

forskning
om undervisning
och lärande



Juni 2012

Samspelet mellan forskning och skola

**Eva Alerby, Anders Arnqvist, Ylva Backman, Dennis Beach,
Ulrika Bergmark, Lise-Lotte Bjervås, Ulf Blossing, Anette
Emilson, Åsa Gardelli, Krister Hertting, Catrine Kostenius,
Pernilla Lundgren, Astrid Pettersson, Ingrid Pramling
Samuelsson, Ulla Runesson, Kathy Sylva, Kerstin Öhrling**

Utges av Stiftelsen SAF
i samarbete med Lärarförbundet

Forskning om undervisning och lärande ges ut
av Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.

Redaktionskommitté: Roger Bodin, Ingrid Carlgren,
Solweig Eklund, Ann-Charlotte Eriksson, Ulf Larsson-Li,
Lisbeth Lundahl, Solveig Paulsson, Ingrid Pramling
Samuelsson samt Karin Åmossa.

REDAKTÖR Solweig Eklund

FÖRFATTARE Eva Alerby, Anders Arnqvist, Ylva Backman, Dennis Beach,
Ulrika Bergmark, Lise-Lotte Bjervås, Ulf Blossing, Anette
Emilson, Åsa Gardelli, Krister Hertting, Catrine Kostenius,
Pernilla Lundgren, Astrid Pettersson, Ingrid Pramling
Samuelsson, Ulla Runesson, Kathy Sylva, Kerstin Öhrling

GRAFISK FORM Britta Moberger

TRYCK Prinfo Bergs, Virserum 2012

ISSN 2000-9674

ISBN 978-91-978088-7-3

Samspelet mellan forskning och skola

**Eva Alerby, Anders Arnqvist, Ylva Backman, Dennis Beach,
Ulrika Bergmark, Lise-Lotte Bjervås, Ulf Blossing, Anette
Emilson, Åsa Gardelli, Krister Hertting, Catrine Kostenius,
Pernilla Lundgren, Astrid Pettersson, Ingrid Pramling
Samuelsson, Ulla Runesson, Kathy Sylva, Kerstin Öhrling**

Inledning	3
Learning Stady-ämnesdidaktiskt utvecklingsarbete och forskning <i>Ulla Runesson</i>	6
Skolutveckling på vetenskaplig grund <i>Anders Arnqvist & Ulf Blossing</i>	18
Dokumentation, kommunikation och lärprocesser i förskolan <i>Ingrid Pramling Samuelsson, Lise-Lotte Bjervås & Anette Emilson</i>	28
Förskolor av hög kvalitet nyckeln till att barn lyckas i skolan <i>Kathy Sylva</i>	39
”Det ska vara kul att lära!” Skolan som den bästa platsen för lärande <i>Eva Alerby, Ylva Backman, Ulrika Bergmark, Åsa Gardelli, Kristen Hertting, Catrine Kostenius & Kerstin Öhring</i>	40
Lärare och forskare i samverkan – en forskningscirkel om gensvar och hur den utvecklats <i>Pernilla Lundgren & Astrid Pettersson</i>	50
Den nyliberala utbildningsförändringen, dess drag och konsekvenser <i>Dennis Beach</i>	60

LÄRARNAS FORSKNINGSKONVENT har anordnats för andra gången av Lärarförbundets vetenskapliga råd. Det hölls den 14 maj 2012 och där deltog lärare, skolledare och forskare. Under dagen belyste rådets ledamöter med olika perspektiv utvecklingen av olika forsknings- och utvecklingsarbeten som stödjer utvecklingen av läraryrket och skolans utveckling. Lärarförbundets ordförande **Eva-lis Sirén** betonade i sitt inledningsanförande att Lärarnas forskningskonvent vill utgöra en mötesplats där alla kan mötas och diskutera den för skolan viktiga frågan om hur vi kopplar ihop forskning och skola. Vidare framhöll hon behovet av ett nationellt center som främjar utvecklingen mot en förskola och skola som vilar på vetenskaplig grund.

Detta är angelägna frågor, och det föll sig naturligt att även denna gång erbjuda de medverkande vid *Lärarnas forskningskonvent* att skriva artiklar till *Forskning om undervisning och lärande* som byggde på deras inlägg vid konventet.

Ulla Runesson tar i sitt bidrag upp det stora intresset bland svenska lärare för Learning Study. Många lärargrupper, från förskola till gymnasieskola och inom olika ämnesområden är engagerade. Vad går egentligen Learning Study ut på? Vilka effekter ger Learning Study som utvecklingsarbete? Är Learning Study en möjlighet att bedriva så kallad klinisk forskning och på vilket sätt är resultatet komplementärt till annan forskning? Ulla Runesson pekar på möjligheten att låta lärare bli delaktiga i kunskapsproduktionen och att låta klassrummet vara den plats där teoriutvecklande fallstudier produceras. Detta kräver dock nya sätt att se på både forskning och yrkesutövande, men också nya villkor för förändringsarbetet.

Anders Arnqvist och **Ulf Blossing** presenterar ett forsknings- och utvecklingsarbete som bedrivits i nära samverkan mellan Karlstads universitet och förskolor/skolor i företrädesvis Värmland. Artikeln tar sin utgångspunkt i ett samarbete och ett gemensamt intresse kring forskning och utveckling av förskolans och skolans verksamhet. Arnqvist och Blossing framhåller att samverkan mellan akademi och skola måste ses som ett långsiktigt projekt där den ömsesidiga respekten för parternas olika kompetens och utgångspunkter måste beaktas. Projektet är också ett bra exempel på hur kommuner utvecklar nya former och nya tjänster för att bedriva

skolutveckling. Men det är också ett exempel på att man inom akademien utvecklar utbildning och forskning med tydlig koppling till förskolans och skolans verksamhet. Artikeln avslutas med ett exempel på samverkan i form av utvecklingsagenter.

Ingrid Pramling Samuelsson, Lise-Lotte Bjervås och Anette Emilson presenterar några forskningsstudier som berör dokumentation, kommunikation och lärprocesser och diskuterar dessa i relation till förskolans praktik. Dokumentation, som är ett av de områden som det satsats mycket på när det gäller fortbildning, sätts i relation till kommunikation och lärprocesser, som är två andra, i dag viktiga, begrepp i förskolans verksamhet. Vad innebär detta i praktiken? Vad innebär de olika trender som nu finns i förskolans praktik med större barngrupper, krav på dokumentation och ett teoretiskt perspektiv på verksamheten som sätter strålkastaren på kommunikation? Nu är det heller inte dokumentation i allmänna ordalag som åsyftas, utan just pedagogisk dokumentation.

Lärarnas forskningskonvent gästades av en utländsk forskare, **Kathy Sylva** från universitetet i Oxford. Här återfinns ett kort referat från hennes föreläsning. Kathy Sylva presenterade en longitudinell studie med barn från tre års ålder och upp i skolåldern. I mer än 15 år har man följt 3 000 barn från tre års ålder. En förskola av hög kvalitet ger barnen möjlighet att utveckla sin egen förmåga att lära – learning how to learn. De resultat som Kathy Sylva presenterade gällde barnen upp till fjorton års ålder. Ungdomar som gått i förskola har lättare att lära och lär sig snabbare.

Pernilla Lundgren och Astrid Pettersson beskriver hur deras första forskningscirkel startades och så småningom ledde fram till ett givande samarbete mellan utbildningsförvaltningen i Stockholm och universitetet. En utgångspunkt skulle vara att insatsen skulle vända sig till ett fåtal intresserade lärare som skulle få möjlighet att fördjupa sig i forskning, och att de också skulle få möjlighet att bedriva utvecklingsprojekt med sina elever. En annan utgångspunkt var att området som skulle studeras skulle vara begränsat till någon väsentlig aspekt av bedömning i formativ mening. Det område som valdes var gensvar. Skälen till det var flera, men främst att det har visat sig att formen och innehållet i de gensvar som ges och fås har avgörande betydelse för lärande och undervisning.

Eva Alerby, Ylva Backman, Ulrika Bergmark, Åsa Gardelli, Krister Hertting, Catrine Kostenius och Kerstin Öhrling behandlar ett flertal olika psykosociala aspekter i skolan i form av mänskliga relationer, vilka har inverkan på skolans miljö och den verksamhet som bedrivs där. Skolmiljön har även olika fysiska eller materiella aspekter. Sammantaget påverkar detta såväl elevernas prestationer som deras

upplevelser av lärandesituationerna. Författargruppen presenterar forskning som visar att lärandemiljöer som kännetecknas av att det psykosociala klimatet upplevs positivt, till exempel i form av goda sociala relationer, välbefinnande och uppskattning, bidrar till elevernas förmåga att nå skolans mål. Det ska vara kul att lära sig!

Dennis Beach lägger i sin artikel ett ideologiskt perspektiv på de förändringar som skett inom den offentliga sektorn de senaste årtiondena. Han tar särskilt upp den nyliberala utbildningsförändringen, dess drag och konsekvenser. Det har skett en massiv omvandling av lärarnas, andra pedagogers och andra tjänsteutövares socialt användbara arbete i Europa under de senaste årtiondena. Det har skapats en objektiverad form av arbetskraft för mervärdesproduktion inom privatägda företag, med ibland allvarliga konsekvenser för dessa människors arbetsförhållanden, samt för utbildningens kvalitet och elevernas hälsa och lärande. Utbildningssystemens kapitalisering visar sig dessutom expandera både i Sverige och andra länder med potentiellt negativa konsekvenser för arbetstagare och konsumenter på såväl lokalt som globalt plan.

SKOLAN BEHÖVER OLIKA SLAGS FORSKNING som kompletterar varandra. Här har presenterats några sådana exempel. Den kanske viktigaste frågan i den nu pågående utvecklingen – med ökat intresse och resurser för skolforskning – är att utveckla forskningsansatser där lärare får bättre teoretiska och praktiska redskap i sitt arbete. Lärarnas medverkan som lärare och forskare är en förutsättning för att forskningen tar sin utgångspunkt i yrkets problem och ger svar som är användbara i praktiken.

Stockholm, juni 2012
Solweig Eklund,
redaktör



FOTO: INGELA ÖSGÅRD



Ulla Runesson är professor i pedagogik vid Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping. Hon har under lång tid studerat relationen mellan lärande och undervisning, men har kommit att inrikta sig alltmer mot lärares kunskapsarbete utgående från den egna praktiken. I samband med detta har hon varit med om att utveckla ett arrangemang – Learning Study – som är en kombination av forskning och utvecklingsarbete, där forskningen bedrivs tillsammans med lärare. Hon är också programkoordinator för den nationella forskarskolan *Learning Study – praktikutvecklande ämnesdidaktisk forskning*.

Learning Study – ämnesdidaktiskt utvecklingsarbete och forskning

Ulla Runesson

Intresset för *Learning Study* är stort i Sverige just nu och engagerar många lärargrupper, från förskola till gymnasieskola och inom olika ämnesområden (Pramling Samuelsson & Pramling, 2008; Skolverket, 2011). Vad man i dessa arbeten lägger tonvikten vid, hur de genomförs och utformas verkar dock variera. Vad går egentligen *Learning Study* ut på? Vilka är grundidéerna? Vilka effekter ger *Learning Study* som utvecklingsarbete? Är *Learning Study* en möjlighet att bedriva så kallad klinisk forskning och på vilket sätt är resultatet komplementärt till annan forskning?

DET FINNS I JAPAN OCH KINA en lång tradition av att lärare tillsammans observerar och analyserar lektioner, ofta utifrån en gemensam planering, för att efteråt dela sina intryck i kollegiala diskussioner. Sådana *research lessons* kan samla ett stort antal lärare och utgör en form av lärarfortbildning. Men framför allt är detta en process där lärare utvecklar en kollektiv kunskap som kan spridas till och utvecklas av andra (Morris & Hiebert, 2011). *Lesson Study* i Japan, så som vi känner den genom litteraturen, förefaller att ha olika syften och utformning (Lewis, 2006). Oavsett om syftet är att eleverna ska bli mer delaktiga, kunna lyssna på varandra och ta argument eller om det handlar om något mer ämnesspecifikt, är det den kollegiala reflektionen som är den centrala. Lärare lär av varandra och genom sin praktik. Det var dessa idéer som i början av oo-

talet inspirerade utvecklingen av *Learning Study*, först i Hong Kong därefter i Sverige, och just det kollegiala lärandet samt utvecklingen och förbättringen av undervisningen är en av grundpelarna i arrangemanget. Men *Learning Study* har, menar jag, fler element som gör den unik och skild från *Lesson Study*. Vad är då det specifika med *Learning Study*?

Unika drag i *Learning Study*

Learning Study utvecklades mot bakgrund av ett flertal studier där man hade studerat vad som gör skillnad för elevernas lärande. Flera lektioner där olika lärare undervisade om samma sak undersöktes utifrån skillnader i hur samma innehåll behandlades av olika lärare och i olika klassrum. Exempelvis studerades hur lärare undervisade

samma åldersgrupp om bråk (Runesson, 1999) och hur lärare på högskolan behandlade ämnesinnehållet i vissa ekonomikurser (Rovio-Johansson, 1999). För att komma åt detta användes teoretiska redskap från variationsteorin (Marton & Booth, 1997). Man studerade vilka aspekter av ämnesinnehållet som lyftes fram genom att läraren (ensam eller tillsammans med eleverna) skapade mönster av variation och invarians i de olika undervisningssituationerna. I ett klassrum kunde läraren till exempel skapa ett sådant variationsmönster genom att visa på hur samma problem kunde lösas med olika beräkningsmetoder, medan man i klassrummet bredvid löste olika problem med samma metod.

Av detta drogs slutsatsen att olika saker gjordes möjliga för eleverna att lära sig. I det ena fallet var det möjligt att lära sig att *lösa samma problem med olika metoder*, i det andra att *lösa olika problem med samma metod*. Man fann också att sådana skillnader i innehållets behandling hade betydelse för vad eleverna faktiskt lärde sig (Marton & Tsui, 2004; Marton & Pang, 2003). Dessa forskningsresultat blev en teoretisk grund för utvecklingen av Learning Study. Man fann också att vilka mönster av variation och invarians som skapades i klassrummet, var ganska oreflekterat hos lärarna (Runesson, 1999). När lärarna i intervjuer beskrev hur de skulle lägga upp sin undervisning för att eleverna skulle lära sig det som de hade tänkt, talade de om arrangemang, miljö, aktiviteter och material, inte om vilka aspekter av innehållet de skulle lyfta fram.

Om nu olika lärare i sin undervisning lyfter fram olika aspekter av innehållet genom mönster av variation, kan de då göras medvetna om hur detta sker, vilka aspekter som bör lyftas fram och kan de dra nytta av varandras erfarenheter, var frågan som vi ställde oss och som blev grunden för utvecklingen av Learning Study. Här såg vi en möjlighet

att låta lärare arbeta mer medvetet och systematiskt med att planlägga sin undervisning genom att skapa mönster av variation och invarians kring aspekter av lärandeinnehållet.

I fokus för en Learning Study står lärandets objekt, det vill säga det som eleverna ska utveckla förståelse om eller kunskap i. Man undersöker hur man på bästa sätt ska undervisa för att eleverna ska lära sig en svår sak. Man ställer frågor som: "Vad innebär det att förstå en historisk förklaring och hur kan vi utvärdera denna förmåga?", "Vad är det som gör att svenska elever har så svårt att använda 'ing-form' i engelska?", "Hur kan man undervisa så att eleverna skriver bättre argumenterande texter?", "Hur ska vi få eleverna att förstå att kvoten i division ibland blir större än täljaren?"

Att undersöka sin praktik utifrån sådana frågeställningar innebär att sätta en förmåga och dess beskaffenhet och karaktär i fokus. Wernberg (2010) visar att beskrivning av ett lärandemål (så som det uttrycks i kursplanen till exempel) och lärandeobjektet inte är samma sak. Lärandemål är generella, de gäller för alla elever och en viss nivå. Att utforska lärandeobjektet innebär att på djupet diskutera vad det är man kan när man behärskar något, men också vad eleverna måste lära sig för att kunna detta. I detta utforskande diskuterar man frågor som: "Vad är det man kan när man kan ...?", "Vad måste man lära sig för att utveckla detta kunnande?", "Vad är det eleverna inte ser när de inte kan detta?" Ofta upptäcker lärarna i gruppen att de inte alls har samma svar på detta och att de har tagit mycket för givet när det gäller lärandeobjektets innebörd.

Diskussioner av detta slag är något annat än att bryta ner och kommunicera målen till eleverna. Inte heller är det en direkt transformation av ämnesteoretiska kunskaper. Det betyder dock inte att läraren inte själv måste behärska detta kunnande.

Tvärtom, ser jag detta som en självklar förutsättning. Men bara för att man kan en sak själv, är det inte säkert att man ser vad kunnandet innebär eller vad det var man lärde sig när man utvecklade detta kunnande. Då vi kan eller behärskar något är detta oftast integrerat i vårt medvetande och så för-givet-taget att det kan vara svårt att veta vad det var man lärde sig då man utvecklade detta kunnande. Därför blir elevernas lärande viktigt i detta sammanhang. Det som eleverna måste lära sig och som måste lyftas i undervisningen, för att de ska ges möjlighet att utveckla kunnandet, får vi bara reda på genom att studera vad de faktiskt kan och lär sig.

Antagande och prövning av kritiska aspekter för lärande

Ett inslag i Learning Study är att ta reda på vad eleverna kan, vad de lär sig och vad de har svårigheter med. I den cykliska processen av planering, undervisning, analys och revidering ingår så kallad för- och eftertest av elevernas kunskaper. Det förefaller som att sådana benämningar ibland har negativa konnotationer, speciellt när det gäller yngre elever. Därför är det viktigt att påpeka att det inte handlar om att använda standardiserade test eller att göra kvantitativa bedömningar av eleverna. I stället är syftet med dessa att utvärdera hur eleverna förstår eller uppfattar det som vi vill att de ska lära sig och vad orsaken kan vara till att de inte har utvecklat den förmåga man avsett. Detta behöver inte göras bara genom skriftliga frågor. Att samtala med eleverna i en intervju är också möjligt. Det viktiga är att man utifrån vetskap om elevernas förståelse arbetar för att förbättra undervisningen. Det handlar således om en formativ utvärdering på en mycket specifik nivå, det vill säga att utforma undervisningen utifrån elevernas förståelse av just det specifika som de ska utveckla kunskap om.

Detta är i linje med det som Hattie (2009) beskriver som "feed-back" och som han menar ger en stor effekt på elevernas lärande.

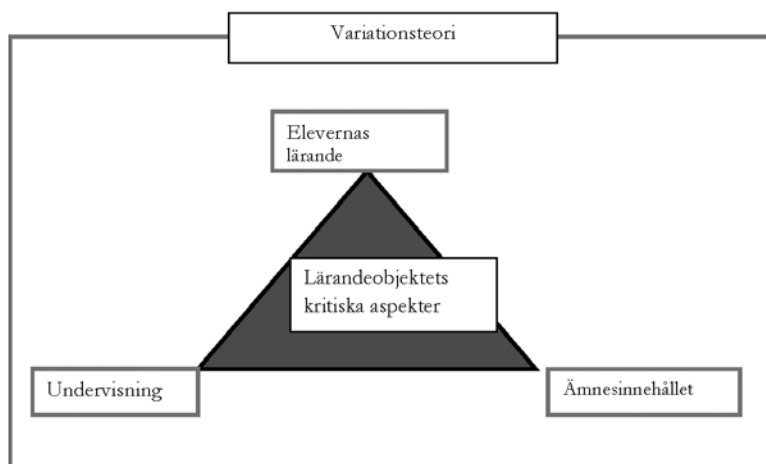
Det centrala i en Learning Study är alltså att identifiera sådana aspekter av innehållet som är nödvändiga att lära. Antaganden om vilka dessa är prövas i klassrumspraktiken genom den cykliska processen av planering-genomförande-utvärdering. Flera studier har visat att dessa antaganden och innebörden i dem förändras under Learning Studyn som ett resultat av att man studerar elevernas lärande och utforskar lärandeobjektets karaktär. Exempelvis, i en studie om densitet som en grupp lärare genomförde (Magnusson & Maunula, 2011) var de kritiska aspekterna vagt formulerade när processen startade. Man antog att det på något sätt måste handla om vikt och volym. Utifrån detta antagande lade man också upp de två första lektionerna i cykeln. Man försökte göra detta tydligt, till exempel med hjälp av laborationer där eleverna skulle upptäcka innebörden i densitetsbegreppet. Man fann dock att eleverna inte hade utvecklat en förståelse för begreppet, trots att man tyckte att undervisningen hade lyft fram detta.

Då man planerade de kommande lektionerna var man tvungen att gå djupare in på frågan om vad eleverna måste lära sig för att förstå densitet. Resultatet av dessa diskussioner blev att man kom fram till att, om eleverna ska förstå vad densitet innebär, måste de, bland annat, lära sig att densitet inte har med mängden av ett ämne att göra. Även om mycket matolja väger mer än en liten mängd vatten har vatten ändå högre densitet. Det betyder att en större mängd matolja flyter på en mindre mängd vatten, till exempel. Man kunde se en stor förändring i elevernas förståelse av densitetsbegreppet då detta lyftes fram i undervisningen. Att lära sig detta visade sig vara en kritisk aspekt av lärandet för dessa elever. De antaganden om kri-

tiska aspekter som lärarna hade från början, fördjupades och specificerades i processen då man studerade elevernas lärande och undervisningen i relation till det specifika ämnesinnehållet.

Att lärare ges möjlighet att tränga in i lärandeobjektet och utforska dess karaktär och därigenom på djupet vinna kunskap om vad som behövs för att eleverna ska erfara lärandeobjektet på ett visst sätt, är kanske det mest intressanta med Learning Study. Denna typ av kunskap får lärare inte så ofta möjlighet att utveckla, särskilt inte i relation till den egna klassrumspraktiken.

Grunden för att identifiera vad som är kritiskt för lärandet och hur undervisningen ska utformas för att förbättra möjligheten att lära, är den cykliska processen av planering-genomförande-utvärdering, där elevernas kunnande och undervisningens utformning analyseras på ett systematiskt och kritiskt sätt. Man försöker förstå elevernas lärande i ljuset av vad de måste lära sig – de kritiska aspekterna – och vad de hade möjlighet att lära sig. Detta innebär att betrakta elevens förståelse, ämnesinnehållet och undervisningen som en relation, vilket illustreras av figur 1.



Varför behövs en teori?

En signifikant skillnad mellan Lesson Study och Learning Study är att, i det senare fallet används en explicit teori som grund för analys av elevernas lärande men också för att analysera och designa undervisningen. Den teori som har använts i utvecklingen av Learning Study är variationsteorin (Marton & Booth, 1997; Marton & Tsui, 2004). Vad variationsteorin tillför till Lesson Study har visats i en studie av Marton & Pang (2003). De studerade parallellt två grupper av lärare som båda använde den cykliska Lesson Study-processen för att utveckla sin undervisning om ett visst begrepp inom ekonomiämnet. Betingelserna för båda grupperna var lika, med undantag av att en av grupperna använde variationsteori som en guidande princip. Marton och Pang visar att det fanns en signifikant skillnad i elevernas lärande mellan dessa båda grupper. I de klasser där lärarna hade stöd av variationsteorin, nådde eleverna bättre resultat och lärde sig i högre grad det som lärarna hade avsett.

Vad kan då förklara detta resultat? Ett viktigt drag i variationsteorin är att lärande och undervisning beskrivs i samma termer. Variationsteorin vilar på fenomenografisk forskning som beskriver variation i lärande. Denna forskningstradition har visat att skilda sätt att uppfatta eller förstå något har att göra med skillnader i vilka aspekter av det som lärs som blir uppmärksammat eller urskilt. På motsvarande sätt kan då undervisning betraktas: att skapa förutsättningar för att förstå på ett annat sätt, innebär då att öppna upp för och ge möjlighet att urskilja de aspekter som behöver urskiljas för att ett

Figur 1. De kritiska aspekterna (det som eleverna måste lära sig) identifieras som en relation mellan ämnesinnehållet, elevernas lärande och undervisning. Detta är inramat i en teori om lärande; variationsteori (Marton & Booth, 1997; Marton & Tsui, 2004).

sådant lärande ska ske. I Martons & Pangs studie användes dessa principer av lärarna i processen i den grupp där elevresultatet förbättrades mest.

Var kommer då variation in? När man talar om variation är det inte i betydelsen omväxling. I stället handlar det om hur man ska göra de kritiska dragen hos lärandeobjektet synliga i undervisningen. Utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv handlar det inte om att "tala om" eller på annat sätt "visa" de kritiska aspekterna. För att en aspekt ska vara möjlig att urskilja, måste den erfaras som en dimension av variation. I exemplet som beskrevs ovan, då lärandeobjektet var densitet, rörde ett av de variationsmönster som man skapade vikt och volym. Eleverna gavs uppgiften att undersöka om en större mängd olja flyter på vatten jämfört med en mindre mängd eller om en mindre äppelbit flyter i vatten medan den större sjunker (densiteten och ämnet var invariant, medan volymen varierade).

Learning Study som utvecklingsarbete och dess effekter

Det yttersta syftet med Learning Study är att utveckla elevernas lärande, men detta lärande sker genom att lärarna också lär sig. Laila Gustavsson visade i sin avhandling (Gustavsson, 2008) att lärares samtalskultur kan ändras via Learning Study. När lärare samtalar om sin undervisning är det ofta olika undervisningsarrangemang som är i fokus, menar Gustavsson. Så var också fallet i hennes studie då lärarna påbörjade sitt arbete med Learning Study. Allt eftersom arbetet fortsatte ändrades emellertid inriktningen i deras uppmärksamhet; från hur lektionerna skulle läggas upp på ett mer allmänt plan till undervisningens innehåll och det som eleverna skulle lära sig. Även i Skolverkets rapport från den särskilda matematiksatsningen (Skolverket, 2011) beskrivs hur lärare genom Learning Study börjar att diskutera didaktiska frågor.

Gustavsson fann också att gapet mellan teori och praktik var möjligt att överbrygga. Lärarna fick ett teoretisk redskap med vilket de kunde förstå och utveckla sin praktik. På samma sätt visar Holmqvist (2011) att lärare kan vinna insikt om och förbättra sin undervisning genom att de analyserar elevernas lärande och sin undervisning med hjälp av variationsteorin. De förefaller att utveckla ett gemensamt språk varmed de kan beskriva sin praktik.

Även i lärarutbildning har Learning Study provats med positiva resultat på lärarstudenters lärande. Här visar studier (Davis & Dunnill, 2008; Ko, 2011) att lärarstudenterna utvecklar sin förståelse av vad undervisning innebär. Så till exempel lärde studenterna sig att det var mer effektivt för elevernas lärande om de begränsade och fördjupade vissa aspekter av ämnesinnehållet, än om de vidgade lärandeobjektet och utökade antalet aspekter. När man går på djupet och undersöker lärandeobjektet i en Learning Study, innebär det att man också måste fundera över frågor som är av rent ämnesteoretiskt slag och reflektera över sin egen förståelse. Så även i detta avseende sker ett lärande hos lärarna.

Att sådant lärande hos lärare kan ha effekt på lång sikt tycker vi oss kunna se återspeglas i en förändring av elevernas lärande över tid. Vi har följt en av de skolor som var med från början då Learning Study introducerade i Sverige (Öjersjö skolor, Partille kommun) via resultat på nationella provet i matematik i årskurs 9. Lärarna i Öjersjö deltog 2003–05 i ett forskningsprojekt där Learning Study introducerades och prövades på svensk mark. Efter att projektet var avslutat, fortsatte lärarna på egen hand och genomförde årligen någon eller några Learning Studies. Även om vi är ytterst försiktiga med att dra slutsatser om samband mellan lärarnas deltagande i Learning Study och elevresultat, finner vi resultatutvecklingen på proven värda att diskutera.

12 Samspelet mellan forskning och skola

År	antal	andel G	andel VG	andel MVG	andel A	merit: (jmf Sve)	andel A Sverige:	andel MVG Sverige:	merit Sverige:
2003:	23	52	26	9	13	1090 (-75)	8	10	1165
2004:	50	56	26	8	10	1110 (-65)	11	14	1175
2005:	50	52	36	8	4	1220 (+115)	11	9	1105
2006:	46	56	24	20	0	1320 (+195)	11	11	1125
2007:	49	47	29	20	4	1305 (+250)	14	8	1055
2008:	53	30	42	19	9	1310 (+225)	15	10	1085
2009:	79	44	42	10	4	1270 (+135)	12	10	1135
2010:	69	50	22	17	11	1170 (+100)	17	12	1070
2011:	37	32	14	43	11	1390 (+350)	19	11	1040

Tabell 1.
Resultat på nationella provet i matematik 2003–2011 för Öjersjö respektive hela Sverige. Obs! Alla siffror för Sverige i tabellen gäller för elever med svensk bakgrund i kommunal skola, vilket är den grupp som är mest jämförbar med dessa elever. Källor: Skolverket, Jens Gerhardsson och Tuula Maunula.

Tabellen visar andelen elever för betygsstegen MVG och A (icke godkänt), dels för eleverna på Öjersjöskolan dels för riket, samt meritvärdespoäng åren 2003–2011. Observera att meritpoängen inte anger slutbetygen. I stället har betyget på proven omräknats till meritpoäng för att få en totalsiffra för hela gruppen. Man kan se att andelen för MVG och A varierar såväl på Öjersjö som i Sverige totalt och över tid. Jag vill inte dra några slutsatser när det gäller fördelningen vad gäller betygen, bland annat därför att elevgruppen i Öjersjö är så pass liten. Det kan finnas flera orsaker till att exempelvis andelen elever med MVG fluktuerar över åren. Proven kan ju vara olika svåra olika år exempelvis.

Däremot är det intressant att jämföra förändringen i meritvärdespoäng mellan Öjersjö och Sverige över tid (Observera! Här har man jämfört elever med samma kulturella och språkliga bakgrund som eleverna i Öjersjö). När lärarna inledde arbetet med Learning Study 2003 låg Öjersjöskolorna 75 meritpoäng under riksgenomsnittet (1090 respektive 1165). Därefter ser vi en stadig uppgång, så att redan två år efter att Learning Study hade introducerats ”går Öjersjöeleverna om” sina kamrater i landet. För 2011 skiljde meritpoängen 350 till Öjersjös fördel.

Vad kan sådana siffror säga oss? Vårt antagande är att lärarna har utvecklat ett kunnande och ett sätt att se på lärande och undervisning som kan ha gjort att de har ändrat sitt sätt att arbeta och som återspeglas i elevernas resultat på proven. Detta är något som också bekräftas av lärarna själva (Maunula, Magnusson & Echevarria, 2011). Det som kanske är mest intressant och som man kan lära utifrån denna statistik är att det krävs ett långsiktigt arbete för att utveckla undervisningspraktiken. Att på djupet undersöka vad det innebär att lära sig en svår sak är en process som tar och måste

få ta tid. Mitt intryck är emellertid att långsiktig planering inte alltid är en strategi för skolutveckling.

Learning Study som forskning

Resultatet från en Learning Study innebär inte bara ett lärande hos elever och lärare. Jag menar att man kan se Learning Study som en form av kunskapsproduktion, som en form av praktikutvecklande ämnesdidaktisk forskning, där avsikten är att både förstå och utveckla praktiken. Vad skulle Learning Study som forskning kunna vara och på vilket sätt behöver ansatsen utvecklas för att bli forskning?

Behovet av att engagera lärare i forskning, det vill säga att lärare ska bli delaktiga i produktionen av den kunskapsbas som utgör den vetenskapliga grunden för deras yrkesutövande har påpekats under flera decennier (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Olika skäl till detta har angetts, men ett är det gap som anses finnas mellan teori och praktik. Olika former av forskningsansatser av ”lärarforskning” har utvecklats för att överbrygga detta gap. Learning Study har likheter med flera sådana ansatser. Den iterativa process som utgår från ett från praktiken formulerat problem, den systematiska processen med att samla in och analysera data, pröva och omformulera hypoteser som finns i Learning Study, finns också inom *aktionsforskning* (Elliott, 1991) och *Design Experiments* (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, & Schauble, 2003).

Vad som skiljer Learning Study från till exempel aktionsforskning är att forskarna (vanligtvis) har samma forskningsobjekt som lärarna. Man undersöker tillsammans lärandeobjektets beskaffenhet i termer av dess kritiska aspekter i syfte att lösa problemet hur man ska skapa möjligheter för elever att lära sig något specifikt. Men det är alltid lärarna som äger problemet. I detta avseende skiljer sig Learning Study från Design Experiments (Cobb,

Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003). Inom denna ansats är det främst forskarnas teoretiska intresse som står i fokus och lärarna är mera en del i interventionen än professionella agenter. (Carlgren 2012). Att de deltagande lärarna i Learning Study i hög grad är subjekt i forskningsprocessen innebär att deras beprövade erfarenhet och tysta kunskap kompletterar teorin. Det betyder att teorin får en förankring och knytning till det direkta klassrumsarbetet med dess komplexitet och kontextualitet. Resultatet från en Learning Study kan därför sägas vara av så väl teoretisk som praktisk karaktär.

Resultatet från Learning Study är inte en lektionsplan med detaljerade beskrivningar av aktiviteter etcetera som i Lesson Study. Inte heller är det, som i design experiment, generella teorier som utvecklas. Istället är resultatet från Learning Study en teoretisk beskrivning, både av lärandeobjektets beskaffenhet i termer av vad eleverna behöver lära sig för att erfara detta på ett specifikt sätt och hur man kan designa undervisning för att detta ska kunna ske. Resultatet är genererat från problem i lärarnas yrkespraktik och relaterat till en specifik elevgrupp och kontext. Det har utvecklats, förfinats och specificerats i den iterativa processen. Resultaten från Learning Study utgör ett slags "teoretiska exempel" som kan användas, utvecklas och förfinas av andra lärare i andra sammanhang.

Att sådana resultat både är generella och kontextuella på samma gång, har visats i ett par studier där vi har låtit nya grupper av lärare dra nytta av och använda sig av resultat från tidigare Learning Studies. Runesson & Gustafsson (insänt manuskript) lät två grupper av svenska lärare använda resultat från en Learning Study utförd i Hong Kong, men utan att genomföra den cykliska processen. Däremot arbetade man tillsammans med att tolka och utveckla Learning Study-resultatet. Så den kollektiva processen var ett inslag även i denna

studie. Lärarna fick resultaten, som var beskrivna i termer av de kritiska aspekter som Hong Kong-lärarna hade identifierat liksom de mönster av variation och invarians som lektionerna byggde på. En analys av lärarnas planeringssamtal och de genomförda lektionerna visade att de svenska lärarna anpassade Hong Kong-resultatet till de egna eleverna och till den egna kontexten. De undersökte vilka svårigheter de svenska eleverna hade med innehållet genom att utveckla ett förtest som de ansåg skulle avtäckta vad deras elever behövde lära. Då lärarna tillsammans analyserade förtesten, fann de att de svenska eleverna delvis hade samma problem som Hong Kong-eleverna, men också att de hade andra svårigheter. Därmed fann man nya och för denna grupp unika kritiska aspekter. Utifrån vetskap om detta designade man undervisningen så att de kritiska aspekterna kom fram i undervisningen genom mönster av variation och invarians. Det betyder att lektionsdesignerna från Learning Study inte togs "rakt av" utan anpassades och utvecklades i relation till den egna kontexten. Därmed skedde en förfining och specificering av innebörden i de kritiska aspekterna. Kunskapsproduktionen blev kumulativ.

Att studera relationen mellan lärande och undervisning i en Learning Study betyder inte att man ser detta som en ett-till-ett-relation. Undervisnings- och lärandeprocessen är komplex och så väl individer som situation och interaktion har betydelse för hur denna kommer att gestalta sig. Att vissa lektioner ger bättre resultat än andra kan bero på många olika saker. För att pröva giltigheten i de identifierade kritiska aspekterna, lät Kullberg (2010) fyra nya lärare (alltså sådana som inte deltagit i den ursprungliga Learning Studyn) genomföra två olika lektionsdesigner genererade i Learning Study. I dessa hade man identifierat aspekter som var kritiska för att utveckla förmågan att förstå att antalet

decimaltal är oändligt, respektive att addera och subtrahera negativa tal. Under processens gång hade man funnit att elevernas kunskap ökade alltför som man identifierade och specificerade nya kritiska aspekter. Men var det bara detta som kunde förklara den stora skillnaden som man fann mellan de olika elevgruppernas lärande? Kunde till exempel inte den enskilde läraren förklara att eleverna lärde sig bättre under vissa lektioner?

Kullberg lade upp sin studie så att varje lärare fick genomföra två olika lektionsdesigner i två olika elevgrupper i samma årskurs som eleverna i den genomförda Learning Studyn. I den ena lektionen skulle bara vissa aspekter av innehållet behandlas, i den andra alla de aspekter man hade funnit vara kritiska i Learning Studyn. Elevernas resultat före och efter lektionerna kartlades. Lärarna, som var bekanta med variationsteori, fick ta del av resultatet från Learning Studyn. De gavs inblick i de olika lektionsdesignerna genom att tillsammans med forskaren studera videospelningar från lektionerna. Lärarna gavs fria händer att utforma undervisningen, exempelvis att välja uppgifter och vilka undervisningsformer man ville använda, bara de identifierade kritiska aspekterna kom fram i undervisningen. Kullberg (ibid.) fann att det var möjligt att kommunicera resultaten från Learning Study till nya lärare och att dessa också kunde utforma sin egen undervisning utifrån dessa resultat. Men vad studien framför allt visade var att den kunskap som genererats i Learning Study hade giltighet med avseende på elevernas lärande i andra och nya sammanhang. Samma skillnad som man hade funnit i elevernas lärande mellan olika lektionsdesigner (i termer av frånvarande och närvarande kritiska aspekter) fann man också i den uppföljande studien. Skillnaden mellan för- och eftertest var störst för de elever som hade varit med om lektionsdesign 2 även i Kullbergs studie.

Utmaningar för Learning Study

Under det dryga decennium som Learning Study har prövats i Sverige, har ansatsen utvecklats så att den skulle kunna vara mer än en form av utvecklingsarbete. Carlgren (2011; 2012) menar att Learning Study har potential att utgöra det hon kallar *klinisk forskning* inom utbildning. Klinisk forskning, som finns etablerad inom medicin, innebär forskning som syftar till att lösa problem inom professionen. Klinisk utbildningsforskning skulle då involvera lärare som undersöker och tolkar den pedagogiska verksamheten utifrån problem som behöver lösas. Just att den professionella yrkesutövningen är situationell och komplex, talar för att klinisk forskning skulle kunna vara ett komplement till annan typ av forskning inom utbildningsområdet. Learning Study kan ses som specifik och partikulär, men det är just detta som är styrkan, menar Carlgren. Kunskap om lärares professionella uppdrag att skapa förutsättningar för att barn och unga ska lära sig det man har avsett, kräver kunskap om det specifika lärandeobjektet och om vad som i undervisningen ska till för att elever ska lära sig detta.

Att utveckla Learning Study till en praktikutvecklande och teorigenererande forskning till stöd för lärarnas professionella yrkesutövande är emellertid en utmaning. Frågor som behöver belysas är bland annat: "I vilken mening är resultaten generaliserbara?" "Hur kan kumulativitet i kunskapsutvecklingen skapas?" "Vad ska dokumenteras och hur?" "Hur ska resultaten rapporteras och spridas?" Men utmaningen innefattar också att ändra på en rådande kunskapskultur och en dominerande tankefigur vad gäller forskning och skola. Vi har en mer än ett halvsekel lång tradition av att kunskaper om skola och utbildning produceras utanför verksamheten och utifrån frågor som forskarna har ställt. Universitet och högskolor har varit kunskaps-

producenter och lärarna kunskapskonsumenter. Forskningsresultat ska föras ut till lärare. Att låta lärare bli delaktiga i kunskapsproduktionen och klassrummet vara den plats där teoriutvecklande fallstudier produceras (jfr Stiles, 2009) kräver nya sätt att se på både forskning och yrkesutövande, men också på villkor för förändringsarbete.

Referenser

- Carlgren, I. (2011). *Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en 'klinisk' mellanrumsforskning*. Forskning om undervisning och lärande 5.
- Carlgren, I. (2012). *The Learning Study as an approach for research*, International Journal for Lesson and Learning Studies, 1(2), 1–16.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). *Design Experiments in Educational Research*. Educational Researcher, 32, 9–13.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). *The teacher research movement: A decade later*. Educational Researcher 28:5.
- Davies, P. & Dunnill, R. (2008). *"Learning Study" as a Model of Collaborative Practice in Initial Teacher Education*. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy 34(1), 3–16.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open university press.
- Gustavsson, L. (2008). *Att bli bättre lärare*. Höskolan i Kristianstad, Kristianstad.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Holmqvist, M. (2011). *Teachers' learning in a learning study*. Instructional Science, 39, 497–511.
- Ko, P. Y. (2012). *Critical conditions for pre-service teachers' learning through inquiry: the Learning Study approach in Hong Kong*. International Journal for Lesson and Learning Studies 1(1), 49–64.
- Kullberg, A. (2010). *What is taught and what is learned? Professional insights gained and shared by teachers of mathematics* (Vol. 293). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lewis, C. (2006). *How should research contribute to instructional improvement?* Educational Researcher, 35(3), 3–14.
- Magnusson, J. & Maunula, T. (2011). *En studie om densitet*. I T. Maunula, J. Magnusson, & C. Echevarria (red). Learning Study – undervisning gör skillnad (s. 51–66). Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahawa NJ: Erlbaum.
- Marton, F. & Pang, M. F. (2003). *Beyond "lesson study": Comparing two ways of facilitating the grasp of economic concepts*. Instructional Science, 31(3), 175–194.
- Marton, F. & Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah: N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Maunula, T., Magnusson, J. & Echevarria, C. (2011). *Learning Study – undervisning gör skillnad*. Lund: Studentlitteratur.
- Morris, A. K. & Hiebert, J. (2011). *Creating Shared Instructional Products: An alternative Approach to Improving Teaching*. Educational Researcher 40(5), 5–14.
- Pramling Samulessson, I. & Pramling, N. (2008). *Didaktiska studier från förskola och skola*. Stockholm: Gleerups.
- Rovio-Johansson, A. (1999). *Being good at teaching. Exploring different ways of handling the same subject in higher education*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik*.

Skilda sätt att behandla ett matematisk innehåll
[*The pedagogy of variation. Different ways of
handling a mathematical topic*]. Göteborg: Acta
Universitatis Gothoburgensis.

Runesson, U. & Gustafsson, G. (insänt manu-
skript). *Sharing and developing knowledge pro-
ducts from Learning Study*.

Skolverket (2011). *Lesson study och Learning study
samt IKT i matematikundervisningen. En utvär-
dering av matematiksatsningen*. Skolverkets rap-
port 367.

Stiles, W. B. (2009). *Logical operations in theory-
building case studies. Pragmatic Case Studies in
Psychoterapy*, <http://pcsp.librarie.rutgers.edu>.

Wernberg, A. (2009). *Lärandets objekt: vad elever
förväntas lära sig, vad som görs möjligt för dem att
lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*.
(doktorsavhandling). Umeå, Kristianstad: Umeå
universitet, Högskolan i Kristianstad.



FOTO: INGELA ÖSGÅRD

Anders Arnqvist är professor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Han har under de senaste åren intresserat sig för olika samverkanformer mellan universitetet och regionens förskolor och skolor. Anders har också ett forskningsintresse med inriktning mot samverkan mellan förskolan och skolan med särskilt fokus på barns läs- och skrivlärande. Han deltar också i de nationella forskarskolorna för förskollärare som nu genomförs i samverkan mellan flera universitet och högskolor.

Ulf Blossing är docent i pedagogik vid Göteborgs universitet. Hans forskningsintresse rör skolförbättring, hur det inre livet på skolor påverkar och kan ledas för att förbättra elevers lärmiljö. Han har bland annat genomfört longitudinella studier av skolors utveckling samt aktionsforskningsprojekt i samarbete med kommuner kring förändringsagenter arbete. Han har också utvecklat kurser och masterprogram där skolutveckling och ledarskap är centrala teman.

Skolutveckling på vetenskaplig grund

Anders Arnqvist & Ulf Blossing

I den här artikeln presenteras ett forsknings- och utvecklingsarbete som bedrivits i nära samverkan mellan Karlstads universitet och förskolor och skolor i företrädesvis Värmland. Artikeln tar sin utgångspunkt i ett samarbete och ett gemensamt intresse kring forskning och utveckling av förskolans och skolans verksamhet. I likhet med många andra skolutvecklingsinsatser handlar det här också om ett i tid långvarigt samarbete som tar sin början i slutet av 1990-talet.

Vi vill med den här artikeln göra läsaren uppmärksam på betydelsen av att samverkan mellan akademi och skola måste ses som ett långsiktigt projekt där den ömsesidiga respekten för parternas olika kompetens och utgångspunkter måste beaktas. Projektet är också ett bra exempel på hur kommuner utvecklar nya former och nya tjänster för att bedriva skolutveckling. Men det är också ett exempel på att man inom akademien utvecklar utbildning och forskning med tydlig koppling till förskolans och skolans verksamhet. Artikeln avslutas med ett exempel på samverkan kring utvecklingsagenter, en karriärtjänst inom skolans verksamhet.

FRÅGOR OM SAMVERKAN mellan universitet och regioner har under de senaste åren fått allt större uppmärksamhet i både Europa och övriga världen. I en internationell jämförande studie genomförd av OECD studerades hur man i ett antal regioner i världen arbetar med samverkan mellan akademi och näringsliv. Värmland lyfts i rapporten fram som ett bra exempel på en region som påbörjat och redan etablerat ett fungerande samarbete kring forskning och utveckling. Särskilt nämner man regionens satsning på samverkan med Karlstads universitet och den särskilda satsningen på Barnens

universitet, en aktivitet inriktad mot barn i de tidigare skolåren för att popularisera högskolestudier och forskning. När det gäller utvecklingsområden nämner man bland annat den låga utbildningsnivån och bristande entreprenörskap

Med utgångspunkt i OECD-rapporten och utvecklingsarbetet PURE (läs mer på <http://pascalobservatory.org>) har Region Värmland och Karlstads universitet formulerat en avsiktsförklaring där särskild uppmärksamhet riktas mot utvecklingsområden inom förskola och skola. Andra områden som omfattas av samverkan är skogs- och metallindustri

samt kommunikationsteknologi. Samverkan inom utbildningsområdet ska enligt avsiktsförklaringen ta sin utgångspunkt i följande målsättningar:

- Höja kvaliteten i förskolornas och skolornas utvecklingsarbete så att deras pedagogiska vardagsverksamhet i högre grad baseras på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.
- Utveckla och förstärka lärares och skolledares ledarskap av vardags- och skolutvecklingsarbete.
- Höja utbildningsnivån i regionen i snabbare takt än i jämförbara regioner genom att en större andel barn går vidare till högre utbildning.

För samtliga samverkansområden beslutades att Region Värmland och Karlstads universitet gemensamt skulle finansiera ett tiotal professorer. Ett program för rekrytering av professorer påbörjades och i dag finns ett tiotal professorer på plats. En av professorerna rekryterades för att arbeta med skolutveckling i regionen och med särskilda kompetensområden enligt ovan.

Regionalt utvecklingscentrum för skola

Under ett flertal år har samverkan mellan regionens förskolor och skolor och Karlstads universitet organiserats genom ett regionalt utvecklingscentrum för skola (RUC). Centrumbildningen tog sin början i en inbjudan till intresserade lärare och skolledare att tillsammans med universitetsforskare bedriva ett antal forsknings- och utvecklingsprojekt. Redan tidigt gjordes några för framtiden viktiga val när det gäller främst formerna för samverkan. Särskilt bör här nämnas tre viktiga val som fått konsekvenser för den fortsatta utvecklingen. För det första valdes att nätverket och samarbetsprojekteten skulle samägas. Det bedömdes viktigt för att trygga en klar förankring i främst den pedagogiska praktiken i förskolor och skolor. En annan

viktig utgångspunkt var att samverkan skulle bygga på gemensamma projekt där förskolor och skolor deltog och att lärarna som deltog skulle ha en klar och tydlig förankring i den lokala skolan eller förskolan. Det har sedan visat sig av stort värde då deltagarna haft en klar förankring och ett mandat från sina kollegor. Avslutningsvis valdes också forskningscirkeln som form för samverkan (Ekholm, 2008).

Inledningsvis startade i slutet av 1990-talet ett antal forskningscirklar kring bland annat barns läs- och skrivutveckling, en fråga som vid den tiden uppmärksammades i den lokala skolmiljön och i massmedia. Många skolor hade inte utvecklade former och innehåll i undervisningen för att möta barn med olika förutsättningar att lära sig läsa och skriva. Dessa frågor kom senare att bli ett av de större forsknings- och utvecklingsprojekten i regionen med totalt 800 lärare i olika kompetensutvecklingsprojekt. Dessa positiva erfarenheter och liknande positiva erfarenheter från projektet med matematik och småbarnspedagogik har nu utvecklats till ett större och gemensamt engagemang i utveckling av förskolor och skolor i enlighet med den avsiktsförklaring som nämndes tidigare.

Inventering av forskning och utvecklingsbehov i regionens kommuner

Ett första led i samverkan var att genomföra en större kartläggning av upplevda utvecklingsbehov i förskolor, skolor och kommuner. Kartläggningen genomfördes i form av intervjuer med skolchefer, skoledare, utvecklingspedagoger och lärare. Sammanlagt genomfördes intervjuer med ett hundratal personer under ett halvår. En majoritet av de intervjuade var rektorer eller förskolechefer vilket man får beakta vid tolkning av resultaten. Ett mindre antal av de intervjuade var lärare.

Intervjuerna genomfördes under 2010 och analy-

serades utifrån vilka områden som de intervjuade upplevde att den egna förskolan, skolan eller kommunen behövde utveckla eller förändra. Analysen av intervjuerna har kategoriserats ur tre aspekter. För det första de utsagor som behandlar hur förskolan och skolan bedriver utvecklingsarbete. Till det området har vi fört de utsagor som behandlar hur de intervjuade ser på de organisatoriska förutsättningarna för att utveckla verksamheten. För det andra en grupp av utsagor som behandlar barn och elevers lärande samt undervisningen. Avslutningsvis finns en stor grupp utsagor som behandlar förskolans och skolans måluppfyllelse. Till den gruppen har vi också hänfört de utsagor som behandlar olika typer av pedagogisk dokumentation samt allt som behandlar betyg och bedömningsfrågor.

Förskolans och skolans utvecklingsarbete

Många av svaren från skolledare och lärare efterfrågar mer tid för de kollegiala samtalen om förskolans och skolans verksamhet. Man menar att det saknas arenor för att samtala om, och möjlighet att analysera, erfarenheter från undervisningen. Citaten nedan visar hur lärare beskriver situationen men de pekar också på initiativ som rektor eller andra i organisationen tagit för att bygga eller skapa samtalsarenor.

Vi stannar kvar i erfarenheterna och fastnar i det. Det vi behöver hjälp med är att få tag i forskning som hjälper oss vidare. (*Lärare, vid 7–9-skola*)

När vi summerade hela arbetet på en skola som jag arbetat med var rektor inne på att bilda en utvecklingsgrupp och där är jag med. (*Lärare, vid 1–6-skola*)

Den här typen av svar kan man finna hos många av

de intervjuade, både lärare och skolledare. Man redovisar i intervjuerna att man i lärarlaget konstaterar hur den egna undervisningen utvecklas men behöver hjälp både av kollegor och utomstående att föra samtalet vidare. Här nämns också behovet av forskning och kontakt med forskare. Intresset för forskning är ett förhållandevis vanligt tema i svaren vilket citatet nedan är ett exempel på:

Det tror jag är jätteviktigt att man får ta del av den forskning som finns, annars går det i stå. (*Förskollärare, vid förskola*)

Sammanfattningsvis visar dessa svar att regionens förskolor och skolor efterfrågar en mer tydlig organisering för det kollegiala samtalet och för den professionella utvecklingen. Några intervjuade berättar om försök att arbeta med lärgrupper eller med andra former för professionell utveckling så kallade *learning communities* (Lieberman & Miller, 2008; Pella, 2011). Vad som är av särskilt intresse i det här sammanhanget är att många lärare och skolledare tydligt anger kontakten med forskning och forskare som en viktig del i den professionella utvecklingen. Man efterfrågar fler och mer utvecklade kontakter med universitet och andra högskolor.

Lärande och undervisning

Kategorin lärande och undervisning omfattar utsagor som på ett eller annat sätt innehåller yttranden som behandlar barn och elevers lärande samt de utmaningar man ser i undervisningen. Ett tema som många lärare tar upp är de observerade skillnaderna mellan pojkar och flickors lärande och hur de som lärare uppmärksammar det i den dagliga undervisningen.

Skillnaden mellan pojkar och flickors resultat och ambition är inte så stor. Men vi ger pojkarna mycket mer stöd. (*Lärare, vid skola 1–6*)

Citatet visar att det bland de intervjuade lärarna finns en tydlig medvetenhet om de förutsättningar som gäller för pojkars och flickors lärande. Många lärare ägnar en stor del av sin undervisning åt pojkarna medan flickorna vanligen får sköta sig själva. Man upplever det här som ett jämlikhetsproblem. Flickorna ges inte samma förutsättningar för sitt lärande som pojkarna, menar många lärare. Ofta nämner man i det här sammanhanget egen forskning och eget arbete som undervisningsformer som man använder för att hantera att eleverna behöver olika mycket uppmärksamhet.

Andra aspekter som lärarna tar upp i sina utsagor är behovet av att anpassa undervisningen till olika barns förutsättningar. Särskilt nämner man här hur barns olika socio-kulturella bakgrund på olika sätt påverkar undervisningen. Man känner ibland stor frustration över att inte riktigt räkna till för alla barns behov. Det här får konsekvenser för möjligheten att ge alla barn möjlighet att lära och att därmed skapa jämställda villkor för att lära.

Förskolans och skolans måluppfyllelse

Ett område som särskilt skolledare och förvaltningschefer tar upp är kommunens förmåga att nå de nationellt uppsatta målen i de olika skolämnena. Här finns ett flertal utsagor som relaterar till hur kommunen jämför sig med de nationella normerna och hur man använder den nationella statistiken för att göra jämförelser mellan skolor och mellan kommuner. Men här finns också många utsagor som på ett eller annat sätt riktar kritik mot att skolan nu fokuserar allt för mycket på snäva kunskapsmål.

Vi har mycket goda resultat på nationella prov. Men matten är ett bekymmer. *(Lärare vid 7-9-skola)*

Andra lärare pekar på likande problem och nämner också att man vidtagit åtgärder som svar på brister

i matematikundervisningen.

Bekymmer som lärare pratar om: ämnen. Vi har startat en learning studygrupp om engelska och två i matematik. *(Lärare vid 7-9-skola)*

Citatet visar också hur man påbörjat ett forskningsinriktat arbete med att öka skolans måluppfyllelse. Man har med hjälp av utvecklingspedagog påbörjat ett utvecklingsarbete med *learning study* för att utveckla undervisningen i några klasser.

Avslutningsvis innehåller intervjuerna många utsagor om förskolans och skolans bedömningsystem. Det här kommer tydligt fram i nedanstående citat:

För förskolans del behöver vi arbeta med dokumentation. Vi är bra på att göra saker men dåliga att dokumentera. *(Förskollärare vid förskola)*

Bedömning av elevers kunskapsbildning, hur man får kvalitet i det?

Sammanfattningsvis har intervjuerna visat på att det i många av kommunerna påbörjats ett arbete med att utveckla förskolans och skolans verksamhet. Det finns goda exempel på att man utvecklat en förmåga att göra iakttagelser i den egna verksamheten. Man har också inrättat olika tjänster med lärare som får särskilda uppdrag att arbeta med skolutvecklande arbetsuppgifter. Dock är utvecklingsarbetet ojämnt fördelat på förskolor och skolor. Några har en väl utvecklad verksamhet som omfattar Learning studies och learning communities (Pella, 2011) medan andra befinner sig på en mer inledande nivå där man i stora drag endast konstaterat att det finns brister men ännu inte funnit formerna för att bedriva ett utvecklingsarbete. Intervjuerna visar också att många kommuner har

stora svårigheter med att sprida de goda exemplen från en klass till en annan. Oftast blir den goda undervisningsmodellen kvar i det klassrum där den också utvecklats. Här ser många skolledare en utvecklingspotential.

Utvecklingsagenter

Parallellt med kartläggning och organisering av skolutveckling har några kommuner i regionen påbörjat ett arbete med att finna former i skolkulturen för att driva skolutvecklingsarbete. Några kommuner har tillsammans med Ulf Blossing, Göteborgs universitet, påbörjat ett arbete med att inom kommunens ramar använda utvecklingsagenter. Dessa kan ses som en form av karriärtjänster för lärare och de knyter väl an till tankarna i en departementspromemoria som Ekholm (2005) presenterade där han bland annat argumenterar för att inrätta specialistlärare inom skolor och skolförvaltningar.

Studien påbörjades i januari 2009 som ett aktionsforskningsprojekt mellan Karlstads universitet och tre kommuner i regionen. Det var två utvecklingsledare från kommun A som tog kontakt för att undersöka möjligheten att genomföra ett forskningsprojekt på den utvecklingsorganisation med lärledare de hade byggt upp i sin kommun. Under planeringen av projektet anslöt kommun B och kommun C.

Vi bestämde oss för att undersöka förändringsagentens roll och funktion i skolor som organisationer. I kommunerna går denne agent under namn som utvecklingspedagog, lärledare och processledare. Deras funktion kan på ett övergripande sätt beskrivas vara att verka som pedagogiska ledare med uppgift att stimulera och driva på förbättringsarbetet. I undersökningen ville vi förstå och pröva deras funktion och roll i termer av förändringsagenten såsom denne beskrivs inom organisa-

tionsutvecklingslitteraturen. Syftet med studien är således att beskriva förändringsagentens roll på några förskolor, grundskolor och gymnasieskolor i relation till lärares och förskollärares lärande. Studien syftar vidare till att förstå på vilket sätt förändringsagenten kan främja att nya undervisnings- eller lärandemönster etableras, vilka verkar förbättrande på barnens utveckling och elevernas resultat.

Totalt 36 förändringsagenter i de tre kommunerna har deltagit i projektet. De har dokumenterat sitt arbete i loggböcker månadsvis. Därutöver har deras rektorer och skolchefer intervjuats.

En kategorisering av de olika funktioner som framkommer i intervjuerna och förändringsagenternas loggböcker kan göras efter två dimensioner. Å ena sidan en dimension som kategoriserar arbetsorganisation i skolor och å andra sidan en dimension som kategoriserar förändringsagentens arbetsprocess. Arbetsorganisationen kan kategoriseras i sådana processer som å ena sidan utgör drift och å andra sidan de som utgör utveckling. Driftorganisationen karaktäriseras av att arbetsprocesserna är rutinartade, de utgör vanor där medarbetarna inte behöver ifrågasätta varför eller hur de ser ut och genomförs. Kommunikationen i driftorganisationen sker efter kända och vedertagna former med exempelvis dagordning, en ordförande, talarlista etcetera. Utvecklingsorganisationen karaktäriseras av att bryta med det som är rutin i syfte att skapa nya ordningar. Kommunikationsformerna kan här variera starkt, men har det gemensamt att de är dynamiska med syfte att utveckla tankar och interventioner som är nyskapande.

Förändringsagenternas arbetsprocess kan å ena sidan kategoriseras som mikroprocesser och å andra sidan som makroprocesser. Exempel på mikroprocesser är när agenten leder olika typer av

samtal som lärande samtal eller så kallad kollegial handledning. Den typiska mikroprocessen varar under en kortare tidsrymd, från någon timme till en halvdag. Mikroprocesser bygger upp makroprocesser. Makroprocesser utgör skilda faser eller teman i ett mer långsiktigt arbete. En makroprocess för ett förbättringsarbete kan bestå av 1) Planering 2) Initiering 3) Tillämpning 4) Uppföljning och fortsatt tillämpning. Ett annat exempel på en makroprocess kan gälla kartläggning och kan då bestå av 1) Inventering 2) Undersökning 3) Resultat 4) Analys.

Genom att kombinera de fyra kategorierna i en matris uppkommer fyra skilda och ideala förändringsagentroller:

- Bitrådet
- Handledaren
- Projektledaren
- Organisationsutvecklaren

De fyra rollerna ska förstås som idealtypiska. Det betyder att de är renodlade eller mönstergilla typer som beskriver några fasta punkter i de möjliga roller som kan intas av förändringsagenterna. Den roll en förändringsagent intar i verkligheten kan vara sammansatt av flera av dessa fyra roller och kan också variera över tid.

Resultaten visar att förändringsagenterna i de tre kommunerna har utvecklats på olika sätt utifrån vad syftet har varit, hur organiseringen av agenterna har skett, och av omvärldsförändringar. I kommun B har förändringsagenterna utvecklats till *arbetslagsutvecklare* positionerad i en driftorganisation med en rörelse mot utvecklingsorganisationen och där mikroprocesser dominerar. Arbetslagsutvecklaren har ett nära samarbete med rektor. Rektor delegerar uppgifter till agenterna som i sina arbetslag leder genomförandet av dessa uppgifter med fokus på att omsätta aktuella skolreformer och

med sikte på barnens och elevernas resultat och utveckling. Arbetslagsutvecklarna uppträder till största delen stödande och problemlösande i sin roll. Det är också i reformarbetet som lärarna upplever att de har påverkats mest.

I kommun C har förändringsagenterna utvecklats till *projektutvecklare* positionerade inom driftorganisationen med en rörelse mot utvecklingsorganisationen och där mikroprocesser alltmer uppgår i makroprocesser. De har främjat arbetet för att förbättra elevernas lärmiljö i matematik och drivit det arbetet som ett utvecklingsprojekt i arbetslaget med samtal och aktionslärande. Därutöver har de genomfört utvärderingar och informerat om utvecklingsarbeten. Projektutvecklarna har haft ett brett fokus där elevernas resultat och utveckling har stått starkt understött av fokus på lärares lärande, skolreformer och lärares undervisning. Projektutvecklaren har verkat stödande och problemlösande, men också tydligt utmanande. Arbetet har framför allt gett effekt på lärares sätt att följa upp barnens/elevernas resultat och utveckling, men också på arbetet med att främja barnens/elevernas delaktighet och inflytande liksom arbetet med aktuella skolreformer.

I kommun A har förändringsagenterna utvecklats till *organisationsledare* positionerade i utvecklingsorganisationen men med en rörelse mot driftorganisationen och där ett mellanting mellan mikro- och makroprocesser är till städse. De leder skolorganisationens kompetensutvecklingsdagar och ansvarar för aktionslärandet i arbetslagen med fokus på aktuella skolreformer och elevers resultat och utveckling. De informerar om utvecklingsarbeten och leder samtalsgrupper. En mindre andel lärare upplever att organisationsledarna uppträder stödande och problemlösande i samarbetet med dem och att de har betydelse för deras arbete med skolreformer och lärares lärande. Men förmodligen

är det en stor andel av lärarna som upplever att samarbetet med organisationsledarna inte är praktisknära utan just rör en mer övergripande nivå.

Beskrivningarna för kommun B och kommun C motsvarar som vi ser det rätt väl vad som varit syftet med satsningarna i dessa kommuner. I kommun B har lärledarnas och de pedagogiska ledarnas starka koppling till skolchefer och rektorer varit avsiktlig och främjat arbetet med aktuella skolreformer i arbetslagen. I kommun C fanns från början ett tydligt fokus på att förbättra matematikundervisningen och att vara praktisknära i detta arbete, vilket också har påverkat lärarnas lärande och fått dem att reflektera över sin undervisning. För kommun A bedömer vi läget annorlunda. Här hade man inledningsvis en tydlig organisationsutvecklingsinriktning, men dess brist på koppling till elevernas lärmiljö liksom de organisations- och personalförändringar som har skett verkar ha lett till att man vid det projektets slut inte helt verkar veta åt vilket håll de ska gå.

Skolledare i både kommun B och kommun A uttalar att de vill se mer resultat i klassrummet. I kommun A kan vi förmoda att man kommer att gå vidare med aktionslärandet som en organisationsutvecklingsprocess som också kan knytas till det praktisknära arbetet. I kommun B har man inte närmat sig det steget ännu, även om det har förts på tal. Projektledaren uttrycker att hon gärna vill se mer av utmanande och kritiska lärledare. Frågan är vilken form detta ska ges? Både kommun B och kommun A har mycket att lära av kommun Cs projektutvecklare och deras metoder för en praktisknära utveckling av undervisningen. Kommun C å sin sida har en del att lära av kommun B och kommun A när det gäller att tänka organisationsutveckling för alla lärare, så att alla barns och elevers lärmiljö främjas. Kommun C har satsat på en annan modell för att uppnå detta med kvalitetsrådgivare

som verkar som externa agenter till skillnad från de interna agenter vi har studerat i detta projekt.

Har förändringsagenterna haft någon effekt? Har de drivit på skolutvecklingen som rektorerna ansåg vara det övergripande syftet med dem vid de första intervjuerna. Ja, det visar loggarna att de har. Här blir det synligt hur vissa agenter har utvecklats i sina roller som lärledare, utvecklingspedagoger och processledare. Hur de har utvecklat en kompetens att kombinera mikroprocesser till långsiktiga makroprocesser, och hur de har lärt sig att hantera sina kollegors reaktioner. De skillnader i resultatbilden som blir synliga mellan kommun C å ena sidan och kommun A och kommun B å andra sidan tydliggör ett känt skolutvecklingsdilemma. Hur ska utvecklande processer skapas som omsluter hela organisationen, men ändå verkar specifikt på enskilda ämnen och främjar undervisning och elevers lärmiljö. Kommun A och kommun B har en organisation som omsluter alla skolor, men ser inte ut att fullt ut klara av att koppla greppet kring det praktisknära arbetet. Kommun C har kopplat ett sådant grepp, men endast kring matematik och för vissa av lärarna.

För agenten innebär det en ökad komplexitet att hantera processer för samtliga ämnen. Man kan tänka sig att agenten i sin tur kan aktivera lärare med didaktisk kompetens i skilda ämnen och på så vis organisera kompetens och ansvar vilka är nödvändiga för ett praktisknära arbete. Detta har vi emellertid inte sett exempel på i projektet. Det skulle kunna vara ett sätt att främja förändringsagentens organisationsutvecklande roll och skulle innebära att man verkar för att främja uppbyggnaden av en lärande organisation för ett praktisknära arbete.

Följande råd vill vi ge kommuner som vill satsa på att utveckla interna förändringsagenter för att främja barns och elevers lärmiljö:

- Bestäm syftet med de interna agenterna.
- Ge agenterna en grundläggande utbildning.
- Ge dem en tydlig position i förhållande till syftet.
- Kommunicera syftet och ge mandat.
- Organisera för agenternas kontinuerliga lärande.
- Följ upp och kontrollera läget.

Slutsatser

Vår artikel har visat på några, som vi ser, viktiga aspekter som kan behöva ytterligare belysning i fler forsknings- och utvecklingsprojekt. Intervjuerna med skolledare och lärare visade med all tydlighet att de upplevde problem både vad gäller den praktiskt pedagogiska verkligheten och hur förskolan och skolan organiserade sitt förbättringsarbete. Liknande resultat framkommer också i vår redovisning av projektet med utvecklingsagenter. Ett för stort fokus på den enskilda läraren och den lokala miljön i klassrummet leder till få och svaga överföringar till andra lärare och till andra klassrum. Å andra sidan får ett för stort fokus på skolan som organisation att man tappar de praktiskt pedagogiska problemen i klassrummet.

Det här dilemmat måste de framtida forsknings- och utvecklingsprojekteten ta som en utmaning för vidare studier. Möjligen är den forskarutbildade utvecklingsagenten den person som kan överbryga motsättningen mellan de olika nivåerna på en förskola eller en skola. Det krävs att förskolan och skolan följer de enskilda elevernas kunskapsutveckling men också att man kontinuerligt också granskar förbättringsarbetet och hur det organiseras för att utvecklingen inte ska gå i en icke önskvärd riktning. Särskilt blir här förskolans och skolans ledning viktiga aktörer i att systematiskt genomföra uppföljning av skolans resultat och sätt att organisera förbättringsarbetet.

Referenser

- Ekholm, M (2008) *Regionalt utvecklingscentrum i Karlstad. En granskande betraktelse*. Karlstad: RUC, Karlstads universitet.
- Ekholm, M. (2005) *Att fånga kunnandet om lärande och undervisning. Om villkoren för skolledare och lärare att ta del av systematiskt framtagen kunskap om utbildningsverksamhet*. Utbildnings- och kulturdepartementet, Ds 2005:16: Stockholm.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2008). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. New York: Teachers College Press.
- Pella, S. (2011). *A situative perspective on developing writing pedagogy in a teacher professional learning community*. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 107–125.



FOTO: INGELA ÖSGÅRD

Anette Emilson är lektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet i Kalmar. Hon har en bakgrund som förskollärare. Hennes forskning rör främst värdepedagogiska frågor med särskilt fokus på demokratiska värden som delaktighet och inflytande. Hon har också studerat uttryck för makt i kommunikationen mellan lärare och barn, liksom vilka kommunikativa kvaliteteter som krävs för att makten ska kunna fördelas jämnare mellan de båda parterna.

Ingrid Pramling Samuelsson är professor i pedagogik med inriktning mot tidigare åldrar vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet. Hennes forskningsintresse rör yngre barns lärande, lek och läroplansfrågor. Hon är också internationellt engagerad genom att hon är världsförande för OMEP (Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire) och innehar en professur för UNESCO i Early Childhood Education and Sustainable Development.

Lise-Lotte Bjervås är lektor vid Linnéuniversitetet. Hennes forskningsintresse är riktat mot förskolepedagogiska frågor som berör förskollärares föreställningar om och bedömningar av förskolebarn relaterat till förskolans verksamhet. Tidigare har hon under flera år varit verksam som förskollärare.

Dokumentation, kommunikation och lärprocesser i förskolan

Ingrid Pramling Samuelsson, Lise-Lotte Bjervås & Anette Emilson

Vi kommer i denna artikel att göra några korta presentationer av forskningsstudier och diskutera dessa i relation till förskolans praktik. De områden som vi specifikt kommer att beröra är dokumentation, kommunikation och lärprocesser. Dokumentation, som är ett av de områden som det satsats mycket på när det gäller fortbildning, kommer att sättas i relation till kommunikation och lärprocesser som är två andra, i dag viktiga, begrepp i förskolans praktik.

FÖRSKOLAN FICK EN REVIDERAD läroplan 2010. I denna har förskolans uppdrag specificerats med avseende på vissa innehållsområden, som har förtydligats och utökats, dessutom har bedömning, utvärdering och kvalitetsutveckling tillkommit, samt att förskolläraren¹ har getts det övergripande pedagogiska uppdraget att se till att barn erbjuds möjligheter att lära sig och utvecklas, i en förskola som är trygg, rolig och lärorik.

Förskolans sätt att organisera sin verksamhet i form av teman, i vilken lek är en väsentlig faktor, ska bevaras, samtidigt som detta förtydligande kan uppfattas ligga snubblande nära skolans ämnen, även om deras innehåll inte ska uppfattas som ämnen. Olika målområden ska istället ses som förutsättningar för en begynnande utveckling mot att

utveckla förståelser och insikter för olika aspekter av barns omvärld (Regeringskansliet, 2010).

Kraven på förskollärare som professionella ledare av förskolans verksamhet har ökat. Detta sker samtidigt som barngruppernas storlek har ökat i många kommuner (Skolverket, 2011). Det förefaller inte bara som om barnantalet i varje grupp ökat, utan det introduceras också en ny form av stora barngrupper, enligt en modell som skapats i Norge. Där kallas de "Basebarnehagar" (Seland, 2009), där barngrupper slås samman för att det därmed ska bli fler lärare som delar på barngruppen som helhet. Idén bakom är att verksamheten då ska bli mindre sårbar, eftersom vikarier inte behöver tas in när någon är sjuk. Eftersom flera barngrupper slås ihop ökar antalet relationer mellan barn och vuxna

¹ Vi kommer att använda begreppet lärare.

och mellan barnen. Samtidigt har det visats i ett nordiskt projekt (Alvestad & Pramling Samuelsson, manus) att massor av tid nu läggs ned på att organisera förskolans verksamhet i åldersspecifika smågrupper. Frågan är vad som ligger bakom dessa till synes två motstridiga och samtida trender. Forskning visar ju att det är bättre för barn, och då speciellt barn i behov av särskilt stöd och yngre barn, att delta i små grupper med färre barn och färre vuxna, än i stora grupper med många vuxna (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson & Kärrby, 2001). Dessutom visar studier att vuxna blir mer stressade ju större barngruppen är (Pianta m fl, 2009).

Allt fler förskolor arbetar med dokumentation som ett redskap för att förbättra kvaliteten på verksamheten, vilket läroplanen tar upp som ett av flera sätt att utvärdera, bedöma och utveckla verksamheten (Skolverket, 2010). Att använda dokumentation är naturligt, eftersom Skolverkets (2008) utvärdering visat att dokumentation är en av de vanligaste innehållen i fortbildning för förskolans personal. Också Skolinspektionens (www.skolinspektionen.se) kvalitetsutvärderingar visar på att dokumentation är det vanligaste verktyget för att göra barns värld synlig.

Det brukar hävdas att dokumentation och kommunikation är de två mest framträdande begreppen i dagen förskola. Kommunikation för att de teorier om barns lärande och utveckling som ligger till grund för läroplanen omfattas av ett socio-kulturellt erfarenhetsperspektiv (Säljö, 2000; Sommer 2003; Pramling Samuelsson & Hundeide, 2011) där kommunikation är en förutsättning för barns meningsskapande och förståelse för sin omvärld. Hur detta tar sig uttryck i vardagen handlar förvisso om hur lärarna förstår sitt uppdrag och ser på barns lärande, och inte minst på hur de skapar möjligheter till kommunikation i vardagen (Thulin,

2011). Anledningen till att arrangera arbetet i smågrupper är, vilket framgår i den nordiska studien om små barn i stora barngrupper, dels att lärarna ska kunna kommunicera med alla barn, och dels att det ska bli bättre ro för lek (Alvestad & Pramling Samuelsson, manus). Men vad innebär detta i praktiken? Vad innebär de olika trender som nu finns i förskolans praktik med större barngrupper, krav på dokumentation och ett teoretiskt perspektiv på verksamheten som sätter strålkastaren på kommunikation? Nu är det heller inte dokumentation i allmänna ordalag som åsyftas, utan just pedagogisk dokumentation.

Pedagogisk dokumentation

Pedagogisk dokumentation är beteckningen på ett arbetsverktyg som har sitt ursprung i verksamheten i de kommunala förskolorna i Reggio Emilia (Lenz Taguchi, 1997). Det är en form av dokumentation som innebär att lärare följer barns lärprocesser genom att bland annat fotografera, videofilma och/eller skriva ned händelser och processer i den pedagogiska praktiken. Ett villkor för att dokumentationen ska anses vara en pedagogisk dokumentation är att den blir underlag för reflektion (Lenz Taguchi, 1997). Ordet pedagogisk syftar i detta sammanhang inte på kvaliteten på de genomförda dokumentationerna då både dokumentationerna och de efterföljande reflektionerna kan vara av god, mindre god eller av bristfällig kvalitet (Bjervås, 2011).

Pedagogisk dokumentation framställs, bland annat av Skolverket (2008), som ett utvärderingsinstrument där fokus ligger på verksamhetsutveckling, ett dokumentationsverktyg som relaterar barns lärande till det sammanhang som barn är en del av. Detta inkluderar exempelvis andra barn, den fysiska miljö som barn vistas i samt pedagogernas förhållningssätt. Av forskare, lärare och andra verkamma i förskolan beskrivs pedagogisk dokumen-

tation som ett verktyg som gör barn till subjekt. Dokumentationsverktyget sägs synliggöra barns förmågor, tankar, intressen och kunskapande (se exempelvis Lenz Taguchi, 1997; Dahlberg, Moss & Pence, 2001; Rinaldi, 2004; Åberg & Lenz Taguchi, 2005). En konsekvens av att barnet blir synliggjort som subjekt är att pedagogisk dokumentation är ett verktyg som oundvikligen för med sig någon form av granskning och bedömning av individen (Bjervås, 2011).

Resultatet från en studie (Bjervås, 2011) där reflektionsprocesser följs i två arbetslag utifrån pedagogiska dokumentationer, med fokus på barn i åldrarna 1–3 år, visar att lärarna i första hand bedömer barnen som kompetenta med många förmågor. Barn beskrivs exempelvis som verbala och som koncentrerade. De bedöms ha förmågor som kräver god kognitiv förmåga. Barnen sägs även "smitta" varandra, det vill säga deras förmågor kommer andra barn till del. De förmågor som lärarna lyfter fram placerar de framför allt i barnen. Andra förmågor uppfattas företrädesvis som ett resultat av det pedagogiska sammanhang som lärarna har arrangerat för barnen. Lärarnas utsagor rymmer bedömningen att det pedagogiska sammanhanget kan vara både stödjande och begränsande för barnens lärprocesser, det vill säga förmågorna hos barnen ligger både i barnet som individ och i relationen med barns omvärld (lärare, barn och artefakter). I samtalen tecknas också bilden av vuxna som kan agera så att de sätter krokben för kompetenta barn (ibid).

Utsagor om barn som visar på en förståelse för barnen utifrån ett mognadstänkande, och som lyfter barns begränsningar ur den aspekten, går att finna i lärarnas reflektioner kring dokumentationen (Bjervås, 2011). Noterbart är att lärarna i dessa utsagor förefaller leta efter brytpunkten när sammanhanget inte längre kan vara stödjande och

hjälpa barnen att överskrida begränsningar. Trots att barn omtalas som kompetenta framhåller lärarna sitt eget ansvar för att i den pedagogiska praktiken ge barnen goda förutsättningar för att utvecklas och lära. Lärarnas bedömningar av barnen i dessa samtal, förda utifrån de pedagogiska dokumentationerna, inbegriper även självbedömning, det vill säga hur väl lärarna själva har klarat av att skapa ett för barnen lärande och utvecklande sammanhang (ibid). De bedömningar som görs sker således i överensstämmelse med skrivningar i den reviderade läroplanen (Skolverket, 2010), nämligen att se barns utveckling och lärande relaterat till den verksamhet som lärarna erbjuder barnen.

I studien berättar lärarna om de pedagogiska dokumentationerna med formuleringar som gör att dokumentationerna framträder som betydelsefulla för de dokumenterade barnen (Bjervås, 2011). Exempel på det är att bilder sägs vara ett stöd för barnen att minnas det de har varit med om. Bilderna sägs även göra det möjligt för barnen att vara aktiva i dialog med de vuxna, en dialog med ett delat talutrymme. Dokumentationerna sägs också medföra att barnen kan associera vidare tillsammans. Lärarna menar att dokumentationerna ger barnen förutsättningar att både visa och nyttja kompetenser. Vidare talar lärarna om dokumentationerna på ett sådant sätt att slutsatsen kan dras att de anser att dokumentationerna gör det möjligt för barnen att överskrida begränsningar och utveckla nya förmågor. I resonemanget framkommer att om lärarna presenterar dokumentationer för barnen på ett genomtänkt sätt kan de yngsta förskolebarnen, 1–2-åringarna, hantera dokumentationerna på ett kompetent sätt (ibid).

Studiens resultat visar även att lärarna ger uttryck för både fördelar och nackdelar med användandet av pedagogisk dokumentation i verksamheten i förskolan (Bjervås, 2011). Dokumentationerna

uppfattas ha en stödjande roll när det gäller barns utveckling och lärande och detta värderas positivt. Samtidigt framhålls i utsagorna risken för att lärare stör barnens processer när de dokumenterar dessa. Dokumentationsprocessen beskrivs som en balansgång innefattande risken att bli ett orosmoment för barnen samtidigt som dokumentationsprocessen genererar underlag för att kunna följa barns lärprocesser på nära håll. Studien innehåller utsagor om att lärare ibland väljer bort att dokumentera för att inte sätta upp en mur mellan sig själva och barnen. En kritisk aspekt av pedagogisk dokumentation att förhålla sig till, som lyftes i utsagorna i studien, är vikten av att vara vaksam på att barnen inte blir objekt som lärarna forskar på (ibid).

Dokumentationerna bedöms dock i hög grad vara berikande samtalsunderlag som fokuserar vad som sker i verksamheten, och lärarna menar att risken för att barnen objektifieras med denna dokumentationsform minskar, som en följd av den gemensamma reflektionsprocessen där olika tankar kring det dokumenterade bryts. I utsagorna värderas således det gemensamma reflektionsarbetet högt. Lärarna ger uttryck för att de fördelar som de har sett med brukandet av arbetsverktyget pedagogisk dokumentation kompenserar de nackdelar som de har upptäckt. Att pedagogisk dokumentation inte ska användas oreflekterat är en av studiens slutsatser. Orsaken till detta är just att det kommer fram i utsagorna att arbetet med pedagogisk dokumentation innefattar kritiska aspekter som lärare behöver förhålla sig till (ibid).

I Bjervås (2011) studie framstår pedagogisk dokumentation i förskolan som ett relationellt bedömningsverktyg. Synsättet på dokumentation av barn är vidgat och involverar även sammanhanget, blicken är inte bara vänd mot det enskilda barnet. Därmed möjliggörs att få syn på barns menings-

skapande processer på ett annat sätt än när tester och kartläggningar fryser ögonblick och bedömer dessa. Under samtalen som förs mot bakgrund av dokumentationerna, framhåller lärarna barns styrkor, intressen, nyfikenhet och lärprocesser på ett sätt som förmodligen inte är görligt i samband med standardiserade tester och kartläggningar. Standardiserade tester och kartläggningar för vanligtvis med sig att förskolebarn behöver anpassa sig till bedömningsinstrumentet, av det skälet att detta många gånger är kopplat till en checklista av något slag, innehållande ett fördefinierat sätt att visa efterfrågad kunskap eller förmåga. De verktyg som lärare använder för att testa, kartlägga och bedöma förskolebarn gestaltar föreställningar om kunskap och lärprocesser, men också föreställningar om förskolebarn (Pramling, 2011). Olika test- och bedömningsinstrument medför skilda betingelser för barns lärande i förskolans verksamhet.

Bjervås (2011) resultat visar att pedagogisk dokumentation har potential att vara ett alternativt bedömningsverktyg som kan skapa förståelse för barns meningsskapande relaterat till vad lärarna i förskolan erbjuder barnen. I en global kunskapsökonomi, som efterlyser lärande individer, kan användandet av verktyget pedagogisk dokumentation bidra till att synliggöra, inte enbart barns kunnande eller brist på kunnande utan också kunskap som en meningsskapande process. De pedagogiska dokumentationerna gör det möjligt för lärare att få syn på barns meningsskapande processer, inbegripet barn som vid tester och kartläggningar bedöms ha brister. Dokumentationerna kan fungera som arbetsmaterial för lärare så att de kan finna vägar att stödja och utmana de lärprocesser som pågår i barngruppen (ibid). Det betyder att pedagogisk dokumentation kan ses som både ett bedömningsverktyg och som ett verktyg för att stödja barns lärprocesser.

Kommunikation med barn

I den forskning Emilson (2008) bedriver om värden i förskolan har kommunikationen mellan lärare och barn en särställning. Värden har studerats genom att kommunikationshandlingar mellan lärare och de yngsta barnen i förskolan har analyserats. En kommunikationshandling ska då förstås som att lärare och barn verbalt och/eller kroppsligt riktar sig mot varandra och på något sätt svarar på varandras signaler. För att tolka och förstå dessa kommunikationshandlingar har Habermas (1995) begrepp om kommunikativt och strategiskt handlande använts, men också utvecklats. Begreppen refererar till två olika kommunikationsformer där intentionen bakom handlingen skiljer sig markant åt.

Karaktäristiskt för strategiskt handlande är att det är mål- och framgångsorienterat. Det betyder att intentionen bakom själva kommunikationen är att uppnå bestämda mål och syften, vilket leder till att vi i kommunikationen utnyttjar andra människor för att nå målpåfyllelse och därmed också framgång. Relationen mellan kommunikationsparterna blir därför starkt asymmetrisk och av subjekt-objekt-karaktär. Studier har visat att disciplinerande värden i princip alltid kommuniceras på detta sätt (Emilson, 2007; 2008; 2011; Emilson & Johansson, 2009). Också omsorgsetiska värden kommuniceras ofta strategiskt – dock inte alltid utan här förekommer även kommunikativt handlande (a.a.).

Karaktäristiskt för det kommunikativa handlandet är att det är förståelseorienterat. Det betyder att intentionen bakom detta handlande snarare är att i kommunikationen med andra nå samförstånd, förståelse och ömsesidighet (Habermas, 1995). En sådan strävan innebär med nödvändighet ett erkännande av andra kommunikationsdeltagare. Detta leder till att relationen mellan i detta fall lä-

rare och barn blir av intersubjektiv och symmetrisk karaktär, vilket gör att vi här har att göra med en subjekt-subjekt-relation. För att kommunicera demokratiska värden föreföll denna typ av kommunikation vara en förutsättning. Att tala i termer av symmetri när det gäller kommunikation mellan lärare och barn kan dock vara problematiskt. Lärare och yngre barn är ju inte jämbördiga ifråga om till exempel kunskap, erfarenhet och makt. Därför måste symmetri istället förstås utifrån idén om alla människors lika värde. I praktiken kan det innebära att både lärare och barn har lika möjligheter att tala och delta i kommunikationen.

Det som blivit tydligt i Emilsons studier är att sättet att kommunicera styr vilka värden som blir möjliga att kommunicera. Till exempel verkar kommunikationen av demokratiska värden inte gå ihop med strategiskt handlande; om intentionen är att kommunicera demokrati strategiskt tycks nämligen andra värden falla ut, ofta av disciplinerande karaktär. Då Emilson främst intresserat sig för demokratiska värden som delaktighet och inflytande har den kommunikation, som karaktäriseras av att makten mellan vuxna och barn förefaller vara jämnare fördelad, ägnats särskild uppmärksamhet. Avsikten är att vinna kunskap om vilka kvaliteter i kommunikationen som kan bidra till att rubba hierarkiska maktstrukturer. De kvaliteter som har visat sig vara väsentliga i sammanhanget är: lärarens förmåga att närma sig barnets perspektiv, emotionell närvaro samt lekfullhet (Emilson, 2008; 2011). När dessa kvaliteter genomsyrar kommunikationen verkar hierarkiska maktstrukturer mellan lärare och barn rubbas och det tycks bli möjligt för de båda parterna att mötas på mer lika villkor.

Att *närma sig barns perspektiv* hänvisar här till vissa kvaliteter i lärarnas förhållningssätt. Förutom emotionell närvaro och lekfullhet, som utgör specifika kvaliteter, handlar det även om respekt för, och

nyfikenhet på, barnets eget sätt att erfara och förstå världen. De antaganden som då ligger till grund för förståelsen av barns perspektiv refererar till såväl Johanssons (2003) som Sommers (2003; 2010) teoretiska framskrivningar.

Enligt båda forskarna görs med detta perspektiv anspråk på att man som vuxen måste ta utgångspunkt i barnets tankar, upplevelser, känslor och intentioner. Att närma sig barns perspektiv handlar då om att försöka tolka och förstå ”det som visar sig för barnet, barnets erfarenheter, intentioner och uttryck för mening” (Johansson, 2003, s 43). Enligt Sommer (2003; 2010) är dock detta inte tillräckligt, utan för att kunna tolka och förstå barnet är det också nödvändigt med det han kallar för en korrespondens mellan barnets och den vuxnes perspektiv, och åsyftar då en slags överensstämmelse mellan perspektiven. Ansvaret för att få tillstånd en sådan överensstämmelse ligger helt och hållet hos den vuxne.

I Emilsons studier har lärare visat hur de närmar sig barnets perspektiv genom att referera till sådant som är välkänt för barnen, vilket skapar ett sammanhang som barnen kan känna igen sig i. Därigenom kan det också sägas att läraren erkänner barnens sätt att förstå och erfara världen, som i sin tur kan leda till upplevelsen av att vara sedd, hörd och respekterad, men också genuint delaktig. På så vis blir närmandet av barns perspektiv och delaktighet ömsesidigt beroende begrepp, det vill säga begreppen förutsätter varandra.

Teoretiskt har detta ömsesidiga beroende diskuterats av Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) som menar att möjligheterna ligger just i lärarnas förhållningssätt. Resonemanget går ut på att vuxna måste tillskriva barnen en egen kultur och ett eget sätt att förstå och vara i världen, och att låta barn erfara att deras intressen, intentioner och sätt att förstå bemöts och tas tillvara på ett respekt-

fullt sätt. Vidare menar författarna att en dylik tolkning av barn förutsätter en gedigen kunskap hos vuxna om såväl barns utveckling och lärande som mer specifik kunskap om det enskilda barnets erfarenheter och förutsättningar.

När lärarna försöker närma sig barnens perspektiv verkar de samtidigt försöka känna in barnen på ett mycket sensitivt sätt och vara följsamma gentemot det som barnen ger uttryck för. Lärarna möter då barnen, och den känsla de kommunicerar, med stor inlevelse. När ett barn skrattar faller läraren in i skrattet, när ett barn är ledset blir lärarens röst mjuk och tröstande. Handlandet verkar spontant och orefleterat samtidigt som det tycks kräva att läraren är fullständigt närvarande med hela sig i situationen. *Emotionell närvaro* handlar alltså om sensitiv följsamhet och lyhördhet, och ska inte förväxlas med att vara emotionell i största allmänhet. Om en lärare till exempel visar irritation över att barnen inte sitter på bänkarna i samslingen och använder en arg röst, hot och dominans för att få barnen att lyda skulle det kunna beskrivas som att läraren är emotionell, men inte emotionellt närvarande i enlighet med ovan. Att använda skäll och hot tycks snarare förstärka maktstrukturer än rubba dem. Kvaliteten emotionell närvaro måste därför förstås som en sensitiv följsamhet och lyhördhet gentemot det barnet uttrycker.

Kvaliteten *lekfullhet* utmärks av att lärare och barn förefaller ha roligt tillsammans liksom att det förekommer mycket skratt och skoj. Intressant i sammanhanget är att lärare och barn då ofta är samlade runt något objekt som står utanför dem själva, det vill säga som vare sig relaterar direkt till den enskilde individen eller till själva relationen. Kommunikationen verkar då vara lustfylld, och just lust förefaller vara något fundamentalt för själva lekdimensionen. Lek är dock svårfångat och många har försökt att definiera vad det är, men enligt

Sutton-Smith (2001, 2005) är lek ett så komplicerat fenomen att det hitintills inte gått att nå fram till några riktiga definitioner. Emellertid verkar det råda någon form av samstämmighet i lekforskningen om att lek står för något roligt och lustbetonat som kan förknippas med inre motivation (till exempel Johnson, Christie & Wardle, 2005). Kvaliteten ska dock inte enbart förstås som en rolighetsfaktor i kommunikationen utan lekfullhet kan också tolkas stå för något fundamentalt i själva relationen som har visat sig kunna leda till en slags delad verklighet och en likvärdighet mellan barnet och den vuxne. På så vis knyter aspekten an till de fält inom lekforskningen som framhåller lekens kraft för identitets- och relationsskapande (till exempel Johnson, Christie & Wardle, 2005).

Det som kan diskuteras är huruvida ovan beskrivna kvaliteter verkligen bidrar till att rubba hierarkiska maktstrukturer mellan lärare och barn eller om dessa endast utgör ett annat sätt att styra och kontrollera barn på. Kanske är till exempel ett lekfullt förhållningssätt ett annat sätt att undvika protester och konflikter som ytterst handlar om att uppmuntra lydnad. Att lärare använder lek för att fostra till social ordning och disciplin har tidigare visats av Tullgren (2003). Det som då sker är att lärare styr barnen bort från det lekinnehåll och de lekhandlingar som inte betraktas som önskvärda och som inte anses bidra till att barnet utvecklar de förmågor och egenskaper som förefaller viktiga för barnets framtida liv. Möjligen kan aspekten lekfullhet just vara ett uttryck för lärares goda vilja att utjämna hierarkiska skillnader i makt, samtidigt som den kan vara ett sätt att medvetet eller omedvetet göra fostran till något lustfyllt.

Lärprocesser i förskolans praktik

Vad leder då de resultat som vi ovan beskrivit (Emilson, 2008 och Bjervås, 2011), till för lärpro-

cesser hos barnen i dagens situation med nya krav på en mer kunskapsorienterad förskola och samtidigt större barngrupper?

Emilson och Pramling Samuelsson (2012) har studerat kommunikationen mellan lärare och barn när läraren samtidigt dokumenterar och då funnit att vuxna antingen tenderar att bli tysta betraktare eller ivriga förespråkare för specifika upptäckter. Att bli iakttagande och tyst kan tolkas som att det finns en intention att få syn på barns kompetenser utifrån deras egna perspektiv genom att som lärare hålla sig i bakgrunden och upptäcka och lära av det barnen gör och ger uttryck för. När läraren ivrigt förespråkar specifika upptäckter har hon/han full kontroll över både vad som ska kommuniceras och hur denna kommunikation ska gå till. Läraren ställer då slutna frågor och förväntar sig ett givet svar. När barnen inte svarar, ger den vuxne själv det givna ordet. Att bli ivrig förespråkare kan tolkas som att det finnas en strävan från lärarens sida att få syn på särskilda kompetenser utifrån sitt eget perspektiv och intresse vilket då görs till föremål för dokumentationen.

Gemensamt för de situationer där läraren dokumenterar är att barnets görande blir till studieobjekt. Samtidigt framstår kommunikationen som strategisk till karaktären då de vuxna i dessa dokumentationssituationer förefaller starkt målorienterade där det konkreta målet verkar vara att fotografera barnens görande vilket också är det som görs till studieobjekt. Trots att det enligt data verkar finnas både en tro på, och respekt för barns kompetenser uteblir en korrespondens mellan den vuxnes och barnens perspektiv i dessa situationer, varför en slags ömsesidighet i mötet saknas. Relationen är snarare av subjekt-objekt karaktär och därmed tydligt asymmetrisk.

Om lärares strategiska handlande i dokumentationssituationer är en direkt konsekvens av att

barns görande står i fokus för dokumentationen är dock utifrån data svårt att avgöra. Bjervås (2011) visar emellertid i sin studie att dessa lärare själva lyfter risken med att objektifiera barnen och att de bör vara vaksamma på att ”det inte får bli barnen som vi är ute och forskar på” (s 185). Studien visar också att de pedagogiska dokumentationerna kan visa lärare att ”ojdå, vad mycket jag säger” (s 195), vilket är en utsaga som leder vidare till ett resone-mang kring hur de som vuxna kan styra det dithän att kommunikationen kan ske mellan barnen. Att få det dithän beskrivs som en ständig brottnings-kamp utifrån något som dokumentationerna har synliggjort.

Det är uppenbart att förskolan har förutsättningar för att utveckla en verksamhet där barn görs delaktiga i kommunikation (Eide, Os, & Pramling Samuelsson, 2012; Emilson & Folkesson, 2006). Pedagogisk dokumentation kan här vara ett verktyg, men som Lenz Tagguchi (2012, s 59) säger är vi ”alltså själva en central del i det vi kallar pedagogisk dokumentation, både som kroppar och i termer av vilka föreställningar, förväntningar och kunskaper vi redan har”. Detta betyder att hur vi som lärare kommunicerar och utmanar barn eller ej har sin grund i hur vi uppfattar vårt uppdrag, vad vi har för kunskaper och hur vi tror att små barn lär sig.

I en ny studie om lärares strategier för att lära barn något specifikt (rörelse, skapande eller språk) av Melker och Ryberg, (manus) visar det sig att man har en öppen och tillåtande attityd, barns röster och initiativ får mycket utrymme och lärare kommunicerar med barn. Men det är oftast något enskilt barns intresse som blir tongivande och därmed kan man se det som att läraren abdikerar från sin roll som den som ska rikta barns uppmärksamhet mot det han/hon vill att barn ska lära sig, det vill säga de mål som finns framskrivna i läroplanen

(Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Att abdikera och bli den som bara följer barnen skrivs fram av Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) som ett uttryck för låg kvalitet i förskolan.

I en tid då teorier handlar om relationella perspektiv och ett målmedvetet arbete framstår det när barn tar över som om vi fortfarande är på ”göra”-stadiet, det vill säga det är barns aktiviteter som kommer i förgrunden och inte primärt deras lärande. Samtidigt som intentionen säkert är att man ska kunna kommunicera med varje barn i smågrupper, när man organiserar arbetet i dessa inom de stora barngrupperna, så är risken att det inte blir en annorlunda pedagogik än den man tidigare praktiserat eftersom det tar tid och mycket reflektion att få syn på sina egna förgivettaganden som lärare (Asplund Carlsson, Pramling & Pramling Samuelsson, 2008.) Många lärare menar emellertid att i det gemensamma reflektionsarbetet kring pedagogiska dokumentationer finns potential för att kommunicera, synliggöra och utmana förgivettaganden kring det som händer i det pedagogiska arbetet med barnen för att förstå detta på ett nytt sätt. (MacDonald, 2007; Kocher, 2008, Buldu, 2010; Bjervås, 2011).

Referenser

- Alvestad, T. & Pramling Samuelsson, I. (manus). *Små barn i stora barngrupper*. Nordplus projekt.
- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I. & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.
- Asplund Carlsson, M., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2008). *Från görande till lärande och förståelse. En studie av lärares lärande inom*

- estetik. Nordisk barnehageforskning, 1(1). 41–51. <http://www.nordiskbarnehageforskning.no/>
- Bjervås, Lise-Lotte. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Buldu, Mehmet. (2010). *Making learning visible in kindergartens class-rooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique*. Teacher and Teacher Education, 26(7), 1439–1449.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Eide, B, Os, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Små barns medverkan i samlingsstunder*. Nordisk Barnhageforskning, 5(4), 1–21.
- Emilson, A. & Johansson, E. (2009). *Communicated values in teacher and toddler interactions in preschool*. I D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (red), *Participatory Learning and the Early years*. Research and pedagogy. Routledge, Taylor & Frances Group.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (accepterad). *På jakt efter det kompetenta barnet*. Nordisk Barnhageforskning. www.nordiskbarnehageforskning.no.
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. (2006). *Children's participation and Teacher control*. Early Child Development and Care, 3–4(176), 219–238.
- Emilson, A. (2007). *Young Children's Influence in Preschool*. International Journal of Early Childhood, 1(39), 11–38.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis, 268.
- Emilson, A. (2011). *Democracylearning in a preschoolcontext*. I Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (red). Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Johansson, E. (2003). *Att närma sig barns perspektiv*. Pedagogisk forskning i Sverige, 8(1–2), 42–57).
- Kocher, Laura. (2008). *The disposition to document: the lived experience of teachers who practice pedagogical documentation. A case study*. (Early Childhood Education). The University of Southern Queensland.
- Lenz Tagguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent*. Malmö: Gleerups.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- MacDonald, Margaret. (2007). *Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms*. Early Childhood Research Quarterly, 22(2), 212–242.
- Pianta, R. C., Barnett, W.S., Murchial, M. & Thornburg, K.R. (2009). *The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know*. Psychological Science in the Public Interest, Vol 10, No 2, pp. 49–88.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). *Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan?* Nordisk Barnehageforskning, 3(3), 159–167. (www.nordiskbarnehageforskning.no)
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, D. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Regeringskanliet (2010). *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar av förskolans läroplan*. www.regeringen.se.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia*.

- Listening, researching and learning.* Routledge: London and New York.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal verkelighet.* Avhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Norsk senter for barneforskning (NOSEB)
- Skolverket. (2008). *Tio år efter forskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan.* Rapport 318. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan. Reviderad 2010.* www.skolverket.se.
- Skolverket (2011). *Barn och grupper i förskolan 15 oktober 2010.* <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4317/2.4318/barn-och-grupper-i-forskolan-15-oktober-2011-1.169862>
- Sommer, D. (2003). *Børnesyn i utviklingspsykologien: Er et børneperspektiv mulig?* Pedagogisk forskning i Sverige, 8(1–2), 85–100.
- Sommer, D. (2010). Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice.* Dordrecht: Springer.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken. Ett socio-kulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.
- Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet.* Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik. www.Skolinspektionen.se *Kvalitetsutvärdering av förskolan.*
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete.* Stockholm: Liber.

Förskolor av hög kvalitet nyckeln till att barn lyckas i skolan

Lärarnas forskningskonvent gästades denna gång av en utländsk forskare, professor **KATHY SYLVA** från universitetet i Oxford. Hon presenterade den longitudinella studie som hon gjort i Storbritannien av barn från förskolan och upp i skolåldern. I mer än 15 år har hon och fyra forskarkollegor följt mer än 3 000 barn från tre års ålder.



FOTO: INGELA ÖSGÅRD

KATHY SYLVAS ÖVERGRIPANDE slutsats är att förskolor av hög kvalitet är nyckeln till att barn lyckas bra i skolan. Kathy Sylva betonade att i en förskola av hög kvalitet får barnen en omvårdnad som ger dem möjlighet att bli självständiga individer som kan utveckla sin egen förmåga att lära – learning how to learn. Det handlar mindre om att lära ut fakta och färdigheter.

Förutom barnen i 141 slumpmässigt utvalda förskolor valdes också slumpmässigt ut drygt 300 barn som vistades hemma mellan tre och fem års ålder som en jämförelsegrupp. Vad gäller de hemmavarande barnen hade föräldrarnas utbildning, arbete och möjligheter att ge barnen en stimulerande miljö en stor betydelse för hur det senare gick för dem i skolan. Kathy Sylva konstaterade att barn med välutbildade föräldrar alltid klarar sig, oavsett om de varit hemma eller gått i förskola.

Både lärare och föräldrar intervjuades vid ett personligt möte när barnen var tre år. Senare har barnen följts upp i skolan med hjälp av enkäter.

Barnens utveckling har följts vad gäller kunskaper i engelska och matematik, men också vad gäller faktorer som koncentrationsförmåga, social förmåga och hyperaktivitet.

Kathy Sylva berättade att hela forskningsprojektet, *Effective Provision of Pre-School Education* (EPPE), är direkt statligt finansierat. Regeringen ville nämligen ta reda på hur viktig förskolan är för barns vidare skolgång och utbildning. Fram till 2003 fick föräldrar betala en avgift för barn i Pre-school (3–5 år). Som en direkt effekt av forskningsresultaten blev Pre-school avgiftsfri! En annan följd blev att regeringen satsade mer pengar på vidareutbildning och lärarutbildning för personal i Pre-school.

De resultat som Kathy Sylva presenterade på Lärarnas forskningskonvent gällde för barnen upp till elva års ålder. Avslutningsvis berättade hon att nyligen hade resultaten för fjortonåringarna också presenterats. Även den studien visar att ungdomar som gått i en förskola av hög kvalitet har lättare att lära och lär sig snabbare. ■



Eva Alerby är professor i pedagogik och vetenskaplig ledare för projektet "Skolan suger" ... eller?, Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå tekniska universitet.

Övriga i projektgruppen är: **Ylva Backman**, doktorand, Institutionen för konst, kommunikation och lärande, **Ulrika Bergmark**, universitetslektor i lärande, Institutionen för konst, kommunikation och lärande, **Åsa Gardelli**, biträdande professor i pedagogik, Institutionen för konst, kommunikation och lärande, **Krister Hertting**, universitetslektor i lärande, Institutionen för konst, kommunikation och lärande, **Catrine Kostenius**, universitetslektor i hälsovetenskap, Institutionen för hälsovetenskap, **Kerstin Öhrling**, professor i omvårdnad, Institutionen för hälsovetenskap, samtliga vid Luleå tekniska universitet.

”Det ska vara kul att lära!”

Skolan som den bästa platsen för lärande

Eva Alerby, Ylva Backman, Ulrika Bergmark, Åsa Gardelli, Krister Hertting, Catrine Kostenius & Kerstin Öhrling

Inom ramen för denna artikel diskuterar vi såväl den psykosociala som den fysiska miljön i skolan. Vidare argumenterar vi för att skolans miljö är av betydelse för elevernas möjligheter att lära sig, likväl som för deras upplevelser av lärandesituationerna. Särskilt intressant blir då att lyssna till eleverna. Syftet med denna artikel är därför att synliggöra och diskutera elevers röster i förhållande till hur skolan kan bli den bästa platsen för lärande. Detta görs med utgångspunkt i forskningsprojektet ”Skolan suger” eller?, där drygt 200 elever i åldrarna 11–15 år deltog. Eleverna fick skriftligen reflektera över hur skolan ska bli en riktigt bra lärandemiljö. För att utveckla skolan till den bästa platsen för lärande uttryckte eleverna en önskan att kunna påverka sin lärandemiljö, att uppnå ömsesidighet och samspel, att kunna hantera tidsregleringen i skolan, samt att uppfylla behov för välbefinnande.

I DAGENS SKOLA FINNS ett flertal olika psykosociala aspekter i form av mänskliga relationer, vilka har inverkan på skolans miljö och den verksamhet som bedrivs där. Skolmiljön består även av olika fysiska eller materiella aspekter. Sammantaget påverkar detta såväl elevernas prestationer som deras upplevelser av lärandesituationerna (Backman, m fl, 2012).

Forskning visar att lärandemiljöer som kännetecknas av att det psykosociala klimatet upplevs positivt, till exempel i form av goda sociala relationer, välbefinnande och uppskattning, bidrar till elevernas förmåga att nå skolans mål (Bergmark,

2009; DeWit m fl, 2000; Grosin, 2003; Perdue m fl, 2009). Väl fungerande sociala relationer, till exempel mellan lärare och elever, är således av betydelse för elevernas prestationer i skolan (Decker, Dona & Christenson, 2007). Dewey (1991) framhåller att elever inte skiljer mellan läraren som person och ämnet läraren undervisar i. Som en följd av detta blir läraren som person avgörande för elevernas upplevelser av ämnet. En omtyckt lärare kan bidra till att eleven ifråga tycker om ämnet, även om ämnet ifråga inte upplevs intressant och roligt från början. Även det motsatta kan förekomma – ett ämne som är omtyckt från början kan upplevas

som tråkigt om den undervisande läraren inte är omtyckt (Alerby, 2003).

När det gäller skolan som fysisk miljö återfinns flera perspektiv, där byggnadens materiella egenskaper kanske är de mest framträdande. Att förstå en byggnad, i detta fall en skolbyggnad, enbart i form av materiella egenskaper ger dock inte en heltäckande beskrivning av skolan som fysisk miljö. Den byggda miljön består också av både estetiska och funktionella aspekter. Till detta måste även läggas människans relation till byggnaden ifråga. David och Weinstein (1987) menar att en fysisk miljö har inverkan på människor både direkt och symboliskt. Elevernas lärande formas därmed inte enbart i en fysisk miljö, utan även *genom* den fysiska miljön (Skantze, 1989). Enligt Hertting och Alerby (2009) är förhållandet mellan de människor som vistas i skolan och dess miljö ömsesidigt beroende av varandra, vilket i sin tur leder till en syn på elever och lärare som aktiva deltagare i skolans miljö.

Vikten av att lyssna till elevernas röster

Ovan har vi argumenterat för att såväl den psykosociala som den fysiska miljön i skolan är av betydelse för elevernas möjligheter att lära sig. Särskilt intressant blir då att utvärdera huruvida elevers röster får komma till tals när det gäller att utveckla skolan som lärandemiljö. I skolans styrdokument betonas bland annat vikten av att elevernas röster och erfarenheter ska höras och tas tillvara i pedagogiska sammanhang, allt i syfte att öka lärandet (Skolverket, 2010). Forskningsresultat visar bland annat att när det ges utrymme för elevers röster i skolfrågor som berör dem bidrar detta till skolutveckling (Bergmark & Kostenius, 2009). Ahlström (2010) presenterar en studie där elever vid skolor med en hög grad av delaktighet tycks ha högre betyg än

elever vid skolor med låg delaktighet. Studien visar även att det förekommer mindre mobbning vid skolor med hög elevdelaktighet.

Även internationellt finns det forskning som betonar fördelarna med elevmedverkan – att lyssna till elevernas röster. Bland andra Cook-Sather (2006) argumenterar för att skolan bör skapa möjligheter för eleverna att engagera sig i sin utbildning. Detta engagemang inverkar inte enbart på elevernas delaktighet i skolan, utan även på deras engagemang som samhällsmedborgare. Genom att låta elever uttrycka sina tankar och åsikter i skolan kan engagemang både *för* och *i* skolan åstadkommas (Lickona & Davidson, 2005). Elevers engagemang för och i skolan kan, enligt Vinterek (2010), både underlättas och understödjas av lärare. Cook-Sather (2006) uppmanar vidare lärare att lyssna till eleverna, inte bara för att lärande och sociala relationer ska förbättras, utan också för att pedagogisk förändring ska kunna uppnås.

Processer som resulterar i pedagogiska förändringar, vilka i förlängningen förbättrar lärandemiljön, omfattar ofta utveckling av elevernas engagemang för sitt eget lärande likväl som utvecklandet av mellanmänskliga relationer (Rudduck & McIntyre, 2007). Det är, enligt Robinson och Taylor (2007), möjligt att ändra en skolas organisation genom att lyssna till erfarenheter, inte bara från de vuxna i skolan, utan även från eleverna. Förhoppningen är att de erfarenheter elever har betraktas som relevanta för framtida skolutveckling, och att vuxna i utbildningsväsendet stimulerar och uppmuntrar eleverna på deras väg till eget lärande (Stoll, 2009). Om elever verkligen lyssnas till, samt ges möjlighet att påverka sin lärandemiljö, kan deras röster leda till att utbildningen förändras och förbättras.

Vi menar även att om elevernas röster, deras erfarenheter och reflektioner, tas på allvar är det till

fördel vad gäller både skolutveckling och pedagogisk forskning. Vi argumenterar därför för vikten av att bjuda in elever i processen att utveckla skolan som lärandemiljö, likväl som i pedagogisk forskning (Bergmark & Alerby, 2008; Bergmark & Kostenius, 2009; Kostenius & Öhrling, 2008a). Detta för att skapa förståelse för elevers perspektiv, till exempel i anslutning till frågor kring vad som utgör en positiv lärandemiljö. Syftet med denna artikel är därför att synliggöra och diskutera elevers röster i förhållande till hur skolan kan bli den bästa platsen för lärande.

Att fånga elevers röster

Vi har genomfört en studie inom ramen för forskningsprojektet *"Skolan suger" eller?* (se Backman m fl, 2012) i vilken drygt 200 elever i åldrarna 11–15 år deltog.¹ Eleverna ifråga kom från fyra olika skolor i två kommuner i norra Sverige och de fick skriftligen reflektera över hur skolan skulle bli en bra lärandemiljö. De fick skriva ett 'öppet brev' utifrån följande mening: "Om jag fick bestämma hur skolan ska vara den bästa platsen för lärande, skulle jag vilja ...".

Vi introducerade uppgiften och samlade in elevernas svar under ordinarie lektionstid. Dysthe (1993) påtalar att eftersom skrivandet är en mycket långsammare process än de talade orden får den skrivande personen möjlighet att reflektera över sina upplevelser och erfarenheter, och enligt Vygotskij (1978) är skrivandet den högsta formen av symboliskt tänkande. Applebee (1984) menar att skriftliga reflektioner synliggör och beskriver upplevelser och erfarenheter, vilka sedan kan analyseras, och van Manen (1997) betonar att skrivprocessen är ett

sätt att göra erfarenheter mer explicita.

Vad innebär då de reflektioner eleverna gav utryck för? Hur kan vi förstå elevernas önskningar och visioner gällande skolan som den bästa platsen för lärande? I en strävan att synliggöra detta analyserades elevernas skriftliga reflektioner grundligt, där likheter och skillnader identifierades. Slutligen utkristalliserade sig följande fyra områden av vikt för att utveckla skolan till den bästa platsen för lärande, nämligen en önskan; (i) att kunna påverka sin lärandemiljö, (ii) att uppnå ömsesidighet och samspel, (iii) att kunna hantera tidsregleringen i skolan, och (iv) att uppfylla behov för välbefinnande.

Elevers reflektioner kring skolan som den bästa platsen för lärande

Det faktum att eleverna vill vara med och *påverka sin lärandemiljö* i vissa avseenden, till exempel att avgöra när, hur och var man gör sina skoluppgifter, är inte oväntat, men likväl av betydelse att begrunda och eventuellt åtgärda. För att bibehålla eller utveckla en positiv lärandemiljö i skolan, understryker eleverna sin egen delaktighet och medverkan, något som även Ahlström (2010) poängterar som väsentligt.

Eleverna betonade frihet under ansvar, speciellt i samband med olika arbetsformer, och andra strukturer för lärande. Till exempel gav eleverna uttryck för en önskan om bättre balans mellan praktiskt och teoretiskt arbete. De förordade till exempel mer praktiskt arbete och menade även att lärande kan ske på olika sätt, till exempel i form av samarbets- och värderingsövningar. Vidare förespråkade eleverna mindre undervisningsgrupper, vilket en av dem uttryckte på följande sätt:

¹ Denna artikel bygger på resultat som är publicerade i Backman, Y; Alerby, E; Bergmark, U; Gardelli, Å; Hertting, K; Kostenius, K & Öhrling, K (2012). Improvement of the school environment from a student perspective: Tensions and opportunities. *Education Inquiry*, Vol 4, No 1, 35–51.

Det vore bra om vi gjorde som i specialpedagogiken ... små grupper och en lärare för varje grupp ... Jag förstår att det inte finns tillräckligt med resurser för många lärare och små grupper av elever, men det vore bra om det fanns en gräns för ett maximalt antal elever i varje skolklass, kanske 13–15 skulle vara lämplig?

Dessutom uttryckte eleverna en önskan om större valfrihet i skolan, både vad gäller form och innehåll för lärande. Ett exempel på detta är att eleverna själva får välja vem de ska arbeta tillsammans med: "När vi arbetar i grupper bör vi kunna välja grupper själva". Vidare betonade några elever möjligheten att kunna välja innehåll i förhållande till skolans lärandeuppdrag, vilket en av eleverna gav uttryck för i det följande: "När vi får välja själva vad vi ska göra, det är mycket bra, det känns roligare att göra något när jag har fått välja själv."

Förutom betoningen på lärandemiljön och möjligheten att påverka denna uttryckte eleverna vikten av att möta andra människor, såväl andra elever som vuxna. Uttryckt med andra ord handlar det om att, i lärandesituationerna, *uppnå ömsesidighet och samspel*.

För att skolan ska vara den bästa platsen för lärande måste den, enligt eleverna, erbjuda en lärandemiljö som präglas av ömsesidig förståelse och respekt. De betonade vikten av att bli lyssnade till. En elev skrev i sitt öppna brev: "Om man vill säga något, ska de andra lyssna." Ömsesidighet och samspel ska förstås i relation till både klasskamrater och lärare, och är framför allt relaterade till vänskap och vänlighet. Eleverna poängterade att andra i skolan, både lärare och andra elever, ska behandla varandra vänligt. En elev uttryckte detta på följande sätt: "Läraren och eleverna ska vara trevliga mot varandra, eftersom det skapar en god

stämning och alla mår bra och man lär sig mer." Denna elev kopplade samman andras bemötande och handlande med välbefinnande och lärande. Eleverna betonade vikten av att ha trevliga och uppskattande vänner, att tillhöra en grupp och att bli sedda och förstärkta.

Liknande tankegångar ger Decker, Dona och Christenson (2007) uttryck för när de betonar betydelsen av goda relationer mellan elever och lärare, och att dessa relationer är väsentliga, kanske rent av avgörande, för elevernas resultat i skolan. Haapasalo, Valimaa och Kannas (2010) har studerat hur elever upplever relationen mellan lärare och elev och dess betydelse för hur skolan upplevs. De har funnit att eleverna oftare upplever sig vara mer engagerade i skolan och ha bättre resultat om relationen mellan lärare och elev fungerar på ett bra sätt. Det handlar således om relationer som bygger på ömsesidig respekt.

Vi har tidigare belyst att elever inte skiljer mellan läraren som person och ämnet läraren undervisar i. Istället är läraren och ämnet intimt sammanflätade. Som en konsekvens av detta blir läraren som person mycket viktig för elevernas upplevelse av ämnet, och i ett vidare perspektiv även för upplevelsorna av skolan i sin helhet (Alerby, 2003). En av eleverna gav uttryck för betydelsen av att: "... lärare förstår sig på ungdomar och inte tror att vi levde för 20 år sedan", medan en annan elev argumenterade för rättvisa: "Alla lärare ska vara rättvisa och ge rättvisa betyg."

Eleverna nämnde även vikten av *att kunna hantera tidsregleringen* i skolan och ställde detta i relation till ökad flexibilitet i pedagogiska sammanhang. Eleverna uttryckte ett missnöje med hur tiden struktureras och regleras i skolan och gav även förslag på hur detta skulle kunna hanteras både på individ- och gruppnivå. Bland annat reflekterade eleverna över hur skolan är organiserad, till

exempel när skoldagen börjar och slutar. Ofta uttryckte dock eleverna motsatta åsikter när det gäller tidsaspekter. Några elever betonade värdet av att kunna sova längre på morgnarna, medan andra betonade värdet av att sluta skoldagen tidigare. ”Hoppa över alla sovmornar så vi kan sluta tidigare”, som en elev uttryckte det, medan andra gav uttryck för en önskan att inte börja så tidigt, utan istället få möjlighet att sova längre på morgonen.

En annan motsättning, eller spänning, i elevers olika reflektioner i anslutning till skolans tidsreglering är synen på håltimmar. Å ena sidan ger vissa elever uttryck för att håltimmar bör undvikas, allt för att göra skoldagen kortare. Å andra sidan vill en del av eleverna ha fler håltimmar eftersom dessa ger efterlängtnade pauser i skolans vardag, då det finns tid att umgås med vänner i avkopplande former. En av eleverna uppmärksammade detta med att ha håltimmar eller inte, att börja senare eller sluta tidigare, och förordade istället flexibilitet: ”Jag tycker att man ska gå i skolan typ sex timmar om dagen och att man ska kunna välja när man ska börja och när man ska sluta. Om man till exempel är trött på morgonen ska man kunna komma till skolan vid 08:30 i stället för klockan åtta.”

Flexibilitet vad gäller tiden kom också till uttryck genom att eleverna uttryckte en önskan att göra sina läxor i skolan, för att istället kunna använda tiden efter skolan som de själva vill. Dessa elever reflekterade över möjligheter att kunna hantera sin egen tid mer effektivt inom ramen för skolans struktur och aktiviteter. Att inte ha möjlighet att påverka sin tid kan vara en av de aspekter som bidrar till stress och ohälsa. Enlig både Puskar och Bernardo (2007) och Rotheron m fl (2009) är stress en begränsande faktor för akademiska prestationer.

I elevernas reflektioner förmedlas också vikten av att *uppfylla behov för välbefinnande* i skolan. När det handlar om grundläggande fysiska behov

nämns bland annat mat, vila, värme, luft och fysisk aktivitet. Vad gäller skolmaten uttrycktes en önskan om ökad grad av valfrihet: ”Jag skulle vilja ha två rätter att välja mellan på lunchen.” Andra förslag i anslutning till kost är att eleverna ska erbjudas frukt eller snacks i syfte att hålla sig pigga under en hel skoldag.

Vidare betonades vikten av fysisk aktivitet, till exempel i form av olika sportaktiviteter, och en av eleverna påtalade att fysisk aktivitet har positiva effekter för lärande: ”Om vi hockeyspelare hade istid [avsatt tid under skoldagen för att spela hockey] i skolan skulle vi vara på bättre humör. Det är mycket lättare att arbeta med matematik när du är på bra humör”. Eleverna betonade också värdet av utomhusaktiviteter, och poängterade samtidigt att detta ger goda möjligheter till lärande. Dessa resultat överensstämmer med studier som betonar betydelsen av natur och friluftsliv för hälsa och lärande (Kaplan & Kaplan, 1989; Kellert, 2002; Szczepanski, 2007).

Ytterligare förslag från eleverna var tid för avslappning under skoldagen som ett sätt att underlätta för lärande. I anslutning till detta påtalades även att klassrummen borde göras trevligare och mysigare, med lugna färger, eftersom: ”... det skulle göra att eleverna känner sig mer nöjda och bekväma i klassrummen och kanske lär sig bättre också.” Andra exempel på förbättring av den fysiska miljön, som eleverna betonade, är att temperaturen i klassrummen ska vara behaglig, luften ska vara bra och stolarna ska vara sköna. En elev skrev följande vad gäller just stolarna i klassrummen:

Stolarna skulle vara sköna!! Det kan tyckas vara en småsak. Men vi sitter faktiskt ner på de hårda stolarna den mesta av tiden då vi är i skolan. När jag inte känner Mig bekväm så är det ofta svårt att koncentrera sig. Alla kanske inte instämmer, men jag är övertygad om att

jag inte är ensam angående Min åsikt. Då jag påpekat att stolarna är osköna säger ofta lärare: ”Men det är bra om dom är lite kalla och hårda då är din hjärna klarare och mer fokuserad! Du kanske skulle somna i en skön stol”, säger dom och skrattar sådär lite skämtsamt. Det kan väl hända att man är lite mer ’vaken’ om stolarna inte är så sköna, jag vet inte. Men jag menar, inte begär jag några fåtöljer. Jag förstår ju också att pris och hållbarhet spelar roll. Men jag tycker ändå att det finns möjligheter till att skaffa nya, skönare stolar. Med dyna för rygg och rumpa.

Några avslutande ord

Eleverna har tydligt identifierat olika behov för att öka välbefinnandet, vilka är viktiga för att må bra och lära sig mer i skolan. Olika studier har uppmärksammat att sämre fysisk och psykisk hälsa bland skolelever är negativt för såväl undervisningssituationen som lärandet och dess resultat (Chomitz m fl, 2009; Fröjd m fl, 2008).

Vi menar att eleverna är både trovärdiga, kapabla och kompetenta, något som framkommit i såväl denna studie som i tidigare studier (Bergmark, 2008; Bergmark & Alerby, 2008; Kostenius & Öhrling, 2006, 2008b). Trots detta är det viktigt att notera att eleverna ibland ger uttryck för både motsatta och oförenliga åsikter. De reflekterar många gånger över de spänningar och svårigheter som finns för att göra skolan till en positiv lärandemiljö. Kostenius (2011) argumenterar för att bygga ömsesidiga relationer där elever är medskapare till en föränderlig utbildning. Detta skulle till exempel kunna innebära att skolledare och lärare uppmanar och uppmuntrar eleverna att diskutera såväl valfrihet som kontroll av strukturer för lärande. Det gäller att komma ihåg att eleverna bör anses vara experter på sin egen lärandemiljö vilket gör det betydelsefullt att lyssna till deras åsikter och erfarenheter, även om deras preferenser kanske inte kan uppfyllas utan visst mått av kompromisser.

Medan elevernas perspektiv är viktiga att ta hänsyn till, bör självklart även lärarnas erfarenheter tas tillvara när skolor strävar efter att förbättra sin verksamhet. Vi menar alltså att inte endast elevernas perspektiv är viktiga, utan elever, lärare och andra vuxna bör arbeta tillsammans i strävan att utveckla lärandemiljöerna (jfr Andersson & Carlström, 2005; Robinson & Taylor, 2007). Det är med andra ord viktigt att ge röst åt alla aktörer i en skola under arbetet med förbättringsprocesser. På liknande sätt menar Peacock (2006) att skolutveckling bör vara: "... underpinned by the ethic of everybody, trust and co-agency demands that the whole community is given a voice and that dialogue takes place enabling progress that is both positive and enabling" (2006:257).

Som framgått i det tidigare, har eleverna tagit både negativa och positiva händelser i skolan som utgångspunkter för sina reflektioner. Merleau-Ponty (1996) beskriver detta i termer av ’den intentionala bågen’, inom vilken nutiden knyts samman med det som varit och ger riktning åt det som komma skall. Det vill säga, elevens tidigare erfarenheter ger riktning och mening till nuvarande och framtida handlingar. För att ansluta detta resonemang till denna studie vill vi understryka att elevernas reflektioner härrör från deras tidigare erfarenheter, positiva eller negativa, av skolan. Dessa erfarenheter har inverkan på deras liv i skolan i dag, vilket i sin tur ger konsekvenser för kommande liv, såväl i som bortom skolan.

Sammantaget och avslutningsvis kan elevernas reflektioner ses som kritik mot flera aspekter av deras nuvarande lärandemiljö. Eleverna menar till exempel att de har för liten möjlighet att påverka lärandemiljöerna. De efterlyser en positiv atmosfär

Sammantaget och avslutningsvis kan elevernas reflektioner ses som kritik mot flera aspekter av deras nuvarande lärandemiljö. Eleverna menar till exempel att de har för liten möjlighet att påverka lärandemiljöerna. De efterlyser en positiv atmosfär

som består av ömsesidighet, vänlighet och respekt, och de påtalar skolans oförmåga att utforma tidsstrukturer som är flexibla för olika elevers önskingar och behov. Vidare menar eleverna att skolan ofta har en oförmåga att tillfredsställa olika kroppsliga behov som skulle kunna bidra till deras välbefinnande och lärande. I elevernas reflektioner framkommer vissa spänningar mellan erfarenheter och upplevelser av skolans lärandemiljö och synen på hur skolan ska bli den bästa platsen för lärande. I anslutning till detta är det emellertid relevant att notera att eleverna också betonar positiva aspekter i deras nuvarande lärandemiljö. Dessa positiva aspekter, tillsammans med elevernas önskingar och visioner, kan betraktas som vägar till framtida skolutveckling, allt för att skolan ska bli "den bästa platsen för lärande".

Några av dessa förslag är emellertid svåra eller rentav omöjliga att uppfylla med de medel som står till skolans eller lärarens förfogande. Det är dock viktigt att uppmärksamma elevernas olika bilder som utgår från just deras egna perspektiv, vare sig de är positiva eller negativa. Eventuella motsättningar mellan elevernas tidigare erfarenheter och deras önskingar och visioner kan i sin tur stimulera till diskussion och hjälpa till att staka ut riktningen för det som kan förbättras och utvecklas i skolan. Det gäller dock att verkligen ta tillvara elevers erfarenheter – deras röster är väl värda att lyssna till. De avslutande orden överläter vi därför med varm hand till en av eleverna som ger uttryck för följande: "Det ska vara kul att lära!"

Referenser

- Ahlström, B. (2010) *Student Participation and School Success – The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden*. Education Inquiry 1, 97–115.
- Alerby, E. (2003) 'During the break we have fun'. A study concerning pupils' experiences of school. Educational Research 45, 17–28.
- Andersson, S. & Carlström, I. (2005) *Min skola och samhällsuppdraget*. Stockholm: Liber.
- Applebee, A.N. (1984) *Writing and reasoning*. Review of Educational Research 54, 577–596.
- Backman, Y; Alerby, E; Bergmark, U; Gardelli, Å; Hertting, K; Kostenius, K & Öhrling, K (2012). *Improvement of the school environment from a student perspective: Tensions and opportunities*: Education Inquiry, Vol 4, No 1, 35–51.
- Bergmark, U. (2008) 'I want people to believe me, listen when I say something and remember me'. How students wish to be treated. Pastoral Care in Education 26, 267–279.
- Bergmark, U. (2009) *Building an Ethical Learning Community in Schools*. Dissertation, Luleå University of Technology.
- Bergmark, U. & Alerby, E. (2008) *Developing an ethical school through appreciating practice? Students' lived experience of ethical situations in school*. Ethics and Education 3, 39–53.
- Bergmark, U. & Kostenius, C. (2009) 'Listen to me when I have something to say' – Students' participation in educational research for sustainable school improvement. Improving Schools 12, 249–260.
- Chomitz, V.R., Slining, M.M., McGowan, R.J., Mitchell, S.E., Dawson, G.F. & Hacker, K.A. (2009) *Is there a relationship between physical fitness and academic achievement? Positive results from public school children in the Northeastern United States*. Journal of School Health 2009 79, 30–37.
- Cook-Sather, A. (2006) *Sound, presence, and power: 'Student voice' in educational research and reform*. Curriculum Inquiry 36, 359–390.
- David, T. & Weinstein, C. (1987) *The built environ-*

- ment and children's development.* I C. Weinstein and T. David (red) *Spaces for children. The built environment and child development.* New York: Plenum Press.
- Decker, D.M., Dona, D.P. & Christenson, S.L. (2007) *Behaviourally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes.* *Journal of School Psychology* 45, 83–109.
- Dewey, J. (1991) *How we think.* Buffalo, N.Y.: Prometheus Books.
- DeWit, J.D., Offord, D.R., Sanford, M., Rye, B.J., Shain, M. & Wright, R. (2000) *The effect of school culture on adolescent behavioural problems: self esteem, attachment to learning, and peer approval of deviance as mediating mechanisms.* *Canadian Journal of School Psychology* 16, 15–38.
- Dysthe, O. (1993) *Writing and talking to learn: a theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway.* Tromsø: Univ.
- Fröjd, S.A., Nissinen, E.S., Pelkonen, M.U.I., Marttunen, M.J., Koivisto, A.-M. & Kaltiala-Heino, R. (2008) *Depression and school performance in middle adolescent boys and girls.* *Journal of Adolescence* 31, 485–498.
- Grosin, L. (2003) *Skolklimat, prestation och social anpassning i 21 mellanstadieskolor och 20 högsta-dieskolor.* Department of Education: University of Stockholm.
- Haapasalo, I., Valimaa, R. & Kannas, L. (2010) *How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment.* *Scandinavian Journal of Educational Research* 54, 133–150.
- Hertting, K. & Alerby, E. (2009) *Learning without Boundaries: To Voice Indigenous Children's Experiences of Learning Places.* *The International Journal of Learning* 16, 633–648.
- Kaplan, R. & Kaplan, S. (1989) *The experience of nature.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kellert, S. (2002) *Experiencing nature: affective, cognitive, and evaluative development in childhood.* I P. Kahn & S. Kellert (red) *Children and nature: psychological, sociological, and evolutionary investigations.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Kostenius, C. (2011) *Picture this – our dream school! Swedish schoolchildren sharing their visions of school.* *Childhood* 18, 506–522.
- Kostenius, C. & Öhrling, K. (2006) *Schoolchildren from the north sharing their lived experience of health and well-being.* *Journal of Qualitative Studies of Health and Well-being* 1, 226–235.
- Kostenius, C. & Öhrling, K. (2008a) *'Friendship is like an extra parachute': Reflections on the way schoolchildren share their lived experiences of well-being through drawings.* *Reflective Practice* 9, 23–35.
- Kostenius, C. & Öhrling, K. (2008b) *The meaning of stress from schoolchildren's perspective.* *Stress and Health* 24, 287–293.
- Lickona, T. & Davidson, M. (2005) *Smart and good high schools. Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond.* SUNY Cortland, Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility). Washington, DC: Character Education Partnership.
- Merleau-Ponty, M. (1996) *Phenomenology of perception.* London: Routledge.
- Peacock, A. (2006) *Escaping from the bottom set: Finding a voice for school improvement.* *Improving Schools* 9, 251–260.
- Perdue, N.H., Manzeske, D.P. & Estell, D.D. (2009) *Early predictors of school engagement: exploring the role of peer relationships.* *Psychology in the Schools* 46, 1084–1097.
- Puskar, K.R. & Bernardo, L.M. (2007) *Mental Health and Academic Achievement: Role of School*

- Nurses. Journal for Specialist in Pediatric Nursing* 12, 215–223.
- Robinson, C. & Taylor, C. (2007) *Theorizing student voice: values and perspectives*. *Improving Schools* 10, 5–17.
- Rothon, C., Head, J., Clark, C., Klineberg, E., Cattell, V. & Stansfeld, S. (2009) *The impact of psychological distress on the educational achievement of adolescents at the end of compulsory education*. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 2009 44, 421–427.
- Rudduck, J. & McIntyre, D. (2007) *Improving learning through consulting pupils*. London: Routledge.
- Skantze, A. (1989) *Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Skolverket (2010) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr2011 (U2010/5865/S)*. Stockholm: Ministry of Education.
- Stoll, L. (2009) *Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape*. *Journal of Educational Change* 10, 115–127.
- Szczepanski, A. (2007) *Uterummet – ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer*. I L.-O. Dahlgren (red) *Utomhuspedagogik som kunskapskälla – Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- van Manen, M. (1997) *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. London: State University of New York Press.
- Vinterek, M. (2010) *How to live democracy in the classroom*. *Education Inquiry* 1, 367–380.
- Vygotskij, L.S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.



FOTO: INGELA ÖSGÅRD

Astrid Pettersson är professor i pedagogik vid Stockholms universitet. Hennes huvudsakliga forskningsintressen är elevernas kunskapsutveckling över tid och bedömning av kunskap och kompetens. Hon har tidigare arbetat som lärare i grundskolan och gymnasieskolan i ett tiotal år.

Pernilla Lundgren är gymnasielektor och utvecklingslärare på utbildningsförvaltningen i Stockholm och arbetar inom satsningen "Bedömning & betyg".

Lärare och forskare i samverkan – en forskningscirkel om gensvar och hur den utvecklats

Pernilla Lundgren & Astrid Pettersson

Vetenskapsrådet har finansierat en forskarskola i pedagogisk bedömning med Lärarhögskolan i Stockholm/Stockholms universitet som värd. Forskarskolan ordnade varje år konferenser i bedömning där såväl lärare som forskare medverkade. Lärarna presenterade utvecklingsprojekt och forskarna forskningsprojekt.

I anslutning till konferenserna träffades representanter för utbildningsförvaltningen i Stockholm och Stockholms universitet och ett antal lärare för att diskutera hur ett fortsatt samarbete skulle kunna genomföras. En utgångspunkt var att satsningen skulle vända sig till några intresserade lärare som skulle få möjlighet att fördjupa sig i forskning och få möjlighet att bedriva utvecklingsprojekt med sina elever. En annan utgångspunkt var att området som skulle studeras skulle vara begränsat till någon väsentlig aspekt av bedömning i formativ mening. Det område som valdes var gensvar.

DEN FORM FÖR VÅRT ARBETE som valdes blev forskningscirkel. Persson (2009) ger en kort historisk tillbakablick över forskningscirkeln och skriver att den har sina rötter i arbetarrörelsens folkbildningsideal. Det som vi i dag kallar för forskningscirkel har sitt ursprung i universitetsvärlden under senare delen av 1970-talet. De första forskningscirkelarna bildades för att organisera mötet mellan vetenskaplig och erfarenhetsbaserad kunskap, och skulle bygga på principen om ömsesidigt utbyte. Persson (2009) betonar att forskningscirkeln ska vara en

plats för reflektion över sin yrkesutövning:

”Enskilda, sporadiska och riktade fortbildningsinsatser erbjuder inte lärarna att vara reflekterande över sin egen praktik. För att göra detta krävs tid, kontinuitet, möten och dialog. Det tycks som att forskningscirkeln skulle kunna vara en plats för reflektion över handling genom att erbjuda lärare tid och plats för att undersöka sin egen praktik.” (sid 9).

Historiskt sett har mycket forskning bedrivits med

läraren som objekt, som det har forskats om, snarare än att vara ett medverkande subjekt, där man utgått från lärarens erfarenheter och frågeställningar. På senare år har olika modeller utvecklats och aktualiserats som handlar om att lärare ingår i forskningssamverkan, förutom forskningscirkel kan det vara exempelvis aktionsforskning eller learning/lesson study. I forskningscirkeln bedrivs forskning tillsammans med lärare utifrån ett deltagarorienterat synsätt. Lundberg & Starrin (1990) beskriver forskningscirkeln som:

”... en arena där forskare och praktiker möts för att med sina respektive kunskaper och kompetenser tillsammans ge sig i kast med en problemställning som av cirkeldeltagarna uppfattas som angelägen” (s 50).

I en forskningscirkel är det viktigt att lärarna själva väljer de frågeställningar som de ska arbeta med. Det kravet uppfyllde dock inte denna forskningscirkel om gensvar. Området var redan bestämt och lärare som var intresserade fick söka sig till forskningscirkeln om gensvar. För övrigt följdes forskningscirkeln som modell, med fördjupning i forskning, lärares egna undersökningar, reflektioner och diskussioner kring vunna erfarenheter och författande av rapport. Vårt upplägg har inspirerats av den modell som presenteras i *Forskningscirkel – en vägledning* av Sven Persson (2009).

Organisation och upplägg

Under ett år träffades åtta lärare tillsammans med två forskare åtta gånger och varje möte varade i tre timmar. Forskningscirkeln inleddes i december 2009 med en föreläsning om bedömning. Upplägget för forskningscirkeln och litteratur presenterades och diskuterades vid första sammankomsten.

Till nästa träff hade de åtta deltagande lärarna lämnat sina förslag till projekt om gensvar och

dessa diskuterades under två träffar. Ämnesvis blev det en tyngdpunkt på ämnet svenska men en lärare hade inriktning mot matematik och en annan mot pedagogiskt ledarskap.

Den fråga som väcktes tidigt var *vadet*, vad ska de olika projekten handla om? Var det innehållet (exempelvis läsförståelse, skrivförmåga, ledarskap) eller formen (exempelvis loggskrivandet, matriser, hur ger eleverna gensvar till varandra) eller både och? Vi diskuterade också vad ett effektivt gensvar kunde vara. Till den tredje träffen hade lärarna kommit betydligt längre och ”vadet” hade blivit klarare. Så gott som alla skulle pröva ”two stars and a wish” och några också bedömningsmatris. Two stars and a wish introducerades av Wiliam (2007) och innebär att när elever ger gensvar till varandra ska två kommentarer vara positiva om kamratens arbete och en kommentar ska innebära vilka förbättringar av arbetet den som ger gensvaret skulle vilja se.

Redan under den tredje träffen diskuterades hur projekten skulle dokumenteras och ledorden för dokumentationen var: Varför? Vad? Hur? Vilket blev resultatet? Senare fick deltagarna ut en mall som stöd för att skriva en utvecklingsartikel med rubrikerna: Sammanfattning, Bakgrund, Mål och/eller syfte, Metod, Resultat, Diskussion och Referenser.

På nästkommande träffar diskuterades lärarnas skriftliga dokumentation av de olika utvecklingsarbetena. Dokumenten reviderades och diskuterades ytterligare under en träff, då även med fokus på att lärarna skulle medverka i den bedömningskonferens som den nationella forskarskolan anordnade i oktober 2010. Under hela tiden har vi gett gensvar till varandra men inför den senare träffen var gensvaret mer organiserat. Då tillämpades kamratbedömning. Var och en skulle redan i slutet av augusti ge skriftligt gensvar till någon annans utvecklingsarbete och de olika bidragen skulle revi-

deras mot bakgrund av det gensvar som getts. Vid träffarna har ibland nyutkommen litteratur delats ut och information om forskningsläget har getts. Forskningscirkelns sista träff var i december 2010.

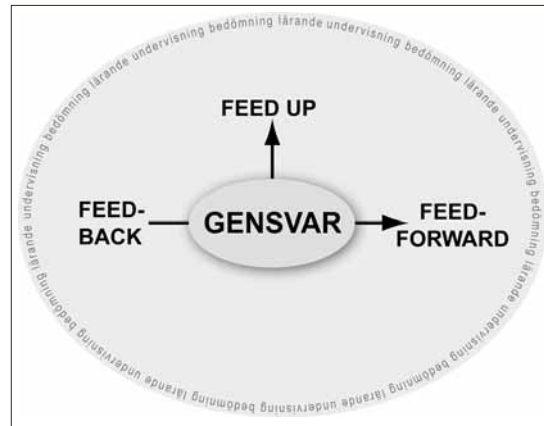
Gensvar

Betydelsen av bedömning i formativ mening har lyfts fram och diskuterats av flera forskare. Torrance & Prior (2001), Black & Wiliam (2009) och Hattie (2009) med flera har behandlat betydelsen av formativ bedömning. Forskningscirkeln skulle fokusera någon väsentlig aspekt i bedömning och det bestämdes att temat skulle vara *gensvar*. Orsaken till det är flera, men den främsta orsaken är att det har visat sig att formen och innehållet i de gensvar som ges och fås har avgörande betydelse för lärande och undervisning. En viktig del i bedömning i formativ mening är gensvaret och det har vi placerat i skärningspunkten mellan feed back, feed up och feed forward. Gensvaret tar hänsyn till de uppsatta målen, vad eleven har visat (var är jag) men tar också hänsyn till vad eleven ska nå för mål (vart ska jag). I forskningscirkeln har på motsvarande sätt gensvaret också relaterats till läraren och därmed påverkat elevens lärande, lärarens lärande och undervisningen.

Gensvaret (se fig 1) är en del i hela bedömningsprocessen och när de deltagande lärarna har genomfört sina olika projekt har gensvaret varit i centrum. Men naturligtvis har alla delar i bedömningsprocessen varit involverade (se fig 2).

Resultat

I ett utvecklingsarbete undersöks om eleverna i årskurs 3 kan ge varandra gensvar i formativt syfte när det gäller skrivande. Slutsatsen är att elever kan göra det, men att pedagogen måste arbeta med riklinjer för gensvaret. Läraren har gjort en matris tillsammans med eleverna utifrån aspekterna



Figur 1.



Figur 2

struktur, innehåll, tekniskt och beskrivning. Klassen har även läst texter med olika kvalitet så att eleverna har fått konkreta elevexempel på det som står i matrisen. Elevernas känsla för kvalitet har ökat genom att de läst elevexempel och tränat på att ge varandra gensvar. (Heyer, 2011)

Två lärare har arbetat med att utveckla elevernas

förmåga att skriva argumenterande texter. Arbetet har genomförts i årskurserna 2 och 4. Lärarna ville undersöka om en matris kunde vara ett lämpligt verktyg för att utveckla elevernas gensvar till en kamrat. Eleverna fick använda metoden ”two stars and a wish” det vill säga att ge två positiva omdömen och ett förslag till förbättring när de läste varandras texter. Två olika texter skrevs, den första utan hjälp av matris och den andra med hjälp av matris. Det visade sig att eleverna hade stort stöd av matris när de skulle ge varandra gensvar. (Hägström & Wennersten, 2011)

En lärare har inriktat sig på gensvar i form av kamratbedömning av berättelseskivandet för att se om eleverna kan bli mer aktiva i sin lär- och skrivprocess. Läraren ville också se om hon som pedagog måste förändra undervisning, arbetsformer, uppgifter eller strategi allteftersom gensvar gavs. Hon har genomfört sin undersökning i årskurs 4 och kunde se att kamratbedömning och gensvar hjälper elever att utveckla och bli bättre på att bedöma sig själva samtidigt som läraren får redskap för att förändra sin undervisning. Men träning behövs. Om och om igen till dess att ge gensvar har blivit ett redskap, ett sätt att nå framgång. (Lundgren, 2011)

En undersökning har fokus på elevernas läsförståelse och hur den kan utvecklas med hjälp av gensvar. Läraren ville koncentrera sig på elevernas förmåga att ”läsa mellan raderna”. Undersökningen genomfördes i årskurs 9 och man har använt sig av självbedömning och kamratbedömning men också av de nationella proven i svenska. Resultatet av arbetet var att det skapades ett mer gemensamt språk i klassrummet rörande kunskaper i läsförståelse. Detta gynnar kommunikationen mellan lärare-elev och mellan elev-elev. Det framkom att elever är fullt kapabla att ge varandra ett kvalitativt och framåtsyftande gensvar. (Hjalmarsson, 2011)

En lärare ville undersöka om det är möjligt att arbeta med gensvar redan i årskurs 2 och om gensvar ger en effektivare läsutveckling. I sitt utvecklingsarbete har hon tillsammans med sina elever konkretiserat läroplanens mål att sträva mot och kursplanemålen i svenska. Utifrån detta har klassen arbetat fram frågor och matriser som bearbetar ”Flyt i läsning, läsförståelse och läsintresse”. Eleverna har med hjälp av dessa frågor och matriser arbetat med självbedömning och kamratbedömning. Eleverna har varit mycket engagerade och positiva till arbetet med gensvar och gensvarsarbetet har fungerat mycket bra och slutsatsen är att gensvarsarbetet troligtvis har lett till ”effektivare läsutveckling”. (Cederlöf Hull, 2011)

En lärare har arbetat med en arbetsmodell i matematik i årskurs 9. Utgångspunkten har varit elevernas konkreta lösningar på matematikuppgifter. Varje elev löser uppgiften individuellt, sedan sätter de sig i grupper, där de får redovisa sina lösningar för varandra och eventuellt svara på frågor. Gruppen väljer sedan ut en lösning för att presentera för klassen. Efter att de olika grupperna presenterat sina lösningar väljs den lösning ut som klassen tycker är den bästa. Sedan får varje elev individuellt reflektera över sin egen lösning och skriva ned vad de behöver tänka på när de ska lösa nästa uppgift. De ska också skriva ned exempel på ”bra respons” som de tagit del av under lektionen. (Ek, 2011)

En lärare som arbetar på vuxenutbildning har haft en tioveckorskurs *Pedagogiskt ledarskap för personer som arbetar inom omsorgen för personer med olika funktionsnedsättningar*. De studerande har skrivit loggböcker och varje studerande har gett skriftligt gensvar till minst två av kursdeltagarnas texter. De studerande har också fått göra en självbedömning och också svarat på enkätfrågor om bland annat att skriva gensvar. Läraren har analyserat några av de skriftliga gensvaren och har också sam-

manställt enkäten. De studerande uttrycker i sina enkätsvar att gensvaren haft betydelse både för lärandeprocessen, men inte minst för ett ökat självförtroende. (Forsberg-Aaltonen, 2011)

Lärdomar

Då forskningscirkeln avslutades sammanfattade vi våra lärdomar av den. Behållningen av arbetet har varit stor för alla inblandade – eleverna, lärarna och forskarna – och erfarenheterna kan sammanfattas på följande sätt:

1. Det måste få ta tid och man får inte greppa över för mycket.

Det tar tid att sätta sig in i relevant forskning och tillämpa den i klassrummet. Det tar tid att arbeta med gensvar på ett konstruktivt sätt så att det blir meningsfullt såväl för lärare som för elever. Lärare och elev måste få kunskap om gensvar och vara flexibla och beredda att göra om och göra på annorlunda sätt. Ett exempel när processen delvis har fått en annan inriktning är "two stars and a wish". Att bara be eleverna att ge två beröm och en önskan om förbättring gav bara ytliga gensvar som inte kunde ligga till grund för vad, hur och varför eleven skulle förbättra sig. En utveckling av mer detaljerade instruktioner genomfördes och det visade sig att eleverna fick mer innehållsrika och konstruktiva gensvar. För att gensvar ska bli effektivt måste arbetet fokuseras och börja i det lilla för att sedan tillämpas på något större.

2. Det spar tid för läraren.

I och med att eleverna lär sig att på ett konstruktivt sätt ge och ta emot gensvar, kan läraren koncentrera sig på de elever som behöver lärarens stöd och undervisning. Eleverna används som en resurs i undervisningen. Eleverna är "med på banan".

3. Gensvaret är inte bara en del i bedömningsprocessen.

Gensvaret har en mer generell påverkan förutom

elevers lärande. Gensvaret blir en del i hela undervisningsprocessen och lärandeprocessen.

4. Kritiskt förhållningssätt.

Arbetet har också medfört att vi kritiskt har kunnat granska det som ibland är lätt att ta för givet att det är bra. Ett exempel har redan nämnts "two stars and a wish", som lätt kan ge endast ytliga kommentarer. Ett annat exempel är bedömningsmatriser. Bedömningsmatriser har nästan uteslutande setts som något positivt, men vi har i forskningscirkeln också sett att bedömningsmatrisen kan vara begränsande för vissa elever.

5. Erfarenheten påverkar lärarrollen och den fortsatta undervisningen.

Genom att forskningscirkeln varit fokuserad på ett område och att upplägget har tillåtit erfarenhetsutbyte och reflektionstid har viktig kompetens byggts upp. Forskningscirkeln är avslutad men arbetet med gensvar på de olika skolorna har fortsatt. Ett exempel är att en av lärarna bedriver en variant av forskningscirkeln på sin skola. Ett annat exempel är att deltagande elever har blivit än mer medvetna om gensvarets betydelse för sitt eget lärande och lärare har upplevt att eleverna blivit mer krävande när det gäller vilka uppgifter de ska arbeta med. De flesta av lärarna har fortsatt att fördjupa sig och att prova på nya arbetssätt i undervisningen. Det har även påverkat hur man ser på och arbetar med undervisning och lärande:

- Bedömningen börjar redan med en genomtänkt planering.
- Eleverna bjuds in i planerings- och utvärderingsprocessen mer än tidigare.
- Det är viktigt hur man ställer frågor i klassrummet.
- Större fokus läggs på förmågor.
- Större transparens i klassrummet om vad målet är och hur kvalitet kan se ut.
- Eleverna kan i större utsträckning vara resurser

för varandra, och på så sätt utnyttjas mer av elevernas potential.

Några lärarcitat från utvärderingen drygt ett år efter att cirkeln avslutats.

”Forskarcirkeln har fördjupat mina kunskaper inom området, kunskaper som jag har kunnat använda mig av i min undervisning men även i samtal med kollegor och skolledare. Dessa samtal har i sin tur lett till fruktbara diskussioner som lett till nyfikenhet och inspiration mot att fördjupa sig mer.”

”Att vara tydlig, synlig och öppen med mål, vad som kommer att bedömas och hur, är att bjuda in eleverna i läroprocessen. Det känns ärligt och rättvist, alla får en chans att förstå ’spelreglerna’ i skolan. Det gör också att eleverna får en chans att påverka när de förstår undervisningens innehåll och bedömning av kunskaper. Man slipper ’gissa vad fröken tänker’ som bara några elever kan förstå. När man arbetar med gensvar på olika sätt (kamaratbedömning, gensvar från läraren, elevens självbedömning och reflektion) så upplever jag att elevens möjlighet att lära av andra, lära sig att lära och att bli en ’medarbetare’ (’äga’ sin kunskap) i skolan ökar istället för att vara en ’åskådare’.”

”Hur jag ställer frågor och vad som är viktigt har jag blivit mera medveten om.”

BfLU-cirklar

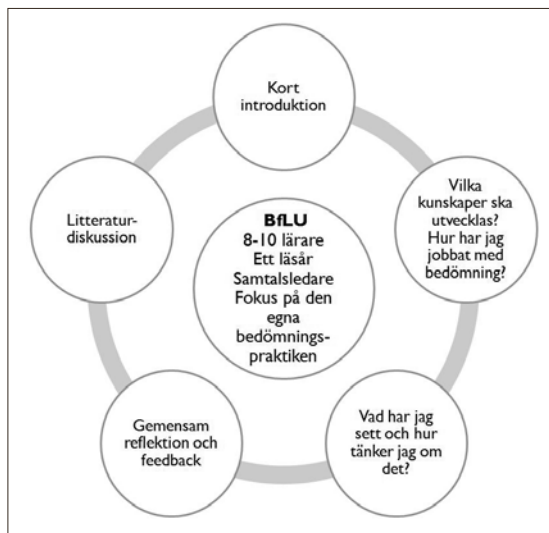
Den första forskningscirkeln gav ringar på vattnet och fler lärare ville delta. Det planerades för en ny omgång med start hösten 2011 och med rubriken

Bedömning av kunskap för lärande och undervisning (BfLU). Alla grundskolor i Stockholms stad fick ett erbjudande att ha med två lärare per skola, som rektor skulle anmäla. Intresset var stort från de flesta skolor och det slutliga deltagarantalet blev cirka 200 lärare. Upplägget var i stort sett detsamma som den tidigare forskningscirkeln, med en gemensam start, där syftet, upplägget och innehållet presenterades. Lärare som deltagit i forskningscirkeln om gensvar presenterade sina arbeten och deltagarna fick höra på två föreläsningar om bedömning. Lärarna delades in i 19 olika samtalsgrupper och varje grupp träffades sex gånger under ett läsår. Varje träff varade i tre timmar. Ett syfte med samtalsgrupperna var att lärarna sedan på sina skolor skulle kunna bedriva liknande verksamhet.

Gemensamt för många träffar har därför varit en struktur som inspirerats av TLC¹-modellen som Dylan Wiliam utarbetat (2008), där lärare först själva berättar hur de arbetat med bedömning och vad de sett och där alla sedan reflekterar tillsammans. Kollegialt lärande genom TLC-modellen innehåller aspekter som är viktiga för en hållbar utveckling: långvarighet (1–2 år), genomföra förändringar i klassrummet, möjlighet till reflektion och återkoppling och stöd av samtalsledare. I skolan vet vi att det är många utvecklingsprojekt som konkurrerar om lärarnas tid (Harrisson, 2005), så viktigt för förändring är att även skolledning och arbetslag stödjer ett utvecklingsarbete, och därför rekryterades lärarna genom rektor. Modellen har använts på olika håll, bland annat i England, USA och i några kommuner i Sverige.

Som gemensam litteratur har vi använt *Lärande bedömning* (Jönsson, 2010) och *Bedömning för lärande* (Lundahl, 2011). Litteratordiskussionerna har haft lite olika upplägg utifrån vad lärarna har

¹ Teacher learning community.



Figur 3

inriktat sina projekt mot. Skolverkets allmänna råd om planering och genomförande av undervisning (2011) har också diskuterats. I några grupper har även ytterligare litteratur förekommit. De första träffarna hade mycket fokus på vad lärarna ville utveckla för förmågor hos eleverna utifrån Lgr 11. Sedan har fokus varit på *huret*, vilka bedömningsverktyg som kan vara lämpliga och hur man kan använda dem. Förutom att utveckla förmågan att kunna använda bedömning som ett redskap för att fördjupa lärandet och utveckla undervisningen, hade samtalsgrupperna även som mål att vara en del av implementeringen av Lgr 11. Målet var då att kunna använda läroplanen som ett redskap för planering, genomförande och utvärdering.

De 200 lärarna representerade olika ämnen och stadier i grundskolan. På träffarna delade de med

sig av sina erfarenheter och presenterade olika material som de använt sig av i sina projekt. Projektet är ännu inte avslutat, och vi kan inte heller beskriva vad alla lärare har gjort i projektet, men alla har valt att prova på nya bedömningsverktyg eller förändra dem man använt tidigare.

Flera lärare har provat "two stars and a wish" och bedömningsmatriser, men också "exit cards"². Olika sätt att arbeta med kamratbedömning, självbedömning och olika checklistor har också varit frekvent. Flera lärare har börjat arbeta med elevexempel på olika sätt i undervisningen för att tydliggöra vad som ska läras och vilka kvaliteter olika elevexempel visar. Några lärare har utvecklat arbetet med prov och uppgifter, till exempel att ha ett prov tre fjärdedelar in i arbetsområdet, med ett mer formativt syfte, där man sedan använt informationen för att förändra undervisningen den sista fjärdedelen fram till att man har ett prov med ett mer summativt syfte.

Andra lärare har utvecklat hur man arbetar med feedback, exempelvis att ge feedback på elevers utkast till uppgifter, som de sedan får bearbeta och lämna in igen. En lärare har arbetat med "utvecklingsuppgifter" som eleverna har fått arbeta med i grupp och sedan fått feedback från läraren, som de sedan fick bearbeta uppgiften utifrån. Det diskuterades även i helklass vad eleverna hade utvecklat och det var tydligt i en senare individuell arbetsuppgift att många elever utvecklat förmågan att se orsaker och konsekvenser, vilket var syftet med utvecklingsuppgiften. Andra lärare har provat "No Hands Up", som är ett sätt att få fler elever att reflektera och svara på frågeställningar i klassrummet. Några lärare har haft möjlighet att prova

² Elever svarar på en kortare fråga i slutet på lektionen. Svaren samlas in och läraren får en bild av hur elever förstått exempelvis ett begrepp. Lapparna lämnas för det mesta inte tillbaka till eleverna, utan det är informationen man får som lärare som är viktig för den fortsatta undervisningen.

på lite olika variationer av hur man arbetar i olika klasser, och kunnat dra slutsatser om vad som fungerar bättre än något annat.

Några preliminära erfarenheter från samtalsledarna

- Många av lärarna har, liksom i den tidigare forskningscirkeln, kunnat konstatera att det är inte *att* man arbetar med ett visst verktyg som kan ge resultat, utan *hur* man arbetar.
- Vikten av och svårigheter med att utgå från kursplanerna som redskap för planering, genomförande och bedömning.
- Viktigt att fokusera även på det som handlar om att bedöma för att utvärdera undervisningen och kunna anpassa den efter elevers lärande. Ofta när man pratar om formativ bedömning är det fokus på det som handlar om att tydliggöra för eleven vad som ska läras på olika sätt, genom exempelvis feedback, och inte på konsekvenserna för undervisningen.
- Vi greppade kanske över för mycket denna gång, både ny läroplan och bedömning för lärande och undervisning. Våra erfarenheter från den tidigare cirkeln var att lärare från olika ämnen kunde samlas i allmändidaktiska diskussioner runt gensvar. Därför var många grupper även här ämnesblandade. Det innebar att diskussionerna ibland inte blev fokuserade på det väsentliga med bedömning av kunskap i ett visst ämne.
- Många lärare har fått användbar feedback på sitt utvecklingsarbete från andra i gruppen, särskilt genom att ha fått träffa lärare från flera olika skolor.
- Lärarnas positiva uttalanden om att i en organiserad, tillåtande form få reflektera över sin praktik gör att vi ställer oss frågan: Hur kan man bäst skapa former för detta i skolan? Hur kan

man stimulera till att även denna cirkel skapar ringar på vattnet på de enskilda skolorna?

Deltagarna i den första forskningscirkeln hade kravet på sig att skriva en artikel, för den andra omgången var det frivilligt att skriva en artikel om sitt projekt. Cirkeln är ännu inte avslutad. Några av lärarna kommer att skriva en utvecklingsartikel om sina erfarenheter och vi anordnar även en konferens i maj 2012, där deltagarna får presentera sina projekt och diskutera sina erfarenheter.

Delar av texten har tidigare publicerats i *Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel*, utgiven av Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad.

Litteratur som använts för forskningscirkeln om gensvar

- Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educ. Asse. Acc. 21: 5–31.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of Educational Research. 77(1): 81–112.
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Kristianstad: Gleerups.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Norstedts.
- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice*. Studies in higher education. 31(2): 199–218.
- Pettersson, A., Olofsson, G., Kjellström, K., Ingemansson, I., Hallén, S., Björklund Boistrup,

L. & Alm, L. (2010). *Bedömning av kunskap – för lärande och undervisning i matematik.*

Matematikdidaktiska texter, del 4. Stockholm: Institutionen för matematikämnet och naturvetenskapsämnenas didaktik, Stockholms universitet.

Rust, C., Price, M. & O'Donovan, B. (2003). *Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes.* Assessment & Evaluation in higher education. 28(2): 147–164.

Shute, V.J. (2008). *Focus on formative feedback.* Review of Educational Research. 78(1): 153–189. Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet. (2010). *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande.* Forskning om undervisning och lärande, nr 3. Stockholm.

Torrance, H. & Prior, J. (2001). *Developing Formative Assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory.* British Educational Research Journal. 27(5): 615–631.

William, D. (2007). *Research Brief: Five "Key Strategies" for Effective Formative Assessment.* Reston: The National Council of Teachers of Mathematics.

Litteratur som använts för cirkeln om bedömning av kunskap för lärande och undervisning

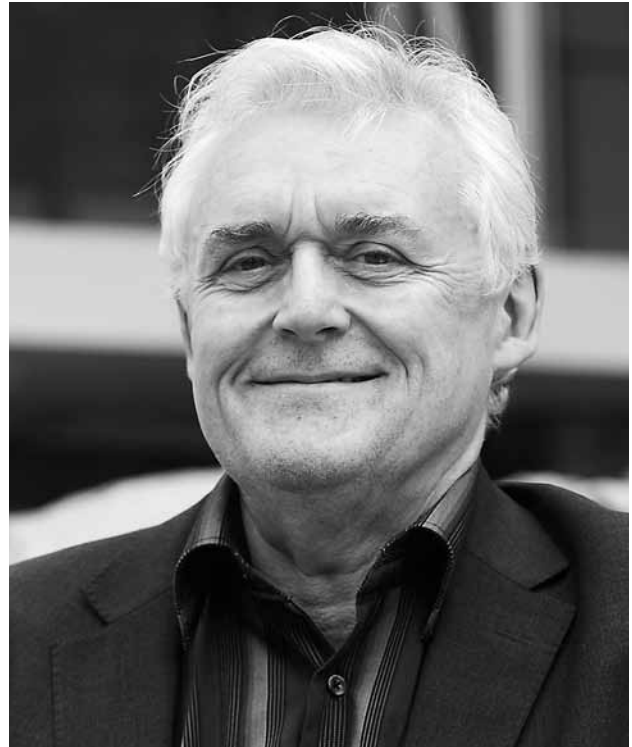
Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning.* Kristianstad: Gleerups.

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande.* Norstedts.

Skolverket. (2011). *Allmänna råd. Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan.* Stockholm: Skolverket.

Referenser

- Cederlöf Hull, I. (2011). *Effektivare läsutveckling med hjälp av gensvar?* I Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel. 48–56. Stockholms stad.
- Ek, H. (2011). *Gensvar inom matematiken.* I Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel. 74–81. Stockholms stad.
- Forsberg Aaltonen, A-C: (2011). *Kamrat- och självbedömning inom vuxenutbildningen.* I Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel. 82–90. Stockholms stad.
- Harrisson, C. (2005). *Teachers development of assessment for learning: mapping teacher change.* Journal of teacher development. 9(2): 255–263.
- Heyer, C. (2011). *Elevers gensvar till varandra på skrivuppgifter i svenska.* I Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel. 16–25. Stockholms stad.
- Hjalmarsson, O. (2011). *Reflekterande läsning i svenska.* I Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel. 58–72. Stockholms stad.
- Häggeström, M. & Wennersten, Å. (2011). *Gensvar – med eller utan matris?* I Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel. 26–37. Stockholms stad.
- Lundberg, B. & Starrin, B. (1990). *"Att gå framåt i cirkel" – Om forskningscirklar och förändringsarbete.* I ALC 1990, s 43–66.
- Lundgren, M. (2011). *Utvecklas elevernas skrivande av att de ger varandra gensvar?* I Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel. 38–47. Stockholms stad.
- Persson, S. (2009). *Forskningscirklar – en vägledning.* Malmö stad.
- William, D. (2008). *Changing classroom practice.* Educational leadership. 65 (4): 36–42.



Dennis Beach är professor i pedagogik vid Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik, Göteborgs universitet. Hans forskningsintressen ligger inom fälten lärarprofession, lärarutbildning och utbildningssociologi.

Den nyliberala utbildningsförändringen, dess drag och konsekvenser

Dennis Beach

Det har skett en massiv omvandling av lärarnas, andra pedagogers och andra tjänsteutövers socialt användbara arbete i Europa under de senaste årtiondena. Det har skapats en objektiverad form av arbetskraft för mervärdesproduktion inom privatägda företag, med ibland allvarliga konsekvenser för dessa människors arbetsförhållanden, samt för utbildningens kvalitet och elevernas hälsa och lärande.

RELATIONER SOM TIDIGARE varit förhållandevis opåverkade av kommersiella intressen är i dag involverade i ett system som bygger på ett direkt köp och sälj av den fysiska och intellektuella arbetskraften. Denna kapitalisering (Beach) av vad som tidigare har varit ett statligt och kommunalt arbete inom ländernas offentliga sektorer känns igen även i Sverige.

Den har beskrivits av såväl Daun (2003) som Lundahl (2002) i relation till utbildningssystemet generellt samt av Lundahl m fl (2010) och Erixon Arreman och Holm (2011 a, b) i relation till skolan i allmänhet och gymnasieskolans marknadsanpassning i synnerhet. Utbildningssystemens kapitalisering visar sig dessutom expandera både i Sverige och andra länder med potentiellt negativa konsekvenser för arbetstagare och konsumenter på såväl lokalt som globalt plan.

Forskning om förändringar inom utbildning och

omvårdnad återfinns ofta som en del av den övergripande forskningen om den offentliga sektorn, framför allt när det handlar om avancerade politiska ekonomier – kunskapsamhällen. Det har hävdats att förändringar inom den offentliga sektorn i dessa länder i hög grad varit beroende av nationella sammanhang och nationell politik och tagit olika vägar i olika länder. Men det har skett en konvergens på senare år, sägs det, och andra studier visar även på tvärnationella likheter i förändringsprocesserna och deras utfall och konsekvenser. Detta gäller framför allt under perioden efter 1960, vilket kan noteras i flera av de länder som har studerats i det europeiska Profknow-projektet (*Professional Knowledge – Restructuring work and life between state and citizens in Europe*) med en eller flera perioder av socialdemokratisk politisk hegemoni med dess keynesianska ekonomiska politik, följt av en glidning mot en mittenpolitik och ett slutligt brott

med keynesianism (Beach, 2009), samt, på senare år, ett ökat inflöde av nyliberal ekonomism inom den offentliga sektorn (McMurtry, 1998; Harvey, 2003). Dessa likheter påstås huvudsakligen beror på förändringar över tid i relation till tre huvudfrågor. Dessa är (i) *socialisation*, (ii) *tillväxning* och (iii) *kommersialisering* av arbeten, institutionell styrning och tjänster inom ländernas offentliga sektorer (Beach, 2008, 2009, 2010). Det innebär att bakom en till synes yttlig skillnad inom den offentliga sektorns förändring finns ett sammanhang av generell strukturell likhet (Rosskam 2006).

Denna likhet syns till att börja med i tjänstesektorernas utveckling och etablering i de olika länderna och sedan i den nyliberala ekonomiska politikens introduktion, tillämpning och utbredning (Beach, 2009, 2010). Den sistnämnda processen, det vill säga nyliberalismens intågande och expansion, har ibland skett som en del av, eller inom, socialdemokratiska ekonomiska experiment, som har påståtts vara nödvändiga för att rädda välfärden, och ibland av andra anledningar (Rosskam, 2006; Ball, 2007, 2008). Man talar ofta om skapandet av en så kallad schumpeteriansk stat, det vill säga en stat där välfärd och framgång sägs bygga på en ekonomisk utveckling genom entreprenörskap (Jessop, 2000; Zambeta 2002, 2004). Genom bland annat EU-ländernas enande om den så kallade Lissabonstrategin från mars 2000 har betydelsen av entreprenörskap blivit en gemensam del av den ekonomiska politiken och planeringen i Europasamarbetets olika länder (Beach, 2010).

En schumpeteriansk stat (eller entreprenörstat) organiseras så att entreprenörer ges de bästa tänkbara förutsättningar för att kunna realisera sina "kreativa" visioner, då detta anses, fast helt utan fasta belägg, ge det bästa utgångsläget för ett välutvecklat och effektivt kapitalistiskt system och ett kapitalistiskt välfärdssamhälles olika offentliga in-

stitutioner (Beach, 2008). Man uttrycker det som att kapitalism ska rädda välfärden genom ett *konkurrensutsatt system* som gör medborgare mer *aktiva*, och såväl omvårdnad som utbildning mer *effektiva*. Nedskärningar i offentliga utgifter, ökad privatisering, ett tillflöde av marknadsorienterade politiska beslut, angrepp på yrkesautonomi samt ekonomisk extraktion via medvärdesproduktion är dock vad som är mest vanligt förekommande i denna omvandlingsprocess. Dagens medier har ofta spelat en viktig roll. Nya sätt att beskriva och organisera utbildning och omvårdnad tas fram med hjälp av medier via eller inom en form av vad som kallas "policy-mediatisering" (Hajer, 2009), eller ibland "policy-media interaction", efter till exempel Robinson (2000). Hajer uttrycker det så här:

The media's wish for decor, for plots, for cliffhangers, or for framing policy in terms of conflicts, changes the conditions under which politics is made, and affects how politics is conducted. (Hajer, 2009, p. 4)

Med andra ord: mediernas önsknings att kunna utforma politik i relation till uppmärksamhetsfångslande rysare, intriger eller konflikter, för att skapa en mer spännande gestalt, förändrar politikens villkor och påverkar hur politiken bedrivs. Ett exempel finns i relation till lärarutbildningsutredningens betänkande (SOU 2008:109). Med stark diskursivt stöd via mediernas rapporteringar om den offentliga utbildningssektorns ineffektivitet, slarv och misslyckanden, kommer den med stor sannolikhet att underlätta en framtida *kommersialisering* av offentlig utbildningsservice inte olikt det som beskrivs i Beach (2008). Det har till exempel redan kommit förslag om halvprivata lärarutbildningar (exempelvis Rydbecksgymnasiets projektbeskrivning tillsammans med Åbo Akademi), som påstås kunna leverera lärare på ett mer tidsenligt

och kostnadseffektivt sätt, jämfört med dagens kritiserade institutioner, för dagens alltmer privatiserade, personaliserade och ibland numera även vinstkrävande skolsektor (Erixon Arreman & Holm, 2011a).

Mediernas rapportering kan betraktas ha lett till en diskursiv omvandling av tidigare uttrycksformer om den offentliga sektorn angående offentliga tjänsters utvecklade infrastrukturer och arbetskraft. Talet om offentliga praktiker och institutioner har förändrats (Ball 2008). De beskrivs numera ofta, som redan nämnts, som ineffektiva och i behov av undsättning å ena sidan, genom marknadsanpassning och uppstyrning mot en nyliberal styr- och leveransform å den andra (Ball, 2008, 2012). Mediernas rapportering har med andra ord smutskastat och nedvärderat den offentliga sektorns materiella bidrag i form av en effektiv infrastruktur och bemanning. Men dessa bidrag är, visar det sig, högst betydande och viktiga för framgångsrikt entreprenörskap och kommersialisering (Ball, 2007). De mediala nedvärderingarna möjliggör ett privat övertagande på låga ersättningsnivåer, och ett uppköpande långt under det egentliga ekonomiska värdet (Ball, 2008).

Skapandet av offentlig service inom utbildning och omvårdnad: Socialisation

Skapandet av offentliga tjänster inom utbildnings- och omvårdnadssektorerna i de sju olika europeiska länder som ingick i Profknow-projektet skedde vid delvis olika tidpunkter och i samband med olika katalysatorer (Goodson, 2008; Houtsonen & Wärvik, 2009). Men de ägde rum genom i stort samma process (Beach, 2008). Denna process kallas för socialisation (Beach, 2010), en term som benämner *skapandet av en offentlig arbetskraft* utifrån olika former av privata, halvprivata och/eller hushållsnära arbeten/tjänster. Termen refererar

med andra ord till en arbetskraft som uppstår när produktionsförhållanden flyttas från en privat sfär till en offentlig, genom tillkomsten av till exempel offentliga vård- och utbildningsinstitutioner (Jessop, 2000). Socialisation beskriver med andra ord skapandet av en samhällelig tillgänglig arbetskraft i en samhällelig institution som skolan, inom ett offentligt system som det offentliga utbildningssystemet. Och det är viktiga delar i dessa system som nu övertas av privata aktörer inom utbildningssektorn i Sverige, inte minst på gymnasienivå (Lundahl m fl, 2010; Erixon Arreman & Holm, 2011a, b).

Socialisationsprocessen har följt två separata vägar i de sju länderna i Profknow-projektet (Beach, 2010). Dessa är å ena sidan en förflyttning av utbildnings- och/eller omsorgsarbete *från* den husliga familjesfären och dess släkt-, grannskaps- och vänskapsrelationer, *till* samhällsinstitutioner såsom till exempel förskolor och vårdcentraler, som är klassiska svenska exempel på 60-talets folkhemsprodukter för utbildning och omvårdnad för den breda befolkningen. Å andra sidan har en förflyttning från småskaliga privatekonomiska produktionsförhållanden till samhällliga institutioner ägt rum i relation till utbildning och omvårdnad för de välbärgade skikten. Skillnaden är viktig. I båda fallen har tillgång till en tjänst flyttats till någon form av offentlig organisation, men utifrån helt skilda utgångspunkter: det vill säga från hemmet till den offentliga sektorn å ena sidan och från småskaliga privata köp-och-sälj-arrangemang till den offentliga sektorn å den andra. Denna tudelning visar sig också vara ett globalt fenomen (Rosskam 2006; Ball, 2007; Beach, 2010).

I denna socialisation framträder med andra ord ett mönster beträffande bland annat frågan om klasskillnader som kan noteras såväl inom nationer som mellan nationer. Detta är ett mönster med

flera starka drag. Historiskt sett har det alltid varit möjligt för penningstarka grupper i Europa att få tillgång till exempelvis privat utbildning och omvårdnad från källor utanför hemmet. Socialisation i de fallen representerade således snarare en avkommersialisering av en sorts privatekonomisk praktik än en förflyttning av en hushållspraktik som utövas i släkt-, grann- och vänskapssystem eller relationer till ett statligt system. Motsatsen gäller för befolkningens fattigaste grupper. Tillgång till utbildning och omvårdnad för dessa har tidigare varit starkt beroende av släkt-, vän- och/eller grannskapsrelationer, och socialisation representerar därför där en ”externalisering” av vård- och utbildningsarbete (vilket så gott som uteslutande var/är kvinnligt arbete). Detta arbete har förflyttats från människors hem för att införlivas i allmänna, externa, offentliga institutioner. Detta skedde ibland med hjälp av organisationer, som kyrkan, som intermediära institutioner i till exempel Irland och Portugal och ibland med hjälp av filantropiska föreningar, som i England.

För den rikare delen av det europeiska samhället kan således socialisering av utbildning och omvårdnad betraktas som en annorlunda process än för de stora massorna. För de fattiga kan det kanske ses som ett försök att skapa ett modernt och effektivt system av utbildning, omvårdnad och omsorg med en viss grad av demokratisering genom allmänna interventioner och investeringar (jfr Esping-Andersson 1996). För de välbärgade däremot har socialisation involverat något som kan betecknas som en *avkommersialisering* av småskaliga privata tjänster. Men vad som kan konstateras nu, genom nyliberalismens framträdanden inom tjänstesek-

torn, är att det socialiserade arbetet håller på att gå tillbaka till privata former. Dessutom har global kapitalism – med stöd från privata medier och högerregeringar på regionala och nationella nivåer – genom de senaste årtiondenas omstruktureringar av olika basala offentliga tjänster kunnat förändra förhållandena mellan staten, den offentliga sektorns professionella tjänster och aktörer och olika sociala klasser. Som Jones (2005, s 229) påpekar, har såväl de teoretiska som de praktiska politiska intressena för jämlikhet förändrats kraftigt i denna process. Det har skett en återgång till större klasskillnader i, och organisationsformer för, leverans av utbildning och omvårdnad, liknande de som fanns under 1800-talet och 1900-talets första hälft (Beach 2009, 2010). Olika bidrag i Rosskam (2006: red) diskuterar dessa saker utifrån ett internationellt perspektiv.

En sanning med modifikation

Den bild som målas ovan löper risk att skuldbelägga kapitalets intressen, samt glorifiera en tidigare epok i länders socialdemokratiska historia. Och för all del finns det kanske en viss grund för detta inom utbildnings- och omvårdnadssektorer (Beach, 2009, 2010). Men samtidigt måste detta omdöme behandlas med viss försiktighet (Ball, 2007, 2008), för de socialisationsprocesser som beskrivs ovan i relation till välfärdsstatens framväxt har aldrig fullt ut införlivats i något land inom Profknows urval (Goodson, 2008; Houtsonen & Wärvik, 2009), oavsett hur välutvecklat detta lands välfärdssystem än har varit. Det har alltid funnits parallella system av utbildning, omvårdnad och omsorg för individer med olika klassbakgrund¹.

¹ Detta har beskrivits såväl med avseende på utbildning i Frankrike av exempelvis Baudelot och Establet (1971), Bourdieu Passeron (1977) och Jones (2005) som i Sverige av Broady och Börjesson (2005) samt i Finland av Antikainen (2010), i Irland av Lynch (2006), i Grekland av Zambetta (2002, 2004) och i England av Ball (2003).

Men i länder som Storbritannien och Irland har ojämlikheten inom omvårdnad, utbildning och omsorg nu nått en ny extrempunkt. För de fattiga massorna talas det nu om undermåliga offentliga system, (i USA kallas det "bog-standard"), som skiljer sig markant från medel- och överklassens möjligheter att efterfråga tjänster. Där köper man antingen ut sig helt från det offentliga systemet eller kompletterar dess utbud med privata tillköp och dyra försäkringar. Denna ekonomiska möjlighet finns inte för alla grupper i samhället, speciellt inte för dem som växer upp som nyfattiga i storstadsförorter. Där tvingas man nöja sig med det offentliga systemets utbud, vars upplevda eventuella brister och faktiska tillkortakommanden kompenseras genom familjens, grannars eller vänners insatser, som förr i världen.

Det visar sig med andra ord helt enkelt vara en nödvändighet att komplettera de tidigare kronjuvelerna i dagens europeiska så kallade "välfärdssystem" med olika former av "top-up" tjänster (Beach, 2008, 2009). Detta måste ske trots att hela befolkningen tidigare utnyttjade den offentliga sektorn, speciellt i länder med ett omfattande välfärdssystem såsom Tyskland, Sverige, Finland och tidigare även Storbritannien. Den välbärgade eliten kompletterar genom sina tillgångar och privata kapital via ett exklusivt privatsystem och de fattiga gör det genom grannskaps- och släktskapsrelationer, på liknande sätt som för 150 år sedan. Välfärdsprojektet kompletteras med andra ord på två vitt skilda sätt, utifrån två vitt skilda källor, beroende på människors olika klassbakgrund, tillgångar och inkomster.

Skapandet av en ekonomiskt produktiv arbetskraft

De utarmnings- och återkommersialiseringsprocesser som har skett inom de offentliga systemen i välfärdssamhällen som Sverige har skett under en

relativt kort tidsperiod, och tidigare i vissa länder (till exempel Spanien, Portugal, Irland) än i andra (till exempel Sverige, Finland). Men inom dem har undervisning och omsorg förändrats från att vara ett socialt *användbart arbete*, först i hemmet och sedan i en offentlig institution, till ett *ekonomiskt produktivt arbete* i den privata ekonomins intressen och arrangemang, med märkbara negativa effekter på hälsa och utbildningsstandard för de fattiga (Lynch 2006, King & Wheeler 2004).

Benämningarna *produktiv* och *socialt användbar arbetskraft*, som exempelvis diskuteras i marxistisk litteratur, blir viktiga begrepp i skenet av detta. Inom marxism avviker dessa begrepp från den uppfattning som sprids via en generell borgerlig ekonomiteoretisk uppfattning, där de är komplementära produktionsformer. Så är inte fallet inom marxism. Där är begreppet *produktivt arbete* distinkt skilt från begreppet *socialt användbart arbete*, då socialt användbart arbete är en *ändamålsenlig aktivitet* som tillmötesgår levande människors behov medan produktivt arbete är ett arbete som *i huvudsak är produktivt i ekonomisk mening*, som den del av lönearbetet som är tvångsinlöst och distribuerat på olika sätt av den kapitaliska klassen som vinst. Dessa vinster berövar därför systemet ekonomiska tillgångar som annars hade kunnat föras tillbaka in i systemet till dem som utför eller mottar dess olika tjänster. Det är med andra ord ett symptom på ett parasitiskt förhållande.

Med hjälp av begreppen socialt användbart och produktivt arbete, reses frågan om arbetskraftens förvandling inom undervisning och omsorg genom kommersialisering skulle kunna representera ett nytt globalt inslag i den historiska klasskampen kring lönearbetets produktiva avkastningar (Beach, 2010). Men det finns även andra implikationer. En av dessa rör vilken roll som välfärdsstaten anses spela. För vad som framträder är att snarare än att

betrakta välfärdsstaten som en motsättning till den privata produktionen, och som ett exempel på omfördelning av mervärde genom skatt på inkomster och profit, som ofta nämns i socialdemokratiska välfärdsstaters policydeklarationer och självbeskrivningar (se till exempel Esping-Andersson 1996), när det faller i fel händer (som dagens högerregering till exempel, eller en ideologilös och ekonomiskt experimenterande socialdemokrati) borde välfärdsstaten framstå som ett instrument i en förvandlingsprocess av olika värdeformer (till exempel vårdandets psykologiska och emotionella och utbildningssystemets kulturella kapital) till ekonomiska former i termer av objektiverad arbetskraft och ekonomiska tillgångar som ackumuleras av kapitalister genom köp och försäljning av just denna arbetskraft och dess produkter (McMurtry, 1998; Harvey, 2003). Erixon Arreman och Holm (2011a, b) har beskrivit detta i relation till utbildning inom gymnasiesektorn.

Välfärdsstatens expansion blir då en viktig mellanhand i kapitalets tillväxt snarare än något som är resistent (motståndskraftigt) mot kapital, så som ibland uttrycks (se till exempel Esping-Andersson 1996). Och kommersialisering är således inte en process som strider mot tidigare utveckling inom välfärdssamhällen, utan snarare en process som utnyttjar denna utveckling i eller för privata ekonomiska intressen. Det sker när politisk styrning faller offer för kapitalets intressen och/eller marknadskapitalismens hegemoni.

Detta betyder att den nyliberala kommersialiseringen inom tjänstesektorn innefattar viktiga politiska reträtter från tidigare försök att uppnå en viss form av jämlikt och demokratiskt tillhandahållande av service (Ball, 2008). Det gör den onekligen, och i den privata ackumuleringens intressen. Till och med de mildaste former av statligt styrda kommersialiseringar, som exemplet med Sveriges

friskolereform från 1992 som uttrycks ha som mål att utveckla en effektiv, mänsklig service och mångfald – inte profit – är beroende av ett etablerat "varumärke" samt en infrastruktur av människor, platser, artefakter och brukare som kan övertas genom ekonomiska ersättningar som ligger långt under "varumärkets" egentliga värde (Ball, 2007). Detta innebär en förvandling av arbetsförhållanden i länder som Sverige och en massiv förflyttning av statens kapital och andra tillgångar samtidigt som förhållanden som tidigare var relativt opåverkade av direkta vinstintressen har omvandlats till kommersiella relationer som innefattar ett direkt köpande och säljande av arbetskraft för att skapa privata mervärden. Båda dimensionerna av välfärdens omstrukturering har därför betydande konsekvenser i relation till jämlikhetsfrågor. Dessa börjar bli alltmer synliga i, och i anslutning till, dagens utbildningssystem och dess praktiker och produkter, samt den offentliga sektorns arbetsförhållanden i bredare bemärkelse.

Referenser

- Education: *The Case of Restructuring the Nordic Model*, Current Sociology, Antikainen, A. (2010). The Capitalist State and 58(4), 530–550.
- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market: the Middle Classes and Social Advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding Private Sector Participation in the Public Sector*. Oxford: Routledge.
- Ball, S. J. (2008). *New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education*, Political Studies, 56(6), 747–765.
- Ball, S. J. (2012). *Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University*, British Journal of

- Educational Studies, 60, 17–28.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *Grundskolans funktion i det kapitalistiska skolsystemet*, i Berner, Callewaert & Silberbrandt red: Skola, ideologi och samhälle. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Beach, Dennis (2008). *The Changing the Relations between Education Professionals, the State and Citizen Consumers in Europe: Rethinking Restructuring as Capitalisation*, European Educational Research Journal, 7(2): 195–207.
- Beach, Dennis (2009). *Omstrukturerings av utbildning och vård i Norden från ett socialt användbart till ett kommersialiserat och ekonomiskt produktivt arbete: I vems intressen?* Nordisk Pedagogik, 29(3), 294–302.
- Beach, Dennis (2010). *Socialisation and Commercialisation in the Restructuring of Education and Health Professions in Europe: Questions of Global Class and Gender*, Current Sociology, 58(4), 551–569.
- Broady, D. & Börjesson, M. (2005). *Gymnasieskolans sociala karta*, s. 32–37 i Utbildningsvetenskap 2005 – resultatdialog och överblick, Vetenskapsrådets rapportserie 13:2005, Vetenskapsrådet, Stockholm.
- Daun, H. (2003). *Market forces and decentralization in Sweden: Impetus for school development or threat to comprehensiveness and equity?* I D.N. Plank & G. Sykes (red), *Choosing Choice. School Choice in International Perspective*, 92–111. New York: Teachers College Press.
- Erixon Arreman, I. & Holm, A-S. (2011a). *School as "Edu-business": Four "serious players" at the Swedish upper secondary school market*. Education Inquiry 2,(4) (this issue).
- Erixon Arreman, I. & Holm, A-S. (2011b). *Privatisation of public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden*. Journal of Education Policy, 26(2), 225–243.
- Esping-Andersen, G. (1996). *After the Golden Age? Welfare State Dilemmas in a Global Economy*, i G. Esping-Andersen (red), *Welfare States in Transition*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Goodson, I. (2008: red). *Investigating the Teacher's Life and Work*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hajer, Michelle (2009). *Authoritative Governance: Policy Making in the Age of Mediatisation*. Oxford: Oxford University Press.
- Harvey, David (2003). *The New Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Houtsonen, J. & Warvik G-B. (2009: red). *European Nurses' Life and Work under Restructuring*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Houtsonen, J., Czaplicka, M, Lindblad, S, Sohlberg, P & Sugrue, C (2010). *Welfare State Restructuring in Education and its National Refractions: Finnish, Irish and Swedish Teachers' Perceptions of Current Changes*, Current Sociology, 58(4), 597–622.
- Jessop, Bob (2000). *From the KWNS to the SWPR*, i Lewis, G, Gewirtz, S & Clarke, J (red) *Rethinking Social Policy*. London: Sage.
- Jones, Ken (2005). *Remaking education in Western Europe*, European Educational Researcher Journal 4(3): 228–242.
- King, T. and Wheeler, M (2004). *Inequality in Health Care: Unjust, Inhumane*, Annals of Internal Medicine, 141: 815–817.
- Lundahl, Lisbeth (2002). *From Centralisation to Decentralisation: Governance of Education in Sweden*. European Educational Research Journal 1(4): 625–636.
- Lundahl, L, Erixon Arreman, I, Lundström, U. & Rönnberg, L. (2010) *Setting Things Right? Swedish Upper Secondary School Reform in a 40-Year Perspective*, European Journal of Education.

- Vol. 45(1), 46–59.
- Lynch, K. (2006). *Neo-liberalism and marketisation: the implications for higher education*, European Educational Researcher Journal 5(1): 1–17.
- McMurtry, J. (1998). *Unequal Freedoms: The Global Market as an Ethical System*. Toronto: Kumarian Press.
- Robinson, P. (2000). *World Politics and Media Power: Problems of Research Design*, Media, Culture and Society 22(2): 227–232.
- Roskam, E., red. (2006). *Winners or Losers? Liberalizing Public Services*. Geneva: ILO.
- SOU 2008:109: *Hållbar lärarutbildning*, Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Zambeta, E., (2002). *Europeanisation and the emergence of entrepreneurial culture in Greek education: reflections from education policy*, Education and Social Justice 4(2): 15–23.
- Zambeta, E. (2004). *Greek Education 1980–2001: From the demand for democratisation to the promotion of entrepreneurship*, i Sakis-Karagiorgas-Foundation (ed) *Social Change in Contemporary Greece (1980–2001)* Athens: Sakis Karagiorgas Foundation.

Tidigare nummer av Forskning om utbildning och lärande

Nr 1 2009 *Den läsande läraren – Pedagogiska skrifter som bildnings- och moderniseringsprojekt 1898–1984*

Författare: Joakim Landahl

Nr 2 2009 *Den forskande läraren – med ansvar för yrkets kunskapsbildning*

Författare: Ingrid Carlgren, Annika Lilja, Eva Johansson och Ference Marton

Nr 3 2010 *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande*

Författare: Aili Klapp Lekholm, Jan-Olof Norell, Bengt Olsson, Astrid Pettersson, Ingrid Pramling Samuelsson, Niklas Pramling, Inger Ridderlind

Nr 4 2010 *Utbildning på vetenskaplig grund*

Författare: Eva Alerby, Anders Arnqvist, Lasse Fryk, Mats Hansson, Tomas Kroksmark, Niklas Pramling, Mikael Nordenfors, Cristina Robertson, Cecilia Wallerstedt

Nr 5 2011 *Lärare som praktiker och forskare – om praxisnära forskningsmodeller*

Författare: Björn Andersson, Ingrid Carlgren, Maria Hagberg-Ripellino, Sara Lundström, Ingrid Mossberg Schüllerqvist, Christina Olin-Scheller, Ulla Runesson, Karin Rönnerman, Anitha Sedefors

Nr 6 2011 *Läraryrkets interkulturella dimensioner*

Författare: Inger Lindberg, Caroline Ljungberg, Pia Nygård Larsson, Monica Sandlund, Ove Sernhede, Anders Skans, Ingegerd Tallberg Broman

Nr 7 2011 *Forskande lärare en framgångsfaktor – Erfarenheter från Lärarlyftets forskarskolor*

Författare: Bengt Schüllerqvist samt licentiander från forskarskolorna

Skrifterna kan beställas via
Materialkatalogen
www.lararforbundet.se
eller från info@stiftelsensaf.se

Förslag till innehåll och inlägg
skickas till
solweig.eklund@stiftelsensaf.se eller
lämnas på tel 070-3223349.

Stiftelsen SAF,
Box 12098, 102 23 Stockholm
Tel 08-737 67 06
info@stiftelsensaf.se

Forskning om undervisning och lärande ges ut i syfte att bidra till diskussionen om behovet av forskning och utveckling i skolan.

Lärarnas forskningskonvent har för andra gången anordnats av Lärarförbundets vetenskapliga råd. Det hölls den 14 maj 2012 och där deltog lärare, skolledare och forskare. Lärarnas forskningskonvent vill utgöra en mötesplats där alla kan mötas och diskutera den för skolan viktiga frågan om hur vi kopplar ihop forskning och skola.

Detta nummer, *Samspelet mellan forskning och skola*, diskuterar hur och vad detta samspel kan innebära. I några artiklar har rådets ledamöter belyst olika perspektiv. Artiklarna innehåller studier avseende Learning Study, forskningscirkel, dokumentation, utvecklingsarbete, lärandemiljöer, nyliberala förändringar samt en engelsk longitudinell studie om förskolans betydelse. Lärarförbundets ordförande Eva-Lis Sirén framhöll behovet av ett nationellt center som främjar utvecklingen mot en förskola och skola som vilar på vetenskaplig grund.

I detta nummer medverkar Eva Alerby, Anders Arnqvist, Ylva Backman, Dennis Beach, Ulrika Bergmark, Lise-Lotte Bjervås, Ulf Blossing, Anette Emilson, Åsa Gardelli, Krister Hertting, Catrine Kostenius, Pernilla Lundgren, Astrid Pettersson, Ingrid Pramling Samuelsson, Ulla Runesson, Kathy Sylva och Kerstin Öhrling.

forskning om undervisning och lärande 9

utkommer i oktober 2012
och handlar bland annat
om IUP, samtal, elevdoku-
mentation.