har vi utvecklat mycket vi har (xxx) aktiviteter i förskolan vi har planerat själva och gjorde med barnet och det har gått bra och vi alltså det är alltid så att jag säger att varje kurs som vi börjar vi lär oss nånting nytt som vi inte visste förut och när vi är klara kursen så vet vi hur vi tar tillvara som pedagog alltså den här alltså den här pedagogsrollen hur vi förhåller oss till barnet och det är det som gäller hela programmet hur vi pedagoger gör för att barnet ska lära sig nånting och dom ska känna sig trygg och så ja att vi ska vara trevliga människor som är vi är barnen va säger man ja man säger att barn gör nånting de som vi gör inte det som vi säger och vi måste också vet hur vi handlar eller hur vi gör (xxx) när vi gör nånting och det är inte grant man utvecklar sig hela tiden och kommer lära sig mycket mer framåt också men alltid ledarskapsprocessen börjar framåt det är inte där man stannar och säger nu är jag klar (Intervju år 3)

¹ Transkriptionerna är bearbetade för att närma sig skriftspråk. Korta pauser och instämmanden är inte markerade. (xxx) markerar ohörbart tal, och [...] utesluten del.

Citatet från intervjun med Maano synliggör en självmedvetenhet kring den egna utvecklingen under programmet och att detta i sig är ett mål för henne. Både vid individuella intervjuer och i fokusgruppen uttrycker hon reflektioner kring sin egen utveckling i yrkesrollen som förskollärare. Hon beskriver att en del i denna utveckling är att ta ansvar för planering och genomförande av aktiviteter och som ledare. De kunskaper hon möter i utbildningen kopplar hon till en identitet som pedagog och till att hon kan använda denna i relationen med barnet. Citatet beskriver också hur hon i egenskap av pedagog ser sig som en förebild för barnet som ser hur hon handlar och utvecklas. Att sätta barnet i centrum är något som Maano också betonar senare i samma intervju, där hon beskriver sitt förhållningssätt gentemot barnet.

Den barnsyn som Maano ger uttryck för är starkt influerad av de perspektiv som hon mött i utbildningen. I en av fokusgruppintervjuerna under det sista året säger hon att det är klart att de ”har en annan bild nu jämfört med vad vi [de] hade för 2,5 år sedan”. Att lära och utvecklas är en central del av yrkesrollen för Maano där hon beskriver att de lär av barnen och barnen av dem, ett ömsesidigt lärande.

Socialisation till förskollärare sker både i verksamhet på lärosätet och på den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). Maano byter under utbildningen VFU-förskola vid ett flertal tillfällen och av olika anledningar. Vi ett tillfälle berättar hon hur personalen på förskolan inte bemöter henne väl och är oförstående inför att hennes närvaro på förskolan är en del av hennes utbildning. Maano har ofta med sig uppgifter som hon ska genomföra i verksamheten men beskriver att hon känner sig ”skrämd eftersom om man inte känner sig välkomnad eller om det finns inte nån som vill upptäcka eller inte säger hej till dig när du kommer eller alltså dom ser inte heller dig dom ser inte dig dom struntar går iväg bara inte säger hej det som dom tänker bara ja jag har uppgifter att göra och jag bryr mig om vad andra kommer göra”. Detta skiljer sig från hennes upplevelser när hon tidigare vikarierat på olika förskolor.

Relationen till pedagogerna på VFU-förskolorna är av betydelse både vad gäller delaktighet och professionalitet. Maano beskriver vid ett tillfälle att hon känner sig maktlös vad gäller att påverka

verksamheten på VFU-förskolan, inte bara när det gäller hennes uppgifter utan också när hon ser sådant som hon inte tycker fungerar väl. Vid dessa tillfällen har hon valt att tänka att hon i första hand får påverka detta i framtiden när hon är utbildad förskollärare, att hon då kommer att ha kunskapen och kunna agera på ett annat och bättre sätt. Att pedagogerna på VFU-förskolan inte tar till vara tillfällen för lärande beskrivs med frustration, men hon förklarar det med att de har en gammal utbildning och inte har möjlighet att ta del av ny forskning eller böcker, och även med att vissa inte har en förskollärarytbildning utan är barnskötare. Därmed uttrycker hon ett stort förtroende till att utbildning och forskning lägger grund för en välfungerande pedagogisk verksamhet. Att Maano positioneras att representera mångfald är något hon ofta bemöter genom att i första hand positionera sig som förskollärestuderande eller pedagog. Under en av fokusgruppsintervjuerna uttrycker hon angående relationen till föräldrar att hon i egenskap av pedagog ska förmedla information om den svenska förskolan och dess regler.

Men jag tänker det är vi som behöver alltså vi som drivande pedagoger behöver ta den rollen att berätta förmedla den information som vi har här i Sverige hur vi har det i förskolan regler (Fokusgruppintervju 2)

Under samma fokusgruppssamtal lyfter Maano att andra pedagoger menar att hon som flerspråkig kan vara en stor hjälp i förskolan, något som hon inte helt håller med om. Liksom vid tidigare tillfällen positionerar hon sig i första hand som förskollärare och inte som representant för en annan kulturell bakgrund och språk, och menar att huruvida barn och föräldrar känner sig trygga med en pedagog inte enbart handlar om ett visst språk. Maano beskriver också att hon i första hand använder sig av svenska i interaktion med barnen. Sammanfattningsvis synliggör Maanos berättelse en betoning på professionalitet, vilket delvis innebär ett motstånd mot att positioneras som representant för flerspråkighet och mångfald. I den högskoleförlagda utbildningen är Maano aktiv och mycket delaktig, men hennes berättelse synliggör förhandling och visst avståndstagande på VFU-förskolorna.

Lorin

Lorin hade varit i Sverige i cirka 15 år när hon blev rekryterad till förskollärarytbildningen av den kommun där hon var bosatt. Hon hade tidigare haft ett flertal praktikplatser och begränsade anställningar i Sverige, bland annat inom förskolan som personlig assistent för ett barn med autismdiagnos. Innan ankomsten till Sverige hade hon studerat nio år i Kurdistan, på arabiska. Detta innebär att hon behärskar både kurdiska och arabiska, men det är kurdiskan hon nämner i intervjuer. Två av de övriga tio som rekryterades är hennes nära vänner.

När det gäller delaktighet framhåller Lorin många gånger att hon lägger vikt vid att smälta in i de olika sammanhang hon finns i under utbildningen och betonar betydelsen av samarbete både på VFU-platsen och med andra studenter. Det innebär exempelvis att hon prioriterar arbetet i olika grupperingar som skapas under utbildningen. Till en början placerades de tio studenterna i S-gruppen i två studiegrupper tillsammans med vad lärarna benämnde som ”svenska” studenter. Lorin nämner, förutom de två nära vännerna, även tidigt en vän bland de så kallade svenska studenterna som är placerad på samma VFU-förskola. Hon framhåller språkfrågor som något som det är viktigt att samarbeta med övriga studenter om. Hon nämner även tidigt att hon vänder sig till några av de övriga studenterna i S-gruppen när hon vill ha hjälp med något. Efter någon termin har hon hunnit arbeta i flera olika gruppkonstellationer och betonar vikten av samarbete, särskilt med de hon kallar ”svenskarna” just på grund av deras kompetens i svenska men även för att som hon säger: ”vissa saker kanske vi förstår inte det är bättre att man har diskussion med svenskarna”.

Beträffande representativitet framhåller Lorin sitt värde som förskollärare främst utifrån sin tidigare arbetserfarenhet, där erfarenheten av att arbeta med ett autistiskt barn är något hon återkommer till genom hela utbildningen. När det gäller att representera De Andra, vilket i detta sammanhang kan innebära ickesvenskhet, erfarenhet från uppväxt och liv utanför Sverige och med ett annat språk än svenska, är det sin språkliga kompetens i kurdiska hon främst nämner, och då att det är i kommunikationen

KAPITEL 3. ATT REPRESENTERA MÅNGFALDEN

med föräldrar som hon ser sin kurdiska kompetens användbar. Samtidigt omtalar hon svenska som ”språket”, som i slutet av den andra terminen: ”så att förra VFU-plats dom hade många barn som är från mitt land och dom kunde inte mycket språket”, liksom ett år senare när hon framhåller betydelsen av att föräldrarna får information som de förstår:

vad deras barn har gjort under dagen och det påverkar barns utveckling om föräldrarna kan inte språket till exempel (...) så det blir dom förstår fel saker som jag har berättat på redovisningen att föräldrarna behöver att förstå vad gäller svenska samhället hur kan man gå in i svenska samhället för vi är i det här landet att vi måste lära oss gå in och lära oss (Intervju år 2)

Här ser vi hur Lorin även betonar vikten av att anpassa sig för att bli delaktig i samhället vad gäller föräldrarna. Hon berättar om olika situationer där hon har tolkat mellan pedagogerna och föräldrar, och nämner då exempel såväl från sin tidigare anställning som från VFU-studierna. I de fall hon nämner har det uppstått någon svårighet i kommunikationen mellan personalen och föräldrar eller vårdnadshavare där Lorin antingen själv har initierat eller blivit ombedd att hjälpa till med att översätta.

Mot slutet av utbildningen har hon många exempel på när hon hjälpt till i kommunikationen med föräldrar. Då uttrycker hon ytterligare betydelsen för föräldrarna av att förstå vad deras barn är med om genom att hon:

ser på ögonen att dom är trygga och dom kommer fram och pratar och dom vill säga vad dom vill säga förstår du det är stor skillnad man kan språket bra man vill säga nånting men jag kan inte språket så det blir inte så mycket relation mellan föräldrarna och pedagogen heller (...) men sen när dom ser mig där så dom kommer fram pratar och dom säger vad dom vill vad dom tänker och så jag tycker det är bra man har nåt som man är trygg med (Intervju år 4)

Lorin upplever också att övrig personal uppskattar hennes hjälp med detta. Hon nämner ett exempel med ett barn som blivit sjukt under dagen och hur hon då kunde ringa mamman och förklara så att mamman kunde komma och hämta barnet, och att man då slapp ordna tolk. Hon nämner även att personalen ibland ber henne

förklara på kurdiska för något barn och att någon ur personalen uttalat sig uppskattande om att hon hade kunnat hjälpa till med att förklara för ett barn på kurdiska och att det är viktigt att pedagoger kan barnens språk. Hon ser det som sitt uppdrag att förklara så att det aktuella barnet också ska kunna vara delaktigt i aktiviteten och ”inte bara stå så här och kolla på barnen och vet ingenting vad ska hon göra”. Hon nämner även att VFU-ansvarig hade argumenterat för att hon skulle placeras på en förskola med arabiska och kurdiska barn för att hon skulle kunna hjälpa dem mer, i stället för en förskola med många somaliska barn.

Även när det gäller kulturella frågor, där hon nämner traditioner i relation till islam, lyfter hon fram sin betydelse men tillfogar samtidigt ”jag kan hjälpa svenska barn också för jag kan svenska kultur också”. Hon nämner sin klädsel, med sjal, som något som kan kännas tryggt för barn vars mamma också bär sjal, även för barn med annan bakgrund än kurdisk.

Samtidigt som hon framhåller sin betydelse språkligt och kulturellt säger hon att hon själv brukar säga till barn som pratar kurdiska med henne att ”nu pratar vi svenska för vi är i förskolan för ni måste lära er svenska”. I det avslutande fokusgruppsamtalet argumenterar hon dock för att använda barnens olika språk för att förklara så att de kan bli delaktiga, exempelvis i samlingen.

Här kan man skönja en ambivalens även i Lorins förhållningssätt vad gäller representativitet. Å ena sidan ser hon det som betydelsefullt att hon kan hjälpa föräldrar och barn att förstå genom att hon kan kurdiska, och även att hennes användande av sjal kan skapa trygghet för vissa barn, medan hon å andra sidan uppmanar barn att använda svenska i stället för kurdiska. I intervjuerna problematiserar hon aldrig betydelsen av svenskfärdigheter och accepterande av svenska normer som medel för delaktighet och inkludering.

Genom hela utbildningen uttrycker hon sig mycket positivt i relation till den syn på förskoleverksamhet och barn som undervisningen presenterar. I olika uppgifter som studenterna har haft i samband med VFU har Lorin valt sånger och lekar som är vanliga i svenskt förskolesammanhang, så som Bä bä vita lamm och Klappa händerna. Mot slutet av utbildningen, under den näst sista

KAPITEL 3. ATT REPRESENTERA MÅNGFALDEN

terminen, är hon mycket tydlig med att hon anser att det svenska systemet för barnomsorg är, som hon säger:

mycket mycket bättre än som vi har system i mitt hemland för så jag vet inte men jag tror dom bryr sig inte så mycket om dom bara vet om barnen har blir godkänt eller inte det är mer med sånt men här man har koll på hur barnen lär sig och vad dom lär sig och på vilket sätt dom lär sig och så dom har inte sånt på hemland och jag vill jag vill gärna den här systemet som man har här man använder i hemlandet att att barnen där också får möjlighet att lära sig på bra sätt (Intervju år 4)

Hon skulle vilja ta med sig det som hon har lärt sig i förskolläraryrket till Kurdistan för att förändra där. Det är endast vid ett tillfälle, efter en termin, hon uttrycker kritik och det är i ett fall när hon sett en bok på en förskola som visade människans kropp, ”hur barn blir till och så”. Det anser hon inte är sådant som passar för mindre barn.

Genom utbildningen uttrycker Lorin alltså sig övervägande för en anpassning till svenskhet. Detta tydliggörs mot slutet av utbildningen när hon framhåller att hon tycker att det är dumt att fråga barn med kurdisk bakgrund saker om Kurdistan. Hon menar att för hennes egna barn, som är födda i Sverige, är det Sverige som är hemland. Samtidigt framhåller hon vikten av att den enskilda människan bedöms utifrån sina tankar, inte vilket språk man talar eller vilken religion man tillhör. Hon tar sig själv som ett exempel, när hon började använda sjal efter att ha arbetat i en skola i fem år. Hennes arbetskamrater hade då kommenterat hennes förändring medan hon själv hade sagt sig vara samma människa, med eller utan sjal. Det är alltså en ambivalent bild vad gäller representativitet som framträder i Lorins narrativ, där hon visserligen framhåller sin specifika betydelse som kompetent i kurdiska och med användning av sjal, men även betonar vikten av att smälta in och anpassa sig för delaktighet.

Lorin säger i början av utbildningen att det var hennes dröm att få börja studera på högskola och att hon har kämpat mycket för att uppnå det. Hon säger också att hon efter utbildningens slut tänker fortsätta studera för att bli lärare för de senare skolåren och att hon gärna skulle läsa till specialpedagog på grund av sitt intresse för barn med särskilda behov. Efter en termin i programmet hade hon läst och förstått att det var ett omfattande arbete. Hon hade sett på VFU:n att

det var svårt för förskollärarna att få alla barn med sig och hon hade ännu inte själv vågat sig på att aktivt arbeta med barnen.

Efter två terminer bytte Lorin VFU-plats för att hon tyckte att den förskola hon var på var för liten och hade för få organiserade aktiviteter. Genom bytet av förskola har hon uppmärksammat den stora skillnaden mellan olika förskolor, där vissa ”gör ganska mycket som böckerna säger speciellt den här läroplanen dom gör allt nästan” medan andra ”dom gör inte så mycket som böckerna säger”. Detta är något som hon diskuterar med andra studenter och i samband med seminarier. Hon berättar efter tredje terminen att hon nu har lärt sig hur mycket det är som görs i förskolan, något hon inte hade förstått tidigare som förälder. Hon uttrycker att förskollärarens arbete med att lära barn är krävande men upplever fortfarande att det är lite svårt med kontakten med barnen, och att barnen håller lite avstånd till henne. Studierna tycker hon är intressanta och särskilt att lära sig om hur olika barn kan uppleva och lära sig saker på olika sätt. Hon betonar att hon har lärt sig hur man leker med barn, lyssnar på och diskuterar med dem.

Hon berättar efter några terminer att hon nu ser saker i sin vardag som gäller barn, på ett sätt som hon inte gjorde tidigare. Fortfarande är hon särskilt intresserad av barn som hon kallar ”lite sega och som behöver lite mer aktivitet”. Hon berättar också om hur hon, när hon var i Kurdistan, förklarade för en kusin där hur hon skulle ta hand om sitt barn. Hon känner sig stolt när hon ser att hon kan det som kanske andra mammor inte kan.

Som förväntat utvecklar Lorin en yrkesroll genom utbildningen som hon uttrycker som utökad kunskap om förskolläraryrket och en professionalitet. Hon positionerar sig gentemot viss personal som inte ”gör så mycket som böckerna säger”, och även gentemot andra mammor genom att hon nu kan visa att hon kan det som inte andra kan. Den professionalitet hon uttrycker innehåller inget ifrågasättande av vad som kan kallas svenska normer om barndom, förskola och barnomsorg, med det enda undantaget i form av den bok som behandlade människors kroppar på ett sätt hon inte tyckte var lämpligt.

Positionering och identitetsarbete

Maanos och Lorins berättelser synliggör förändring och ambivalens i hur de positioneras och positionerar sig genom utbildningen. Den utveckling de genomgår under utbildningen innebär samtidigt identitetsarbete, det vill säga en positionering som vem de kan vara och vem de kan bli (Gee, 2000). Att de rekryterats till förskollärarytbildningen i egenskap av sin flerspråkighet och migrationserfarenhet är något de förhåller sig till på olika sätt och under utbildningens senare delar är en yrkesidentitet som förskollärare mer dominerande. I båda narrativen är förhandling och även anpassning återkommande. Den svenska förskolediskursen och de normer som finns inom den är något som båda anpassar sig till och approprierar. Vid intervjuerna ger de ofta uttryck för sådant de mött i utbildningen som sina egna synpunkter, vilket vi tolkat som ett sätt att positionera sig som professionell. Denna ambivalens tydliggörs i bägges berättelser, i Lorins tydligast uttryckt genom hennes betoning av färdigheter i svenska språket och kännedom om svenska normer för att, som hon säger, ”gå in svenska samhället”. Här kan man förstå hennes positionering som någon som kan hjälpa föräldrar och barn att bli delaktiga i det svenska samhället genom att hon kan lotsa dem (tolka) till den svenska normen. Maano, däremot, framhåller inte den specifika kompetens hon har med sig vad gäller språk och migrationsbakgrund i mötet med barnen på förskolorna. Det är tydligt att deras strävan efter att bli och accepteras som förskollärare i verksamheten innefattar en viss diskurs om barn och lärande som också bör kommuniceras på svenska.

Sålunda kan man förstå den professionsidentitet som de båda positionerar sig med, som en identitet som välutbildad, kompetent förskollärare, företrädare för svensk syn på barn, barnomsorg och barns utveckling, där de båda uttrycker att de har ett viktigt uppdrag att informera föräldrar med annan bakgrund om förskolan och dess verksamhet. Lorin framhåller även en identitet som kurdisktalande, självbärande muslim, som i första hand en resurs för de föräldrar och barn som behöver hjälp med att bli delaktiga i det svenska samhället genom anpassning.

Diskussion

Utifrån Maanos och Lorins narrativ blir det intressant att diskutera mångfaldsdiskurser inom förskollärarytutbildning. Vad händer när förväntningar på att studenter ska bidra med sina specifika erfarenheter utifrån sin bakgrund, i detta fall från kommunledningens och lärarutbildarnas sida, ställs mot förskollärestudenters positionering och identitetsarbete? Analysen av dessa två studenters narrativ synliggör en spänning mellan förväntningar och studenters egen positionering. Detta uttrycks exempelvis i den ambivalens som kan förstås från Lorins sida, när hon visserligen framhåller sin specifika kompetens vad gäller språk och kulturella företeelser, men huvudsakligen som en resurs för att hjälpa föräldrar och barn till inkludering eller anpassning. Dessa två studenter är båda måna om att i alla intervjuer framhålla sin kompetens vad gäller sådant som kan betraktas som en svensk förskolediskurs om barn, barnuppfostran och barnomsorg, dvs. sin professionalitet som förskollärare i svensk kontext. Detta kan betraktas som rimligt med tanke på att det är en sådan utbildning de genomgår och utifrån dessa mål de blir bedömda. Båda framhåller denna kompetens som överlägsen den de tidigare har erfarenhet av genom att beskriva hur de nu kan och att de vill förändra synen på barn i sin familj och i sitt tidigare hemland.

Synliggörande av mångfald i utbildning medför två problem; för det första förutsätts läraren utgå från kulturell neutralitet, och för det andra är det problematiskt i sig att ensidigt betrakta mångfald som positiv (Åberg 2008). Att som här förvänta sig att studenter med så kallad utländsk bakgrund ska kunna bidra till förändring av utbildningen genom sina förmodade andra språkliga och kulturella erfarenheter till utbildningen och förskoleverksamheten ter sig som mindre realistiskt. Så länge studenterna genom utbildningen bedöms utifrån en enhetlig diskurs om barndom och barnomsorg, och detta sker genom språkliga normer där svenska, och i viss mån engelska, är de enda som ges reellt värde är det inte realistiskt att förvänta sig att enskilda studenter ska kunna tillföra mer än något marginellt till en utveckling av en mångfaldsdiskurs.

Referenser

- Bayati, Z. (2014). *"den Andre" i lärarutbildningen: En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Bayati, Z. (2017). Språkbiologiska institutioner, I: Hübinette, T. (Red.) *Ras och vithet: Svenska rasrelationer i går och i dag*. Lund: Studentlitteratur.
- Butler, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2005). *Könet brinner!: Texter i urval av Tiina Rosenberg*. Stockholm: Natur och kultur.
- Carlson, M. (2009). Kampen om kurser och perspektiv: En mångfald tolkningar och en heterogen praktik. I: Carlson, M. & Rabo, A. (Red.) *Uppdrag Mångfald: Lärarutbildning i omvandling*. Umeå: Boréa Bokförlag
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning: Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Frank, A. W. (2010). *Letting Stories Breathe: A Socio-narratology*. London: University of Chicago Press.
- Freeman, M. (2010). *Hindsight: The Promise and Peril of Looking Backward*. New York: Oxford University Press
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 1(25), 99-125.
<https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Hacking, I. (2000). *Social konstruktion av vad?*. Stockholm: Thales.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2009). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Holstein, J & Gubrium, J. (2000). *The Self we Live by: Narrative Identity in a Postmodern World*. New York: Oxford University Press.
- Högskoleförordningen 1993: 100.

- Karlsson, M. & Pérez Prieto, H. (2012). *Livsberättelser: Mening och identitet i tid och rum*. Karlstad: Karlstad University Studies
- de los Reyes, P. (2001). *Mångfald och differentiering: Diskurs, olikhet och normbildning inom svensk forskning och samhällsdebatt*. Solna: SALTSA. Arbetslivsinstitutet.
- Rosén, J. (2017). Rethinking identity in adult language learning classrooms. I: Bagga-Gupta, S., Hansen A.L. & Feilberg J. (Red.) *Identity Revisited and Reimagined: Empirical and Theoretical Contributions on Embodied Communication across Time and Space* (s.123–139) Rotterdam: Springer.
- Rosén, J. & Wedin, Å. (2018). Same but different: Negotiating diversity in Swedish pre-school teacher training. *Journal of Multicultural Discourses*, 13(1), 52-68
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98. Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket. Universitets- och högskolerådet 2016
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Åberg, M. (2008). Att synliggöra olikheter: En strategi med blinda fläckar. I: Carlsson, M. & Rabo, A. (Red.) *Uppdrag mångfald: Lärarutbildning i omvandling*. (s. 63–94) Umeå: Borea förlag.

Lärarygens i relation till styrning genom allmänna råd

Louise Frey

I Skolkommisionens rapport (SOU 2017:35) föreslås att staten måste stärka läraryprofessionen och att framtidens reformarbete i skolan genomförs i samverkan med skolans professionella, främst lärarna. Forskning inom utbildning har den senaste tiden visat intresse för lärares aktiva bidrag i formandet av sitt arbete (Priestley m.fl, 2015a), vilket sammanfaller med ovanstående mål. Detta aktiva bidrag kan kläs i termer av lärarygens, det vill säga lärares möjlighet att handla utifrån sin yrkeskunskap och i den kontext de befinner sig i. I föreliggande studie tar jag utgångspunkt i Priestleys m.fl. (2015a) teori om lärarygens (teacher agency). Priestley m.fl. beskriver agens som att det sker en interaktion mellan lärare och deras kontext och att den möjliggör mer eller mindre handlingskompetens.

För att åstadkomma önskad utveckling ur ett centralt perspektiv styrs skolan med hjälp av olika policytexter och stödmaterial till exempel kommentarmaterial och publikationen Allmänna råd. Dessa råd är framtagna för att öka styrförmågan av centrala styrdokument, läroplan och kursplan med mera (Nordin, 2014). Alla myndigheter har allmänna råd och de är rekommendationer och riktlinjer för hur, i detta fall, skolor och förskolor ska tillämpa förordningar och föreskrifter (<http://www.skolverket.se/regelverk/allmannarad>). Frågan är hur denna ”rådgivande styrning” kan kopplas samman med ambitionen om att stärka professionen och samverka med den professionella läraren?

En del i lärares yrkesutövning är att läsa, tolka och förstå skolans styrdokument och de allmänna råden är valda som underlag i denna intervjustudie eftersom de är rekommendationer och riktlinjer som Skolverket ger ut i syfte att vägleda skolverksamheten. Så som de allmänna råden är konstruerade, visar de på ett utrymme för att agera

på olika sätt; det finns en styrning i och med riktlinjer mot ett visst mål, men det är inte bestämt hur detta mål ska uppnås. Detta pekar på en spänning mellan styrning och handlingsutrymme, ett frirum vari lärare avgör hur de ska agera i de sammanhang de befinner sig.

Målsättningen att lärarna ska samverka i framtida reformarbeten som Skolkommissionen (SOU 2017:35) anger, ger en indikation på att det är av vikt att belysa lärares möjlighet att agera. Syftet i denna studie är att belysa vad lärares uppfattningar och erfarenheter är om styrningen genom Skolverkets publikationsserie *Allmänna råd* och hur de resonerar om detta i relation till sin vardagliga praktik. Mer precist besvarar artikeln följande forskningsfrågor:

- Hur uttalar lärarna sig om styrningen av verksamheten genom allmänna råden?
- Hur framträder lärarnas agens i relation till styrningen genom de allmänna råden i deras sätt att tala?

Läraragens i pedagogiskt arbete

Priestley, Biesta, Philippou och Robinson (2015b) synliggör lärares utövande av agens i Skottland och på Cypern där reformer med nya läroplaner implementerats. En slutsats de gör är att agens uppstår genom interaktion mellan individer och den kontext de befinner sig i snarare än att det bara handlar om aktörernas kapacitet. De menar att tidigare erfarenheter påverkar läraragens; hur val mellan olika handlingsalternativ tas eller beslut fattas. Det kan handla om värderingar, deras övertygelser eller kunskap och skicklighet och dessa faktorer tar lärare med sig till arbetet.

Ett exempel är en studie (Priestley m.fl., 2015b; Priestley m.fl., 2015a) som visar att trots likheter mellan två skolor; byggnader, uppfattning om undervisning och motivation, fanns det en skillnad vad gäller möjlighet till agens. Lärare visade olika nivå av självförförtroende när de tog sig an den nya läroplanen. Här visade det sig att det fanns skillnad i kulturer i skolorna; att våga vara innovativ, ta risker, få stöd från kollegor såväl som från ledning.

Vidare visar ett annat exempel där lärare motsätter sig ett projekt som skolledningen bestämt att de ska driva igenom (Priestley m.fl.,

2015a), att lärares uppfattningar om projektet inte stämmer överens med deras övertygelser om undervisning. Det indikerar en hög nivå av agens; hög nivå av professionellt omdöme när lärarna genom sina praktikkunskaper och erfarenheter kan visa att det finns andra sätt att agera. Men lärarna i studien begränsas och marginaliseras av en toppstyrd ledning. På liknande sätt visar Parding (2010; 2007) i sin studie att skolledningen går emot lärarnas yrkesprofessionalism när de tar beslut till fördel för vad Parding benämner som organisationens logik. Ledningen har andra sätt att tänka om vad lärare bör göra för att följa det som organisationen påbjuder vilket enligt Parding kan beskrivas som organisationsprofessionalism.

Pettersson (2013) beskriver hur lärare tolkar och förstår nationella kursplaner genom olika möjlighetsrum. Lärarna tolkar de nationella kursplanerna som att det är dokument som ger stort friutrymme i det pedagogiska arbetet. Lärarna låter därmed inte de nationella styrdokumenterna vara starkt vägledande (Pettersson, 2013).

Lärarygens och styrning

Jag har valt utgå ifrån Priestley m.fl. (2015a) och deras förståelse och teori om lärarygens. Denna ekologiska conceptualisering av agens understryker vikten av att både den individuella kapaciteten och den kontextbundna dimensionen formar handlingskompetensen. Agens förstås genom en konfiguration av influenser från det föregående, orientering mot framtiden och engagemanget i nutid; tidigare livserfarenheter eller professionella erfarenheter påverkar, strävan, lust och ambition i en viss riktning påverkar, strukturella, sociala eller materiella faktorer påverkar (Priestley m.fl., 2015a).

I min studie studeras hur lärare uttalar sig om styrning av verksamheten genom Skolverkets publikationsserie Allmänna råd. Lärares övertygelser och kunskap om det egna praktiska arbetet ligger till grund för deras professionella omdömen vid val inför olika handlingar och beslut.

Orienteringen inför framtiden i form av framåsyftande intentioner påverkar lärarygens genom den framåtblick lärarna tar sig an, avseende deras arbete både långsiktigt och kortsiktigt. Det handlar om den ambition, strävan och lust som finns i engagemanget

och vilken riktning den tar. Sådan ambition eller strävan kan vara positiv i sin relation till utveckling av till exempel elevers välbefinnande och leda till agens som är beskyddande gentemot elevers intressen (Lasky, 2005). Sådan agens kan stödja policyintentioner men den kan även ha motsatt riktning. Oavsett utgången kan läraragens drivas av en långsiktig strävan sedan länge rotad i lärares övertygelser och värderingar (Osborn m.fl., 1997) och Priestley m.fl. (2015a) betonar att oavsett vilken form strävan tar, är den rotad i tidigare erfarenheter.

Engagemanget i nutid påverkar genom faktorer som innefattar lärares arbetsmiljö där lärare dagligen behöver ta ställning i olika situationer (Priestley m.fl., 2015a). Många gånger innehåller besluten kompromisser och ibland kan de hamna i konflikt med den egna strävan och ambitionen i beslut. Ofta sker dessa situationer med snabba beslut under tidspress och tiden för reflektion och dialog med kollegor uteblir. Detta kan ha en stor påverkan på läraragens och innefattar många delar i en lärares arbete och beslutsfattande.

Empiriskt material och analysmetod

Intervjustudie

Empirin är hämtad från intervjusvar om lärarnas uppfattningar och erfarenheter om Skolverkets publikationsserie Allmänna råd. Jag intervjuade åtta lärare individuellt, fördelade på tre stadier; högstadiet, mellanstadiet och lågstadiet. Alla deltagare var erfarna lärare som arbetat inom skolans värld mellan 10-23 år; sju kvinnor och en man. Urvalet av lärare från olika stadier är en slump, men det gav en möjlighet att uppnå bredd bland de intervjuade eftersom det kan skilja sig i hur arbetet genomförs i olika stadier. Det kan ge en mer nyanserad och rik bild av innehållet i svaren (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2007).

Jag använde semistyrda frågor. I början av intervjun var lärarna försiktiga i sina svar och de ville gärna berätta att de inte hade läst något allmänt råd eller annat stödmaterial på länge, men för att lärarna skulle känna sig trygga hade jag med mig några exempel på allmänna råd, med en tanke att det skulle inspirera till intervjusvaren. Det var

en hjälp eftersom lärarna blev påmind när de såg materialet. Detta resulterade i att empirin konstruerades till viss del i intervjun när den övergick till ett samtal om texterna och information gavs om de olika stödmaterialens användningsmöjlighet. Mina frågor ledde fram till de aspekter av ämnet som intervjupersonen kom att uppmärksamma. Detta kräver naturligtvis en balansgång mellan mitt intresse som forskare att få tillgång till viss kunskap från lärarna, samtidigt som jag till viss del är med och påverkar vilken kunskap som skapas i samtalet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jag gav full information vid intervjutillfället. Lärarna hade möjlighet att överväga och avbryta sitt deltagande i intervjun när de fått all information vid intervjutillfället.

Analysmetod

Eftersom jag vill undersöka lärares uppfattning och erfarenheter av de allmänna råden genom att analysera kommunikationsinnehållet, använder jag en kvalitativ innehållsanalys (Flick, 2009; Krippendorff, 2004; Cohen, Manion & Morrison, 2011) som analysmetod. Kommunikations-innehållet relaterar jag sedan till teorin om läraragens (Priestley m.fl., 2015a). Kvalitativ innehållsanalys, som även benämns som kvalitativ tematisk analys (Silverman, 2011), framhäver det väsentliga i innehållet genom noggrann läsning av textens helhet, delar och den kontext den ingår i. Genom att följa ett visst tillvägagångssätt, i olika steg, försöker jag hitta egenskaper såsom ord, meningar eller kategorier, för att finna ett problemområde eller ett tema (Cohen, m.fl., 2011; Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2007). Jag fann fem teman som jag kommer att beskriva längre fram i texten. Genom dessa teman utkristalliserades även mönster som belyser hur läraragens kommer till uttryck.

Resultatet är inte generaliserbart. Studien bidrar istället med ett exempel för att belysa en specifik situation. Detta är med största sannolikhet igenkännbart av andra lärare i liknande situationer och bidrar på så vis med ny kunskap eftersom ingen annan studie beskrivit just en sådan situation i termer av läraragens.

Lärarnas uttalande om styrningen genom allmänna råd

I analysarbetet utkristalliserades fem olika teman utifrån hur lärarna resonerade om styrningen av verksamheten genom Skolverkets publikationsserie Allmänna råd, nämligen initierande, tillgänglighet, tid, ansvar samt funktion. Citaten i resultatdelen är exempel som belyser vad olika lärare säger kopplat till olika teman och är därför inte kopplade till någon speciell lärare.

Initierande

Här rör det sig om lärarnas uppfattningar och erfarenheter om vem som initierar läsandet av texterna. Utsagorna är av varierande slag och de visar att dessa texter initieras på olika sätt:

Den fick vi läsa när vi gick på en utbildning via Skolverket.

Rektorn ber oss läsa till en konferens, men sen händer inget mer...

Jag söker upp det själv eftersom jag är arbetslagsledare och jag letar upp saker som vi kan diskutera på studiedagarna.

Jag vet inte....

Intervjusvaren visar att det kan vara rektorn som initierar texten genom att be lärarna att ladda ner texterna för att läsa till ett konferenstillfälle. Det visar sig också att lärare i någon form av ledarposition tar på sig uppgiften att leta efter material på Skolverket som kan vara till hjälp i lärarlaget eller i olika situationer i verksamheten; utvecklingssamtal eller elevhälsoärenden. Initieringen kan även ske via en kurs i Skolverkets regi. Med andra ord finns det inte ett sätt som är allenarådande när det handlar om vem som initierar eller ska initiera dessa material. Det går dock att utläsa en känsla av att lärarna gärna vill att någon annan ska initiera, för att sen tala om vad som ska göras för att sedan fullfölja med någon form av implementering:

Vi ska läsa till en konferens, men sen händer inget mer.

Ibland säger rektorn till att det kommit något nytt, men inget mer.

Initierande av texterna verkar hänga starkt ihop med lärarnas prioritering och vem som ska initiera att ett av Skolverkets Allmänna råd ska arbetas med. I dessa citat synliggörs att lärarna gör vad de åläggs av exempelvis rektor, men att de därutöver inte ser det som en prioritering att driva arbetet vidare. Det kan innebära att lärare inte läser dessa texter för att styrningen inte är tydlig nog. Med styrning i detta fall innebär att någon annan ska styra upp, bestämma och ta ansvar, till exempel rektorn.

Sammanfattningsvis pekar lärarnas utsagor ofta på att lärarna förlägger ansvaret för att initiera och implementera de allmänna råden till rektorerna. Lärarna verkar inte prioritera att driva arbetet med denna sorts policytext.

Tillgänglighet

Här rör det sig om lärarnas uppfattningar och erfarenheter om tillgängligheten till Skolverkets allmänna råd. Det som framkommer i intervjusvaren är att få lärare känner till var de finns att hitta. De vet inte att de finns att ladda ner på Skolverkets webbplats, under rubriken Regelverk tillsammans med andra juridiska dokument:

Där inne är vi inte och letar...

Där har jag aldrig tittat...

Enstaka allmänna råd kändes igen och då hade lärarna antingen gått en kurs via Skolverket och fått den där, eller fått den av sin rektor för att läsa till en konferens, eller i sin roll som lärarlagsledare. Det material som lärare självmant använder i större utsträckning är kommentarmaterial till ämne eller till läroplanen och kursplan eller andra bedömningsstöd av olika slag. Förklaringen är att dessa är lättare att hitta samt att de är mer "hands on" och är direkt anknutna till vardagen och undervisningen. Det framkom dock också att de allmänna råden används som eventuella uppslagsverk, när man behöver råd inför en specifik händelse till exempel för extra anpassning:

Jag använder dem ibland, lite som ett uppslagsverk när jag behöver det, beroende på situation.

Sammanfattningsvis pekar utsagorna mot att lärarna ibland använder allmänna råden som uppslagsverk, men att de är svåra att hitta på Skolverkets webbplats. Ofta hittar de annat material som handlar om mer konkreta tips för undervisningen.

Tid

Här rör det sig om lärarnas uppfattning och erfarenheter om tid för att läsa in sig på Skolverkets allmänna råd, ha kollegiala samtal om innehållet och tid till att arbeta vidare med materialet. Följande exempel kan visa hur lärarna ser på tid för detta:

Jag känner att det finns inte finns tid eller utrymme till allt.

Jag har inte tid.

Vi måste få mer tid till att arbeta med detta.

Utsagorna visar att lärarna anser att tiden inte finns till att läsa texterna. Det gavs endast korta stunder för samtal och sen ingen fortsättning för att arbeta vidare. Många gånger lämnas lärarna ensamma åt att läsa dessa texter:

Vi har lite gemensam tid, vi sitter mest själva och tid för sig själv tog man själv.

Jag läser mycket själv.

Flera av lärarna berättar att de efter att de läst till en konferens så samtalar de en kort stund om innehållet, sedan händer inget mer. Lärare lämnas att själva ta del av och tolka innehållet. Enstaka lärare uttrycker att ”de har tur som har en kollega som de kan diskutera med”. Andra lärare berättade att de läser själva och inte pratar med andra om innehållet.

Sammanfattningsvis pekar utsagorna mot att känslan är att det finns lite gemensam tid för att gemensamt tolka innehållet. Samtidigt var det flera av lärarna som på eget initiativ läser materialet själva, ofta hemma, för att sen tala med kollega.

Ansvar

Här rör det sig om lärarnas uppfattningar och erfarenheter om vem som bär ansvaret för att ett allmänt råd läses och arbetas med. Följande citat visar uppfattningar om eget ansvarstagande:

Vi måste ta mer ansvar. Egentligen tycker jag att det är de allmänna råden vi ska diskutera på gemensamma konferenser, då de allmänna råden är mer för verksamheten.

Man letar i de allmänna råden efter stöd utifrån en situation som har uppstått, man borde använda dem mer.

Viktigt att veta att de grundar sig på regelverken, då får de större betydelse och vi borde läsa dem mer grundligt.

Samtidigt som allmänna råd inte verkar vara ett välanvänt material utifrån de tidigare beskrivna teman, visar utsagorna att vissa lärare uttalar en klar och stark känsla för ansvar mot deras elever och mot att vilja utveckla verksamheten. Det ges i uttryck av att det är ”viktigt att lära sig mer om vad regelverket säger”, ”vi måste ta mer ansvar”. Uttryck som dessa tyder på att viljan finns att läsa dessa texter. Lärarna beskriver att de kan vara inne på Skolverket webbplats och leta efter material, men letar då efter mer handfasta material till undervisningen, som till exempel kommentarmaterial till läroplanen eller kunskapskraven. Det är inte alltid just de allmänna råden som de får stöd ifrån, men det går att utläsa en strävan att vilja lära sig mer och en vilja att läsa dessa texter. De uttryckte att det är viktigt för dem själva och verksamheten.

Å andra sidan går det även att utläsa en viss skepticism och negativ inställning till de allmänna råden. Den innebär att det inte är lärarens ansvar att läsa utan det är någon annans ansvar, till exempel rektor, huvudman eller speciallärare. Lärare som var skeptiska var tydliga med att säga att:

Min uppgift är att kunna LGR 11, betygssystemet samt Nationella proven, det är rektorn som ska kunna skollagen och allmänna råden.

Det här allmänna rådet är deras. Det gäller inte mig. Det är deras område. Det tänker inte jag sätta mig in i för då blir ju jag också specialpedagog.

Det som förenar dessa båda grupper av lärare, skeptiska till allmänna råd eller positiva till det, är att det är viktigt att alla läser texterna för annars spelar det ingen roll. De menar att det är allas ansvar att läsa texterna. Det är tydligt att lärarnas erfarenhet visar att ofta är det bara några få som läser sådant som de får i uppgift av till exempel rektorn och när det sker uppstår det lätt konflikter:

Om inte alla läser dessa hamnar vi ofta i konflikt i diskussioner, frustrerande!

Jag skulle vilja att hela arbetslaget läser denna text, det skulle bli mer effektivt än att en person läser och berättar om texten.

Vi måste ta mer ansvar, det räcker inte om en i arbetslaget läser.

Trots att lärarna på detta sätt menar att alla borde ta ansvar och läsa texterna får det ställas emot den känsla av att det är någon annans ansvar att initiera texterna åt dem, som tidigare nämnts. Flera av lärarna anser att det är rektorns uppgift att förmedla information om texterna och gärna med instruktioner om att ”nu ska ni läsa dessa” och samtidigt tala om hur de ska användas och sen ge tid för att diskutera dem, samt tid för implementering. Flera av lärarna menar att det ofta är oklart från rektorns håll när de väl får i uppgift att läsa de allmänna råden:

Vi lämnas fria att läsa själva och då blir det bara vissa som läser.

Ofta hittar jag själv, men ibland säger rektorn till att det kommit något nytt, men inget mer.

Vi har läst ibland till gemensam konferens, men sen händer inget mer.

Sammanfattningsvis pekar utsagorna mot att det inte är tydligt för lärarna vem som bär ansvaret eller vem som ska ha ansvaret för att ett allmänt råd läses. Är det huvudman, rektor, lärarlagsledare eller lärarna själva?

Funktion

Här rör det sig om lärarnas uppfattningar och erfarenheter om de allmänna rådets funktion för den vardagliga praktiken.

KAPITEL 4. LÄRARAGENS I RELATION TILL STYRNING

De respondenter som arbetar med de yngre barnen berättade att de trodde att dessa texter var riktade mer för lärare med de äldre barnen:

Jag tror att vissa av bedömningsstöden används mer på äldreåren än på yngreåren, det är min känsla.

Även om de inte bara hänvisar till de allmänna råden utan även till andra typer av kommentarmaterial till exempel olika bedömningsstöd, kan det utläsas att det kan finnas en förutfattad mening att dessa texter ”gäller inte oss”. Tilläggas bör att lärare, efter att fått ta del av informationen som naturligt kom fram under intervjun om de allmänna råden, ansåg att det var viktig information i dessa texter även för lärare med de yngre barnen. Det kan visa att allmänna rådets funktion förmodligen inte når fram.

Ingen av de lärare som jag intervjuade visste vilken funktion som de allmänna råden har, nämligen att de är av reglerande karaktär. Även om allmänna råd inte är bindande lutar de sig mot regelverk som Skollag, Läroplan och andra föreskrifter och är riktlinjer för verksamheten:

Det visste jag inte. Det tänker jag är väldigt viktigt.

Det kan jag inte påstå att jag visste.

När lärarna blivit informerade om funktionen, var det flera som ansåg att då var det extra viktigt att de läste dessa texter och att det var viktigt att rektorerna lyfte fram dessa texter på gemensamma konferenser på ett bättre sätt. Flera förstod, och trodde nu att dessa texter kunde vara bra för verksamheten.

Då tänker jag att vi kanske jobbar från fel håll, stödmaterial är ett sådant material som man letar reda på själv när man ska bedöma nationella prov, eller sätta betyg eller man ska anpassa eller annat. Man letar helt enkelt efter stöd som är speciellt för den uppgiften eller för mig som lärare, i en specifik situation. Men om allmänna råden är mer reglerande och är kopplade till skollag och läroplan skulle man ju jobba mer med dessa texter mer kontinuerligt som kompetensutveckling. För att ännu tydligare kunna tolka t ex kursplanerna. Det tänker jag nog.

Viktigt att veta att de grundar sig på regelverken, då får de större betydelse och vi borde läsa dem mer grundligt.

Sammanfattningsvis pekar utsagorna mot att först såg inte lärarna funktionen med allmänna råd. Efter att de fått information ändrade de sin inställning till texterna och flera lärare påpekar att dessa kan vara till nytta i det vardagliga arbetet.

Det som framkommer om hur lärarna ser på styrningen genom de beskrivna temana har i nästa steg analyserats utifrån Priestley m.fl. (2015a) teori om lärares agens. I den fortsatta resultatredovisningen belyses alltså hur lärarnas agens gör sig gällande i deras sätt att uttala sig om de allmänna råden.

Läraragens i relation till de allmänna råden

Läraragensen visar sig på olika sätt. Vissa av lärarna anser att de själva bär ett visst ansvar och tar sig tid, men det går att utläsa en förväntning att det är det någon annan, ofta rektorn, som bär ansvaret för att de allmänna råden ska initieras, för att tid ska ges till läsning och bearbetning. Texterna ignoreras alltså tills någon annan tar ansvar för initiering och ger tid att arbeta med dem. Dessa lärare väljer att prioritera annat eftersom de menar att tid inte finns, eller väljer att avstå, ”ge upp” eller invänta instruktioner. Lärarna använder således sin läraragens till att göra motstånd mot den generella styrning som kommer av olika policydokument, i detta fall allmänna råd. Det kan tolkas på flera sätt och ett av dem kan vara att vissa lärare inte påtar sig det ansvar som ligger i att vara medarbetare i skolan som organisation.

Ett annat perspektiv på initiering, tid och ansvar är att vissa lärare beskriver att de tog eget initiativet att läsa texterna och ibland diskutera dem tillsammans med någon kollega. Detta visar en strävan att vilja nå målsättningar och gör det på egen hand eller tillsammans med andra och på det sättet möjliggör för handlingskompetens att komma till uttryck. Dessa lärare väljer att ta reda på information om hur de kan utveckla sin verksamhet och även diskutera med andra. Men lärarna säger att det är svårt att göra det på egen hand eller bara med några valda kollegor. I förlängningen vill de att alla ska vara med, att alla ska läsa texterna. Här finns risken att lärarna inte orkar driva

ansvaret själva utan väljer att ignorera texterna på grund av att alla inte läser och arbetar med dem.

Ytterligare perspektiv är vad lärarna anser om de allmänna rådets funktion och att de börjar se ett potentiellt värde av vad som anges i allmänna råd i relation till sin pedagogiska praktik. Detta kan kopplas till intentionen att vilja utveckla verksamheten. Det går att utläsa en känsla av att de visar ansvar för verksamheten och eleverna. Sådana exempel pekar på en agens för pedagogisk utveckling som har stark koppling till deras egna praktiska arbete och pedagogiska kompetens.

Det är svårt att veta om lärarna hade denna inställning att arbeta långsiktigt med de allmänna råden, innan de kom till intervjun, men inställningen till dem förändrades under intervjun, vilket utsagorna visat. I utsagorna går det dock att utläsa att förväntningarna inte är samma inom kollegiet och det kan bero på att alla inte fått samma chans att reflektera över det allmänna rådets funktion. Det kan även tolkas som att det finns ett lågt förtroende för denna typ av samarbete mellan kollegor, då förväntningen redan finns att alla inte läser dessa texter. Detta leder till att om andra kollegor inte vill arbeta med texterna kan det begränsa möjlighet till agens utifrån den ekologiska ansatsen att handlingskompetens uppstår i interaktionen med andra och i en gynnsam kontext.

Sammanfattningsvis visar sig agens på olika sätt. Å ena sidan genom att uttalandena pekar på att vissa lärare använder sin agens för att göra motstånd mot den generella styrningen genom att inte bry sig om de allmänna råden. Å andra sidan genom att uttalandena pekar på att vissa lärare använder sin agens för pedagogisk utveckling som har stark koppling till deras egen praktik och pedagogiska kompetens. Utsagorna pekar även mot att läraragens handlar om att tillsammans med några eller flera kunna vara reflekterande och konstruktiv i en kreativ kontext. Men flera hinder för agens visar sig; lärares prioritering, vem som leder och tar ansvar och ger tid, samt lågt förtroende för kollegor i detta sammanhang.

Läraragens i relation till styrning

Lärare förväntas fullfölja ett visst samhällsuppdrag som anges för alla lärare och som hör samman med att man är en del av en organisation.

Utsagorna visar en tendens att lärarna prioriterar annat arbete på grund av tidsbrist, än att sätta sig in i sina åtaganden med hjälp av rekommendationer som Skolverkets Allmänna råd. Bristen på organisationsprofessionalismen (Parding, 2010; 2007) tar sig uttryck genom att lärarna inte tar sig an styrningen genom allmänna råd utan inväntar ledningens styrning av arbetet. Parding (2010; 2007) talar om ett spänningsfält mellan professionens logik och organisationens logik och i detta fall förlorar organisationens logik när lärarna inte tar sitt professionella ansvar genom att reflektera över innehållet i allmänna råden i relation till sin yrkeskunskap. Utifrån Priestleys m.fl. (2015a) ekologiska teori, att agens uppstår genom interaktion mellan individer och den kontext de befinner sig i, visar utsagorna att flera faktorer till exempel initiering och tid, hindrar utövandet av agens. Interaktionen mellan lärarna uteblir och reflekterandet över innehållet i allmänna råden i relation till yrkeskunskapen hindras.

Initiering av de allmänna råden skiljer sig troligtvis åt mellan både kommuner, skolor och ledningsgrupper. Det kan innebära att lärare inte läser dessa texter på grund av att ingen tydlig styrning finns, vilket gör det lättare att välja bort och till och med frånta sig ansvaret själva. Allmänna råden i sin karaktär är ”generella rekommendationer om tillämpning av en författning som anger hur någon kan eller bör handla i ett viss avseende” (prop. 1983/84:119 s. 24) vilket betyder att det till en viss del är styrning, men att skolan kan välja andra vägar för att nå målet med att följa föreskrifter och förordningar. Spänningen mellan styrning och agens tydliggörs här. Å ena sidan ger myndigheter ut denna form av riktlinjer för att styra arbetet i en viss riktning, å andra sidan ges utrymme för verksamheterna att själva välja hur de ska arbeta för att nå samma mål.

Efter att lärarna fått större inblick i de allmänna rådets funktion, uttryckte de att dessa borde få större utrymme i arbetet. Priestley m.fl. (2015a) talar om ”strategic compliance” (s. 143) och menar att lärare kan tvingas in i att följa till exempel riktlinjer på grund av en performativ kultur och vilja att ”göra rätt”. Men det kan också innebära att lärarna faktiskt fått inblick i vad som krävs av dem själva och deras skola lokalt. Lärarna känner ansvar för sådant som de förstår som väsentligt i förhållande till sin pedagogiska kompetens och sin praktiska yrkesutövning. Detta kan inkludera de allmänna

råden, men först när de övertygats om dess värde i relation till den pedagogiska praktiken.

Sammanfattningsvis visar utsagorna på en positiv intention och vilja att utveckla verksamheten bland lärarna, men olika faktorer hindrar och bidrar till ett motstånd mot arbetet med allmänna råd. Styrningen i det här fallet verkar påverka lärarna på två sätt. Å ena sidan förstärker det den performativa kultur som skolan befinner sig i (Ball, 2003), genom att "tvinga" lärarna att ta ställning för något som de egentligen redan gör eller "tvinga" lärarna att följa riktlinjer för att "göra rätt". Å andra sidan ges utrymme, genom de allmänna rådens karaktär att ge handlingsutrymme för skolan själv att välja om och i så fall hur de ska använda riktlinjerna.

Diskussion och implikationer för läraragens

Lärare förväntas uppfylla målsättningarna med skolan och använda de arbetsverktyg som skolans verksamhet har i form av olika styrdokument. De förväntas också agera professionellt i olika situationer och aktivt bidra till forandet av den dagliga verksamheten. I denna studie är syftet att studera lärares uppfattningar och erfarenheter om Skolverkets publikation Allmänna råd, samt att undersöka hur lärares agens tar sig uttryck, i relation till styrning. Sammanfattningsvis blir det tydligt att lärarnas uppfattningar och erfarenheter spelar en stor roll i deras handling och strävan och därför även i hur deras handlingskompetens uttrycks.

Vissa lärare uttrycker en stark riktning mot ansvar för eleverna måluppfyllelse. Trots detta vill de att någon annan ska ta ansvaret för hur texter som Skolverkets Allmänna råd ska initieras och implementeras. Lärarna uttrycker även att de sällan finner kollegor att diskutera dessa texter med, vilket kan betyda att lärarna väljer att prioritera annat arbete. Agensen uteblir då de verkar koppla den med antingen sitt förtroende för kollegor och att agens sker i interaktionen med andra och i en gynnsam kontext

Styrningen i detta fall kommer inte från innehållet i allmänna råden, eftersom lärarna inte läser dessa texter i någon större utsträckning. Däremot vill de att rektorn ska leda dem i arbete med att initiera, implementera och ge utrymme för arbetet. Denna styrning

uttrycker lärarna att de saknar. Deras prioritering och det motstånd som vissa lärare visar skulle kunna förstås som att lärarna inte tar på sig ett organisationsprofessionellt ansvar (jfr Parding, 2010; 2007). Däremot känner de ansvar om de ser att allmänna råden har en positiv funktion för verksamheten vilket innebär att de tar ett yrkesprofessionellt ansvar. Oavsett vilket sker inget gemensamt reflekterande eller kreativitet som kan mynna ut i konstruktiv handlingskompetens med ”goda mål” i sikte (Priestley m.fl., 2015a).

Att lärarna uttrycker olika faktorer som möjliggör eller hindrar när de måste förhålla sig till regler och målsättningar och i utövandet av agens, stämmer överens med Priestley m.fl. (2015a) och deras ekologiska konceptualisering av agens; tidigare erfarenheter, strukturer i verksamheten eller lust och strävan mot någon riktning i arbetet. Beroende på vilken kapacitet som tas i anspråk och vilken kontext som tillhandahålls kan agens utövas och lärarna kan bidra till att aktivt forma den verksamhet som de befinner sig i.

Det viktiga här är ändå att poängtera att den strävan och ansvarstagande som lärare visar är värdefull att ta vara på oavsett om det handlar om följsamhet till styrdokument eller om det handlar om att motsätta sig dem och eventuellt utöva agens utifrån andra sätt att konstruera vägar mot målet. Priestley m.fl. (2015a) säger att lärare kan utöva agens när de ges möjlighet att välja mellan olika alternativ i varje given situation och bedöma vilket alternativ som är mest önskvärt i ljuset av verksamhetens mål och mening. Agensen kan utebli om dessa valmöjligheter är begränsade eller om lärare bara följer upprepade vanor per rutin utan att överväga några alternativ (Priestley m.fl., 2015a).

Lärarna vill ha handlingsutrymme för att kunna diskutera och samverka kring de regler och målsättningar som de behöver ta hänsyn till och på det sättet stärka sin yrkesprofessionalism. Detta ligger i linje med Petterssons resultat om friutrymme, kollegial samverkan och att kunna diskutera valmöjligheter. Ett stärkande av lärares möjligheter att diskutera valmöjligheter och varför de tar dessa val ligger också i linje med möjligheten att utöva agens enligt Priestley m.fl. (2015a).

Referenser

- Archer, M. (2000). *Being human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biesta, G.J.J. & Burbules, N. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Biesta, G.J.J. & Teddar, M. (2006). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. Working paper 5*. Exeter: The Learning Lives project.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., (2011). *Research Methods in Education – 7th ed.* USA: Routledge.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is Agency?, *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan, Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordisk Juridik AB.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Methods (4th ed)*. London: Sage
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. London: Routledge Falmer.
- Goodson, I. F. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1993). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Casell.
- Krippendorp, K. (2004). *Content Analysis: An introduction to its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lasky, S. (2005). A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2011). Acting as Accountable Authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812-819.

- Nordin, A. (2014). Centralisering i en tid av decentralisering Om den motsägelsefulla styrningen av skolan. *Utbildning & Demokrati*, 23(2), 27–44.
- Osborn, M., Croll, P., Broadfoot, P., Pollard, A., McNess, E. & Triggs, P. (1997). Policy into practice and practice into policy: Creative mediation in the primary classroom. I Helsby, G. & McCulloch, G. (red): *Teachers and The National Curriculum*. London: Cassell, s. 52-65.
- OECD (2015): *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. Förlag, förlagsort
- Pettersson, C. (2013). *Kursplaners möjlighetsrum - om nationella kursplaners transformation till lokala*. Örebro: Örebro Universitet.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015a). *Teacher Agency an Ecological Approach*. London: Bloomsbury.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. I Priestley, M. & Biesta, G.J.J. (red): *Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice*. London: Bloomsbury Academic s. 187-206.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J., Philippou, S. & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Red.) *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: SAGE Publications Ltd
- Sannino, A. (2010). Teachers' Talk of Experiencing: Conflict, Resistance and Agency, 26(4), 828-844.
- Sahlberg, P. (2010) Rethinking Accountability in a Knowledge Society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.
- Silverman, D. (Red.) (2010). *Qualitative Research*. 3rd Edition. London: Sage Publications.
- SOU 2017:35 *Samling för skolan - Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Att utveckla kvalitet i förskolans vardag – en arbetsmodell för pedagogisk dokumentation

Åsa Olsson

Systematiskt kvalitetsarbete i förskolan har av Skolinspektionen (2012) beskrivits som ”något som svävar ovanför den dagliga praktiken på förskolan och som ’görs’ vid utvärderingsdagar en, eller två gånger per år”(s. 46). Enligt Skolinspektionens granskning upplevdes kvalitetsarbete som svårt av förskolans pedagoger, det sågs inte som en del av den dagliga verksamheten utan som något som förskolechefen skulle hålla på med. Mot bakgrund bland annat av Skolinspektionens kritik genomfördes ett utvecklingsarbete vid förskolor i en medelstor kommun under åren 2016-2017, med syftet att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet utifrån ett värdegrundsperspektiv. En inledande kartläggning visade att de främst prioriterade utvecklingsbehoven bland såväl förskolechefer som pedagoger rörde analys och reflektion av pedagogisk dokumentation. Inom utvecklingsprojektet har data löpande samlats in för forskningssyften och syftet med denna text är att beskriva resultatet av utvecklingsarbetet utifrån en innehålls- respektive en processdimension.

Om systematiskt kvalitetsarbete och pedagogisk dokumentation i förskolan

Förskolans läroplan, Lpfö 98 (Skolverket, 98/16), slår fast att förskolans kvalitet kontinuerligt och systematiskt ska dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas. Det handlar om att observera, dokumentera, och analysera barns lärprocesser och lärstrategier, men också om att följa hur den pedagogiska verksamheten svarar mot målen (Skolverket, 2017). Resultatet av dokumentationen ska enligt

förskolans läroplan användas för att utveckla förskolans kvalitet och därmed barns möjligheter till utveckling och lärande. Begreppet pedagogisk dokumentation fanns med i förarbetet till förskolans läroplan (SOU 1997:157) där det beskrevs som ett kollegialt arbetsverktyg för att skapa en reflekterande pedagogisk kultur i det dagliga arbetet i förskolan. I den första utgåvan av läroplanen fanns begreppet också med i förordet (Utbildningsdepartementet, 1998). Då förskolans läroplan reviderades 2010 lades ökad tonvikt på uppföljning och utvärdering, däremot nämndes begreppet pedagogisk dokumentation inte uttryckligen. Det lyftes dock tydligt fram i det stödmaterial om uppföljning och utvärdering (Palmer, 2012) som Skolverket tog fram i samband med den nya läroplanen.

Tankegångar bakom pedagogisk dokumentation har sitt ursprung i Reggio Emilia-pedagogiken (Dahlberg & Elfström, 2014) och utgår från en tro på det kompetenta barnet, ur ett socialkonstruktionistiskt synsätt där barnet hela tiden är i tillblivelse, inte bara i mötet med andra människor utan också i mötet med olika miljöer och material. Pedagogisk dokumentation beskrivs av Rinaldi (2006) som en process i vilken information om barns lärande samlas in genom observation, arbetsprover och dokumenterade samtal, vilka sedan tolkas och analyseras i dialoger mellan pedagoger och barn. Rinaldi som ses som efterträdare till Malaguzzi, Reggio Emilia-pedagogikens teoretiska grundare, framhåller att Reggio Emilia utgår från politiskt-ideologiska förhållningssätt som ger barnet en stark ställning och betonar dess rättigheter snarare än dess behov. Relationer av samarbete och ömsesidighet mellan vuxna och barn är enligt Rinaldi centralt. Enligt Skolverkets stödmaterial (Palmer, 2012) handlar pedagogisk dokumentation om att ”försöka se och förstå vad som pågår i verksamheten” och att ”lyssna noga till det som sägs, omsorgsfullt iaktta det som händer och fånga barnens lärprocesser och lärstrategier genom att fotografera, anteckna och filma det som sker (s.15)”. Vikten av att särskilja pedagogisk dokumentation från tidigare barnobservationer i förskolan, med utgångspunkt från utvecklingspsykologiskt stadietänkande poängteras i många sammanhang (Bjervås, 2011; Palmer, 2012; Sheridan & Samuelsson, 2016).

Viss kritik har riktats mot pedagogisk dokumentation, bland annat på grund av att förskollärare inte haft tid eller möjlighet att sätta sig in i dess teoretiska och filosofiska grunder. Enligt Skolinspektionen (2012) har detta kunnat resultera i att dokumentationen bestått av teckningar i barnens pärmar som finns som ett ”alibi för dokumentationskravet” (s.47), men som har marginell betydelse då det gäller utveckling av verksamheten och uppföljning av barnens lärande och utveckling. Men pedagogisk dokumentation bör också innebära reflektion och analys i en kontinuerlig dialog med barn och mellan kollegor som leder till ett kollektivt lärande (Lenz Taguchi, 2000). Analysförmåga uppfattas ofta som komplicerat och svårfångat av pedagoger, men lyfts fram som en betydelsefull del i det systematiska kvalitetsarbetet. I Skolverkets stödmaterial (Palmer, 2012) beskrivs analys mer som förmågan att formulera frågor än att besvara dem: ”Det handlar alltså inte om att redogöra för eller se orsak och verkan i ett förlopp, utan om att börja öppna upp och fundera över det som sker i dokumentationen” (s. 53). Uppdraget utifrån den reviderade läroplanen att dokumentera verksamheten med utgångspunkt från barns lärande och utveckling utan att bedöma enskilda barn har uppfattats som tvetydigt och svårtolkat. ”Det finns en svårighet i lärarnas uppdrag att utvärdera och bedöma verksamheten genom bedömningar av barn, samtidigt som det är verksamheten och inte barnen som ska vara i fokus för granskning”, menar Bjervås (2011, s.49).

Utvecklingsarbetets upplägg

Utvecklingsarbetet utgick från upplevda brister i det systematiska kvalitetsarbetet, och initierades på förvaltningsnivå. De förutsättningar som gavs var allmänt hållna avseende innehåll, form och upplägg av utvecklingsarbetet, varför projektet inleddes med en behovskartläggning där såväl förskolechefer som pedagoger deltog. Resultaten av behovskartläggningen visade en mycket samstämmig bild av att det var pedagogisk dokumentation man i första hand behövde utveckla, med särskilt fokus på analys och reflektion. Dokumentation av olika slag fanns det gott om vid förskolorna i det aktuella projektet: Text, bild, film, foton, barnens teckningar och

andra alster, pedagogens anteckningar med eller utan mall, nyhetsbrev, bloggar, webbsidor... etc. Men bristen som personalen upplevde var att man av olika skäl inte kom vidare till den fas då man tillsammans reflekterade över dokumentationen, analyserade den och drog slutsatser om den egna verksamheten, sinsemellan eller tillsammans med barnen. Tidsbrist var en viktig faktor, men också en osäkerhet om hur man kunde gå tillväga. Enligt forskning är det just på denna punkt det generellt sett finns brister i förskolors systematiska kvalitetsarbete (Lenz Taguchi, 2013; Sheridan et al., 2016). Utifrån behovskartläggningen utvecklades en arbetsmodell för kollegialt lärande genom reflektion och analys av pedagogisk dokumentation. Grundläggande för upplägget var att arbetslagen med stöd av en förenklad form av ett ”lärande samtal” (Scherp, 2003) skulle identifiera såväl utvecklingsområden som förslag till åtgärder för att förbättra verksamheten.

I utvecklingsarbetet filmade pedagogerna vad som pågick i verksamheten med hjälp av mobiltelefoner och surfplattor. De uppmanades att filma mycket och ofta, dels för att vänja sig själva och barnen vid att verksamheten filmades, dels för att träna pedagogernas färdigheter då det gällde att filma, samt att hitta praktiska lösningar på hur man kunde filma utan att i allt för stor utsträckning ”binda upp” en pedagog. De uppmanades också att välja både planerade aktiviteter och vardagliga rutiner. En viktig aspekt var att pedagoger skulle vara med i de filmade situationerna då det var verksamheten och samspelet med barnen som stod i fokus, inte enskilda barns görande, lärande och utveckling. Varannan vecka skulle arbetslagsmöten hållas om 90-120 minuter, där pedagogerna gavs tid för reflektion och analys. Ett antal tematiska frågeställningar hade genererats dels ur behovskartläggningen, dels ur förskolans läroplan (Skolverket, 98/16), och utifrån det aktuella temat valde arbetslaget en film. De tittade tillsammans på filmen och genomförde sedan lärande samtal. Viktiga inslag i det lärande samtalet var att inleda med en stunds individuell reflektion, att taltiden skulle fördelas lika mellan deltagarna i samtalet samt att övriga deltagare lyssnade aktivt och ställde frågor för att fördjupa förståelsen. Slutligen dokumenterades slutsatser av samtalet gemensamt, med framåtsyftande tankar om vad man ville utveckla och förändra i verksamheten, och hur detta skulle gå till.

Tydliga instruktioner gavs för alla moment i det lärande samtalet. För dokumentationen utvecklades en särskild mall med ett fåtal frågeställningar som fokuserade dels viktiga insikter, dels framåtsyftande kommentarer om förändrings/ utvecklingsbehov och -planer.

Reflektion omkring pedagogisk dokumentation kan dels ske i samspelet mellan pedagoger och barn, dels pedagoger emellan (Lenz Taguchi, 2013). Projektet omfattade enbart det kollektiva lärande i arbetslaget, och det var verksamheten, pedagogernas agerande och bemötande av barnen som stod i fokus för samtalen. Det innebär att pedagogisk dokumentation som föremål för reflektion tillsammans med barnen samt dokumentation med syfte att informera vårdnadshavare och en intresserad allmänhet om verksamheten, inte inkluderades i projektet.

Tidigare forskning

Pedagogisk dokumentation infördes i början av 90-talet i den svenska förskolemiljön (Barsotti, Dahlberg, Göthson, & Åsén, 1992; Dahlberg et al., 2007). En av ambitionerna var att ersätta utvecklingspsykologiska traditioner av att bedöma och utvärdera enskilda barn i förskolan med Reggio Emilia-inspirerad pedagogisk dokumentation vilken istället lägger fokus på ömsesidiga lärprocesser (Lenz Taguchi, 2000). Utmaningen för förskolan är enligt Sheridan, Williams och Sandberg (2013) att tillämpa metoder för att få kunskap om barns lärprocesser utan att göra bedömningar om enskilda barn. Forskning har dock visat att dokumentationen fortfarande används som metod för att utvärdera enskilda barns lärande, i motsats till syftet med läroplanen (Lager, 2010).

Osäkerhet om vad pedagogisk dokumentation egentligen är, hur det går till och hur man gör rätt, rådde bland pedagoger i Lindgren Eneflo (2014) studie med syfte att undersöka vad som framkommer när förskollärare samtalar om pedagogisk dokumentation. En dominerande föreställning bland pedagogerna var att pedagogisk dokumentation bör leda till samtal om barns lärande och pedagogens roll i relation till läroplanens mål. Lindgren Eneflo konstaterade dock att det enskilda barnets lärande och utveckling ofta fick ett stort fokus

utan att det sattes i relation till verksamheten och till pedagogernas förhållningssätt, vilket skulle kunna förklaras med invanda traditioner av barnobservationer. Sheridan, Williams och Sandberg (2013) undersökte förskollärares meningsskapande omkring systematiskt kvalitetsarbete i förskolan. Ett resultat ur studien rörde fokusförskjutningar då det gäller dokumentation i utvärdering. Pedagogerna uppgav att de själva över tid hade förflyttat sin uppmärksamhet från enskilda barns utveckling mot uppmärksamhet av det egna agerandet. Dessutom hade det skett en fokusförskjutning i dokumentation och utvärderingar från barns görande till barns lärande.

Fyra mönster identifierades av Emilsson och Pramling (2012) då det gällde fokus och kommunikation mellan förskollärare och barn. Mönstren benämndes ”förskollärare som tysta betraktare – barn som initiativtagare”, ”förskollärare som fokuserar barns prestationer”, ”förskollärare som gör barns handlande till studieobjekt” samt ”förskollärare som uppmuntrar specifika upptäckter”. Observationsstudien omfattade själva det pågående momentet dokumentation, dvs. inte hela processen avseende exempelvis också analys och reflektion. Slutsatser som drogs var att det var barns prestationer eller görande som dokumenterades och att pedagogerna ofta agerade som tyst betraktare alternativt ivrig påhejare av en viss upptäckt. Barnen visade sig följsamma inför abstrakta uppgifter och svarade upp till det som pedagogerna förväntat sig, vilket skulle kunna förstås som att barnen upplevde dokumentationen som ett slags bekräftelse eller belöning. Pedagogernas kommunikation var enligt Emilsson et al. av strategisk målorienterad karaktär vilket kunde ses som att pedagogerna guidade barnen med sina frågor mot det som man ville att de skulle se.

Vilka former av bedömning kan framträda i förskolors dokumentation, frågade sig Vallberg Roth (2014) och hur kan olika bedömningsformer tolkas vara teoretiskt baserade och relaterade till reglering av förskola i Sverige? Studiens resultat visade att det främst är barnen som blir dokumenterade, att lärarna är relativt positiva till dokumentation och att de ser dokumentation som stöd snarare än som styrning. Med stödet kan förskollärarna beskriva, berätta och visa vad barnet gör, säger, är intresserat av och har funderingar kring. Ur

studien framträdde en mångfald av bedömningsformer med skiftande teoretisk grund som både kan tolkas vara förenliga med och utgöra spänningar i förhållande till reglering av förskola i Sverige. Kunskapsbedömningar, självbedömningar, narrativa och verksamhetsinriktade bedömningar tolkades av forskaren som mer förenliga medan utvecklingspsykologiskt baserade bedömningar tolkades som mindre förenliga med reglering av förskola i Sverige. Vidare kunde bedömning och dokumentation ha både summativa och formativa drag, men uttrycktes mer som att stödja än att kontrollera. Utifrån detta föreslog Vallberg Roth ett alternativt bedömningsbegrepp som formulerades transformativ bedömning, vilket enligt forskaren kan erbjuda stöd för kritiskt tänkande och alternativa tolkningar i förskolans komplexa dokumentations- och bedömningspraktiker. Diskursen om det kompetenta barnet har en stark position i samtalen om pedagogisk dokumentation, menar Bjervås (2011). Lärarna i hennes studie placerade huvudsakligen förmågor i barnen även om sammanhanget beskrevs som både stödjande och begränsande. Studien visade också att pedagogisk dokumentation som verktyg uppfattades stödja barnens möjligheter att visa sina kompetenser, använda de kompetenser de redan hade, men också att övervinna begränsningar och bli mer kompetenta. Själva dokumentationsmomentet framstod dock i samtalen som delvis problematiskt då lärarna kunde avskärma sig i kontakten med barnen och riskerade att störa dem i deras processer.

Dahlberg et al. (2014) understryker att de ursprungliga tankegångarna bakom pedagogisk dokumentation var förknippade med idéer om en förskola som kunde fostra barn till kritiskt tänkande och handlande människor i ett demokratiskt samhälle. Förskolan skulle vara en medborgerlig rättighet och en mötesplats där barn och pedagoger tillsammans kunde utforska världen genom experimenterande och förhandlingar. En risk som Dahlberg et al. lyfter fram är att pedagogisk dokumentation i dagens svenska bedömningskultur kan komma att reduceras till ”en objektiviserande teknik för att påvisa enkelt mätbara resultat” (s. 271). De hävdar istället dess betydelse för kunskapande om lärprocesser och stöd för förändring av pedagogisk verksamhet. Dialog, kollegiala lärprocesser och sökandet efter en kunskap som ännu inte är definierad, är

centralt. Forskarna beskriver vidare pedagogisk dokumentation utifrån tre perspektiv: Som en reflekterande praktik och formativ utvärdering, som redskap för att utmana dominerande diskurser samt som en transformativ kraft där man sätter fokus på processer, barns lärstrategier och meningsskapande.

Systematiskt kvalitetsarbete i skola och förskola sker på flera olika nivåer. Enligt Lager (2015) förekommer spänningar på fler olika plan mellan de olika nivåerna. Lager undersökte hur kommuners, förskolors och fritidshems systematiska kvalitetsarbete genomförs i praktiken. Resultatet visade bland annat att det fanns tydliga skillnader mellan förväntningar på de olika nivåerna. På förvaltningsnivå lades stor vikt vid att implementera mallar och modeller för att mäta resultat vid förskolor, medan personalen i förskolans verksamhet var mer intresserade av verksamhetens måluppfyllelse. Lager drog slutsatsen att de skilda perspektiven på kvalitet, måluppfyllelse och utveckling var ett uttryck för att en skoldiskurs med formell kunskap som norm var överordnad förskolediskursens sociala och relationella lärande. Ytterligare en analys av hur kvalitetsarbete leds och formas på olika nivåer i förskolor genomfördes av Rönnerman och Olin (2013). Studien inriktades mot förvaltningsnivå, förskolenivå och verksamhetsnivå, vilka representerades av kvalitetssamordnare eller motsvarande vid förvaltningen, förskolechef samt slutligen förskollärare som fungerade som handledare för sina kolleger. Resultatet visade att kvalitetsarbetet får starkast effekt när det finns en gemensam syn på kvalitetsarbetet inom hela organisationen. För att förändring ska ske krävs att praktiker på alla nivåer förändras, menade Rönnerman och Ohlin. Genom delaktighet och dialog mellan nivåerna samt en ömsesidig tilltro mellan ledare och förskollärare skapas möjligheter till förändring på alla nivåer, enligt forskarna, vilket i sin tur gynnar förutsättningar för barnens lärande.

Vilken sorts kunskap produceras genom användandet av individuella utvecklingsplaner respektive pedagogisk dokumentation som grund för verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan? Frågan ställdes av Elfström (2013) i en studie där pedagogisk dokumentation undersöktes i relation till läroplanens krav på utvärdering som grund för verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete. Studien

visade att pedagogisk dokumentation kan fungera som grund för verksamhetsutveckling och kontinuerlig uppföljning av den pedagogiska/didaktiska verksamheten, men att det är ett omfattande projekt som kräver en organisation som kan stödja analys och reflektion. Av pedagogerna krävs enligt Elfström ett experimenterande förhållningssätt, en djup förståelse av filosofiska och teoretiska perspektiv samt kunskap och praktiska färdigheter för att kunna dokumentera med hjälp av olika medier. Dessutom fordras viljan att kritiskt granska de egna föreställningarna om barn, kunskap och lärande i relation till olika ämnesinnehåll. Att utveckla detta i en personalgrupp handlar om långsiktiga processer, menade Elfström.

Flertalet studier riktar intresset mot pedagogisk dokumentation med fokus på barns lärande och utveckling. Ofta berörs problematiken i att följa och analysera barns lärprocesser utan att bedöma enskilda barns lärande och utveckling, ett uppdrag som betecknats som ”motsägelsefullt” (Johansson, 2016). Tidigare studier visar också att föremålet för analys av pedagogisk dokumentation ofta blir ett urval av barnens teckningar och andra arbeten (Insulander & Svärden Åberg, 2014) medan kvalitetsarbetet oftast inte leder till en kritisk granskning av den egna verksamheten, t.ex. val av organisering, innehåll och genomförande. I denna studie riktas intresset mot pedagogers kollegiala lärande i analys och reflektion över verksamheten och det egna agerandet. Vidare fokuseras såväl innehåll i som former för pedagogisk dokumentation som verktyg i praktiknära kvalitetsarbete.

Metod, material och analys

Det empiriska materialet i forskningsprojektet utgörs dels av pedagogernas skriftliga dokumentation av lärande samtal, totalt 56 dokument, dels av fokusgruppssamtal med nio av de totalt 18 deltagande förskoleavdelningarna där den skriftliga dokumentationen för respektive avdelning har fungerat som en utgångspunkt för samtalen. I projektet har totalt 20 avdelningar varit anmälda, men två av dem fick avbryta sitt deltagande tidigt på grund av förändrade förhållanden på arbetsplatsen. Förskolechefen vid respektive förskola anmälde intresse för deltagande i utvecklingsarbetet. Hur

förankringen skett bland personalen har jag inte full insyn i, men alla deltagande pedagoger har muntligen och skriftligen informerats, i enlighet med vetenskapsrådet forskningsetiska principer (2002), om syftet med forskningsprojektet, att deltagande i detta var frivilligt och att allt empiriskt material skulle hanteras konfidentiellt. Det är dock ett rimligt antagande att det frivilliga deltagandet inte har varit helt oproblematiskt. För det första så är det sannolikt att deltagandet i utbildningen som sådan inte var frivilligt för den enskilda individen, utan att deltagare i varierande grad varit beordrade att delta i denna. För det andra kan det ha varit komplext för pedagogerna att urskilja vad som var att betrakta som utbildning, och vad som ingick i forskningsprojektet. För att i största utsträckning undvika sammanblandning så var jag noga med att lämna information vid varje tillfälle då data insamlades för forskningssyfte, samt att understryka vars och ens rätt att avstå från deltagande.

Analysen av det empiriska materialet skedde på gruppnivå och riktades mot arbetslagens gemensamma föreställningar om objekt och fenomen, relevanta för gruppen. De gemensamma föreställningarna utgörs enligt Wagner et al. (1999) av de samlade tankar och känslor kring fenomen eller objekt uttryckta i tal och handling av deltagarna i gruppen. Dessa gemensamma föreställningar som också benämns som sociala representationer (Moscovici, 2001; Wagner et al., 1999), utvecklas till en form av vardagskunskaper som bidrar till att hålla samman gruppen. I en yrkeskontext kan man tala om professionella representationer som ligger till grund för hur man i ett arbetslag uppfattar att man ska förhålla sig till yrkesrollen och arbetsuppgifterna (Piasek, Bataille, Chaib, Danemark, & Selander, 2011). I studien har fokusgruppsintervjuer använts som metod för att generera empiriskt material då intervjuformen gör det möjligt för gruppernas gemensamma föreställningar att komma till uttryck och därmed synliggöra gruppens sociala representationer. I fokusgruppsintervjuer kan deltagarna gemensamt resonera sig fram till ståndpunkter och idéer som under samtals gång kan prövas och omformuleras (Wibeck, 2010). I studien användes arbetslagets skriftliga dokumentation som stimulusmaterial i fokusgruppsintervjuerna.

Studien har en abduktiv ansats, vilken ger utrymme för att under analysprocessens gång alternera mellan teori och empiri (Alvesson & Sköldberg, 1994). I en första analysfas har jag utgått från empirin för att urskilja övergripande mönster. I processen har en växelverkan funnits mellan den egna empirin och tidigare forskning, vilket enligt Alvesson et al. innebär att man undviker en mekanisk applicering av teori på sin empiri. Målet är att teorin ska fungera som ”inspirationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse” (s. 42).

Resultat

Pedagogisk dokumentation har enligt Dahlberg et al. (2014) två dimensioner: Innehållsdimensionen som berör det som händer i vardagen, vad barn och pedagoger säger och gör, och processdimensionen där dokumentationen diskuteras och reflekteras över i kollegiala lärprocesser. Resultaten av denna studie presenteras med utgångspunkt från de två dimensionerna. Den första sektionen rör innehållet i reflektioner och analys av den pedagogiska dokumentationen och beskriver de faktiska insikter och slutsatser pedagogerna drog i samtalen. Den andra sektionen behandlar processen, upplägget och arbetsformerna i projektet. Resultatpresentationen bygger på en innehållslig tematisering och kategorisering av det empiriska materialet.

Insikter och utvecklingsbehov

Vid i stort sett samtliga deltagande förskoleavdelningar har pedagogerna valt att filma vid ett eller flera tillfällen i hallen, och samtalen omkring filmerna har utan undantag lett till tankar om förändringar. I många fall har förändringarna varit omedelbara och av praktisk karaktär, man har omgående omorganiserat kläder, hängare och förvaringskorgar och lådor för att förbättra situationen i hallen. Syftet har ofta varit att barnen själva ska nå de kläder de behöver. I flera arbetslag har man också diskuterat och förändrat grupperingen av barnen, mindre grupper, större grupper, gruppering baserat på placering, ålder osv. Ytterligare förändringar har varit att man har satt upp bilder som visar i vilken turordning barnen ska klä sig. Åtgärder av dessa slag har lett till en smidigare och effektivare hallsituation med

mindre väntan för barnen. Men många av pedagogernas kommentarer har handlat om barns lärande:

Ge dem mer möjlighet att prova själva, ge dem tid. Bekräfta och ge positiv feedback när de klär på sig, det sker ett lärande. Utmana med frågor: ”Hur går det?” ”Vad gör du nu?” (Kotten)

Vi vill förtydliga lärandesituationer med bilder i t ex. hallen, måltider. Vi vill arbeta med bildstöd för att öka barnens möjligheter till lärande. Vi tänker också att vi mer medvetet ska tänka på att inte ställa så mycket frågor till barnen utan låta dem tänka själva, vilket vi tror kommer att leda till bättre lärandesamtal. (Sörgården)

För några av arbetslagen har det upplevts som överraskande att situationerna på filmerna har tett sig så lugna, då minnen istället funnits av ett kaos: ”Jag blev förvånad när jag såg på filmen att det var så lugnt. För jag hade känslan då att det var kaos, men det märktes inte utan det fanns ett lugn hos mig” (Sofie, Kringlan). Vid Sörgården, Björnen och Norrgården ställer arbetslagen frågor i sina dokumentationer om varför man egentligen stressar, och vad det är man tror att man måste hinna med. Vid Norrgården frågar man sig om man alls har någon tidsbrist och pedagogerna på Björnen konstaterar: ”Egentligen har vi ju bara tid”. Ambitionen hos flera av arbetslagen är att motverka stressen och att skapa ett lugn:

Det ska vara lugnt här, fritt från stress. Så det är inte viktigt att det ska hända en massa nya saker varje dag utan att det ska finnas tid för lek och tid för samvaro. (Svampen)

Barnen ska få försöka mer. Stress gör att man tar över och brer mackor. Vi vill skapa en lugn situation där de faktiskt lär sig. (Mymlan)

Flera av arbetslagen noterar i sina filmer att de är allt för snabba att ingripa och hjälpa barnen med olika göromål, fast det egentligen inte behövs. Att ge barnen tid att pröva själva tas upp av många av arbetslagen, och flera nämner också som utvecklingsområde att de vill bli bättre på att lyssna på barnen, ”ge barnen tid att berätta”, som arbetslaget på Norrgården uttrycker det, eller ta sig tid ”att lyssna på barnen och följa deras tankar istället för att skynda på processen”,

KAPITEL 5. ATT UTVECKLA KVALITET I FÖRSKOLANS VARDAG

som Sörgården skriver. I flertalet av arbetslagen tar man också upp vikten av att pedagogerna tar ett steg tillbaka och låter barnen försöka själva, innan pedagogerna ingriper:

Låta barnen pröva själva i större utsträckning innan vi hjälper till.
(Björnen).

Vi behöver inte serva eller ge barnen självklara eller färdiga svar utan istället måste vi utmana deras tänkande. (Sörgården)

Vi vill uppmuntra barnen att försöka på egen hand och hjälpa varandra.
(Norrgården)

En insikt som flera arbetslag har reflekterat över, är hur ofta man som pedagog blir avbruten i ett samtal eller i en aktivitet med barnen:

Vi såg ju hur många gånger man reste på sig, när man satt med några barn. Sjutton gånger på en kvart gick jag därifrån. (Kristallen)

Flera röster i såväl intervjuer som i dokumentationen uttrycker en önskan om att bli bättre på att stanna kvar i situationer med barnen, att ”göra färdigt” och inte låta sig avbrytas av störningar av olika slag. Störningarna kan röra sig om telefonsamtal, besök av kolleger eller andra vuxna eller om händelser på avdelningen:

Om vi pedagoger är med barnen i t ex en samling, lek eller olika aktiviteter med dem ska vi inte störa med vuxenprat eller telefon.
(Räven)

... bli tydligare som pedagog och hålla fokus på situationen och låta andra faktorer som telefonen eller information från andra kolleger vara i just den stunden. Sätt barnen först- låt inte andra/annat störa. (Sniff)

Detta kan innebära att aktivt hålla störningar borta genom att, som Sniff ger exempel på, markera för förskolechefen eller kolleger från andra avdelningar att de får vänta tills en aktivitet med barnen är klar, eller att stänga av telefonen vid måltider.

Förutsättningar och hinder för kvalitetsutveckling

Engagerade ledare har en nyckelroll för att skapa förutsättningar för professionellt lärande (Timperley, 2008). I projektet har förskolechefen inte aktivt deltagit i arbetslagets lärande samtal, men har däremot haft en avgörande roll i utvecklingsarbetet i flera avseenden. Skolledare måste enligt Timperley säkra att organisatoriska och materiella förutsättningar finns för professionellt djuplärande. En primär uppgift för förskolechefen har varit att skapa förutsättningar för att arbetslagen dels ska ha fungerande teknik för att kunna filma och bra utrustning för att gemensamt kunna titta på sina filmer, dels möjliggöra för arbetslagen att få tid att ostört sitta ned och hålla de lärande samtalen. Flera olika lösningar har förekommit för att hitta tiden, men få arbetslag har kunnat hålla en kontinuitet med tvåtimmarsmöten varannan vecka. Flera av arbetslagen har beskrivit det som den största utmaningen i projektet. En avgörande uppgift för förskolechefen var också att förankra arbetsmodellen, visa engagemang och ge prioritet åt arbetet samt att följa upp arbetslagets analyser och utvecklingsområden. Det senare är nödvändigt för att det praktiknära arbetet ska blir en integrerad del i verksamhetens övergripande systematiska kvalitetsarbete. Vid några avdelningar har vi i projektet sett exempel på hur man har integrerat arbetsmodellen i årsplaneringen och med övrigt pågående kvalitetsarbete.

I stort sett alla arbetslag var relativt välförsedda med mobiler och surfplattor som de kunde använda för att filma. Visningsutrustning fanns också även om tillgänglighet och funktionalitet varierade. Ett fåtal kommentarer rörde olust över att bli filmad eller se och höra sig själv på film: ”Det var första gången jag hörde mig själv. Och jag tyckte att jag lät tjatig och la orden i hans mun (nyinskolad pojke, min anmärkning). Det behöver man ju inte göra när de kan uttrycka sig.” (Karin, avdelningen Svampen). Men enligt de flesta var olusten kortvarig och också barnen vände sig ganska snabbt vid att bli filmade. När det gällde att titta på filmer fanns en stor samsyn mellan arbetslagen att det var givande och ledde till både bekräftelser och nya insikter:

KAPITEL 5. ATT UTVECKLA KVALITET I FÖRSKOLANS VARDAG

Vi måste fortsätta med det, filma varandra. Bara det att man kan vara så öppen att man kan prata om det man ser: Vad är det vi gör? Man får hjälp, vi behöver det. I stressen så är det väldigt svårt att se hur man är, och vad man gör. (Sörgården)

Det blir svart på vitt. Man ser det som inte märks så mycket annars, man ser allt. Detta vill vi göra mer av. (Kotten)

Nu har vi lärt oss att reflektera också i verkliga livet. Vi ”filmar” (visar citationstecken med fingrarna, min anmärkning) här och nu och pratar om hur barnen tänkte. (Sniff)

Strukturen för ett lärande samtal är strikt. De ska inledas med individuell reflektion, samtalstiden fördelas så att alla får lika mycket taltid och under den stunden kan övriga ställa förståelse-fördjupande frågor men inte komma med egna inlägg och synpunkter. Som avslutning summerar man gemensamt och dokumenterar vad man sett och vad man vill utveckla och förändra. Hur detta har genomförts i praktiken vet jag inte men i intervjuerna med arbetslagen så har det framgått att samtalsformen upplevts som svår och att det har ruckats en del på principerna:

Vi hade det inte så strikt. Men ingen tar över och alla har fått sin tid. Det var jobbigt första gången, obekvämt. Man visste inte vad man skulle ställa för frågor. Men vi har varit bra på att hålla fokus. (Hemulen)

Lärande samtal har varit en process också. Det är svårt att vara tyst. (Svampen)

De flesta uppger dock att de har försökt hålla på taltiden. De har också utan undantag dokumenterat sina samtal.

Diskussion

I detta avsnitt diskuteras slutsatser av utvecklingsarbetet dels utifrån innehållsdimensionen, dels processdimensionen (Dahlberg et al., 2014). Som tidigare påpekats fanns ett antal innehållsliga teman för de lärande samtalen i projektet. Dessa var värdegrundsrelaterade och kunde handla om barns delaktighet, likabehandling, genus etc.. I förändringsarbete är det dock enligt forskare (Scherp, 2003; Scherp et al., 2017; Timperley, 2011) grundläggande att de som berörs av arbetet

själva definierar problemen och inte ges på förhand formulerade utvecklingsområden. I projektet visade det sig ändå vara värdefullt för arbetslaget att ha ett tema att utgå ifrån, en särskild aspekt att fokusera i filmerna. I första hand föreföll temana fungera som ”startmotor” för samtalen. De skriftliga dokumentationerna visade att temana i sig inte i särskilt stor utsträckning styrde innehållet i arbetslagens insikter och förändrings-/utvecklingsbehov och –planer. Arbetslagen tycks istället ha sett det de ”har behövt se” oavsett tema. Inget av temana berörde stress och tid, ändå visade dokumentationerna att flertalet arbetslag reflekterat över upplevd stress och om krav på vad som måste ”hinnas med”. Utvecklingsmål som sattes upp handlade om att motverka stress, att ge barnen tid att försöka själva och hjälpa varandra, och att pedagogerna skulle utveckla sin förmåga att lyssna på vad barnen vill säga. Dessutom ville pedagogerna utifrån sina reflektioner bli bättre på att stanna kvar i situationen med barnen och mota bort störande moment och distraktioner av olika slag, som till exempel telefonsamtal under frukosten eller vuxna utifrån som av olika anledningar påkallade pedagogernas uppmärksamhet under pågående verksamhet. Timperley (2011) understryker att all skolutveckling bör ha elevers lärande och utveckling som yttersta mål. Även om de utvecklingsmål som sattes upp av arbetslagen handlade om att minska stress och att ta sig tid så var det överordnade syftet med planerade åtgärder att skapa bättre förutsättningar för barn att lära och utvecklas. Att barnen skulle kunna nå sina kläder själv, och få tid till att pröva att knäppa jackan. Att kunna gå till bilder för att se att man inte ska börja med att sätta på sig gummistövlarna när man klär sig. Att få hjälpa en yngre kamrat med vantarna. Utvecklingsmålen handlade om pedagoger som lyssnar på och stannar hos barnen, ger barnen tid att pröva själva, hjälpa varandra och om pedagoger som utmanar och ställer frågor istället för att ingripa eller

Utvecklingsarbetet initierades och styrdes när det gällde den övergripande inriktningen från förvaltningsnivå. Samtidigt medgav det att arbetslagen analyserade sin verksamhet, identifierade problem och satte upp mål för förändring och utveckling av den egna verksamheten. Arbetsmodellen med filmande, mötesplanering, lärande samtal, teman och dokumentation utvecklades formativt och

utvärderades löpande. Att ha tydliga ramar, rutiner och tidsplaner om vad som ska göras när, har förefallit vara av avgörande betydelse i projektet, men medan graden av styrning varit hög då det gäller processen, så har den varit låg avseende innehåll. Utvecklingsarbetet har således, trots en ”ovanifrån-styrning” förutsatt att pedagogerna har tolkat ramar och inriktning samt prioriterat utifrån lokala förutsättningar och behov (Ball et al., 2012), samt att mål och innehåll har konkretiserats nära verksamheten.

Emilsson et al. (2012) såg i sin studie fyra olika mönster då det gällde förskollärares roll i det konkreta momentet dokumentation där förskollärarna antingen var tysta betraktare, fokuserade barns prestationer, gjorde barns handlande till studieobjekt eller uppmuntrade barnen till specifika upptäckter. I utvecklingsarbetet var ett tydligt ingångsvärde att pedagogerna skulle lägga fokus på verksamheten, på hur de själva agerade och hur de bemötte och interagerade med barnen. Detta tycks ha möjliggjort alternativa positioner vilka i sin tur skapade möjligheter till reflektion över verksamhet och till självreflexion. Därmed kom den pedagogiska dokumentationen att i stor utsträckning bli ett stöd för kollegiala lärprocesser och för förändring av den pedagogiska verksamheten, snarare än ett mätinstrument för bedömning av barn (Dahlberg et al., 2014).

Forskningsstudien har inte omfattat en utvärdering av långsiktiga effekter av utvecklingsarbetet. Under projektets gång har dock vissa faktorer framstått som centrala för att varaktig förändring av verksamheten ska kunna komma till stånd. Det råder ingen tvekan om att de allra flesta av de ca 45-50 pedagogerna som deltagit i projektet har uppfattat det som givande att få tid att tala om verksamheten. Filmandet har framstått som ett kraftfullt verktyg i praktisknära kvalitetsarbete som har lett till både bekräftelser och nya insikter i samtliga arbetslag. Den stora utmaningen har enligt pedagogerna varit att få till tiden. Men utvecklingsarbetet har också visar att det faktiskt går att hitta lösningar till hur man får tid. Så den stora utmaningen skulle istället kunna ses handla om att åstadkomma förändring av förhållningssätt och etablerade normer, dvs att göra de pedagogiska samtalen till en del av den ordinarie verksamheten, inte ett utvecklingsarbete som läggs till utöver allt annat som måste göras.

Institutionella mönster är ofta stabila över tid menar Jarl et al. (2017) och för att förbättring och förändring ska kunna ske, krävs långsiktighet och uthållighet. Under projektperioden såg vi några tendenser till förändringar med förutsättningar för långsiktighet. Vid en av förskolorna, med fem deltagande arbetslag, integrerades filmade och lärande samtal i årsplaneringen, vid en annan förskola arbetade man vidare med arbetsmodellen som ett tema för förskolan även efter projektets avslut. Vid en avdelning uttryckte personalen att de lärande samtalen delvis ersatt planeringsmöten: ”Det är till och med så att vi har sagt det att egentligen behöver vi inte planera, bara vi får reflektera. För vi gör planeringen i reflektionen om man hårdrar det. Så det ger mycket mera.”(Sniff).

Citatet ovan tyder på att pedagogerna i det aktuella arbetslaget gjorde det systematiska kvalitetsarbetet till sitt eget, reflektion över den pedagogiska dokumentationen innebar också planering av det fortsatta arbetet. Planeringen fick en ny sorts grund att stå på i form av pedagogernas reflektioner och analys. Därmed kom det systematiska kvalitetsarbetet att bli en del av vardagen snarare än ”något som svävar ovanför den dagliga praktiken på förskolan” (Skolinspektionen, 2012, s.46). Rönnerman och Ohlin (2013) understryker vikten av delaktighet och dialog mellan inblandade ledningsnivåer och praktiker. För att få till stånd förändring och långsiktighet i kvalitetsarbete krävs strategier för dialog mellan samtliga nivåer och täta utbyten om vad som görs och vad som ska göras. Forskarnas resultat visade att det inte är tillräckligt med förändring på en av ledningsnivåerna utan att kvalitetsarbete måste ses som sammanhållet, dvs. förändring krävs på samtliga nivåer. I det aktuella projektet skruvades hyllor och krokarna ned i förskolornas tamburer, och pedagoger fick insikter om bland annat barns möjligheter att pröva själva, och vikten av att som pedagog stanna kvar i situationen hos barnen och undvika onödiga störningar. Men då strategier för dialog och delaktighet mellan ledningsnivåerna saknades i projektet skedde ingen förändring på förvaltningsnivå till följd av utvecklingsarbetet. Att få pedagogisk dokumentation att fungera som grund för verksamhetsutveckling är enligt Elfström (2013) ett omfattande projekt som kräver en stödjande organisation. Det förutsätter långsiktighet, uthållighet och engagemang (Jarl et al.

2017) också från förvaltningsnivå. Dessvärre saknades detta i det aktuella fallet och projektet avbröts i förtid, innan det planerade utvecklingsarbetet fullföljts.

Referenser

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge
- Bjervås, L.-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation i förskolan som bedömningspraktik: En diskursanalys*. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Dahlberg, G., & Elfström, I. (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4-5), 268-296.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring: pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Emilsson, A., & Pramling, S. I. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk barnebageforskning*, 5(21), 1-16.
- Insulander, E., & Svärde Åberg, E. (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet?: Om oförenliga tankestilar i dagens förskola. *Nordisk barnebageforskning*, 7(12), 1-18.
- Jarl, M., Blossing, U., & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång: Strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, E. M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling: en policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och*

- fritidshemmet*. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lenz Taguchi, H. (2013). *Varför pedagogisk dokumentation? Verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan*. Malmö: Gleerups.
- Lindgren Eneflo, E. (2014). *Dokumentationens dilemman: förskollärare samtalar om pedagogisk dokumentation*. Licentiatavhandling, Umeå: Umeå universitet.
- Palmer, A. (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Rönnerman, K., & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 175-196.
- Scherp, H.-Å. (2003). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Scherp, H.-Å., & Scherp, G.-B. (2017). *Kvalitetsarbete och analys för lärande i skola och förskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2016). *Barns lärande: fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.
- Sheridan, S., Williams, P., & Sandberg, A. (2013). Systematic quality work in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 123-150.
- Skolinspektionen. (2012). *Förskola, före skola - lärande och bärande*. Rapport; 2012:7. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (98/16). *Läroplan för förskolan* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Allmänna råd om måluppfyllelse i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden - Förslag till läroplan för förskolan. Barnomsorg och skolakommitténs betänkande* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Berkeley: McGraw-Hill Education.

KAPITEL 5. ATT UTVECKLA KVALITET I FÖRSKOLANS VARDAG

- Timperley, H. (2008). *Teacher Professional Learning and Development*. International Bureau of Education, UNESCO.
- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Bedömning i förskolors dokumentation–fenomen, begrepp och reglering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4-5), 403-437.

Besjälning av träd som ett steg att förebygga växtblindhet hos grundskoleelever - En aktionsforskningsstudie av Storylinearbete i år 2 och 6

Margareta Häggström

Dagens barn och unga rör sig mer sällan i naturmiljöer än för trettio år sedan (Clements, 2004; Hofferth & Curtin, 2006; Bailie, 2012). Svenska barn som rör sig i skogsmiljöer har halverats under 2000-talet (Sandberg, 2009). Farhågor finns att minskad direktkontakt med naturmiljöer kan leda till s.k. växtblindhet, det vill säga okunskap om växter och deras betydelse för livet på vår planet (Wandersee & Schussler; 1999, Hershey, 2002; Hall, 2011; Balding & Williams, 2016). Wandersee och Schussler (1999), som genomfört en studie med cirka 300 elever i klass 4-7, upptäckte att endast en bråkdel av eleverna hade intresse av undervisning om växter. De hävdar att växtblindhet leder till okunskap om växters funktioner i biosfären och människans beroende av växter i stort, vilket i sin tur innebär att vi inte anstränger oss för att skydda och bevara växter och växtmiljöer. Balding och Williams (2016), framhåller vikten av att motverka växtblindhet för att bevara och främja den biologiska mångfalden. Sammantaget betonar ovan nämnda studier sambandet mellan kunskap om växters betydelse på jorden och ett hållbart samhälle, för såväl växter som för människor och andra organismer. Ett riktat arbete mot ekologisk litteracitet, dvs. en förståelse för ekologiska principer och hur vi kan leva i överensstämmelse med dessa (Orr, 1999) skulle kunna motverka växtblindhet hos den uppväxande generationen.

Utifrån ett miljöpolitiskt perspektiv ses det som angeläget att dagens och framtida generationer har intresse för och engagemang i

miljö- och hållbarhetsfrågor (Mayer & McPherson Frantz, 2004; Wals, 2015). Svenska grundskolans läroplan (Skolverket, 2011) framhåller miljöperspektivet, som ett av fyra genomgripande perspektiv på undervisning. Till skolans uppdrag hör att elever ska få möjligheter att ta ansvar för miljön och utveckla förståelse för lokala och globala miljöfrågor. Hit hör att förstå hur människors levnadssätt påverkar livsmiljön på jorden. Det pedagogiska fältet har en stor potential gällande utveckling och spridning av praktisk kunskap om miljöfrågor, framhåller Weltzer (2009). Förenta Nationerna framhåller utbildning som primärt medel för att skapa hållbar utveckling (UNESCO, 2005). Fler möjligheter att arbeta med utbildning för hållbar utveckling kan åstadkommas genom naturmöten av olika slag. Naturmöten kan, hävdar Öhman och Sandell (2015) erbjuda perspektiv på natur, samhälle och människans livsstil som ger insikter om vad en hållbar framtid kan innebära. Autentiska naturmöten innebär bland annat, enligt Öhman och Sandell, erfarenhetsbaserad naturkunskap, relationell etik och existentiellt perspektiv på hållbar utveckling. Genom återkommande besök i naturmiljöer ges elever möjlighet att skapa relationer till miljön och växtligheten där, något som visats i såväl nationella (Wickman, 2006; Magntorn, 2007; Jakobson, 2008; Sjöblom, 2012; Manni, 2015) som i internationella studier (Bailie, 2006; Chawla, 2006; Inwood, 2010). En undervisningsform som erbjuder reella naturmöten är utomhuspedagogik (Dahlgren, 2007). Utomhuspedagogik bygger på att lärmiljön flyttar ut från skolans klassrum till natur- och kulturlandskap. En samverkan mellan sinnliga upplevelser och mer teoretisk kunskap betonas (Szczepanski, 2013).

Tidigare studier över utomhuspedagogik och dess inverkan på elevers fortsatta miljöintresse visar varierade resultat (Rickinson m fl, Öhman, 2012, Östman, 2015). I Rickinsons m fl kunskapsöversikt (2003) påvisas signifikanta skillnader i elevers attityder och kunskaper i vissa studier, förändringar i någon grad i andra medan ytterligare studier inte visar någon skillnad när utomhuspedagogik använts. Somliga av studierna visar kunskapsutveckling men inte attitydförändring och andra studier visar ringa kunskapsförändring men ökad känslomässig samhörighet med naturen. Tidigare forskning bekräftar positiva effekter av utomhuspedagogiska insatser men har

svårare att förklara hur och varför lärande genom utomhuspedagogik sker (Öhman, 2012). Därför efterfrågas forskning som kan skapa förståelse för lärprocessen i utomhuspedagogisk undervisning. Föreliggande studie kan bidra med sådan kunskap.

Studien är en aktionsforskningsstudie i två skolklasser, i årskurs 2 och 6 som ägde rum under sex veckor under vårterminen 2017. Deltagande lärare genomförde en storylineundervisning med syfte att utveckla elevernas ekologiska medvetenhet genom autentiska naturmöten i kombination med klassrumsarbete av skilda slag. Studiens resultat kan bidra med kunskap om elevers utveckling av ekologisk litteracitet, och kan vara användbar för utveckling av undervisning med intention att motverka växtblindhet. Sådan kunskap torde också vara av intresse för lärarutbildning.

Syfte

Studiens syfte är att undersöka huruvida en storylineundervisning med utomhuspedagogiska inslag i två klasser, med syfte att skapa personlig relation till och kunskap om växter, kan bidra till elevers utveckling av ekologisk litteracitet, dvs. i detta fall förståelse för växter och deras funktion i olika ekosystem, samt hur sådan förståelse i så fall uttrycks. Ytterligare syfte är att undersöka elevers upplevelse av denna storylineundervisning och vad och hur elever säger att de har lärt sig.

Studiens teoretiska utgångspunkter

Studien har ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv med särskilt fokus på *intersubjektivitet*, dvs. vår samexistens med varandra och vår omgivning (Merleau-Ponty, 1995). Det är genom *den levda kroppen*² vi upplever och erfar vår egen och andras existens. Kärnan i det intersubjektiva mötet är den kroppsliga kommunikationen.

² Den levda kroppen beskrivs i fenomenologin som en helhet bestående av kropp och själ genom vilken vi upplever och erfar vår omvärld (Merleau-Ponty, 1995). Alla intryck tas emot genom kroppen sålunda är kroppen vår existens. Kroppen är både subjekt och objekt. Den egna kroppen kan vi inte lämna och betrakta utifrån, men den kan betraktas från en annan levd kropp.

Fenomenologin vill studera människors levda erfarenhet, alltså deras subjektiva upplevelser. Ett av fenomenologins centrala begrepp är *livsvärld*, som innebär att världen alltid förstås av någon i ett sammanhang. Livsvärlden är vår vardagsvärld, vår verklighet, vilken vi tar för given. Förgivettagandet kännetecknas av *den naturliga inställningen*, som innebär att vi inte funderar över livsvärldens existens – vi vet att den finns där. Från ett fenomenologiskt perspektiv kan växtblindhet förklaras av den naturliga inställningen. Den naturliga inställningen bryts när något störande eller hotfullt inträffar, som exempelvis avverkning av skog, vilket i sin tur medför att vi ser på världen på ett nytt sätt.

Vår omvärldsförståelse utgår från förståelsen av vår egen och andras livsvärldar. I studien undersöks hur elever genom undervisning och naturmöten ges möjlighet att förstå och erfara växters livsvärldar. Förutom den vardagliga livsvärlden har vi så kallade ändligen världar (Schütz, 2002). Hit hör lekens, konstens och drömmarnas värld. De kan bistå oss i vårt sökande efter förståelse och bearbetning av vardagens erfarenheter. Genom leken och konsten kan vi överskrida den vardagliga livsvärldens verklighet. De ändligen världarna har betydelse för innehållet i studiens storyline eftersom en storyline alltid skapar en fiktiv värld med fiktiva karaktärer (Bell, Harkness & White, 2006).

Vi föds i en intersubjektiv värld som är full av meningsskapande aktiviteter, objekt och fenomen med historiska ursprung (Schütz, 2002). Vi ärver miljöer där växter, djur och människor levt i generationer, och vi ärver också handlingar, uppfattningar och tankesätt. Det intersubjektiva mötet sker därmed både direkt och indirekt. I studien är intersubjektiva möten med träd i fokus. Därigenom utmanas fenomenologins fokus på mänskliga möten och handlingar. Detta fokus prövar att sätta växter i förgrunden för att se vad som händer när vi ser växter som subjekt med egna livsvärldar, upplevelser och relationer. Genom att känna sig som en del av naturen kan empati för växter väckas (Schultz, 2000). För att djupare förstå växters livsvärldar behöver vi ta del av växters levda erfarenhet. Att vi delar världen med växter är uppenbart men ändå tycks vi ha svårt att förstå dem. Ett sätt att förstå växter kan vara att upptäcka likheter mellan oss och dem (Hall, 2011; Balding & Williams, 2016).

KAPITEL 6. BESJÄLNING AV TRÄD

Ett annat sätt är att se våra olikheter och erkänna växters unika egenart (Hailwood, 2000, 2015). Hailwood ser en risk att växters egenart förminskas genom förmänskligande (antropomorfism), medan Balding och Williams (2016) anser att förmänskligandet väcker empati och förståelse. I studien prövas både likhets- och olikhetstanken i lärarnas pedagogiska upplägg. Identifikation med växter genom antropomorfism skulle kunna förhindra växtblindhet genom att skapa samhörighet med dem (Tam, Lee & Chao, 2013; Balding & Williams, 2016) och därigenom betonas intersubjektivitet. I studiens storyline är införandet av ändliga världar ett sätt att använda antropomorfering. Detta görs genom identifiering med träd. Förfaringssättet här är snarare omvänd antropomorfering där elever genom trädidentifiering övertar växters attribut och särskilda egenskaper.

Ekologisk litteracitet

Sandberg (2009), som studerat barns förhållande till naturområden i storstäder, har identifierat tre typer av hinder för barns naturumgänge: uppväxtvillkor, tidspress och aktivitetskonkurrens. Det fysiska avståndet till naturmiljöer, vana vid naturmiljöer samt socioekonomiska villkor är uppväxtvillkor som främjar eller hindrar utomhusaktiviteter. Tidspressen beror på den sysselsättningskultur som innebär fulltecknade dagar då naturvistelser inte prioriteras. Inomhusvistelse som innebär tillgång till aktiviteter via TV och Internet konkurrerar med utomhusaktiviteter. Dessa hinder kan bidra till ungas ointresse av växter. Kunskap om hinder för naturumgänge kan utgöra utgångspunkt för en förändrad undervisning som leder till ekologisk litteracitet, dvs. bl a. intresse för och kunskap och medvetenhet om växter.

Ekologisk litteracitet innebär i korthet att förstå ekologiska principer och hur vi kan leva i överensstämmelse med dessa (Orr, 1999). Ekologi betyder läran om samspelet i naturen eller läran om livsmiljöer. Begreppet litteracitet (literacy) har sin grund i läs- och skrivforskning och beskriver individens språkutveckling. Begreppet har utvidgats till att omfatta ett flertal uttrycksformer och kompetenser inom olika ämnesområden som exempelvis visuell och

matematisk litteracitet (Barton & Hamilton, 2000). Utifrån ett socialsemiotiskt perspektiv ses litteracitetsutveckling som betydelskapande praktiker av olika slag (Kress, 1997). Detta perspektiv framhåller att betydelskapande sker genom sociala praktiker av individer med sina specifika erfarenheter och intentioner. Litteracitet är en grundläggande komponent i individens livsvärld och utvecklas intersubjektivt. Därmed kan litteracitet ses som en situerad social konstruktion som bärs upp av handlingar människor emellan (Barton & Hamilton, 2000). Intersubjektiva möten spelar därmed en avgörande roll för utveckling av litteracitet.

Litteracitetsutveckling beskrivs generellt som en process i fyra steg, vilka består av kodknäckning, meningsskapande, användning och kritisk analys (Freebody & Luke, 1990). Dessa fyra begrepp har i nedanstående modell (figur 1) anpassats för att beskriva en process mot ekologisk litteracitet som sker på en konkret nivå i en skolkontext. Socialsemiotiken betonar den lärandes aktiva roll i betydelskapandet, och framhåller den transformation som sker under processen (Kress, 1997). Modellen illustrerar hur jag tänker mig att ekologisk litteracitet kan utvecklas genom olika litteracitetshändelser, och har använts som stöd vid aktionsforskningsgruppens planering av undervisningens storyline. Den har också använts som analysverktyg av studiens empiri.



Figur 1. Modell över processen för ekologisk litteracitet

Studiens genomförande

Studien är en aktionsforskningsstudie som bygger på principer om deltagande och samverkan, demokratiska ideal och nära koppling mellan teori och praktik (se t ex. Willis & Edwards, 2014). Principerna får i studien konsekvenser för klassrumsarbetet såväl som i aktionsforskningsgruppen. Aktionsforskningen syftar till att utveckla praktiken i någon riktning, och lärares beprövade erfarenhet och praktikinära kunskap är en förutsättning. Lärarna förbinds genom aktionsforskningen till vetenskapligt arbete, vilket kan utveckla lärarens praktik (Wennergren & Rönnerman, 2006). Samarbetet mellan forskare och lärare syftar till en transformation mot hållbar social utveckling (Groundwater-Smith, Mitchell, Mockler, Ponte & Rönnerman, 2013). Sådan transformation omfattar flera sociala processer och ett flertal kunskapsintressen, inte minst emancipatoriska. Dessa processer och kunskapsintressen går hand i hand med den undervisningsmetod lärarna i studien arbetat med. En gemensam aktionsforskningspraktik har upprättats, med gemensamt mål att skapa en bättre praktik. Genom aktionsforskningsprocessen som involverar planering, aktion, observation, dokumentation och reflektion formas ett reflekterande förhållningssätt till undervisning.

Genomförande av studiens aktionsforskning och dataproduktion

Studien startade våren 2016 då gruppen träffades för ett första möte, varvid studiens syften och frågeställningar presenterades. En miniföreläsning hölls då begreppen växtblindhet och ekologisk litteracitet behandlades. En aktionsforskningsgrupp bildades bestående av två lärare, en lärarstudent och mig som beslutade att en aktionsforskningsstudie skulle genomföras våren därpå. Aktionsforskningsgruppen träffades vid ytterligare fem tillfällen för diskussioner, miniföreläsningar, presentationer av relaterade forskningsresultat och utveckling av idéer. Lärarna kom överens om att genomföra en storyline, som är en elevcentrerad undervisningsform som byggs upp som en berättelse med olika

händelser, där utomhuspedagogiska aktiviteter skulle få stort utrymme. En pilotstudie med en endags-storyline genomfördes i två klasser, i syfte att prova nyckelfrågor, en av storylines huvudaspekter, och att prova fotoelicitering där eleverna iscensatte sig själva med ett träd för fotografering. Pilotstudien föll väl ut och lärarna beslöt att utveckla konceptet. Under fortsatta möten diskuterades uppläggning och innehåll i den kommande storylinen och en gemensam grovplanering gjordes. I finplaneringen utmejslades vissa skillnader i innehåll och händelser för två olika klasser. Förändringar i planeringen gjordes därefter kontinuerligt utifrån lektionernas utfall. Efter varje lektion diskuterade lärare och jag dagens utfall och aktionsforskningsgruppen hade under perioden ett uppföljningsmöte då planeringen justerades och erfarenheter delades inför det fortsatta arbetet. Storylinerbetet avslutades med elevernas gemensamma demonstrationståg till det lokala biblioteket där en utställning arrangerades.

Min roll i aktionsforskningen har varit sammankallande vid möten, som mentor att diskutera idéer med, och som representant för forskarsamhället. Lärarna har ansvarat för den pedagogiska planeringen och jag har bemött deras önskemål att delta i det estetiska arbetet i planering såväl som utförande. Arbetet i båda klasserna har dokumenterats av alla i aktionsforskningsgruppen genom film, fotografering och fältanteckningar. Utöver dokumentationen ingår elevmaterial som exempelvis elevers filmer, foton, texter och estetiska arbeten. Storylinen har genomförts under sex veckor, 2-3 dagar per vecka under 1-3 lektionspass per tillfälle. Jag deltog aktivt i totalt 16 lektionspass, sammanlagt 27 klocktimmar. Efter avslutad storyline genomförde jag 20 individuella semistrukturerade elevintervjuer. Dessa videoinspelades och transkriberades därefter ordagrant. Tolkningsförfarandet utgår från Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) (Smith, Flowers & Larkin, 2009) som är förankrad i hermeneutisk fenomenologi. Tolkning sker växelvis mellan helhet och del, förförståelse och förståelse. Varje intervju analyserades först enskilt och därefter kategoriserades de i förhållande till studiens begrepp och teoretiska utgångspunkter, för att i nästa fas tolkas i förhållande till studiens syften/frågeställningar.

KAPITEL 6. BESJÄLNING AV TRÄD

Studien är utförd i en skola med cirka 270 elever, i två klasser, i år 2 och 6, med 22 respektive 29 elever. I nära anslutning finns två skogsområden. Undervisningen är vanligtvis förlagd till klassrumsmiljö och har ingen uttalad utomhuspedagogisk grund.

Studiens storyline

Utifrån läroplanens intention att utmana växtblindhet, samt processmodellen över ekologisk litteracitet, har en storyline utformats. Undervisningsmetoden Storyline utvecklades under 1960-talet med syfte att designa motivationsskapande undervisning. Känslomässigt engagemang lyftes fram som avgörande för motivation (Moreau & Wretman, 2001). Storyline bygger på berättelsens dramaturgi med tydlig inledning, handling och avslutning. Berättelsen drivs framåt genom olika händelser som vanligen initieras av nyckelfrågor som uppmanar eleverna att reflektera, utforska, förklara och ta ställning, och bildar tillsammans med olika aktiviteter berättelsens ramverk. I planeringen utgår läraren vanligtvis från en matris enligt figur 2. Arbetet kräver dock ett flexibelt förhållningssätt så att frågor och nya riktningar som elever initierar tas tillvara.

Storyline-händelser	Nyckelfrågor	Aktivitet	Organisation	Material	Produkt	Ämnes-kunskaper
Berättelsens röda tråd.	Öppna frågeställningar, vilka driver berättelsen framåt.	Här beskrivs aktiviteter som ska genomföras.	Arbetsform: enskilt eller i par/grupp/helklass.	Material till respektive aktivitet.	Produkt arbetet ska leda fram till.	Mål med olika inslag.

Figur 2. Generell planeringsmodell.

Storyline bygger till stor del på kreativt och estetiskt arbete. Visualisering och skapande har här inspirerats av *art-based environmental education* (AEE) (Mantere, 1995). AEE bygger på tanken att estetiska aktiviteter stärker elevers sinnliga upplevelser av naturmiljöer och att konst kan bidra till kunskap genom alla sinnen där känslor involveras. En sådan känslgrundad kunskap skulle kunna stimulera ett relationellt förhållande till växter. Mantere framhåller fem grundvalar för AEE: erfarenhetsbaserat lärande, framtidsorienterat fokus, plats i

det offentliga rummet, positiva visioner av livsstilsförändringar och ämnesövergripande projekt. De tre första och den sista av grundvalarna kan betraktas som fenomenologiskt inspirerad pedagogik som sätter elevers erfarenhet, intersubjektivitet, den levda kroppen och livsvärlden i centrum (Häggström, 2017). AEE inkluderar sensoriska upplevelser, etiska frågor och respekt för naturen. van Boeckel (2013) poängterar att AEE på ett konstruktivt sätt öppnar för diskussioner om natur och miljö som ibland kan vara oroväckande, som exempelvis klimatförändringar. Jacobsson (2008) understryker att estetiska upplevelser kan vara både positiva och negativa, vilket bekräftas i ett flertal studier över estetikens roll i naturrelaterad undervisning. (Wickman, 2006; Meier & Sisk-Hilton, 2013; Manni, 2015; Nyberg, 2017).

Mitt träd och jag – Storyline i år 2 och 6

Resultatdelen inleds med beskrivning av elevers generella upplevelser av storylineundervisningen, baserade på studiens hela material. Därefter följer resultatet av analysen utifrån teman och underrubriker som styrts av studiens syften och begreppen *livsvärld*, *intersubjektivitet* och fenomenet *växtblindhet*, vilka också varit utgångspunkter i intervjuerna. Framställningen bygger främst på fältanteckningar, videoinspelade lektionsmoment och elevintervjuer. Citaten i framställningen är från intervjuerna.

Se och upptäcka naturen - Elevers generella upplevelser av storylineundervisningen

Storylinearbetet startade med en värderingsövning då läraren formulerade ett påstående och eleverna fick placera sig längs en linje med motpolerna *håller med* eller *håller inte med*. Därefter ställdes följdfrågan *varför?* och eleverna uppmanades att diskutera i smågrupper varpå de tillfrågades att återge något från diskussionerna. Eleverna diskuterade livligt och återberättade hur de tänkt, både när de var i majoritet och i minoritet. Läraren visade intresse för alla elevers svar utan värdering. Ibland bytte elever plats efter att ha hört nya argument. Genom den uppmärksamhet som här ägnades växter

kan värderingsövningen ses som ett första steg i processen mot ekologisk litteracitet.

Engagemanget lyser igenom även i de skapande övningarna. När klass två samlas på golvet för att göra en gemensam målning bildar de smågrupper som hjälps åt. En elev frågar: ”Ska vi göra trädet såhär?”. Ju längre eleverna målar desto mer koncentrerade blir de. De småpratar och rådfrågar varandra om utförandet och ibland berättar de högt vad de gör: ”Jag målar hela trädet”. De ger varandra instruktioner och tips: ”Du kan måla här istället”. De byter platser med varandra och rör sig över hela pappret. Ibland ställer de sig upp för att få översyn och se om något fattas och målningen växer fram i dialog. ”Här behövs mera träd!”.

Upplevelserna av undervisningen är överlag positiva med ett par undantag. Undervisningen beskrivs som ”rolig, intressant, kul, speciell, spännande och annorlunda”, respektive, ”lite överdrivet och barnsligt”. Särskilt uppskattade var besöken till skogen, att få göra ansiktsmasker samt att plantera och följa sin växt. Flera av eleverna i år 2 kommenterar uppdraget klassen fick. ”Att göra sådana uppdrag, då känner man sig som typ en trädspion. Det är det jag tycker om”.

En majoritet av eleverna i år 6 kommenterar arbetsformen och jämför med stillasittande lektioner då de läser och skriver. De framhåller den egna upplevelsen som viktig för lärprocessen. ”Jag tycker att det är ett bra sätt att arbeta på. Det är alltid lite roligare, man får uppleva istället för att skriva och läsa om det”. Upplevelserna beskriver vikten av att undervisning riktar sig mot den levda kroppen och inte håller isär kropp och intellekt, känsla och förnuft.

Att erfara är enligt fenomenologin att lära (Bengtsson, 2005). Elevers syn på lärande tycks i första hand relatera till kunskapsformen *fakta*. ”Jag har lärt mig vad olika träd och växter heter, att de måste ha vatten, sol och lite skugga”. Det förekommer formuleringar som exemplifierar kunskapsformen *förståelse*: ”Jag tänker mer på att de faktiskt har ett liv, att de växer och sånt. Innan tänkte jag bara att det var ett träd”. Någon enstaka elev syftar mer på det som benämns *färdighet* (Skolverket, 2011) då hen säger sig ha lärt sig att plantera. Ingen av eleverna nämner explicit vad de lärt sig i samband med skrivandet eller i skapande aktiviteter, men en elev beskriver känslan såhär: ”När man gör såna här saker så liksom lär man sig mer saker

för det är samtidigt roligt”. Undervisningsmetoderna kommenteras utifrån lärandepotentialen och en elev säger: ”Man får lära sig att jobba mer med sina kompisar när det är grupparbeten”. Elevernas erfarenhet genom storylinearbetet möjliggör reflektion över människans ansvarsroll, sett till uttalanden som rör attityder gentemot växter och naturmiljön: ”Vi lärde oss hur man ska vara, att man inte ska vara dum och skräpa ner i naturen och att inte riva skogar”. Elevers olika subjektivt formade livsvärldar innebär att innehållet i storylinen uppfattas och förstås utifrån varje elevs förförståelse och tidigare erfarenheter, något som utsagorna ger uttryck för. Eleverna uppmärksammar helt enkelt olika saker. Samtidigt samexisterar elevernas livsvärldar med varandra och är situerade i en specifik kontext, vilket kan medföra att elever svarar enligt de normer som genomsyrar skolans undervisning och som är signifikanta för elevgruppen.

Förstå och skapa mening - Intersubjektiva möten med träd

I båda klasserna skapades möten med träd i början av storylinearbetet. Klasserna fick i uppdrag att gå till skogen och välja ut ett favoriträd att identifiera sig med. Därefter filmade de sig själva tillsammans med trädet då de berättade om sitt val och därpå tog de en selfie tillsammans med trädet. En elev berättar: ”Det var lite konstigt, faktiskt, det var lite annorlunda och så. Men det var ändå kul, för du vet när man skulle skriva om det och lära sig om det så fick man ändå lära sig rätt så mycket”. Tillbaka i klassrummet skrev eleverna ett karaktärsschema över sitt träd, vilket bestod av både fakta och fiktiv information. Fakta söktes på Internet och via olika tillgängliga informationsblad. Klass 2 arbetade med sådd och växters livscyklar, och klass 6 fördjupade arbetet kring specifika arter. Båda klasserna arbetade också med textframställning av faktatext, dagboksanteckningar och myter.

De intersubjektiva mötena med träden har spelat en central roll i storylinen. En elev berättar att hen och en kompis valt varsitt träd bredvid varandra: ”Så det var typ våra kompisar, och rötterna såg ut som att de höll armkrok. De kändes som jag och min kompis. Träden

var som vi”. Flera elever förklarar det som att de känner kontakt med sitt träd, och att de känner trädet på riktigt nu. När elevens medvetande riktats mot trädet får de chans att se trädet som något. För någon elev ses trädet som en vän, för flertalet ses träden mer som levande än tidigare. Någon berättar att man kan krama ett träd om man gått vilse i skogen, ”för då känns det skönare”. En elev uttrycker att ”det kändes bra att vara vid sitt träd. Jag blir glad”. Dessa utsagor stödjer tanken att elever kan ta in växters livsvärldar i sina, och därmed kan fenomenologins fokus på mänskliga möten utvidgas till att omfatta även växter. De stödjer också tanken om att relationella förhållanden uppstår i sinnliga möten med växter.

Användning av förståelse - Trädens livsvärld integreras med elevens

Som ett led i arbetet med omvänd antropomorfering ”drabbades” eleverna i år 2 av en förtrollning och år 6 av ett muterande utsläpp. Nästa uppdrag var att ta reda på mer om sina träd och att skapa ansiktsmasker som skulle symbolisera förvandling och identifiering med träd. Vi kan, enligt Merleau- Ponty (1995), vidga vår tillgång till världen med hjälp av olika ting. Maskerna kan sägas vara ett ting som förändrade elevernas tillgång till världen.

Läraren i år 6 exemplifierade hur förvandlingen kunde bryta ut genom olika ”symptom”. En dag såg halsen ut som björkens bark, sedan växte kvistar ut vid handlederna och sista dagen växte en trädkrona på huvudet. Läraren beskrev hur det kändes och eleverna vittnade snart om att de blivit törstigare, stelare och behövde solljus: ”Jag var stel och kunde inte hoppa studs matta”. ”Jag blev rädd för yxor och motorsågar”. Kärnan i intersubjektiva möten är, enligt Merleau- Ponty (1995) att vi förstår varandras levda kroppar. När eleven erfar trädet får hen chans att sätta sig in i trädets erfarenhetshorisont även om eleven förstår trädet utifrån erfarenheten att vara människa.

Elevernas medvetenhet om träd har förändrats under storylinearbetet allteftersom de lärt känna och förstå sitt träd. Levinas (1979) framhåller att det viktigaste mötet är det som sker ansikte-mot-ansikte, eftersom det väcker ansvarskänslor gentemot den andres

sårbarhet. Mötet har således en etisk dimension. Det exemplifieras med följande tre elevsvar: ”Jag har börjat tänka mycket på granar, och så lägger jag alltid märke till dom när jag går förbi dom. Jag har börjat gilla dom”. ”Egentligen tycker jag att trädet ska behandlas som en riktig människa”. ”Växterna lever och de är som vi människor, bara att de inte kan röra sig och prata”.

Livsvärlden är en social värld. Få är kanske de som skulle inkorporera växter i den sociala världen? Eleverna tycks ha lättare för det. Med hjälp av de ändliga världarna ges eleverna möjlighet att överskrida den vardagliga livsvärlden och möta en växts livsvärld. ”Det känns som att man får ha en egen liten värld med sin lilla växt”. ”Hela det här kändes som ett äventyr, typ en resa. Det kändes som att man börjat bli som en del av naturen”.

Kritisk analys – Elevers handlingsberedskap

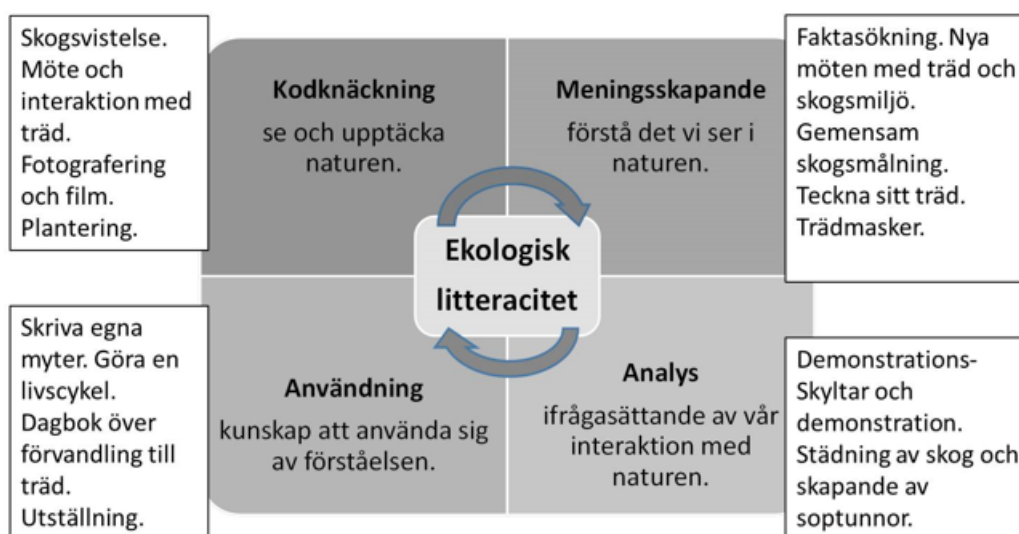
En morgon hade läraren i år 6 häftat fast skräp på sexornas skogsmålning. ”Vad ska ni göra åt det här?” undrade läraren. Eleverna hade tre förslag: städa i skogen, göra soptunnor att placera ut, samt skapa skyltar om att inte skräpa ned. Eleverna ville själva omedelbart genomföra alla tre förslag. Initiativet kom från eleverna och läraren ändrade planeringen och arbetet påbörjades. Följande dag involverade eleverna slöjdläraren i arbetet med att göra soptunnor, vilka sedan placerades ut. Efteråt var eleverna särskilt stolta över arbetet och att de själva fått bestämma. ”När man hade gjort den här soptunnan så kändes det som man hade gjort en god gärning. Vi har i alla fall kommit igång och försöker göra en ändring”. ”Det känns väldigt miljövänligt och mycket bättre för skogen”. Elevernas agerande är exempel på hur handlingar inkluderar moraliska överväganden.

Även i år två tog eleverna kommandot över nedskräpning i skogen genom att skandera en ramsa om att rädda naturen, djuren och jorden. Ramsan levde vidare genom arbetet och ledde först till att plakat skapades och därefter till en demonstration på vägen till skogen, vilket initierades av eleverna. Som avslutning på hela storylinearbetet tågade båda klasserna tillsammans till det lokala biblioteket, varvid plakaten hölls upp och ramsorna åter skanderades. En elev i klass 2 berättade:

KAPITEL 6. BESJÄLNING AV TRÄD

Och så kände jag så här, om alla andra får demonstrera, då får ju vi också demonstrera. Om att man inte får skräpa ner. Jag tänkte på när företaget Findus skulle lämna Sverige, det tänkte jag på. Och nu har vi en egen demonstration, att folk inte ska skräpa ner, att de ska vara rädda om våra djur. Riv inte så många skogar.

I figur 3 visas huvudinslagen i storylinen i förhållande till processen mot ekologisk litteracitet.



Figur 3. Storylinens olika moment i förhållande till utveckling av ekologisk litteracitet.

Resultatdiskussion och slutsatser

Studiens syfte var att undersöka om storylineundervisning med utomhuspedagogiska inslag i två klasser med syfte att skapa personlig relation till växter, kan bidra till elevers utveckling av ekologisk litteracitet. Min slutsats är att utveckling av ekologisk litteracitet är en process som bygger på upprepade inslag av naturmöten. Studien bekräftar tidigare forskning som visar vikten av att undervisning om växter sker i autentisk naturmiljö och att starka personliga band till naturmiljöer tycks vara förutsättning för att utveckla ekologisk litteracitet, (Mayer & McPherson Frantz, 2004; Magntorn, 2007; Wals, 2015; Balding & Williams, 2016). Ur ett fenomenologiskt perspektiv

innebär det att uppleva naturen med alla sinnen där det egna erfandet är avgörande för den levda kroppens förståelse. Eleverna i studien har getts möjlighet att se och upptäcka naturen och skapa relation till växter. Trots undervisning och möten med växter har vissa elever inte utvecklat förståelse för växter och deras levnadsvillkor medan andra gjort det och kunnat använda sin förståelse, till exempel när de vill plocka skräp från skogen för att det förorenar växternas livsmiljö. Elevernas utsagor visar att de funderar över människans relation och det egna förhållandet till växter och naturmiljöer. Flera har påbörjat en kritisk analys och ifrågasätter människors nedskräpning. Elevers handlingsberedskap visar förståelse av nedskräpningens inverkan på naturmiljön. Wals (2015) betonar vikten av att skolan utbildar så att elever ser mening i att agera, engagera sig och på sikt utveckla hållbara samhällen. Därför behöver vi diskutera vad lärandet ska innehålla och hur undervisningen ska genomföras i relation till miljö- och hållbarhetsfrågor.

Storylinens syfte att skapa relationer till växter tycks ha uppfyllts, mot bakgrund av det sätt som många av eleverna resonerar före och efter arbetet. Även de elever som varit skeptiska anser sig ha ändrat uppfattning om växter och ser dem nu mer som levande individer. Fenomenologin, som framhåller intersubjektiviteten som kärnan i att förstå andra, omfattar i studien även träd. Eleverna har fått möjlighet att både identifiera sig med träd och att betrakta dem utifrån och identifiera träd som *den andra*. *Den andra* kan därmed inkludera växter såväl som djur och andra människor. Denna dubbla positionering kan ha bidragit till att empati har väckts. Affektiva möten med naturmiljöer kan bidra till känsla av släktskap och sammankoppling mellan jaget och naturen, något eleverna i studien getts möjlighet att uppleva, och många också ger uttryck för.

Ytterligare ett syfte var att undersöka elevers upplevelse av storylineundervisningen samt vad och hur elever säger att de har lärt sig. Elever har i intervjuerna gett uttryck för övervägande positiva upplevelser av arbetsformer och undervisningsinnehåll. Det är svårt för dem att verbalisera vad de har lärt sig i samband med det estetiskt inriktade arbetet, förutom att det gör undervisningen mer rolig, spännande och annorlunda. Synen på lärande förknippas med fakta

KAPITEL 6. BESJÄLNING AV TRÄD

och i viss mån med förståelse. Elever påtalar att fakta om sitt träd varit viktig för förståelsen av trädet. Inslaget med antropomorfering har bidragit med annat kunskapsperspektiv än det eleverna själva framhåller som kunskap, och stöttat elevernas trädidentifiering.

Estetik kan betraktas som en särskild form av kunskapsbearbetning, vilken kan bidra med ny och fördjupad kunskap som ger elever möjlighet att gå utanför en mera traditionell undervisnings ramar, och som kan innefatta existentiella frågor. Vi är ovana vid att betrakta sinnliga och estetiska erfarenheter som kunskap, men ett fenomenologiskt perspektiv framhåller att erfarenhet *är* kunskapande. Upplevelser är alltid sinnliga men det är inte alltid vi är medvetna om det vi erfar. Estetiken eftersträvar sällan givna svar utan syftar till att stimulera nya frågeställningar, nyfikenhet och förvåning. Skolan behöver ställa utmanande och uppfordrande frågor, hävdar Noddings (2006) och avser med det frågor som väcker känslor och engagerar elever och frågor som grundar sig i etiska frågor och uppmuntrar elever att ifrågasätta sina egna bevekelsegrunder. *Varför* tycker, tänker, känner eller gör jag såhär, inte bara konstatera *att* jag känner på ett visst sätt. Ett exempel från studien då denna typ av frågeställningar engagerat eleverna är de miljöengagerande inslagen som eleverna själva initierade. Vad fick eleverna att agera och varför agerade de just så, och varför fick agerandet dem att må så bra? En slutsats från studien är att en undervisning som medvetandegör elever om deras upplevelser av naturmiljöer och växter och varför upplevelserna är beskaffade som de är har sannolikt potential att åstadkomma ett skifte bort från växtblindhet.

Kanske är det inte fakta om sitt träd eleven kommer att minnas längre fram i livet utan den attitydförändring som skedde i samband med att hen fick erfar och uppleva närheten till träd. Erfarenheten av att besjåla eller bli besjälad av ett träd.

Referenser

- Bailie, P. (2012). *Connecting Children to Nature: A Multiple Case Study of Nature Center Preschools*. Avhandling. Lincoln, Nebraska: Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska
- Balding, M. & Williams, K. (2016). Plant blindness and the implications for plant conservation. *Conservation Biology*, 30(6), 1192-199.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. I Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Red.) *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London/New York: Routledge, s. 7–15.
- Bell, S., Harkness, S. & White, G. (Red.). (2006). Storyline. Past, Present & Future. Glasgow: University of Strachclyde.
- Chawla, L. (2006). Learning to love the natural world enough to protect it. *Barn*, 2, s. 57–78.
- Clements, R. (2004). An Investigation of the State of Outdoor Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80.
- Dahlgren, L-O. (Red.) (2007). *Utombuspedagogik som kunskapskälla: Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5(3), 7–16.
- Groundwater-Smith, S., Mitchell, J., Mockler, N., Ponte, P. & Rönnerman, K. (2013). *Facilitating Practitioner Research. Developing transformational partnerships*. London & NY: Routledge.
- Hall, M. (2011). *Plants as Persons. A Philosophical Botany*. New York: State University of New York.
- Hailwood, S. (2000). The Value of Nature's Otherness. *Environmental Values*, 9(3), 353-372.
- Hailwood, S. (2015). *Alienation and Nature in Environmental Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hershey, D. (2002). Plant Blindness: 'we have met the enemy and he is us'. *Plant Science Bulletin*. 48(3), 78-85.
- Hofferth, S.L. & Curtin, S.C. (2006). *Changes in Children's Time, 1997–2002/3: An Update*. College Park: University of Maryland.
- Husserl, E. (2004). *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Bokförlaget Thales.

KAPITEL 6. BESJÄLNING AV TRÄD

- Häggström, M. (2017). An Aesthetic and Ethical Perspective on Art-Based Environmental Education and Sustainability from a Phenomenological Viewpoint. I Franck, O. & Osbeck, C. (Red.): *Ethical Literacies and Education for Sustainable Development. Young People, Subjectivity and Democratic Participation* London: Palgrave Macmillan, s. 85 - 103.
- Inwood, H. (2010). Shades of Green: Growing Environmentalism through Art Education. *Art Education*, 63(6), 33-38.
- Jacobson, B. (2008). *Learning Science through Aesthetic Experience in Elementary School. Aesthetic Judgement, Metaphor and Art*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
- Levinas, E. (1979). *Totality and Infinity*. New York: Springer.
- Magntorn, O. (2007). *Reading Nature. Developing ecological literacy through teaching*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Manni, A. (2015). *Känsla, förståelse och värdering. Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Mantere, M. H. (1995). (Red.). *Image of the Earth: Writings on art-based environmental education*. Helsinki: University of Art and Design.
- Mayer, F.S. & McPherson Frantz, C. (2009). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24(4), 503–515.
- Merleau-Ponty, M. (1995). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Meier, D. R. & Sisk-Hilton, S. (Red.) (2013). *Nature Education with Young Children*. New York: Routledge.
- Moreau, H. & Wretman, S. (2001). *Storyline – känslor – respektstruktur*. Solna: Fortbildningsförlaget.
- Noddings, N. (2006). *Critical Lessons. What Our Schools Should Teach But Do Not*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nyberg, E. (2017). Aesthetic Experiences Related to Living Plants: A Starting Point in Framing Human's Relationship with Nature? I Franck, O. & Osbeck, C. (Red.). *Ethical Literacies and Education for Sustainable Development. Young People, Subjectivity and Democratic Participation*. London: Palgrave MacMillan.

- Orr, D. W. (1989). *Ecological literacy*. *Conservation Education*, 3(4), 334-335.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. Shropshire: Field Studies Council Publications.
- Sandberg, M. (2009). *Barn och natur i storstaden - En studie av barns förhållande till naturområden i hemmets närhet – med exempel från Stockholm och Göteborg*. Licentiatuppsats. Institutionen för kulturgeografi och ekonomisk historia. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Schultz, P.W. (2000). Empathizing With Nature: The Effects of Perspective Taking on Concern for Environmental Issues. *Journal of Social Issues*, 56 (3), 391–406.
- Schütz, A. (2002). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Sjöblom, P (2012). Naturen och jag. *En studie av gymnasiestudenters förhållande till naturen ur ett miljöpedagogiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, J. A., Flower, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage.
- Szczepanski, A. (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *NorDiNa* 9 (1), 3-17.
- Tam, K-P., Lee, S-L. & Chao, M.M. (2013). Saving Mr Nature: Anthropomorphism enhances connectedness to and protectiveness toward nature. *Journal of Experimental Social Psychology* 49(3), 514–521.
- UNESCO (2005). *United Nations Decade for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme*. Hämtad 2019-04-23 från <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937e.pdf>
- van Boeckel, J. (2013). *At the Heart of Art and Earth. An Exploration of Practices of Art Based Environmental Education*. Doctoral Dissertation. Aalto: Aalto University Publication Series.

KAPITEL 6. BESJÄLNING AV TRÄD

- Wals, A. (2015). *Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the anthropocene*. Wageningen: Wageningen University.
- Wandersee, J. H. & Schussler, E.E. (1999). Preventing plant blindness. *The American Biology Teacher*, 61(2), 84– 86.
- Weltzer, H. (2009). *Klimatkrig*. Göteborg: Diadalos.
- Wennergren, A-C. & Rönnerman, K. (2006). The relation between tools used in Action Research and the Zone of Proximal Development. *Educational Action Research*, 14 (4). 547-568.
- Wickman, P-O (2006). *Aesthetic Experience in Science Education: Learning and Meaning-making as Situated Talk and Action*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Willis, J.W. & Edwards, C. (2014). *Action Research Models, Methods, and Examples*. Charlotte: NC: Information Age Publishing.
- Öhman, J. (2012). Pedagogiska perspektiv på barns naturkontakt. I Mårtensson, F., Lisberg Jensen, E., Söderström, M. & Öhman, J. (Red.). *Den nyttiga utevistelsen?* Stockholm: Naturvårdsverket.
- Öhman, J. & Sandell, K. (2015). Naturmötets betydelse i utbildning för hållbar utveckling. I Östman, L. (Red.). *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande*. Uppsala: Studia Didactica Upsalensia 8, s. 255-267.
- Östman, L. (Red.). (2015). *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande*. Uppsala: Studia Didactica Upsalensia 8.

Ungas bildningsideal och lärande i kontrast till traditionell skola

Johan Söderman

Detta kapitel bygger på en föreläsning som jag höll på konferensen i pedagogiskt arbete på Göteborgs universitet i augusti 2017. Syftet med kapitlet är att med avstamp i föreläsningen fördjupa en diskussion om de bildningsideal som uppstår i ungas kulturverksamheter i civilsamhällets regi, särskilt i relation till den traditionella skolan. Den empiri som presenteras är del av projektet Förorten och folkbildningens renässans. Unga vuxnas egenstyrda praxisgemenskaper för lärande och social mobilisering i utsatta miljöprogramsområden i Stockholm, Göteborg och Malmö som leds av Ove Sernhede med finansiering av Vetenskapsrådet (se Sernhede, Rosales & Söderman, 2019). Inom ramen för projektet följde jag som forskare, under åren 2014 och 2015, Malmöföreningen Rörelsen Gatans Röst och Ansikte (RGRA). Under denna period gjorde jag återkommande intervjuer med aktiva i föreningen samt närvarade i olika delar av verksamheten. Utöver detta har jag, mer sporadiskt och osystematiskt, följt föreningen sedan 2008, och i skrivande stund är det något jag fortfarande gör. RGRA är en förening som tagit sin utgångspunkt i hiphopkulturen och dess estetiska uttryckssätt. I föreningen har det sedan starten funnits en ambition att öka politiskt och socialt engagemang bland unga boendes i Malmö. I detta kapitel betonas särskilt informella och icke-formella läroprocesser, där lärande som sker utanför skolan och som kan betraktas som individens självbildning, förstås som informellt. Med icke-formellt lärande avses det som sker i civilsamhällets organisationer och föreningsliv, det vill säga lärande som utvecklas inom en institution, men utan formell kursplan eller på förhand fastställda mål och innehåll (Eshach, 2007).

När ungdomskulturer beforskas är det ofta framtiden som studeras, och genom ungdomskulturforskning är det möjligt att få en bild av framtida samhällsliga förändringar (Sernhede, 2002). Även historiska skeenden blir möjliga att förstå genom att studera aktuella ungdomskulturer. I den tidsperiod under decennierna efter andra världskriget då rockmusiken var synonym med ungdomlighet, farlighet och rebelliskhet blev läraren representant eller symbol för det samhälle unga ville revoltera emot. Inom hiphopkulturen har läraren istället hyllats och kunskap har lyfts fram som det så kallade femte elementet (efter de fyra elementen rapping, breakdancing, deejaying och grafitti). De bildningsideal som hyllas inom hiphopkulturen brukar beskrivas som ”Each One Teach One”. Devisen antyder att hiphop-kulturen bygger på en slags lärjungepedagogik, där filosofin går ut på att de som har tillägnat sig de olika estetiska hantverk som existerar inom hiphop-kulturen får som uppgift att förmedla dessa kunskaper vidare till noviser. Inom den globala hiphopkulturen existerar därmed så kallade organiska pedagoger. I en svensk kontext verkar dessa ofta inom civilsamhällets föreningsliv och studieförbund, där de blir förebilder för andra unga (Söderman, 2018).

För att förstå och på djupet kunna diskutera de bildningsideal som uppstår i ungas kulturverksamheter i civilsamhällets regi, inleds detta kapitel med en redogörelse för relevanta begrepp kopplade till svensk folkbildningsfilosofi. Därefter gör jag historiska paralleller mellan hiphopkulturen och den svenske utvandrande och fackföreningskämpe Joe Hill. En beskrivning av den identifikation med afroamerikanska erfarenheter som skett under senare decennier av unga med rötterna i andra länder följer, och därefter diskuteras, med RGRA som utgångspunkt, framväxten av svensk förortsrörelse. Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion om ungas bildningsideal och föreningslärande.

Ungdomskulturell förståelse ur ett historiskt perspektiv

Mobiliseringsdidaktik är ett begrepp som kan vara fruktbart för att förstå det lärande som sker bland unga som ser sig själva som del av

en större social rörelse (Larsson, 2013). Larsson använder begreppet för att beskriva aktiviteter inom en social rörelse som syftar till att åstadkomma handling. Inom sociala rörelser är det den typ av kunskap som står i centrum av sådant slag att den ska leda till den åsiktsbildning och normförskjutning som krävs för att en samhällsomvandlande aktivitet skall komma till stånd. Begreppet mobiliseringsdidaktik riktar fokus mot den process som leder från information/upplysning till handling. Björck, Brustad och Söderman (2018) visar hur estetik kan användas som mobiliseringsdidaktisk strategi. Ett konkret exempel skulle kunna vara hur musik används för att engagera och föra fram ett budskap.

Göransson (2010) skriver att människor i alla tider har sökt sig till sociala rörelser på grund av deras musikaliska inslag. Med ett historiskt perspektiv går det att se hur Joel Hägglund, som växte upp inom den svenska frikyrkorörelsen, och emigrerade till Amerika som tonåring i början av 1900-talet, snart blev involverad i den amerikanska arbetarrörelsen där han kunde använda sin musikaliska förmåga till att skriva sånger med radikala texter. För en internationell publik blev han känd under namnet Joe Hill, både för sina låtar och det speciella sätt han använde musik som verktyg för att förmedla sociala och politiska budskap. Detta gestaltas i Bo Widerbergs film från 1971. I en scen i filmen står Joe Hill på ett torg och försöker agitera för sitt politiska budskap, men med endast en liten skara åhörare. Längre bort står Frälsningsarmén och spelar och sjunger sina religiösa visor med en väsentligt större publik, vilket får Joe Hill att komma på idén att skriva nya texter till deras melodier. Ännu i vår tid framförs hans låtar, bland annat av artister som Bruce Springsteen, Billy Bragg och Pete Seger, och Joe Hills arbete har också varit inspirationskälla för artister som Bob Dylan och John Lennon. I dagens Sverige använder många ungdomar med utländsk bakgrund hiphopmusik på liknande vis som Joe Hill gjorde då, och deras uttryckssätt kan därmed förstås som del av den svenska folkbildningstraditionen (Söderman, 2007; Snell & Söderman, 2015).

I Netflix-serien *The Get Down* från 2016 gestaltas skapelseberättelsen kring hiphopkulturen, som utvecklades i ett socialt sargat Bronx, New York under 1970-talet där gängkriminalitet härjade i ett område som i utländsk press beskrevs som en krigszon

(Chang, 2006). Hiphoppens skapelseberättelse går att likna vid andra globala folkrörelseberättelser, till exempel berättelsen om frälsningsarmén där arbetarklasskvinnor i slutet av 1800-talets London fick möjlighet att genom sina sånger både hjälpa fattiga och samtidigt utöva estetisk verksamhet genom gitarrspel och sång. Genom att betrakta hiphop som folkbildning möjliggörs för en förståelse för hiphopkulturen utifrån en dubbelhet. Vilken har likheter med det existerande perspektivet om folkbildningens dubbla funktion, där folket ömsom ses som subjekt (som själva ska agera och åstadkomma förändring) och ömsom som objekt (som ska upplysas och emanciperas). Möjligen är det så att det kräver kulturellt kapital för att bli den som upplyser, i motsats till att vara den som blir upplyst (Skoglund, 1991; Rydbeck, 1995).

Sedan 1990-talet har det framförallt bland ungdomar med rötterna i andra länder skett en identifikation med afroamerikanska erfarenheter, där svenska ungdomar genom hiphopkulturen kunnat identifiera sig med den afroamerikanska minoriteten. Dessa ungdomar har personligen kunnat relatera till den amerikanska hiphoppen, som de bland annat kom i kontakt med genom musikkanalen MTV. Svenska så kallade miljonprogramsområden kunde jämföras med afroamerikanska bostadsområden separerade från den vita majoritetsbefolkningen. Under 1990-talet transformerades Sverige till att bli ett mångkulturellt samhälle, och förorten uppfattades i den allmänna debatten som skådeplatsen för detta nya Sverige. Som exempel på hiphoppens influens i denna omvandling kan nämnas hur hiphopgruppen Latin Kings med sina texter bidrog till att etablera nya ord i den svenska ordlistan; ord sprungna ur den svenska mångkulturella förortskulturen. Ett nytt sätt att tala utvecklades och ledde till att en ny sociolekt med tydliga kopplingar till Black English uppstod, och kom bland annat att benämnas som miljonprogramsvenska, Rinkebysvenska och Kebabsvenska (Kostinas, 1998).

Framväxten av en förortsrörelse

Under senare år går det att skönja framväxten av en svensk ungdomsrörelse som på många vis ger indikationer om en

folkbildningens renässans. Dessa ungdomsorganisationer, Megafonen, Pantrarna för upprustning av förorten och Rörelsen Gatans Röst och Ansikte (RGRA), är sprungna ur denna ungdomsrörelse. De har det gemensamt att de alla argumenterar för folkbildning som metod i ungas självstärkande och kunskapsinhämtande aktiviteter. Samtliga organisationer har fått medial uppmärksamhet; Pantrarna i form av att föreningen skildrades i en dokumentärfilm som visades på SVT under hösten 2014, och RGRA har under årens lopp fått mycket uppmärksamhet i Malmös lokalpress. Under våren 2013 skedde ungdomskravaller och upplopp i stockholmsförorten Husby vilket blev en världsnöhet, och i rapporteringen från Husby blev Megafonen en rikskänd organisation eftersom de, enligt mediebilderna, inte tydligt nog tog avstånd från våldet och skadegörelsen som skedde. Megafonen förespråkade dock med tydlighet att det är med pennan som vapen, socialpolitiskt arbete och folkbildning som det går att mobilisera boende i förortsområden. Megafonen blev framgångsrika med detta arbete och har bedrivit föreläsungsverksamhet, och läxhjälp samt arbetat med hyres- och bostadsfrågor såväl som med lokala kulturarrangemang. Ambitionen har varit att öka de boendes delaktighet i det lokala civilsamhället, och när representanter för Megafonen intervjuades av Esmailian (2013) berättade de bland annat om sin föreläsungsverksamhet som de kallar Harakat:

Vi började utveckla vår sociala verksamhet och folkbildning. I Harakat diskuterar vi sådant som vi inte får lära oss i skolan. Vi måste bilda oss och kunna sätta fingret på vad det är i samhället som får oss att känna oss så här: är det kopplat till rasism, diskriminering, klass, fattigdom?

Rörelsen Gatans Röst och Ansikte (RGRA) – exempel på föreningslärande och den nya förortsrörelsen

RGRA är en numer etablerad ungdomsförening i Malmö som på sin hemsida på Facebook skriver att: ”Med urbana konstuttryck som grund för engagemang vill vi skapa en plattform där fler ungdomar får möjlighet att synas, höras och ventilera sina tankar och känslor på ett konstruktivt sätt med gehör från allmänheten”. Med betoning på

att unga ska få ägna sig åt att uttrycka sig av, med och genom media och kultur kan verksamheten sägas fungera som en typ av ”andra hem”, en slags kreativ fritidsgård. Under lovveckor är verksamheten på RGRA som mest intensiv – då ordnas olika former av arrangemang för unga, som talangjakter, hiphopklubbar och lokalpolitiska samtalskvällar för att unga ska få säga sitt om sin hemstad. De som deltar i föreningens olika aktiviteter är mellan 7 och 22 år, även om majoriteten av de mest aktiva främst är mellan 13 och 20 år. Under 2017 var RGRA del av en statlig kultursatsning som bland annat innefattade finansiellt stöd (se Kreativa platser, Kulturrådet), men föreningen har sedan tidigare etablerade samarbeten med studieförbund och Malmö stad, som bland annat ger ekonomiskt stöd. RGRA grundades 2005 av mångsysslaren Behrang efter en inspirationsresa han gjorde till Brasilien. Föreningens verksamhet har därför inspirerats av globala organisationer som Universal Zulu Nation och Movimento Cultura Del Rua. En målsättning för RGRAs arbete handlar om att öka demokratiskt medvetande hos barn och ungdomar med invandrarbakgrund, och bidra till att leda dem in på en väg i livet som inte innefattar kriminalitet, skadegörelse och droger. RGRA:s arbete kan därmed förstås utgå från en socialpedagogisk ansats som har kopplingar till Paulo Freires frigörande pedagogik och till den svenska folkbildningstraditionen.

Malmö: en fattig innerstad

RGRA verkar som sagt i Malmö, en stad som präglas av en annan slags segregation än Stockholm och Göteborg som båda har vita, välbärgade innerstadsområden och förortsområden med lägre socioekonomisk status och hög andel invånare med utländsk bakgrund. I Malmö är det istället innerstaden som är uppdelad i olika typer av bostadsområden med skilda socioekonomiska status. I innerstaden i Malmö är det över 40 procent av befolkningen som har utländsk bakgrund, hälften är under 35 år och en tredjedel betecknas leva i relativ fattigdom (Blomdahl, Elofsson, Bergmark, & Lengheden, 2017). Dock existerar två parallella berättelser om Malmö, där den ena handlar om Malmö som en delad stad med hög

brottslighet; och där den andra är en berättelse där Malmö beskrivs som en kreativ, trendig storstad med mer gemensamt med New York och Berlin än andra svenska städer (Åberg, 2017). I Stigendahl & Östergren (2013) beskrivs Malmö framförallt som tudelad, och det framhålls att de sociala problemen antagligen hade varit mer omfattande om det inte hade varit för det aktiva civilsamhället, som RGRA kan ses som del av. RGRA har under åren haft kontakt även med andra ungdomsorganisationer i Malmö, och det går att se hur ett nätverk med aktörer från olika föreningar som ägnar sig åt socialpedagogiskt arbete vuxit fram. Mot bakgrund av de grupper av barn och unga som verksamheten riktar sig till är det centralt att aktiviteter är kostnadsfria för de som deltar. Det kan bland annat förstås i relation till en annan rapport som visat att en fjärdedel av unga i Malmö oroar sig för att familjens ekonomi inte ska räcka till fritidsaktiviteter. I bostadsområdet Rosengård beräknas ungefär 17 procent som trångbodda, vilket kan jämföras med 4 procent i Malmö som helhet (Stigendahl & Östergren, 2013). RGRA har ända sedan starten framstått som en förening med få betalande medlemmar, vilket också kritiserats, bland annat av politiker (se Gudmundsson, 2012). Detta har bemötts genom att framhålla RGRA som en rörelse som engagerar unga med knapp ekonomi. En av ledarna, som själv varit med i föreningen sedan han var 9 år och nu är runt 20 år gammal har, när jag intervjuat honom sagt att de som kommer till RGRA ”har svårt med pengar”. Han har delat med sig av sin egen historia om hur det för honom var en förutsättning att det inte kostade något att delta eftersom hans egna föräldrar inte hade ekonomisk möjlighet att betala för hans fritidsaktiviteter.

RGRA – del av lokala och nationella nätverk

Såväl RGRAs unga deltagare som föreningens ledare deltar också i andra föreningar och ungdomssammanhang. Det handlar om deltagare som startat en medieförening och varit aktiva i Malmö stads ungdomsråd, samt försök att starta ett Pantrarna i Malmö efter att ha träffat företrädare från göteborgsföreningen med samma namn. En tidigare ordförande för RGRA:s styrelse har lett ett kommunalt initiativ som heter Ung Malmö. Flera av de unga som älskar hiphop

och som själva utövar både rappande och deejaying inom RGRA, mötte jag under 2014 -2015 också på flera andra hiphoparrangemang såsom Hiphopcentralen, som drivs i studieförbundet Bildas regi, samt i en satsning på en hiphopmusikal av Malmö stads konstnärliga institutioner och ABF.

Under 2017 besökte RGRA Almedalsveckan, och i början av 2017 närvarade de på presskonferens med dåvarande inrikesminister Anders Ygeman med anledning av skjutningar i Malmö (ett möte som också resulterade i ett reportage i RGRA:s tidning från 2017). Den nuvarande ordförande och som till och från arbetat i föreningens hiphop-och medieverksamhet, berättar om hur Behrang under RGRA:s första år engagerade honom och hans kompisar, och att RGRA för dem blev en arena där de kunde ägna sig åt något meningsfullt. Han lämnade föreningen under några år, men i samband med att RGRA fick bli en del av Kulturrådets satsning på ”Kreativa platser” kom han tillbaka under 2017. Då var förtroendet hos lokala politiker och tjänstemän ganska lågt och han fick arbeta för att återskapa det förtroende verksamheten tidigare haft. En tidigare anställd ungdomsledare har beskrivit det som att RGRA drabbades av en slags ”växtvärk” under 2014, och att det ekonomiska stöd som föreningen fick från kommunen inte harmonierade med ambitionerna om att driva aktivism. I en intervju sa en ungdomsledare att ”får man ett bidrag i miljonklassen så går det inte längre att storma in på kommunkontoret”.

Bakgrunden till ambitionen att tydligare driva aktivism går att härleda till att RGRA besökte föreningarna Pantrarna i Göteborg och Megafonen i Stockholm under 2013. Dessa besökte i sin tur även RGRA i Malmö. Pantrarna, som hade gjort två filmer, inspirerade RGRA att arbeta mot att vara en del av den nya förortsrörelse som både Pantrarna och Megafonen starkt symboliserade och representerade och som nu växte fram i ljuset av de upplopp som hände i Husby under våren 2013. Ungdomsledaren uttryckte i en intervju med mig att det under denna tid (se 2013) fanns en väldigt romantisk syn på aktivism hos ledarna. Under samma tid fick RGRA även massivt stöd från lokala politiker och tjänstemän i Malmö. Det tydliga politiska ställningstagandet gjorde att många ungdomar som besökt föreningen under flera år inte längre kände igen sig i

verksamheten. Dessa deltagare upplevde att det plötsligt skulle ordnas aktivistmingel med ”manifestationer på Möllan” så fort någon fråga kring antirasism och feminism aktualiserades i media. Dessutom var det i princip alltid samma personer, ofta med bakgrund i universitetsstaden Lund som gemensam nämnare, som deltog och syntes i media och som samtidigt tog ledande positioner i föreningen. Under 2014 uppstod situationer när några av de unga deltagarna gav uttryck för rasism och sexism som riktades mot ungdomsledarna. Detta ledde till en diskussion huruvida de skulle polisanmäla de hot och trakasserier de hade utsatts för, men en tidigare ungdomsledare har beskrivit i en intervju hur den socialpedagogiska ansatsen om ”en andra chans” tog överhanden i samtalen. Trots att det inte blev någon polisanmälan ledde det inträffade till att värdegrundsfrågor tydligare diskuterades, såväl inom ledningsgrupp som tillsammans med ungdomarna. Målsättningen blev att ge unga möjligheter att själva formulera och uttrycka sig, och på så vis delta i det demokratiska samtalet.

Verksamhet för (och av) unga

Den verksamhet som byggts upp i RGRA har handlat om att erbjuda aktiviteter med avstamp i olika estetiska uttrycksformer, och det har hela tiden varit svårt att engagera ungdomarna fullt ut i att driva och utveckla föreningen. Det märks särskilt tydligt i föreningens kanaler på sociala medier, som framstår mer som skyltfönster för verksamheten än som levande plattformar för kommunikation och diskussion om verksamhetens aktiviteter. Sedan starten har det funnits ambitioner att betona RGRA som en rörelse, och i föreningens ansiktslyftning av den grafiska profilen under 2017 lyftes ordet ”Rörelsen” fram i logotypen. Det går att se hur ordet ”rörelse” blir ett försök till att legitimera verksamheten, vilket blir tydligt i relation till hur också andra föreningar använder detta värdeladdade begrepp. Ett exempel är föreningen FATTA som medvetet gick från att kallas sig för kampanj till att istället benämna sig själva som en rörelse (se Björck et al, 2018).

Med karisma och retorisk talang är och har grundaren Behrang varit en tillgång för RGRA, som även kan ses ha gynnats av hans

framgångar. Från att vara en lokal rappare och debattör blev Behrang konstnärlig ledare på Kulturhuset i Stockholm, och var sedan med i melodifestivalen, arbetade med att utveckla Miljöpartiets kulturpolitik, utbildade konstnärliga högskolor i Stockholm om postkoloniala teorier och drev arbetet med mångfaldsfrågor på SVT och ABF. Det går därmed att se hur Behrangs karriär har bidragit till att möjliggöra lokalt och nationellt stöd från politiker och tjänstemän. Samtidigt har RGRA utgjort den plattform som kan ses som något av en förutsättning för Behrangs karriär, eftersom den bland annat gjort att han kunnat legitimera sin egen roll som samhällsengagerad aktivist. Det faktum att flera av de som engagerades som ungdomsledare också kom från Lund har kritiserats av de unga deltagarna, eftersom de framstod som en elit utan lokal förankring i ungas verklighet i Malmö. Detta kan förstås som just den dubbelhet som också historiskt existerat inom svenska folkrörelser, och brukar beskrivas som folkbildningens dubbla funktion (se Skoglund, 1991).

RGRA och Malmö i kreativ symbios

Det är möjligt att se hur RGRA:s utveckling som förening och Malmö stads utveckling på så vis att föreningen kan förstås som del av stadens profil och varumärkes byggande (Florida, 2006). I detta varumärkesbyggande passar RGRA väl in, och det skulle kunna förstås som en av förklaringarna till föreningens starka stöd från politiker. När det gäller föreningens organisation är det dock möjligt att politikerna inte haft realistiska förväntningar på verksamheten, utan snarare drivits av förväntningar om snabba resultat i linje med kommunens egen agenda. Detta i ett stadie då RGRA antagligen hade varit mer betjänt av tid för att möjliggöra för ungdomar utan tidigare erfarenhet att lära sig hantera pengar, personal och en växande verksamhet. Samtidigt har RGRA fått stor uppmärksamhet i media. Det har till och med skrivits om föreningen i välrenommerade amerikanska New York Times (Daley, 2011). RGRA:s verksamhet skulle kunna sägas gestalta det som är hiphopkulturens socialpedagogiska ambition. Föreningen införlivar hiphoppens element med ett övergripande samhällsengagemang genom det som

brukar beskrivas som hiphoppens femte element; kunskap vilket är ständigt närvarande i föreningens syfte och målsättning.

På sociala medier visas verksamheten upp i relation till framgång, gemenskap och kvalitet. Kopplat till de parallella perspektiv på Malmö som finns kan RGRA även förstås i relation till båda dessa malmöbilder, dels genom att vara en kreativ förening med mångkulturell prägel och där deltagarna har personliga upplevelser av Malmös sociala problem och dels genom att erbjuda en positiv bild av Malmös unga där de istället för våld, droger och destruktivitet ges möjligheter till kreativitet och konstnärliga uttryck. Samtidigt blir det tydligt att en förening som RGRA, bland annat genom att verksamheten visas upp för och tillsammans med kommunens logga på sociala medier, är en viktig bricka för den malmöbild som de lokala politikerna vill visa upp. Nämligen att framställa Malmö som en ung och kreativ storstad där föreningar som RGRA finns och verkar (Söderman & Söderman, in press). Under de senaste decennierna har städer runt om i västvärlden haft en ambition att framställa sig som kreativa städer (Florida, 2006). I och med RGRA:s relativa långsiktighet (föreningen har funnits sedan 2005) kan föreningen också ses som en verksamhet som kan användas för att möta den kritik som bland annat riktats av Åberg (2017), och som beskriver en slags projektsjuka där malmöpolitiker i alltför hög grad bidragit till att finansiera kortsiktiga integrationsprojekt. RGRA blir i detta sammanhang det goda exemplet som svarar på hur Malmö ska komma tillrätta med sina sociala problem. Genom föreningens verksamhet visas också en trivsamt bild av Malmös unga, präglad av gemenskap, snarare än kriminalitet och utsatthet. Det är möjligt att det finns en växelverkan mellan RGRA och Malmö där föreningen behöver staden och staden behöver föreningen.

Driva en förening – läroprocesser

Det går att förstå det stöd RGRA fått från kommunen som exempel på ett slags avradikalisering av sociala rörelser som sker i samband med att de tas upp i den offentliga bidragsstrukturen (Nordvall, 2013). Det knyter an till det Nordvall (2013) beskriver om hur rörelser och

sociala forum som verkar inom välfärdssystemets bidragssystem i relation till prioriterade områden riskerar att ”kramas ihjäl” av det politiska etablissemanget genom olika projektstöd. För RGRA fanns initialt en förväntan om att ungdomarna genom sitt engagemang i föreningen skulle ha tillägnat sig tillräckliga kunskaper för att axla också det ekonomiska ansvaret för verksamheten. När det framgick att ungdomarna inte kunde leva upp till dessa förväntningar sjönk istället kommunens förtroende för föreningen ganska drastiskt. Att politiker på detta vis först stöttar en förening, med facit i hand kanske rentav lite för mycket, för att sedan vända dem ryggen när de inte lever upp till de förväntningar som finns, möjliggör att se de centrala lärprocesser som finns i relation till en förenings utveckling. I en stad som Malmö som drivs av en uttalad ambition om att vara föreningsvänlig är det därför möjligt att ekonomiskt stöd borde följas av stöd i att också hantera ekonomi, exempelvis i form av samverkan med en mer etablerad vänförening. RGRA fick istället lära sig föreningsarbete genom vad som skulle kunna kallas ”den hårda vägens” kostsamma misstag, och fick därefter arbeta målmedvetet för att få tillbaka det förlorade förtroendet. En förening som RGRA kan därmed förstås som en plantskola där erfarenheter och kunskaper erhålls på både individuell och kollektiv nivå. RGRA:s föreningshistoria gör att de som verkar inom föreningen lärt sig tillräckligt för att inte göra om samma misstag, och kan samtidigt förstås bidra till att aktiva inom föreningen utvecklat kunskaper som går att applicera på framtida initiativ.

Estetiskt lärande som korrigeringsstrategi

RGRA:s föreningslärande går att förstå i relation till den granskning av statliga ”kultur i skolan-projekt” som Trondman (1997) genomfört och där han noterat en föreställning om att all kultur skulle vara väsentlig och utvecklande. En sådan inställning bidrar, enligt Trondman, till en marginalisering av det estetiska fältet och skapar bilden av motstridiga diskurser om kultur och estetiskt lärande. För skolans del tycks det få konsekvensen att estetiskt lärande ofta marginaliseras och får låg status, vilket även kan få betydelse för hur en förening som RGRA bemöts i staden Malmö, som i enlighet med

vad Trondman skriver skulle kunna förstås ha inslag av naiva föreställningar om att all konst och kultur är utvecklande. Lindgren (2006) skriver också om att det inom skolans värld tycks existera en syn på estetiskt lärande som något som kan ”sättas in” när problem av något slag uppstår. Det estetiska lärandet får då funktionen av en korrigeringsstrategi och blir inte något som har status eller egenvärde. Lokala makthavare i Malmö kan i enlighet med ett sådant resonemang förstås ha lokaliserat ett ”problem” som det estetiska innehållet i RGRA:s verksamhet ska bidra till att motverka. Det kan exempelvis handla om den relativa fattigdomen, ökade skjutningar eller misslyckanden i skolan. Dessa motstridiga diskurser om estetikens egenvärde kontra möjliga nytta, kan även ses verka inom RGRA på ett sätt som kan knytas till diskussionen om formellt och informellt lärande inom det musikpedagogiska fältet (se Folkestad, 2005).

Det går att argumentera för att det lärande som sker i RGRA är icke-formellt i den bemärkelsen att det finns distinktioner till såväl formellt som informellt lärande. Eshach (2007) skriver att formellt lärande sker till exempel i skolan utifrån bestämda läro- och kursplaner, och informellt lärande inom den privata sfären på ett sätt som oftast präglats av lust och utan direkt syfte eller medvetenhet om att lärande sker. Icke-formellt lärande sker däremot inom bestämda ramar, som en frikyrka, ett studieförbund eller en förening, men utan bestämda mål som läroplan eller andra styrdokument. När RGRA:s deltagare ägnar sig åt olika aktiviteter inom ramen för föreningens verksamhet gör de det eftersom de visserligen har sökt sig till föreningen men utan förutbestämda mål och syften kring vad de ska lära sig där. Själva föreningen blir också en förutsättning för att många unga ska börja med de estetiska aktiviteter som finns där (oftast med tonvikt på hiphopkulturens estetiska element). Det handlar om att tidigt börja skriva hiphoptexter eller ägna sig åt musikproduktion. Samtidigt som dessa estetiska processer har ett egenvärde, blir de aktiviteter som sker i föreningen också exempel på icke-formellt lärande.

Skötsamhetskultur

Inom RGRA finns tydliga inslag av det som Ambjörnsson (1988) benämner som skötsamhetskultur. Flera som sökt sig till föreningen är musikintresserade med drömmar om att musiken ska bli deras framtida sysselsättning (och försörjning), vilket ledarna upplyser dem om svårigheterna med. En av ungdomarna berättar att hans föräldrar inte har velat att han enbart skulle satsa på musiken, utan istället tyckt att han först skulle ta studenten. En av de tidigare ungdomsledarna ger uttryck för att han tycker att det inte är någon bra idé att enbart satsa på musik för de unga i en intervju med mig. Framtida försörjningsalternativ och svårigheter med att utöva konst och kultur diskuteras ofta inom föreningen under mina fältstudier under 2014 - 2015. Ungdomsledarna berättar om CV-verkstäder som de genomför där deltagarna får lära sig att skriva ansökningar och sammanställa meriter inför framtida jobbansökningar. Detta är delar av föreningens verksamhet som går att förstå som en slags skötsamhetskultur där ungdomarna fostras till mer realistiska framtidsdrömmar än att enbart rikta in sig på att jobba med musik och kultur som kan ta te sig orealistiskt rent krasst ekonomiskt. Budskapet kan sammanfattas som att musikintresse likväl som att få skivkontrakt kan kanaliseras också på andra sätt som till exempel vara ungdomsledare i till exempel RGRA. En av de anställda ungdomspedagogerna på RGRA har uttryckt att föreningen borde hitta någon som kan undervisa deltagarna i musikteori för att de ska kunna komma in på mer traditionella musikutbildningar. En av de unga som börjat som deltagare, men som nu är ungdomsledare har berättat att ”RGRA har lärt mig att vara en bra förebild, det handlar inte bara om att tjäna massa pengar”. De incidenter med rasism och sexism som riktade sig mot ledarna från de unga ledde till en diskussion kring värdegrund. Det går att se som en föreningsfostran där deltagarna ska få möjlighet att lära sig vilka normer och regler som gäller. Sociala medier använts även till ett slags föreningsfostran där till exempel företrädare för hbtq-frågor under våren 2018 föreläst/uppträtt via Facebook-sända poddar där målsättningen är att de unga ska reflektera över sina egna normer och värderingar.

RGRA som plantskola och språngbräda samt framväxande av förtroendets pedagogik

RGRA kan ses som en plantskola där unga får möjlighet att utvecklas, och där de själva kan börja som deltagare för att efterhand själva agera ledare för olika verksamheter. I en intervju med Behrang uttryckte han att hans engagemang i RGRA inte handlar om att fostra nästa stora hiphop-stjärna, utan snarare Malmös framtida kommunpolitiker. På så vis påminner RGRA om också tydligt om klassiskt svenskt föreningsliv och hur barn och unga i exempelvis idrottsföreningar eller frikyrkor över tid kan avancera till att få förtroendet att leda. Hiphopkulturens ”Each One Teach One”-filosofi framträder överlag i en svensk föreningskontext också med paralleller till en slags IKEA-pedagogik (Brändström, Söderman & Thorgersen, 2012) där idealet om att gå vidare inom organisationen praktiseras. Det handlar alltså om berättelsen om att börja sin karriär på butiksgolvet för att sedan arbeta sig uppåt i företaget.

Grundaren Behrangs unika karriär är ett tydligt exempel på hur RGRA blev en arena som bidrog till att han kunde legitimeras som aktivist och kändis. Hans medverkan i allt från Melodifestival till debattprogram och hur han tagit fram kulturpolitik för miljöpartiet och undervisat konstnärliga högskolor i postkolonial teori kan sägas visa den snabba hastigheten i ett förändrat samhälls- och medieklimat. En av ledarna som nu är runt 20 år och som började som barn i RGRA gör en liknande karriär och syns i en rad olika publika sammanhang vilket visar prov på liknande typ av mångsysslande. Som metafor blir ”språngbrädan” ett sätt att förstå hur det är möjligt att genom en förening relativt snabbt etablera en plattform för att göra sin röst hörd och samtidigt odla ett personligt varumärke. Det kan utgöra exempel på det som i vår tid brukar benämnas som uppmärksamhetssamhället. Gillberg (2014) beskriver vår tids renässansmänniska som en mångsysslande aktivist. Metaforen ”språngbräda” blir något som särskiljer RGRA från mer klassiskt föreningsliv. Hiphoppens ”Each One Teach One-filosofi” genomsyrar dessutom föreningens verksamheter och ger deltagarna stora möjligheter att få utveckla ledaregenskaper i unga år, och även få chans att utvecklas långsamt i föreningen som ett slags plantskola.

RGRA kan alltså förstås som långsam plantskola och snabb språngbräda, samtidigt, vilket framstår som något av en paradox men som tydligt visar komplexiteten hos RGRA.

Det framstår som att det utvecklas en förtroendets pedagogik i föreningen, där det finns hög grad av tillit som leder till att deltagarna kan utveckla så kallat anknytande kapital (Putnam, 2000). Det som beskrivs som överbryggande kapital, alltså hur föreningar interagerar med omvärlden utanför, existerar genom de kontakter och samverkanspartners som RGRA har men även genom den ”språngbräda” som föreningen utgör för vissa av aktörerna. Genom kombinationen av fritidsgårdens känsla av ett ”andra hem” och den svenska kulturskolans möjligheter till kulturutövande ges unga ett alternativ till mer traditionella skolformer. Den aktuella diskussion om hur den svenska kulturskolan ska utvecklas skulle med fördel kunna hämta inspiration från föreningar som RGRA.

Den förtroendets pedagogik som finns i RGRA:s verksamheter kan ses genomsyrad av holistiska bildningsideal. Förtroendets pedagogik skapar tillit, och tillit är samtidigt en förutsättning för förtroendets pedagogik. Föreningen införlivar hiphoppens element med ett övergripande samhällsengagemang. På sociala medier visas verksamheten upp i relation till framgång, gemenskap och kvalitet. Kopplat till de parallella perspektiv på Malmö som existerar kan RGRA även förstås i relation till dem båda, genom att vara en kreativ förening med mångkulturell prägel. I relation till folkbildningstraditionen kan föreningens verksamhet förstås med koppling till det som brukar kallas radikala bildningsideal. Samtidigt går det att se ett slags top-down perspektiv och en skötsamhetskultur som innehåller ett visst mått av uppfostran. Sammantaget brukar denna relation kallas för folkbildningens dubbla funktion. Föreningens verksamhet, såsom den framträder på sociala medier, kan kanske bäst förstås i relation till staden Malmö och dess utveckling. Malmö Stad blir tydligt en del av RGRA:s varumärksbyggande, bland annat genom att verksamheten visas upp för och tillsammans med kommunens logga. Samtidigt blir föreningen en verksamhet för Malmö att visa upp som för att förstärka en av de parallella bilder av Malmö som existerar; den där Malmö är en ung och kreativ storstad.

I kontrast till en allt mer instrumentell skola

Folkbildande raptivister och pedagogens renässans deltagare ägnar sig åt olika aktiviteter inom ramen för föreningens verksamhet gör de det eftersom de visserligen frivilligt sökt sig till föreningen, men utan förutbestämda mål och syften gällande vad de ska lära sig där. Själva föreningen blir en förutsättning för att många unga ska börja med de estetiska aktiviteter som finns tillgängliga (oftast med tonvikt på hiphopkulturens estetiska element). Det handlar om att tidigt börja skriva hiphoptexter eller ägna sig åt musikproduktion. Samtidigt som dessa estetiska processer har ett egenvärde, blir de aktiviteter som sker i föreningen också exempel på ett icke-formellt lärande där själva förutsättningen kanske är att det inte utgår från kursplaner och målbeskrivningar.

Fornäs, Lindberg och Sernhede (1995) visar hur informellt lärande hos ungdomar som spelar i rockband bidrar till att de utvecklar administrativ förmåga. Detta framgår även i RGRA, där unga genom sitt deltagande utvecklar ansvarstagande. Linderoth (2016) har varit tongivande i initierande av debatten om vikten av att återupprätta den instruerande och (kateder)undervisande lärarens auktoritet, efter decennier av eget arbete, grupparbeten och tematiskt arbete i den svenska skolan (en beskrivning som visserligen mötts av kritik, men som ändå kan ses som ett tecken i tiden). Det är möjligt att lärarens roll som den som bidrar till emancipation och självbildning inom föreningskontexten återupprättas genom de organiska pedagoger som ofta inspirerar deltagarna genom sitt sätt att leda. Möjligen är det också lättare för dessa ungdomsledare att inspirera och undervisa eftersom de slipper arbetet med att bedöma, dokumentera och följa på förhand givna läroplaner. Att civilsamhället träder in där den offentliga skolan misslyckas kan förstås som att skolan inte längre ses som den naturliga vägen in i samhällsgemenskapen av ungdomar i svenska förorter. Med sjunkande resultat i internationella kunskapsmätningar har det i offentlig debatt under senare år argumenterats för att den svenska skolan är i kris. Relaterat till verksamheten i RGRA blir det dock tydligt att unga där tillägnar sig kunskaper som har relevans för dem även inom den traditionella skolan. Med avstamp i en sådan förståelse är det därmed möjligt att

ungdomsföreningars arbete skulle behöva erkännas som viktigt för att ytterligare stötta ungas individuella bildningsresor.

En förklaring till att unga idag inte ser skolan som den naturliga vägen fram kan förstås handla om att de i skolan inte ges förtroende att använda och omsätta sina kunskaper i ett deltagande som är i linje med de demokratiska värderingar som det svenska skolsystemet genomsyras av. Det går därmed att ana hur en slags dubbelhet verkar för unga vars utbildning å ena sidan genomsyras av demokrati, medan de å andra sidan ges begränsat förtroende att bilda sig och delta i samhällslivet. Lärandet i en förening kan förstås som personlig frigörelse, inbegripet kompetenser som skulle kunna vara relevanta också i skolan och för skolarbetet. Faran är dock att skolan i relation till på förhand detaljerade betygskriterier också bedömer det eleverna inte kan, och därmed inte ser och värderar de kunskaper eleverna själva utvecklat utanför klassrummet. I motsats till föreningslärandets holistiska bildningsideal blir risken då att skolan generellt börjar representera en misstroendets pedagogik.

I Söderman (2016 och 2018) beskrivs hur nyanlända ungdomar med ringa kunskaper i svenska och engelska genom sitt intresse för hiphop kom i kontakt med studieförbundens hiphopverksamheter och organiska pedagoger. Det kan, i likhet med svenske utvandrarerna Joe Hill, ses som exempel på hur musiken bidrar till steg in i ett nytt land. För Joe Hill banade musiken väg in i det amerikanska samhället. Genom sitt sångskrivande utvecklade han en mobiliseringsdidaktik, som också återfinns i exemplet RGRA – och som äger stor nutida relevans eftersom kultur och estetik inte bara skapar medborgerligt engagemang, utan också tycks bidra till startande av individuella bildningsresor. För den traditionella skolan kan en av nycklarna till en framtida pedagogik byggd på förtroende således finnas inom ungdomars föreningslärande. Sådant samtida lärande bidrar också med kunskap om hur Sverige, genom folkbildning på kollektiv nivå, transformerades från fattigt utvandrarsland till rik industrination. Historiemedvetandet kring Sveriges kollektiva historia och bildningsresa kan med fördel belysas än mer också i den traditionella skolan – det gör det redan i det icke-formella lärande som möjliggörs i föreningar som RGRA. Förhoppningsvis kommer ungdomar med erfarenheter från sådant icke-formellt föreningslärande i framtiden att

vilja utbilda sig till lärare och därigenom bidra till att utveckla den svenska skolan; in i framtiden, men med sin grund i den historiska förståelsen av vikten av holistiska bildningsideal.

Referenser

- Ambjörnsson, R. (1988). *Den skötsamme arbetaren. Idéer och ideal i ett norrländskt sågverksambälle 1880-1930*. Stockholm: Carlsson.
- Björck, C., Brustad, L. & Söderman J. (2018) FATTA! – En företagsliknande förening och Facebook-rörelse med folkupplysande ambition. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 61-80.
- Blomdahl, U., Elofsson, S. & Bergmark, K. & Lengheden, L. (2017). *Ung livsstil Malmö – en studie av ungdomar i högstadiet*. Rapport Malmö stad/Stockholms universitet. Hämtad 2019-04-23 från https://malmo.se/download/18.4cc94c3815be8cd0d0b36384/1499955619634/ung_livsstil_rapport_webb.pdf
- Brändström, S., Söderman, J. & Thorgersen, K. (2012). The double feature of musical folkbildning: Three Swedish examples. *British Journal of Music Education*, 29(1), 65-74
- Chang, J. (2006). *Can't Stop Won't Stop. Hiphop-generationens historia*. WS Bookwell Finland: Reverb.
- Daley, S. (2011). Swedes Begin to Question Liberal Migration Tenets. *New York Times* 26 februari 2011. Hämtad 2019-04-23 från <https://www.nytimes.com/2011/02/27/world/europe/27sweden.html>
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education?. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–90.
- Esmailian, S. (2013). Nu höjer förorten sin röst. *Sydsvenskan* 2 juni 2013. Hämtad 2019-04-23 från <https://www.sydsvenskan.se/2013-06-02/nu-hojer-fororten-sin-rost>
- Florida, R. (2006). *Den kreativa klassens framväxt*. Uddevalla: Daidalos.
- Folkestad, G. (2005). Here, there, and everywhere. Music education research in a globalised world. *Music Education Research*, 7(3), 279-287.

- Fornäs, J., Lindberg, U. & Sernhede, O. (1995). *In Garageland. Rock, youth and modernity*. Cornwall: Routledge.
- Gillberg, N. (2007). *Magiskt kapital: Värdeskapande i kulturell kontext*. Stockholm: School of Economics.
- Gudmundson, P. (2012). Tintin och det postkoloniala guldet. *Svenska Dagbladet* 26 september 2012. Hämtad 2019-04-23 från <https://www.svd.se/tintin-och-det-postkoloniala-guldet>
- Göransson, B. (2010). *Tankar om politik*. Falun: Ersatz
- Kostinas, U. (1998). *Ungdomsspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Larsson, S. (2013): En folkbildningsdidaktik för mobilisering? I Eriksson, L., Larsson, S., Lundberg, M. & Nordvall, H. (Red). *Folkbildning för förändring: Dilemman i politiskt mobiliserande didaktik*, s. 5-10. Linköping: University Electronic Press.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Göteborg: Art Monitor.
- Linderoth, J. (2016), Lärarens återkomst: från förvirring till upprättelse. Stockholm: Natur & Kultur.
- Nordvall, H. (2013): Att bilda ett folk. I Gustavsson, B. & Wiklund, M. (Red.). *Nyttan med folklig bildning: En studie av kapitalformer i folkbildande verksamhet*, s 34-61. Lund: Nordic Academic Press.
- Putnam R. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Rydbeck, K. (1995). Den svenska folkbildningshistorien från 1800-talets början till 1900-talets mitt. Ett panorama. I Ohrström, E. (Red.). *Musiken, folket och bildningen*. Linköping: Mimer.
- Sernhede, O. (2002). *Alienation is my nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i Det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Sernhede, O., Rosales, R. & Söderman, J. (2019). ”NAR BETONGEN RÄTAR SIN RYGG”. Ortenrörelsen och folkbildningens renässans. Göteborg: Daidalos
- Snell, K. & Söderman, J. (2014). *Hip-hop Within and Without the Academy*. New York: Lexington books
- Skoglund, C. (1991). *Vita mössor under röda fanor. Vänsterstudenter, kulturradikalism och bildningsideal i Sverige 1880-1940*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Stigendahl, M. & P-O. Östergren (2013). *Malmös väg mot en hållbar framtid. Hälsa, välfärd och rättvisa*. Rapport Malmö stad. Hämtad 2019-02-23 från https://malmo.se/download/18.3108a6ec1445513e589b90/1491298327791/malmökommissionen_slutrapport_2014.pdf
- Söderman, J. (2007). *Rap(p) i käftan: hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Söderman, J. (2016). Hiphop som folkbildning med implikationer på läs- och skrivfrämjande. Region Skåne (Rapport). Hämtad 2019-04-23 från <https://www.skane.se/Public/Protokoll/Kulturnämnden/2016-03-18/Forskningsrapport;%20Hiphop%20som%20folkbildning%20med%20implikationer%20på%20läs%20och%20skrivfrämjande/Forskningsrapport.pdf>
- Söderman, J. (2018). Folkbildande raptivister och pedagogens renässans. I Sorbring, E. & Johansson, T. *Barn- och ungdomsvetenskap: En grundbok*. Solna: Liber.
- Söderman, A. & Söderman, J. (In Press). Swedish Hip-Hop Youth Association "The Movement" goes online. I Horsley, S., Veblen, K. & Waldron, J. (Red.). *Oxford Handbook of Social Media and Music Learning*. Oxford University Press
- Trondman, M. (1997). *Distributionslogik och Dialog. Om kultur i skolan. Analys och problematiseringar*. Växjö: Växjö universitet.
- Åberg, L. (2017). *Framtidsstaden*. Falun: Karneval förlag