



Mittuniversitetet

MID SWEDEN UNIVERSITY

Didaktiska reflektioner – reflektioner om didaktik

Specialnummer

Red: Helene Dahlström, Linda Wilhelmsson, Sofia Eriksson-Bergström

Utbildningsvetenskapliga
studier 2021:1

Utbildningsvetenskapliga studier

Mittuniversitetet, Institutionen för utbildningsvetenskap

Sundsvall 2021

© Författarna

Redaktörer: Helene Dahlström, Linda Wilhelmsson, Sofia Eriksson-Bergström

Grafisk form: Marcus Sundgren

Omslagsbild: Åke Johansson

Satt med Gill Sans och Adobe Jenson Pro

ISBN 978-91-89341-31-9

[https://www.miun.se/Forskning/publikationer/rapporter/
utbildningsvetenskapliga-studier/](https://www.miun.se/Forskning/publikationer/rapporter/utbildningsvetenskapliga-studier/)

**Didaktiska reflektioner –
reflektioner om didaktik**

Specialnummer

Red: Helene Dahlström, Linda Wilhelmsson, Sofia Eriksson-Bergström

© Författarna

Redaktionen förord

Tidskriften *Utbildningsvetenskapliga studier* har som syfte att erbjuda skribenter möjligheter att publicera vetenskapliga texter inom forskningsfälten utbildningsvetenskap, pedagogik och didaktik. Ambitionen med tidskriften är att texterna ska komma till användning för en bred läsekrets med intresse för de frågor och områden som tas upp i respektive text eller temanummer. Samtliga bidrag som publiceras har behandlats i seminarieform och granskats av en eller flera forskare, samt redaktionsrådet.

Detta temanummer är dedikerat till professor Göran Fransson som hastigt lämnade oss i april 2021. Det gemensamma, kollektiva, respektfulla samtalet var Görans signum. I sin roll tillät han och bidrog till att alla stärktes och fick möjlighet att fördjupa sin kunskap om didaktik. Samtliga författare i denna rapport deltog i en kompetensutvecklingsinsats inom didaktik, vid Institutionen för Utbildningsvetenskap, som leddes av Göran Fransson, professor i didaktik. Texterna har växt fram, diskuterats och granskats i seminarier som en förlängning av kompetensutvecklingen. De har på så sätt utvecklats men också bidragit till fortsatt fördjupning om didaktik.

Syftet med numret är att visa på didaktikens mångfald; att kommunicera de olika aspekter som kommit fram genom kompetensutvecklingen, men inte minst är syftet att ge exempel på hur didaktiken kan bidra inom många olika verksamhetsområden inom utbildning. Didaktik är inte en tydligt utan kan förstås som kunskapsområde, vetenskaplig disciplin och teoribildning. Det som är gemensamt för texterna är deras gemensamma tematik där relationen mellan teori och praktik inom det utbildningsvetenskapliga fältet problematiseras. Texterna är att betrakta som inspel och bjuder in till fortsatt dialog om didaktik i stort och smått.

Första texten i rapporten, skriven av MARCIA HÅKANSSON LINDQVIST, är en didaktisk reflektion kring denna kompetensutvecklingsinsats för lärarutbildare. Reflektioner som synliggörs i texten är bland annat hur en kompetensutvecklingsinsats kan bidra till att utveckla nya kunskaper inom didaktik. Därefter gör AGNETA PERSSON i nästa kapitel en betraktelse av hur lärares och rektorers kunskaper och erfarenheter kommer till uttryck i Samverkan för bästa skola. CHRISTINA WIDMARK SAARI resonerar i sin essä runt transspråkande undervisning där språklig och kulturell mångfald står i fokus och ämnar utveckla en didaktisk modell för arbetet med detta område. HELENE DAHLSTRÖM och MALIN NORBERG beskriver och

diskuterar i sitt bidrag ett arbetssätt där studenter ses som medskapare. De mejslar fram en modell för multimodal analys som kan användas didaktiskt i lärarutbildningen. Numret avslutas med en reflektion skriven av JUDITH VAN WEELIE, MARCIA HÅKANSSON LINDQVIST, GÖRAN FRANSSON och LINDA WILHELMSSON över hur språk som didaktiskt verktyg på olika sätt kan användas som en modell för att integrera teori och praktik i verksamhetsförlagd utbildning.

Redaktionen

Innehåll

Didaktiska reflektioner kring en kompetensutvecklingsinsats inom didaktik för lärarutbildare 11

Inledning	11
Lärande och lärarutbildare som reflekterande praktiker	13
Kompetensutveckling i didaktik – didaktiska strövtåg	15
Reflektioner om didaktik – att reflektera om reflektioner	17
Didaktik som inspiration	18
Didaktik som professionsbegrepp	18
Didaktik som verktyg	20
Didaktik för att skapa förståelse för uppdraget hos lärarstudenterna	21
Didaktiska reflektioner i reflektion	21
Sammanfattning	23
Referenser	25

Blir erfarenheter beprövade inom

Samverkan för bästa skola?27

Inledning	27
Samverkan för bästa skola – en översikt	29
Beprövad erfarenhet – hur kan det förstås?	30
Exempel kring beprövad erfarenhet från arbetet med Samverkan för bästa skola	34
Kollegialt lärande = Beprövad erfarenhet? En framåtblick	42
Praktiknära och didaktisk forskning som stöd för att utveckla beprövad erfarenhet?	46
Sammanfattande reflektioner	53
Referenser	55

”There you see, där borta!” ”Tuolla”

”Yes I see, over there, dar!”59

Sociokulturell kontext	60
Transspråkande undervisning	61
Språklig och kulturell mångfald i undervisningspraktiken	63
Identitetspositioner – vem är jag, i förhållande till andra?	64
Interaktion – ansikte mot ansikte i naturliga samtal	66

Språk – som resurs i undervisningspraktiken	68
Litteracitet – ur ett ideologiskt perspektiv	70
Förskolans verksamhet	72
Grundskolans verksamhet	73
Läroplanens formuleringar	74
"The Four Resources Model"	75
Transspråkande undervisningspraktik i relation till didaktik	78
Transspråkandets didaktiska design	78
Arbetsätt	79
Kartlägga, planera & genomföra	81
Referenser	84

Studenter som medskapare i lärarutbildning87

Inledning	87
Design och arbetsprocess	92
Modell för multimodal analys	100
Avslutande reflektioner	103
Designens betydelse för utvecklingen av analysmodellen	104
Hur modellen kan förstås ur ett multimodalt socialemiotiskt perspektiv	105
Referenser	107

Från praxistriangeln till trädet109

Prolog	109
Inledning	110
Teori och praktik	111
Praxistriangeln – en modell för att försöka förstå och integrera teori och praktik	112
Praxisträdet – liknelsen med praxistriangel	115
Trädets rötter - Etisk legitimitet	116
Trädets stam – Teoribaserad nivå	118
Trädets lövverk – Handlingsnivå	120
Trädet – en liknelse och dess räckvidd	122
Referenser	124

Didaktiska reflektioner kring en kompetens- utvecklingsinsats inom didaktik för lärarutbildare

MARCIA HÅKANSSON LINDQVIST

Tid till reflektion om de didaktiska frågorna saknas i vardagen, trots stort intresse för hur jag kan arbeta med studenternas reflektioner om didaktik för att föra samman teori och praktik. I en vardag som styrs av undervisningspass skapade kompetensutvecklingsinsatsen möjligheter för mig att fördjupa mig i de didaktiska frågorna i litteraturen, diskutera didaktiska frågor med kollegor och reflektera vidare över hur jag som lärarutbildare kan stärka lärarstudenternas reflektioner om didaktik så att de i sin tur kan stärka elevernas reflektioner om didaktik ...

Inledning

Detta inledande citat speglar en universitetslärares reflektioner om didaktik; om intresset att arbeta med didaktiska frågor med lärarstudenterna i teori och praktik och en vilja att fördjupa sig i didaktiken individuellt och kollektivt med kollegor. Hur kan en kompetensutvecklingsinsats bidra till att utveckla nya kunskaper i didaktik? Hur kan dessa nya kunskaper stärka universitetsläraren inom didaktik? Hur kan lärarens nya kunskaper skapa inspiration i arbetet med lärarstudenter? Hur kan lärarstudenterna i sin tur stärka sin undervisning med eleverna?

Den ökade bredden i intagning till program och kurser inom lärosätets lärarutbildning ställer nya krav på att möta studenter med student-

centrerade metoder. UKÄ konstaterar att: "Implementeringen av studentcentrerat lärande i lärosätenas verksamhet ställer alltså nya krav på både studenter och lärare" (UKÄ, 2018, s. 2). Studentcentrerat lärande kan ses som en del av kvalitetssäkringen av utbildning eller som en del av ett lärosätets pedagogiska grundsyn. Vidare konstaterar UKÄ (2018) att studentcentrerat lärande kan ses som ett mål för utvecklingen av undervisningen.

Inom lärarutbildningen pågår samtidigt ständigt återkommande utvärderingar samt behovet av att behålla och utveckla undervisningens kvalitet. För att möta dessa krav behöver lärarutbildare ständigt reflektera kring och utveckla den egna undervisningen. Detta innebär att skapa förutsättningar för reflektion som verktyg för lärande (Schön, 1987; Bie, 2014). Som alla lärare inom akademien kan lärarutbildare behöva stöd i detta kvalitetsutvecklingsarbete, genom kompetensutveckling. Exemplevis kan man återgå till didaktiken och sätta de grundläggande didaktiska frågorna i fokus. Ett sätt som provats är en fördjupning i didaktik som kompetensutveckling för att erbjuda lärarutbildare möjlighet att själva reflektera om att organisera och genomföra undervisning för lärarstudenter utifrån de organisatoriska förutsättningar, utmaningar och möjligheter lärarna möter i vardagen.

I denna essä är en genomförd kompetensutvecklingsinsats för lärarutbildare i fokus. Lärarutbildarna medverkade under ungefär ett år i seminarier kring didaktik för att utveckla de egna kunskaperna i didaktik. Genom att läsa, skriva reflektioner och sedan diskutera i gruppseminarier behandlades sex texter om didaktik. Texterna om didaktik lästes inför seminarier och som förberedelse inför seminarierna skrev lärarutbildarna reflektioner i form av reflektionsloggar i ett gemensamt dokument. Reflektionerna fungerade som ett underlag för diskussionerna i seminarierna. Under seminarier fick lärarutbildarna möjlighet att diskutera didaktiska frågor och hur reflektionerna om didaktiken kunde vara ett stöd i arbetet med studenter för att stödja studenterna vad gäller didaktisk reflektion i undervisningen på Institutionen för utbildningsvetenskap på Mittuniversitetet.

Målet med insatsen var att öka den didaktiska kompetensen hos lärarutbildare, men också att skapa möjligheter för lärarutbildare att reflektera kring didaktik och om att skapa utrymme för reflektioner om didaktik hos lärarstudenterna. I denna essä är syftet att reflektera över lärarutbildarnas reflektioner om didaktik inom ramen för en kompetensutvecklingsinsats i

didaktik: *Hur reflekterar lärarutbildarna om det egna lärandet?* och *Hur reflekterar lärarutbildarna om lärarstudenters lärande?* Det är tänkt att texten ska bidra till insikt i hur utformningen och genomförandet av en kompetensutveckling i didaktik kan skapa förutsättningar för att som lärarutbildare utveckla reflektioner om didaktik och om det egna lärandet. Vidare presenteras lärarutbildarnas reflektioner om att arbeta med lärarstudenters reflektioner om didaktik.

Lärande och lärarutbildare som reflekterande praktiker

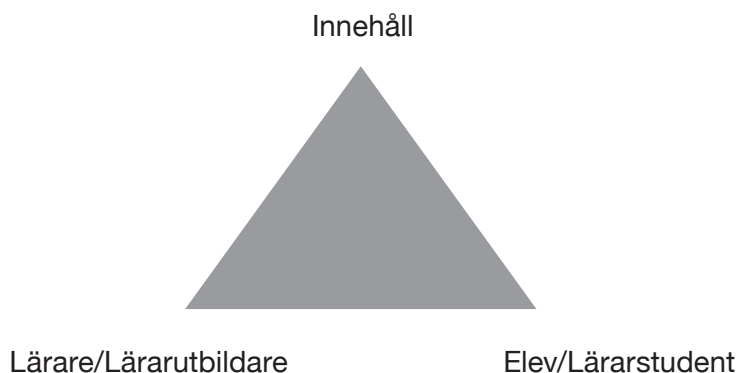
Lärande är en av människans grundläggande egenskaper enligt Säljö (2000). Varje individ kan ta till sig nya kunskaper och har en inbyggd förmåga att använda erfarenheter i nya sammanhang. Samspelet mellan individen och kollektivet i lärandet i lärandeprocessen kan beskrivas som "en fråga om hur individer och kollektiv tillägnar sig, utvecklar och håller levande samhällsliga erfarenheter" (Säljö, 2005, s. 21). Dessa tankar utgår från en syn på lärande som ser lärande som en aktiv process och lägger vikt på individen och kollektivet, samt språk och kommunikation genom dialog.

Schöns (1983; 1987) teorier kan införlivas i ett utforskande om den egna praktiken som reflekterande praktiker. Att ständigt reflektera kring den egna undervisningen och sin praktik är utgångspunkten för det som Schön valde att benämna en *reflekterande praktiker* (Schön, 1987). Den reflekterande praktikern använder reflektion som ett lärande verktyg (Bie, 2014). Genom att ständigt reflektera över den egna undervisningen arbetar lärarutbildarna med *reflection in action* (Schön, 1987). Utifrån Schöns idé om praktiken som reflekterande praktiker är ett reflekterande kring det man gör och hur det går, ska påverka hur arbetet genomförs. Är det möjligt att reflektera in action? Möjligen kan det vara en alldeles för komplex process? Nästa steg blir då att följa upp genom *reflection on action* (Schön, 1987). Detta gör man när man lämnat handlingarna, vilket kan bidra till djupare insikter kring praktiken. Dessa reflektioner och erfarenheter kan i sin tur leda till nya insikter för det praktiska arbete som genomförs i framtiden.

Schön och Argyris (1974) diskuterar *theory in practice and theories in use*, dvs förmåga att sätta teori i praktik som reflekterande praktiker. Hur kan detta förstås? Genom att ständigt sträva efter att reflektera om den

egna undervisningens utformning utvecklar den professionella läraren sin undervisning i teori och praktik. Wallgren (2016) beskriver lärares professionalitet som grundad ”i vetenskaplig kunskap, en praktisk handlingsberedskap och etisk klokhet” (Wallgren, 2016, s. 34). Denna professionalitet kan också kopplas till prövande förhållningssätt i sin profession som lärare i linje med Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) enligt Boyer (1991). Ett prövande förhållningssätt innebär ett aktivt och studentcentrerat arbete med att motivera, dokumentera och medvetet granska undervisningen för att utveckla undervisningen. Ett prövande förhållningssätt kan också innebära att testa, förkasta, göra *rätt* och göra *fel*, modet att ge sig ut i det okända genom att lämna det trygga och invanda för att istället sträva vidare med nyfikenhet.

En annan möjlig teoretisk inramning vad gäller undervisningen är att återgå till didaktiken, *undervisningens konst*. Den didaktiska triangeln är en modell som illustrerar den tyska traditionens tre didaktiska grundpelare: *innehållet, läraren och eleven, samt relationerna dem emellan* (Wahlström, 2016).



Figur 1. Den didaktiska triangeln.

Lärarytbildarnas professionella kompetens kan sägas vara förmågan att kombinera dessa didaktiska grundpelare genom att ställa didaktiska frågor för att kunna utforma den egna undervisningen. Hur kan detta problematiseras vad gäller lärarytbildares utmaningar? Lärarytbildare måste dessutom tänka didaktik i flera dimensioner. Hur skall de själva lägga upp undervisningen så att de på bästa sätt kan nå lärarytstudenterna? Hur kan de

få lärarstudenterna att förstå hur de kan tänka kring didaktik när de lägger upp sin kommande undervisning? Hur kan denna undervisning i sin tur planeras i relation till elever som skall få kunskaper och arbetssätt som de i sin tur skall kunna applicera i sitt arbete med eleverna? Vidare finns lärarutbildares didaktiska tänkande, om hur de kan utveckla lärarstudenters didaktiska tänkande om deras (kommande) undervisning. De didaktiska frågorna kan återfinnas i flera undervisningsprocesser och sammanhang. Jank och Meyer (1997) presenterar följande didaktiska frågor: *Vem är det som ska lära sig; Vad ska eleven lära sig; Varför ska eleven lära sig; När ska eleven lära sig; Hur ska eleven lära sig och Var ska eleven lära sig?* I denna essä kan dessa didaktiska frågor sägas vara grunden för att belysa reflektioner om didaktik i en kompetensutvecklingsinsats inom didaktik för lärarutbildare.

Kompetensutveckling i didaktik – didaktiska strövtåg

Kompetensutvecklingsinsatsen, *Kompetensutveckling i Didaktik – didaktiska strövtåg*, erbjöds all personal på institutionen för utbildningsvetenskap. Det var högskolelärare, men framförallt lärarutbildare som skulle mötas för att gemensamt utvecklas vidare. Det var undervisande och forskande personal som förväntades delta. Deltagande skedde på kompetensutvecklingstid som fanns avsatt i tjänsteplaneringen. För att underlätta för att så många som möjligt kunde delta organiserades insatsen med flexibla lösningar i tid och rum. Konkret innebar det att varje seminarium genomfördes vid tre olika tillfällen och deltagarna kunde välja vid vilket tillfälle de ville delta – eller rättare sagt: vid det tillfälle som passade dem med tanke på alla andra arbetsuppgifter. Tanken var att hitta en seminarieform som kunde fungera parallellt med undervisnings- och forskning med målet att underlätta för deltagande. Ledarens roll var att organisera litteraturseminarierna, att finnas tillgänglig för samtal för deltagarna samt att agera som ett stöd och kritisk vän. Ledaren erbjöd också skrivstöd för deltagare som ville skriva något för publicering inom didaktik.

Det fanns flera mål med kompetensutvecklingen. Det var viktigt att stärka individer och kollegiet gällande kunskaper om didaktik samt förmågan att undervisa om didaktik. Vidare skulle didaktiska och vetenskapliga förhållningssätt i undervisningen i olika utbildningsprogram synlig-

göras. Vad lärarutbildarna skulle forma var en mer utvecklad samsyn i kollegiet om hur didaktik kan förstås och hur didaktik kan integreras i undervisningen i olika utbildningsprogram. Varför skulle lärarutbildarna lära sig? Målet med kompetensutvecklingsinsatsen var att insatsen skulle stärka kunskapen om didaktik och den didaktiska forskningen genom att utveckla en fördjupad didaktisk medvetenhet. Detta innebar en fördjupning i exempelvis forskningsöversikter eller teoretiska perspektiv. Ett mål för kompetensutvecklingen var att didaktiska perspektiv tydligare skulle framträda i all undervisning, både på grund- och avancerad nivå. Bortom detta mål fanns kanske nästa steg – hur man väljer att omsätta dessa perspektiv till praktisk handling.

Didaktik – ett professionsbegrepp av Wahlström (2016) valdes som huvudbok för insatsen. I boken presenteras olika perspektiv på didaktik som diskuteras och problematiseras. I annan litteratur presenterades en introduktion till didaktiken (Brante et al., 2015), didaktiska möjligheter från ett pragmatiskt perspektiv (Öhman, 2014), ämnesdidaktik som brobyggare (Ullström, 2008) samt Pedagogical Content Knowledge (PCK) modellen (Schulman, 1987). Ett urval av referenslitteratur erbjöds för vidare läsning och fördjupning (t.ex. Askling, 2004; Bäckman, Elm & Mangusson, 2020; Dewey, 1916/1999; Englund, 2006; Kroksmark, 1994; Uljens, 1997).

Kompetensutvecklingen genomfördes under ungefär ett år, dvs det var under denna tid som lärarutbildarna skulle lära sig. Kompetensutvecklingen inleddes med en gemensam introducerande träff och därefter följde litteraturseminarier i mindre grupper. Grupperna bestod av undervisande och forskande personal som arbetade i olika lärarutbildningsprogram. Genomförandet bestod av litteraturbearbetning, kollegiala seminarier, föreläsningar och egna skriftliga reflektioner. Deltagarna förväntades bearbeta litteraturen, skriva reflektioner i ett gemensamt forum samt föra en egen reflektionsdagbok. Tanken var att de skriftliga reflektionerna och reflektionsboken skulle vara ett verktyg för att systematiskt och metodiskt dokumentera den egna läsningen, lärandet och reflektionerna om kunskapsutvecklingen i didaktik. Litteraturseminarierna erbjöds digitalt och deltagarna fick välja en dag och tid som passade bland tre föreslagna. Kompetensutvecklingen inleddes i januari 2020 och var tänkt att genomföras som fysiska träffar vid lärosätet, men pga. Covid-19 pandemin var planen tvungen att ändras till ett digitalt rum. Målet var också att tillsammans skapa ett för samtliga deltagare öppet och tillåtande samtalsklimat

som skapade möjlighet att ställa frågor och resonera fritt om didaktiska spörsmål. Litteraturseminarierna varade mellan 1 till 1,5 timme. Kompetensutvecklingsinsatsen erbjöd möjligheter att utifrån texterna diskutera didaktikens historik, nationella och internationella perspektiv, samt olika didaktiska teorier och modeller.

Reflektioner om didaktik – att reflektera om reflektioner

Det empiriska materialet som ligger till grund för denna essä utgörs av lärarutbildarnas reflektioner och de har använts som ett underlag för att fånga lärarutbildarnas reflektioner. Reflektionsloggarna skrevs under kursens gång utifrån följande reflektionsfrågor:

Inför litteraturseminarierna skall du in din läsning av texten identifiera och tag fasta på 2-3 teman, stycken eller meningar som är särskilt centrala för dig. Du skall i det fokusera på minst två aspekter; något som är nytt eller centralt för dig i (a) din förståelse av didaktik som kunskapsområde, och (b) något som kan vara av vikt att diskutera med studenter i det/de utbildningsprogram du är verksam inom, eller som kan vara av vikt i forskning.

Hur reflekterade lärarutbildarna i sina reflektionsloggar? På vilket sätt har reflektionerna använts som ett underlag för att fånga lärarutbildarnas reflektioner. Lärarutbildare reflekterar kring didaktiken som reflekterande praktiker. De reflekterar om den egna kunskapen. De reflekterar också över möjligheten att med hjälp av didaktiken för att hjälpa lärarstudenter att reflektera om uppdraget som lärare. Totalt omfattade reflektionsloggarna ca 13 000 ord. Tematisk analys (Braun & Clarke, 2006), användes för att identifiera, analysera och hitta mönster, och teman samt för att organisera och beskriva materialet. Analysen genomfördes för att fånga lärarutbildarnas reflektioner om didaktik, om det egna lärandet och hur de utvecklade kunskaperna skulle kunna användas i praktiken med lärarstudenter. Analysen gav ett nedslag i lärarutbildarnas reflektioner om didaktik i följande teman: *Didaktik som inspiration, didaktik som professionsbegrepp, didaktik som verktyg* och *didaktik för att skapa förståelse för uppdraget hos lärarstudenterna*.

Didaktik som inspiration

Läro-utbildarnas reflektioner om didaktiken tyder på didaktik som inspiration, som ett utrymme att fånga och inspirera elevens lärande:

... om inspiration och att läraren ska främja elevens lärande... didaktiken behandlar läran om hur läraren kan initiera elevens lärande. Didaktiken har utvecklats i utrymmet mellan fastställda läroplaner och lärarens pedagogiska frihet.

I detta utrymme reflekterar en läro-utbildare om att själv bli inspirerad att diskutera didaktiska frågor med läro-studenterna:

Hur den enskilda individen möter undervisningens innehåll utifrån sina egna förutsättningar och egna erfarenheter. Jag blir inspirerad till att tydligare diskutera didaktik med studenter tidigt i läro-utbildningen i samband med undervisning och olika undervisningsmiljöer.

Läro-utbildarnas reflektioner belyser tankar om när en läro-utbildare kan diskutera didaktik med läro-studenterna; tidigt i utbildningen. Kanske kan detta gynna förutsättningarna för läro-studenters didaktiska arbete med elever i yrkesutövningen.

Didaktik som professionsbegrepp

Flera av läro-utbildarna ser didaktiken som ett professionsbegrepp för att underlätta didaktisk reflektion i samband det praktiska arbetet. Didaktiken erbjuder ett professionsbegrepp i olika läro-utbildningssammanhang. En läro-utbildare ser didaktiken som:

Ett professionsbegrepp även för förskollärare.

En annan läro-utbildare aktivt främst inom uppdragsutbildning reflekterar:

Jag blir påmind om vikten av att problematisera och lyfta fram olika perspektiv, som didaktik och pedagogik... som ett sätt att stärka deltagarnas kunskapsgrund och professionella språk.

Didaktik som professionsbegrepp kan underlätta för läro-utbildarna i sitt arbete med att skapa ett yrkesspråk bland läro-studenter i samband med reflekterande samtal:

Att uttrycka sig med vardagliga begrepp är inte helt ovanligt när studenterna exempelvis redogör för erfarenheter från vfu. Dessa ordval blir allt för oprecisa och är många gånger subjektiva upplevelser. Här ser jag också möjligheten med didaktik som grund för ett yrkesspråk.

En annan lärarutbildare utvecklar tanken om ett yrkesspråk genom att se didaktiken som ett paraply för att lättare kunna reflektera kring praktiska erfarenheter och praktik:

Jag tänker vidare att i undervisningen behöver vi ha både vedertagna begrepp och teoretiskt anknutna diskussioner med studenterna om innebörden och förståelsen av didaktik, men att samtidigt kunna beskriva innehållet i det där de kan känna igen sig och känna att deras praktiska erfarenheter kan samlas in under samma paraply som finns inom didaktik.

En lärarutbildare reflekterar om det egna lärandet och didaktiken som erbjuder ett alternativt begrepp inom lärarutbildningen:

Jag reflekterar i läsande över att det kanske inte är pedagogiskt ledarskap vi ska prata om utan didaktiskt ledarskap.

Sammanfattningsvis reflekterar en lärarutbildare kring didaktisk reflektion som en möjlighet att skapa en fördjupad läroprocess och professionalitet hos lärarstudenterna:

Att undervisning ska bygga på vetenskapligt grundad kunskap är naturligtvis viktigt vidare beskrivs att tyst kunskap förvärvas genom erfarenhet. Det är först när tysta kunskapen blir föremål för reflektion inom en individ eller mellan individer som den praktiska erfarenheten kan utvecklas till en kunskap som bidrar till en fördjupad professionalitet. Jag tänker att det är viktigt att ha den praktiska kunskapen i kombination med de andra två kategorier för att på ett medvetet sätt ge förutsättningar för studenters lärandeprocess.

När det gäller didaktik som professionsbegrepp ser lärarutbildarna i sina reflektioner möjligheter att via fördjupade didaktiska kunskaper för att stärka studenternas förmåga att reflektera om erfarenheter och koppla ihop teori och praktik med hjälp av didaktik.

Didaktik som verktyg

Läroarbetsutbildarnas reflektioner om didaktik belyser didaktisk reflektion som ett verktyg för att stärka undervisningen. Flera lärare beskriver mycket konkreta exempel. En läroarbetsutbildare beskriver, med utgångspunkt i Klafkis förslag om fem frågor (Wahlström, 2016, s. 26), att:

Den didaktiska analysens fem frågor. Avsikten med de fem frågorna i analysen är inte att skapa ett frågeschema som förberedelse för undervisningen, utan att lyfta fram reflektionens betydelse för lärares professionella uppdrag att utbilda.

En annan läroarbetsutbildare beskriver didaktisk reflektion som ett verktyg för att skapa fördjupade kunskaper hos läroarbetsstudenterna:

Dessa fem frågor med korta beskrivningar som tydliggör, tror jag skulle vara nyttiga att plocka upp i t.ex. en workshop om didaktik hos våra studenter... att resonera kring varför det är viktigt att undervisa om ett visst område (inte bara för att det står så i läroplanerna) och vilka nya och fördjupade insikter jag som lärare vill att eleverna ska öppna upp inför, tror jag skulle ge en djupare dimension till området didaktik.

Vidare reflektioner om didaktik beskriver didaktiken som ett verktyg som behöver anpassas till olika undervisningskontexter. Didaktiken kan också ses som ett verktyg som kan användas för att stärka ett prövande förhållningssätt i undervisningen. En läroarbetsutbildare förklarar vikten av att undervisa om didaktik:

Förutom att jag ser det som viktigt att vi undervisar om didaktik som mångtydigt och att det ser olika ut i olika kontexter ser jag en möjlighet med att betrakta didaktik och presentera det som ett verktyg för våra studenter att pröva sina många gånger intuitiva och förutfattade meningar om vad lärande och undervisning handlar om som kan vara begränsade till att förstå det som genomförande och val av arbetssätt/form och metod.

Sammanfattningsvis ser läroarbetsutbildarnas i sina reflektioner didaktiken som ett reflektionsverktyg för läroarbetsstudenter att resonera kring sin undervisning, sina undervisningsval och ett medvetet förhållningssätt till undervisning.

Didaktik för att skapa förståelse för uppdraget hos lärarstudenterna

Läroutbildarna reflekterar också om didaktiken som ett sätt att tillämpa ett kritiskt förhållningssätt till den undervisningskontext som de är del av. En läroutbildare ser en direkt tillkoppling till den praktik som läroutbildarna verkar i:

Om studenterna på läroutbildningarna ska kunna förhålla sig kritiskt till den praktik som de ska verka i måste de också göras medvetna om kopplingarna mellan utbildningspolitik, läroplaner, kunskapsyn och undervisning.

Didaktisk reflektion kan också ses som ett sätt för läroutbildarna att arbeta med lärostudenter när det gäller lärouppdraget som profession. Didaktik blir då, enligt en läroutbildare, att integrera didaktik som teori och didaktik som praktik:

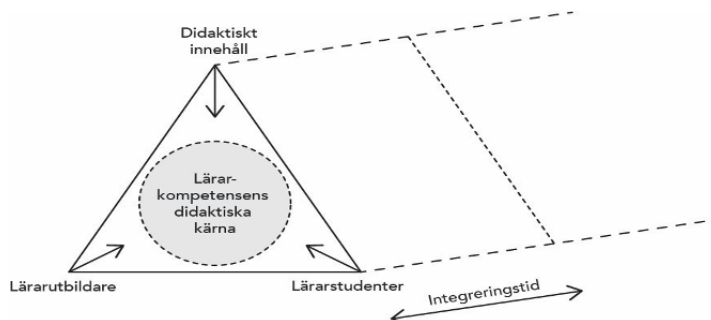
Syftet jag ser är att få våra studenter att tänka bredare om lärouppdraget och vad det innebär att utbilda sig inom en sådan *profession*. Vilka krav ställs och hur kan de bli rustade för sitt uppdrag. Ibland behöver vi utmana studenternas syn och förståelse att undervisning, lärande och didaktik handlar om metodfrågan och praktiska överväganden som skild från den *didaktiska analysen* som är teoretisk.

I arbetet med blivande lärare ser läroutbildarna att didaktisk reflektion ger en utgångspunkt för att skapa förståelse för lärouppdraget, förståelse för undervisning, kopplingen mellan teori och praktik och därmed underlätta didaktiska överväganden i den nya professionen.

Didaktiska reflektioner i reflektion

Hur kan då läroutbildarnas reflektioner om didaktik ses som möjligheter att stärka lärostudenternas kunskaper i didaktik beskrivas i sammanfattning? En tänkbar modell är en modell som beskrivs som tobleronemodellen (Morberg & Fransson, 2001, s. 124). Modellens benämning är grundad i all enkelhet genom att den liknar chokladmärket Toblerones förpackning. Medan författarna utgår ifrån praktiktriangelns begrepp, skulle triangeln som påbörjar tobleronemodellen här kunna beskrivas utifrån den didaktiska triangeln. Grunden i tobleronemodellen består av lärokompetensens kärna, den didaktiska lärokompetensens kärna, som

en cirkel i mitten av den didaktiska triangeln. Denna kärna inramas av den didaktiska triangelns innehåll, där lärarutbildare, lärarstudent och det didaktiska innehållet samverkar. Lärarutbildarnas professionella kompetens kan sägas vara förmågan att kombinera dessa didaktiska grundpelare genom att ställa didaktiska frågor för att kunna utforma undervisningen. Vilka utmaningar kan lärarutbildare möta i detta arbete? Hur kan didaktiska kompetenser utvecklas hos lärarutbildaren för att sedan omvandlas till i undervisningen för lärarstudenter om att undervisa elever? Kärnan i lärarkompetensen framträder genom en dynamisk samverkan mellan de tre delarna när dessa möts i kärnan. Pilarna visar riktningen på hur de olika delarna; didaktiskt innehåll, lärarutbildare och lärarstudent samverkar. Det är delarna som skapas, formas, omformas och den didaktiska kompetensen tar form.



Figur 2: Tobleronemodellen (Morberg & Fransson, 2001, s. 124) anpassad.

Den didaktiska triangeln ger en bild av undervisningen. Kärnan i lärarkompetensen framträder genom en dynamisk interaktion mellan de tre delarna när dessa möts i kärnan av didaktisk kompetens. Lärarkompetensens didaktiska kärna utvecklas och förändras över tid. Tiden bär med sig nya erfarenheter och kunskaper, vilket kan ta tid att förstå, förstå och integrera i teori och praktik. I reflektion skapas fördjupade erfarenheter och kunskaper allteftersom det professionella yrkesutövandet utvecklas och integreras, dvs *integreringstid*. När lärarkompetensen utvecklas över tid, ger tiden i modellen Tobleroneeffekten, dvs den utdragna triangeln över tid vari lärarkompetensens didaktiska kärna utvecklas och omformuleras då didaktiken integreras. Lärarkompetensens didaktiska kompetens finns i utrymmet mellan lärarutbildare, lärarstudent och didaktiskt innehåll och tiden som en integreringstid.

Ett tvärsnitt i modellen kan sägas illustrera lärarkompetensens didaktiska kärna vid en specifik tidpunkt. Modellen ger också uttryck för lärarkompetensens didaktiska kärna som en utveckling över tid då lärarstudenten rör sig från novis till reflekterande praktiker. Allteftersom kunskap och erfarenhet tillkommer i form av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet integreras i lärarkompetensens didaktiska kärna och är på så sätt "snarare stadd i ständigt rörelse" (Morberg & Fransson, 2001, s. 124).

Sammanfattning

Syftet med denna essä var att reflektera om lärarutbildarnas didaktiska reflektioner kring en kompetensutvecklingsinsats: *Hur reflekterar lärarutbildarna om det egna lärandet?* och *Hur reflekterar lärarutbildarna om lärarstudenters lärande?* Texten var tänkt att bidra till insikt i hur en kompetensutvecklingsinsats genomförande kan skapa goda förutsättningar för att utveckla lärarutbildares didaktiska reflektioner om det egna lärandet och lärarutbildarnas reflektioner om lärarstudenters didaktiska reflektioner. För det första såg lärarutbildarna reflektioner om didaktik som en källa till inspiration. För det andra sägs didaktiken vara ett verktyg för att stötta lärarstudenternas kunskaper vad gäller att reflektera om och beskriva erfarenheter i den praktiska undervisningen och att koppla ihop teori och praktik. För det tredje beskrevs didaktiken som ett sätt att fördjupa lärarstudenternas kunskaper om professionen och läraruppdraget och att stärka ett kritiskt förhållningssätt till den egna undervisningen.

I återblick ser Jank och Meyers (1997) didaktiska frågor en möjligt att se lärarutbildarnas, vem det är som ska lära sig, nya kunskaper som ett uttryck i hur de som lärarutbildare reflekterar om att arbeta med lärarstudenterna. Lärarutbildarnas nya kunskaper i didaktik, dvs vad lärarutbildarna skulle utveckla hos sig själva. Lärarutbildarnas nya didaktiska kunskaper visade varför de skulle lära sig; för att stärka studenternas didaktiska kunskaper. Lärarutbildarnas intresse för denna kompetensutvecklingsinsats gav lärarutbildningen ett tillfälle att under insatsen (när) och i flexibla former med litteratur och reflektion (hur). I kollegiala seminarier på campus och på distans (var) erbjöds möjlighet att utveckla och fördjupa sina kunskaper i didaktik i teori och praktik och som sågs vara ett sätt att utveckla den egna undervisningen med lärarstudenterna. Förhållandet mellan hur det didaktiska innehållet samverkar mellan lärarutbildare och lärarstudent

illustrerades som lärarutbildarnas didaktiska kärna med hjälp av tobleronemodellen. Modellen visar också vikten av att denna samverkan sker och utvecklas över tid, allteftersom kunskaperna integreras.

Avslutningsvis kan det vara av intresse att reflektera om vikten av kompetensutveckling för att stärka undervisningens kvalitet, samt att stötta och skapa möjligheter för det didaktiska samtalet och didaktisk reflektion. Praktiska implikationer kan omfatta behovet av att planera kompetensutvecklingsinsatser i didaktik för att underlätta lärarutbildares deltagande, både från institutionen och från lärosätet för att kunna skapa goda förutsättningar för lärarutbildarnas deltagande. För att uppnå kraven på utveckling av undervisning och kvalitet är en god tillgång till kompetensutvecklingsinsatser av vikt. Att kunna utveckla den egna kompetensen innebar att lärarutbildarna i sin tur med hjälp av didaktisk reflektion kunde se möjligheter. Dessa möjligheter skapade utrymme för att utveckla lärarstudenters förmågor att reflektera kring det professionella uppdraget som lärare. Det blir viktigt att fortsätta stödja lärarutbildarnas nya kunskaper inom didaktik. Vidare kan detta arbete kräva fortsatt utrymme för reflektioner om didaktik eller med andra ord, ytterligare didaktiska strövtåg och didaktiska reflektioner om didaktik över tid.

Referenser

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass Inc.
- Asklng, B. (2004). Några tankar om utbildningsvetenskap och pedagogisk forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(1), 53 - 57.
- Bie, K. (2014). *Reflektionshandboken för pedagoger*. Gleerups.
- Brante, G. et al (2015). Nordisk tidskrift för allmän didaktik: En inledning. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 1(1), 2-6.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bäckman, K., Elm, A. & Magnusson, L. (Red.) (2020). *Förskola, barn och undervisning. Didaktik i förskolan*. Liber.
- Dewey, J. (1916/1999). *Demokrati och utbildning*. Daidalos.
- Englund, T. (2006). New Trends in Swedish Educational Research. Englund, Tomas (2006). *Scandinavian journal of educational research*, 50(4), 383 - 396.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I M. Uljens (red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. (s. 17-34). Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (1994). *Didaktiska strövtåg: Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Daidalos.
- Morberg, Å. & Fransson, G. (2001): Förändrade förutsättningar för lärararbetet. I G. Fransson och Å. Morberg, (red.). *De första ljuva åren: Lärares första tid i yrket*. (s. 135-167). Studentlitteratur.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts Akademiska.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Uljens, M. (1997). *Didaktik: Teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.

Didaktiska reflektioner kring en kompetensutvecklingsinsats inom didaktik

- Ullström, S.-O. (2008). Ämnesdidaktik som bro och vetenskap. I. B. Schullerqvist. (red). *Ämnesdidaktiska brobyggen: Didaktiska perspektiv inom lärande och forskning*. (s. 10-21). Karlstads universitet.
- Universitetskanslersämbetet (UKÄ). (2018). *Lärosätenas beskrivning: En kartläggning*. <https://www.uka.se/download/18.7fd1212f16ed591b8aa21b8/1576078400388/nya-roller-pedagogiskt-utvecklingsarbete.pdf>
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. (2:a upplagan). Gleerups.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning och demokrati*, 22(3), 33-52.

Blir erfarenheter beprövade inom Samverkan för bästa skola?

AGNETA PERSSON

Inledning

Denna essä är en betraktelse över hur lärares och rektorers kunskaper och erfarenheter kommer till uttryck inom regeringsuppdraget Samverkan för bästa skola. Samverkan för bästa skola är en omfattande nationell satsning som våren 2021 involverar över hundra huvudmän och många hundra skolor och förskolor, därutöver fler än hundra forskare och lärare från svenska lärosäten (Håkansson et al., 2021). I mötet med några lärare och rektorer i min roll som handledare inom samverkansprojektet har jag funderat över hur deras kunskaper och erfarenheter kan tas tillvara och några frågor som väckts hos mig är: Kan erfarenheter och kunskaper hos rektorer och lärare förstås i termer av beprövad erfarenhet i det utvecklingsarbete som sker inom Samverkan för bästa skola? Och i så fall, kan skolutveckling och utveckling av undervisningen "fångas" i en struktur eller i en modell? På vilket sätt? Dessa frågor kan även sägas höra samman med det konstaterande som Skolinspektionen gör i sin rapport *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet – förutsättningar och arbetsformer i grundskolan*: "det verkar dock inte finnas en samlad ambition och strategi för erfarenhetsbaserad kunskapsutveckling i skolan i dag" (Skolinspektionen, 2019, s.9).

Skolinspektionens påstående gör mig intresserad av att vidare undersöka det som sker inom ramen för Samverkan för bästa skola – och det är det jag avser göra i denna essä. Andra som tycks ha ett liknande intresse för yrkesverksammas kunskaper och erfarenheter är Nilholm (2017) och Olsson (2018). Nilholm (2017) ställer sig frågan om det finns en risk att

vi har en skola med en grund vetenskap där lärare och rektorer berövas sin beprövade erfarenhet. Olsson (2018) pekar på risken för att beprövad erfarenhet idag blir en outnyttjad resurs för att bygga upp en evidensinformerad praktik samt att det idag är ett slöseri att inte bättre systematiskt ta tillvara de yrkesverksammans kunskaper.

En reflektion som jag gör är att de erfarenheter och kunskaper som utvecklas inom Samverkan för bästa skola är ambitiösa och värdefulla samt värda att tas på allvar och ges ytterligare uppmärksamhet. Jordmånen för att utveckla kollegial erfarenhet till beprövad erfarenhet verkar redan finnas (Olsson, 2018). I dagens svenska skola kan vi se ett omfattande kollegialt lärande, Samverkan för bästa skola inkluderat, och detta kollegiala lärande har stor betydelse för att generera beprövad erfarenhet. Utifrån det ställer jag mig frågan om en framtida utveckling kan vara att arbeta för en nationell samordning för att få ett övergripande grepp om och infrastruktur för de olika initiativen kring kollegialt lärande och de kunskaper som i det genereras? Jag ser till exempel med intresse fram emot det professionsprogram som nu staten ålagt Skolverket att realisera med syfte att ta ett nationellt, systematiskt och samlat grepp över lärares och rektorers professionella utveckling (SOU 2018:17). Eller riskerar detta bli för omfattande och komplext eftersom mångfald i aktiviteter och aktörer förstås ju också kan vara bra? Detta avser jag fortsätta att problematisera.

I Skollagen (2010:800, 1 kap. 5 §, tredje stycket) står att läsa att all utbildning ska utgå från vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I denna essä avser jag sätta fokus på det senare – beprövad erfarenhet, och hur det kan förstås. Genom mitt nära samröre med det praktiska arbetet som genomförs av lärare och rektorer i Samverkan för bästa skola är det min avsikt att i denna text bidra med ett aktörsperspektiv. Jag ser skolans aktörer som viktiga röster för utvecklande av förståelse kring såväl arbetet inom ramen för Samverkan för bästa skola samt för begreppet beprövad erfarenhet.

Jag börjar med att ge att en bakgrund till Samverkan för bästa skola, framgent förkortat SBS, och fokuserar därefter på beprövad erfarenhet. Därefter följer ett exempel från en grundskolas skolutvecklingsarbete inom SBS. Essän avslutas med sammanfattande reflektioner där kopplingar görs till praktikinära och didaktisk forskning för att se om, och i så fall hur, dessa två forskningsfält kan bidra till att ge svar på de inledande frågeställningarna.

Samverkan för bästa skola – en översikt

SBS är en av de mest omfattande satsningarna för att förbättra förskola och skola som genomförts under senare tid (Rogberg et al., 2020). Skolverket fick 2015 i uppdrag av regeringen att leda utvecklingsarbetet kring SBS och uppdraget innebar att i dialog med huvudmän genomföra insatser i syfte att höja kunskapsresultaten i skolan samt öka måluppfyllelsen i förskolan, förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmet (Skolverket, 2020a). Regeringsuppdraget syftar till att stärka huvudmännens förmåga att planera, följa upp och utveckla utbildningen för att säkerställa att alla barn och elever får den utbildning som de har rätt till enligt styrdokumentet.

Vidare framgår det av uppdraget att Skolverket ska ta tillvara internationella och nationella erfarenheter och basera sina insatser på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skolverket, 2020a). Skolverket ska samverka med universitet och högskolor och det är främst de lärosäten som ger Rektorsprogrammet som deltar. Efter samverkan förväntas lärosätena avsluta sina insatser genom att skriva en sammanfattande rapport. Såväl lärosätenas slutrapporter samt verksamheternas skriftliga slutredovisningar presenteras vid ett gemensamt slutseminarium som Skolverket anordnar inför samverkans avslut.

Trepartssamverkan mellan de tre övergripande aktörerna - lärosäte, huvudmännen och Skolverket pågår under tre år och är beroende av en fungerande dialog och nära samverkan. Inledningsvis ger Skolverkets processtödjare stöd vid framtagandet av först en nulägesanalys och sedan en åtgärdsplan som ligger till grund för det fortsatta arbetet. Därefter tar, i de flesta fall, lärosätena vid med olika typer av insatser. Mittuniversitetet utgör således en stödjande part i den process som de deltagande skolorna i SBS-satsningen själva äger. Samverkan innebär också möjligheter för alla medverkande parter att lära och det är något som Skolverket betonar när de del-redovisar uppdraget till regeringen:

Arbetet med Samverkan för bästa skola erbjuder en viktig möjlighet till ett fördjupat lärande hos samtliga involverade parter; Skolverket, universitet, högskolor, skolhuvudmän och skolverksamheter. Arbetet kännetecknas av en hög grad av komplexitet, där det inte på förhand är givet vilka strategier, arbetssätt, samarbetsformer och utvecklingsinsatser som leder till önskade resultat i form av ökad kvalitet, höjda kunskapsresultat och ökad likvärdighet. Ett sådant lärande förutsätter att kunskaperna systematiseras. (Skolverket, 2020a, s. 11)

I de uppföljningar som Skolverket och huvudmännen vid de utvalda skolenheterna gjort beskrivs att flera huvudmän har utvecklat sitt systematiska kvalitetsarbete, det pedagogiska ledarskapet samt det kollegiala lärandet med fokus på utveckling av undervisningens kvalitet (Skolverket, 2020a).

Jag kommer att beröra det praktiska arbetet lite närmare längre fram i texten och då med ett konkretiserande exempel. Men före det diskuteras frågan om beprövad erfarenhet.

Beprövad erfarenhet – hur kan det förstås?

I skollagen (2010:800, 1 kap. 5 § tredje stycket) finns en, internationellt sett, unik skrivelse. Där står att läsa att all utbildning ska grundas i vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Men hur kan egentligen detta förstås? Här visar tidigare texter (Sahlin, 2017) att frågan inte så lätt låter sig besvaras eftersom någon definition av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet inte ges varken i lagtexten eller i dess förarbeten (Rapp, 2017). Kroksmark visar i en studie (Kroksmark, 2016) att många lärare och skolledare känner sig vilna på området samtidigt som Skolinspektionen i en rapport (2019) visar att en majoritet av huvudmännen saknar strukturer för en bred samverkan mellan lärare, för att lärarnas erfarenheter ska kunna utvecklas till beprövad erfarenhet. Så, för varken yrkesverksamma lärare, skolledare eller skolhuvudmän verkar det vara enkelt att förstå vad skollagens skrivning innebär i praktiken och i denna essä riktas fokus specifikt mot beprövad erfarenhet som av många uppfattas som särskilt diffust.

Ett näraliggande påstående är att en fördjupad förståelse borde gagna såväl lärar- och rektorsyrket som skolutvecklingsprocesser. Skrivningen kom som sagt in i skollagen 2010 och kan därför anses vara relativt ny. Kan det vara en av anledningarna till att det finns en osäkerhet kring hur begreppet beprövad erfarenhet skall förstås? Tydligt är dock att skollagens skrivelse innefattar såväl utbildning som undervisning, det vill säga det ord som är valt i lagtexten är "utbildning", inte specifikt "undervisning". Till detta konstaterande hör även frågeställningen; *Vems* eller *vilkas* beprövade erfarenhet avses? Svaren tycks skifta något men i denna essä inkluderas de professionellt yrkesverksamma såsom lärare, rektorer, skolledare (Skolverket, 2020b; Bjursell & Sjö Dahl, 2018; SOU 2018:17).

Skolverket har i sin kunskapsöversikt *Att ställa frågor och söka svar* (Skolverket, 2020b) sammanställt olika statliga utredningar samt gjort ett urval av olika forskares texter och tankar. Kunskapsöversikten ger olika skolmyndigheters samlade syn på beprövad erfarenhet. Skolverket skriver att ambitionen var att skapa en samsyn och de förtydliganden som görs i översikten kring Skolverkets hållning till skrivningarna i Skollagen har gjorts för att underlätta arbetet för de verksamma inom förskola och skola. En central struktur i arbetet med att utveckla en beprövad erfarenhet är enligt Skolverket att det finns systematik, dokumentation och att analyser görs, att arbetet är långsiktigt, att det granskas och prövas kollektivt samt att spridning av erfarenheterna och kunskaperna sker. Kan detta ses som Skolverkets ”definition” av vad som kännetecknar beprövad erfarenhet? I det fortsatta resonemanget väljer jag att se det så. Noteras bör att detta ger en struktur för centrala delar i en process som antas leda fram till beprövad erfarenhet. De centrala delarna lyfts fram, men rimligen borde det även finnas några kvalitativa dimensioner kopplade till detta. Kvalitativa dimensioner menar jag kan vara en ändamålsenlig, framåtsyftande och genomförbar dokumentation, de intuitiva och subtila kunskapsaspekterna, synen på undervisningens kontext-beroende, kunskapsyn samt fokus på innehållet. Med detta sagt följer nedan en närmare beskrivning av den centrala strukturen som Skolverket menar behövs för att det som benämns beprövad erfarenhet skall utvecklas.

Systematik – innebär, enligt Skolverket, att man i arbetet har en tydlig och strukturerad arbetsgång.

Dokumentation - Vad och Hur? Här skriver Skolverket dels att det inte är formen för dokumentationen som är det avgörande utan att den görs med viss systematik och över den tid som kollegiet anser vara lämpligt. ”Välj därför en eller flera metoder för dokumentationen som känns genomförbar” framhåller Skolverket (Skolverket, 2020a, s. 142). Samtidigt lyfter Skolverket i kunskapsöversikten även fram Hörnqvists förslag på dokumentations struktur: (1) vilka som har generat erfarenheter, (2) under vilken tidsperiod, (3) i vilket sammanhang erfarenheterna drogs, (4) hur genomförandeprocessen såg ut, (5) vilket syfte eller avsikten var, samt (6) vilka resultat som uppnåddes (Skolverket, 2020b, s. 92).

Analys – Innebär exempelvis att man jämför, tolkar, förklarar och problematiserar.

Långsiktighet – ”En längre tidsperiod” skriver Skolverket men ger ingen närmare beskrivning av hur lång eller kort en sådan tidsperiod är.

Granskning/Utvärdering/Prövning – Aktiviteter som involverar fler än en enskild lärare. Skolverket framhåller att beprövad erfarenhet är en kollektiv aktivitet, framför en individuell verksamhet, vilket följande belysande citat åskådliggör: ”Det är alltså centralt att arbetet med beprövad erfarenhet blir något mer än enskildas praktiska kunskap” (Skolverket, 2020b, s.29).

Spridning – Att kommunicera och dela med omgivningen, det vill säga utbredning av erfarenheten. Skolverket (2020b) menar att finns ingen absolut gräns för till hur många skolor eller exempel som erfarenheten skall spridas till för att det skall uppfattas vara en spridd beprövad erfarenhet. Utifrån dessa ovan beskrivna grundläggande beståndsdelar skriver Skolverket sammanfattningsvis om spridning att:

Det kan gå till på följande sätt: En idé prövas av en person (erfarenhet). Denna idé prövas sedan av flera kollegor, en grupp, genom reflektion och dokumentation (prövad erfarenhet). Slutligen prövas samma idé av flera grupper och dokumenteras systematiskt för att kunna föras vidare (beprövad erfarenhet). (Skolverket, 2020)

Det finns, förutom Skolverket, fler som gjort uttalanden om hur beprövad erfarenhet skall förstås. Exempelvis så tycks forskarna Kroksmark och Jahnke båda inta ett kritiskt förhållningssätt till Skolverkets definition. Kroksmark (2019) ser risker med att myndigheternas försök hitta slutna, allmängiltiga och generella definitioner av beprövad erfarenhet som ska gälla överallt, för alla och alltid. Han menar att Skolverket agerar med ett top-down perspektiv och därmed lämnar få eller inga möjligheter för lärare att själva få tolka begreppet beprövad erfarenhet. Jahnke (2019a) ser också hon risker med den statliga styrningen av och kring begreppen och ställer sig frågande till om man verkligen kan kräva att alla Sveriges lärare ska bepröva sina erfarenheter utifrån Skolverkets betydelse och avkräva att alla skapar ”nästan” vetenskap? Jahnke ifrågasätter med andra ord Skolverkets definition av beprövad erfarenhet i den meningen att kunskap måste formaliseras och explicitgöras och hon undrar var kunskaper såsom lärares färdighet och förtrogenhet som uppvisas genom handling får plats i definitionen (Jahnke, 2019a).

Skolverkets texter läses också av lärare, vilka är en central målgrupp, och det kan vara intressant att fundera över hur lärare uppfattar Skolverkets definition. En studie som försökt få fatt på hur lärare och rektorer uppfattar detta med beprövad erfarenhet är Bergström och Hanssons (2020) kvalitativa studie i vilken de ställt frågor till 272 lärare, från förskola till gymnasiet, samt frågor till 23 rektorer. I deras artikel finns ett belysande citat med en kritisk lärarröst kring hur denne uppfattade Skolverkets definition.

It's interesting with proven experience, I was totally devastated when I read the definition from the Swedish National Agency of Education. I consider that the experience I have acquired and tested over and over again, reflected on and accordingly adjusted and developed, is proven! (Bergmark & Hansson, 2020, p. 9)

Det övergripande resultatet i Bergmarks och Hanssons studie visade att lärarna var mer kritiska till Skolverkets definitioner av beprövad erfarenhet, än vad rektorerna framstod vara. I diskussionen konstaterar Bergmark och Hansson att Skolverkets definitioner har haft stort genomslag men att lärarna, särskilt i de öppna svaren, tycks utmana och ifrågasätta Skolverkets definitioner. Sammanfattningsvis så uttrycker både rektorer och lärare i studien ett behov av tid för att kunna realisera skollagen (Bergmark & Hansson, 2020).

Ovan konstateras att det råder en bristande samsyn kring hur beprövad erfarenhet kan förstås (se t.ex. Olsson, 2018; Kroksmark, 2019; Sahlin, 2017). Det framstår som om den generaliserade, systematiserade, objektiva kunskapen står i kontrast till lärares många gånger tysta, svärfångade och många gånger kontextbundna och erfarenhetsgrundade kunskaper. Skolverkets hållning verkar vara att beprövad erfarenhet är generell, giltig och fokuserar på strukturen, medan andra mer betonar innehållet samt handlingskompetensen som är knuten till ett lokalt sammanhang. En kvalitativ dimension, i det här fallet, kunskapssynen, framträder här via de olika respektive tolkningarna.

Utifrån detta kan en mängd olika frågor ställas. Vad betyder det exempelvis att vissa forskare, myndigheter och yrkesverksamma förstår vad beprövad erfarenhet är, eller rättare sagt, kan vara, på olika sätt? Vad får det för konsekvenser för de gemensamma utvecklingsarbetena, exempelvis inom ramen för SBS? I nästa avsnitt beskrivs ett exempel från SBS och

samtidigt prövas det utvecklingsarbetet mot Skolverkets definition för beprövad erfarenhet som jag berört ovan. Syftet med detta är att se om, och iså fall hur, rektorers och lärares kunskaper och erfarenheter om undervisning och skolutveckling kan "fångas" i en central struktur.

Exempel kring beprövad erfarenhet från arbetet med Samverkan för bästa skola

I denna del belyser jag några erfarenheter och reflektioner av en grundskolas utvecklingsarbete som jag och min kollega i egenskap av handledare via SBS fick följa och stödja under två års tid, från februari 2019 till december 2020, sammanlagt ungefär 100 timmars mötestid. Förutom dessa fysiska och digitala möten bygger nedanstående beskrivningar på Mittuniversitets slutrapport samt huvudmannens slutredovisning, som ger övervägande överensstämmande och kompletterade bilder. Det jag främst vill sätta ljuset på med detta exempel är om, och iså fall hur, skolans utvecklingsarbete kan rymmas inom Skolverkets definition för beprövad erfarenhet.

Det som bland annat framträder i slutrapport och slutredovisning är att skolan redan vid början av vår samverkan utvecklade ett aktivt så kallat "mellanrumslärande". Det vill säga att skolan i hög grad drev ett aktivt utvecklingsarbete med ett stort eget ägarskap, även mellan de tillfällen vi handledare träffade berörda. Personalen på skolan har sedan tidigare erfarenheter av kollegialt lärande och är organiserade i olika arbetslag. På skolan finns en utsedd pedagogisk utvecklingsledare som under tiden för vår samverkan utsågs till biträdande rektor. När vi träffade rektor, biträdande rektor samt de så kallade nyckelpersonerna för första gången hade de redan gjort en nulägesanalys samt en åtgärdsplan för sitt arbete. Nyckelpersonerna bestod av arbetslagsledare, förste-lärare och pedagogisk utvecklingsledare. I åtgärdsplanen konstateras framförallt två saker: För det första, fungerande analysmodeller saknas och analys av resultat används inte i tillräckligt hög utsträckning för att förändra och utveckla undervisningen och verksamheten. Och för det andra, eleverna har för låg måluppfyllelse. En av anledningarna tros vara lärarnas osäkerhet kring om, hur och vad som ska förändras i undervisningen för att nå ökad måluppfyllelse. Skolans nulägesanalys och åtgärdsplan beskriver att undervisningen behöver hålla högre kvalitet och det beskrivs i termer av "brist på tillräckligt medveten

undervisning”. Efter avslutad samverkan i december 2020 sammanfattade vi våra gemensamma erfarenheter: lärosätet via sin slutrapport och skolan via sin skriftliga slutredovisning. Lärosätets slutrapport bygger på kontinuerliga samtal, systematisk dokumentation i form av mötesanteckningar, återkommande utvärderingar i form av till exempel check-ut- och exit tickets-övningar samt den avslutande Lärstämman som också gav ett värdefullt underlag som bekräftade våra tidigare sammanfattningar. Vi konstaterade gemensamt att skolan bland annat gjort förflyttningar och en positiv utveckling inom följande områden:

- Samsynen gällande det kollegiala lärandet har stärkts hos hela kollegiet. Undervisningen är idag än mer medveten och granskad samt i fokus i samtalen vid det kollegiala lärandet.
- En ökad analytisk kompetens, främst bland nyckelpersoner och ledning, för att analysera utfall och resultat i syfte att utveckla undervisning och verksamhet.

Men kan man nu efter avslutad samverkan påstå att skolan därmed grundar sin undervisning och skolutveckling på beprövad erfarenhet? Nedan prövas det påståendet genom att diskutera det i relation mot den av Skolverket utpekade centrala strukturen för ett arbete kring beprövad erfarenhet, nämligen systematiken, dokumentationen, förmåga till analys, långsiktighet, granskning/utvärdering/prövning samt spridning (Skolverket, 2020a).

Systematik

Skolledningen och lärarna har under två års tid återkommande följt upp sin skolas utveckling samt de olika arbetslagens undervisning. Detta har bland annat skett med hjälp av det stöd vi handledare från Mittuniversitetet regelbundet erbjudit ungefär tre-fyra gånger per termin. Vid dessa tillfällen har vi handledare, tillsammans med berörda, ofta använt oss av Skolverkets så kallade kvalitetshjul, se figur 1 nedan, för att orientera oss och synliggöra processen.



Figur 1: Skolverkets kvalitetshjul

Mellan dessa träffar har skolan haft ett eget systematiskt arbetssätt för att ta vara på erfarenheter och lärdomar som byggt på en struktur av arenor för veckovisa avstämningar och uppföljningar för såväl arbetslag, som för nyckelpersonerna och rektor. Även en rullande, månatlig mötesstruktur med uttalade syften och agendor har etablerats. Ett nuläge fanns vid tiden då samverkan inleddes och detta nuläge förflyttades kontinuerligt under utvecklingsarbetet som var såväl föränderligt som strukturerat i en cyklisk utvecklingsprocess. Ett slags systematiskt ifrågasättande av nuläget, kanske man kan säga. Som handledare i processen föreslog vi olika verktyg som stöd för struktur i utvecklingsarbetet och dessa anammades och användes allt mer självständigt i skolans egna vardagliga utvecklingsarbete. Ett exempel på ett sådant verktyg är kvalitetshjulet (Figur 1). Sammanfattningsvis etablerades en struktur och systematik såväl inom som mellan de vardagliga kollegiala samtalen samt till skolans årshjul.

Dokumentation

När samverkan inleddes upplevde vi handledare att det fanns brister i lärares och rektors dokumentation, där rutiner och erfarenheter av att dokumentera saknades. Möjligtvis dokumenterades det för dokumentationens skull, men då utan att alltid se syftet och meningsfullheten med dokumenterandet. Vid samverkans slut hade detta utvecklats till en allt mer ändamålsenlig, systematisk, överkomlig och genomförbar dokumentation. Då hade en gemensam mall skapats och det utvecklades rutiner där perso-

nalen genom att gå tillbaka till tidigare dokumentation fick fatt i mönster, utveckling och lärdomar.

De gemensamma mallarna bidrog även till att kunna göra jämförelser, såväl mellan arbetslag som över tid. Dokumentationen omfattade såväl arbetslagsnivå som en övergripande skolnivå. Det vill säga från de undervisningsprocesser som ägde rum i klassrummen till hela skolans utvecklingsarbete. Här bidrog som sagt både handledare från Mittuniversitetet samt Skolverkets process stödjare med exempel på dokumentations stöd i form av mallar och verktyg som underlättande arbetet att dokumentera och att använda dokumentationen för att stämma av så att arbetet ledde mot rätt riktning. Dokumentation av erfarenheter och lärdomar skapades såväl kontinuerligt samt i form av den slutgiltiga redovisningen. Slutligen, när man diskuterar dokumentation av lärares och rektorers kunskaper och utvecklingsprocess är det viktigt att hålla i minnet att yrkesverkssammans kunskaper och erfarenheter inte alltid så lätt låter sig skriftligt fångas samt att vi alltid måste ta hänsyn och förhålla oss till den ökade dokumentationsbördan.

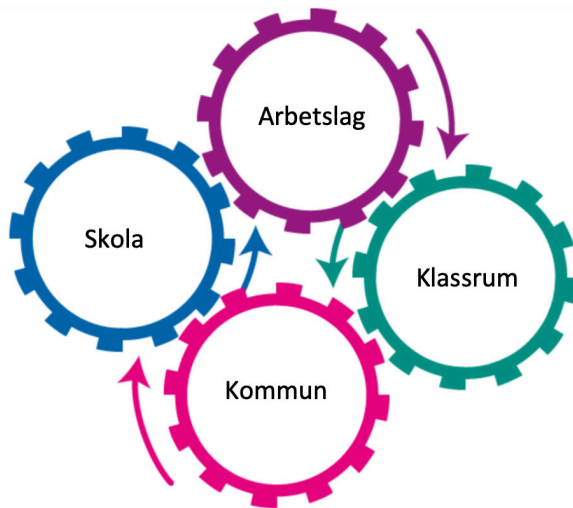
Arbetet inom SBS är komplext, och viktig information kan inte alltid fångas i skrivna och offentligt tillgängliga dokument (Rogberg et al 2020).

Dokumentationen måste uppfattas som en hjälp ”istället för stjälp” om den ska bidra till högre kvalitet. En uttalad lärdom från deltagarna var att det först då fyller sitt syfte, för annars riskerar dokumentationsarbetet bli kontraproduktivt. Därför får det betydelse på vilket sätt dokumentationen utformas samt hur verksamhetsnära den tillåts vara.

Gällande en nationell dokumentation så bygger Stockholms universitet nu upp en databas vars syfte är att utgöra en central resurs när det gäller att främja ett gemensamt och systematiskt lärande för att bättre förstå och förbättra de arbete som bedrivs inom SBS. Ambitionen är också att möjliggöra spridning av erfarenheter och lärdomar bland berörda parter (Rogberg et al., 2020). Kan denna databas i framtiden tjäna som en del av den nationella samordning och övergripande grepp som idag saknas, gällande de kunskaper som genereras i det kollegiala lärandet? Det är en fråga jag ställer mig.

Analys

Nedan beskrivs delar av hur processen fortlöpte för att höja personalens kompetens att analysera. Ett av skolans uttalade utvecklingsområden var, som tidigare nämnts, kompetensen att genomföra analyser och det berörde då både skolans lärare och rektorer. En utmaning var – och är till viss del fortfarande – att synkronisera skolans egna utvecklingsarbeten med kommunens, det vill säga att få organisatoriska enheter på olika nivåer att samverka. Figur 2 nedan, åskådliggör hur enheter på olika nivåer kan förstås som "kugghjul" som behöver samverka. Under utvecklingsarbetet fördes utifrån modellen nedan lärarika samtal kring huruvida något "hjul" var större än de andra och vad det så fall symboliserade och vad som kunde vara motiven bakom detta.



Figur 2: Författarens schematiska modell för att åskådliggöra hur organisatoriska enheter på olika nivåer kan ses som sammanlänkande i samverkan vid ett systematiskt kvalitetsarbete.

Denna synkronisering, tillika systematiska kvalitetsarbete, behövde analyseras vid flera och återkommande tillfällen, för att öka förståelsen kring vart verksamheten var på väg samt hur de olika nivåerna förhåller sig till varandra. Två konkreta övningar var till exempel "skala löken" där deltagarna fick utveckla sin förmåga att ställa förståelsefördjupande frågeställningar samt "post-it bingo", en övning där deltagarna tränar på att klustra,

se mönster och systematisera. Under samverkansperioden genomfördes också två stycken heldagar som hade fokus på analysarbete. Syftet var att problematisera, vända och vrida, på analysarbetet och tillsammans hitta fungerande verktyg och strategier för att höja nyckelpersonernas och rektors kompetens att analysera den egna verksamheten och undervisningen i förhållande till såväl arbetslags mål, skolans mål och huvudmannens mål. Efter att tidigare främst ha analyserat skolresultat inför kommande läsår, det vill säga en gång per år, utvecklas nu arbetet mot ett mer kontinuerligt analysarbete, av såväl skolresultat som av de professionella samtalen som äger rum i det kollegiala lärandet. I arbetslagen problematiserades undervisningserfarenheter allt oftare och med hjälp av olika samtalsmodeller gavs samtalen bättre struktur och fokus samt en högre prioritet än tidigare. Frågeställningen "Varför blir det som det blir, när vi gör som vi gör", var här central och återkommande. Med hjälp av bland andra olika digitala verktyg insåg man att analys kan göras, och behöver göras, av många deltagare samt att de berörda besitter unik kompetens att tolka och förstå sina egna olika underlag som de själva tagit fram. En av de slutsatser vi gemensamt drog av detta utvecklingsarbete var att såväl skolan som helhet som enskilda arbetslag efter samverkansperioden i större utsträckning bygger sitt kommande arbete på analyser av tidigare erfarenheter och resultat. Dessutom utvecklades ändamålsenliga strukturer och ökad förståelse för detta arbete. Kunskaper om den egna praktiken ligger nu som grund inför det fortsatta arbetet och de kollegiala samtalen fungerar som ett nav i lärandet. Under tiden för den ovanstående beskrivna processen genomfördes även teoretiska inslag där hänvisningar då främst gjordes till Håkansson's forskning runt analys och systematiskt kvalitetsarbete (Håkansson, 2017). Man skulle med andra ord kunna påstå att processen vilade på såväl input från vetenskap samt från deltagarnas egna erfarenheter, ett försök att förhålla sig till det generella samtidigt som det specifika och unika i skolans praktik.

Långsiktighet

Samverkansprojektet pågick under två år och de skolutvecklingsprocesser som initierats planerar man att fortsätta med framgent på skolan. Om så blir fallet, det vill säga om skolan "håller i och håller ut" i den omfattning som behövs, återstår att se. Ambitionen med SBS är att skolorna efter avslutad samverkan i högre utsträckning än tidigare ska äga och driva sitt

eget utvecklingsarbete framåt. Om detta så sker, får som sagt framtid utvisa. Ett långsiktigt perspektiv borgar dock för att erfarenheterna, kunskaperna och utvecklingen får växa fram över tid för att bli uthålligt och hållbart. Deltagarna ansåg inte heller att utvecklingsprocesserna hade ett tydligt slut, utan sågs istället vara ständigt närvarande och uppfattades som en slags spiralmetafor, alternativt en cirkel utan slut. Det vill säga, kontinuerliga förflyttningar och med hjälp av det nu allt mer systematiska arbetssättet implementerades successivt såväl nya som, förändrade tankar och handlingar in i skolan. Lärare och rektor ser sig inte som att de har kommit i mål. Däremot verkar de se det som att de har initierat en positiv utveckling i arbetet gällande det kollegiala lärandet med fokus på utveckling av undervisningen och förmågan att göra analyser av skolans systematiska kvalitetsarbete. Med andra ord mer en process satt i rörelse än någon säker, slutgiltig kunskap eller resultat.

”Skolförbättring som process är sällan enkel, linjär och förutsägbär”
(Rogberg et al. 2020, s.37)

Granskning/Utvärdering/Prövning

Det kollegiala lärandet på skolan utvecklades till en allt mer strukturerad och regelbunden form med utsedda nyckelpersoner som var ansvariga för att leda sina kollegors lärande. En tillåtande och samarbetande kultur vidareutvecklades där kollegiet i allt högre utsträckning lyckades se på misslyckanden och olika prövande som lärdomar. Begrepp definierades och ett yrkesspråk förstärktes, för att bli allt mer medvetet intuitiva. Indikationer visar att de tidigare tysta kunskaperna nu allt mer verbaliserades och synliggjordes och att de tidigare förgivet tagandena utmanades och i vissa fall omprövades. Deras egna kunskaper och erfarenheter började nu alltmer betraktas som dyrbara och därför värda att försöka medvetandegöras och uppmärksammas. När förståelsen för analysarbetet ökade, liksom användandet av en ändamålsenlig dokumentation, bidrog detta så småningom till att lärarnas och rektors olika konkreta metoder och ledarskap kunde förändras. De kollegiala samtalen bidrog till att olika verksamhetsnära, konkreta erfarenheter kunde erövrats, prövas och omsättas. Förändrades gjorde också deras förståelse och tankemönster för undervisningspraktiken och verksamheten. Att granska sin egen verksamhet kräver mod och tillit och det långsiktiga systematiska arbetet bidrog till att utveckla dessa

aspekter allt mer. De kollegiala samtalen pendlade mellan diskussioner, erfarenhetsutbyten och lärande samtal ”på riktigt”. Arbetet med att sätta ord på erfarenheter och förståelse ledde till en medvetet utvecklande och förbättrad praktik. Jag skulle vilja säga att kulturer och strukturer etablerades, undersöktes gemensamt samt utvärderades formativt i återkommande cykler. Vikten av detta understryks bland annat av Höög och Johansson (2015).

Som tidigare nämnts så görs även en skriftlig utvärdering av personalen, slutredovisningen, vid avslutad samverkan. För övrigt så redovisar också Skolverket sitt SBS-uppdrag tillbaka till regeringen där olika nationella mönster och lärdomar framgår utifrån de utvärderingar som görs. En kontinuerlig uppföljning från klassrum till riket som helhet med andra ord.

Spridning

På skolan spreds erfarenheterna dels inom arbetslaget samt även arbetslagen sinsemellan med hjälp av en strukturerad organisation. Kommunen organiserar ett nätverk där nyckelpersonerna får tillfälle att sprida erfarenheter till kommunens övriga skolor. Inom ramen för SBS anordnades avslutningsvis det som under samverkan benämndes en lärstämman. I princip är detta en workshop där deltagande SBS-skolor deltar och syftet är att sprida de erfarenheter, lärdomar och kunskaper som uppkommit under den tvååriga samverkansperioden, ett kollegialt lärande skolorna sinsemellan. Under perioden för samverkan anordnade Skolverket även återkommande seminarium där skolan blev inbjuden för att dela erfarenheter med övriga SBS-skolor i landet. Ovanstående är exempel på tillfällen för att muntligen sprida erfarenheter. Som tidigare nämnts skrivs även en slutredovisning av skolan samt en slutrapport från det medverkande lärosätet, men ingen av dessa publiceras i något offentligt sammanhang för en vidare spridning. Däremot publicerar Skolverket regelbundet olika delrapporter där målen och lärdomar inom Samverkan för bästa skola följs upp och utvärderas. Sammanfattningsvis sker spridning av erfarenheter och kunskaper inom skolan (mellan arbetslag), mellan skolor (inom kommunen) samt nationellt.

I beskrivningen ovan av en skolas utvecklingsarbete har jag utgått från Skolverkets centrala struktur för vad som kännetecknas att arbete som leder fram till det Skolverket ser som beprövad erfarenhet. Kan man nu säga

att detta beskrivna arbete inom ramen för SBS leder fram till skapandet av beprövad erfarenhet?

Jag vill påstå att ovanstående exempel på en grundskolas utvecklingsarbete inom ramen för SBS kännetecknades av en aktiv och nyfiken process där lärare och rektorer systematiskt undersökte såväl klassrumsundervisningen samt skolutveckling. Det vill säga ett prövande för att hitta nya arbetssätt som blir dem behjälpliga i arbetet med att öka elevernas måluppfyllelse. Ett experimenterande integrerat i skolans vardag samt ett lärande där lärare och rektorer lär om sig själva, om sin skola och sina elever, men likväl ett ömsesidigt lärande där även vi handledare erfor nya kunskaper och erfarenheter. Undervisning och utbildning kräver dessa ständiga professionella bedömningar av vad som är rätt i en viss situation. Däremot kan inte alltid förutsättningarna för detta systematiska lärande anses vara optimala. Skolans vardag var full av oplanerade händelser och problem som ofta behövde snabb hantering och detta fick förstås konsekvenser för deltagarnas utvecklingsarbete.

Trots detta kan jag i rollen som handledare efter avslutad samverkan se nya arbetssätt och förhållningsätt i såväl det kollegiala lärandet som i analysarbetet och utifrån det kan man kanske anta att det nu på ett mer strukturerat sätt skapas beprövad erfarenhet. Ett verkligt utvecklingsarbete utvecklar lärares och rektorers förmåga att utföra arbetet väl och inte hur det framställs, redovisas eller presenteras. Min tolkning är att det arbete jag beskrivit ovan kan ses som en kontinuerligt, pågående organisk process som leder fram till att erfarenheter prövas och blir till det som kan benämnas som beprövad erfarenhet. Men det man kan fundera vidare på är om innehållet tas "på allvar" av till exempel huvudmannen, skolverket och lärosäten samt om kvalitativa dimensioner verkligen ryms inom denna centrala struktur? Låt mig återkomma till detta längre fram.

Kollegialt lärande = Beprövad erfarenhet? En framåtblick

Hopkins m.fl. (2014) beskriver att den forskning som bedrivits inom skolutvecklingsområdet har växt fram i fyra faser. I den första fasen var intresset riktat mot att undersöka skolors organisationskultur. Den andra fasen fokuserade skolors lokala utvecklingsarbete. I den tredje fasen behandlades lokala aktörers förmåga att hantera utvecklingsarbete men också hur

storskaliga reformer och utvecklingsinsatser implementerades som ett resultat av att New Public Management (NPM) som styrningsfilosofi hade fått ett starkt genomslag. Den fjärde fasen, som kan ses som att den fortfarande pågår, är inriktad mot att bygga kapacitet, det vill säga att utveckla lärares förmåga att undervisa och skolledningens förmåga att leda detta arbete. Denna, så kallade fjärde generationens skolutveckling, ligger även i linje med SBSs intentioner och syfte samt är det perspektiv som är en viktig utgångspunkt i såväl essän samt i nedanstående avsnitt gällande det kollegiala lärandet. Att bygga kapacitet med hjälp av det kollegiala lärandet anses här vara en framgångsrik väg.

Det kollegiala lärandet är idag ett samlingsnamn för flera olika aktiviteter där yrkessamma i skolor och förskolor i Sverige samlas runt pedagogiska och didaktiska frågor i syfte att utveckla sin profession. Med hjälp av det kollegiala lärandet kan lärare närma sig utmaningen i att fånga undervisningens komplexitet och tillsammans arbeta med att begreppsliggöra svårfångade fenomen och företeelser. Detta är nödvändigt på grund av att undervisning är komplex, flerdimensionell och mångfacetterad. Komplexa företeelser kan synliggöras och verbaliseras med hjälp av tanken, språket och olika sätt att benämna saker. I Sverige idag konstateras att en systematisk dokumentation av lärares erfarenheter till stor utsträckning saknas, men att den kollegiala reflektionen däremot är vanligt förekommande (Skolinspektionen, 2019; Olsson, 2018).

Pedagogers erfarenheter och kunskaper sprids och delas via en mängd olika initiativ och verksamheter. Några sådana konkreta exempel kan vara nätverkande av olika slag, till exempel kommuner som organiserar erfarenhetsutbyten i form av olika lärstämor eller teach meet, "Huddinge visar" och Malmös årsåterkommande lärarkonferens för att relatera till några konkreta aktiviteter. I Stockholm finns Stockholm Teaching & Learning Studies (STSL) som är ett samarbete mellan kommuner i Stockholms län och Stockholms universitet som initierar, stödjer och sprider lärarledda forskningsprojekt. Via Skolverket kan lärare ta del av olika lärportaler och moduler för att kollegialt och systematiskt utveckla sin kompetens och lärandet eller så kan man medverka i så kallade "lyft", exempelvis läslyftet och matematiklyftet där det kollegiala lärandet är en utgångspunkt.

Det är inte helt lätt att orientera sig bland resultaten från lärares kollegiala lärande och erfarenhetsutbyten och den brokiga mångfalden, variationen och spännvidden på aktiviteter som benämns som kollegialt lärande

gör det svårt att överblicka. De ovanstående konkreta exemplen innehåller olika omfattning av och olika kvaliteter i systematik, dokumentation, spridning och kritisk granskning. En fundering jag har är vid vilken eller vilka av de ovan nämnda konkreta exemplen som pedagoger kan påstå att Skollagens skrivningar om beprövad erfarenhet förverkligas? Vid vilket av ovanstående exempel får pedagoger åberopa att utfallet kan benämnas beprövad erfarenhet? Kort och gott: När, Var och Hur erövrar egentligen beprövad erfarenhet i dagens skolsverige samt vem eller vilka avgör detta? Bli det tvetydiga begreppet svårt att omsätta? Eftersom tolkningarna av begreppet beprövad erfarenhet är många och inte alltid samstämmiga, tänker jag att frågan blir svår att besvara och riskerar få konsekvenser för mina inledande frågeställningar om hur man kan tillvarata lärares och rektorers kunskaper och erfarenheter inom ramen för SBS. Och vad skulle det betyda för lärarna? Idag ligger ett stort ansvar på den enskilda läraren (SOU 2018:19). Vi kan här dra oss till minnes vad lärarna framhöll i Bergström och Hanssons studie (2020), där ett uttalat behov av stöd samt tid till förfogande för att ta sig an utforskandet lyftes. Sedan kan man fundera över om lärarnas utforskande leder till motivation eller frustration hos dem själva? Leder det till engagemang och erkännande? Eller om utforskandet endast uppfattas som en instrumentell, beordrad och granskningsbar arbetsuppgift? Jag vill mena att svaret är avhängigt hur de professionella förstår vad beprövad erfarenhet är och vad det är för aktiviteter och resultat som förväntas av dem, samt hur och när de bjuds in som medskapare till tolkningsarbetet. För att tydliggöra – om ovanstående praktikexempel från SBS inte erkänns som ett utvecklingsarbete där erfarenheter beprövas, tänker jag att det riskerar att leda till det sistnämnda.

Dessutom krävs nog som tidigare nämnts en infrastruktur som stöds av chefer, ledare, huvudmän, lärosäten och skolmyndigheter, alltså ett gemensamt ansvar för att kunna iscensätta till exempel nedanstående utvecklingstrappa. Det vill säga, förutsättningar, som tidigare nämnda Skolinspektionen påpekade som bristfälliga (Skolinspektionen, 2019).

I Skolverkets kunskapsöversikt illustreras Anthony Bryks utvecklingstrappa (Figur 3). Den kan sägas åskådliggöra hur praktiska erfarenheter skulle kunna gå från ett lokalt förändringsarbete till generella förbättringar (Skolverket, 2020b). Man kan se detta som en modell eller struktur för arbetet med att systematiskt bygga upp, sprida, pröva och dokumentera, såväl de lokala som nationella beprövade erfarenheterna. Skolverkets ut-

talade intention är att systematisera och sprida kunskaperna som framkommer inom ramen för SBS (Skolverket, 2020a, s.11). Jag undrar om utvecklingstrappan kan tjäna som ett stöd i detta arbete och om den tidigare nämnda databasen med en samlad nationell SBS-dokumentation, som Stockholms universitet nu bygger upp, kan bli ett stöd i detta arbete.



Figur 3: Utvecklingstrappa. (Skolverket, 2020b, s. 111)

En annan fråga kan också vara huruvida en utvecklad systematik av erfarenhetsbaserade lärdomar kan kombineras med faktorer som kreativitet och nytänkande? Kan organisation, rutiner och infrastrukturer samexistera samtidigt med känsla, autonomi, kreativitet och nytänkande? Här sällar jag mig till Olsson (2018) samt Håkansson och Sundberg (2020) som menar att man inte behöver välja antingen eller utan istället kan se de olika aspekterna som komplementära vilket även överensstämmer med tolkningarna av skollagens tillblivelse. Däremot kan de ovan nämnda kvalitativa dimensionerna behöva lyftas fram och tydliggöras på ett bättre sätt i Skolverkets centrala struktur för beprövad erfarenhet för att inte riskera att försvinna i till exempel en utvecklingstrappa. Här föreslår jag att didaktiken och den praktisknära forskningen kan vara behjälpliga.

Avslutningsvis kan tilläggas, om lärarnas kollegiala lärande idag påstås vara så gott som vedertaget så är kanske rektorers kollegiala lärande något mer i sin linda. Dock går det idag att finna ett allt tydligare stöd för att även denna yrkeskategori gynnas av att lära tillsammans i syfte att utveckla sin profession (Hallerström & Hanö, 2009; Åberg, 2009; Leo, 2011).

Praktiknära och didaktisk forskning som stöd för att utveckla beprövad erfarenhet?

Den centrala strukturen som Skolverket lyfter fram som väsentlig för att ett arbete ska benämnas beprövad erfarenhet – systematik, dokumentation, analys, långsiktighet, kollektiv granskning/utvärdering/prövning, samt spridning – är den tillräcklig? Jag vill mena att det är av vikt att inte tappa bort de kvalitativa dimensionerna såsom ändamålsenlig och genomförbar dokumentation, de intuitiva och subtila kunskapsaspekterna, synen på undervisningens kontext-beroende, kunskapsyn samt fokus på innehållet.

I det som följer diskuterar jag några möjliga ansatser som skulle kunna vara eller bli ett stöd för en strävan att utveckla förståelsen för de kvalitativa dimensionerna i den beprövade erfarenheten samt om, och i så fall hur, de professionellas kunskaper kan tillvaratas. Hur olika forskningsperspektiv och inriktningar bör benämnas, dess samröre eller åtskillnader är återkommande frågor som jag inte avser att fördjupa mig i. Jag väljer därför att först lyfta praktiknära forskning och därefter belyser jag forskningsfältet didaktik, för att se hur båda dessa skulle kunna bidra som möjliga ansatser.

Den praktiknära forskningen är i växande. Ett exempel på detta är att den vetenskapliga tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* bjudit in till en serie av debattartiklar under rubriken "Praktiknära forskning – ett paradigmskifte på gång?" (*Pedagogisk forskning i Sverige*, 2020, s. 91–92). I inbjudan till debatten framhåller redaktionsrådet att det som framför allt betonas i utredningen *Forska tillsammans* (SOU 2018:19) är en fokusförskjutning mot praktikens och de yrkesverksammas frågor. Likaså framhålls att en infrastruktur nu byggs i samverkan mellan lärosäten och skolverksamheter genom det arbete som sker för att få till så kallade ULF-avtal, där lärosäten och skolhuvudmän samverkar för att utveckla praktiknära forskning. Akronymen ULF står för Utveckling, lärande och forskning och syftar på centrala mål och aktiviteter för den försöksverksamhet som syftar till att högskolor och universitet i samarbete med skolhuvudmän skall utveckla strukturer och kulturer för praktiknära forskning. Exempel på aktiviteter inom ramen för ULF-projektet är att lärare tillsammans med forskare samverkar i olika aktiviteter och forskning för att utveckla kunskaper och nya möjligheter att sprida dessa vidare. Det vill säga en samverkan till mångt och mycket liknande SBS.

Så frågan är om den praktiknära forskningen innebär arbetssätt och ambitioner som bidrar till att stärka de yrkesverksammas förutsättningar att inom SBS kunna utveckla beprövad erfarenhet? Jag håller det för rimligt. Redaktionsrådet för *Pedagogisk forskning i Sverige* framhåller i en inledning till tidskriftens debattsektion att den praktiknära forskningen kanske till och med skulle kunna ses som ett paradigmskifte:

Det som talar för att ett större paradigmskifte skulle kunna vara på gång inom utbildningsområdet är att flera stora utredningar, till exempel Skolkommissionens slutbetänkande Samling för skolan – Nationell strategi för kunskap och likvärdighet och att det så kallade ULF-avtalet (Utbildning Lärande Forskning), fått gehör inom politiken. (Pedagogisk forskning i Sverige, 2020, s. 77–78)

I ett debattinlägg framhåller Nilholm (2020) att den praktiknära forskningen dock kan förväntas möta flera svårigheter och utmaningar. Han menar att det i vårt samhälle ges mest tilltro till de teorier som utvecklas i ett akademiskt sammanhang gentemot praktikens sammanhang. Nilholm menar att vi därför behöver komma förbi den här typen av tänkande för att kunna utveckla den skolnära forskningen. Det blir intressant när Skolforskningsinstitutets myndighetschef Camilo von Greiff skriver att den gamla ”sanningen” om att den praktiknära forskningen håller en lägre vetenskaplig kvalitet än grundforskning och därmed anses mindre viktig och statusfylld än grundforskningen, nu känns alltmer daterad (von Greiff, 2020). Det vill säga att förlegade, existerande traditioner, ”sanningar”, behöver utmanas (Olsson, 2018). Min tolkning blir att flera röster tycks vilja påskynda en forskningsutveckling som på ett bättre sätt både tar tillvara och erkänner de yrkesverksammas erfarenheter och kunskaper. Även Skolverket understryker detta resonemang när de på sin hemsida kommenterar skollagens tillkomst på följande sätt:

Att skollagen lyfter fram beprövad erfarenhet innebär ett erkännande av de professionellas kunskaper om vad som fungerar, och vad som kan öka barns och elevers möjligheter att lära och utvecklas. (Skolverket, 2020b)

I september 2020 fattade regeringen beslut om att upprätta Nationella professionsprogram för skollärdare och lärare. Detta efter ett förslag som presenterades i utredningen *Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling* (SOU 2018:17). I

utredningen står att läsa att det saknas ”utvecklade modeller för dokumentationen, identifikation och erkännande av lärares och rektorers erfarenheter och kompetens” (SOU 2018:17, s. 107). Det ligger i linje med det som jag argumenterat för i denna essä, nämligen bristen på systematiserad dokumentation och erkännande av det kollegiala lärandet samt att pedagoger uttrycker behov av stöd för att utveckla det kollegiala lärande, tillika de beprövade erfarenheterna. Detta leder mig in på didaktikens fält. Kan didaktiken, liksom den framväxande praktisknära forskningen, bidra till ett utforskande av beprövad erfarenhet samt hjälpa till att utveckla och synliggöra de kvalitativa dimensioner av det som sker inom SBS och i så fall på vilket sätt?

Didaktiken kan sägas vara lärarnas professionella kunskapsområde. Inom didaktiken går det att finna en systematisk arbetsgång som man kan använda då man diskuterar fenomen för att utveckla kunskap till en nivå som kan benämnas som en beprövad erfarenhet (Wahlström, 2019). Wahlström menar att för att läraren ska kunna grunda sitt arbete i vetenskaplig forskning och beprövad erfarenhet så behövs en didaktisk forskningsinriktning. Lärare behöver ett gemensamt yrkesspråk för att utveckla sitt professionella kunnande och det kan didaktiken erbjuda genom dess fokus på undervisning och dess förutsättningar. Att sätta ord på den tysta, erfarenhetsgrundade kunskapen blir viktigt. Wahlström menar att det är först när den tysta kunskapen blir föremål för reflektion, inom eller mellan individer, som de praktiska erfarenheterna kan utvecklas till en kunskap som leder till en fördjupad professionalitet. Som jag ser det handlar detta om erfarenhet som görs till beprövad erfarenhet via reflektion. Det vill säga didaktiken kan stödja arbetet med att utveckla och synliggöra det som sker inom SBS med hjälp av utvecklandet av ett professionellt språk och olika professionsbegrepp. Det är viktigt att kunskaper inte stannar hos enskilda individer och genom att synliggöra beprövad erfarenhet kan tilliten till lärares erfarenheter öka. Att identifiera dold kunskap – kunskap som individen själv inte är medveten om att denne har – blir viktigt, och här kan didaktiken bli ett stöd. ”We can know more than we can tell” (Polyani, 1966, s.4). Jag tänker att didaktiken skulle kunna bidra med teorier och modeller för att utveckla och synliggöra kvalitativa dimensioner. Det vill säga om Skolverkets struktur för vad som krävs för att beprövad erfarenhet skall uppnås, inte i tillräcklig grad omfattar de oartikulerade och subtila dimensionerna.

Sjöström, biträdande professor i Utbildningsvetenskap vid Malmö universitet, skriver i ett konferensproceeding (2019) att en viktig uppgift för ämnesdidaktisk forskning är att inventera, systematisera och problematisera den omfattande kunskap och de beprövade erfarenheter som lärare besitter. Sjöström menar att didaktiska teorier och modeller är viktiga instrument med vilkas hjälp lärare kan analysera, genomföra och utveckla sin verksamhet. En fråga att ställa sig är då om Skolverkets centrala struktur (definition) av vad som krävs för att utveckla beprövad erfarenhet blir en "hjälp eller stjälp" i ambitionen att tillvara de kunskaper och erfarenheter som framkommer inom SBS? Svaret på den frågan kan möjligtvis skifta beroende på om det är en lärare med lång eller kort erfarenhet av läraryrket. Forskning, exempelvis Håkansson och Sundberg (2020), visar att lärare med kort erfarenhet, så kallade noviser, kan ha god hjälp och stöd av olika formella ramverk och strukturer medan de mer erfarna lärarna, de så kallade expertlärarna, kan uppleva sig hämmade av detaljerade föreskrifter som riskerar att reducera deras intuitiva och kreativa profession.

I denna essä har ett exempel på ett utvecklingsarbete från en skola som medverkat i SBS diskuterats. Jag har provat att med hjälp av Skolverkets centrala struktur, "definition", för vad som krävs för att utveckla det som benämns beprövad erfarenhet undersökt huruvida skolans utvecklingsarbete motsvarar de förväntade förutsättningarna för att skapa beprövad erfarenhet. I det beskrivna exemplet från SBS används olika modeller som stöd till att fånga processer och erfarenheter, exempelvis strukturerade samtalsmodeller och Skolverkets kvalitetshjul. Man kanske till och med kan påstå att Skolverkets centrala struktur av beprövad erfarenhet blir en slags didaktisk modell för lärare och rektorer att ta stöd i när de önskar synliggöra och begreppsliggöra sin praktiska kompetens i arbetet? Jag menar att så är fallet, även om det är en enkel modell och struktur samt med tillägget att en modell inte kan hävda sig att göra anspråk på hela processen eller utvecklingen. Den centrala strukturen, tillika modellen, sätter fokus på frågor som systematik, dokumentation, analyser, långsiktighet, granskning och prövande samt spridning av erfarenheterna och kunskaperna. Att lärare och rektor tillsammans diskuterar erfarenheter från undervisning och skolutveckling och analyserar vad som hänt, varför det hänt, prövar olika tolkningar för hur det kan förstås – det är några möjliga frågor man kan ta med sin in i en didaktisk analys. Detta kan bidra till att erfarenheter verbaliseras och blir möjliga att samtala om och analysera vidare, för

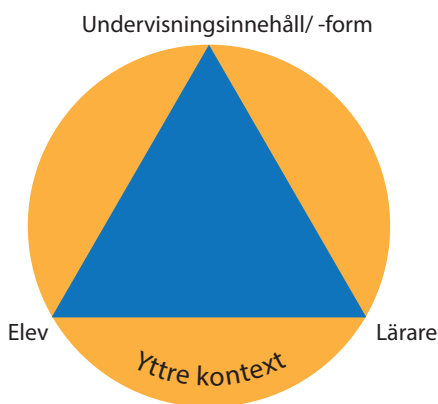
att sedan prövas i ett annat sammanhang. Erfarenheter och samtal kan dokumenteras. Det man kommer fram till kan spridas och prövas i ytterligare andra sammanhang, apropå den tidigare bilden på en så kallad utvecklingstrappa.

Så, didaktiken kan bjuda in till didaktiska analyser och didaktiken och dess frågeställningar kan bidra till ett utforskande av erfarenheter och göra dem till beprövade erfarenheter. I det här fallet skulle Skolverkets struktur för definierande av beprövad erfarenhet kunna vara ett underlag att utgå ifrån. I så kallad didaktisk modellering ges lärare möjlighet att visa på möjligheter och alternativ i den didaktiska praktiken. Det vill säga vara bidragande i såväl framtagandet, användandet, prövandet och/eller förfinandet av didaktiska modeller (Sjöström, 2019). Didaktisk modellering kan delas in i tre faser: extrahering (identifiering), mangling (prövning/omformulering) och exemplifiering (breddad användning) och kanske hade det varit givande och berikande att se hur Skolverkets centrala struktur, modell, med hjälp av didaktisk modellering kunnat utvecklas än mer (Sjöström, 2019). Hur kan skolverkets definitioner utvecklas ifall deltagare i nästkommande utvecklingsarbete inom ramen för SBS får involveras i didaktisk och/ eller praktisknära forskning rörande översättningsprocesserna från skollag till praktik, blir min fundering.

Inom didaktiken kan man ta hjälp av den didaktiska triangeln, det vill säga samspelet mellan lärare, elev och innehåll/form inramade av en yttre kontext, i illustrationer återkommande uppritad som en triangel med tre hörn där elev, innehåll och lärare finns placerade. I nedanstående illustration visas den utvidgade triangelns omgivande cirkel, nämligen lärandesituationens yttre kontext (Figur 4). Med denna cirkel är avsikten att illustrera de omgivande faktorerna som påverkar och ger förutsättningar för lärares undervisning. Ett exempel på en sådan tongivande faktor skulle rektors ledarskap kunna ses, eftersom det idag inkluderar ansvar att leda det systematiska kvalitetsarbetet vilket av många anses vara en avgörande faktor för hur väl lärare, individuellt och kollegialt, lyckas planera, genomföra och utvärdera sin undervisning (Vetenskapsrådet, 2011). Och medan rektor är den som kan skapa förutsättningar på den enskilda skolan så förutsätter hen i sin tur ett uttalat stöd från huvudmannen i den så kallade styr- och stödkedjan (Skolverket, 2020d).

Utifrån humanvetenskapliga perspektiv anses det idag vara ett grundantagande att det är nödvändigt att vara medveten om den komplexitet

som kringgärdar undervisning och lärande (Håkansson & Sundberg, 2020). Det vill säga de ramar, villkor och förutsättningar som finns för undervisningens genomförande. Öhman och hans kollegor (Öhman, 2014) instämmer och menar att den didaktiska triangeln inte kan förstås isolerat. Handlingar måste sättas in i ett sammanhang och utan dessa sammanhang kan inte förståelse för det som sker i klassrummet fördjupas.



Figur 4: Den didaktiska triangeln (Kansanen, P, 2000)

Så didaktiken kan med hjälp av den utvidgade triangeln som modell, berika kunskaperna och dialogerna gällande lärarsituationens kontext och därmed utveckla och synliggöra erfarenheter och kunskaper från SBS. Att såväl undervisning som rektors ledarskap och skolutveckling behöver sättas in i ett större perspektiv där hänsyn tas till det kontextuella, tycks vara överensstämmande inom såväl skolledarskapsforskningen som inom det didaktiska området (Öhman, 2014; Berg, 2011; Törnsén & Skott, 2018).

Didaktiken kan även bidra med de didaktiska frågorna; vad, hur och varför. Dessa frågeställningar kan tjäna som ett stöd vid såväl dokumentation av undervisningen samt vid synliggörandet av skolutvecklingsprocesserna. Varje rektor eller lärare behöver förstå vad, hur och varför de i sitt ledarskap och undervisning gör som de gör. Frågeställningarna kan bidra till att inte enbart fokusera på hur-frågan utan även synliggöra dimensioner som lyfts fram med hjälp av frågorna varför och vad, det vill säga rikta fokus mot syfte och innehåll. De didaktiska frågorna kan här bli ett stöd när vad-frågorna behöver transformeras till hur-frågor i praktiken. Ett

exempel kan vara dokumentationen som behöver innefatta en kvalitativ dimension i meningen framåtsyftande, ändamålsenligt och verksamhetsnära. Väsentligt gällande dokumentationsarbetet blir dock, som tidigare nämnts, att inte exkludera de yrkesverksamma som oftast inte har mycket tid till att vare sig producera eller analysera stora mängder av text.

Ovanstående är en beskrivning av teori och praktik i växelverkan. Ett exempel på hur olika tankemodeller kan hjälpa oss att reflektera och få fatt i det vi erfarit samt hur didaktiken kan bistå yrkesverksamma med begrepp som ger fokus och riktning. Samtidigt behöver vi hålla två tankar i huvudet och dra oss till minnes undervisningens svärfångade dimensioner (Jahnke, 2019b, Kroksmark, 2019).

Så, för att bidra med kvalitativa dimensioner är didaktiken, liksom den praktikinära forskningen, väsentliga forskningsfält. Dessa två forskningsfält kan sägas representera en samverkan mellan forskare och praktiker, som gemensamt kan fortsätta arbetet med att undersöka frågor kring beprövad erfarenhet. I denna samverkan har yrkesverksamma rollen som medaktör i kunskapsbildningen och gemensamma arenor kan skapas, vilket borgar för det gemensamma utforskandet (Ingerman & Wickman, 2015). Min bedömning är att didaktiken och den praktikinära forskningen har de ambitioner och strategier som Skolinspektionen inledningsvis efterlyste i arbetet med den framtida, fortsatta utvecklingen gällande tillvaratagandet av de yrkesverksammans kunskaper och erfarenheter.

Det verkar dock inte finnas en samlad ambition och strategi för erfarenhetsbaserad kunskapsutveckling i skolan i dag (Skolinspektionen, 2019, s.9)

Liknade samverkanstankar, ambitioner och strategier återfinns även inom SBS där, som tidigare nämnts, Skolverket, lärosäten och huvudmännen möts i en trepartssamverkan. Utgångspunkten inom SBS är att komplexa problem förutsätter många olika perspektiv och förståelsegrunder. Strävan är därför att gemensamt mötas ”i ögonhöjd och på lika villkor” för att förbättra den pedagogiska verksamheten. En lärdom hittills är att detta partnerskap försvåras om någon part tillåts ta överhand på bekostnad av den andra (Rogberg et.al 2020). Målsättningen inom SBS är med andra ord att göra skolutveckling till ett gemensamt åtagande, vilket även är överensstämmande med den praktikinära och didaktiska forskningen.

Sammanfattande reflektioner

Sammanfattningsvis, i denna essä har jag diskuterat beprövad erfarenhet i relation till SBS. Jag har delat några olika inspel kring hur Skollagens skrivelse (2010:800, 1 kap. 5 § tredje stycket) "All utbildning ska grundas i vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet" kan förstås. Och ett särskilt fokus har riktats mot beprövad erfarenhet. Ambitionen har varit att visa på olika presumtiva möjligheter med till exempel skollagens formulering, kommande professionsprogram, didaktiken, den praktikinära forskningen samt uppmärksammat ett brett, ökat intresse kring dessa frågor. Beprövad erfarenhet är central för de professionellas utveckling och i detta finns stor potential.

Jag har diskuterat ett exempel på ett utvecklingsarbete på en skola och visat hur arbetet inom SBS kan ses som ett sätt att utveckla en beprövad erfarenhet utifrån ett långsiktigt, strukturerat, dokumenterat, spritt och återkommande kollektivt granskat utvecklingsarbete. I essäns titel ställs frågan "Blir erfarenheter beprövade inom Samverkan för bästa skola?" För att närma sig svaret på frågan kan det behöva sättas i relation till hur långt dagens tolknings- och utvecklingsarbete kommit gällande förståelsen för beprövad erfarenhet (Sahlin, 2017). Vi behöver också sätta svaret i förhållande till de bristande förutsättningar som dagens yrkesverksamma ges för att utveckla beprövade erfarenheter (Skolinspektionen, 2019). Där uppmärksammar jag att SBS skapar förutsättningar i form av ekonomiska resurser som kan omsättas i tid för berörda samt erbjuder ett externt stöd (Lärosäten, Skolverket). Ett argument för att erfarenhet blir beprövad inom ramen för SBS arbete är att i de samarbetena ses undervisning som en "företeelse i rörelse, där gränser för dess början och slut inte låter sig fixeras" (Olsson, 2020) samt synen på skolutvecklingsprocesser som sål- lan linjära eller förutsägbara (Rogberg et al., 2020). Med andra ord om man utifrån utbildningens komplexitet, tillåter en vidare syn på begreppet beprövad erfarenhet (Olsson, 2018). Vi kan också behöva påminna oss om syftet med skollagens tillblivelse och kan välja att tolka det på liknande sätt som Skolverket, att erkänna de professionellas kunskaper (Skolverket, 2020b). Jag vill i likhet med Jahnke (2019a) framhålla att yrkesverksamma inte bör avkrävas att utöva någon slags "forsknings-imitation", för att nå ett erkännande av sina kunskaper och erfarenheter. Att tillerkänna lärares och skolledares strävanden att utveckla det som här benämns beprövad er-

Blir erfarenheter beprövade inom Samverkan för bästa skola?

farefahet är gott nog. Beprövad erfarenhet utvecklas ur yrkeserfarefaheten, genom yrkeserfarefahet och gemensamt lärande och för att utveckla yrkeserfarefaheten och verksamheterna ytterligare. Den beprövadade erfarenheten kan tillämpas direkt i yrkesverksamheterna – och det är precis det skolan behöver. Den behöver kunskaper, insikter och (beprövadade) erfarenheter som bidrar till verksamheternas utveckling och jag har i denna essä visat att skolförbättringsprogrammet Samverkan för bästa skola kan vara en modell för att bidra till detta.

Referenser

- Berg, G. (2011). *Skolledarskap och skolans frirum*. Studentlitteratur.
- Bergmark, U., & Hansson, K. (2020). How teachers and principals enact the policy of building education in Sweden on a scientific foundation and proven experience: Challenges and opportunities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 448–467. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1713883>
- Bjursell, C. & Sjö Dahl, C. (2018). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i kommuners styrdokument*. Skolchefsinstitutet rapport 1:2018.
- Hallerström, H. & Hanö, T. (red.). (2009). *Vad påverkar rektorer och lärare i vardagsarbetet?* Lund University.
- Håkansson, J. (2017). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem: strategier och metoder*. Studentlitteratur.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2020). *Utmärkt undervisning*. Natur och kultur.
- Håkansson, J. & Rönnström, N. (2021). Samverkan för bästa skola – skolförbättring som politisk styrd nationell angelägenhet genom samverkan och forskarmedverkan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26 (1), 7–12
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art-review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281.
- Höög, J. & Johansson, O. (red.) (2015). *Struktur, kultur, ledarskap*. Studentlitteratur.
- Ingerman, Å. & Wickman, P.-O. (2015). Towards a teachers professional discipline. I P. Burners, B. M. Apelgren & N. Cabaroglu. (red). *Transformative teacher research, Theory and practice for the C21st*, (ss. 167–179). Sense.
- Janhkes, A. (11 April 2019a). *Har vi gått på grund med vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet?* Skola och Samhälle. <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/anette-jahnke-har-vi-gatt-pa-grund-med-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet>.
- Janhke, A. (2019b). *Utveckla utbildning. Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet tyst kunskap*. Liber.
- Kansanen, P. (2000). Kampen mellan vetenskap och lära. I E. Alerby, P. Kansanen, & T. Kroksmark. (Red.). *Lära om lärande*. Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (red.) (2000). *Lära om lärande*. Studentlitteratur.

Blir erfarenheter beprövade inom Samverkan för bästa skola?

- Kroksmark, T., (2016). Vad är en skola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet med forskande lärare. I Vetenskapsrådet. *Resultatdialog 2016*. (67–72). Vetenskapsrådet.
- Kroksmark, T. (2019). Beprövad erfarenhet – Vad krävs för att en prövad erfarenhet ska bli beprövad? *Kunskapsakademin*, 2(Februari 2019), 33–44. <http://tomaskroksmark.se/wp-content/uploads/2019/02/Bepr%C3%B6vad-erfarenhet-%E2%80%93-vad-kr%C3%A4vs-1.pdf>
- Leo, U. (2010). *Rektorer gör och rektorer bör*. Doktorsavhandling, Lund University.
- Nihlfors, E. (2020). Respekt för varandras kunskaper, *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 112-115.
- Nilholm, C. (2017). *Risk för grund vetenskap och beprövad erfarenhet*. <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start/-/blogs/risk-for-grund-vetenskap-och-berovad-erfarenhet>
- Nilholm, C. (2020). Praktisknära eller uppdragsrelevant forskning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), 157-159.
- Olsson, M., Lindgren Eneflo, E., & Lindqvist, G. (2020). Undervisning i förskolan – en företeelse i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige* 25(4), 30–51.
- Olsson, L (2018). *Från tyst kunskap till beprövad erfarenhet*. Lärarförlaget.
- Pedagogisk forskning i Sverige (2019). Redaktionellt: Utlysning debatt: Praktisknära forskning – ett paradigmskifte på gång? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3–4), 91–92. <https://doi.org/10.15626/pfs24.0304>
- Pedagogisk forskning i Sverige (2020). Redaktionellt: DEBATT 2020 "Praktisknära forskning – ett paradigmskifte på gång?". *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 77–78.
- Polyani, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City Doubleday.
- Rapp, S. (2017). *Skolchefen och en utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Skolchefsinstitutet.
- Rogberg, M., Rönnström, N., Nyttell, U., Håkansson, J. & Amundsdotter, E. (2020). *Det nationella FOU-stödet under 2019. Delrapport till Skolverket avseende överenskommelse 2018:845*. Stockholms universitet.
- Sahlin, N-E. (Red.). (2017). *Vetenskap och beprövad erfarenhet*: Skola. 7–8

- Sjöström, J. (2019). Didaktisk modulering. I K. Stolpe, G. Höst & A. Larsson (Red.). *Forum för forskningsbaserad NT-undervisning: Bidrag från konferensen FobasNT18 13 – 14 mars 2018 i Norrköping*, 121–132.
- Skolinspektionen. (2019). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet – förutsättningar och arbetsformer i grundskolan*. Skolinspektionen
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet
- Skolverket. (2020). *Forskningsbaserat arbetssätt, några nyckelbegrepp*. <https://www.skolverket.se/skoltutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetssatt>
- Skolverket. (2020a). Redovisning av regeringsuppdrag. Samverkan för bästa skola. Dnr: (2019:1836) 2019:1915. Dokumentdatum: 2020-04-15. Skolverket.
- Skolverket. (2020b). *Att ställa frågor och söka svar. Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Skolverket.
- Skolverket. (2020c). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet/det-har-ar-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet#h-Beprovaderfarenhet>.
- Skolverket. (2020d). Utvärdering av Samverkan för bästa skola. Delrapport – Insatsfasen. Dnr: 2017:53. Skolverket.
- SOU (2018:17). *Med undervisningskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling. Slutbetänkande av Utredningen om en bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner*. Regeringskansliet.
- SOU (2018:19). *Forska tillsammans - samverkan för lärande och förbättring*. Regeringskansliet.
- SOU (2018:41) *Statliga skolmyndigheter – för elever och barn i en bättre skola*. Regeringskansliet.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. Heineman.
- Törnsén, M. & Skott, P. (2018). *Rektorer, utbildning och lärande*. Ifau. Rapport 2018:11.
- Utbildningsdepartementet (2015). Uppdrag om samverkan för bästa skola. U2015/03357/S.

Blir erfarenheter beprövade inom Samverkan för bästa skola?

- Utbildningsdepartementet (2017). *Uppdrag att genomföra insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända barn och elever och vid behov för barn och elever med annat modersmål än svenska*. U2017/00300/S.
- Vetenskapsrådet. (2011). *Rektor – en forskningsöversikt 2000 – 2010*. Vetenskapsrådets rapportserie 4:2011. Vetenskapsrådet.
- von Greiff, C. (2020). Praktisk forskning – ett område med vind i ryggen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2–3), 153–156.
- Wahlström, N. (2019). *Didaktik. Ett professionsbegrepp*. Gleerups.
- Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv på grupphandledning*. Högskolan för lärande och kommunikation.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter. Ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 23(3), 33–52.

”There you see, där borta!” ”Tuolla” ”Yes I see, over there, dar!”

En essä om kulturell & språklig mångfald i 2020-talets undervisningspraktik

CHRISTINA WIDMARK SAARI

Det är måndag morgon och första dagen efter jullovet i klass 3b på Klaraskolan. Läraren presenterar klassens nya elev, Kaleb, som nyligen flyttat till Sverige från Tchad. Kaleb pratar engelska och kan några få ord på svenska. ”Welcome to Sweden and Class 3b at Klaraskolan”, säger läraren med klar stämma samtidigt som hon upprepar samma mening på svenska. Jouni, en klasskamrat som sitter längst bak i klassrummet ropar ”Tervetuloa Ruotsiin ja luokkaan 3b, Klaraskolaniin”. ”Thanks” säger Kaleb. ”You’re welcome” svarar Jouni glatt. Läraren förklarar för Kaleb: ”In this classroom we speak many languages” samtidigt som läraren frågar en annan elev i klassen, Zahar, hur man säger välkommen på arabiska. ”أهلاً بك” svarar hon med ett leende. Kaleb presenterar sig och läraren översätter till svenska. I klassen finns även Zolo som kom till Sverige för ungefär ett år sedan. Zolo kommer från Nigeria i Afrika, ett grannland till Tchad. Eftersom det finns så många olika språk i klassrummet är klassen van med att läraren varvar olika språk, främst svenska och engelska, under lektionerna. Barnen hjälper också till med att översätta så att Kaleb ska förstå. Eleverna är snabba med att visa bilder och använda tecken som stöd, men även med att gestikulera och använda kroppen för att visa vad de menar när orden inte räcker till. Kalle, en elev i klassen, hämtar paddan och skriver ”schema” i Google översätt, när han inte kommer på vad ”schema” heter på engelska. ”Schedule” säger paddan och Kaleb nickar igenkännande. Lisa, elev i klassen,

"There you see, där borta!" "Tuolla" "Yes I see, over there, dar!"

pekar på bildschemat som sitter på sidan om whiteboarden och säger "There you see, där borta!", "Tuolla" säger Jouni och pekar. "Yes I see, over there" svarar Kaleb och tillägger med stolthet i rösten och med knagglig svenska "dar!"

Sociokulturell kontext

Klass 3b på Klaraskolan tar oss med på en resa in i en undervisningsvärld där språklig och kulturell mångfald ses som resurser och där flerspråkiga elever tillåts att växla mellan sina olika språk och integrera dem till ett enhetligt system. En *språklig verktyglåda* som förutom språket också innehåller sociala, historiska och kulturella sammanhang. I dessa sammanhang där lärande och språkundervisning äger rum förhandlar och motsäger individer de olika positioner som erbjuds i kommunikativ interaktion. Den inledande texten beskriver en *transspråkande* undervisningssituation där både lärare och elever växlar mellan olika språk. Det är ett naturligt sätt att kommunicera där alla närvarande språk får ett erkännande i klassrummet. Men vad menas med transspråkande undervisning? Hur kan det förstås? I mångt och mycket handlar transspråkande om språksocialisation där individer socialiseras in i olika språk, utifrån sociala handlingar, där individens språkprocesser är avgörande för känslan av att vara en kompetent medlem i samhället (se Ochs & Schieffelin, 1982). Jag menar att en kompetent samhällsmedlem har förmågan att ge uttryck för och tillämpa handlingar i gemenskap med andra i den *sociokulturella kontext* som är närvarande. Fogle (2012) betonar vikten av sociokulturella aspekter för språksocialisation och relaterar kulturell och språklig mångfald till större sociala sammanhang, så som olika utbildningssystem.

Jag ämnar i den här essän beskriva hur jag utvecklat en didaktisk modell för transspråkande undervisning, *Transspråkandets didaktiska design*. I modellen står språklig och kulturell mångfald i undervisningspraktiken i blickfånget, med fokus på den *kommunikativa språkförmågan*, där språkets användning utifrån sociala sammanhang är centralt. Modellen har under det senaste året testats av studenter och sedan vidareutvecklats, med syfte att underlätta lärarens arbete med att implementera en transspråkande undervisningspraktik. Min forskningsambition kan sägas vara att *bygga* en brygga mellan transspråksforskning och verksamma lärare på fältet.

Transspråkande undervisning

Begreppet translanguaging (översatt till svenska, transspråkande) myntades av Williams och relaterar till en individs flerspråkiga resurser varigenom individen upplever mening i tillvaron och utvecklar kunskap (Williams, 1994 refererad i Hornberger & Link, 2012). Transspråkande är ett begrepp som stäcker sig längre bort än enbart användande av språk. Det handlar om nya språkpraktiker som uppmuntrar språkbyten mellan människor från olika kulturer och språkliga bakgrunder. Med andra ord kan transspråkande ses som flerspråkiga talares förmågor att växla mellan sina olika språk och integrera dem till ett enhetligt system, *en* språklig verktygslåda. Transspråkande undervisning handlar utifrån dynamisk språk teori om vikten av att se på språk ur ett vidgat perspektiv genom att inkludera användningen av bild, film, musik, kroppsspråk m.m., det som kan hänföras till multimodala resurser (Garcia & Li, 2018). En transspråklig undervisning skulle inte vara möjligt utan kontinuerliga anpassningar av själva innehållet kopplat till, *identitet, språk* och inte minst *interaktion* (se Kasper & Omori, 2010).

Svensson (2017) framhåller att transspråkande undervisning *inte* handlar om att läraren ska vara språklärare, utan att läraren ska inta ett interkulturellt förhållningssätt i sin undervisning och uppmuntra olika identitetshandlingar. Norton (2010) påpekar att språket inte enbart är ett språkligt system utan även en social praktik där erfarenheter organiseras och identiteter förhandlas fram. Identitet och språk är nära sammanlänkande och står i beroendeförhållande till varandra. Svensson (2017) beskriver transspråkande som att alla individer i utbildningssystemet ska, med utgångspunkt i det mångfaldsrika samhället, ges möjlighet att anamma den kulturella mångfald som finns representerad i samhället under sin tid i utbildningssystemet. Transspråkande ska inte ses som undervisning i ett specifikt ämne, till exempel svenska eller svenska som andraspråk, däremot kan transspråkande undervisning sekundärt bidra till att utveckla svenskspråkiga resurser. Transspråkande är ett arbetssätt med fokus på *kommunikativ språkförmåga* som med fördel praktiseras i skolans samtliga ämnen. Skillnaden mellan undervisning i svenska som ett andraspråk och transspråkande handlar om vad som står i fokus för lärandet. Svenska som andraspråk fokuserar på det som Svensson (2017, s. 45) beskriver som "inlärning av ett språk, andraspråket, medan transspråkande handlar om användningen och utvecklandet av flera språk samtidigt". Svensson är tyd-

”There you see, där borta!” ”Tuolla” ”Yes I see, over there, dar!”

lig med att synliggöra skillnaden mellan ämnet svenska som andraspråk och begreppet transspråkande. Enkelt uttryckt handlar transspråkande undervisning om att lärare och elever växlar mellan olika språk i undervisningen som ett naturligt sätt att kommunicera, där alla närvarande språk får ett erkännande, ett arbetssätt som stöds av flera forskare t.ex. Block (2007); Bunar (2010); Daugaard och Laursen (2012); Elmeroth (2018); Fogle (2012); Garcia och Li (2018); Karlsson (2019); Lindberg (2005); Norton (2010); Rosén & Wedin (2015) och Svensson (2017).

Essän tar avstamp i antagandet, att det finns ett språkssystem, där alla språk är sammanflätade med varandra på alla nivåer i en gemensam väv i ständig förändring. Garcia (2009) relaterar ett sådant synsätt till *dynamisk språk teori* som kan beskrivas som ett terrängfordon, där individer använder hela sin språkliga repertoar för att anpassa sig till den kuperade språkliga terrängen som den dynamiska flerspråkigheten innebär, något som beskrivs i essäns inledande text. Utifrån Språklagen (SFS 2009:600) och läroplanerna för förskolan (Skolverket, 2018) och grundskolan (Skolverket, 2019) skulle vi kunna anta att skolans undervisning bygger på ett transspråkande synsätt, något jag dock ställer mig frågande till. Språklagen till trots, så styrs majoriteteten av undervisningen i förskolan och i svenska klassrum idag av en enspråkig norm. Det kan tänkas bero på att olika språk ses som fristående delar, skilda ifrån varandra utifrån en traditionell syn på flerspråkighet i motsats till dynamisk språk teori som lyfts fram i essän. Grundat i att kulturell och språklig mångfald kan ses som norm gällande olika undervisningspraktiker i 2020-talets Sverige (se SFS 2009:600; Skolverket, 2018; Skolverket, 2019) vill jag i texten ta avstånd från individuella kategoriseringar, där fokus specifikt riktas mot barnets målspråk – det rådande samhällsspråket. Jag menar att flerspråkiga elevers *kommunikativa språkförmåga* traditionellt i utbildningssystemet definierats som en *brist* när man av tradition utgår från elevens kunskaper i det svenska språket. Min avsikt är att rikta blicken bortom individen och zooma in *verksamheten* med fokus på en språklig och kulturell mångfald i förskola och grundskola i 2020-talets Sverige. Det uppfattas inte som rättvist att degradera barns kommunikativa språkförmåga till att endast handla om det svenska språket. Kommunikativ språkförmåga innefattar så mycket mer. Språklig mångfald i motsats till flerspråkighet utgör en mer målande beskrivning av hur olika språk tar sig uttryck och återspeglar sig i de värderingar och övertygelser som representeras av medlemmar i en social

grupp. Laursen (2015) fördjupar begreppet mångfald genom att använda sig av *supermångfald* som ett resultat av en allt mer omfattande globalisering. Supermångfald förtydligar en ökad variation av migranter till olika länder och samhällen som är i ständig förändring. Supermångfalden lyfter frågan om homogena språkgemenskaper till sin spets. Allt fler språk blir rörliga över nationsgränser och en och samma individ behärskar allt fler språk. *Språksocialisation* i enlighet med nyare forskning ses inte som kulturell reproduktion utan som föränderligt och förhandlingsbart (se Fogle, 2012). Människor använder sig av olika *interaktionsmönster* som styrs av identitetshandlingar snarare än av språket i sig. I Schieffliens forskning om innevånarna i Kaluli konstateras att barn inte primärt undervisas i språk eller språkligt beteende, utan *lär sig* snarare socialt lämpliga beteenden utifrån olika interaktionsmönster (Schiefflien, 1990, refererad i Makoni & Pennycook, 2012). En fråga som blir intressant är hur den språkliga och kulturella mångfalden påverkar 2020-talets undervisningspraktik.

Språklig och kulturell mångfald i undervisningspraktiken

I aktuell forskning konstateras att den ökade språkliga och kulturella mångfalden lett till krav på förändrade undervisningsmetoder och förändrade kommunikationsmönster i verksamheten. Lärare och elever behöver växla mellan olika språk som ett naturligt sätt att kommunicera och alla närvarande språk behöver få ett erkännande i klassrummet. Lärare som tillsammans med elever kan föra kritiska reflektioner i en demokratisk klassrumskultur blir som jag ser det eftersträvarsvärda. 2020-talets undervisningspraktik behöver lärare som kan inta ett *interkulturellt förhållningssätt*. Med interkulturellt förhållningssätt avser jag lärarens specifika kunskap och förmåga att förhålla sig till den kulturella- och språkliga mångfalden som finns närvarande i undervisningspraktiken. Ett interkulturellt förhållningssätt där läraren ser varje individs språkliga och kulturella tillgångar som *resurser* blir allt viktigare med rådande samhällsutveckling. Jag tänker då närmast på att samhället representeras av människor som kommer från olika kulturer och talar flera olika språk. Då behövs ett förändrat synsätt på undervisning där ett interkulturellt förhållningssätt kan anses vara grundläggande i relation till lärarens yrkesroll.

"There you see, där borta!" "Tuolla" "Yes I see, over there, dar!"

Bunar (2010) för ett resonemang kring hur ett interkulturellt förhållningssätt konkret kan förklaras utifrån fyra olika aspekter. *För det första* behöver läraren besitta en kulturkompetens som handlar om att kunna synliggöra den egna kulturen och öka förståelsen för andra kulturer. Läraren behöver med andra ord organisera sin undervisning så att eleverna får reflektera över både sin egen och andras kulturella tillhörighet. *För det andra* behöver läraren förmedla och gestalta ett demokratiskt förhållningssätt som handlar om att fostra elever till tolerans och respekt samt utveckla elevens kritiska tänkande, där eleverna ges möjligheter att påverka. Detta är viktigt för att eleverna ska utvecklas till ansvarsfulla vuxna som kan delta och bidra till samhällsutvecklingen. *För det tredje* behöver läraren säkra så att varje elev ges tillgång till ett samhällsspråk, med det menas att alla barn ska ges det stöd de behöver i skolan för att utveckla och lära sig använda det svenska språket på ett nyanserat sätt i både tal och skrift. Med rätt stöd i klassrummet kan alla elever ges likvärdiga förutsättningar att utveckla ett samhällsspråk. *För det fjärde* behöver läraren besitta kunskap om vikten av ett modermålserkännande. Läraren ska då i sin undervisning sträva efter att skapa undervisningssituationer där eleverna kan använda hela sin språkliga repertoar, vilket innebär att alla elever ges möjligheter att bevara och utveckla även sitt modersmål. Här kan vi se hur ett interkulturellt förhållningssätt går hand i hand med begreppet språksocialisation. Men hur ska alla elevers kulturella och språkliga förkunskaper få komma till uttryck i undervisningen? Ett sätt skulle kunna vara att läraren utgår från den sociala praktiken i undervisningssituationen och skapar en undervisningspraktik som tar sin utgångspunkt i elevernas olika identitetspositioner (se Elmeroth, 2018; Norton, 2010; Block, 2007).

Identitetspositioner – vem är jag, i förhållande till andra?

I tidigare transspråksforskning lyfts identitetspositionering som en central faktor för utvecklandet av en transspråkande undervisning. Barns *språk* är nära sammankopplat med den egna *identiteten* och således är barns möjligheter eller brist på möjligheter till en meningsfull kommunikativ *interaktion*, av stor betydelse för barnets förutsättningar till god identitetsutveckling, något jag tänker mig kan förklaras utifrån att språket står i beroendeförhållande till den *sociokulturella kontext* som omfamnar

språkpraktiken. Både Norton (2010) och Block (2007) anser att individers identiteter skapas utifrån olika *identitetspositioner* i kommunikativa möten, både genom relevanta och irrelevanta positioneringar. ”Transspråkandets didaktiska design” syftar till att erbjuda flera olika identitetspositioneringar i undervisningspraktiken.

Vad är då identitetspositioner? Identitetspositionering kan beskrivas utifrån hur vi i dialog med andra *ser oss själva*, men även hur andra *ser oss* utifrån rådande samtalsmönster. Sammanfattningsvis kan sägas att barn i relation till andra samtalsdeltagare blir positionerade, men även att barn är med och positionerar andra personer i en dialog. Därför blir lärarens utmaning i enlighet med Norton (2010) och Block (2007) att undersöka vilka identitetspositioner i undervisningen som kan ge bästa förutsättningarna till *socialt engagemang* och *kommunikativa interaktioner*. Något jag menar skulle kunna ske genom att läraren erbjuder en undervisning som uppmuntrar till olika identitetspositioner och där barnen i sin tur förhandlar om dessa, i syfte att bli delaktiga i den språkliga interaktion som sker i undervisningspraktiken, ett situerat lärande, grundat i en sociokulturell kontext.

Interaktion får mig att tänka på att eleverna behöver vara aktiva språk-användare och tillägna sig en medvetenhet om språk och om språkliga varietéer genom att själva konstruera språk utifrån skilda sammanhang. Lärare behöver vara uppmärksamma på att det finns identitetspositioner som tystar eleverna och kunna *bryta* en marginaliserande klassrumsundervisning som kan påverka elevens identitet på ett negativt sätt. Norton (2010) skriver om stigmatiserande språkmetoder som hämmar elevernas meningsskapande, men också att det finns ett ökat erkännande i klassrummet gällande elevens textförståelse och elevens textskapande. Samtidigt finns elever som investerar i målspråket utifrån en *inbillad* gemenskap och en *inbillad* identitet som framstår som nödvändiga för att eleven ska kunna visualisera den framtida målbilden (Norton, 2010). Det skulle kunna vara ett resultat av lärares *rädsla* för att tillåta språk som de själva inte behärskar i undervisningen. Här vill jag förespråka en undervisning där läraren utgår från både *variation* och *delaktighet* i sitt sätt att både agera och planera sin undervisning, just med utgångspunkt i elevens olika erfarenhetsvärldar och skilda förutsättningar (se även Elmeroth, 2018).

"There you see, där borta!" "Tuolla" "Yes I see, over there, dar!"

Interaktion – ansikte mot ansikte i naturliga samtal

En av huvudpoängerna med utvecklandet av modellen är att låta *alla* språkresurser få ta plats i undervisningen och uppmana läraren till att eftersträva naturlig kommunikation i undervisningspraktiken, vilket grundar sig i tidigare forskningsresultat inom transspråkande undervisning, där naturlig kommunikation i klarrummet anses avgörande för utvecklandet av flera språk samtidigt.

Daugaard och Laursen (2012) påtalar att elevsammansättningen i klassrummen har förändrats över tid och inte längre kan sägas se ut som den en gång i tiden gjorde, något de relaterar till den växande globaliseringen. Flerspråkiga barn är på intet sätt stöpta i samma form, utan härstammar från världens alla hörn. De kommer med vitt skilda bakgrunder och erfarenheter. Det är inte ovanligt att barn kan tala upp till tre olika språk, dels utifrån att barnets vårdnadshavare har olika modersmål, dels då det i förskola/skola i huvudsak talas svenska. Barnen kan i sin naturliga miljö med hjälp av vuxna samtala om och jämföra olika språk med varandra på ett för dem naturligt sätt. Daugaard och Laursen (2012) anser att använda och utveckla litteracitet inte enbart handlar om att behärska ett språk utan även om *hur* man själv deltar och bidrar. Framförallt handlar det om *språkhandlingarna* accepteras och erkänns som värdefulla i den miljö där individen vistas.

I Dambers (2010) avhandling får vi möta flerspråkiga elever som växte upp i ett socioekonomiskt svagt område. Informanterna hade lärt sig det svenska språket före tre års ålder och visade höga resultat på testerna i ämnet svenska i årskurs tre. Viktigt att nämna är också att informanterna hade goda kunskaper i sina respektive modersmål. Informanterna återger under intervjun känslan av att de under sin skoltid var kompetenta deltagare i undervisningspraktiken. De beskriver samtidigt lärarna som engagerade och kunniga. Undersökningens resultat som redovisas i avhandlingen menar *jag* talar för att det kan vara fördelaktigt för barn att utveckla *flera* språk. Man skulle kunna anta utifrån testresultaten som synliggjordes i den kvantitativa undersökningen, att tillägnande av flera språk kan anses lika viktigt eller kanske till och med viktigare än socioekonomisk bakgrund, sett ur ett lärandeperspektiv. Hur ska då barns olika språk få komma till uttryck i undervisningen? Klassrumsinteraktionen är en viktig del i undervisningen

och interaktionen behöver ske med hänsyn till alla elevers olika identiteter, likväl som elevernas språkliga och kulturella erfarenheter. Shoba (2013) påtalar att det är centralt att forskare ägnar sig åt att synliggöra klassrumsinteraktion och det faktum att tvåspråkiga elever spelar aktiva roller i kunskapsbyggandet. Eleverna skapar genom språklig interaktion sociala konstruktioner, till exempel gemensamma uppfattningar om vad som är ett klassrum och vad som definierar ett klassrum, men också utvecklandet av relationer och olika klassrumsidentiteter. Elever från andra kulturer och med andra modersmål utmanar det för-givet-tagna. Till exempel så ifrågasätts inte läsriktningen så länge alla läser från samma håll, det blir först när någon plötsligt inte gör det som vi ifrågasätter vårt handlande.

Det finns en koppling mellan språkanvändning och *kommunikationsmönster*. Men vad är kommunikationsmönster? Det handlar om på vilket sätt läraren styr över klassrumskommunikationen och därmed blir det betydelsefullt att läraren tänker över vilka kommunikationsmönster som finns representerade i klassrummet. Lindberg (2005) understryker betydelsen av *naturlig* klassrumsinteraktion utifrån tanken att undervisningen ska vara språkutvecklande och menar, att traditionellt sett så har interaktionen i klassrummet varit starkt begränsad, något som Lindberg menar behöver förändras. Exempel på detta kan vi se i Karlssons avhandling där ett klassiskt IRE-mönster (initiation – response – evaluation) problematiseras: "Detta innebär i sin tur att elevernas möjlighet att appropriera sättet att tala, tänka och agera i den naturvetenskapliga skoldiskursen kan bli begränsad" (Karlsson, 2019, s. 90). Det klassiska IRE-mönstret är vanligt förekommande i klassrumssammanhang och bygger på tre steg, där det första steget handlar om att *läraren initierar* en fråga, det andra steget är att *eleven responderar* på frågan och det tredje steget handlar om att *läraren utvärderar* elevens svar. Ett exempel på IRE-kommunikation är: Läraren: "Vad heter Sveriges huvudstad?" Eleven: "Stockholm" Läraren: "Rätt". Ett IRE-kommunikationsmönster är *inte* att föredra när det kommer till transspråkande undervisning, vilket grundar sig i den begränsade och styrda taltiden som erbjuds. Jag tänker att det är på sin plats, utifrån en transspråkande undervisningspraktik, att utmana det traditionella IRE-mönstret som bygger på reproduktion av faktakunskaper som återges med korta svar och som begränsar barnens språkbruk i klassrummet. I Karlssons forskning framgår att *naturliga samtal* i undervisningspraktiken är att

"There you see, där borta!" "Tuolla" "Yes I see, over there, dar!"

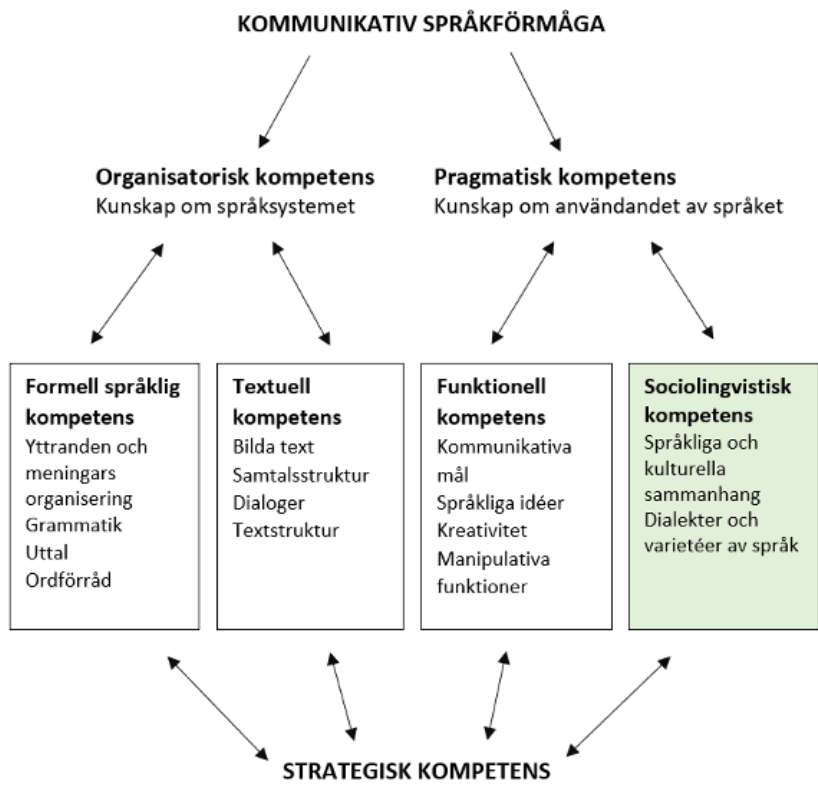
föredra *framför* det klassiska IRE-mönstret. Hon beskriver en undervisning som sker i små grupper, där barnen arbetar tillsammans och där förutsättningar för en varierad språkpraktik existerar. Barnen beskriver sina tankar och argumenterar tillsammans med andra i diskussioner. När lärare försöker konkretisera NO-undervisningen genom att relatera till vardagliga ting, kan det lätt uppstå missförstånd då barn med andra modersmål inte förstår konkretiseringen på det sätt som läraren hade tänkt. Karlsson (2019) anser att när det verbala språket *inte* bidrar till förståelse blir det nödvändigt för läraren att planera in användandet av multimodala resurser som visualiserar ämnesinnehållet, ett exempel på det är digitala verktyg. När det "nyttillkomna", vare sig det är *språk* eller *digitala verktyg*, får ta plats på samma villkor som det traditionella i undervisningspraktiken, kan den språkliga mångfald som råder i barngruppen, komma till uttryck och bli en del av verksamheten. Karlsson (2019, s. 90) förtydligar "Språkets olika modaliteter kan på så sätt idealiskt användas tillsammans och parallellt för att på olika sätt komplettera varandra i de meningsskapande processerna i ett flerspråkigt NO-klassrum". Något jag menar inte enbart gäller undervisning i naturkunskap, utan är gångbart i alla undervisningspraktiker utifrån *naturlig kommunikation*, där språk ses som resurser.

Språk – som resurs i undervisningspraktiken

Språk kan ses utifrån flera olika perspektiv t.ex. som ett *problem*, en *rättighet* eller som en *resurs*. *Transspråkandets didaktiska design* ser på språk som en resurs, något som anses vara centralt i transspråksforskningen. En transspråkande undervisningspraktik förutsätter att alla språk som finns närvarande i undervisningspraktiken ska vara en del av undervisningen. När olika språk används som *resurser* för lärande uppstår ett normbrytande beteende, där barnets hela språkliga verktygslåda får komma till användning i utvecklandet av den kommunikativa språkförmågan. Rosén och Wedin (2015) påtalar att engagemang och identitetspositionering ses som grundläggande förutsättningar för elevers möjligheter att vara aktiva deltagare i den undervisningspraktik där de själva ingår. Beroende på om läraren ser på språket som ett problem, en rättighet eller en resurs bidrar den valda positioneringen till hur läraren *styr, planerar, organiserar* och *genomför* sin undervisning. Lärarens positionering, menar jag, påverkar barns möj-

ligheter till lärande, men också utvecklandet av flera språk. *Transspråkandets didaktiska design* ser på språk som en resurs, där språklig och kulturell mångfald ses som tillgångar. När alla närvarande språk ses som resurser i undervisningspraktiken uppstår ett vidgat språkperspektiv som omfattar all kommunikation, så som tal, skrift, bild, film, dans, musik, men även kroppsliga uttryck så som gester och klädstil. Man skulle kunna säga att språket konstrueras av människor i språklig interaktion, där all kommunikation som används relateras till språkliga förändringsprocesser som ständigt sker i mötet mellan människor – ett situerat lärande – utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

Modellen *transspråkandets didaktiska design* stödjer sig på den kommunikativa språkförmågan definierad utifrån Bachman och Palmer (1996) (Figur 1). Den kommunikativa språkförmågan kan delas in i två



Figur 1. Den kommunikativa språkförmågan, fritt efter Bachman och Palmer (1996, s. 68)

”There you see, där borta!” ”Tuolla” ”Yes I see, over there, dar!”

övergripande kompetenser, den *pragmatiska* kompetensen och den *organisatoriska* kompetensen. I essätexten ligger huvudfokus på den *pragmatiska* kompetensen, där den *sociolingvistiska kompetensen* särskilt uppmärksammas. Den organisatoriska kompetensen handlar å ena sidan om språkfärdigheter som består dels av *formell språklig kompetens*, innehållande ordkompetens, syntaktiska, morfologiska, samt fonologiska kompetenser, och å andra sidan om den *textuella kompetensen* som medför förmåga att forma och organisera längre yttranden på ett begripligt sätt. Den pragmatiska kompetensen består dels av en *funktionell kompetens* som handlar om förmågan att anpassa det sagda eller skrivna till själva sammanhanget, dels om *sociolingvistisk kompetens* som innebär en kompetens att både tolka och välja olika register och sociolekter utifrån sociala och kulturella sammanhang (Rosén & Wedin, 2015). Språkförmåga kan enligt Bachman och Palmer (1996) även omfatta *strategisk kompetens*. Den strategiska kompetensen är särskilt viktigt för andraspråksinlärare (Lindberg, 2005). När barnets språkförmåga inte räcker till, kan barnet använda sig av olika kommunikationsstrategier. *Inlärningsstrategier* används för att lära sig ett språk, medan *produktionsstrategier* används för att producera språk.

Litteracitet – ur ett ideologiskt perspektiv

Essätexten bygger på det *ideologiska* synsättet på litteracitet gällande skriftspråkliga aktiviteter, ur ett vidgat perspektiv, i förskola och skola. Den ideologiska litteraciteten ser på det talade språket som en del av det skrivna, med utgångspunkt i en sociokulturell kontext där både språk och kultur är centrala begrepp. Därför kom den ideologiska litteraciteten att framstå som ett paraplybegrepp i *Transspråkandets didaktiska design*, utifrån att den ideologiska litteraciteten bildar ett kitt som binder samman *interaktion, språk och identitet*, där begreppet transspråkande i sin tur tydliggör att det i verksamheten handlar om att ta tillvara på samtliga kulturer och samtliga språk som en naturlig del i undervisningen.

Tidigare sågs litteracitet som olika individuella färdigheter som individen behövde lära sig behärska. Här blir det angeläget att nämna att New literacy-begreppet började utvecklas redan under 60-talet och användes för att betona ett vidgat synsätt på skriftspråkliga aktiviteter, när forskare inte längre kunde bortse från de sociala fenomen som ständigt fanns närvarande i samhället. Street (2009) menar att ännu nyare forsk-

ning talar för att social litteracitet och multimodalitet tillsammans kan ses som "Re-Newed Literacy", vilket grundar sig i att all litteracitet kan sägas vara mer eller mindre multimodal vilket gör att multimodalitet i litteracitetssammanhang *inte* är något nytt fenomen i sig, utan det snarare handlar om att forskningen börjat reflektera kring multimodalitet utifrån ett allt mer digitaliserat samhälle. Jag finner det också relevant att påpeka att Street skiljer mellan ett autonomt och ett ideologiskt perspektiv på litteracitet. Det autonoma perspektivet tar inte hänsyn till sociala kontexter, utan fokuserar på språket utifrån ett lingvistiskt perspektiv, läsandet och skrivandet ses här som individuella kompetenser. Street däremot ser skriftspråkliga aktiviteter, utifrån ett ideologiskt perspektiv, som en social modell som inte enbart varierar utifrån socialt sammanhang och dess normer och diskurser, utan också utifrån att användandet av språket alltid är inbäddat i maktrelationer.

Björklund (2008) har i sitt avhandlingsarbete undersökt de allra yngsta barnens litteracitetsaktiviteter i förskolan. I avhandlingen definierar Björklund begreppet litteracitet utifrån följande: "*an all-embracing concept for a rich range of authorial and responsive practices using a variety of media and modalities, carried out by people during their early childhood*" (Gillen & Hall, 2003, s. 9, refererad i Björklund, 2008). Björklund kompletterar definitionen genom att å ena sidan referera till Barton som betonar det *sociala perspektivet* på litteracitet och som menar att litteracitet, läsa och skriva kan ha många betydelser. Å andra sidan refererar Björklund till Kress som ifrågasatte hur budskap *representerades* och *kommunicerades* över tid. Kress använde sig av begreppet semiotisk praktik som – förutom språket – innefattade olika multimodaliteter som bilder, musik, symboler, ikoner och gester. När språk och skrivna tecken samverkar semiotiskt med varandra kan man anta att det uppstår en fördjupad mening som kan växa fram i form av kreativitet (Barton, 2007; Kress, 2003 refererad i Björklund, 2018). Björklunds definition av litteracitet överensstämmer med Streets (2009) resonemang där multimodalitet och social literacy utifrån nyare forskning borde ses som "re-newed literacy". Utifrån den ideologiska litteraciteten blir förskolan en minst lika viktig arena för utvecklandet av litteracitet som grundskolan, utifrån att den ideologiska litteraciteten ser det talade och skrivna språket som två sidor av samma mynt. Björklund (2019) påpekar att små barn är kommunikativa redan som nyfödda. En slutsats som kan

"There you see, där borta!" "Tuolla" "Yes I see, over there, dar!"

dras utifrån detta resonemang är att förskolan spelar en central roll för hur förskolebarnen får möjlighet att utveckla sin litteracitet.

Förskolans verksamhet

I förskolan ska barnen enligt läroplanen (Skolverket, 2018) få möjlighet att utveckla sina kulturella identiteter och få kunskap om olika kulturer och utveckla ett intresse för dessa. På så sätt ska barnen vidare få en förståelse för värdet av att leva i ett lokalsamhälle präglad av språklig- och kulturell mångfald samt de möjligheter det för med sig. Här är det viktigt att nämna att läroplanens formuleringar har sin grund i Språklagen (SFS 2009:600) som tydliggör barns rätt till olika språk. Det jag vill säga här är att barnen har rätt enligt svensk lag att utveckla både det svenska språket och det egna nationella minoritetsspråket om barnet är del av en nationell minoritet. Om barnet har ett annat modersmål än svenska har barnet rätt att utveckla både sitt modersmål och det svenska språket. Barnen i förskolan har också rätt att lära sig och utveckla det svenska teckenspråket om barnet av något skäl behöver det (Skolverket, 2018). Jag menar därför att det finns ett gott stöd för att arbeta transspråkande i förskolans verksamhet utifrån skrivingar i aktuella styrdokument.

Björklund (2008) lyfter att det skett en gradvis förändring gällande uppfattningar om hur barn lär från att fokus har legat på barnets mognad till att över tid mer och mer utgå från en syn på barns lärande som bygger på det *kompetenta barnet* där barnet är medaktör i sitt eget lärande. Enligt Björklund erövrar små barn litteracitet i kommunikativa möten med andra. Hon menar som jag tolkar det att barns *berättande, läsande- och skrivande* utgör barns litteracitetspraktik. Barnen använder en mångfald av litteracitetsaktiviteter utifrån att flera olika individer "bjuds in" och blir delaktiga. Genom dessa handlingar uttrycker barnet sin självständighet genom både implicita och explicita inviter som leder till samtal och berättande. Barnen erövrar och bidrar till litteracitetspraktiker genom litteracitetsmanifest och berättarkunskap menar Björklund. Det förklarar hon genom att beskriva att barnen identifierar sig själva både som läsare och skrivare genom performativa utsagor som "*Jag läser*", "*Jag skriver*", "*Jag berättar en saga*", barnen är alltså medvetna om att de ägnar sig åt litteracitet. Olika litteracitetshandlingar kan alltså vara: läsning av text, bläddrande i böcker, berättelser, skrift, tecken och bilder, men också sjungande, skrivande och ritande. Vidare tolkar jag Björklund som att barnen utifrån

prövande och omprövande erövrar litteracitet och på så sätt blir litteraciteten synlig. Dessa litteracitetshändelser kan alltså observeras och äga rum i bestämda kontexter tillsammans med olika verktyg (artefakter). Barnen i Björklunds studie visar en mångfald och variation i litteracitetsanvändandet, något som bidrar till ett växlande kommunikationsmönster mellan barnen samtidigt som händelserna direkt relaterar till kulturella och kontextuella mönster som manifesteras, men som också förändras över tid. Björklund (2008) beskriver kommunikation som både solitär och kollektiv och som pågående meningsskapande litteracitetshandlingar vilka uppstår i interaktion med andra. När barn "läser" kan det å ena sidan vara så att barnet ensamt inleder läsningen, vilket Björklund benämner solitär praktik, sedan kan andra barn som uppmärksammar den läsning som pågår också ansluta sig till läsandet. Å andra sidan kan läsningen starta i en kollektiv praktik. Det behöver inte enbart vara text i form av böcker som barnen "använder" utan det kan också vara skyltar och text på kläder eller möbler. Finns bilder kommenteras dessa oftast högt och bidrar också till interaktion. Modellen *Transspråkandets didaktiska design* kan lika väl användas av verksamma lärare i förskolan som lärare i grundskolan. Hur ser då arbetet med den ideologiska litteraciteten ut i grundskolan?

Grundskolans verksamhet

I grundskolan finns en mångårig tradition av att arbeta med litteracitet utifrån ett autonomt perspektiv, men under 2000-talet har även synen på skolans arbete med den tidiga läs- och skrivutvecklingen förändrats och kommit att inta ett vidgat perspektiv på litteracitet. Språkanvändningen i svenska klassrummet har även förändrats utifrån den variation av språk som finns representerade i samhället. Eleverna behöver utveckla språklig medvetenhet inte bara utifrån rent grammatiska och lexikala aspekter utan också utifrån förhållandet mellan makt och språk. Här kan konstateras att kodväxling och varietéer av språk kan ses som verktyg för att ifrågasätta vedertagna språkregler – kopplat till språk och identitet – utifrån både mikro- och makronivå. Med andra ord så främjar elevers kodväxlande och användande av språkliga varietéer den språkliga och kulturella mångfalden (Wedin, 2011; Jonsson, 2011). Karlsson (2019, s.106) efterfrågar: "ökad kunskap om de olika sätt på vilka undervisningen kan ta tillvara och bekräfta flerspråkiga elevers tidigare erfarenheter och kunskaper samt möta

”There you see, där borta!” ”Tuolla” ”Yes I see, over there, dar!”

dessa elevers behov av en kognitivt utmanande och interaktiv undervisning där höga förväntningar kombineras med stöttning”.

En annan slutsats som Karlsson (2019) lyfter är just vikten av multimodala resurser i undervisningen. Transspråkande undervisning är ett arbetssätt som innebär att läraren behöver inta ett interkulturellt förhållningssätt i sin undervisning och uppmuntra olika språk och olika identitetshandlingar. Karlsson diskuterar hur transspråkande undervisning i NO-klassrum bidrar till att alla elever blir mer kommunikativt aktiva i undervisningssituationen när undervisningen ger alla elever möjlighet att bli aktiva medskapare i samtal om ämnesinnehållet genom att använda hela sin språkliga repertoar. Något som vi kan konstatera är helt i enlighet med aktuell läroplan (Skolverket, 2019).

Läroplanens formuleringar

Det *internationella perspektivet* i läroplanen (Skolverket, 2019) syftar bland annat till att utveckla förståelse för den kulturella mångfald som finns representerad *inom* landet. Det finns alltså ett värde i den kulturella mångfalden som skolan har till uppgift att förmedla och förankra hos eleverna. Skolan är både en social och kulturell plats vari ett av flera demokratiuppdrag handlar om att medvetandegöra det egna och andras kulturella arv i syfte att skapa trygga och delaktiga elever som kan leva sig in i andras villkor och värderingar i utvecklandet av ett gemensamt kulturarv. Detta relaterar jag till Bunars (2010) *första aspekt* av lärarens interkulturella förhållningssätt som handlar om att besitta en *kulturkompetens* och kunna synliggöra den egna kulturen och öka förståelsen för andra kulturer. I kursplanernas (Skolverket, 2019) syftesbeskrivningar kan vi även läsa att språket ses som människans viktigaste redskap när det kommer till att tänka, kommunicera och lära. Identitet utvecklas genom användandet av språket i relation till andra människor. Ju mer varierat och rikt språk en människa har, desto mer varierat kan hon uttrycka sig i mötet med olika kulturer, språk och generationer. Detta vill jag mena relaterar till Bunars (2010) *andra aspekt* av lärares interkulturella förhållningssätt, där läraren behöver förmedla och gestalta ett *demokratiskt förhållningsätt*. Ett annat viktigt uppdrag som åligger skolan handlar om att verkställa, att alla elever efter avslutad grundskola kan använda det svenska språket på ett nyanserat sätt i både tal och skrift, vilket relaterar till Bunars (2010) *tredje aspekt* av interkulturellt förhållningssätt som handlar om att alla har rätt att ut-

veckla ett *sambällsspråk*. Precis som läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) är grundskolans läroplan (Skolverket, 2019) formulerad med stöd i språklagen (SFS 2009:600) vilket syns tydligt i kursplanerna för; svenska, svenska som andraspråk, teckenspråk för hörande, modersmål gällande de nationella minoritetsspråken (finska, jiddisch, meänkieli, romani chib), samt andra modersmål. Något som stämmer bra överens med Bunars (2010) *fyärde aspekt* av lärares interkulturella förhållningssätt som handlar om att läraren i sin undervisning ska sträva efter att skapa undervisnings-situationer där eleverna kan använda hela sin språkliga repertoar och på så sätt *bevara och utveckla även sitt modersmål*.

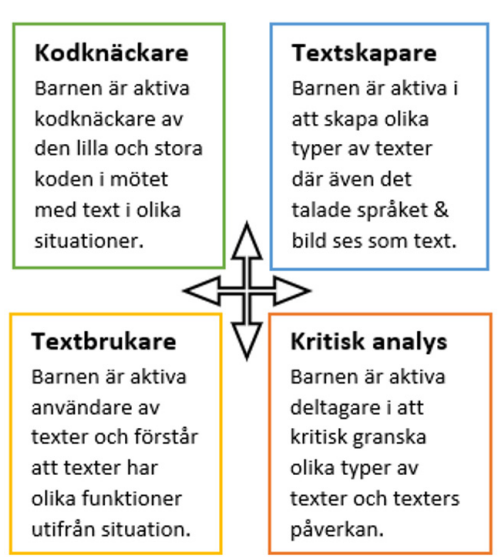
Avslutningsvis kan sägas att Björklund (2008) å ena sidan förespråkar ett medvetet litteracitetsarbete i förskolan, även i arbetet med de allra yngsta barnen. Laursen (2015) å andra sidan betonar betydelsen av litteracitetsaktiviteter i grundskolans verksamhet, där eleverna ges möjlighet att förstå och konstruera en bild av hur de ser sig själva som läsande och skrivande medskapare i skolans verksamhet. Utifrån både Björklund (2008) och Laursen (2015) känns det lägligt att introducera en modell som underlättar lärares arbete med ideologisk litteracitet i både förskolan och skolan.

The Four Resources Model

Luke och Freebodys (1990) *The Four Resources Model* är en modell för analys av pågående litteracitetsaktiviteter. I den första versionen av modellen från 1990 använde sig Luke och Freebody av begreppet "roll" för att beskriva de fyra aspekterna av litteracitet. Just begreppet roll kritiserades då det upplevdes som att det var något som textbrukaren förväntades passa in i, vilket blev missvisande. I den reviderade modellen från 1999 ersattes roller med begreppen *resurser* och *aspekter* i syfte att tydligare synliggöra de aspekter som är avhängiga en god litteracitetsutveckling. Här skulle jag säga att det är centralt att nämna att dessa fyra resurser är i ständig växelverkan och står på så sätt i ett ömsesidigt beroendeförhållande till varandra genom parallella processer. Den *första resursen* är *praktiker som stödjer kodknäckare*, vilket innebär att barnen vistas i sådana miljöer att de ges förutsättningar att knäcka den lilla koden som handlar om att bli fonologiskt medvetna och den stora koden som handlar om att förstå hur text används i olika sammanhang. Den *andra resursen* är *praktiker som stödjer textskapande*, vilket innebär att barnen är medskapare i att producera en för dem meningsfull text som bygger på deras erfarenhetsvärld utifrån

"There you see, där borta!" "Tuolla" "Yes I see, over there, dar!"

kulturella och sociala sammanhang. Här kan inte nog påpekas vikten av att barnen ges möjlighet att erfara, att andra uttrycksformer som t.ex. bild, dans och musik också är en del av det vidgade textbegreppet, där även det talade språket kan ses som text. Den tredje resursen är praktiker som stödjer textbruk, vilket innebär att barnen får vara aktiva deltagare i användandet av olika texter i för dem meningsfulla kulturella och sociala sammanhang. Här handlar det även om att barnen ska förstå texters olika innehåll och funktion och att dessa kan variera utifrån mottagare. Den fjärde resursen är praktiker som stödjer kritisk analys. Det handlar om att förstå att texter aldrig är neutrala utan att det alltid finns budskap i texter, vissa budskap som alltid tar plats på bekostnad av andra budskap. Här blir det viktigt att barnen får erfara att det finns maktfaktorer som påverkar vilka texter som får synas och vilka texter som inte får synas, men att barnen själva kan vara med och påverka genom att t.ex. skriva om texter utifrån andra perspektiv och att de får träna på att inta ett kritiskt förhållningssätt till texter (Luke och Freebody, 1990; Luke och Freebody, 1999; Jönsson, 2016).



Figur 2. De fyra resurserna, fritt efter Luke och Freebodys (1999) resursmodell

Jag tänker nu visa hur resursmodellen kan användas för att synliggöra de litteracitetsaktiviteter som pågår i verksamheten. Till min hjälp har jag lånat en text från Bergöö (2016, ss.27-35) där Bergöö återger förskolläraren

Vasquezs arbete med en grupp barn på 3–5 år. Underrubriken till händelsen lyder: ”Vi vet hur McDonald’s tänker’ – ett critical literacy-arbete”. Barnens samtal hade sin grund i ett tema om jämställdhet som pågick på förskolan. En flicka berättade för de andra barnen i gruppen vad hon hade fått i sin Happy Meal-påse. Detta blev början på ett intressant samtal om hur barnen reflekterade över varför McDonald’s hade leksaker i sina Happy Meal och att det fanns tjesaker och killsaker i påsarna. Det var i stort barnen själva som höll samtalet vid liv. Ett samtal som grundade sig i *praktiker som stödjer kritisk analys* utifrån att barnen kritiskt ifrågasatte McDonald’s avsikt med att de stoppade leksaker i barnens Happy Meal och att det dessutom fanns tjej- och killsaker. Barnen kom på att McDonald’s visste hur de tänkte, men de kom också på att ”Vi vet hur McDonald’s tänker” (Bergöö, 2016, s. 30). Samtalet handlade om *praktiker som stödjer textbruk* utifrån att barnen läste mellan raderna gällande Happy Meal-påsen. Lite längre fram i samtalet kom en pojke in på att det fanns en text på påsen, som han bad förskolläraren Vasquez läsa: ”VARNING: FÖR ATT UNDVIKA KVÄVNING, HÅLL PÅSEN BORTA FRÅN BEBISAR OCH BARN, KASTA PÅSEN OMEDELBART” (Bergöö, 2016, s.31), vilket leder till *praktiker som stödjer kodknäckare*, då barnen pratade om bokstäver och hur bokstäver kan bilda ord, men de talade även om själva syftet med texten. Barnen tyckte det var fel av McDonald’s att använda något som ansågs vara farligt för barn, därför överlämnade de ett förslag på en ny typ av förpackning till McDonald’s. Här leds samtalet in på *praktiker som stödjer textskapande* då barnens tankar ledde fram till skapande av text, men också till en handling som kan kopplas till praktiker som stödjer *kritisk analys*.

Syftet med att synliggöra de litteracitetspraktiker som pågår i exemplet handlar *för det första* om hur Vasquezs förhåller sig till barnens samtal, hur hon på olika sätt stöttar barnen i att sätta ord på sina tankar, utan att för den delen ta över samtalet. *För det andra* handlar det om att framhålla betydelsen av barns möjligheter att reflektera över olika texter och dess innebörder, något som ses som centralt i förskolans verksamhet (Skolverket, 2018) och även i grundskolans läroplan (Skolverket, 2019) finns liknade formuleringar. *För det tredje* handlar det om, att när vi synliggör de litteracitetsaktiviteter som pågår i en verksamhet kan vi i nästa steg observera det lärande som kommer ut ur dessa aktiviteter. *Till sist* handlar det om att kommunikationsmönster är kulturellt betingade (se Ochs & Schieffelin, 1982; Fogle et al., 2008) därför blir det viktigt att olika kulturer och olika

"There you see, där borta!" "Tuolla" "Yes I see, over there, dar!"

språk får komma till uttryck i undervisningen, något som blir möjligt i en transspråkande undervisningspraktik.

Karlsson (2019) efterfrågar ny forskning som fokuserar på *konkreta undervisningsformer* med fokus på flerspråkiga elevers lärande i flerspråkiga NO-klassrum, vilket innebär "att elevers funktionella och pragmatiska språkanvändning i en translanguagingpraktik kan användas för att skapa bättre förutsättningar för flerspråkiga elever att vidareutveckla och fördjupa sina kunskaper" (s.106), något jag vill göra gällande inte enbart relaterar till ämnet – naturkunskap – utan kan relateras till vilket skolämne som helst.

Med det sagt kommer vi nu in på essäns huvudsakliga bidrag till den *verksammas* läraren, en transspråkande modell för 2020-talets undervisningspraktik.

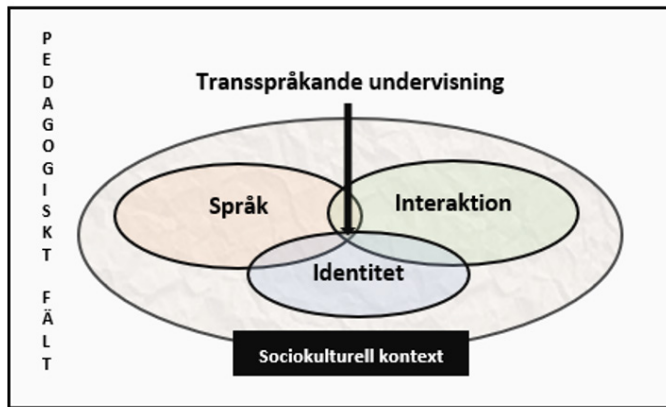
Transspråkande undervisningspraktik i relation till didaktik

Didaktik handlar om undervisningspraktikens *innehåll, syfte och metod*. Frågan *vad* relateras till undervisningens *innehåll*, frågan *varför* relaterar till undervisningens *syfte* och frågan *hur* relaterar till undervisningens *metodologi*. Den didaktiska triangeln med begreppen *ämne, lärare, och elev* i de olika hörnen är en vanlig visualisering av didaktikens hörnstenar. Forskare oavsett forskningstradition kan sägas vara "ense" om att den didaktiska triangeln och den språkliga vändningen är viktiga aspekter inom didaktiken (se Öhman, 2014). Enligt Öhman uppkom begreppet, *den språkliga vändningen* under 1900-talet utifrån att man allt mer förstod vikten av språkligt erkännande i lärandesammanhang. Språkligt erkännande kan förklaras som, att vi *genom* språket lär och tar oss an världen runt omkring oss.

Transspråkandets didaktiska design

Nu har vi kommit fram till själva *kärnan* i essän, nämligen hur modellen kan fungera som stöd för genomförande av en transspråkande undervisningspraktik. Nu följer en presentation av modellen "transspråkandets didaktiska design" (Figur 3). Utifrån *formuleringsarenan* har läroplanen för förskola och grundskola ett tydligt undervisningsuppdrag, att i sina verksamheter arbeta för språklig och kulturell mångfald, men utifrån *rea-*

liseringsarenan finns en osäkerhet bland lärare kring hur detta arbete rent konkret ska gå till i undervisningspraktiken. Min ambition är att modellen *Transspråkandets didaktiska design* genom sin konkretisering av centrala begrepp, ska underlätta lärarens arbete i den *konkreta* undervisningssituationen och samtidigt bidra till en god utveckling av barns kommunikativa språkförmåga. Inom det pedagogiska fältet i modellen finns den sociokulturella kontexten som omger undervisningspraktiken. Vidare har vi de tre centrala begreppen, *språk*, *interaktion* och *identitet* som i samverkan skapar skärningspunkter, som företräds av den *ideologiska litteraciteten*.



Figur 3. Transspråkandets didaktiska design (Widmark Saari)

Modellen synliggör komplexiteten i en transspråkande undervisning, där språk, interaktion och identitet i samklang med den ideologiska litteraciteten utgör den transspråkande undervisningspraktiken.

Arbetsätt

En transspråkande undervisningspraktik inkluderar ett språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt, där språkets roll står i fokus i samtliga ämnen och gynnar alla barns kommunikativa språkförmågor, inte minst de flerspråkiga barnen. En undervisning som har språket i fokus betonar skriftspråkliga aktiviteter, där till exempel muntlig framställning, bild och ljud får komma till uttryck. Eleverna ägnar sig åt språkliga aktiviteter utifrån att de läser, skriver, lyssnar och samtalar om undervisningsinnehållet, där reflektion och analys ses som vardagliga aktiviteter. När eleverna är språk-

"There you see, där borta!" "Tuolla" "Yes I see, over there, dar!"

ligt aktiva utvecklas ordförrådet och eleverna upptäcker också ämnestypiska begrepp och dess specifika innebörder. Läraren har en viktig funktion i att synliggöra olika texters särdrag i respektive ämne samt att också formativt handleda eleverna vidare i lärandet och erbjuda olika lärstrategier i undervisningen. I en undervisning bygd på ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, så väl som en transspråkande undervisning står eleverna i centrum, där eleverna socialiseras in i språket utifrån sociala handlingar i naturlig kommunikation.

Vad som främst skiljer ett transspråkande arbetssätt från ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är närvaron av flera olika *språk* samtidigt, men även *identitet* och *interaktion* kan antas få en lite annorlunda innebörd, något jag kommer att utveckla. När det kommer till begreppet identitet tänker jag främst på att eleverna i en transspråkande undervisningspraktik är aktiva språk användare och att uppfattningen om *vem jag är* styr graden av aktivitet. Det aktiva deltagandet sker utifrån de språk som accepteras i undervisningspraktiken. Här menar jag att det är viktigt som verksam lärare att förstå att eleverna aktivt behöver använda olika språk och olika språkliga varietéer i undervisningspraktiken, där eleverna själva konstruerar språk, vilket bland annat sker utifrån möjliga identitetspositioner. Transspråkande till skillnad från ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt innebär med andra ord att eleverna använder sig av flera olika *språk* samtidigt i undervisningspraktiken, men det stannar inte där, utan eleverna är också konstruktörer av språk och varietéer av språk, alltså inte passiva oreflekterande mottagare av redan förutbestämda språkkonstruktioner. Det förefaller sig därför logiskt att en av cirkelarna i artefakten representerar *språket* och att en annan cirkel representerar *interaktionen* som kan ses som drivmedel gällande den tredje cirkeln, *identitet*. Interaktionen driver alltså identitetsskapandet framåt och genom interaktionen får individen möjlighet att upptäcka *vem hen är*, *i förhållande till övriga samtalsdeltagare*, något som sker genom ömsesidiga kommunikativa samtal, *ansikte mot ansikte*. Det är med andra ord *där* cirkelarna överlappar varandra i modellen som förutsättningarna för en god *kommunikativ språkutveckling* äger rum, det som jag i min artefakt benämner den *ideologiska litteraciteten*. Jag har nu försökt beskriva hur de tre cirkelarna i artefakten samspelar med varandra och hur den ideologiska litteraciteten förenar dem. Nu tänker jag gå vidare och förklara mer konkret hur läraren kan implementera en transspråkande undervisningspraktik med stöd av *transspråkandet didaktiska design*.

Kartlägga, planera & genomföra

Inledningsvis i arbetet med att implementera en transspråkande undervisningspraktik är det viktigt att *kartlägga* verksamheten utifrån *språk som en resurs*. Hur ser den språkliga miljön i förskolan/skolan ut? Finns böcker på olika språk? Hur ser det språkliga landskapet ut? Vilka språk finns representerade i verksamheten? Vilken literacytradition kännetecknar verksamheten? Autonomt? Ideologiskt? När det är avklarat behöver *interaktionen* i undervisningen kartläggas. Hur ser interaktionen ut? Används barnens samtliga språk som resurser i interaktion med andra utifrån dynamisk språk teori? Hur ser kommunikationsmönstren ut i verksamheten? Vilka delar av Luke och Freebodys resursmodell (Figur 2) finns representerade i verksamheten? Hur delaktiga är föräldrarna i stimulerandet av barns språkliga resurser? Både kartläggningen av språks närvaro och vilka former av interaktion som erbjuds i undervisningen blir centrala för att i nästa steg kunna kartlägga barnens möjligheter till god *identitetsutveckling*, därför behöver läraren kartlägga vilka identitetspositioner som finns tillgängliga i undervisningen. Vilka identitetspositioner erbjuds? Vilka språk är tillåtna i verksamheten? Kan barnen identifiera sig med förskolans/skolans språkliga landskap? Hur tillåts barnen utveckla sin kommunikativa språkförmåga? Vilka språkliga strategier ges barnen möjlighet att utveckla under vistelsen i förskolan/skolan? När verksamheten är kartlagd är det dags att fokusera på *planeringen* av den transspråkande undervisningspraktiken, som i mångt och mycket handlar om ett ämnesövergripande arbetssätt, det spelar alltså ingen roll vilket ämne som undervisningen utgår från. Hur ska "Transspråkandets didaktiska design" implementeras i verksamheten? Vilka utmaningar finns? Vilka resurser behövs? Vad behöver ändras/utvecklas i undervisningsmiljön? Hur ska verksamheten organiseras? Hur ska barns transspråkliga resurser få komma till uttryck i undervisningsmiljön? Hur ska verksamheten organiseras så att barnen på bästa sätt utvecklar sin kommunikativa språkförmåga?

Läraren menar jag behöver transformera sin egen förståelse av hur lärande sker utifrån det som står formulerat i styrdokumentet, först då kan läraren realisera det formulerade innehållet i sin egen undervisningspraktik. Om vi nu tar ett steg tillbaka och lever oss in i den inledande texten där läsaren fick möta Kaleb och hans nya klasskamrater i 3b på Klaraskolan och ställer oss frågan hur undervisningen är organiserad? Det är en fråga som leder in på ytterligare frågor. *Vilka* barn finns närvarande i verksam-

"There you see, där borta!" "Tuolla" "Yes I see, over there, dar!"

heten? Ja, här kan vi konstatera att det finns flera barn som pratar andra språk än svenska i klassen. Kaleb och Zolo som har engelska som sitt officiella språk och så Jouni som kan prata finska och Zahar som också kan arabiska, det är alltså dessa fyra barn samt alla andra barn i klassen som ska få möjlighet att utveckla sin kommunikativa språkförmåga, något som svarar på frågan om *vem* som ska lära sig. Nästa fråga blir hur ska barnen lära sig? Ja, här synliggörs att läraren ser på *språk som resurs*, där undervisningen fokuserar på elevernas engagemang och *identitetspositionering* och på så sätt ges alla barnen möjligheter att vara aktiva deltagare i den undervisningspraktik där de själva ingår. Nästa frågeställning för in tankarna på *vad* barnen ska lära sig och *vad* de redan kan. En central tanke med en transspråkande undervisning är att barnens lärande ska bygga på det som barnen redan kan, när de ska lära sig nya saker. En annan viktig aspekt att reflektera kring är *varför* är det tilltänkta kunskapsområdet viktigt? Det är A och O att läraren har en plan för syftet med undervisningen så att läraren kan synliggöra målet med undervisningen och på så sätt motiveras eleverna att nå just dit. När läraren bestämt och förankrat målet för undervisningen kommer nästa stora fråga, *vilka* metodologiska alternativ är relevanta för att tillgodose barnens olika lärtilar och behov? Eftersom det finns så många olika kulturer och språk närvarande i klassrummet behöver läraren öppna upp flera olika vägar för att nå kunskapsmålet, men det viktigaste av allt, är att låta barnen utbyta erfarenheter med varandra för att kunna synliggöra för sig själva och andra hur de själva tänker kring vissa frågor, men också för att ta del av andras sätt att se på världen, att få möjlighet att inta olika *identitetspositioner*. Genom frågan *vad* barnet ska lära sig kan läraren tydliggöra för sig själv vad som är undervisningens lärandeobjekt. I det inledande exemplet kan vi se att barnen lär via *språksocialisation*, vilket förutsätter *interaktion* som bygger på *naturlig kommunikation* i klassrummet, där barnen sitter i mindre grupper och arbetar tillsammans. Där barnen dels får möjlighet att reflektera och analysera och lösa problem kring fakta, ord, och begrepp t.ex. problemlösning i matematik. En central fråga att ställa sig här är *hur* barnens språkliga och kulturella resurser tas tillvara i undervisningspraktiken.

I det inledande exemplet synliggörs att läraren ser barnens olika språkliga och kulturella erfarenheter som resurser. Barnen lär under lektionerna, men eftersom lärandet sker genom naturlig kommunikation, inser barnen att det inte enbart är i skolan som de lär, utan att lärande är något

som pågår hela tiden, vare sig det är formellt eller informellt lärande. Föregående resonemang relaterar till frågeställningen, *när* barnen ska lära sig. Och svaret där menar jag är att barn lär när de vistas i för dem meningsfulla sammanhang, alltså när lärtillfället är meningsfullt. Nu kommer vi in på frågan *var* barnen ska lära sig. I det sammanhang där undervisningen skapar mening, tänker jag, tillsammans med betydelsefulla andra, något som svarar på frågan *med vem* barnen ska lära. *Vilka* möjliga identitetspositioner erbjuder undervisningen? Läraren, tänker jag, måste vara öppen för att undersöka vilka identitetspositioner i undervisningen som kan ge de bästa förutsättningarna till *socialt engagemang* och *kommunikativa interaktioner*. Eleverna behöver få vara aktiva språkanvändare och tillägna sig medvetenhet om språk och om språkliga varietéer genom att själva konstruera språk utifrån skilda sammanhang. Den sista frågan vi bör ställa oss är, *för vad* ska barnen lära sig? Svaret på den frågan torde vara *för livet* och vi kommer nu in på begreppet "*det livslånga lärandet*". I den bästa av världar lär inte barnen för stunden, eller för att skolan kräver det eller för att samhället behöver det, utan barn lär för att känna att de är tillfreds med livet och för känslan av sammanhang (KASAM) och för framtidstro (se Elmeroth, 2018). Det är glädjen i att *lära* och en inneboende känsla av *god kommunikativ språkförmåga* som drivit mig att skriva denna essä, något jag önskar att alla individer får uppleva i undervisningspraktiken, oavsett kulturell och språklig tillhörighet.

Sammanfattningsvis vill jag belysa hur en transspråkande undervisningspraktik kan inverka på den *kommunikativa språkförmågan* i sin helhet och göra en jämförelse med en mer traditionell undervisningspraktik (se även figur 1). Transspråkande undervisning är ett *arbetssätt* där den kommunikativa språkförmågan rör sig likt *vågor på vattnet* från den sociolingvistiska kompetensen till den funktionella kompetensen, utifrån ett aktivt användande av språket, för att sedan med vindens kraft föras med vågorna till den organisatoriska kompetensens två delar; den textuella kompetensen och den formellt språkliga kompetensen. Detta kan jämföras med en mer traditionell undervisning som börjar "*i andra änden*", i den formellt språkliga kompetensen, med fokus på; grammatik, ordförråd och uttal. En sådan undervisning *kan* hämma den kommunikativa språkförmågan, inte minst när det gäller barn med annat modersmål än svenska, just utifrån att språket dekontextualiseras. Jag vill betona att samtliga kompetenser gällande den kommunikativa språkförmågan inklusive de *kommunikativa*

”There you see, där borta!” ”Tuolla” ”Yes I see, over there, dar!”

språkstrategierna är nödvändiga förmågor för att utveckla en god kommunikativ språkförmåga (se även Bachman och Palmer, 1996). Vi får inte glömma bort att transspråkande handlar om användandet och utvecklandet av flera språk samtidigt, som ett naturligt sätt att kommunicera, där alla närvarande språk får ett erkännande i undervisningen och *inte* om undervisning i ett specifikt språk (Svensson, 2017). Hur ska 2020-talets undervisningspraktik organiseras? Behöver undervisningen förändras? Mitt bidrag gällande dessa frågor handlar om att ge verksamma lärare ett *verktyg* för implementering, av en transspråkande undervisningspraktik.

I ett samhälle, där kulturell- och språklig mångfald ses som *norm*, krävs förändrade undervisningspraktiker och jag har i den här essän belyst hur en transspråkande undervisningspraktik kan vara *en väg* att gå.

Referenser

- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice. Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bergöö, K. (2016). Barns liv och samhällets textvärldar. I M. Axelsson & K. Jönsson (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar: Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (ss. 15–38). Liber.
- Björklund, K. (2016). Barns liv och samhällets textvärldar. I M. Axelsson & K. Jönsson. (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. (2:a uppl.) Liber.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/18674>
- Block, D. (2007). *Second Language Identities*. Continuum.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådet.
- Damber, U. (2010). *Reading for life: three studies of Swedish students' literacy development* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-53456>
- Daugaard, L. M. & Laursen, H. P. (2012). Local practices in transition. I A. Pitkänen-Holm. & L. Holm. (red.). *Literacy practices in transition: perspectives from the Nordic countries*. Multilingual Matters.
- Elmeroth, E. (2018). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Studentlitteratur.

- Fogle, L. W. (2012). *Second Language Socialization and Learner Agency: Talk in Three Adoptive Families*. Multilingual Matters.
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies Programs: Debates and Demands in Cultural Context. *Prospect: an Australian journal of TESOL*, 5(3), 7–16
- Freebody, P., & Luke, A. (1999). A map of possible practices: further notes on the four resources model. *Practically Primary*, 4(2), 5–8. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.96162>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Blackwell Pub.
- García, O. & Li, W. (2018). *Translanguaging: flerspråkighet som resurs i lärandet*. (Första utgåvan). Natur & Kultur.
- Hornberger, N., & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261–278.
- Jönsson, K. (2016). Läsning och skrivning som sociala praktiker. I M, Axelsson. & K, Jönsson. (Red.) *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. (2:a uppl.) Liber.
- Karlsson, A. (2019). *Det flerspråkiga NO-klassrummet: en studie om translanguaging som läranderesurs i ett NO-klassrum* [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. <https://doi.org/10.24834/isbn.9789171049889>
- Kasper, G., & Omori, M. (2010). Language and Culture. I N.H. Hornberger & S.L. McKay (Red.) *Sociolinguistics and Language Education*. Multilingual matters.
- King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics*. *Compass*, 2(5), 907–922.
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. Natur & Kultur.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2012). Disinvesting multilingualism from monological to multilingual francas. I M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Crease. (Red.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. (ss. 439–453). Routledge.
- Norton, B. (2010). Language and Identity. I N.H. Hornberger, & S.L. McKay, (Red.), *Sociolinguistics and Language Education*. (ss. 349–369). Multilingual matters.

"There you see, där borta!" "Tuolla" "Yes I see, over there, dar!"

- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1982). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. I R. A. Shweder, & R. A. LeVine (Red.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. (ss. 276–320). Cambridge University Press.
- Rosén, J., & Wedin, Å. (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet: ett kritiskt perspektiv* (1. uppl.). Liber.
- SFS 2009:600. *Språklag*. http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Spraklag-2009600_sfs-2009-600/
- Shoba, J. A. (2013). Afterword: building the multilingual classroom research agenda. *Language and Education*, 27(4), 374–381. <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.788191>
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. (Ny, rev. uppl.). Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Skolverket.
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. (6:e uppl.). Skolverket.
- Street, B. (2009). *The future of "social literacies"*. I M. Baynham & M. Prinsloo (red.), *The future of literacy studies*. Palgrave Macmillan.
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. (1:a utgåvan). Natur & Kultur.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*. 23(3), 35–52.

Studenter som medskapare i lärarutbildning

Erfarenheter av att utveckla en analysmodell för multimodal analys

HELENE DAHLSTRÖM & MALIN NORBERG

Inledning

I vår vardag möter vi digitala texter av olika slag och på olika sätt. Exempel på digitala texter vi möter är digital litteratur, webbsidor, lärplattformar och videor. Olika sätt att möta digitala texter kan vara genom interaktion med texter som sociala medier eller som skapare av egna digitala texter såsom exempelvis en blogg eller ett digitalt läromedel. Engagemang med digitala texter, menar vi, kan betyda både att konsumera texter och att själv vara medproducent av texter. Detta engagemang involverar bland annat att vi använder och växlar mellan olika uttrycksformer såsom skrift, bild och ljud både när vi läser texter och när vi själva skapar text. Användande av olika uttrycksformer är inte i sig ett nytt fenomen. Människor har i alla tider använt sig av exempelvis tal, skrift och bild i kommunikation, men den digitala utvecklingen har medfört att tillgången till olika uttrycksformer finns inom samma enhet, som exempelvis i en dator eller en datorplatta. Texter som innehåller olika uttrycksformer kan kallas multimodala texter (Kress, 2010). Vi kommer nedan att närmare förklara vad multimodalitet är.

Eftersom både grundskola och universitet speglar det samhälle vi lever våra liv, får våra sätt att engagera oss i texter till vardags även betydelse för undervisning om texter. Skolans undervisning och lärares behov av att anpassa innehållet i undervisningen påverkas alltså av samhällets utveckling. Exempelvis kan lärare behöva skapa digitala multimodala textaktivi-

teter för att förbereda barn och ungdomar på att hantera och förstå olika textgenrer, något lärarkåren är ovan vid. Likaså kan lärarna själva behöva utveckla sin förmåga att kunna bedöma multimodala texter. Tillika har vi som lärarutbildare upplevt att studenter visat ett ökat intresse för att analysera multimodala texter som del i sina självständiga arbeten i utbildningen. För detta behövs lämpliga analysmodeller. Exempel på texter som studenter valt att analysera har varit barnböcker, läromedel och barnprogram. För att kunna göra en multimodal analys av exempelvis barnböcker som används i undervisning krävs en förståelse för vad teori kan användas till i analys. En sådan förståelse kan underlättas om det finns analytiska verktyg och modeller att utgå från. Ur dessa undervisningsnära behov föddes vår idé att designa en studie där vi ville göra studenter delaktiga i att utveckla en modell för analys av multimodal text. På så vis relaterar essän till didaktik och praktisk verksamhet inom lärarutbildning. I den här texten kan den arbetsprocess, som vi kommer att beskriva, förstås som ett didaktiskt upplägg av undervisning inom högre utbildning där studenterna deltagit som medskapare i utvecklandet av en teoretisk modell.

Modellen som vi har utvecklat bygger på teorin om multimodal socialsemiotik (Kress 2010). Multimodalitet innebär att alla olika uttrycksformer som är involverade i texter och annan kommunikation betraktas som bärande av information och budskap (Kress, 2010). Många känner säkert igen begreppet "ett vidgat textbegrepp" som ofta har använts i undervisningssammanhang i Sverige. Begreppet kan sägas vara ett annat sätt att uttrycka att texter ses som multimodala och syftar till att skrivna, tryckta eller talade texter inte är de enda texter som kan räknas som just text, utan att utvidgningen består i att innefatta fler uttrycksformer som används i kommunikation och textskapande. Att använda begreppet multimodal text är ett sätt att särskilt betona att texter i ökad omfattning är både visuella, auditiva och rörliga (Selander & Kress, 2010). Multimodala texter uppfattas som bestående betydelsebärande uttrycksformer, såsom skrift, bilder, video, musik eller ljudeffekter. Sociala medier, dataspel, läroböcker, studenttexter, barnböcker, TV-program och skyltar kan då betraktas som exempel på multimodala texter (Kress, 2010). Att använda ett multimodalt perspektiv gör det möjligt att analysera och inkludera olika aspekter av textens innehåll, form och funktion (Insulander et al., 2017).

Vägskylden nedan (se bild 1) får agera som exempel i beskrivningen av hur olika uttrycksformer bär mening och hur de tillsammans skapar en

helhet - vägskylden. Skrift har här en betydande del i hur informationen i skylten kommuniceras, men skriften ensam kan inte bära hela betydelsen av textens budskap. Exempelvis kan betraktaren med den information skriften ger förstå att platserna som skylten säger något om är "Femstenaberg" och "Världsarv Tanum". Vidare i samma skylt ges information genom siffror där vi får veta hur långt det är till Femstenaberg samt att det verkar finnas någon form av världsarv på platsen Tanum. Bilderna i skylten visar att det finns en rastplats på båda platserna samt att både bilar och bussar kan parkera vid världsarvet Tanum. Sammantaget ger de olika uttrycksformerna i skylten ett samlat budskap som inte någon av uttrycksformerna var för sig, på ett relevant sätt kunnat kommunicera. Man måste således lära sig att läsa skylten på rätt sätt och föra samman de olika informationsbitarna till en korrekt helhet. Exempelvis skall "läsaren" förstå att det är ett avstånd till Femstegsberget som menas med "27 km" och inte att det till exempel är ett berg som är 27 km högt.

Varje uttrycksform har alltså en specifik potential att skapa mening till en större helhet. Enligt Kress (2010) kan detta ses som argument för att ta multimodalitet som det normala tillståndet för mänsklig kommunikation.



Figur 1: Bild med tillstånd av Kasper Dudzik

Med hjälp av ett multimodalt perspektiv är det alltså möjligt att analysera vilka uttrycksformer som används i exempelvis textframställning, ungefär såsom i vårt resonemang om vägskylden ovan. Multimodalitet kan dock inte säga något om vad användningen av olika uttrycksformer betyder. För att svara på frågor om *mening* eller *innehåll* är det nödvändigt att kombinera multimodalitet med en teori som kan hantera mening. I det här fallet är den teorin socialsemiotik (Kress, 2010). Socialsemiotiken utgår från att människor skapar mening med socialt skapade resurser i sociala samman-

hang. Eftersom meningsskapande och textskapande ses som situerade sociala processer bör hänsyn tas till det sammanhang som text skapas i.

Teorin fokuserar på processer för meningsskapande och människors val av resurser för sitt meningsskapande. Vad är då resurser? Och resurser för meningsskapande? Med resurser menar vi alla resurser som används för att skapa mening och inkluderar både resurser som penna och papper, digitala resurser samt olika uttrycksformer. Vilka resurser som människor väljer för att förmedla någon form av mening beror ofta på människornas, sociala bakgrund, erfarenheter, intresse och syfte (Kress, 2010). Utifrån ett sådant resonemang om olika bakgrund och erfarenheter framstår att människor har olika preferenser när de exempelvis skapar multimodal text, både vad gäller hur texten ska skapas och vad som skapas. Hur hänger då form och innehåll ihop när det kommer till texter? Har formen exempelvis betydelse för det innehåll som en person uttrycker i en multimodal text?

Form och innehåll ses i den socialsemiotiska teorin som oskiljaktiga när mening uttrycks och representeras i en text. Hur något uttrycks har betydelse för förståelsen av det innehåll som uttrycks. Exempelvis när en student skapar en text så har den kommit till utifrån en mängd olika val som studenten har gjort, om både textens innehåll och form. Gällande textens innehåll har studenten valt *vad* texten ska handla om, *vilka* texten ska handla om och *var* detta ska ske. Gällande formen har studenten valt om texten ska uttryckas med hjälp av skrift eller kanske bilder. Vidare har val gjorts gällande om texten ska framställas digitalt eller analogt. Dessa olika val berättar något om studentens förståelse av både textens innehåll och av textens form och om de resurser som valts för att uttrycka innehållet. Men, hur kan man koppla detta med texters form och innehåll till utvecklandet av en teoretisk modell för lärarstudenter kanske någon undrar? För att bringa klarhet i detta går vi vidare i texten för att öka förståelsen för texters form och innehåll med hjälp av tre olika textuella funktioner som bygger på socialsemiotisk teori.

Inom socialsemiotiken beskrivs nämligen det nära förhållandet mellan form och innehåll i texter ofta med hjälp av tre funktioner, så kallade meta-funktioner: ideationell mening, interpersonell mening och textuell mening (Halliday, 1978; Kress, 2010). Texter innehåller alltså mening på tre olika nivåer kan man säga och en texts övergripande mening framträder i samspelet mellan dessa. En funktion berör texters innehåll och mening

om handlingar, tillstånd, och händelser i världen, den kallas för *ideationell funktion*. Samtidigt finns i samma text en annan funktion som kallas *interpersonell funktion*, som uttrycker mening om sociala relationer mellan de som är engagerad i kommunikationen som är i fokus eller hur textskaparen kommunicerar med läsaren. Slutligen har texten även en *textuell funktion* som handlar om textens form och om hur delarna i texten är organiserad för att kunna uppfattas som en meningsfull helhet. Dessa tre funktioner har vi alltså tagit i beaktande i arbetet med att skapa en modell för multimodal textanalys.

Sammanfattningsvis så utgår vi i denna essä från att analys av text tar hänsyn till att innehåll och form skapar mening tillsammans och är således beroende av varandra. Vidare har vi inspirerats av tanken om att texter innehåller tre olika metafunktioner, där den övergripande meningen med texten framträder i samspel med de olika funktionerna (Halliday, 1978). Dessutom har vi haft i åtanke de frågor som Kress (2010) beskriver att man kan ställa i en analys av multimodal text. Dessa frågor berör vilka resurser som använts i textskapandet, vilka uttrycksformer som bär den största funktionella meningen och vems intresse som representeras i texten. Med andra ord, frågor som berör både textens form och textens innehåll. Vi avser sålunda utveckla en modell, men finns det inte redan modeller utvecklade kan vän av ordning fråga sig? Och visst gör det det.

Exempelvis har modeller utvecklats med avseende på analys av multimodala texter av olika forskare (Björkvall, 2009; Halliday, 1978; Kress & van Leeuwen, 2006) liksom analysmodeller att använda i bedömningssammanhang (Danielsson & Selander, 2016). Vi upplever dock att det saknas ett mer lättillgängligt verktyg som dels lärare kan använda för att bedöma multimodala texter av olika slag och som dels exempelvis lärarstudenter kan använda när de ska göra teoretiska analyser i sina självständiga arbeten. Ett sådant analysverktyg skulle bidra till ökad didaktisk tillämpbarhet och därmed komplettera redan befintliga teoretiska analysmodeller vilket vore ett tillskott i lärares, studenters och forskares arbete. Vi valde därför att ta fram en första version av analysverktyg.

För att få en förståelse för användningsmöjligheten av analysmodellen såg vi vinsten av att pröva den för att se hur den fungerade i praktiken. Utifrån detta valde vi att designa en arbetsprocess som gick ut på att inkludera lärarstudenter i arbetet med att vidareutveckla modellen utifrån vår första version av analysmodellen. Modellen syftar även till att kunna

användas i studenternas framtida yrkesutövning som lärare. Vidare tänkte vi att lärarstudenters delaktighet i arbetsprocessen kunde bidra med att de får kunskap om hur en teoretisk analysmodell kan användas i studenters självständiga arbeten – något som de medverkande studenterna själva skulle skriva inom en snar framtid. Med design menar vi i texten hur vi valde att utforma den arbetsprocess som ledde fram till utveckling av en analysmodell för multimodal text. Arbetsprocess relaterar på så vis till den process som sedan genomfördes tillsammans med studenterna.

Med mer kunskap om hur vi kan förstå multimodala texter kan vi bidra till att skapa bättre förutsättningar för lärare i deras arbete. Exempelvis att planera och genomföra undervisning som svarar upp mot hur samhället ser ut idag. I forskningssammanhang kan en sådan kunskap komplettera existerande analysmodeller och därmed bredda kunskapen om hur man kan förstå multimodala texter. Syftet med essän är att presentera och diskutera den arbetsprocess som utmynnade i en modell för analys av multimodala texter.

Design och arbetsprocess

Med utgångspunkten att skapa ett mer lättillgängligt verktyg för att analysera multimodal text designades en arbetsprocess som ledde fram till den modell vi idag har tagit fram. I det här avsnittet beskriver vi processen för hur vi tillsammans med tre olika studentgrupper successivt utvecklade analysverktyget. Vad innebär då denna arbetsprocess? Jo, processen kan kortfattat beskrivas som att vi tillsammans med olika studentgrupper prövat att använda ett analysverktyg, som utvecklats och justerats allt eftersom. Studenterna fick först en teoretisk genomgång, sedan prövade de modellen och slutligen fick de diskutera modellen med varandra och oss lärare. Med andra ord, varje studentgrupp har prövat en modell och genom sina synpunkter bidragit till att vi utvecklat modellen vidare inför att pröva den på en ny studentgrupp. Den version som i den här texten beskrivs som den *nuvarande modellen* har således genomgått en utveckling i flera steg, vilket kommer att beskrivas i detta avsnitt. Vi undviker dock att beskriva den som slutgiltig eller ”färdig”. Vår utgångspunkt är att analysverktyg är levande och något som därmed alltid kan vidareutvecklas.

Däremot anser vi att modellen nu kan ses som användbar för såväl verk-samma lärare som i forskningssammanhang. Det kan även tilläggas att den design av arbetsprocess som vi här kommer att beskriva inte i detalj var bestämd på förväg utan utvecklades och byggdes på under processens gång. Här nedan ses processen sammanfattad i punktform:

- 1 En första version av analysmodell togs fram utifrån tidigare existerande modeller inom det multimodala socialsemiotiska fältet.
- 2 Modellen testades med hjälp av studentgrupp A och deras respons analyserades därefter.
- 3 Modellen vidareutvecklades utifrån de nya kunskaperna och insikterna.
- 4 Den omarbetade modellen provades ut med hjälp av studentgrupp B och deras respons analyserades därefter.
- 5 Modellen vidareutvecklades ytterligare utifrån de nya kunskaperna och insikterna.
- 6 Den ytterligare omarbetade modellen provades ut med hjälp av studentgrupp C och deras respons analyserades därefter.
- 7 Modellen vidareutvecklades utifrån nya kunskaper från studentgruppen samt analyserades utifrån studiens teoretiska utgångspunkter – multimodal socialsemiotik.

I det första steget tog vi fram modellen nedan som var vår utgångspunkt (Tabell 1). Målsättningen var att konstruera en modell som kan utgöra ett verktyg för lärare, studenter och forskare för att analysera multimodal text. Modellen utformades med utgångspunkt i tre delar: innehåll, form och funktion vilket relaterar till Hallidays (1978) tre metafunktioner som nämnts tidigare i texten.

Av tabell 1 framgår analysmodellens tre olika delar, där varje del konkretiserats med hjälp av några olika frågeställningar som stöd i analysarbetet.

Tabell 1. Version ett av modellen.

Innehåll	Vad handlar texten om? <ul style="list-style-type: none">• Vilka erfarenheter och uppfattningar uttrycks i texten?• Vad uttrycks med de olika uttrycksformerna? (ex: bild, skrift, symboler)
Form	Hur framställs texten? <ul style="list-style-type: none">• Vilka uttrycksformer används?• Hur väl samspelar de olika uttrycksformerna? Kompletterande-motsägelsefulla
Funktion	Hur funktionell är texten? <ul style="list-style-type: none">• Hur väl kommuniceras syftet med texten/uppgiften?• Vilken uttrycksform har den största funktionella tyngden?

I steg 2 testades modellen med hjälp av studentgrupp A som genomförde en sommarkurs med inriktning mot multimodal teori och analys. Studentgruppen bestod av åtta studenter med varierande bakgrund, såsom studerande eller yrkesverksamma med olika inriktningar i ämne och åldersgrupper, både lärare och andra yrken inom humaniora eller beteendevetenskap. En av uppgifterna i kursen innebar att studenterna analyserade en egen vald text med hjälp av analysmodellen som de sedan redovisade muntligt. Studenterna tillfrågades skriftligt och muntligt om deltagande i studien. Deras redovisningar dokumenterades i form av videoinspelning via Zoom. Redovisningarna varierade mellan 20 - 30 minuter och alla valde olika objekt för sin analys: allt från läromedel och elevtexter till bakböcker och graffitiverk. En student avböjde att spelas in och fick då genomföra sin redovisning först och därefter startade vi inspelningen. Efter redovisningarna följde en gruppdiskussion där studenterna uppmuntrades att beskriva modellens förtjänster och tillkortakommanden som dokumenterades med hjälp av minnesanteckningar av oss båda. Sammantaget uttryckte studenterna att de såg den multimodala analysmodellen som ett bra redskap i analys av olika texter och aktiviteter, vilket följande citat exemplifierar: "Jag tyckte att det hjälpte med frågorna det tvingar en att tänka till, en hjälp i att analysera. Hur väl samspelar delarna, den frågan hjälpte till att komma lite mer på djupet. Andra multimodala analyser som jag har googlat på är lite svåra. Jag fick hjälp i att analysera hur väl de olika delarna samspelar." En annan student menade att: "Skolvärlden är begränsad och vi behöver verktyg att förstå det multimodala."

De inspelade redovisningarna analyserades av oss utifrån nedanstående frågeställningar:

- Vad handlar redovisningen om? (Innehåll)
- Vilka uttrycksformer används och hur används dessa? (Form)
- Hur kommuniceras analysmodellen i texten? (Funktion)
- Hur beskriver studenterna användningen av modellen? (Innehåll, metanivå)

Vi påbörjade analysen genom att individuellt titta genom filmmaterial och föra anteckningar utifrån frågeställningarna ovan för att sedan diskuteras tillsammans. Vad fick vi då syn på? Vi fann att studenterna i olika grad förstått och använt modellen. Vissa studenter hade inte riktigt förstått modellen och uppgiften, utan fokuserade på annat innehåll, medan andra använde modellen ändamålsenligt och verkade ha förstått alla delar i modellen. Något som framkom ur våra analyser av studenternas presentationer samt efterföljande diskussion var att de uttryckte att analysen av *form* och *innehåll* lätt gick in i varandra och att de därför kunde tappa bort sig lite i analysarbetet. Några av studenterna upplevde *funktionsdelen* som svårtillgänglig och svår att förstå. Även *innehållsdelen* medförde svårigheter förstod vi eftersom studenterna analyserade texternas innehåll på så olika vis. Studenterna uttryckte att de hade haft stöd i modellen och vi kunde se att de verkligen gjort en multimodal analys. Dock hade alla inte riktigt förstått innebörden av benämningen "uttrycksformer" i modellen. Utifrån vår analys insåg vi att *innehålls-* och *funktionsdelarna* i modellen behövde utvecklas. Vi bedömde också att modellens "listform" kanske medförde att studenterna uppfattade att de skulle genomföra analysen genom att beta av varje del var för sig, uppifrån och ned i en viss ordning. Detta betydde att vi behövde förändra modellen då form och innehåll utifrån ett multimodalt perspektiv egentligen inte går att separera. Vi antecknade därför att detta skulle tydliggöras för att understryka att analyserna av form och innehåll går in i varandra och därför kan behöva gå lite fram och tillbaka för att därefter övergå i nästa steg: att analysera textens funktion. Vidare tog vi med oss att funktionsdelen kan förklaras tydligare. Modellen presenterades även för en forskargrupp på vår institution där vi fick kommentarer och frågor som hjälpte oss vidare. Efter presentationen för forskargruppen träffades vi två författare för att reflektera över hur de kommentarer och

frågor som framkommit kunde bidra till utveckling av vår egen förståelse och till att utveckla modellen vidare.

Steg 3 innebar att modellen utvecklades utifrån det som framkommit av studentgrupp A:s utprovning (se figur 2 nedan) och utifrån kommentarer och frågor vi fått under presentationen för forskargruppen. På vilka sätt förändrades då modellen? Vi valde dels att ställa rubrikerna *form* och *innehåll* intill varandra, för att signalera att dessa är nära sammankopplade till varandra och egentligen inte möjliga att separera. Att placera kategorierna *form* och *innehåll* på samma horisontella nivå är även tänkt att signalera att de görs parallellt. Utifrån det insåg vi att den första versionen med sina tre rader, kunde medföra att modellen upplevs som statisk och att de olika delarna av analysen genomförs var för sig och en och en. Förhoppningen var att detta skulle bidra till ett tydliggörande av att de analyserna av *form* och *innehåll* går in i varandra och därför behöver bölja lite fram och tillbaka för att i ett nästa steg övergå till att analysera textens *funktion*. Vi försökte även förtydliga delarna *innehåll* och *funktion* genom att omformulera och lägga till ytterligare frågor. Version två av modellen innebar alltså att den visuellt visade en figur som förhoppningsvis var mer tydlig, där *form* och *innehåll* analyseras först och därefter funktionen. Studenterna informerades muntligt med en skriftlig instruktion som komplement. Den skriftliga instruktionen till studenterna var att läsa modellen uppifrån och ned. Och studenterna instruerades också om att börja med att formulera en frågeställning. Informationen till studenterna löd: "Formulera en fråga till datamaterialet". Med datamaterial så menas den text som studenterna valde att analysera. För att få ut mer av analysen börjar ni med att försöka formulera en fråga att ta med under analysarbetet. Den kan vara av olika karaktär. Exempel på frågeställningar: "Hur kan man förstå den här texten utifrån ett genusperspektiv?" (Teoretiskt perspektiv) och "Hur kan man förstå den här texten utifrån ett subtraktionsinnehåll?" (Ämnesinnehåll)".

Som framgår av tabell 2 justerades alltså modellens visuella uttryck och varje del fick en underrubrik för att tydliggöra vad varje del av analysmodellen fokuserade. Vi valde att placera kolumnen "Form" till vänster och "Innehåll" till höger utifrån att formen för texten utgör det första intrycket en text ger (källa).

Tabell 2. Version två av modellen

<p>Form Hur framställs texten?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vilka uttrycksformer används? • Hur väl samspelar de olika uttrycksformerna? Kompletterande? Motsägelsefulla? 	<p>Innehåll Vad handlar texten om?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vilka erfarenheter och uppfattningar uttrycks i texten? • Vad uttrycks med de olika uttrycksformerna? (t. ex: bild, skrift, symboler)
<p>Funktion Hur funktionell är texten? Alltså: Hur väl fungerar texten utifrån sitt syfte?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hur väl kommuniceras syftet med texten? • Vilken uttrycksform har den största funktionella tyngden? 	

I steg 4 genomfördes en ny utprovning av modellen. Denna gång med en annan grupp studenter, studentgrupp B, som bestod av förskollärarstudenter som läste sin sjunde och sista termin inom förskollärarprogrammet. Denna gång skedde utprovningen genom en workshop där studenterna prövade analysmodellen genom att arbeta i grupper om tre till fyra och därefter redovisa muntligt för helklass. Studenterna valde mellan att analysera en lärobok eller en barnbok. I detta steg valde vi att prova modellen under något andra förhållanden för att få se en variation i användning, vilket hjälpte oss se nya aspekter i det fortsatta utvecklandet av modellen. Studentgruppen bestod av knappt 30 studenter och workshopen varade i 180 minuter där studenterna arbetade i sina grupper i 60 minuter. Studenterna tillfrågades muntligt om deltagande i studien och vi förde anteckningar under redovisningen av deras analys i slutet av workshopen. Även efter detta redovisningstillfälle följde en diskussion där studenterna uppmantrades att beskriva modellens eventuella förtjänster och tillkortakommanden i deras analysarbeten. Vad var denna studentgrupps upplevelse? Hade vi lyckats förbättra modellen? Jo, studenterna uttryckte över lag att de hade stöd av modellen och att den fungerade i stort, men att vissa delar var svåra att greppa. De uttryckte att de diskuterat syftet med texten och att en fråga om detta hade hjälpt dem i analysarbetet. Något annat som diskuterades var den frågeställning som behöver formuleras för att kunna genomföra analysen och vi tolkade studenternas beskrivningar som att denna del av analysarbetet inte riktigt integrerades i arbetet med analysmodellen. Studenter beskrev även att de saknade möjlighet att inkludera eventuellt teoretiskt perspektiv, såsom genusperspektiv, i analysmodellen.

Studenterna beskrev också att funktionsdelen var svår att förstå, särskilt formuleringen “den största funktionella tyngden”.

Vår analys av studenternas arbete med modellen samt deras diskussioner om dess förtjänster och tillkortakommanden ledde till steg 5 då version tre av modellen (tabell 3 nedan) arbetades fram. I den versionen lades ett fält för frågeställning in överst i modellen, för att förtydliga att analysarbetet startar i att formulera en fråga, något som i den andra versionen av modellen endast angavs i instruktionen till modellen. I övrigt behöll vi instruktion om hur frågeställningar kan formuleras som lagts till i version två av modellen. I innehållsdelen lade vi in en ny fråga om textens syfte. Formuleringen med den funktionella tyngden ändrades utifrån att den upplevdes väl teoretisk och svårt att förstå. Den nya formuleringen blev: “Vilken/vilka av uttrycksformerna fungerar bäst utifrån syftet med texten?”

Tabell 3. Version tre av modellen

Frågeställning	
Form Hur framställs texten? <ul style="list-style-type: none">• Vilka uttrycksformer används?• Hur väl samspelar de olika uttrycksformerna? Kompletterande? Motsägelsefulla?	Innehåll Vad handlar texten om? Vilket budskap uttrycks? <ul style="list-style-type: none">• Vilka erfarenheter och uppfattningar uttrycks i texten? Vad kan författarens syfte med texten vara?• Vad uttrycks med de olika uttrycksformerna? (t. ex: bild, skrift, symboler)
Funktion Hur funktionell är texten? Alltså: Hur väl fungerar texten utifrån sitt syfte? <ul style="list-style-type: none">• Hur väl kommuniceras syftet med texten?• Vilken/vilka av uttrycksformerna fungerar bäst utifrån syftet med texten?	

Som framgår av tabell 3 lades fält till i överkanten av modellen för att synliggöra vikten av att utgå från en fråga i sitt analysarbete. Vi lade även till ett förtydligande i underrubriken av aspekten Innehåll: “Vilket budskap uttrycks?” samt omformulerade frågorna under rubriken “funktion”.

I steg 6 testade studentgrupp C denna utvecklade modell. Även den utgjordes av en grupp förskolläro-studenter, med nästan 40 studenter som

läste sin sista termin. Den workshopen genomfördes på samma sätt som med den andra studentgruppen. I den efterföljande diskussionen där studenterna beskrev modellens förtjänster och tillkortakommanden beskrev studenterna att modellen i stort sett var lätt att använda. Något som kom upp i diskussionen var att studenter uttryckte osäkerhet vad gäller syftet och om de skulle utgå från det i sin egen analys. Studenterna funderade över om det var det syfte författaren kunde tänkas ha eller deras eget syfte med analysen som skulle stå i centrum, en oklarhet som vi antecknade med ambitionen att förtydliga. En annan fundering som studenterna hade, kopplades till begreppet *perspektiv* där ett förslag var att lägga till en fråga som handlar om ur vems perspektiv texten är skriven. Hur skulle vi tänka med en sådan kommentar? Vår reflektion var att detta är mer aktuellt när det gäller skönlitterär text, och mindre när det är en lärobokstext som analyseras, vilket vi insåg också behöver förtydligas i modellen. Vi tolkade även utsagorna om perspektiv som att studenterna efterfrågar kritiska frågor om texters budskap, vilket vi antecknade för att ta stöd av i vidareutvecklingen av modellen. Det fanns exempel på studenter som gav uttryck för att inte ha använt delarna form och innehåll parallellt utan var för sig, vilket medförde en insikt om att vi ytterligare behöver förtydliga att dessa två delar är nära sammanvävda och på sätt och vis går in i varandra. Vi fick i samband med detta även ny återkoppling från den forskningsgrupp som vi tidigare diskuterat detta arbete med som pekade i samma riktning. Även efter detta seminarium diskuterade vi och reflekterade över hur både arbetsprocess och modell kunde utvecklas utifrån de synpunkter som framkom.

De studenter som deltog i denna omgång av studien och som fick pröva att göra en multimodal analys utifrån den framtagna modellen var i full färd med att påbörja sina självständiga arbeten. Vi kunde se att flera av studenterna valde att göra just multimodala analyser av olika slags texter. Under tidigare terminer har studenter valt att göra sådana analyser men under denna termin såg vi ett ökat intresse för att göra multimodal analys av texter. "Vad kan det bero på?" funderade vi över. Vår tolkning är att denna ökning av antalet arbeten med denna inriktning är en kombination av, å ena sidan, pandemiläget i landet som medfört att svårigheter att få tillträde till förskolor för att t.ex. göra intervjuer eller observationer och, å andra sidan, att studenterna upplevt att den framtagna modellen var ett

användbart verktyg. Nedan följer en beskrivning av hur studenter från grupp B och C använde modellen i sina självständiga arbeten.

Studenterna tillfrågades och gav sitt samtycke till att vi här beskriver deras användning av modellen i sina respektive självständiga arbeten. Dessa studenter valde att även i sin tur modifiera modellen utifrån syftet med deras arbeten. Ett studentpar kombinerade ett genusperspektiv med ett multimodalt perspektiv då de analyserade barnböcker. De skapade således en analysmodell där de både kunde analysera olika stereotyper i barnböcker samt att de kunde analysera hur de olika uttrycksformerna skrift och bild uttryckte genusstereotyper. Ett annat exempel var två studenter som valde att göra en genusstudie av barnserier på TV. De analyserade hur maskulint och feminint gestaltades i barnserier ur ett multimodalt perspektiv. De kallade sin modell för en multimodal genusanalys. Modellen innehöll delar som innehåll, där frågor om hur maskulina och feminina egenskaper gestaltas, men även vad de olika uttrycksformerna förmedlar. Båda dessa studentpar har alltså själva valt att utgå från den modell som de fått arbeta med och varit med att utvärdera för att sedan modifiera den utifrån de intressen och de behov av analysmodell som de hade.

Modell för multimodal analys

I steg 7, som innebar arbete med en fjärde version av modellen, återvände vi även till modellens teoretiska förankring, dvs. multimodal socialsemiotik. Vi ställde modellen mot de teoretiska utgångspunkterna för att synliggöra eventuella oklarheter och utvecklingsområden.

Multimodal teoribildning utgår från att betydelse skapas genom tre olika funktioner, ideationell mening, interpersonell mening och textuell mening som påverkar varandra (Halliday, 1978; Insulander, 2010). Teorin bygger även på antaganden om att textskapande sker med hjälp av olika tillgängliga resurser såsom digitala resurser, analoga resurser eller olika uttrycksformer såsom skrift, bilder, video och musik. Vi valde att förtydliga att textanalysen är tänkt att beakta flera olika aspekter av texter, i enlighet med den teoribildning vi har utgått från, därför valde vi att skriva in "aspekt" i de olika delarna av modellen (se tabell 4 nedan). Så när Halliday skriver om *funktioner* så motsvaras det av det vi valt att benämna som *aspekter* istället.

Den som ska skapa text, exempelvis en student, behöver utifrån syfte med textuppgiften och intresse skapa ett innehåll, *innehållsaspekten*.

Dessutom behöver formen för texten bestämmas, den *textuella aspekten*, hur innehållet ska gestaltas, det vill säga vilka resurser som passar bäst att använda för att förmedla budskapet med texten. Textskapandet kan därför beskrivas som att innehåll och form är sammanlänkade. Hur något gestaltas får betydelse för hur andra människor kan uppfatta och förstå det budskap som är tänkt med texten. Detta leder oss in på den tredje delen i vår analysmodell, den *relationella aspekten*, vilken handlar om sociala relationer i texten.

De sociala relationerna kan handla om dem som fokuseras kommunikationen i texten eller om kommunikationen mellan textskapare och mottagare. När vi analyserade vår modell i relation till de teoretiska utgångspunkterna insåg vi att vi inte inledningsvis beaktat *hela innebörden av hur textens interpersonella funktion kan förstås*. Den funktionen, eller aspekten som vi valt att kalla den i vår modell, representerar mening om sociala relationer mellan de som är engagerade i kommunikationen som är i fokus eller hur textskaparen kommunicerar med läsaren (Halliday, 1978; Kress, 2010). Vi hade främst i de tidigare versionerna fokuserat på hur texten kommunicerar med läsaren, alltså hur texten lyckades att kommunicera utifrån sitt syfte. Delen som handlar om sociala relationer mellan dem som är engagerade i kommunikationen var inte tydlig för användaren. Vi tänkte här att detta kunde vara svaret på varför studenterna hade svårigheter med att förstå och greppa den interpersonella funktionen.

Både Kress (2010) och Adami (2015) uttrycker det som särskilt viktigt att ställa kritiska frågor till digitala texter där det är vanligt att använda textdelar som är producerade av andra än författaren själv. Vissa studenter efterfrågade en sådan fråga som kunde guida dem i analys av kritiska frågor som berörde vems handlingsutrymme eller intresse som företräds i texten. Denna reflektion såg vi som mycket viktig och central och när vi nu återgick till de teoretiska utgångspunkterna insåg vi att den kritiska dimensionen som finns i de teoretiska antagandena inte var synlig. Dessa insikter innebar att vi utvecklade och ändrade i modellen så att teorins kritiska dimension tydligare framträder. Genom att lägga till frågor som stöd till den som ska analysera tänkte vi att den relationella aspekten blir tydligare. Exempel på en sådan fråga är "Vems intresse företräds i texten?", för fler frågor se tabell 4 nedan. Vi var även noga med att låta en fråga behandla hur väl texten kommunicerar med läsaren genom att ha med frågan: vad kan författarens syfte med texten vara?

Vad har då hänt med modellens utformning? I den fjärde och nuvarande versionen av modellen (tabell 4 nedan) syns en rad förändringar. Förutom att rubrikerna ändrats, vilket vi beskrivit här ovan, beslutade vi oss för att försöka visa att form och innehåll hör samman och inte kan separeras genom att ta bort den markering i form av en vertikal linje som tidigare funnits mellan *Form* respektive *Innehåll*. För att förstärka och synliggöra den växelverkan som kan ske i analysarbetet lades pilar till mellan den textuella och innehållsliga delen av modellen. Underrubrikerna gavs kursiv stil för ökad läsbarhet.

Tabell 4. Version fyra av modellen

Frågeställning	
<p>Textuell aspekt <i>Hur framställs texten?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Vilka uttrycksformer används? * Hur väl samspelar de olika uttrycksformerna? Kompletterande? Motsägelsefulla? * Vilken funktion har de olika uttrycksformerna i texten som helhet? Ex. bild som huvudbärare av innehåll, skrift som bildstöd, siffror som liten meningsbärare o.s.v. 	<p>Innehållsaspekt <i>Vad handlar texten om?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Vilket är det övergripande innehållet i texten? * Vilka teman går att konstruera i texten? * Vilka erfarenheter och uppfattningar uttrycks i texten? * Vad uttrycks med de olika uttrycksformerna? (t. ex: bild, skrift, symboler)
<p>Relationell aspekt <i>Hur framställs sociala relationer i texten?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Vems intresse företräds i texten? * Vem eller vilka har företrädesvis handlingsutrymme? * Vem eller vilkas perspektiv företräds i texten? * Vilket är textens övergripande budskap? * Vad kan författarens syfte med texten vara? 	

Instruktionen till användningen av modellen är att läsa den uppifrån och ned, samt att börja med att formulera en frågeställning med beskrivningen: "Formulera en fråga till datamaterialet. För att få ut mer av analysen börjar ni med att försöka formulera en fråga att ta med under analysarbetet." Den

kan vara av olika karaktär. Exempel på frågeställningar: "Hur kan man förstå den här texten utifrån ett genusperspektiv?" (Teoretiskt perspektiv) och "Hur kan man förstå den här texten utifrån ett subtraktionsinnehåll?" (Ämnesinnehåll)". Därefter arbetas modellen igenom och utifrån den frågeställning som valts används de frågor som är relevanta för detta. De gröna pilarna mellan den textuella och innehållsliga aspekten är tänkt att signalera att dessa två inte går att skilja åt och hur arbetet med analysen därför kan komma att växla fram och tillbaka mellan dessa två.

Analysmodellen är tänkt att kunna användas för multimodal analys i olika sammanhang. I skolan kan modellen fungera som ett didaktiskt redskap i fråga om exempelvis analys och bedömning av studenttexter. Utifrån hur studenter väljer att skapa sin text med ett innehåll och en form, öppnas möjligheter till dialog mellan lärare och student om studenters förståelse av världen likväl som ämnesrelaterat innehåll. Möjligheten att använda olika uttrycksformer kan, för vissa studenter, även innebära ökad möjlighet att uttrycka valt innehåll. Genom att använda en modell med ett multimodalt perspektiv finns möjlighet att inkludera texters innehåll, form och funktion i analysen (Insulander et al., 2017).

Vår målsättning är att de frågor som finns i modellen ska kunna utgöra stöd för användaren. Tanken är inte att alla frågor alltid måste användas, utan att användaren även kan anpassa modellen utifrån sitt syfte och sin analys. Exempelvis skiljer sig målsättningen med att använda analysmodellen om en lärare vill analysera och bedöma en studenttext eller om en forskare vill analysera en text.

Avslutande reflektioner

Vi vill nu summera de insikter och lärdomar vi fått under arbetets gång. Den arbetsprocess som vi tillämpat och varit del av har synliggjort två viktiga delar i vårt arbete. För det första hur en design av undervisning kan användas som arbetsmetod för studenters lärande så väl som metod för att utveckla en teoretisk analysmodell. För det andra synliggjordes vår egen teoretiska förståelse för modellen.

Designens betydelse för utvecklingen av analysmodellen

Arbetsprocessens design kan i korthet beskrivas som att vi iscensatte utprovningrundor, där studenterna prövade ett utkast av modellen, som följdes av diskussioner med fokus på deras reflektioner och erfarenheter vilket i sin tur låg till grund för hur vi reviderade modellen. Detta arbetsätt gav oss flera insikter, både kopplat till studenternas lärande men också vårt eget lärande, vilket vi nu avser reflektera över.

För det första, vill vi belysa hur studenterna bidrog till att modellen utvecklades och att studenterna, genom att pröva modellen upptäckte sådant som behövde förtydligas eller utvecklas och genom detta ändrades modellen efter varje utprovningrunda. Genom att titta tillbaka på arbetsprocessen, hur kan studenternas bidragande arbete sammanfattas? De bidrog genom att i handling pröva modellen på ett avgränsat material, de ställde kritiska frågor, som exempelvis att syftet med analysen bör skrivas ut. De hjälpte oss även med att vi i modellen synliggjorde att en multimodal analys behöver kombineras med en teori (exempelvis genus). Detta var i sig inte nya kunskaper för oss, men när studenterna använde sig av modellen tydliggjordes att det behövdes stöd i form av exempel teoretisk förankring. Vidare synliggjordes i studenternas arbete med analysen ett behov av att vara tydlig med att innehåll och form inte går att särskilja, vilket medförde att vi ändrade modellens utseende för att bättre bjuda in till en sådan läsning av modellen. Vår intention var ju att modellen skulle vara enkel att arbeta med, men vi insåg att den blev allt för kortfattad och därmed inte så stödande som den skulle kunna vara. Studenterna bidrog till ett utifrånperspektiv som hjälpte oss se bortom det vi tagit för givet.

För det andra, har arbetsprocessen inneburit att vi fått nya insikter och att vi lärt oss en hel del. Genom att prova en design där studenterna bjuds in i en process kan vi nu se att vi dels förstår modellen på ett delvis nytt sätt, och dels ser vilken roll studenter kan ha i en design av detta slag. Om vi inte varit del av den här processen så hade vi inte insett det och modellen hade inte utvecklats på det sätt den gjorde. Arbetssättet skulle kunna beskrivas som böljande fram och tillbaka, i ett växelvis samspel mellan studenter och oss som lärare och forskare. Denna böljande process har vi uppskattat mycket. Studenterna har antagit rollen som aktiva agenter som är med och skapar såväl utveckling av modellen som undervisningens innehåll, vilket

vi ser som mycket positivt. Detta kan även förstås som att kunskap och lärande är något som är socialt konstruerat.

Hur modellen kan förstås ur ett multimodalt socialsemiotiskt perspektiv

Under hela den här arbetsprocessen har det blivit tydligt för oss hur viktigt det har varit för vår egen teoretiska förståelse, att vi faktiskt har prövat teorin i praktiken. Vi har inte bara själva prövat att använda den teoretiska modell som vi inledningsvis skapade, utan vi tog det ett steg längre. Eller rättare sagt flera steg längre. Vi valde att även involvera studenter i arbetsprocessen. Studenterna hade, av naturliga skäl, inte samma förståelse som oss om de teoretiska antaganden som modellen byggde på, vilket visade sig vara en vinst i och med att de ställde frågor om sådant som inte var tydligt nog i modellen. Dessa frågor och kommentarer från studenterna ledde till att vi själva fick tänka till och återgå till att läsa och diskutera vad som egentligen olika teoretiska antaganden innebar i praktiken. Exempel på frågor och kommentarer som innebar utveckling i processen var att studenterna ville ha stöd i hur de skulle analysera innehållet i texterna. Studenter som exempelvis analyserade barnböcker ville inte bara beskriva vad böckerna handlade om, de ville även analysera vilket budskap texten förmedlade till barn. Det fick oss att reflektera över att vi faktiskt missat att inkludera viktiga antaganden i den socialsemiotiska teorin som behandlar makt och människors agens i den sociala världen (Kress, 2010). Vi hade helt enkelt fokuserat mer på den multimodala aspekten och därmed förbiset de mer djupgående sociala delarna i teorin som naturligtvis är grundläggande. På så sätt bidrog studenterna till vår egen teoretiska medvetenhet. Valet att göra studenterna delaktiga i arbetsprocessen med framtagandet av en analysmodell visade sig således vara betydelsefullt både för vår egen förståelse över olika teoretiska antaganden, för modellens framväxt, men även för studenternas förståelse över hur teoretiska begrepp och analysmodeller verkligen kan komma till användning i analys av data. Genom att studenterna fick behandla den teoretiska modellen i flera steg, tänker vi att processen bidragit till deras förståelse om hur teori kan omsättas i praktik. Först fick studenterna en teoretisk genomgång, sedan fick de pröva modellen och slutligen fick de diskutera modellens förtjänster och tillkortakommanden. När sedan flera studenter valde att själva göra en liknande analys

i sina självständiga arbeten, anser vi det vara en rimlig tolkning att de valde ett tillvägagångssätt som de förstod och kunde omsätta i praktiken.

Om vi ser tillbaka på hur modellen rent visuellt har förändrats från version 1–4 så ger de olika versionerna helt olika intryck. Hur kan den förändringen förstås? Vi har tolkat förändringen som tecken på att vår egen medvetenhet har ökat. Medvetenheten involverar både vilket innehåll som är betydelsefullt att inkludera i en modell som bygger på multimodal socialsemiotik, men även medvetenhet om betydelsen av hur en modell presenteras. Viktiga teoretiska lärdomar som vi fick med oss genom att inkludera studenterna i arbetsprocessen var särskilt betydelsen av att inte skilja innehåll och form, att de är beroende av varandra. Studenterna hjälpte oss även att fördjupa vår egen förståelse av den relationella aspekten i textanalys som innebar att inkludera aspekter av hur sociala relationer framställs i text. Denna insikt resulterade i att modellen som helhet fick ett vidare teoretiskt djup och kan användas i mer kritiska analyser av text av såväl forskare, studenter och verksamma lärare.

Sammantaget har den design av arbetsprocess som vi i denna text beskrivit givit oss viktiga insikter om lärande, didaktik och utveckling av teoretiska analysverktyg. Vår förståelse för den arbetsprocess som växte fram är att vi, både som lärarutbildare samt forskare tillsammans med studenter, mötts i ett gemensamt utforskande där våra olika utgångspunkter och kunskaper varit tillgångar i processen. Tillsammans har vi tänkt, prövat, diskuterat och reflekterat och detta har utmynnat i såväl designen av arbetsprocessen, som den nuvarande versionen av analysmodellen. Vi ser med tillförsikt fram emot nya möten med nya studentgrupper och de vägar som dessa möten kommer att leda oss in på. Kanske vi till och med försöker utveckla andra teoretiska modeller genom en likartad arbetsprocess.

Referenser

- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten – multimodal analys i praktiken*. Hallgren & Fallgren.
- Danielsson, K. & Selander, S. (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Natur och Kultur.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Insulander, E., Kjällander, S., Lindstrand, F. & Åkerfeldt, A. (Red.). (2017). *Didaktik i omvandlingens tid: Text, representation, design*. Liber.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Selander, S. & Kress, G. R. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Norstedt.

Från praxistriangeln till trädet

En reflektion över språk som didaktiskt verktyg

JUDITH VAN WEELIE, LINDA WILHELMSSON, GÖRAN FRANSSON,
MARCIA HÅKANSSON LINDQVIST

Prolog

JUDITH VAN WEELIE

Det är en tidig oktobermorgon. Jag ska på trepartssamtal 7 mil bort och kör hyrbilen längs den dimmiga älven som gör vägen hal. Det är fortfarande mörkt när jag går in i förskolan och möts av nyfikna, morgonpigga barn. Jag tar av mig skorna och frågar mig fram till rätt avdelning där en av mina studenter gör sin verksamhetsförlagda utbildning (vfu). Student och handledare sitter vid ett bord med några barn, de har nyss serverat frukost. De hälsar vänligt från andra sidan rummet och fortsätter med sitt en stund till. Under tiden kommer några barn fram till mig, jag berättar vem jag är och tar in rummet; miljön, atmosfären, ljuset, inredningen, alster på väggen. Samtidigt hinner jag se hur studenten förhåller sig till barnen och när vi sätter oss i det lilla kontoret har jag även fått en uppfattning om kontakten mellan student och handledaren.

Ett trepartssamtal är inte bedömande, utan är snarare tänkt att ge en skjuts vidare i studentens utveckling och jag tycker därför det är viktigt att hitta rätt ton. Under samtalet tar jag upp vikten av att kunna förstå sammanhanget mellan teori och praktik. På Mittuniversitetet använder vi en modell – praxistriangeln – för att åskådliggöra hur teori och praktik kan hänga ihop. När jag frågar om studenten och handledaren använder modellen i handledningssamtal börjar de skriva lite på sig och ser obekväma ut. De tycker inte den är så lätt att förstå. Jag lägger fram ett papper och ritar upp modellen så som den är beskriven

i dokumentet Modell för integration av teori och praktik vid Mittuniversitetet, och vänder sedan på pappret så att triangelns spets pekar ner. Medan jag berättar hur jag ser på modellen börjar jag rita ett träd över triangeln. Sakta börjar det hända något i deras hållning och ögonen börjar lysa. (Judith van Weelie)

Inledning

I denna text fokuseras ett specifikt område i lärarutbildningarna, en aktivitet under den verksamhetsförlagda utbildningen (vfu) som är trepartssamtal mellan student, handledare och lärare från Mittuniversitet. Vi kommer att göra det genom att utgå ifrån de erfarenheter som ovan beskrivits av Judith, en lärarkollega till oss. Hon har utvecklat en metafor över hur frågan om teori och praktik kan förstås samt de möjligheter men också utmaningar som den så kallade praxistriangeln kan ge i detta. Den inledande prologen av Judith åskådliggör dessa möjligheter och utmaningar. Ur en lärareutbildares perspektiv, Judiths perspektiv, har vi sedan gemensamt arbetat vidare med hennes reflektion.

Judith har genom åren många gånger ritat ett träd över praxistriangeln och hennes upplevelse är att trepartssamtalen, som då tar form, utvecklar en bättre förståelse för relationen mellan teori och praktik för studenterna och att detta bidragit till att de utvecklat en fördjupad förståelse för uppdraget som lärare. I denna text kommer vi därför att diskutera trädet som liknelse och möjlig didaktisk modell. Trädet som liknelse relateras till samma innehåll som i praxistriangeln samtidigt som trädet som språklig gestaltning erbjuder en möjlighet till nya perspektiv och ingångar och kanske också nya möjligheter till en mer utvecklad förståelse.

För oss är språk ett viktigt didaktiskt redskap och om vi inte når fram till studenten med det språk vi väljer att använda, spelar innehållet i samtalet ingen roll längre. Med språk menar vi här inte svenska eller engelska. Vi väljer att se språk som en uttrycksform i sig. Judith brukar ofta säga att drama är hennes första språk, snarare än hennes undervisningsämne. Undervisning handlar för oss om kommunikation, om att hitta ett gemensamt språk och en gemensam kommunikationsform. Kan möjligen trädet – praxisträdet – erbjuda detta? Det skall vi undersöka i denna essä.

Teori och praktik

Centralt i den så kallade praxistriangeln är frågan om, eller kanske snarare relationen mellan, teori och praktik. Men att förstå relationen mellan teori och praktik kan upplevas som komplext. En utmaning är exempelvis att förstå vad som menas med teori och praktik. Bara genom att skriva eller tala om teori och praktik – med ett *och* emellan – bidrar till att förena eller att etablera en distinktion mellan dem båda (Fransson, 2003). Teori *och* praktik, är det två olika begrepp som förenas av och-et eller är det två ömsesidigt beroende och komplementära fenomen vilka riskerar att särskiljas av och-et?

Benämningen ”praktik” för ofta tankarna till något praktisk där handlingar sker, medan ”teori” för tankarna till resultatet av ett tankearbete där man försöker beskriva, förklara och förstå något. Men vad är dessa två begrepps etymologiska bakgrund? Begreppet praktik kommer från grekiskans *praxis* (πρᾶξις) som betyder ”att göra”, medan begreppet teori kommer från grekiskans *theoria* (θεωρία) som betyder ”att titta på, vara medveten om”. Utifrån detta kan praktiken ses som kopplad till en handlingsnivå – att göra – och teori kan sägas användas för att – genom att titta på, vara medveten om – försöka förklara och förstå hur något är beskaffat i praktiken. I den bemärkelsen blir frågan om att teoretisera *i sig* en handling och en aktivitet, exempelvis när man försöker förstå något eller när man planerar eller överväger olika handlingsalternativ (Laursen, 2015). Teori och praktik framstår då som ömsesidigt beroende av varandra, som komplementära storheter, som dimensioner av samma verksamhet (Wolrath-Söderberg, 2016). Noteras bör att detta med att *försöka* förklara och förstå något inte innebär att den teori som framträder skall bygga på gissningar, utan vara välgrundad, sammanhållen och prövad.

Vi skall inte här fördjupa oss särskilt mycket mer i frågan om teori och praktik, mer än att betona att en av de utmaningar som finns i utbildningar, i yrkesutövande och, ja i livet i stort, är att ”förena” teori och praktik. Och vad innebär det då? Att integrera teori och praktik? I livet i stort kan vi veta vad som är ett hälsosamt leverne, men vi lever ändå inte så. Vi kan då på ett plan säga att vi inte integrerar teori och praktik – inte omsatt den (teoretiska) kunskapen om ett hälsosamt leverne till aktiv handling. Men när vi kommer till mer komplexa sammanhang som t. ex. hur läkare, sjuksköterskor, ingenjörer, krukmakare, lärare eller forskollärare utvecklar

kunskaper inom sina respektive specialområden då ställs frågan om integrering av teori och praktik på sin spets. Hur utvecklas deras färdigheter och förmågor, hur förstår, förmår och förhåller de sig för att omsätta teoretiska kunskaper till praktisk handling? Hur kan deras erfarenheter av och i praktiken utveckla deras (teoretiska) förståelse av praktiken och teorierna om densamma – Hur skall de processerna förstås? Och hur skall de processerna förstås då det är frågan om studenter inom högskolor och universitet som skall lära sig att utöva ett yrke? Vad blir då teori och praktik? Och hur kan man göra för att integrera dessa?

I det sammanhanget diskuterar t.ex. Risan (2020) hur lärarutbildare kan använda olika konkreta modeller – som skrivna kriterier för utvärdering, elevs texter och lärares kommentarer på desamma – för att lärarstudenters skall få stöd i att förstå hur de teoretiska kunskaperna de har om skrivande, kan omsättas till praktisk handling i skolpraktiker. Samtidigt som det sker, så bidrar exemplen från yrkespraktiken till att de teoretiska kunskaperna får en tydligare innebörd och betydelse i ljuset av dess (möjliga) tillämpning. Förenklat kan detta ses som exempel på integration av teori och praktik.

Vi skall i den fortsatta framställningen fokusera på den så kallade praxistriangeln som en modell för att diskutera relationen mellan teori och praktik. Modellen används också ofta för att diskutera det som benämns som lärares praktiska yrkest teori (Handal & Lauvås, 2000).

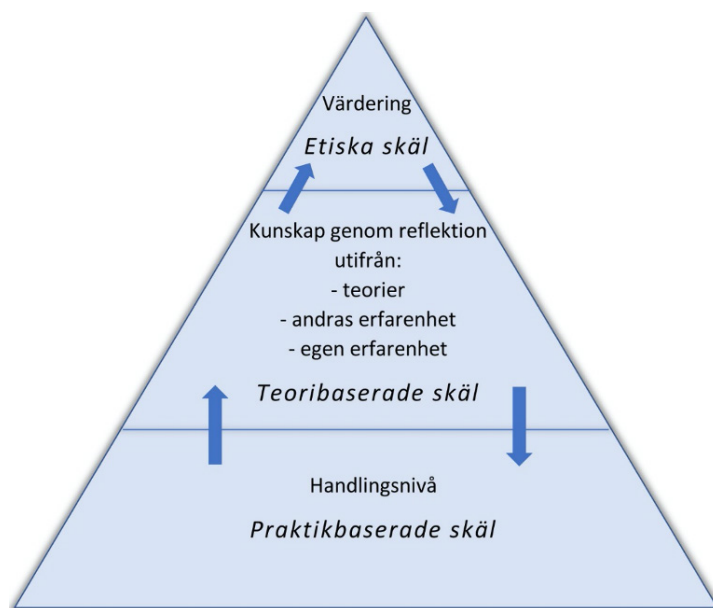
Praxistriangeln – en modell för att försöka förstå och integrera teori och praktik

Mittuniversitetets modell för integration av teori och praktik i lärarutbildningarna är formad som en triangel (Mittuniversitetet, 2019). Den kallas praxistriangeln (se figur 1 nedan) och bygger på en fri tolkning av Lövlies modell som finns beskriven i Handal och Lauvås (2000). Tankemodellen beskriver den praktiska yrkest teorin som delas in i tre nivåer. *Handlingsnivån* (längst ner) beskriver hur vi handlar i olika situationer eller hur vi planerar att handla. I nästa nivå (mitten) motiverar vi våra handlingar utifrån *erfarenhet och teoretisk kunskap*. Den översta nivån i triangeln handlar om *etisk legitimitet*; de värderingar som ligger till grund för våra handlingar (a.a.).

Praxistriangeln som tankefigur används som ett redskap mellan handledare och student vid handledning under vfu vid många lärosäten i Sverige, däribland Mittuniversitetet (Mittuniversitetet, 2019). I handledning kan utgångspunkten vara handlingsnivån som kopplas samman med de två andra nivåerna. Handledningen kan emellertid även utgå från någon av de övre nivåerna för att sedan genom reflektion utveckla studentens handlande. Syftet med modellen är att synliggöra den integrerade kunskap som är basen för en praktisk yrkest teori. Modellen är tänkt som ett konkret och tydligt hjälpmedel för att synliggöra relationen mellan teori och praktik och kan därigenom även bidra till studentens förståelse för relationen mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Studenterna får modellen introducerad under den högskoleförlagda delen av utbildningen och handledaren möter den i sin utbildning till handledare. Uppgiften i handledningen, men också i trepartssamtalet, blir att hjälpa studenten att koppla ihop värderingar, teoretisk kunskap och egna erfarenheter med den praktiska vardagen.

Modellen är tänkt att vara dynamisk i meningen att de tre delarna utgör olika sätt att förstå och tänka om en pedagogisk och didaktisk företeelse. Den nedersta nivån – handlingsnivån – är tänkt att åskådliggöra vad som sker och vad man gör. På denna nivå handlar det också om att identifiera, synliggöra och beskriva förutsättningarna för att agera på ett visst sätt. Handlingsutrymmet kan diskuteras liksom vad som stödjer eller utmanar olika sätt att agera. Mellannivån åskådliggör handlingar och ageranden.

Den översta nivån bidrar till att försöka få syn på möjliga spänningsförhållanden mellan den värdegrund som beskrivs i läroplanen och det som gestaltar sig i samhället, skolan och hur det kommer till uttryck i studentens val av handling och förståelser för olika situationer i undervisningspraktiken. Mellannivån illustrerar teoretisk och vetenskaplig kunskap, likväl som frågor om beprövad erfarenhet och andra beskrivna erfarenheter. Dessa två nivåer kan utgöra grund för en planering och tanke om en undervisningssituation, men likväl användas för att försöka förstå olika dimensioner i något som skett i verksamheten samt hur dessa dimensioner kan utmanas eller legitimeras. Nivåerna ska förstås som dynamiska även på det sätt som det ständigt sker en pendling mellan dem, vilket därmed också får dem att framstå som ömsesidigt beroende av varandra.



Figur 1: Praxistriangeln.

Som vi försökte illustrera i prologen i kapitlets inledning så kan det finnas vissa svårigheter i att förstå praxistriangeln. Den är kanske inte helt lätt att förstå? Men det beror kanske också på hur man försöker förklara modellen? Att försöka förklara en svårbegriplig relation utifrån modellen, med dess bilder och de begrepp som modellen är uppbyggd av kanske inte alltid är en framgångsrik väg. För vissa personer kanske det fungerar. För andra kan detta bli mer av det som man redan har svårt att förstå. Frågan är då om man kan försöka på något annat sätt? Judith visade i prologen i kapitlets inledning på ett annat sätt – att rita ett träd och med trädet som utgångspunkt resonera om modellen. Judiths erfarenhet är att det är ett bra sätt att förklara modellen.

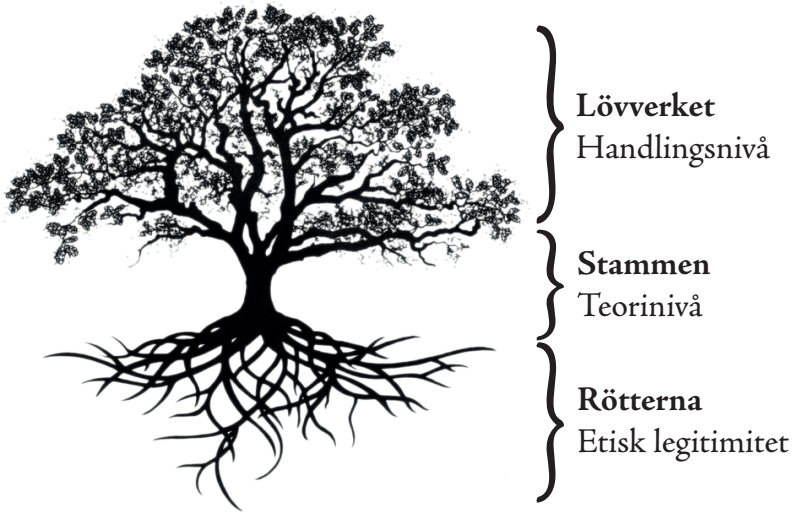
Men vad är det som gör att ett annat angreppssätt och att diskutera utifrån liknelsen med ett träd kan vara ett kraftfullt didaktiskt verktyg? Vad är det liknelserna erbjuder? För att tydliggöra det tänker vi låna en formulering som används för att beskriva vad en metafor är. George Lakoff och Mark Johnson skriver i sitt klassiska verk *Metaphors we live by* från 1980 att: "The essence of metaphor is understanding and experiencing one

kind of things in terms of another” (Lakoff & Johnson, 1980, p. 5). Det vi fastnar för i detta är att uppleva och förstå något i termer av något annat. I vårt fall – att uppleva och förstå praxistriangeln i termer av ett träd.

Men är en metafor och en liknelse riktigt samma sak? Väljer man att tänka att ”praxistriangeln *är* ett träd” då ser man det som en metafor, men tänker man att ”praxistriangeln *är som* ett träd” då är det mer en liknelse man gör (jfr. Haglund, 2018). Där metaforer är implicita och det är upp till läsaren att skapa sin egen mening på vilka sätt trädet motsvarar delar i praxistriangeln, är liknelsen mer explicit, tydlig och uttrycklig i jämförelserna. Detta kommer att bli tydligt i den kommande framställningen då vi diskuterar trädets olika delar och hur det kan liknas vid olika processer som kan tänkas förekommas i praxistriangeln.

Praxisträdet – liknelsen med praxistriangel

I denna del kommer vi att resonera kring hur Judiths träd kan användas som didaktisk modell och liknelse för att försöka förklara hur praxistriangeln skall förstås. Modellen åskådliggörs i figur 2 nedan och vi kommer att börja resonemanget utifrån trädets rötter, det vill säga det som egentligen utgör den *översta delen* i praxistriangeln. Praxisträdet förklaras nämligen bäst i omvänd ordning jämfört med praxistringeln. Först förklaras den etiska grunden (rötterna) med de normer, värderingar och etiska skäl som ligger till grund för att legitimera handlingar och kunskaper. Därefter går vi in på trädets stam och grova grenverk, den mellersta nivå i praxistriangeln, som är tänkt att åskådliggöra utifrån vilka grunder handlingar och ställningstaganden kan motiveras, vilket ofta är utifrån kunskap, beprövad erfarenhet eller teoretiska modeller. Slutligen, praxistriangelns bas som åskådliggör handlingar och deras förutsättningar liknas vid trädets lövverk. Vi inleder som sagt med trädets rötter, grunden för den etiska legitimeringen av vad som är försvarbara handlingar, kunskaper och teorier.



Figur 2: Praxisträdet. Från rötterna till stammen till lövverket.

Trädets rötter - Etisk legitimitet

Ett träd som växer upp tar sin början i ett frö som gror och sätter rötter. Rötterna är trädets grogrund som finns där från början och som utvecklas och växer till sig. Rötternas utformning avgör förutsättningarna för trädets lövverk (handlingsnivån) att ta form och stammens förmåga att bära upp lövverket (eller med praxistriangelns terminologi: att motivera handlingarna). Trädets rötter kan liknas vid praxistriangelns översta nivå som fokuserar etisk legitimering där bedömningen av vad som är försvarbart att göra i en yrkessituation görs utifrån de normer och värderingar en yrkesutövare uppbär och utifrån hur denne förstår sitt uppdrag. Dessa normer och värderingar kan vara formad i den privata sfären men även i det professionella yrkesutövandets sfär. Vi tänker här på en persons uppväxt, med familjens värderingar och det samhället som påverkat och format personen över tid och de rötter som växt fram och slagit rot. Men även det samhälle vi lever i just nu bidrar till hur rötterna växer och hur nya rotskott tar form. Värderingar och normer, medias inflytande på oss själva och andra vi möter, den etik och moral vi möter och själva formas av. Vissa rötter syns, andra känns, men det lär alltid finnas rötter (normer och värderingar) som vi inte är fullt medvetna om, som finns där och påverkar våra val utan att

vi reflekterar över vad dessa val bottnar i. Dessa personligt hållna och utvecklade (rötter) normer och värderingar kan användas för att legitimera handlingar. Detta kan liknas vid praxistriangelns översta nivå med etisk legitimering där bedömningen av vad som är försvarbart att göra motiveras utifrån personliga *och* utifrån professionellt burna och utvecklade normer, värderingar och etiska principer. Den professionella legitimeringen innebär att för lärare måste också handlingar legitimeras utifrån vad skolan är satt att göra – vad som står i läroplan och kursplaner om uppdrag, normer, värderingar, förhållningsätt och innehåll i undervisning. Centralt i detta är hur lärare förstår uppdraget, hur dennes *uppdragsförståelse* (jfr. Kelchtermans, 1993; 2009) tar form (i rötterna) och tar sig uttryck i att legitimera (översta nivån i praktiktriangelns) och motivera (mellanivån) handlingar (praxistringelns nedersta nivå). Central i relation till uppdragsförståelse och läroplaner är yrkesetiska frågor.

Ordet etik kommer från det grekiska ordet *ethos*, vilket kan översättas med ord som hemvist, sedvana, bruk, förhållningssätt att bete sig och karaktär (Gren, 2012). Moral däremot kommer från det latinska ordet *moralis* som betyder sedvänja eller sätt och har att göra med en persons personliga hållning och principer för vad som är rätt eller fel (Tschudin, 2003), medan etiken kan hänföras till regler, principer, normer och värden som ligger utanför personen (Quinn, 2015).

Etiken har flera sidor som berör var och en av oss i samhället. Etiken vi ger uttryck för i vårt privatliv kan ses som en slags egenetik. Den kan ses som en del av en persons identitet och bygger på de normer och värderingar som vi har fått med oss i uppväxten genom familjen, dess kultur och seder. Samhället vi växt upp i påverkar också våra personliga normer och värderingar och samhället kan därmed sägas vara med och forma personers identiteter. Dessa värderingar prövas och utmanas då nya erfarenheter görs i livet. Vissa värderingar (rötter) hittar extra bra jordmån i omgivningen och växer till sig och blir stabila, medan andra spirande värderingar (rötter) ifrågasätts, möter motstånd och tynar bort i en mindre bra jordmån.

Men hur är det med en mer yrkesrelaterad etik, en professionsetik? Vad har den för rötter? För det första så är det beroende på vad det är för yrkesgrupp som man tänker sig. Olika yrkesgrupper kan ha olika yrkesetiska utgångspunkter. Läkarnas yrkesetik har sin grund i den så kallade Hippokratiska eden som formulerades för cirka 2 500 år, men läkarnas yrkesetik har förändrats över tid (Sjöstrand, 2007). Vad gäller lärares yrkesutövning

så har undervisning alltid etiska dimensioner (Fransson, 2017) och bygger på moraliska strävanden (Bullough, 2011). I Sverige antog Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet gemensamma yrkesetiska principer för lärare i juni 2001 som ligger till grund för yrkesutövningen.

Men hur växer ett specifikt yrkesrelaterat träd fram? Vilken jordmån passar? Äppelträd trivs bäst med en mullrik, näringsrik och väl-dränerad jord, medan ett björkträd behöver mycket vatten och därmed föredrar lerjordar som håller kvar vatten. Olika trädsorter kan liknas vid olika yrkesgrupper. När det är bestämt var det är för träd som skall växa till sig – ett "läkarträd" eller ett "lärarträd" – så passar olika jordmån (olika yrkesetik) olika bra. På motsvarande sätt möter exempelvis läkarstudenter och lärarstudenter olika yrkesetiska grundvalar som gör att rötterna för deras yrkesetik tar olika form. Lärarna har att förhålla sig till denna yrkesrelaterade etik.

Som lärare är det viktigt att tänka etiskt, att reflektera över såväl sina egna som kollegors förhållningssätt, att reflektera över vilka normer och värderingar man bär med sig i mötet med elever, barn, kollegor och vårdnadshavare. Har man en medvetenhet om vilka normer, värderingar och etiska principer som är vägledande i arbetet och vilka lagar och regler som skall följas kan man sägas ha god kännedom om ett väl utvecklat rotsystem som är fast förankrat i marken. Med god kännedom och fast förankring står man stadigt – såväl som träd som lärare – om det börjar blåsa. Man har då också ett stort och välmående rotsystem att hämta näring ur.

Trädets stam – Teoribaserad nivå

Stammen får näring från rötterna, från normer och värderingar som är viktiga för oss som individer och i arbetet som professionellt yrkesverk-samma. Stammen - den mellersta nivån i praxistriangeln – är tänkt att åskådliggöra utifrån vilka grunder handlingar och ställningstaganden kan motiveras. *I fokus på denna nivå är hur* teoretisk och vetenskaplig kunskap liksom beprövad erfarenhet och andra beskrivna erfarenheter kan användas som grund för beslut eller motivera beslut kring varför man agerar eller tänker såsom man gör. Att kunna förstå och motivera varför man gör eller tänker på ett visst sätt är en central del i en yrkesteor. Det är en bärande del i yrkesteorin som kan liknas vid ett trädets stam.

Stammen, teorin, växer av olika sorters intryck och kunskap som en person utvecklas och lär av. Exempelvis kan kunskapsutvecklingen ske genom högskoleförlagda eller verksamhetsförlagda kurser och utbildningsmoment, genom att läsa kurslitteratur eller skönlitteratur eller genom att delta i olika aktiviteter som ger en mängd intryck. Reflektion och eftertanke kopplat med prövande av idéer och omprövande av dessa kan göra att erfarenheter kan betraktas som beprövade erfarenheter. Allt detta gör att en individs samlade erfarenheter, kunskaper och tillgångar till teoretiska modeller och förklaringar över tid utvecklas till en bärkraftig stam som håller trädet uppe. Stammen får sålunda näring från rötterna.

Stammen växer hela livet, vissa år mer än andra, men den är i ständig utveckling. Av alla utmaningar det för med sig växer stammen både på höjden och på bredden. Årsringar tar form som lämnar spår av hur åren och kunskapsutvecklingen har varit. Breda årsringar framstår då mycket ny kunskap har utvecklats. Smalare årsringar framkommer de år som kanske inte har varit lika givande. Att stammen skall växa till sig kräver samtidig allt stadigare rötter och ger grund för ett frodigare gren- och bladverk.

En buske kan blåsa bort när det stormar, men om den skulle ha en stark och friska rötter så finns det något som håller den kvar på plats. Om det blåser en storm på en arbetsplats kan det vara mycket bra att ha teoretiska kunskaper att argumentera med. Om saker ifrågasätts och det finns en grov stam med mycket faktabaserade kunskaper, då blir det lättare att verksamheten eller personer står stadigare i att ta faktabaserade beslut. Ett träd med en tunn stam – inte så mycket kunskaper – står inte lika stark om den utsätts för ifrågasättanden.

En svårighet med praxistriangeln är att den inte nyanserar hur teori, kunskaper och erfarenheter (mellannivån) kan förstås på olika sätt. Teori kan handla om perspektiv i form av ontologiska och epistemologiska antaganden, men också om begrepp som är mer knutna till specifika företeelser. Det kan också handla om resultat av empiriska undersökningar kring olika fenomen, t.ex. hur relationer mellan pojkar och flickor framträder i olika kontexter. Trädet som liknelse kan bidra till att uppmärksamma en sådan variation då stammen förgrenar sig i ett allt mer nyanserat grenverk som drar åt olika håll. Teorier kan dra åt olika håll och sätta fokus på olika fenomen. På motsvarande sätt kan teorier, kunskaper och erfarenheter dra åt olika håll och därmed användas på olika sätt och för olika ändamål –

och för olika handlingar. Det för oss över till att diskutera praxistriangelns handlingsnivå – eller trädets krona, lövverket, om vi tänker oss ett lövträd.

Trädets lövverk – Handlingsnivå

Är rötterna och stammen friska, men också om de stärker varandra, kan det finnas ett frodigt lövverk på toppen av trädet. Detta träd är ett träd som är fullt med löv och som vajar i vinden och tyst viskar till oss. Det kan då finnas en frodig och livaktig handlingsnivå med många olika handlingsalternativ. Ett frodigt lövverk av handlingar och ageranden utgår ifrån stammen och grenverket vilket kan förstås och motiveras utifrån kunskaper, efterenheter och teorier (mellannivå) och som kan legitimeras utifrån dess rötter, dvs. privata och professionella normer, värderingar och etiska ställningstaganden.

Som lärare kan vi planera och handla utifrån teoretiska bakgrunder och med etisk legitimitet så att trädkronan – våra handlingar – kan växa och blomstra, ja, till och med bära frukt. Handlingar som upplevs tilltalande av omgivningen kan locka personer i omgivningen och få dem att växa. Ett frodigt lövverk kan locka fåglar att bygga bo, lägga ägg och föda upp ungar. Ett kallt lövverk och torra grenar bjuder inte in fåglar att bygga bo. Sålunda kan handlingar som upplevs som tilltalande och positiva leda till att relationer byggs med elever och ett bra klimat för undervisning och lärande skapas. Mindre tilltalande handlingar kan stöta bort personer och få elever att misströsta i undervisningen.

Det är klart att lärare kan ha en väl fungerande praktik baserad på sina vardagliga erfarenheter och antaganden, det vill säga utan förankring i beprövad erfarenhet, forskning eller teori som vetenskaplig grund. Absolut, det finns många exempel på det. Då har vi en vacker buske som kan fungera bra men det är inte säkert att den håller eller är stor nog för det som är lärarens uppdrag. Blir det storm, blir det motvind, blåser busken lätt sönder eller kanske till och med iväg. En stadig stam behövs för att förankra praktiken - handlandet – i teorier, kunskaper, forskning och beprövad erfarenhet för att trädet ska vara starkt. Handlingar som motiveras av teorier, kunskaper och forskning och som kan legitimeras på den etiska nivån av privata och professionella normer, värderingar och etiska ställningstaganden kan ta sig uttryck i form av ett kraftfullt lövverk fullt med liv. Många olika handlingsalternativ kan ta form. Trädet växer hela livet.

Det är i ständig utveckling och så länge vi jobbar växer det sig starkare och vackrare. Grenverket blir allt fylligare och det går att välja att sitta på olika grenar, låta vissa löv falla och plocka de bästa frukterna.

Ibland ramlar det ner ett löv eller en frukt, men det hamnar på marken, multnar, går ner i jorden och dras in i rötterna där det knådas i reflekterande processer och ger ny näring till kunskaper och teorier och i förlängningen till nya handlingar. Vi kanske inte riktigt förstår hur denna nedbrytningsprocess går till och hur naturens kretslopp skall förstås. Men vi förstår att något förändras. Denna process kan åskådliggöra de ömseidiga relationerna som finns mellan praxistriangelns tre nivåer. Här kan ageranden och handlingar (i lövverket) inte bara påverkas av kunskaper och erfarenheter (i stammen) eller av normer, värderingar och etiska ställningstaganden (i rotsystemet. Även handlingar i sig påverkar, stärker eller förändrar normer, värderingar och etiska ställningstaganden eller de kunskaper och erfarenheter som finns, till exempel, genom att göra något på ett visst sätt får man reaktioner i någon form från omgivningen. De kan vara positiva eller mindre positiva; bekräftande eller ifrågasättande, stödjande eller hindrande eller utvecklande eller bromsande. En handling och de reaktioner den ger upphov till tolkas och kan i sin tur göra att man får nya kunskaper, förändrar värderingar eller får en känsla för vad som är legitimt eller inte. Nivåerna hänger ihop och förstår man på vilket sätt och förmår man transformera insikter mellan de olika nivåerna och länka dem samman kan man sägas det pågår en ”integrering av teori och praktik”.

När man funderar kring detta så kan vi tänka oss att vi under trädet placerar en tänkarbänk eftersom det är viktigt att stanna upp och ta sig tid att reflektera. Vad är det för träd jag sitter under? Hur kommer det sig att trädets krona ser ut på just detta vis? Hur ser stammen ut? Och varför är det så många grenar som far iväg åt så olika håll? Och titta, där är några kraftiga grenar fyllda med kvistar och stora, frodiga gröna löv som vajar i vinden och med kvittrande fåglar i lövverket. Men hur kommer det sig att *de* grenarna är så livskraftiga när några *andra* grenar på trädet verkar ha torkat ut, tappat alla löv och nästan verkar var på väg att falla av? Är det kunskap som har förlorat sin innebörd, blivit obsolet? Kanske det är grenar av kunskap kopplat till användande av räknesticka – något som inte längre används då miniräknare istället används? Och hur ser de andra träden i närheten ut? Trädet och praxistriangeln bjuder in till dylika reflektioner.

Trädet – en liknelse och dess räckvidd

I denna essä har vi diskuterat praxistriangeln och konstaterat att den emellanåt kan vara svår att förstå som modell. Vi har föreslagit och prövat ett annat didaktiskt angreppssätt och det är att likna det praxistriangeln avser åskådliggöra med ett träd – ett lövträd med rotsystem, stam och grenar och ett (i bästa fall) prunkande lövverk. Trädet som liknelse bidrar till att beskriva hur de olika nivåerna – rötter, stam och lövverket – hänger ihop i ömsesidiga relationer och med flöde av näring och livgivande vatten. På motsvarande sätt hänger praxistriangelns olika nivåer samman. Handlingsnivåns handlingar förstås och motiveras utifrån kunskaper, erfarenheter och teorier som åskådliggörs i praxistrangelns mellannivå (eller i stammen) och som i sin tur legitimeras på etiska grunder där bedömningen av vad som är försvarbart att göra i en yrkessituation görs utifrån de normer och värderingar en yrkesutövare uppbär och utifrån hur denne förstår sitt uppdrag.

Vi har visat vissa förtjänster med denna liknelse. Att erbjuda andra perspektiv, nya beskrivningar och förhoppningsvis andra möjliga sätt att förklara det som praxistriangeln är tänkt att åskådliggöra. Nu skall vi inte dra liknelserna för långt. Liknelser kan ha potential men de kan också leda helt fel om man tar dem för bokstavligt eller sätter fokus på delar där liknelserna leder fel i tanken jämfört med avsett.

Men ändå – metaforer och liknelser kan utgöra kraftfulla verktyg i berättande och förståelsen. Det liknelsen med trädet gör är att den erbjuder andra sätt att se fenomenet på och en annan språklig terminologi.

"Språket är en viktig nyckel till skärpt tankeförmåga" skriver Magnus Ängsal (2014, s.147). Studenter, lärare, forskare, alla i den akademiska utbildningsvärlden använder sig ständigt av språk. Detta sker såväl muntligt som skriftligt, socialt som vetenskapligt. Enligt Ängsal (2014) är språk-användning ett sätt att agera, att förhålla oss till andra människor. Som människor behöver vi därför vara medvetna om hur vi kan använda oss av språket i olika sammanhang på ett lämpligt sätt. Detta är en kompetens vi bör träna på hela tiden och som vi ska använda praktiskt i de olika sammanhang vi befinner oss i. Ängsal (2014) kallar Akademisk bildning för *"förmågan att hantera språket som process och resurs i det akademiska livet."* Till detta beskriver han behovet av en metakommunikativ kompetens som

en nödvändig förutsättning till utveckling, alltså förmågan att växla till en metanivå i fall av kommunikativa problem.

Studenterna kommer alla med olika språkliga kompetenser till utbildningen och de förväntas utveckla sitt akademiska ordförråd. I vårt möte med studenter som lärarutbildare behöver vi leta efter ett lämpligt språk för att bidra till deras förståelse av innehåll. Sökandet handlar om att hitta en ingång som passar, som är lämplig i just de sammanhang vi då befinner oss i tillsammans. Det händer att studenter inte ser sammanhang, att de läser vissa meningar om och om igen utan att förstå vad det som står där betyder. Det händer även att de inte förstår tabeller och symboler. I denna essä har vi belyst ett exempel på något som kan vara svårt att förstå, relationen mellan teori och praktik såsom den åskådliggörs med praxistriangeln. Vi har försökt beskriva det på ett annat sätt och med en annan språklig terminologi genom att göra liknelser med ett träd

I situationen som beskrevs i prologen finns en unik situation. Det så kallade trepartssamtalet i lärarutbildningar är tänkt som stödjande och utvecklande för studenten under dennes vfu. Det är tre samtalsparter, nämligen studenten, dess handledare och en lärarutbildare. Här finns tid för möjlighet till full fokus på studentens behov och på det språkbruk och de liknelser som verkar lämpligt. Ett av målen med samtalet är att hjälpa studenten se sammanhang mellan teori och praktik genom att gå igenom praxistriangeln. Samtidigt visar den erfarenhet som beskrivs i prologen – att triangeln som modell och det språk som det erbjuder inte alltid är så lättgripbar. Modellen blir då heller inte en hjälp för studenten att förstå relationen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Vi har utgått ifrån en teoretisk modell (praxistriangeln), men av didaktiska skäl har vi valt att pröva en metafor av ett träd med dess ordval, symbolik och möjligheter till liknelser, för att försöka skapa en lite enklare brygga för studenter och handledare att förstå praxistriangeln och det tanke sätt och språkbruk som är förknippat med den. I vilken mån detta är en möjlig framkomlig väg överlåter vi till läsaren att bedöma. Ett sätt att göra det är kanske att sätta sig på tänkarbänken under trädet och fundera över detta?

Referenser

- Bullough Jr, R. V. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 21–28.
- Fransson, G. (2003). *Teori och praktik i yrke och utbildning. Komparativa fallstudier med arkitekter, ingenjörer, sjuksköterskor och officerare*. HLS Förlag.
- Fransson, G. (2017). Understanding Morality and Ethics: Maneuvering Ethical Dilemmas in Digital Educational Contexts. In O. Dreon & D. Polly (Eds.) *Teacher Education for Ethical Professional Practice in the 21st Century*. (72–97). IGI Global.
- Gren, J. (2012) *Etik i pedagogiskt vardagsarbete*. Liber.
- Haglund, J. (2018). *Analogier och metaforer*. Hämtad 2021-04-23 från <https://larportalen.skolverket.se> Skolverket.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor, En strategi för handledning*. Studentlitteratur.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers professional development. *Teaching and Teacher Education* 9(5-6), 443–456. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching* 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Laursen, P. F. (2015). Brobyggande mellan teori och praktik. *Venue*, 4(3), 1-5.
- Mittuniversitetet. (2019). *Modell för integration av teori och praktik*. Dnr MIUN 2019/766.
- Quinn, M. J. (2015). *Ethics for the information age*. (6th ed.). Global edition. Pearson Education.
- Risan, M. (2020). Creating theory-practice linkages in teacher education: Tracing the use of practice-based artefacts. *International Journal of Educational Research*, 104, 101670. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101670>.

- Sjöstrand, N. O. (2007). Vad menade Hippokrates och vad menar Läkarförbundet? *Läkartidningen*, Nr 35, s. 2444-2445. Hämtad från <https://lakartidningen.se/debatt-och-brev/2007/08/vad-menade-hippokrates-och-vad-menar-lakarforbundetae/>
- Tschudin, V. (2003). *Ethics in nursing. The caring relationship*. Butterworth-Heinemann.
- Wolrath-Söderberg, M. (2016). Att få ihop teorier, praktik och kritiskt tänkande i seminariet – ett topiskt förslag. *Högre utbildning*, 6(1), 31-49.
- Ängsal, M. P. (2014). Språkkritiken i praktiken. Om språk och bildning i högskolan. I Mark, Eva (Red.). *Bildningens praktiker. Om de bildande momenten i en akademisk undervisningsprocess*. Makadam förlag.

Utbildningsvetenskapliga studier

Mittuniversitetet Sundsvall (Härnösand t.o.m. 2016)

Institutionen för utbildningsvetenskap

Olofsson, Anders (Red). Entreprenörskapsutbildning i skola och samhälle –
Formering av en ny pedagogisk identitet? 2009:1

Olofsson, Anders. Entreprenörskap som lokal skol- och samhällsförändring

From, Jörgen. Entreprenörskapsutbildning

Karlsson, Håkan. Utbildning i, om och för entreprenörskap: Fallstudier i
gymnasieskolan

Holmgren, Carina. Open for Business?

Nyström, Camilla & Wikström, Anneli. Etablerade och potentiella entreprenörer
om entreprenörskap och företagsamhet

Augustsson, Gunnar Konstnärers kompetens uppskattas i arbetslivet – Utvär-
dering av åtta konstnärers bidrag till meningsskapande reflektioner inom fyra
arbetsplatser. 2010:1

Sandin, Lars Några grundskollärares uppfattningar om kulturell mångfald,
värden och kunskap tolkade som ideologi. 2010:2

Eriksson, Linda & Bostedt, Göran Elevinflytande i spänningsfältet mellan
skolans kunskapsuppdrag och demokratiska uppdrag – En studie av fyra skolor.
2011:1

Augustsson, Gunnar Kulturell mångfald är inte detsamma som kulturell plu-
ralism – En intervjurapport om lärandemiljöer med både formell och dold in-
kludering, segregering och exkludering på ett sjukhus och i en bilfabrik. 2011:2

Karlsson, Håkan & Olofsson, Anders Ung företagsamhet i E-länet; Betydel-
sen av samhällsentreprenörer och utbildningsinsatser för regional utveckling.
2012:1

Johansson, Ida Skolinspektörers uppfattningar om sitt arbete – en enkätstudie
om inspektion som styrning. 2012:2

Snyder, Kristen & Cooper, Karen "What's going on here"? : A frame analysis of a pilot project to examine why the use of appreciative inquiry, storytelling, and painting is difficult to integrate into the culture of schooling. 2012:3

Novak, Judit De styrdas röster – rektorers berättelser om Skolinspektionens regelbundna tillsyn. 2013:1

Norberg, Malin "Det är för att det ska bli lite svårare?" – Om illustrationer i matematikläroböcker i grundskolans tidiga år och elevers handskande med dessa. 2014:1

Strzelecka, Elzbieta & Boström, Lena Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska. 2014:2

Perselli, Jan Redovisning av projektet E-lärande vid biblioteket : En något utökad och varsamt reviderad version. 2015:1

Berg, Gunnar; Andersson, Fia; Bostedt, Göran; Perselli, Jan; Sundh Frank, & Wede, Christer Skolans Kommunalisering och de professionellas frirum. 2015:2

Boström, Lena Ungdomarnas röster i Mittregionen : Om studieresultat, kompetensflykt och bevekelsegrunder för att flytta eller stanna kvar. 2016:1

Jidesjö, Anders; Oskarsson, Magnus & Westman, Anna-Karin ROSES Handbook : Introduction, guidelines and underlying ideas. 2020:1

Dahlström, Helene; Wilhelmsson, Linda & Eriksson-Bergström, Sofia (Red) Didaktiska reflektioner – reflektioner om didaktik. 2021:1

Håkansson Lindqvist, Marcia. Didaktiska reflektioner kring en kompetensutvecklingsinsats inom didaktik för lärarutbildare.

Persson, Agneta. Blir erfarenheter beprövade inom Samverkan för bästa skola?

Widmark Saari, Christina. "There you see, där borta!" "Tuolla" "Yes I see, over there, dar!" – En essä om kulturell och språklig mångfald i 2020-talets undervisningspraktik.

Dahlström, Helene & Norberg, Malin. Studenter som medskapare i lärarutbildning – Erfarenheter av att utveckla en analysmodell för multimodal analys

van Weelie, Judith; Wilhelmsson, Linda; Fransson, Göran & Håkansson Lindqvist, Marcia. Från praxistriangeln till trädet – En reflektion över språk som didaktiskt verktyg.