

# EDUCARE

EDUCARE VETENSKAPLIGA SKRIFTER

**2008:1 Artiklar**  
Lärarytbildningen, Malmö högskola



MALMÖ HÖGSKOLA



# EDUCARE

*Educare* är latin och betyder närmast "ta sig an" eller "ha omsorg för". *Educare* är rotord till t ex engelskans och franskans *education/éducation*, vilket på svenska motsvaras av såväl "(upp)fostran" som av "långvarig omsorg". I detta lägger vi ett bildnings- och utbildningsideal som uttrycker människors potential och vilja att ömsesidigt växa, lära och utvecklas.



EDUCARE - Vetenskapliga skrifter är en sakkuniggranskad skriftserie som ges ut vid lärarutbildningen i Malmö sedan hösten 2005. Den speglar och artikulerar den mångfald av ämnen och forskningsinriktningar som finns vid lärarutbildningen i Malmö. EDUCARE är också ett nationellt och nordiskt forum där nyare forskning, aktuella perspektiv på lärarutbildningens ämnen samt utvecklingsarbeten med ett teoretiskt fundament ges plats. Utgivning består omväxlande av vetenskapliga artiklar och vetenskapliga rapporter. EDUCARE vänder sig till forskare vid lärarutbildningar, studenter vid lärarutbildningar, intresserade lärare vid högskolor, universitet och i det allmänna skolväsendet samt utbildningsplanerare.

Författarinstruktion och call for papers finns på EDUCARE:s hemsida:  
[http://www.mah.se/templates/Page\\_\\_\\_\\_20916.aspx](http://www.mah.se/templates/Page____20916.aspx)

Redaktion: *Björn Sundmark* (huvudredaktör), *Margareth Drakenberg*, *Nanny Hartsmar*, *Bodil Liljefors Persson*, *Ann-Christine Vallberg Roth*, *Ingerd Ericsson*

© Copyright Författarna och Malmö högskola

Titeln ingår i serien EDUCARE, publicerad vid lärarutbildningen, Malmö högskola.

Tryck: Holmbergs AB, Malmö, 2008

ISSN: 1653-1868  
ISBN: 91-7104-109-5

Beställningsadress:  
[www.mah.se/muep](http://www.mah.se/muep)  
Holmbergs AB  
Box 25  
201 20 Malmö

Tel. 040-660 66 00  
Fax 040-660 66 49  
Epost: [mah@holmbergs.com](mailto:mah@holmbergs.com)

# Innehållsförteckning

<b>Innehållsförteckning.....</b>	<b>5</b>
----------------------------------	----------

<b>”När han är arg är han turkisk”: Identitetsskapande i Lin Hallbergs kompisbokstrilogi .....</b>	<b>7</b>
Identiteter i Lin Hallbergs kompisböcker.....	9
Vuxna som förebilder eller nidsbilder .....	16
Etnicitet och genus i samspel .....	19
Den andres blick .....	20
Fiktion som motstånd mot stereotyper.....	22
Referenser .....	24

<b>Lärares professionella/personliga utveckling .....</b>	<b>27</b>
Lärararbetets förändrade villkor.....	28
Forskning som betonar lärares professionella utveckling .....	30
Forskning som betonar lärarens personliga utveckling .....	33
Reflektion .....	35
Den reflekterande praktikern .....	35
Kan lärarutbildningen utbilda reflekterande lärare?.....	37
Lärande.....	39
Professionell och personlig utveckling som aspekter av samma helhet .....	40
Sammanfattning.....	44
Referenser .....	46

<b>Förskolans utvecklingssamtal – ett komplex av aktiviteter i tid och rum .....</b>	<b>51</b>
Tidigare forskning om utvecklingssamtal.....	52
Teoretiska utgångspunkter .....	54
Studien.....	56
Utvecklingssamtal i tid och rum .....	57
Pedagogernas förberedelser .....	59
Barnen involveras .....	61
Föräldrarna involveras .....	62
Konklusioner .....	64
Referenser .....	66

## Abstract

With a background in current theories of identification and indentifying processes, our aim is to study how ideologies of identity interpellate children in narrative texts such as Lin Hallberg's trilogy of *Kompisboken*, *Bästisboken* and *Svikarboken*. We study how the texts offer, mirror and perform various identities in their characterization of children and adults in a multicultural context. The issue is how the different characters are created through chains of articulation, of equivalence and difference, of properties, actions and performances. The four main child characters are construed around two dyads – male and female, native and foreign – and as well as the minor characters – parents and teachers – they display subject positions which are restricted and basically locked in a normative matrix. Thus, these texts do not afford children alternative identity constructions or resistance to stereotypical identities of gender or ethnicity.

Keywords: Identity, interpellation, performance, children's literature, gender, ethnicity.

Maj Asplund Carlsson, Associate professor, Department of Literature, Göteborg University. [Maj.asplund.carlsson@lit.gu.se](mailto:Maj.asplund.carlsson@lit.gu.se)  
Johannes Lunneblad, Ph D, Department of Education, Göteborg University  
[Johannes.lunneblad@ped.gu.se](mailto:Johannes.lunneblad@ped.gu.se)



## **”När han är arg är han turkisk”: Identitets- skapande i Lin Hallbergs kompisbokstrilogi**

*Maj Asplund Carlsson och Johannes Lunneblad*

Människors identiteter kan inte längre betraktas som essenser eller kärnor som ligger som färdiga men ännu utvecklade frön i personligheten från födseln och som sedan bara utvecklas till en färdig produkt i tonåren, vilket den moderna föreställningen om subjektet anger (Hall, 1996). Identiteter blir huvudsakligen till i samspel med omgivningen utifrån samhällsliga och ideologiska krav och önskningar. Särskilt barn i åldern 10-12 år, som enligt psykologisk utvecklingsteori benämns som varande i förpuberteten, ställs inför uttalade krav och förväntningar på individualitet i förhållande till konsumtionssamhället och den ideologiska samhällsapparaten. Vilka olika förväntningar ställs inte på barn som skall bli kvinnor och män, bildade och obildade, svenskar och invandrare, nördar, asociala, sexuella, kriminella, ledare eller ledda? Finns det verkligen ett oändligt antal möjliga val av subjektspositioner vilket vissa teorier om identitetskapande i senmoderniteten hävdar (Giddens, 1991), eller är det mer fruktbart att undersöka på vilka sätt som identiteter kan artikuleras, tillfälligt knytas samman eller brytas isär för att skapa nya identiteter. Vilka är i så fall begränsningarna för detta vilket t ex Gilroy (1987) undersöker?

Inom postkolonial teoribildning (Bhabha, 1994) har utvecklats en syn på identitet med utgångspunkt i Jacques Lacans psykoanalys (Lacan, 1989 [1966]). I denna förståelse av identitetsbegreppet är relationen till den Andre central för hur våra identiteter skapas, utvecklas, förändras och befastes.

At the very heart of our assent to our own identity, Lacan asserted, we are waggled, agitated, activated by an Other: an order that goes beyond us and is the condition of any consciousness whatever. (Rose, 1996)

Lacan lägger i sin teori om det imaginära presymboliska stadiet särskild vikt vid den punkt då barnet i tidig ålder ser sig i själv spegeln. Barnet får då en idé om vad som är ”jaget”, men för att kunna hålla kvar vid denna föreställning om jaget måste barnet förneka att spegelbilden är överklig och inte ett med barnet – utan snarare imaginär. Grundantagandet är alltså här att våra identiteter utvecklas genom identifikation med personer, föreställningar, etc som vi tror kan bekräfta och visa oss vårt ”verkliga” jag. Kraften som driver identifikationen är en upplevelse av saknad och brist som ytterst har sin längtan efter den symbios som funnits mellan spädbarnet och modern. Denna strävan efter en helhet kan vi kalla för identitetskapande.

Eriksson m.fl. (1999) menar att detta mycket förenklat kan förstås som att källorna till vår identitet finns utanför oss själva. Genom en process av identifikation med de andra syr vi ihop en föreställning om oss själva som subjekt som kroppar och som medvetanden. Identiteter blir till i relation till de bilder och föreställningar vi möter och på det sätt som dessa föreställningar uttrycks genom språket. Identiteter kan alltså ses som en serie handlingar i form av identifikationer, dels med människor som är betydande för oss, dels med kollektiva storheter som nationen, könet, hudfärg, etc. I vårt identitetsskapande försöker vi uppnå en enhet med dessa föreställningar. Men då dessa är imaginära kan vi aldrig helt bli identiska med dessa. Subjektet blir därför aldrig helt – det är alltid splittrat – och objekten, där vi söker stilla vår längtan att bli hela, är ofta motsägelsefulla. Identitet blir aldrig fullständig eller beständig, utan är satt i ständig förändring. Identitet är alltså inte själva essensen hos självet utan snarare resultatet av en samling handlingar – identifikationer.

Louis Althusser (2001 [1971]) var samtida med Lacan verkade som marxistisk ideolog i 1960- och 70-talets politiskt överhettade klimat. Althusser var influerad av Lacans teorier, men menade å andra sidan att detta tänkande samtidigt förutsätter att det redan finns ett subjekt, som kan skapa eller sy ihop en idé om sig själv som subjekt. För att kunna skapa en föreställning om identitet måste vi vara skapande subjekt. Dessutom föds vi in i en identitet, redan före födseln finns en föreställning om barnet som individ och dess identitet är redan förutspådd.

Utifrån Althusserns tänkande är det ideologierna, som i handling anropar – interpellerar – individen som subjekt. Därför bör identiteterna ses som svar på ett anrop istället för en egenskap i det vi kallar personlighet. Judith Butler (2005) har tagit upp Althusserns interpellationsbegrepp och exemplifierar detta med att barnmorskan håller upp barnet och säger: Det är en flicka. Detta är, menar Butler ingen beskrivning av en individ, utan en performativ handling, barnet blir till ett könat subjekt, en flicka, med en flickidentitet, genom denna utsaga. Då detta upprepas under uppväxten ”lär sig” subjektet att uppleva sig som tilltalad som flicka.

Det som är intressant för oss som arbetar med barn och konst är hur konstens ideologier, förgivettaganden och föreställningar anropar barn och ungdomar. Utgångspunkten för vår studie är alltså två teorier om identifikationer – som speglingar av den Andre och som svar på ett anrop. Det är vår avsikt att i granskningen av några nutida litterära texter för barn se på hur identifikationer erbjuds och utspelas som interpellation och performans.

## Identiteter i Lin Hallbergs kompisböcker

I en serie böcker om en grupp barn i åldern 10-12 år spelar författaren Lin Hallberg på våra gemensamma föreställningar om vad det innebär att vara en ung människa i en svensk skola. Identiteter skapas och relateras till föreställningar om manligt och kvinnligt, om vuxna och barn samt om svenskhet och främlingskap. Böckerna som hittills är tre till antalet är *Kompisboken* (2002), *Bästisboken* (2004) och *Svikarboken* (2006). De är mycket populära bland barn i den så kallade slukaråldern (9-12 år). I ett forskningsprojekt som studerar genus och etnicitet i text och praktik (finansierat av Vetenskapsrådet 2006-2008) där vi undersöker litteraturval och läsvanor i tre klasser i skolår 5 förekom de här böckerna som högläsningböcker i en av klasserna. Böckerna fanns i klassuppsättning och lästes högt av eleverna i mindre grupper med 4-6 elever under lektionerna i svenska.

Frågeställningen om hur genus och etnicitet konstrueras i skolans texter och praktiker, gjorde att vi beslöt oss för att göra en analys av karaktärerna utifrån konstruktionen av såväl genus som etnicitet i de tre böckerna. Vilka identifikationer erbjuds i dessa böcker? Hur anropas läsarna och hur iscensätts genutmässiga och etniska identiteter?

Lin Hallberg är mest känd som författare av hästböcker. Innan hon tillfälligtvis lämnade genren för de tre böcker som vi undersöker i den här studien, hade hon producerat en hel serie böcker om ponnyn Robot. Dessutom finns det en serie om ponnyn Sigge och i höst utkom den första delen av förmodligen ytterligare en serie, den om ponnyn Happy. Lin Hallberg är lyhörd för sina läsares önskemål och det var först på uppmaning från dem som hon skrev ytterligare två böcker om barnen i *Kompisboken*.

Det var en sån klick att höra barnen prata om boken. Den hade verkligen berört dem, kille som tjej. ”Du måste skriva en fortsättning”, hette det, och vilken författare kan motstå en sån uppmaning? (<http://www.panorstedt.se>, 15/10 2007)

Böckerna är exempel på en genre – serieböcker – som vänder sig till barn i bokslukaråldern. Dessa böcker är oftast inte alltför komplicerade i berättarstrukturen, innehåller sällan några överraskningar i personskildringen och är enligt barns förväntningar ofta tilltalande. Dessa böcker används i skolsammanhang framförallt för att väcka barns läslust och ge upplevelser och avkoppling men också lästräning. De utmärks inte av några framträdande litterära kvaliteter.

I vår läsning av böckerna av Lin Hallberg ville vi framförallt undersöka vilka identiteter som erbjuds till – anropar – läsaren till identifikation, men också på vilket sätt dessa identiteter skrivs fram i böckerna. Teoretiskt kan detta förstås som att vi i vår läsning tittar på hur identiteter artikuleras i tex-

terna. Med att artikulera avser vi en process av att föra samman, länka ihop, skapa en enhet av skilda delar som med nödvändighet inte är givna (Hall, 1999: 2003). Konkret innebär det att vi ser hur de olika karaktärerna i böckerna skapas genom att de kopplas samman i meningsbärande kedjor av olika egenskaper, handlingar och föreställningar. Med artikulationsbegreppet försöker vi på så sätt att kontextualisera analysen utan att ramla i fallgropar av essentialism och reduktionism. Analysen visar på så sätt också fiktionens utrymme för alternativa identiteter och motstånd mot stereotyper (Hall, 2003). Vi har också valt att följa historiens ordning genom de tre böckerna, för att tydliggöra att identifikationsprocessen framställs i en dialektisk eller snarare polylektisk interaktion mellan de fyra huvudkaraktärerna.

Huvudperson i den första boken i trilogin, *Kompisboken*, är Klara, 10 år. Hon är också en av de fyra karaktärer som dominerar alla tre böckerna. Sviten utspelar sig under tre skolår: 4, 5 och 6. De andra tre huvudkaraktärerna är Anton, som kommer ny till klassen i år 4, samt Auriel och Kemal, som redan i 10-årsåldern är ett etablerat par, med en tydlig maktposition gentemot klasskamraterna.

Eftersom Klara i den första boken är den som fungerar som fokalisator får vi från början ingen tydlig bild av henne som andra ser henne. Klara beskriver sålunda sin spegelbild:

Glasögon. De senaste på marknaden. Med vinröda bågar. Ljust hår. Fräknar över näsan. Blå ögon inramade av en tunn, tunn kant av vinrött. Klara rycker på axlarna. Inte är hon så ful att man dör. (*Kompisboken*, s. 6)

Klara betraktar sig själv i spegeln, men såsom utifrån med de andras blick. Vad ser de andra som inte hon själv ser? Varför nämner hon glasögonen först? Är det för att de är stigmatiserande, urskiljande? Även om de utifrån varufetischismens påbud är godkända, så nämns glasögonen i fyra av de sex meningar som initialt beskriver Klaras utseende. Är glasögonen det som andra ser först? Man kan också se glasögonen som en metonymisk interpellation av en viss identitet som "nörd" eller "bokmal".

Ljust hår, fräknar och blå ögon bekräftar bilden av Klara som en "svensk" flicka. På många ställen i böckerna återkommer det ljusa håret och de blå ögonen som tecken på att Klara är "söt", vilket ju är ett viktigt attribut för hennes karaktärisering och identitet som flicka.

Blicken som också skulle kunna vara en annans är i spegeln Klaras egen. Med andras ögon ser hon sig själv och bekräftar sin identitet som glasögonbärande svensk flicka. När Klara vid ett senare tillfälle kommer in i klassrummet kallas hon också för "glasögonormen" (*Kompisboken*, s. 94). Seendets symbolik upprepas här för att trumma in karaktären Klara. Namnet Klara för tanken till "glas", som en allusion till Maria Gripes *Glasblåsarnas barn*, där ju barnen har namnen Klas (Glas) och Klara. Glasögonen skärper Klaras blick, eftersom Klara är den som ser andra, medan hon själv är osyn-

lig och osedd som ett klart fönster – liksom Malin i Peter Pohls roman Malins Kung Gurra. När Klara tar av sig glasögonen blir omvärlden suddig, medan Klara själv blir synlig. Genom att Klara är den som ser och kommenterar händelserna, leds läsaren in i en förståelse av de övriga karaktärerna liksom genom Klaras blick. Vid ett tillfälle tar Klara av sig glasögonen och Anton undrar om de har gått sönder. ”Jag blir lite trött på dem ibland bara.” Vid detta tillfälle är inte bara Klara trött på att se – att vara den som iakttar – hon vill också bli sedd av Anton. Hon är som sagt fokalisator i en stor del av romansviten, men framförallt i den första boken.

I *Kompisboken* som Klara fått av sin mormor i present skriver hon fram de andra barnens egenskaper som hon uppfattar dem och genom beskrivningarna av de andra får vi ytterligare inskräp i oss Klaras identitet som den osynliga snälla flickan. Klara agerar också budbärare mellan barnen och även om hon i detta får en uppgift, så förstärks hennes osynlighet. Liksom ett fönster kommunicerar hon mellan ute och inne – hon finns men finns ändå inte. Anton tänker om Klara: ”Henne är det lätt att sätta sig på” (*Kompisboken*, s.57). Självklart deltar inte Klara aktivt i spelet – hon är ju den som iakttar.

I likhet med Mallan (2002, s. 17) frågar vi oss: Vem ser? Hur är hon positionerad? Vad är det för sorts blick som riktas mot de andra? Hur konstrueras de olika identiteterna i Klaras kompisbok och hur framställs de rent visuellt?

Auriel, som är ”drottningen” av klass 4A, är en osvensk flicka med kolsvarta ögon och kolsvart hår (s.7). Klaras mamma har kallat henne en orientalisk blomma, en orkidé. Främlingen som en lockelse – ett klassiskt inslag av orientalism enligt Said (1978) – som utövar sin makt, sin dragningskraft, får full kraft i skildringen av Auriel. ”Om jag fick leva om mitt liv, tänker Klara, då skulle jag vilja vara Auriel.” (*Kompisboken*, s.8). Auriels far är ”lång och mörk” (ibid, s.60) och från Indien. Han betecknas som sikh med långt hår inlindat i en vit turban.

Kemal är ”svensk fast ändå inte. När han blir arg är han turkisk” skriver Klara i sin kompisbok (ibid.s.8). Även om Kemal beskrivs som turk, så framgår det senare i boken att han är kurd. För Klara är detta dock en subtilitet i karaktäriseringen av Kemal som den främmande.

Kemal utgör ytterst den Andre av de fyra huvudpersonerna. Han är både osvensk och påfallande maskulin i förhållande till sin ålder – 10 år. Både Auriel och Kemal framstår som stereotyper av femininitet och maskulinitet. Kemal är småkriminell, aggressiv och utmanande. Dessutom är han både lång och kraftfull.

Anton är Klaras maskulina medaktör med grå ögon och ljusbrunt hår. Han är också Kemals motpart som svensk pojke och som sådan osäker i sin pojkidentitet. Han utmanar Kemal i kampen om Auriels gunst, men blir till slut vän med Klara. Han spelar med i Kemals identitet genom att delta i snat-

terier men får dåligt samvete och ångrar sig. Klara ser allt och skriver i *Kompisboken* att ”Anton har sålt sin själ till Kemal”. Parallellen med Faustmyten gör att gestalten Kemal blir allt mer demonisk. Antons otydliga maskulinitet är också i paritet med Klaras osynliga femininitet. Anton är dessutom kortvuxen, vilket i sig bidrar till hans sviktande maskulinitet. Kemal kallar Anton för ”dvärgen”.

De fyra huvudkaraktärerna ingår således i ett dikotomiskt matrissystem byggt på genus (feminin/maskulin) och etnicitet (svensk/osvensk). Denna matris kan ses som ett exempel på en utvidgad och polariserad normativitet. Redan i början av romansviten är alltså de olika positionerna intagna i en fyrfältskonstruktion.

När klassen skall agera småstjärnor i *Kompisboken* skruvas identiteterna ytterligare. Detta kan man se som en iscensättning – en performans – av genusidentifikation genom att tre av huvudkaraktärerna får en möjlighet att spegla sig i populärkulturens givna eller föreställda subjektspositioner. Auriel väljer Anton till motpart i en duett med Ricky Martin och Meja som förebilder, medan Kemal skall vara en del av ett pojkband, vars medlemmar han väljer ut själv. Förebilden är i det här fallet Backstreet Boys, men skulle lika gärna ha varit Five, Take That, Westlife, N’Sync eller Boyzone. Kemal väljer alltså att spegla sig i den hegemoniska maskulinitetens pojkgrupp, även om han känner sig sviken av Auriel i hennes val av partner. Stephens menar dock att

Performance as role-play, disguise or play acting might be expected to displace, at least temporarily, the notion of an essential and coherent self which predominates in junior fiction, but this is not the case. Rather, it serves as a process of self-definition, a staged rite of passage which erases feelings of marginality, fragmentation, and subjective dispersal which are typically presented as a lack in a character’s material circumstances and in their place imparts a sense of agency. (2002, s.40)

På detta sätt blir alltså även denna iscensättning av småstjärnorna en bekräftelse av de tidigare fastlagda identiteterna snarare än en möjlighet till förändring.

Senare stegras konflikten när Kemal och Anton skall göra upp om vem som ska ”få” Auriel. När Anton menar att Auriel ska få välja själv så blir Kemal våldsam: ”Auriel är med mig! /.../ Eller ingen” (*Kompisboken*, s. 89). Vad som antyds här är föreställningen om den patriarkala ordningen att (den främmande) mannen bestämmer över (den främmande) kvinnan och att denna ordning även omfattar och omfattas av barn i 10-årsåldern.

Auriel går med på att officiellt vara tillsammans med Kemal men träffar Anton i smyg på fritiden. Hon följer med Anton och hans familj till deras lantställe, men åter i skolan förnekar hon deras vänskap. Hon accepterar att vara Kemals flickvän om han förstår att han inte kan bestämma över henne. Hon trotsar alltså på ett ytligt plan den antydda patriarkala genusordningen.

Man kan också se det som att Auriel lyssnar till två skilda interpellationer, eller en möjlighet till två slags feminina identiteter. Kemal erbjuder henne spänning och underordning medan Anton erbjuder henne trygghet och likvärdighet. Hon väljer Kemal men förnekar ändå sin underordning.

Auriel förnekar också att hon har spelat ett dubbelspel med de båda pojkarna men Anton ger upp drömmen om den orientaliska prinsessan. Först då får han syn på Klara:

För första gången ser Anton något annat än bara ett par vinröda glasögonbågar och ett jättestort hårburr. Han ser ett par blå ögon och en massa fräknar. Inte helt olika hans egna. (s.166)

Anton ser alltså att Klara ser – att hon har blå ögon – och ser även likheten – som i en spegel. Han får en möjlighet till att identifiera sig med en ”like” och blir då varse sig själv som skild från de Andra – Auriel och Kemal.

Den etniska balansen är återställd när den första boken i trilogin avslutas. Kemal och Auriel är återigen ett par och Anton och Klara blir vänner. I klass 4A är ordningen den att de främmande barnen härskar över de svenska, väljer sina vänner och ratar dem som inte passar in i det feminina respektive maskulina mönstret. Varken Anton eller Klara passar in även om de längtar efter att ingå i ordningen, i kompisgången. Utifrån Lacans tänkande om det splittrade subjektet kan man säga att både Anton och Klara upplever sig som ofullständiga som individer, att något saknas – brister – i deras genuspositioner i förhållande till Kemal och Auriel.

I den andra boken – *Bästisboken* – är det Anton som tar över Klaras kompisbok och skriver kommentarerna om skeendena i klassen. Här intar han en mer avvaktande ställning i förhållande till Klaras förändrade relationer och maktkamp med Auriel. Anton är dock den som sätter igång händelserna med sin kommentar om Klaras utseende: ”Men du kanske skulle byta stil. /.../ Så att du syns lite mer”(s. 41). ”Du är jättekul. Och tuff. /.../ Och rätt söt också faktiskt” (s. 42). Klara klipper av sig sitt långa ljusa hår med benäget bistånd ifrån Anton. När sommarlovet är slut har Klara genomgått en metamorfos när det gäller utseendet – en ny tuff frisyr – och blivit synlig med Antons hjälp. Även Auriel godkänner frisyrerna som ganska tuff (*Bästisboken*, s. 72).

Återigen är det i samspelet mellan blickar från den Andre (pojken) och den Andra (flickan) som Klara anropas. Klaras identifikationsprocess går alltså från osynlighet till att bli sedd som en like av Anton till att även bli sedd av Auriel. Klara kämpar om en plats i tjejjänget men tvingas hela tiden att ta till lögn för att få behålla sin tillkämpade plats. Auriel tröttnar snabbt på henne och vill helst bli av med henne. De andra flickorna gör gemensam sak och stöter ut Klara ur jäntet. Anton kommer åter till Klaras hjälp och konstaterar att hans förälskelse i Auriel är över: ”Hon har söt utsida men

insidan är hemsk” (ibid, s.164). Liksom Kemal framstod som demonisk i *Kompisboken* är det nu Auriels tur att skildras som demon – som en häxa.

*Svikarboken* är den tredje och sista delen i trilogin om klass 4-5-6A. I denna bok får läsaren för första gången ta del av Auriels och Kemals tankar och känslor. I den tredje boken finns fler synvinklar inskrivna än som tidigare varit möjligt då först Klara och sedan Anton fungerat som fokaliserare.

Auriel har börjat intressera sig för äldre pojkar och vill hellre vara vän med flickorna på högstadiet (dvs. skolår 7 och 8 enligt den tidigare stadiindelningen) än med sina egna jämnåriga klasskamrater. Auriel anmärker på Amelie att hon ser för barnslig ut och att Caro är på väg att bli fet. Hon försöker lägga beslag på den pojke som Meuish är intresserad av, även om hon egentligen föraktar alla pojkarna i klassen och tycker att de är barnsliga. Auriel är särskilt lockad av Gustav i år 8, som är vithårig, blåögd och solbränd. Kemal är helt förvirrad. Från att ha varit kung har han degraderats till en andra rangens bifigur i ”drottningens” ögon. Auriel hindras dock av sina föräldrar att vara den tonårsflicka som hon drömmer om att få bli.

Men nu när hon säger att hon ska träffa några ur klassen vid fotbollsplanen vill mamma och pappa plötsligt att hon ska vara hemma till klockan nio. (*Svikarboken*, s. 13).

Auriel anropas alltså av en drömd subjektposition som ”tonåring” som hon uppfattar som en mer sann och eftertraktad identitet än den position som hennes ålder och samhällets eller skolsystemets förväntningar tvingar in henne i. Intressant är att det är den ”främmande” flickan som får stå för en mer avancerad sexualitet än de ”svenska” flickorna.

När Auriel blir vän med två äldre flickor, Linda och Sandra, får hon chansen att med deras hjälp bli en annan och gå på högstadiets disco. De klär henne utmanande, sminkar henne och sätter upp håret. Flickorna medverkar alltså till en förklädnad och även här används spegeln som ett sätt för Auriel att få syn på sin förvrängda identitet: ”Auriel känner knappt igen sig själv /i spegeln/. För en kort sekund undrar hon om Gustav ens kommer att veta vem hon är” (*Svikarboken*, s. 156).

Med bomull i behån och full make-up blir Auriel insläppt på discot i sällskap med Linda och Sandra. Men när Gustav börjar göra närmanden inser hon att detta inte var det som hon förberett sig inför. Det fysiska mötet med den maskulina sexualiteten har inget att göra med Auriels drömmar och längtan. Stephens menar att

where performativeness is foregrounded by the exigencies of performance  
/.../ it represents a temporary subject position which functions to enable the  
player to affirm his substantial identity. (2002, s.41)

Auriels maskering och de äldre flickornas lek med hennes dröm om en annan identitet gör henne medveten om sin position, och fungerar alltså i mötet



med Gustaf mer som en skrattspegel, även om förvrängningen och dess konsekvenser framkallar tårar snarare än skratt.

*Svikarboken* är dock framförallt boken om Kemal – hans utveckling, kris och avsked från barndomen och kompisgänget. En augustikväll vid utomhusbadet är Kemal den självklare ledaren för ett upplopp som mynnar ut i skadegörelse och förstörelse: ”Det finns inget rätt eller fel i Kemal ikväll. Bara en känsla av övertag. Han vet att han är vildast, tuffast, hårdast” (*Svikarboken*, s. 19).

Polisen kommer så småningom på vem förövaren är och besöker Kemals familj, medan han är på läger med klassen. När Kemal kommer hem måste han ta itu med sin identitet som utanförstående, avdankad ledare, favoritsonen som utsätts för familjens och framförallt faderns förakt. Han måste även ta konflikten med skolan – med kamrater och lärare. Alla är emot Kemal och hans svar är att utebli från skolan.

Nodelman menar att ”for boys, being antisocial might well be socially acceptable” (2002, s. 5). Gränsen för den maskulina vildheten prövas dock i konflikten med samhället, kamratgruppen och familjen. I skadegörelsen och förstörelsen upprättas det maskulina och eftersom Kemal dessutom är ledare och initiativtagare är detta en iscensättning som kan ses som ett skruvat eller gränsprövande identitetsskapande.

En annan iscensättning av maskulina identiteter är avsnittet i *Bästisboken* när skolans mobbinggrupp föreslår en gemensam aktivitet mellan pojkarna, för att de ska lära sig att fungera som en grupp. Anton som nu är utesluten ur pojkgruppen får ta med dem till sitt lantställe där han självklart rör sig med säkerhet och vana. När de går vilse i skogen sätts maskuliniteterna på prov. Peter – en ny pojke i klassen som tidigare försökt agera tuff och självsäker – börjar gråta och vill åka hem. Kemal förlorar inte greppet. ”Men vi måste ju kämpa lite /.../ som soldater typ” (*Bästisboken*, s.122). Kemal och Anton tar ett gemensamt kommando över pojkgruppen och Anton accepteras åter av Kemal medan Peter är den som nu blir utesluten på grund av bristande maskulinitet.

Även Kemal, liksom Auriel, löser konflikten med de svenska tidigare vännerna genom att skaffa sig nya vänner i några äldre pojkar som också skolkar från skolan:

”Kom igen brorsan! Snacka med oss.” Det är killar som är som han. Med pappor som går i mörka kostymer till arbetsförmedlingen. Som sitter i Folkets hus och spelar schack. (*Svikarboken* s. 120)

De unga männen interPELLERAR Kemal med ”brorsan” och Kemal svarar på anropet genom att identifiera sig med dem som också är söner till fäder utan arbete. Han antar en ny identitet som outsider efter att från början ha varit den som varit i centrum och en ledare.

Klaras kompisbok hamnar i Kemals händer. Efter att först bara tagit avstånd från Klaras anteckningar, börjar han även själv skriva i boken, men då inte om sina vänner utan om sig själv. Hans skrivande blir till en kraft att förändra. I boken skriver han in hela sin förtvivlan över att inte passa in, vara övergiven av sina vänner och att svika sina föräldrar. Boken går via Klara och Anton till läraren som i sin tur visar den för rektorn, som talar med Kemals far. Skrivandet blir alltså både ett redskap för spegling av en i längden omöjlig identitet och ett sätt att bli synlig för de vuxna som har makten att förändra :

*Kompisboken* och rektorn på hans nya skola fick hans pappa att förstå hur svårt det kan vara att leva med två världar i en kropp. (*Svikarboken* s.192.)

Detta sker dock inte förrän det står klart för Kemal att hans far tänker skicka honom till Turkiet – eller förmodligen Kurdistan, eftersom familjen beskrivs som kurder. För Kemal är detta värre än något annat, och i den nya skolan blir det ”Värsta svettiga pluggandet bara” (ibid. s. 192.). Kemal genomgår också en metamorfos från bråkstake till värsting till blivande ”pluggis”.

## Vuxna som förebilder eller nidbilder

De tre böckerna är framförallt uppbyggda kring de fyra barnen som är på väg att bli tonåringar och deras relationer. Som bifigurer men stundtals även som katalysatorer och utlösare av handling fungerar de vuxna som dock ofta framställs som mindre vetande och troskyldiga.

De enda lärare som har hand med barnen är (den manlige) musikläraren och en kvinnlig vikarie som är lika vacker och exotisk som Auriel. Roffe är den nya musikläraren i *Bästisboken*. Han har långt hår i hästsvans och vinner klassens gillande genom att han öppnar upp musikens värld, som en jämlike. Han uppmuntrar Antons sång och gitarrspel och Kemals önskan att få börja rappa. När klassen får en nyutexaminerad lärare sätter de henne på prov och hon saknar även stöd ifrån sina kolleger. Lärarna agerar på det hela taget handfallet inför barnens konflikter och maktkamper. I *Kompisboken* går den kvinnliga läraren och söker hjälp hos ”mobbningsgruppen” som föreslår ett gemensamt disco, vilket slutar med katastrof. I *Bästisboken* föreslår samma grupp en gemensam aktivitet mellan pojkarna, för att de ska lära sig att fungera som en grupp. I *Svikarboken* åker hela klassen på läger innan de ska börja skolår 6, för att stärka sammanhållningen och reda ut konflikter och problem som finns under ytan. Alla försök ifrån de vuxnas sida att lösa problemen gör bara saker och ting värre än de redan är.

Lika handfallna som lärarna är föräldrarna – både de med svensk och med utländsk bakgrund. Den frånskilda ensamstående modern till Anton är tapper, uppoffrande och förstående även när hon förs bakom ljuset av sitt

barn. De utländska föräldrarna beskrivs däremot både stereotypiskt och fördomsfullt i jämförelse med de svenska föräldrarna:

Kemal vet hur pappa tänker. Att han är stolt över hur hans äldsta son klarar sig i det nya landet. Att Kemal kommer att bli affärsman eller något annat stort. (Svikarboken, s. 15)

Kemal tänker att Julias pappa skulle ha kunnat vara hans pappa om han hade varit född i Sverige och så. Om Kemal gjorde dumma grejer skulle Julias pappa bara skratta och säga att det är så där med grabbar. Han skulle lugnt säga att Kemal snart har växt ur allt det där bråkandet. Fast det är klart, det där med badet skulle nog inte ens Julias pappa gilla. Kemal tänker att hade han haft en Juliapappa skulle han nog aldrig ha gjort det. Om han hade varit en vanlig svensk kille från radhusområdet hade det aldrig hänt. (ibid, s 77)

Ett antal möjliga subjekspositioner anges som möjliga för Kemal – bli-vande affärsman eller vanlig svensk kille. Här anas dock en inskränkning i de val som är möjliga med tanke på att Kemal kommer från en kurdisk familj i hyreslägenheterna. Vi ser också att identiteten som ”bråkig pojke” skiljer sig åt beroende på social tillhörighet. Som svensk radhuspojke skulle Kemal – kanske – blivit förlåten för vandaliseringen men som osvensk blir handlingen snarast en bekräftelse på hans öde. Därför tror vi inte heller riktigt på Kemals löfte om att bli en ”pluggis” på den nya skolan.

Kemals mamma beskrivs som en kuvad hemarbetande hustru som inte talar svenska och som är helt underställd sin make: ”Mammas rädda ögon vågar inget bakom pappas arga rygg” (ibid, s. 150). Kemal skriver i *Kompisboken* om sin mor: ”Mamma under äckligt huckle. Jag vet vad alla tänker. Hon kunde lika gärna bära skylt på ryggen som det står ’jävla utlänning’ på” (ibid, s. 162).

När Kemal skriver i *Kompisboken* gör han det på ”invandriska” bl.a. med uteslutande av bestämda och obestämda artiklar ”bära [en] skylt”. Om sig själv skriver han ”värsta skitsonen”, ”invandrarsnubben” och ”värsta blattekillen”.

Kemal ser sin mamma utifrån de andras – svenskarnas – blick och han skriver att han vet hur de tänker om henne – att hon är en utlänning. Kemal har antagit en blick och en position som snarare är kolonistatörens än den koloniserades. Han föraktar sin mor med en aggressivitet som syftar till att dölja hans egen osäkerhet och rädsla för att identifieras som en ”jävla utlänning” själv. Enligt Hubbard (2006) är det så som Homi K. Bhabha använder Lacans tänkande för sin teori.

In the mirror stage, narcissism and aggressivity are entwined, and for Bhabha this entwinement also characterizes the colonial scene, the narcissistic identified with the metaphoric, the aggressive with the metonymic. This doubling is a different way of imagining colonial knowledge's ambivalence, always both an aggressive expression of domination over the other and evidence of narcissistic anxiety about the self. The colonizer aggressively states his superiority

to the colonized, but is always anxiously contemplating his own identity, which is never quite as stable as his aggression implies. (s. 43)

Det är också Kemals mamma som skall se till att verkställa straffet som fadern utdömt i form av utgångsförbud och att hjälpa till hemma – dvs. utföra kvinnoysslor. Om man jämför bilden av den vuxna främmande kvinnan med Auriel, den orientaliska prinsessan, blir motsättningen total. Auriel vill inte åka tillbaka till sin fars hemland Indien, därför att

Hennes farmor och farfar har pratat om att Auriels pappa borde se sig om efter en lämplig man till Auriel. (*Bästisboken*, s. 109).

Det framstår alltså som att enda sättet för en kvinna att undgå patriarkala övergrepp är att vara svensk, men Auriel vill givetvis inte vara så svensk och platt som Klara, som ju bara är kompis med Anton. ”Men Klara är ju inte en sån tjej man blir kär i” som Anton säger till sin mamma (*Bästisboken*, s. 113).

I romanerna återkommer gång på gång utsagor om nödvändigheten av att ”vara den man är”. Rose (1996) menar att ”personlighet” är en produkt av 1900-talets människosyn:

manifested in the ways in which one reacted to experience, expressed one’s feelings, assembled oneself together with artifacts, tastes, forms of dress, styles of gesture and expression” (s. 187).

I *Kompisboken* är det Anton som försöker vara någon annan än en ”mjuk och snäll och generös” pojke såsom hans mamma karaktäriserar honom. I en sidoepisod får vi veta att Anton och hans mamma och storebror flyttat från pappan på grund av skilsmässa. Det verkar som om Antons maskulinitetskris måste förklaras med den frånvarande fadern. Enligt Romøren och Stephens (2002) skildras ofta de frånvarande eller värdelösa fäderna som orsaken till pojkars problem. Reed (2006) menar också att argumentet att ”girls and women are somehow causing boys’ failure” är ett vanligt inslag i debatten om pojkars bristande skolgång. Frånvarande fäder eller närvarande mödrar är alltså förklaringen till pojkars beteende.

I *Bästisboken* är det Klara som måste lära sig att acceptera sig själv även om detta innebär utanförskap och isolering. Klara finner dock en tröst i dikten, eftersom hon, enligt läraren, är bra på att hitta på. Eftersom Klara försökt vinna Auriels gillande genom sina påhittade historier och rena lögner är det en ironisk vändning att *Bästisboken* slutar med att hon inte kan sluta skriva i *Kompisboken*. Fiktionen och fabulerandet är både en negativ och en positiv kraft.

Just skrivandet har en tydlig funktion genom *Kompisboken* som är den katalyserande faktorn i Klaras, Antons och Kemals identitetsarbete. Vi får också veta att Kemal inte är någon läsare (av böcker) och aldrig gör sina läxor (*Svikarboken*, s. 137 och s.141). Klara däremot läser böckerna om Eva och Adam av Måns Gahrton och Johan Unenge när hon går i fjärde

klass. (*Kompisboken*, s. 55). Intressant är att dessa böcker också tillhör samma genre.

Musiken är det som ger Anton en identitet. Kemal tycker att han är löjlig, och om han någon gång skulle ägna sig åt sång så skulle det vara som rappare. Konsten – musiken och dikten – fungerar framförallt för iscensättning av olika identifikationsmöjligheter. Som småstjärnor väljer barnen artister som har sina givna positioner. Musikläraren Roffe ger Anton en legitimitet i hans val av identitet som sångare och låtskrivare, något som Kemal avvisar. Han svarar på ett helt annat anrop från en musikgenre som förknippas med utanförskap och segregation, men också med makt.

## Etnicitet och genus i samspel

Det är inte en maskulinitet eller en femininitet som skrivs fram i de tre böckerna om barnen i 4-5-6A på Ängbäcksskolan. Genusidentiteterna samspelar med de etniska identiteterna i det som kan beskrivas som ett uttryck för intersektionalitet. Det faktum att barnen från de invandrade familjerna bor i hyreshus medan den svenska pojken har lantställe bidrar ytterligare till samspelet mellan olika attribut i framskrivandet av de olika identiteterna.

De svenska barnen präglas av genusidentiteter, som delvis avviker ifrån de mest stereotypa karaktäriseringarna. Antons svenska maskulinitet förstärks av utelivet på lantstället, musiken, diktskrivningen – som också kopplas till musiken i form av sångtexter – och fotbollen men brister också när det gäller längd – han är kortvuxen och förmodligen sent utvecklad. I *Svikarboken* funderar han över hur de flickor som han lockas av ser på hans gestalt:

Kommer Amelie också att tycka han är töntig snart? Precis som Auriel gjorde. Kommer hon att stöta bort honom? Hur blir man en riktig man? (*Svikarboken*, s. 170)

Andra bärare av maskulinitet enligt svensk modell är t ex Julias pappa, som bara skrattar när pojkarna trotsar lärarens försök till disciplinering av klassen (*Svikarboken*, s. 29) och gymnastikläraren som låter pojkgruppen under ledning av Kemal förödmjuka Anton i *Kompisboken* (s. 132). Det är anmärkningsvärt att det är just de vuxna männen som står handfallna inför den främmande pojken, Kemal, och hans gäng. Inte förrän de vuxna männen tar hjälp av Kemals far får det någon effekt och då med hot om förvisning till farfar i Turkiet/Kurdistan.

Kemal som är längst i klassen, mörk och kraftfull står för den hegemoniska maskuliniteten. Samtidigt betonas det att han är en mycket liten pojke i förhållande till sin far och sin farfar. Den patriarkala ordningen skrivs fram som ytterst främmande för den svenska maskuliniteten, som snarast bygger på bussighet och flathet och oförmåga att lösa problem.

Likadant är fallet med den svenska kvinnliga identiteten. Klaras svenska flickidentitet karaktäriseras av intresset för läsning och skrivning, djur och allmän ”söthet”, medan Auriel har skönheten, en längtan efter äldre pojkar och ett uttalat maktbegär. Hon dominerar helt de andra flickorna i klassen och har även makten över pojkarnas åtrå och längtan. Klara däremot måste ljuga sig till en tillfällig popularitet i *Bästisboken* (s.131). Det intressanta är att Auriel även lyckas manipulera sina egna föräldrar. De enda som lyckas rubba henne är Linda och Sandra som lockar med henne på högstadiet disco under falska förespeglningar. Auriel är också den enda karaktären av de fyra huvudpersonerna som bryter mot konventionen som hör till genren, nämligen att man ska lära sig något av sina misstag. Hon förändras egentligen inte heller genom de tre böckerna i sviten.

Kemals mamma står för den andra bilden av den främmande kvinnligheten – den underdåniga och förtryckta. Och även om läraren Belinda Ström såväl som Antons och Klaras mödrar är självförsörjande och starka yrkeskvinnor förmår de inte att lösa barnens problem. Belinda Ström måste ta hjälp av den manlige rektorn för att få Kemal till skolan. Det största hotet för Belinda Ström i hennes yrkesutövning är att föräldrarna flyttar sina barn till en annan skola, om hon inte kan upprätthålla disciplinen.

Spelar det någon roll att maskulinitet och femininitet respektive svenskhet och främlingsskap skrivs fram så starkt i en serie böcker avsedda för barn i åldern 10-13 år i Sverige på det tidiga 2000-talet? Kanske är dessa bilder ”sanna” beskrivningar av barn i den här åldern vid den här tiden? Kanske ger dessa bilder barnen möjligheter att känna igen sig själva och sina kamrater så att dessa identiteter blir bekräftande och bekräftade? Med tanke på böckernas popularitet är det förmodligen så att de fyller en funktion hos barnen som läsare.

Enligt Valerie Walkerdine (1997) har unga flickor ett behov av att läsa populärfiktion som behandlar teman om den feminina identiteten. Maria Ulfgard (2002) visar också att det finns ett starkt samband mellan tonårsflickors identitetsskapande och deras läsning. Den litteratur som flickor väljer speglar deras liv. Sarland (1991) visade däremot i sin undersökning att pojkars läsning påverkas av deras tillhörighet i en (maskulin) våldskontext. Även Smidt (1989) har visat att barn och ungdomar i första hand läser för att bekräfta sig själva och sitt liv.

## **Den andres blick**

Giddens (1991) menar att i senmoderniteten har självförverkligandet och identitetsbyggandet blivit ett individuellt projekt. Självet som ett självbespeglande projekt måste berättas, göras sammanhängande till något helt och vacklar hela tiden mellan enhetlighet och fragmentering, maktlöshet och

underordning, mellan auktoritet och osäkerhet, mellan personifierade och kommodifierade erfarenheter.

Stuart Hall (1996, s.5) pekar även på möjligheten att se på identitet som ett möte mellan olika röster i form av praktiker och diskurser:

I use 'identity' to refer to the meeting point, the point of suture, between on the one hand the discourse and practices which attempt to 'interpellate', speak to us or hail us into place as the social subjects of particular discourses, and on the other hand, the processes which produce subjectivities, which construct us as subjects which can be 'spoken'. Identities are thus points of temporary attachment to the subject positions which discursive practices construct for us.

Hallberg skriver alltså fram karaktärernas identiteter genom de handlingar de utför, men också genom att vi som läsare får beskrivet hur karaktärerna ser sig själva genom andra karaktärers beskrivningar av dem. *Kompisboken* används här som ett stilistiskt grepp för att åstadkomma detta och karaktärernas identiteter skrivs fram genom anteckningarna i denna bok. Anteckningarna, som till att börja med är Klaras, beskriver vad klasskamraterna gör, men fungerar också genom att Klara skriver självreflexivt, samt gör analyser av sina klasskamrater och deras handlingar. Som läsare möter vi detta ibland uttalat som att "jag känner mig som att jag är" men desto vanligare är att vi som läsare erbjuds att läsa karaktärens identiteter genom egenskaper och handlingar som är såväl fysiska som språkliga. Identiteterna kan på så sätt begripas som ekvivalenskedjor där karaktärernas handlingar och egenskaper blir de nodalpunkter varigenom identiteterna får sin mening (Torfing, 1999). Karaktärerna i böckerna om klass 4-5-6A i Ängbäcksskolan kan alltså ses som sådana tillfälliga suturer av ett antal ideologiska praktiker och som artikuleringar av både fiktiva subjekt och konstruerade diskurser.

Ett annat teoretiskt perspektiv utifrån Lacans spegelmetafor och den Andre är Sartres (1983) tankar kring den Andres blick. Det skall genast sägas att Sartres teoretiska resonemang på många sätt rör sig utanför den teoretiska referensram som vi hittills fört vår diskussion inom. Sartre menar att individen som subjekt är indragen i en process av att konstituera sin situation. Omgivningen objektifieras genom den mening vi ger den. Så länge en person är ensam är denna process någorlunda oproblematiserad. Ting erbjuder inget motstånd mot att objektifieras, eftersom de redan är ett vara-i-sig. Liknande förhållande kan även upprätthållas i mötet med andra individer så länge ingen kommunikation sker. I sådana situationer kan vi objektifiera individen vi möter i relation till den övriga kontexten. Det är när vi medvetna om varandras närvaro, som frågan om den Andres blick blir till (Sartre, 1983).

I böckerna är detta något som blir ett bärande tema. Antons och Klaras identiteter i klassen blir till genom Auriels och Kemals blickar. Även då Anton och Klara skriver om sig själva och de andra barnen i klassen är det delvis genom Auriels och Kemals blickar. Enligt Sartre bär interaktionen

alltid på en konflikt. Jaget granskar och värderar den Andre, men inser även att motsatsen gäller: jaget blir inför den Andres värderande blick medveten om att det är reducerat till ett objekt. Denna kamp mellan medvetanden pågår ständigt. Blickarna blir det vapen som människor använder gentemot varandra. Klaras och Antons relation är också då de är ensamma färgade av att vara objekt i någon annans blick. I ett avsnitt av *Kompisboken* då Anton och Klara talar om mod, anklagar Klara Anton för att han inte vågar visa att han är kompis med henne då de är i skolan. Det är på så sätt många gånger en mörk bild av sköra vänskapsband, som beskriver det tillfälle då dessa riskerar att brista eftersom de utsätts för den Andres blick. I dramat *Inför lyckta dörrar* fångar Sartre detta förhållande i pjäsens klasiska slutreplik: "Helvetet, det är de andra" (Sartre, 1946).

Sartres förståelse av denna betydelse av den Andres blick har även använts inom postkolonial teoribildning. Fanon (1993 [1952]) diskuterar utifrån betydelsen av den Andres blick hur den kolonialiserade på samma gång blir sedd och inte sedd, då blicken inte uttrycker något erkännande. Den kolonialiserade blir på så sätt fångad i positionen som objekt, utan möjlighet att själv objektifiera. Den kolonialiserade internaliserar sålunda den Andres blick av sig själv vilken blir en del av dennes självförståelse.

En av de saker som fiktionen gör är att erbjuda möjligheter till identifikation. Bilderna av karaktärerna anropar läsarna som bekräftelser och en del av den verksamma ideologiska apparaten. Genom texten anropas läsaren. Hallberg erbjuder oss utifrån en populistisk referensram att identifiera egenskaper och handlingar med karaktärer. I böckerna beskrivs detta ofta genom intertextuella relationer. Identiteterna blir till genom läsningen som ett relationellt fenomen i kraft av och i kontrast mot något eller någon inom berättelsen. Exempelvis beskrivs Anton som liten svag, fräknig, rödlätt (vilket kan vara en omskrivning för ljus i hyn), medan Kemal beskrivs som kraftfull mörk, storväxt. Klara och Auriel beskrivs i ett liknande dialektiskt förhållande. Vi erbjuds som läsare att läsa böckerna utifrån en förståelse av Sverige idag och de frågor som debatteras i vår samtid. Auriels och Kemals relationer till sin familj skulle inte kunna skrivas fram på samma sätt om de inte gjordes mot en fond av röster om kulturella skillnader och hedersrelaterat våld

## **Fiktion som motstånd mot stereotyper**

I vår läsning av böckerna av Hallberg har vi analyserat vilka identiteter som erbjuds – anropar – läsaren till identifikation och hur dessa identiteter artikuleras i texterna. Vi visar också hur identifikation blir till i handling som en performans. Vår analys visar även hur Hallberg använder sig av etablerade föreställningar och stereotyper om pojkar och flickor samt om invandraren



som den Andre. Vad fiktionen istället för att bekräfta och etablera skulle kunna göra vore att verka utmanande och förändrande i en strävan att visa på andra möjliga identifikationer än de etablerade.

En intressant jämförelse är då med Rickard Jonssons (2007) avhandling *Blatte betyder kompis*. Jonssons studie beforskar ett gäng pojkars identitetsskapande och språkanvändning på en högstadieskola. Titeln hämtar Jonsson från ett tillfälle då en av pojkarna får en tillsägelse av läraren för att han sagt blatte till en klasskamrat. Pojken svarar då att "blatte betyder kompis för mig". Detta kan jämföras med tonårsflickors användning av "hora" som ett smeksamt men retfullt epiteta på en väninna (Ambjörnsson, 2006) och erövrandet av ordet "nigger" bland svarta militanta i USA.

Jonsson visar med situationen hur pojkarnas identitetsskapande inte kan reduceras till en entydig identifikation med stereotypa förställningar om "invandrarkillar". Väl medvetna om de stereotyper som finns använder sig pojkarna av dem både på ett både lekfullt och distanserat sätt. Användandet av språk, jargong och uttrycksätt anpassas av pojkarna mellan olika situationer och tillfällen. Men Jonsson visar också på den dubbelhet som finns i pojkarnas förhållningssätt till stereotypierna. Samtidigt som pojkarna kan upprätthålla en distans till dessa så är de också fångade i de förväntningar och föreställningar som finns kring "invandrarkillen" – liksom Kemal i *Kompisboken* skriver om sig själv som "värsta blattekillen". I studien visas hur dessa förväntningar och representationer anropar pojkarna. Ett sådant exempel är när en journalist kommer till skolan för att göra ett reportage och en av pojkarna gör sin identitet som kriminell och bråkig invandrarkille för att få uppmärksamhet.

Vår läsning av Hallbergs barnböcker innehåller därför framförallt en diskussion kring och analys av det sätt på vilket fiktionens utrymme för alternativa identiteter och motstånd mot stereotyper förbises. De identifikationer som erbjuds i böckerna är från början inordnade i några få subjektspositioner fastlåsta i en normativ matris utifrån genus och etnicitet. Dessa möjligheter till identifikation fungerar som speglar för igenkänning och bekräftelse, eller som grund för olika iscensättningar – inte i första hand för att åstadkomma förändring eller rucka på den normativa matrisen – utan för att ytterligare låsa fast karaktärernas påtvingade essentiella identiteter, dvs. "att vara sig själva".

## Referenser

- Althusser, Louis (2001). "Ideology and Ideological State Apparatuses. Notes towards an investigation." I *Lenin and philosophy and other late essays*. New York: Monthly Review Press. s. 85-126.
- Ambjörnsson, Fanny (2006). "Kom nu hora, så går vi!" Om svar på tal, utmanande beteenden, och andra skamstrategier. I Karin Helander (red) *Barnkultur i skilda världar*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet.
- Bhabha, Homi K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Butler, Judith (2005). *Könet brinner*. Texter i urval av Tiina Rosenberg. Övers Karin Lindeqvist. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksson, Catharina, Eriksson Baaz, Maria, & Thörn, Håkan (1999). *Globaliserings kulturerna: Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Fanon, Frantz (1993). *Black skin, white masks*. London: Pluto Classics.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity press.
- Gilroy, Paul (1987). *There ain't no black in the Union Jack: The cultural politics of race and nation*. London: Hutchinson.
- Hall, Stuart (1996). "Introduction. Who needs identity?" I Stuart Hall och Paul du Gay. *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- Hall, Stuart (1999). "Betydelse, representation och ideologi: Althusser och den poststrukturalistiska debatten". I James Curran, David Morley, & Valerie Walkerdine. *Samtidskultur och kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.
- Hall, Stuart (2003). "On postmodernism and articulation: an interview with Stuart Hall", I David Morley & Kuan-Hsing Chen (red) Stuart Hall: *Critical dialogues in Cultural Studies*. London. Routledge. s 131-150.
- Hallberg, Lin. (2002). *Kompisboken*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Hallberg, Lin. (2004). *Bästisboken*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Hallberg, Lin (2006). *Svikarboken*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Huddart, David (2006). *Homi. K. Bhabha*. London: Routledge.
- Jonsson, Richard (2007). *Blatte betyder kompis: Maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm. Ordfront.
- Lacan, Jaques (1989). *Écrits: Spegelstadiet och andra skrifter*. I urval och översättning av Irene Matthis. Stockholm. Natur och kultur.
- Mallan, Kerry (2002). "Picturing the male. Representations of masculinity in picture books." I J. Stephens (red) *Ways of being male: Representing masculinities in children's literature and film*. London: Routledge.
- Nodelman, Perry (2002). "Making boys appear: The masculinity of children's fiction." I J. Stephens (red) *Ways of being male: Representing masculinities in children's literature and film*. London: Routledge.
- Reed Lynn Raphael (1999) "Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school." *Gender and Education*, 11, s. 93-110.

- Romøren, Rolf & Stephens, John (2002). "Representing masculinities in Norwegian and Australian young adult fiction. A comparative study." I J. Stephens (red) *Ways of being male. Representing masculinities in children's literature and film*. London: Routledge.
- Rose, Nicholas (1996). *Inventing our selves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge UP.
- Said, Edward (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Sarland, Charles (1991) *Young people reading: Culture and response*. Milton Keynes: Open UP.
- Sartre, Jean-Paul (1946). *Inför lyckta dörrar*. [Huis clos] Översättning av Eyvind Johnson. Stockholm: Bonnier.
- Sartre, Jean-Paul (1983). *Varat och intet*. [L'être et le néant]. I urval och med inledning av Dag Østerberg ; översättning: Richard Matz (Jean-Paul Sartres text) och Suzanne Almqvist (Dag Østerbergs text) Göteborg. Korpen
- Smidt, Jon (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte Hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stephens, John (2002). "A page just waiting to be written on". Masculinity schemata and the dynamics of subjective agency in junior fiction. I J. Stephens (red) *Ways of being male. Representing masculinities in children's literature and film*. London: Routledge.
- Torfin, Jacob (1999). *New theories of discourse. Laclau, Mouffe and Žižek*. Oxford: Blackwell.
- Ulfgard, Maria (2002). *För att bli kvinna – och av lust: En studie i tonårsflickors läsning*. Stockholm: Wahlströms.
- Walkerdine, Valerie (1997). *Daddy's girl: Young girls and popular culture*. London: MacMillan.

## **Abstract**

The article discusses what professional personal development means, with respect to teacher students and professionally active teachers. To begin with, the discussion on teacher socialization is placed in a larger societal context, where changed conditions for the teacher profession are taken note of. Furthermore, in order to position the concept and interpret its meaning, the concepts “learning” and “reflection” are questioned. In conclusion, it is suggested that the conceptual pair “creativity/relationship” can constitute a fruitful complement to dominating discourses about the teacher profession.

Key words: professional personal development, teacher socialization, reflection, learning, creativity, relationship.

Jonas Aspelin, Senior lecturer, School of Education, Malmö University,

*Jonas.Aspelin@mah.se*

Sven Persson, Senior lecturer, School of Education, Malmö University

*Sven.Persson@mah.se*

## Lärares professionella/personliga utveckling

*Jonas Aspelin och Sven Persson*

Att steget från utbildning till yrkesverksamhet kan vara stort fick gymnasie-läraren Thomas Tapper erfara (se Aspelin, 2003, kapitel 5). Under lärarut-bildningen upplevde han ett glapp mellan å ena sidan sin egen gymnasietid (på 1980-talet) och å andra sidan den ideologi som präglade lärarutbildning-en. Lärarna på hans gamla gymnasieskola undervisade i helklass, var för sig och i tydligt separerade ämnen. De planerade och genomförde lektioner, mestadels i form av envägskommunikation. De utgick från läroböcker och inriktade sig på att förmedla mer eller mindre färdiga kunskapspaket till eleverna. Eleverna hade att anpassa sig efter lärarens anvisningar; lyssna, anteckna, plugga, memorera och reproducera fakta. Deras egna frågor, erfarenheter, intressen och kunskaper beaktades föga.

Thomas tog under sin utbildningstid avstånd från denna form av utbildning och utvecklade i stället en elevorienterad idé om sig själv som lärare: han skulle söka dialog med sina elever, ta deras frågor på allvar, arbeta för att de verkligen förstod ämnet och kunde placera in kunskap i meningsfulla sammanhang. Han skulle ha varierade arbetssätt och examinationsformer, få eleverna delaktiga i planering och genomförande, verka för att etablera goda miljöer för lärande. Ungefär så löd också det pedagogiska program som Thomas sökte förverkliga under sin första tid som gymnasielärare.

Men han stötte på hinder. Eleverna, menade han, blev förvirrade av att behöva ta ansvar för sin utbildning. Lektionerna blev röriga, kommunikationen spårade ur, studieresultaten blev dåliga. Och Thomas roll som lärare blev otydlig. Han kände att han tagit avstånd från sina gamla lärares sätt att undervisa men kommit att praktisera undervisning där faktorer som mål, krav, ansvarsfördelning, beslutsfattande osv. var minst sagt oklara. Så när Thomas första termin i yrket närmade sig sitt slut hade han bytt väg radikalt: han undervisade då i stort sätt på samma sätt som han själv hade undervisats i skolan. Han var nu med om att bygga upp sådana strukturer som han under åren på lärarutbildningen sagt sig vilja bryta ner.

Med utgångspunkt i den problematik som berörs i ovanstående berättelse undersöker vi i föreliggande artikel "lärarblivande" eller "lärarsocialisation" som något mer än tillägnande av specifika kunskaper knutna till äm-nesteori, pedagogisk teori och didaktisk kompetens. Artikeln syftar till att diskutera vad professionell/personlig utveckling består i, med avseende på lärarstudenter och yrkesverksamma lärare. Snedstreckat markerar att vi ser de två bredden som sammankopplade och vill undersöka hur relationen

mellan professionella och personliga aspekter av lärarblivandet kan begreppsloggöras. Vi tar avstamp i litteratur rörande lärarblivandets problematik och delar in den i två grupper, varav den ena lägger större tonvikt vid professionell och den andra vid personlig utveckling. För att positionera begreppet professionell/personlig utveckling och formulera innebörder i det problematiserar vi fortsättningsvis de inom fältet centrala begreppen lärande och reflektion. I den senare delen av artikeln visar vi vad ett synsätt där professionell och personlig utveckling är intimt sammanhängande kan innebära. I formulerandet av detta alternativa synsätt knyter vi framför allt an till Martin Bubers pedagogiska filosofi. Utifrån denna föreslår vi att begreppsparet kreativitet/relation är ett fruktbart komplement till de dominerande diskurserna om lärarblivandet och kan hjälpa oss att förstå denna process som en helhet.

## Lärararbetets förändrade villkor

I vetenskapliga texter och i texter av samhällsdebattörer framstår läraren som en professionell vilken står inför stora utmaningar i det senmoderna/ postmoderna samhället: Enligt Hargreaves, (1996) förväntas läraren kunna hantera en snabb förändringstakt, en förtätning av tid och rum, kulturella skillnader i mångfaldens samhälle och teknologiska innovationer. Carlgren (1998) menar att de förändrade förutsättningarna för pedagogens arbete är en konsekvens av den decentralisering som skolan och det svenska samhället i stort genomgått. Utvecklingen från regel- till målstyrning har lett till att enskilda lärare och grupper av lärare fått ett allt större ansvar för utformning av den pedagogiska verksamheten. Persson och Tallberg Broman (2002) formulerar det som att skolan idag är mer transparent än tidigare – genomsyrad av krav och förväntningar från bland andra föräldrar, kommuner och näringsliv. Även de sociala kraven har ökat, samtidigt som lärarens förutsättningar att leva upp till dem upplevs ha minskat. Bakgrunden till denna utveckling handlar bland annat om skolans styrning, ekonomisk åtstramning och ansvarsfördelning mellan hem och skola. Etnisk, kulturell och klassmässig segregation har lett till att det inte är möjligt att tala om "skolan" i singularis. Denna omvandling har skapat nya förutsättningar för professionen och upplevelsen av "ett helt annat jobb".

Madsén (1994) pekar på att politiska, sociala och kulturella förändringsprocesser har lett till att pedagogernas egen kunskapsutveckling hamnat i centrum av verksamheten och att genomförandet av lärararbetets övergripande intentioner fordrar ett i vid mening professionellt språk. Han menar vidare att förmågan att formulera, kritiskt granska, argumentera för och kommunicera olika slags budskap blir allt viktigare inslag i lärarens utvecklingsarbete. Carlgren och Marton (2000) hävdar att en omdefiniering av lära-

res uppdrag innebär nya kvalifikationskrav och kan medföra att lärare tvingas förändra och omformulera vad de menar vara läraryrkets professionella identiteter. Nya betingelser som präglar lärarnas arbete idag, med mindre hierarkiska relationer än tidigare, mer betoning på produktion än reproduktion av kunskap och mer av personliga möten, kräver ett nytt slags professionalism. Den mångfacetterade socialitet och normkris som kännetecknar dagens skola – och som kan förstås som följd av en kulturell friställning (Ziehe, 1986) – ställer krav inte bara på ett gemensamt yrkesspråk och en gemensam yrkeskod (konventioner, rutiner, regler, normer, rekommendationer etc. för hur man ska eller bör agera i olika situationer) utan också på en avancerad förmåga att förhålla sig till en ständigt ombytlig socialitet.

Ovan beskrivna utvecklingstendenser får betydelse också för hur lärarutbildningen ska förhålla sig till lärarens förändrade uppdrag. Föreställningen om allt snabbare samhällsförändringar ligger till grund för formulerandet av ”det nya läraruppdraget” (i Lärarutbildningskommitténs/LUK:s slutbetänkande om den nya lärarutbildningen, SOU 1999:63) och propositionstexten ”en förnyad lärarutbildning” (Prop. 1999/2000:135). I nämnda texter betonas målet att lärarstudenterna genom utbildningen ska påbörja färden mot ett livslångt lärande. I LUK (s. 49) sägs det att det är svårt att förutsäga vilka kunskaper som en blivande lärare behöver, men att det står klart att läraren behöver en förmåga att förstå, hantera och aktivt utforma sin framtid. I ett turbulent samhälle blir ensidig kunskapsreproduktion dysfunktionell. Utbildningen bör istället inriktas på att utveckla olika generella och hållbara förmågor. Till dessa hör t.ex. att kunna samarbeta, lösa problem, ta initiativ, reflektera, kommunicera och tänka kritiskt.

Möjligheten för blivande lärare att gå in i något givet, på förhand bestämt sätt att axla läraruppdraget tonas ner. ”Snarare än att överta en roll, eller en tradition, så måste varje lärare erövra och förtjäna sin egen roll - och därmed sin auktoritet.” (LUK, s. 52). Genom att skriva bort möjligheten för blivande lärare att ikläda sig en yrkesroll med bestämda förtecken sätts de blivande lärarnas konstruktioner av professionella identiteter i fokus. När skolinstitutionen inte längre erbjuder fasta orienteringspunkter faller det till stor del på lärarna själva att upprätta sådana. I ett sådant perspektiv blir identitetsaspekterna viktiga. Något tillspetsat skulle man kunna säga att den pågående omstruktureringen av symboliska och kulturella förtecken av vad det innebär att vara lärare, skapar en förskjutning från ett uppdrag att utbilda lärare utifrån föreskrivna mallar till ett uppdrag att utbilda lärare som kan bestämma sig för vilka de vill vara, inom de ramar som skolans och lärarnas samhällsuppdrag sätter.

I LUK konstateras det att en osäker framtid föranleder utbildningen att ”stödja den lärande människan att själv utveckla förmågan att förstå och hantera sin framtid” (a.a., s. 58). Utifrån en distinktion mellan ett ”anpassningsperspektiv” och ett ”utvecklingsperspektiv” på kompetensbegreppet –

där det förra står för en formell skicklighet och det senare för en förmåga att aktivt påverka utformningen av sitt arbete – betonas lärarutbildningens uppgift att stödja det senare, dvs. utvecklandet av ”en förmåga att identifiera, utnyttja och utvidga det faktiska handlingsutrymmet som finns i skolan” (s. 70). Den grund för hur studenterna sedermera ska kunna bistå i sina elevers lärande och utveckling benämns ”kreativ kompetens”. Med detta avser man ”förmågan att skapa nytt och inte bara överta och tradera etablerade tankar och handlingsmönster” (a.a., s. 58 f.). Lärarens skicklighet i att stimulera elevernas nytänkande, fantasi, nyfikenhet och frågande attityd är något som betonas också i skolans läroplaner, konstaterar man vidare.

Samtidigt är man medveten om att kreativitet inte uppstår och verkar i ett vakuum. I stället ger man generell lärarkompetens en dubbelsidig innebörd: förutom kreativitet handlar det om att befrämja ”läromiljöer där grundläggande mellanmänniska relationer kan utvecklas”. Lärare och blivande lärare behöver, säger man, utveckla en förståelse för hur eleverna erfar den kunskap som behandlas i skolan (s. 31, 58-59). I den dagliga samvaron med elever ställs höga krav på pedagogernas förmåga att vara intuitiva och improviserande. De ska kunna fatta snabba beslut baserade på hur de bedömer situationer, elevernas förmågor, kunskaper och kompetenser. De ska samspele med en mängd enskilda elever, grupper av elever, föräldrar och kolleger samt hantera en skolkontext som uppvisar mångfaldens alla kännetecken. Vid sidan av kreativ kompetens talar lärarutbildningens ideologiska texter med andra ord om att den blivande läraren behöver utveckla ett slags ”relationskompetens” (jfr. med Juul & Jensen, 2003; Jorgensen, 2006). Att vara lärare, sägs det, är inte längre något givet – det blir man inte genom den position man innehar utan framför allt genom de relationer man utvecklar till sina elever. Framgångsrikt pedagogiskt arbete förutsätter en god förmåga att verka tillsammans *med* människor såväl som kunskap *om* människor (a.a., s. 53).

För att utveckla innebörden av lärares professionella/personliga utveckling är det nödvändigt att ta ställning till och diskutera dominerande diskursiva begrepp om läraryrket. Utifrån forskning om lärarprofessionen redogör vi nedan för två perspektiv på lärarblivandets process samt problematiserar de i sammanhanget förhärskande begreppen reflektion och lärande.

## **Forskning som betonar lärares professionella utveckling**

Vi avser inte att föra någon längre diskussion om professionsforskning i allmänhet och svårigheten att definiera profession och professioners avgränsningar till varandra, för denna diskussion hänvisar vi till Brante (2006) och Evett (2006).



Inom lärarprofessionsforskningen är formande av läraridentiteter det som ligger närmast vad vi betecknar som lärares professionella/personliga utveckling. I studier baserade på livsberättelser är det enskilda lärare, manifesterade genom sina berättelser, som utgör den förståelsehorisont gentemot vilken samhällsliga utbildningsreformer och strukturella förändringar tolkas (Goodson & Sikes, 2001). Rhöse (2003) har visat att det sociala sammanhang inom vilket lärarna vistas är av avgörande betydelse för hur deras professionella identiteter konstrueras.

Ett centralt problem har konstruktioner av läraridentiteter i förhållande till a) flexibilitet och social anpassning b) självcentrering och individualism varit (Schultz Jorgensen, 2001). Lärarstudenters vilja att skapa en individuell läraridentitet konfronteras mot kravet på flexibilitet och social anpassning till skolans institutionella kultur. Detta har åskådliggjorts i tidigare studier av läraridentiteter (Woods & Jeffrey, 2002). Utgångspunkten där är att lärarstudenters konstruktion av sina professionella identiteter sker i sammanhang som karakteriseras av pendling mellan olika utbildningskontexter. Studenterna är medierande aktörer mellan fälten högskola och skola/förskola (Calderhead, 1996).

Andra studier har fokuserat på innehåll i lärares tankesätt och föreställningar (se t.ex. Feiman-Nemser, 1990; Kvalbein, 1998; Estola, 2003) och inte i lika stor utsträckning studerat hur dessa föreställningar konstrueras och förändras. Feiman-Nemser (1990) analyserar utbildningsreformer utifrån tankefigurer rörande vilken sorts pedagoger som (det amerikanska) samhället behöver. Tankefigurerna är kopplade till värderingar och föreställningar om pedagogens roll i utbildningssystemet. Några exempel följer nedan:

- *Den akademiskt orienterade läraren.* I denna tankefigur poängteras lärarens ämneskunskaper och teoretiska djup. Här värderas vetenskapligt tänkande och kritisk analytisk förmåga.
- *Den praktiskt orienterade läraren.* Här ses läraren mer som en hantverkare och lärarens artistiska förmåga sätts i förgrunden.
- *Den tekniskt orienterade läraren.* I denna behavioristiska tankefigur är lärarens arbete en fråga om att behärska undervisningstekniker i klassrummet.
- *Den personligt orienterade läraren.* Lärarens förmåga att skapa goda relationer poängteras. Tankefiguren har sina rötter i humanistisk psykologi och ser lärande som en process av personlig utveckling.
- *Den kritiskt undersökande läraren.* Tankefiguren betonar lärarens förmåga att kritiskt granska sociala reformer. Skolans möjligheter att verka för demokratiska värderingar och förhindra social ojämlikhet är de viktigaste frågorna för läraren.

I ovanstående kategorier tycks det inte finnas orienteringar som smälter samman profession med person. Det finns emellertid andra teoretiska begrepp som försöker fånga och beskriva förhållandet mellan professionell och personlig hållning till det pedagogiska arbetet. Exempel på detta är Handal och Lauvås (1993) som beskrivit pedagogers tänkande om sitt arbete som en ”praktisk yrkest teori”. Andra har utifrån ramfaktorteorin försökt fånga ”lärares praktiska teorier” (Svingby, 1979). Elbaz (1983) menar att pedagogers strategiska mål är erfarenhetsbaserade, dvs. att deras samlade livslånga erfarenhet av undervisning och annat skolarbete bildar den grund på vilken pedagoger formar sina strategier.

Gemensamt för dessa benämningar är att de tar fasta på att pedagogers handlingar och tänkande om arbetet huvudsakligen formas under den professionella karriären och att det sker på mer eller mindre reflekterat sätt. Kelchterman (1993) benämner pedagogers teori om det egna arbetet “subjektiv undervisningsteori” och ger det följande definition: ”The subjective educational theory results out of the experiences a teacher has during his or her career and the way he or she more or less reflectively integrates them ... the subjective educational theory contains the knowledge and beliefs that are used by the teacher to implement the personal-professional programme implied in the task perception” (s. 450). Pedagogens subjektiva undervisningsteori utvecklas i undervisningens kontext. Den är till stor del resultat av samspel med elever, föräldrar och kolleger i den specifika skolmiljön, men den kan inte förstås om inte pedagogens hela yrkessituation tas i beaktande. Kelchterman ser den subjektiva undervisningsteorin som erfarenhetsbaserad. Teorin utvecklas i en vidare kontext som också inbegriper pedagogens hela yrkessituation och manifesteras genom reflektion och socialt samspel. Den tar sig uttryck i pedagogernas beteende, föreställningar, värderingar och känslor, och utgör samtidigt osynlig grund för deras lärande och handling. Enligt Kelchterman är pedagogernas erfarenheter under ständig omvandling och kan endast rekonstrueras fragmentariskt. Det finns alltså ingen enhetlig subjektiv teori.

Det forskningsfält som vi pekat på ovan har som ambition att förstå hur lärares tidigare yrkeserfarenheter formar deras tankar om hur de ska agera i undervisningssituationer. Utifrån det perspektiv som vi anlägger, genom uttrycket ”professionell/personlig”, riskerar de personliga aspekterna att hamna i bakgrunden i nämnda fält, genom dess betoning på den professionella aspekten.

## Forskning som betonar lärarens personliga utveckling

På senare år har man inom utbildningsvetenskaplig forskning – i än högre grad än vad som är fallet med ovan nämnda författare – uppmärksammat just de personliga aspekterna av professionsutveckling. Denna tendens kan exemplifieras av Jesper Juuls & Helle Jensens (2003) bok *Relationskompetens i pedagogernas värld* och Per Fibaek-Laursens (2004) studie om *Den autentiska läraren*.

Juul & Jensen intresserar sig för relationen mellan lärare och elev och framför allt för de förändrade kompetenskrav som riktas mot lärare. De menar att lärares agerande i undervisning ofta blir mer som reaktioner på elevers beteende än som styrning av interaktionens innehåll och riktning. I motsats till vad många lärare föreställer sig handlar hindren mot lärprocesser mindre om de ungas bristande sociala kompetens än om lärares svårigheter att skapa och upprätthålla relationer till barnen. Juul & Jensen talar om ”relationskompetens” för att beteckna de kvalifikationer som fordras i en skolsituation präglad av osäkerhet och rådvillhet inför elevernas växande handlingsutrymme och där lärare förlorat sin givna auktoritet. Relationskompetens implicerar en adekvat koordinering mellan personliga egenskaper och professionella funktioner. En sådan kompetens växer fram genom ”yrkespersonlig utveckling”. Med det avser man ”en fortlöpande strukturerad process där vi undersöker, erkänner och bearbetar de tanke- och handlingsmönster som hämmar eller hindrar oss att förverkliga vårt yrkesmässiga engagemang, våra mål och vår potential i professionella relationer” (a.a. s. 138). Författarna betonar att målet med utbildning är en relevant balans mellan det yrkesanknutna och det personliga och vill med begreppet ”yrkesperson” ”markera att det är de professionella funktioner som hör till ett givet arbete som utgör utgångspunkt för processen” (a.a. s. 138). Vad man emellertid framför allt betonar är den personliga sidan av processen, t.ex. genom talet om vikten av att läraren är autentisk i sitt bemötande av eleverna.

Fibaek-Laursen menar att man inom pedagogisk forskning länge känt till den stora betydelse som lärarens person spelar för hans/hennes möjligheter att bedriva undervisning. I *Den autentiska läraren* behandlas frågorna vari de viktigare personliga kvaliteterna består, hur de förhåller sig till lärarens ämnesmässiga och praktisk-pedagogiska kunskaper samt hur kvaliteterna i fråga kan utvecklas (a.a. s. 8). Lärarens grundkompetens beskrivs (med utgångspunkt från Charles Taylors modell) i termer av ”autenticitet”, vilket betecknar vissa personliga egenskaper eller kvaliteter inom ramen för en viss profession. Mer konkret uttryckt står autenticitet för ett skeende där individen handlar i överensstämmelse med sina egna grundläggande värderingar och då dessa värderingar överensstämmer med professionens värderingar

(a.a. s. 181). Autenticitet är, menar Fibaek-Laursen, en förmåga som kan utvecklas, t.ex. inom lärarutbildningen: ”Den största utmaningen för lärarutbildningen är att lyckas med helhetssträvandet och få de pedagogiska och praktiska kompetenserna jämte ämneskunskaperna att smälta samman i en högre enhet så att kompetenserna blir en integrerad del av lärarens personlighet (a.a. s. 185). Autenticitet och professionalism ”är inget motsatspar; tvärtom så är autenticitet professionalism på högsta nivå, där det inte råder något avstånd mellan person och professionalism” (a.a. s. 161). ”Personlig” och ”professionell” utveckling ses i Fibaek-Laursens framställning inte som separerbara fenomen (se t.ex. s. 128).

Nämnda författare talar alltså om personlig utveckling inom-, eller snarare i och genom den pedagogiska professionen. De förstår lärares yrkeskunskande varken som någon sorts medfödd karisma eller som teknisk kompetens. De menar att man, för att förstå lärarens grundläggande funktion och hur denna utvecklas, måste beakta både personliga (inre) och professionella (yttre) processer och se dem som ömsesidigt beroende. Begrepp som relationskompetens och lärarautenticitet står inte för förmågor som utvecklas vid sidan om ”den egentliga” utbildningen eller yrkesutövandet. Tvärtom betecknar de en överordnad professionell kompetens, en förmåga att handla och agera (i relation till sig själv och andra) utifrån ett personligt förhållningssätt till yrkets krav.

I likhet med nämnda författare ser vi professionell och personlig utveckling som sammanvävda förlopp. Liksom dem tolkar vi också lärarutbildningens mål i termer av integration av personliga och professionella aspekter. Vi ser de avsedda kvaliteterna som personliga (i bemärkelsen att de i verkligheten tar sig unika uttryck hos den enskilde) och samtidigt som formade av och knutna till den specifika institutionen och rollen. För Juul & Jensen tycks utveckling syfta till att öva upp en introspektiv förmåga (att ”analysera tanke och beteendemönster”) samt en terapeutisk kompetens (att hantera sociala relationer). För Fibaek-Laursen tycks ”målet” mer bestå i ett slags självreflexiv kompetens (i relation mellan yrkesnormer och grundläggande värderingar).

Vi menar att termer som (individens) kompetens och förmågor betecknar sekundära egenskaper och att lärarblivandet i stället måste förstås relationellt. Till grund för lärarens möjligheter att nå verklig framgång i sitt yrke finns de relationer mellan honom/henne och andra (framför allt eleverna) som han/hon är delaktig i. Vi behöver ett teoretiskt perspektiv som tar hänsyn till relationers grundläggande betydelse för lärarens självuppfattning och som samtidigt uppmärksammar de viktiga implikationer som lärarens kreativa handlingar har. Som utgångspunkt för denna teoretiska vändning knyter vi nedan an till och problematiserar de två dominerande begreppen inom skol och lärarutbildningsdiskursen.

## Reflektion

Socialisering till läraryrket har i den pedagogiska forskningen beskrivits i metaforiska termer. Alexandersson (2005) beskriver förändringen inom lärarprofessionsforskningen med att en ”reflektionsmetafor” har ersatt en ”överföringsmetafor”. Om man tidigare antog att lärare utvecklas genom att först tillägna sig teoretiska kunskaper och sedan tillämpa dem i praktiken kom man från och med 1980-talet att skildra processen i termer av en ”reflekterande praktik”. Under de senaste decennierna har det vuxit fram en riktning inom pedagogiken som lägger avsevärd tonvikt vid relationer mellan människor vid beskrivningen av yrkesmässig mognad (se t.ex. ovan under 3.2. samt Ritchie, 2006). Vi finner det därför rimligt att komplettera Alexanderssons metaforik och tala om en framväxande ”relationsmetafor”. Om man utifrån de båda första metaforerna schematiskt sett beskriver ”den professionelle” som en funktion i ett socialt system respektive som en själv-reflexiv aktör ses han/hon utifrån den tredje metaforen som en person-i-relation. Den senare riktningen har föreliggande artikel till avsikt att belysa.

Inom professionsforskningen såväl som i officiella texter (likt tidigare nämnda propositionstext) används annars vanligtvis begreppet reflektion för att beskriva kungsvägen till utveckling i yrket. Att utbilda för en ”reflekterande praktik” ses som ett mål att sträva efter för lärarutbildningar i hela västvärlden, konstaterar Lendahls Rosendahl (1998, s. 38). Vanligtvis förankras diskursen i Donald Schöns (1983) föreställning om ”den reflekterande praktikern”.

## Den reflekterande praktikern

Schön (1983) ifrågasätter den tekniska rationalitetens modell för hur professionella agerar och professionell utveckling går till. Enligt dess modell handlar professionell praktik om problemlösning; dvs. att aktören utgår ifrån teoretiska föreställningar som han/hon applicerar på praxis. Ur ett lärarutbildningsperspektiv implicerar ett sådant synsätt att studenten lär sig olika tänkesätt, modeller, metoder etc. som han/hon sedermera använder för att förstå och hantera olika situationer i yrkeslivet. Schön menar att synsättet ifråga både är praktiskt ofruktbart och – framför allt – att det överensstämmer illa med hur professionella aktörers kunskapsutveckling faktiskt går till. Han formulerar istället en praktisk epistemologi, en teori om kunskap som är ”implicit i de artistiska, intuitiva processer vilka praktiker bär med sig i osäkra, instabila, unika och konfliktladdade situationer” (s. 49). Professionella praktiker innehar ett ”praktiker-kunnande”, dvs. handlar utifrån beprövad erfarenhet, mönster som kan ha utvecklats under deras utbildning men som framför allt har vuxit fram genom deras yrkesverksamhet. Efter hand

som individens professionalism stärks utvecklar han/hon en repertoar av förväntningar, föreställningar, tekniker osv. De situationer som han/hon befinner sig i framstår som alltmer likartade och förutsägbara. Praktiker-kunskanden är i stor utsträckning en tyst, oreflektad och ofta omedveten process.

Men professionalism är inte liktydigt med praktiker-kunskanden utan innebär också – och framför allt – att förhålla sig reflexivt till sin omgivning. Ett alltmer socialt komplext yrkesliv försvårar eller omöjliggör upprätthållande av ett utpräglat rutinmässigt förhållningssätt. Den reflekterande praktiker-kern reflekterar över sina handlingar, t.ex. tänker tillbaka på situationer som han/hon varit med om tidigare, samt reflekterar i sina handlingar, dvs. som del av den praktik han/hon är mitt uppe i (a.a. s. 60 ff.). Han/hon erfar osäkra, komplexa situationer och förhåller sig till dem på ett uppfinningsrikt sätt. Till skillnad från ”den tekniska experten”, vilken alltså utgår ifrån allmänna, färdigkonstruerade modeller och tillämpar dem på olika situationer, utgår ”den reflekterande praktiker-kern” ifrån den situation som är förhanden, förstår den som både lik och olik sina tidigare erfarenheter samt provar sig fram (a.a. s. 138): ”När praktiker-kern reflekterar-i-handling i ett fall som han ser som unikt... är hans experimenterande på en gång utforskande och hypotesprovande” (a.a. s. 147). Schön menar att den professionelle utvecklar ett dubbelseende bestående av hans/hennes nuvarande föreställning samt en idé om att denna föreställning när som helst kan komma att brytas (s. 164). Han/hon är en social aktör, upptagen med att reflektera över och utveckla ny kunskap om olika slags ”problematiske situationer”. Professionalismens kärna, som Schön beskriver den, är kort sagt att vara ”reflekterande”; att formulera, tolka och hantera de praktiska problem som man ställs inför i en viss position. Reflektion är den process som uppstår då praktiker-kern står inför en problematisk situation; konfunderas över den, omorienterar sig och söker hantera situationen. Yrkeskunskap utvecklas huvudsakligen genom ”reflektion i handling”. Genom reflektion får den professionelle en alltmer differentierad kunskap om och förmåga att bemästra de sociala situationer han/hon hamnar i.

Schöns modell om den reflekterande praktiker-kern är onekligen viktig att beakta i ett projekt där man ser kreativitet och relation som väsentliga inslag i professionsutveckling. Vad vi finner problematiskt med reflektionsparadigmet är, för det första, att dess utgångspunkt tas i individens inre dialog. Schön är förvisso inte omedveten om kontextuella faktorerens betydelse för professionalism, men genom att lägga tonvikten vid individens reflektion, sett som ett distanserande, ”själv-tillvänt” skeende, tenderar han mot sina föresatser att undervärdera betydelsen av det sociala samspel i vilket reflektionen försiggår. Han sätter, som Molander (1996) konstaterar, individens konstruktioner i centrum och talar nästan aldrig om ”sådan praktik som är i direkt kontakt med världen” (a.a. s. 159-160). En sådan diskurs framstår som

problematisk om man förstår reflektion som invävt i en dialogisk process och överhuvudtaget om man accepterar föreställningen om människan som ett ”öppet” och ständigt interagerande, ”socialt responsivt” själv (Mead, 1976; Goffman, 1991; Shibutani 1995, Asplund, 1992).

För det andra kan man fråga sig om Schön i alltför liten grad beaktat reflektionsprocessens baksidor. I slutet av *The Reflective Practitioner* för han visserligen ett intressant resonemang utifrån frågan om reflektion kan lägga hinder i vägen för professionell praktik. Hans svar är kort sagt att så knappast är fallet. Den kritik som går ut på att reflektion i grunden är en ”monologisk rörelse” och att den som sådan kan utgöra ett hinder mot mellanmänsklig samvaro beaktas sålunda icke. Monolog är inte, som man ofta tänker, detsamma som att vända sig bort från någon (i motsats till att vända sig till någon) utan att vända sig till sig själv, dvs. just att reflektera (från lat. ”reflectere”; böja tillbaka, vända tankarna tillbaka) (Buber, 1993b s. 66-73; Aspelin, 2005 s. 119).

Ett tredje argument mot modellen i fråga är att reflektion-i-handling, Schöns viktigaste begrepp, snarare leder till ett förtylligande eftersom det är kopplat till den enskilda situationen och inte tillräckligt uppmärksammar hela den komplexitet som lärarens arbete karakteriseras av (Van Manen, 1995). Vi menar att diskursen om läraren som reflekterar i handling inte beaktar de omedelbara krav på beslut som alla lärare ställs inför i sin pedagogiska gärning. van Manen (1991) analyserar förhållandet mellan handling och reflektion som att handlingen föregår reflektionen. När lärare möter elever i situationer som kräver svar eller initiativ är den vanligaste erfarenheten att lärare har handlat innan de vet att de har handlat. van Manen (1999) avvisar inte att lärare kan och bör reflektera över sina handlingar men ger detta en speciell innebörd genom begreppen ”pedagogical tact” och ”thoughtful action”. ”Thoughtful action differs from reflective action in that it is thoughtfully attentive to what it does without reflectively distancing itself from the situation by considering or experimenting with possible alternatives or consequences of the action.” (van Manen, 1991, s. 109)

Vi förnekar förstås inte att reflektion är en högst betydelsefull process i utbildning och i lärares yrkesutövning. Vi vill emellertid antyda att begreppet inte är så fruktbart som man vanligtvis antar, när det gäller att fånga in de väsentliga aspekterna av professionell/personlig utveckling.

## **Kan lärarutbildningen utbilda reflekterande lärare?**

Andra slags invändningar mot idealet om ”den reflekterande läraren” kan också nämnas. Forskning har visat på förekomsten av systemmässiga hinder, t.ex. organisatoriska och tidsmässiga, mot det eftersökta förhållningssättet. Man har även belyst de kognitiva svårigheter som är förbundna med kritisk

granskning och reflektion över snabba beslut, intuitiva handlingar och känslor (Zeichner, 1996). Det har framkommit att inte minst lärarstudenter ofta har svårt att leva upp till idealet, då stora utmaningar och social osäkerhet knappast inspirerar till kritisk reflektion över den egna praktiken. Forskning har visat på förekomsten av systemmässiga hinder, t.ex. organisatoriska och tidsmässiga, mot det eftersökta förhållningssättet (Paulin, 2007). Popkewitz (1985) och Arwedsson, (1994) menar att lärarutbildningens viktigaste inflytande på de blivande lärarna ligger i de bilder den förmedlar av lärare, elever, barn, kunskap etc. Dessa bilder kommer att vara styrande för tankar och agerande i den framtida lärarrollen. I Jönssons (1998) studie av lärarstudenters socialisering till lärare framkommer att de studerande under utbildningstiden blir allt mer lika i sina uppfattningar. Variationen minskar och konsensus i studerandegruppen ökar inför hur man bör förhålla sig exempelvis i olika problematiska skolsituationer. Hensvold (2003) menar utifrån sin intervjustudie av förskollärare fyra år efter examen att arbetssätten under utbildningen har påverkat många förskollärare, medan lärarutbildningens specifika ämnesinnehåll inte har satt några djupare spår hos dem.

Richardson (1996) konstaterar i en forskningsöversikt att lärarutbildningen inte i nämnvärd utsträckning påverkar studenters tänkande om lärande och undervisning. Utbildningen tycks inte heller utveckla studenters förmåga att reflektera över undervisning eftersom de saknar analytiska redskap för detta. Samma slutsatser drar Franke-Wikberg (1994) i sin forskningsöversikt om högskoleutbildning och dess påverkans effekter. En stor majoritet av högskolestuderande får inte vidgade perspektiv genom sin utbildning. Paulin (2007) visar i sin avhandling om de svårigheter som nyutbildade lärare möter under sina första år i yrket att avsaknaden av reflektion är kopplat till lärarbetets intensitet. Den första tiden i yrket präglas av tidsbrist och kaotiska situationer. Tempot är högt och lärarna hinner varken reflektera över eller i sina handlingar (se vidare Schöns begrepp ovan). De använder ofta omedvetna representationer och modeller från sina tidigare erfarenheter som elever. Latenta mönster grundade i erfarenheter före lärarutbildningen aktualiseras och förs över till den egna undervisningen, ett fenomen som för övrigt illustrerades av den inledande berättelsen i denna artikel. Paulin konstaterar också att det mest problematiska handlar om att hantera relationer och konflikter i elevgruppen.

För att sammanfatta vad som sagts i detta avsnitt: forskning om lärarutbildningens betydelse för studenternas socialisation till yrket följer två huvudspår:



- Lärarutbildningen socialiserar studenter till en allmän bild av vad yrket innebär.
- Lärarutbildningen betyder inte särskilt mycket för de blivande lärarnas sätt att tänka om lärande och ger dem inte heller analytiska redskap för att reflektera över undervisningssituationer.

## Lärande

Biesta (2006) behandlar frågan *var utbildningens subjekt blir till* och söker sig bort från den lärandediskurs som han menar sedan länge har dominerat inom pedagogisk forskning (se också Aspelin, 2007). Begreppet lärande (och i än högre grad "inläring") lider av en rad allvarliga brister. Framför allt bygger det på en individualistisk föreställning om människan. I sitt alternativa närmande till pedagogikens grundfrågor utgår Biesta bland annat ifrån Hannah Arendts filosofi och påstår att utbildningens subjekt blir till genom att urskilja sig och bli någon i relation till andra människor (jfr. även med von Wright, 2000). Eller som Arendt själv (1986) uttrycker saken: subjektet träder fram genom att handla "i de mänskliga angelägenheternas väv av relationer" (s. 222).

Även Kupferberg (2004, s. 45) ifrågasätter lärandebegreppet och menar att det "ger oss en allt för ensidig bild av den dynamik eller sociala interaktion som präglar undervisningssituationen...". Vad Kupferberg framför allt för fram som alternativt begrepp är kreativitet. Enligt honom tvingar detta begrepp forskaren att fokusera på utbildningens väsentliga aspekt, nämligen det meningsskapande elementet i social interaktion. Kreativitet implicerar olikhet, menar Kupferberg, ett dialektiskt förhållande mellan individ och omvärld, frambringandet av något nytt i en okänd, annorlunda och riskfylld social kontext. Pedagogisk kreativitet beskrivs som liktydigt med nytänkande och originalitet i och genom en kommunikativ process, inom ramen för en pedagogisk relation med dess bestämda (asymmetriska) ordning (s. 49 f.).

Den diskursiva övergången från inläring till lärande har historiskt sett haft den viktiga funktionen att rikta pedagogikens fokus från överföring av kunskaper (lärare-elev) till själva kunskapsprocessen (elevens aktiva bearbetning av objekt). Vad den emellertid kommit att överbetona är den senare aspekten, dvs. vad som sker i elevernas medvetanden. Därmed har den mellanmänskliga myllan för kunskapens växt hamnat i skymundan.

Mot denna bild av lärandediskurser kan det sociokulturella perspektivet anföras. Utgångspunkten i detta är att människor lär genom sitt deltagande i praktiska och kommunikativa samspel med andra (Wertsch, 1998). Man antar att lärandet är en kollektiv process, såväl mellan som inom människor. Tänkande, menar man, sker då individer genom språklig praktik upprättar och vidmakthåller gemensam förståelse av (kunskaps)objekt. Objektet dis-

tribueras mellan människor och håller ihop deras aktiviteter så att de tjänar deras praktiska syften (Säljö, 2000, s. 111). Sociala praktiker skapas i bestämda kulturella, historiska och institutionella sammanhang vilka påverkar och ger mening åt individens handlingar. Från detta perspektiv är lärande inte primärt en individuell process, istället fokuseras interaktion och förhållanden mellan olika aktörer i en social praktik. Det sociokulturella perspektivet tar avstamp i den kritik av den individuella lärandediskurs som Biesta och Kupperberg framför, men sätter det socialt medierade lärandeobjektet i fokus, något som kan få till följd att den personliga aspekten av läroprocessen åsidosätts. "Utbildningens brännpunkt" – den plats på vilken utbildningens mest betydelsefulla aktivitet utspelas och som pedagogiskt tänkande följaktligen primärt har att uppmärksamma (Aspelin, 2007) – förläggs här till en social medieringsprocess. Den gängse diskursen om lärande och reflektion förlägger på motsvarande sätt utbildningens brännpunkt till individens inre processer. I den här artikeln söker vi efter en diskurs där brännpunkten placeras mellan individ och social omvärld.

## **Professionell och personlig utveckling som aspekter av samma helhet**

Vi har ovan fört fram en rad begrepp som man antar vara centrala för att förstå läraryrketets process – subjektiv undervisningsteori, praktisk yrkes-teori, relationskompetens, autenticitet, lärande, reflektion med flera. Vi har velat antyda att de dominerande skol- och lärarutbildningsdiskurserna riktar forskarens intresse till någon av polerna individ eller social omvärld och alltför sällan förmår överbrygga dem. Tonvikten i det tredje, alternativa perspektiv som vi föreslår läggs varken vid lärararbetets formella krav och informella förväntningar eller vid lärarens lärande, reflexiva aktiviteter och förmåga att hantera relationer till eleverna. Vad strålkastarljuset riktas mot är relationen mellan lärare och omvärld. Innan vi övergår till att försöka fördjupa framställningen av professionell och personlig utveckling som två sidor av samma mynt genom beaktande av Bubers arbeten, behandlar vi kort några andra teoretiska perspektiv genom vilka dualismen mellan individ och social roll överbryggas.

En möjlig utgångspunkt för att förstå läraryrket på sådant sätt är Asplunds (1992) distinktion mellan "konkret person" och "abstrakt samhällsvarelse" (se också Aspelin, 2003). Den senmoderna människan, menar Asplund, lever å ena sidan i en konkret omgivning, tillsammans med andra människor med vilka hon utträttat olika konkreta ting. Å andra sidan lever hon i en historiskt sett ny omgivning, ett abstrakt, rent, tomt, "osynligt men allestädes närvarande medium, vilket genomtränger alla specifika sociala institutioner utan att sammanfalla med dem och istället är på något sätt sepa-

rat från dem eller står över dem” (s. 152). Alla människor är såväl konkreta personer som abstrakta samhällsvarelser. Den enskilda lärarstudenten och läraren lever sitt liv i omedelbar samvaro med andra samtidigt som hon obönhörligen omges och påverkas av ”en abstrakt dubbelgångare, en ständig följeslagare” (s. 170 f.). Människor interagerar i två skilda egenskaper: dels som konkreta, unika personer, dels som rollspelare (Shibutani, 1995). Rollen hänför sig till det sociala systemet och utvecklas inom organisationen (Asplund, 1983). Då man interagerar (inom) en viss roll fungerar man som en enhet i en social struktur (Shibutani, a.a.). Som konkret person är jag alltid också något annat än rollen.

Professionell/personlig utveckling kan beskrivas som den process varigenom en konkret person, genom interaktion med sin omgivning, utvecklar en identitet vilken i stora delar överensstämmer med de förväntningar som riktas mot professionen i fråga men som samtidigt manifesteras på ett egenartat sätt. Appliceras Goffmans (1972) begrepp kan det sagda uttryckas som att individens ”personliga identitet” i växande grad influeras av och integreras med hans/hennes ”sociala identitet” (här identiteten som lärare). Det sker med andra ord en strukturerad socialiseringsprocess, där individens sätt att förhålla sig i sitt yrke förändras utifrån det sociala systemets normer och värden. Uttryckt med Meads (1976) termer inverkar det socialt kontrollerande ”Miget” i allt större utsträckning på det dynamiska ”Jaget” så att lärarstudenten så småningom identifierar sig med att tillhöra gruppen lärare. Professionell/personlig utveckling sker, ur denna synvinkel, i dialektisk motsättningen mellan det sociala självets kollektiva, konventionella sida och dess individuella, okonventionella sida. I interaktion med omgivningen utvecklar individen en ”generaliserad andre” vilken i stort överensstämmer med sociala strukturer som individen delar med andra i den grupp han tillhör, men som i praxis ändå antar en unik form (se vidare Aspelin, 2003). Denna allmänna motpart är såväl begränsande som möjliggörande (Lundin, 2004). Processen initieras på lärarutbildningen och intensifieras då personen ifråga påbörjar sin yrkesverksamhet. Lärarutbildningen har som outtalat mål att studenterna gradvis ska övergå från rollen som lärarstudent till rollen som lärare. Personens föreställning om gruppen lärare transformeras från ett kollektivt ”dem” till ett kollektivt ”vi”.

Som nämnts ovan tänker vi att begreppen kreativitet/relation fungerar som teoretisk ”brygga” mellan läraren som konkret person och de förväntningar som riktas mot honom/henne i utbildningen. Begreppsparet baseras på föreställningen att människan inte existerar ”i” sig själv eller ”för” sig själv utan i relation till andra. Buber (1993a) talar om två självständiga drivkrafter i den mänskliga existensen. I något moderniserad form kan de ges beteckningarna kreativitetssträvan och relationssträvan (Buber själv använde de numera tvivelaktiga termerna ”drift” eller ”instinkt” och talade om ”upphovsmannadriften” och ”driften till förbundenhet”) (a.a. s. 19 ff). Det förra

begreppet står för strävan efter individuell frihet och skapande. Kreativitetssträvan ska inte förväxlas med strävan efter att vara sysselsatt ("verksamhetsdriften", en drift som Buber för övrigt ifrågasätter existensen av). Vad som avses är en människas grundläggande intresse "av att vara produktionsprocessens subjekt": "Vad det kommer an på är att det genom den intensivt kända egna handling uppstår något som tidigare, ögonblicket innan, inte har funnits" (a.a. s. 19). Kreativitetssträvan har inget med begär att göra; det handlar inte om att vilja "äga" eller "ha" något, t.ex. kunskapsobjekt. Kraften riktas mot att "göra", mot att gestalta verkligheten, frambringa något nytt och annorlunda, något som gör skillnad, något levande.

Kreativitetssträvan är en väsentlig del av all utbildning, säger Buber, men det kan inte utgöra dess grund. Lärarens liksom elevernas fria skapande kan t.ex. inte ses som mål i sig själva, emedan "människan som upphovsman är ensam". Utbildning som ensidigt inriktas på att utveckla kreativitetssträvan skulle "lägga grunden till en ny, synnerligen smärtsam isolering" (Buber, a.a. s. 26-28). Det verkligt avgörande är inte frigörandet eller tillfredställelandet av individens skapande förmåga utan "de krafter som möter upp när denna drift väl har frigjorts" (a.a. s. 24). Frihet innebär väsentligen förmågan att uppnå samvaro.

Människans relationssträvan innebär en rörelse mot delaktighet i levande gemenskaper, mot omedelbar förbindelse med omvärlden. Relationssträvan leder individen i riktning mot en verklighet som inte är identisk med henne själv. I utbildning kan man tala om de karakteristiska möten som uppstår i termer av fostran. Ur elevens synvinkel består motparten, den som "möter upp", till stor del av läraren. Ifråga om vuxenutbildning – och än mer i fråga om lärande i yrket – handlar det i större utsträckning om självfostran. Lärarstudenten och läraren fostrar sig själva, och de gör det i relation till andra människor i den sociala kontext de verkar, framför allt i kontakt med de barn eller ungdomar som utgör deras huvudsakliga (verkliga och/eller tänkta) motparter.

Som lärarstudent och yrkesverksam har man att förhålla sig till olika krav från de sociala system inom vilka man verkar. Man socialiseras in i en social roll och inom denna agerar man i linje med institutionens formella och informella förväntningar. Kanske är det möjligt att gå igenom en lärarutbildning utan att skolsystemets normer, värden, kunskapsmassa etc. i någon nämnvärd utsträckning omvandlas till personlig, existentiellt förankrad kunskap. Det är kanske också möjligt att som lärare huvudsakligen fungera som verkställare av organisationens (föränderliga) ideologi. På motsvarande sätt kan man tänka sig såväl lärarstudenter som lärare vilka genomgår ett slags individuationsprocess utan att deras lärarblivande samtidigt befrämjas. Med begreppet "professionell/personlig utveckling" poängterar vi vikten av att se lärarblivande som fruktbart på både ett professionellt och ett personligt plan.

Kreativtetsbegreppet hjälper oss att förstå en sida av denna process. För att i någon mening ” mogna ” som lärarstudent och lärare räcker det inte med att man på ett ytligt sätt tillgodogör sig och lever upp till organisationens förväntningar. Man måste också ha ett kreativt sätt att förhålla sig till uppgiften. En lärare som ”undervisar som jag alltid har gjort” och en student som antingen reproducerar vad andra har gjort eller ”producerar” någonting som saknar mening (för honom/henne själv och andra) är inte kreativ och befinner sig, enligt anförda begrepp, inte heller ”i utveckling”. Utveckling förutsätter kreativitet; att lärarstudenten och läraren gestaltar verkligheten på ett (för dem själva) nyskapande sätt.

Relationsbegreppet klargör en annan sida av lärarblivandet. Buber (1990b) skiljer mellan två grundläggande relationer och dimensioner i människans värld. Om människan förhåller sig till sin omvärld som till ett levande väsen uppstår en Jag-Du relation och om hon förhåller sig till omvärlden som till ett föremål uppstår en Jag-Det relation. (Samma tankegång kan uttryckas i termer av ”mellanmänskliga” respektive ”sociala” relationer, jfr. Buber, 1990a.) Duet är vår primära och omedelbara motpart. Vi föds i en ”ursprunglig relationsupplevelse” och Duet existerar sedan som potentiell närvaro för jaget. Detet är på motsvarande sätt vår sekundära motpart. Detet existerar inte ursprungligen och då vi står i relation till det är vi inte omedelbart berörda av omvärlden. Jag-Du är en mellanmänsklig upplevelse – ett direkt möte med omvärlden, medan Jag-Det är en individuell erfarenhet – en konversation med symboliska representationer av omvärlden.

Jag-Det relationer spelar en viktig roll i lärarens utveckling. Som lärare behöver man ständigt utveckla sin förmåga att ”hantera” världen; samtala om, reflektera över, analysera, bearbeta, diskutera, bedöma etc. olika företeelser (inklusive människor) som vore de ting. Lärarens ”hantverksskicklighet” är av stort värde för elevernas lärande och något som ständigt behöver förbättras och förfinas. Grunden för mänsklig utveckling utgörs emellertid av något annat. Den huvudsakliga myllan för mänsklig tillväxt är av mellanmänsklig natur och har att göra med att möta omvärlden som en närvarande person. Det är i omedelbara möten, t.ex. med sina elever, som läraren upptäcker vem hon själv är. Först då hon är en konkret person och inte bara en abstrakt rollutövare kan vi tala om professionell/personlig utveckling. Jaget i relation till Detet är ”något”, t.ex. ”en lärare”, ”en professionell”. Jaget i relation till Duet är ”någon”, en person som möter en annan person, ”en människa”.

Vi föreslår att begreppen kreativitet och relation sammantagna kan ge ett viktigt bidrag till förståelsen av professionell/personlig utveckling samt till förståelsen av utbildning överhuvud taget. Begreppen ses alltså som intimt sammanhängande; ur pedagogisk synvinkel kan det ena svårligen förstås utan det andra. Den enskilde måste vara i någon mening kreativ (fri, spontan, skapande) för att träda i relation med någon samtidigt som kreativi-

tet utan inträde i relation lämnar henne ”helt oförbunden i sin verksamhets ekorum” (Buber, 1993a, s. 26). De föreställningar som går ut på att utbildning ska gynna kreativitet och de som säger att utbildning ska bygga autentiska relationer tycks ofullständiga, så länge som betydelsen av det andra begreppet i begreppsparet saknas.

Vi föreställer oss sålunda att det är i och genom växelverkan mellan kreativa handlingar och (mer eller mindre genuina) relationsupplevelser som professionell/personlig utveckling väsentligen sker. De moment i lärarutbildningen varigenom studenterna utvecklar förmågan att vara kreativa och att träda i relation (framför allt med verkliga och presumtiva elever) antas vara särskilt betydelsefulla för deras framsteg. Konceptet kreativitet/relation är inte bara avsett som en analytisk modell utan även som en normativ hållning till lärares professionella/personliga utveckling. Vad lärare primärt behöver utveckla enligt detta synsätt är den dubbelsidiga förmågan att förhålla sig kreativt i utbildningens sociala liv och att interagera på sådana sätt att sociala relationer uppstår och mellanmännsliga relationer kan uppstå.

## Sammanfattning

Hur kan vi förstå den hastiga förändring av en lärares sätt att förstå och utföra sitt arbete som vi beskrev och berättade om inledningsvis? Vi kan tänka oss många svar på den frågan, t.ex. uppmärksamma skolans seglivade traditioner och novisers ”verklighetschock”. Vår tolkning lyder i korthet så här: det pedagogiska synsätt som Thomas tog del av under sin utbildning införlivades inte med honom själv, förändrade honom inte som person i någon väsentlig mening. Synsättet ifråga fick snarare formen av ett politiskt korrekt utanpåverk. Thomas skaffade sig under utbildningen en rolldräkt som han, efter att den provats i skolklimatet, fann opassande och lätt kunde ta av sig och hänga in i garderoben. Han kunde ersätta den med en annan rolldräkt, av äldre modell, men till synes gjord av ett mer hållbart material.

Vi har i denna artikel redogjort för olika perspektiv som bidrar till kunskapen om lärarblivandets process. Framför allt har vi velat lyfta fram forskning som stödjer föreställningen om lärarblivande som professionell och personlig utveckling, dvs. som en process där förväntningar på yrket integreras med ett personligt förhållningssätt och där det inte, som i den inledande berättelsen, tar form av en konstruktion utan reell innebörd för den enskildes praxis. Vi placerade först in ämnet i ett större sammanhang, genom att uppmärksamma lärararbetets förändrade villkor. Samhälleliga förändringar, konstaterades det, ställer ökade krav på lärares flexibilitet och sociala skicklighet. I Lärarutbildningens ideologiska texter beskrivs detta bland annat som att studenten behöver utveckla en dubbelsidig kompetens; å ena sidan en kreativ förmåga, å andra sidan förmågan att etablera läromiljöer där goda

relationer byggs. I det fortsatta resonemanget förde vi fram forskning som betonar lärares professionella utveckling, t.ex. i termer av "subjektiv undervisningsteori" och "praktisk yrkest teori", samt forskning som mer lägger tonvikten vid lärares personliga utveckling, t.ex. genom tal om "relationskompetens" och "autenticitet". Det två följande avsnitten behandlade begreppen reflektion och lärande, vilka vanligtvis används då man diskuterar frågor om lärarprofessionalism. Vi anförde några kritiska synpunkter på hur begreppen används och menade bland annat att de tenderar att negligera det mellanrum som är särskilt betydelsefullt i fråga om professionell/personlig utveckling. I följande avsnitt förde vi fram ett alternativt teoretiskt perspektiv där professionell/personlig utveckling förstås som en pågående interaktionsprocess och mellanmänniskt skeende i relationen människa/omvärld. Resonemanget mynnar nu ut i slutsatsen att det behövs en diskurs om lärarblivande som bryter mot den individualistiska modell som dominerar inom fältet och som pedagogisk forskning, enligt Biesta (2006), har varit bunden av i århundraden. Det är en alternativ diskurs där ämnet "att bli lärare" och "att vara lärare" förstås i termer av relationen mellan människa/människa och människa/social roll. I den här artikeln har vi gett ett tentativt bidrag till en sådan diskurs. Utifrån Bubers idé om kreativitet och relation som två grundläggande aspekter av mänsklig utveckling har vi föreslagit att det är i och genom växelverkan mellan kreativa handlingar och genuina pedagogiska relationer som lärares professionella/personliga utveckling väsentligen sker.

## Referenser

- Alexandersson, Mikael (2005). Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas. I B. Sandin & R. Säljö. (Red.) *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*, s. 355-376. Stockholm: Carlssons förlag.
- Arendt, Hannah (1986). *Människans villkor. Vita Activa*. Eslöv: Röda bokförlaget.
- Arwedsson, Gerd (1994) *Nyare forskning om lärare: presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS.
- Aspelin, Jonas (2007). Biesta och utbildningens brännpunkt. I *Utbildning och Demokrati*, vol. 16. Nr. 3, s. 95-100.
- Aspelin, Jonas (2005). *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Aspelin, Jonas (2003). *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan. En interaktionistisk analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Asplund, Johan (1992). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Asplund, Johan (1983). *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, Gert (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Brante, Thomas (1989). Professioners identitet och samhällseliga villkor. I S. Selander *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*, s. 37-55. Lund: Studentlitteratur.
- Buber, Martin (1993a). *Om uppföstran*. Ludvika: Dualis förlag.
- Buber, Martin (1993b). *Dialogens väsen*. Ludvika: Dualis förlag.
- Buber, Martin (1990a). *Det mellanmännsliga*. Ludvika: Dualis förlag.
- Buber, Martin (1990b). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis förlag.
- Calderhead, James (1996). Teachers' beliefs and Knowledge. I D.C. Berliner, R.C. Calfee (eds.). *Handbook of Educational Psychology*, s. 709-725. New York: MacMillan.
- Carlgren, Ingrid (1998). *Professionalism som reflektion i lärares arbete*. I Lärarförbundet *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*, s. 20-31. Stockholm: Lärarförbundet.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2000). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Elbaz, Freema (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. New York: Nichols
- Estola, Eila (2003). Hope as Work - Student Teachers Constructing Their Narrative Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, (2), s. 181-203.



- Evett, Julia (2006). The Sociology of Professional Groups: New Directions. *Current Sociology*, vol. 54, s. 133-143.
- Feiman-Nemser, Sharron (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, s. 212-233. New York: MacMillan
- Fibaek-Laursen, Per (2004). *Den autentiska läraren*. Stockholm: Liber.
- Franke-Wikberg, Sigbritt (1994). Reflektioner kring högskoleutbildning och dess påverkans effekter. I S. Franke-Wikberg m.fl. (1994). *Vetandets vägar: perspektiv på universitetet, vetenskap och utbildning*, s. 263-286. Lund: Studentlitteratur.
- Goffman, Erving (1972). *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Goffman, Erving (1991). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Simrishamn: Rabén och Sjögren.
- Goodson, Ivor F. & Sikes, Pat (2001). *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per (1993). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, Andy (1996). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hensvold, Inger (2003). *Fyra år efter examen. Hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår*. Stockholm: HLS.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Jönsson, Annelis (1998). *Lärarstuderandes socialisering till lärare och deras bedömning av sin utbildning*. (Pedagogisk-psykologiska problem, 641). Malmö högskola: Institutionen för pedagogik.
- Kelchtermans, Geert (1993). Getting the Story, Understanding the Lives: from Career Studies to Teachers' Professional Development. I N. Bennet, (Ed.) *Teacher and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*. Volume 9. Number 5/6, s. 443-456. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Kvalbein, Inger Anne (1998). *Laererutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Avhandling til dr. polit. Graden. Oslo: Universitetet. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kupferberg, Feiwei (2004). Laering eller kreativitet? – paedagogisk professionalitet i den kreative oekonomi. I Katrin Hjort (Red.) *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*, s. 43-56. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lendahl Rosendahl, Birgit (1998). *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg Studies in Educational Sciences 122, Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.
- Lundin, Elin (2004). *Motstånd och kreativitet: George Herbert Meads bidrag till actor-strukturdebatten*. Stockholm/Stehag: Symposion.

- Madsén, Torsten Skolutveckling och lärares kompetensutveckling i ett helhetsperspektiv. I: T. Madsén (red.). (1994). *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, George Herbert (1976). *Medvetandet, jaget och samhället. Från socialbehavioristisk ståndpunkt*, s. 21-79. Kalmar: Argos Förlag.
- Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Paulin, Arja (2007). *Första tiden I yrket – från student till lärare. En studie av svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. Stockholm: HLS.
- Persson, Sven & Tallberg Broman Ingegerd (2002). Det är ju ett annat jobb. Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk forskning i Sverige* (7), 4.
- Popkewitz, Tom (1985). Ideology and social formation in Teacher Education. *Teacher and Teacher Education*, vol 1, no 2, s. 91-207.
- Prop. (1999/2000:135). *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Richardson, Virginia (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. I J. Sikula, T. J. Buttery, E. Guyton (eds.). *Handbook on Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*, (2. ed.), s. 102-119. New York: MacMillan.
- Richie, Tom (red.) (2006). *Relationer i skolen. Perspektiver på liv och laering*. Vaerloese: Billesoe & Baltzer.
- Rhöse Eva (2003). *Läraridentitet och lärararbete: fem livsberättelser*. Karlstad University Studies, 1403-8099; 2003:32
- Schultz Jorgensen, Per (2006) Den relationsorienterade laerer. I T. Richie (Red.) *Relationer i skolen. Perspektiver på liv och laering*, s. 7-22. Vaerloese: Billesoe & Baltzer.
- Schultz Jorgensen, Per (2002). Den konstruerede identitet. I Löv, O.; Svejgaard, E. (Red.). *Psykologiske grundtemaer*, s. 230-250. Århus: KvaN.
- Schöön, Donald (1983). *The Reflective Practioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shibutani, Tamotsu. (1995). *Society & Personality. An Interactionist Approach to Social Psychology*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- SOU (1999:63). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svingby, Gunilla (1979). *Från läroplansteori till klassrumsverklighet*. Malmö: Liber.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- van Manen, Max (1999). Knowledge, Reflection and Complexity in Teacher Practice. I M. Lang m.fl. (eds.) *Changing Schools/Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*, s. 65-75. Louvain: Garant.
- van Manen, Max (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. I *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol 1, No 1, s. 33-50.

- van Manen, Max (1991). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. University of Western Ontario: Althouse Press.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Utbildningsdepartementet (Ds 1996:16). *Läraryrket i förändring*. Stockholm: Fritzes.
- von Wright, Moira (2000) *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G.H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Woods Peter & Jeffrey Bob (2002). The Reconstruction of Primary Teachers' Identities. *British Journal of Sociology and Education*. Vol. 23, No. 1, s. 89-106.
- Zeichner, Kenneth M. (1996). Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av reflekterad praktik i undervisning och lärutbildning. I Brusling & Strömquist (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*, s. 43-66. Lund: Studentlitteratur.
- Ziehe, Thomas (1986). *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Malmö: Nordstedts.

## **Abstract**

This article highlights the construction of parent-teacher conferences in the Swedish preschool and activities related to them. Drawing on an ethnographic study the analysis focuses on the actors' contributions to the conference and what resources are used. The empirical material consists of audio taped parent-teacher conferences and observations of everyday activities related to them.

The results show that children, parents and preschool teachers are all involved in parent-teacher conferences. It is argued that different activities are initiated and governed by the institutional framework of the parent-teacher conference, and that it is almost an imperative for all the actors to be active in this process: to fill in forms, have talks in preschool or at home and then report and use these activities in the conference. In addition, the different activities that construct the parent-teacher conference have pedagogical implications by influencing the children and parents to become self-reflective in specific ways.

Keywords: parent-teacher conference, preschool, institutional talk, form, context

Ann-Marie Markström, Senior lecturer, Department of Social and Welfare Studies, Linköping University. *amm@isv.liu.se*

# Förskolans utvecklingssamtal – ett komplex av aktiviteter i tid och rum

*Ann-Marie Markström*

Idag går en majoritet av alla barn i Sverige i förskolan från tidig ålder, en institution som numera betraktas som en självklarhet på samma sätt som skolan. Förskolan är en arena som har central betydelse för olika delar av samhället och för barns, föräldrars och professionellas vardagsliv (Persson, 1994; Ivarsson, 2001; Persson & Tallberg Broman, 2002; Markström, 2005). Nödvändigheten av att skapa och upprätthålla en god relation mellan hem och förskola/skola är något som poängteras i såväl nationella som lokala styrdokument och utgör även en viktig del av lärarprofessionen. Pedagoger har fått ett vidgat ansvar in i familjen, men man kan även hävda att kraven på föräldrarnas ansvar in i förskolan har utökats (Persson & Tallberg Broman, 2002).

Som ett led i skapandet av en god relation mellan hem och förskola/skola ses elev-, föräldra- eller utvecklingssamtal som värdefulla praktiker (Lpo 94; Adelswärd et al, 1997; Lpfö 98; Leiminer & Baker, 2000; Gars, 2002; Pillet-Shore, 2003; Lindh & Lindh-Munther, 2005; Markström, 2005). Trots att sådana samtal är mycket vanligt förekommande, finns det förvånansvärt lite forskning inom detta område.

Betydelsen av samtal som verktyg för att nå institutionella mål lyfts fram i såväl skolans som förskolans läroplanstexter. När det gäller utvecklingssamtal i förskolan anges att personalen ska ”föra fortlöpande samtal med barnens föräldrar om barnets trivsel, utveckling och lärande både i och utanför förskolan samt genomföra utvecklingssamtal” (Lpfö 98:15). Statens styrdokument anger att samtalens innehåll ska handla om både den privata sfären och förskolan (Lpfö 98:12). I förordet till läroplanen poängteras vidare att förskolan, till skillnad från skolan, inte ska utvärdera enskilda barns resultat eller utfärda betyg och omdömen, utan samtalen ska ha en annan karaktär. Dessa skrivningar reser frågor om hur dessa möten mellan föräldrar och förskola genomförs i praktiken på lokal nivå samt hur sådana samtal kan gestalta sig i enskilda möten.

Vi vet förhållandevis lite när det gäller denna typ av samtal när det gäller barn i förskoleåldern, vilket gör det särskilt angeläget att lyfta fram desamma. Här finns en betydande kunskapslucka trots att denna typ av samtal är och har varit mycket vanligt förekommande under flera decennier i den svenska barnomsorgsverksamheten/förskolan. I samband med avhandlingsstudien ”Förskolan som normaliseringspraktik” (som även denna artikel

bygger på) gjordes dock analyser av ett antal utvecklingssamtal i två förskolor (Markström 2005, 2006) där dess innehåll, form och funktioner fokuserades.

Syftet med denna artikel är att belysa komplexiteten i förskolans utvecklingssamtal genom att studera de förberedande aktiviteter som är förbundna med dessa utvecklingssamtal. De frågor som ska besvaras är följande; På vilket sätt sker förberedelser av utvecklingssamtal i de studerade förskolorna? Vilka är involverade i denna process och på vilket sätt? Hur kommer dessa förberedelser till uttryck i genomförandet av utvecklingssamtalen?

Artikeln inleds med en redogörelse för tidigare forskning om utvecklingssamtal. Därefter presenteras studiens teoretiska utgångspunkter, studiens genomförande samt resultat. Artikeln avslutas med ett kort avsnitt med konklusioner.

## **Tidigare forskning om utvecklingssamtal**

Tidigare forskning med analyser av det som tidigare benämndes kvartssamtal har genomförts i viss utsträckning i skolan, men i mycket begränsad omfattning i förskolan trots att denna typ av samtal har förekommit regelmässigt under lång tid. Även i ett internationellt perspektiv är forskning om samtal mellan hem och förskola/skola, begränsad i omfattning och sker företrädesvis utifrån ett samtalsanalytiskt perspektiv. Ett exempel på tidigare forskning i en förskolekontext är dock en studie av Michelle Leiminer och Carolyn Baker (2000) som studerat barns röst i utvecklingssamtal i några förskolor i Australien. Resultaten från studien visar att barnen är delaktiga i samtalen snarare än ett samtalsämne, samt hur barn visar sin kompetens som samtalspartner bland annat genom att utmana pedagogen i samtalet.

Vidare har Christina Gars (2002) i sin avhandling studerat förskollärares och föräldrars föreställningar och upplevelser av vad som avhandlas i föregångaren till utvecklingssamtal, det hon benämner föräldrarsamtal, i den svenska förskolan. Hon analyserade samtalsunderlag och genomförde intervjuer med föräldrar och förskollärare på olika förskolor för att undersöka deras föreställningar om dessa samtal. Av intervjustudien framgår bland annat att förskollärarna berättar om hur de förbereder samtalen på olika sätt, framförallt genom att observera barnen, ofta med hjälp av checklistor som underlag för utvecklingsbedömningar.

I Ann-Marie Markströms (2005) avhandling ”Förskolan som normaliseringspraktik” utgjorde analyser av autentiska utvecklingssamtal en del av studien av sociala praktiker som skapar förskolan. (Det empiriska underlaget för denna artikel är hämtat från det projektet.) Elva ljudinspelade utvecklingssamtal analyserades. Studien visar att samtalen – där inga barn deltog – har flera både gemensamma och skilda drag jämfört med tidigare studerande

kvartssamtal i skolan (Adelswärd et al, 1997) vad gäller innehåll och form. Studien pekar bland annat på utvecklingssamtalets funktioner för föräldrar respektive institution. Genom samtalen sker en rapportering från institutionen till föräldern, utbyte av information, en examination och bedömning av barnet men också en prognostisering och planering av barnets fortsatta institutionsliv. Studien visar vidare att samtalen fungerar som ett forum för att presentera institutionen, men även sfärer utanför institutionen. Slutligen används samtalen till att parterna presenterar sig själva som kompetenta i sina uppgifter som förälder respektive pedagog.

Karaktäristiskt för de studerade utvecklingssamtalen i Markströms studie är att de olika aktörerna har komplementära roller i samtalet där den ena parten bidrar med material från den privata sfären och den andra från förskolan. Tron på information och en kartläggning av barnets livsomständigheter som en källa till att garantera barnets utveckling genomsyrar samtalen, som även får en funktion av att binda samman de olika sfärerna, hemmet och institutionen. Studien pekar även på att det finns en synliggörandenorm som innebär att det är viktigt att synliggöra såväl barnet, institutionen och i viss mån även hemmet och där moraliska inslag är en del av diskursen. Dessa funktioner och aspekter påvisar ett dilemma som kan uppstå för deltagarna i denna typ av samtal, nämligen att balansera mellan information, sociala strävanden och kontroll.

Som påpekats ovan, har tidigare forskning om utvecklingssamtal i skolan även relevans för denna studie genom att dessa tillhör samma genre av samtal inom det pedagogiska området och knyter an till den omfattande forskningen om institutionella samtal. Exempel på sådan forskning är David Silverman, Carolyn Baker och Jayne Keoghs (1998) studie av föräldra- lärarsamtal om barn som anses ha problem och Danielle Pillet-Shore (2003) som genom konversationsanalys (CA) har studerat vilka kommunikativa strategier som används i samtalet för att framställa eleven som ”okej” i en amerikansk skolkontext.

I en svensk kontext har Viveca Adelswärd, Ann-Carita Evaldsson Evaldson och Ewa Reimers (1997), Gunnel Lindh och Agneta Munther (2005) samt Johan Hofvendal (2004, 2006) studerat samtal i den svenska grundskolan. Adelswärd et al (1997) genomförde sina studier av det som då kallades kvartssamtal utifrån ett kommunikationsperspektiv. Adelswärd et al (1997) forskning visar framförallt på elevernas, men även föräldrarnas underordnade roll i samtalen där läraren dominerar talutrymmet och styr vad som ska avhandlas och när ett samtalsämne är färdigdiskuterat. När det gäller innehållet i samtalen domineras de av tal om elevens skolprestationer och elevens sociala relationer.

I Lindh & Munthers studie av utvecklingssamtal i år sex, har de med hjälp av enkäter och intervjuer studerat elevernas uppfattningar om dessa samtal. Studien visar att eleverna främst upplever utvecklingssamtalet som

en bedömningsituation, en situation som ger upphov till olika känslor av varierande slag. En del elever upplever dem som positiva medan andra upplever dem som mer eller mindre obehagliga där inte sak utan snarare person är det som bedöms.

Hofvandal (2004, 2006) har i sina studier av skolans kvarts- och utvecklingssamtal återanalyserat Adelswärd et als (1997) kvartsamtal samt dessutom audioinspelat ett nytt material med utvecklingssamtal, alla från årskurs fem. Han utgår från en mikroorienterad samtalsanalys och har studerat de kommunikativa strategier som elevsamtalens deltagare använder för att handskas med problem och dilemman som kan uppstå i samtalen. Analyserna fokuserar tre talsituationer: inledning av samtalet, att inleda tal om problem samt avslutning av samtalet. Hofvandal (2004) pekar på skolans utvecklingssamtal som ett bedömningsverktyg, men också på att det handlar om bedömningsförmedling där resultatet ska utmynna i en utvecklingsplan. I detta arbete finns, enligt Hofvandal, en förhistorik men också en fortsättning. Detta är dock inte något som Hofvandal (2004, 2006) studerat, utan hans arbeten inriktas på hur förmedlingen går till i samtalet.

Ovanstående genomgång av forskning om utvecklingssamtal i förskola och skola visar att denna framförallt fokuserar på genomförandet av det enskilda samtalet. Flera av studierna har ett samtalsanalytiskt perspektiv där de enskilda sekvenserna eller talakterna i samtalet analyseras närmare (Adelswärd et al, 1997; Leiminer & Baker, 2000; Pillet-Shore, 2003; Hofvandal, 2004, 2006).

För att bidra med kunskaper om och fördjupa förståelsen av hur den här typen av komplexa samtal skapas i en förskolekontext, kommer denna artikel att belysa de aktiviteter och förberedelser som är förbundna med just denna typ av samtal men också hur de utgör en del i konstruktionen av utvecklingssamtalen.

## **Teoretiska utgångspunkter**

Ett grundläggande antagande i denna studie är att samtal i olika institutionella kontexter kan bidra med kunskaper om samhällets olika verksamheter, hur de ordnas men också om normer och värderingar som karaktäriserar desamma. I olika typer av institutionella verksamheter, inom exempelvis utbildning, vård och behandling, används samtalet som ett centralt verktyg för att uppnå de institutionella målen (Linell, 1990; Fairclough, 1992; Potter & Wetherell, 1996; Sarangi & Roberts, 1999; Hall, Sarangi & Slembrouck, 1999; Hjärne & Säljö, 2004).

Förståelsen av förskolans utvecklingssamtal knyts i denna studie till det som inom samtalsforskning benämns institutionella samtal som är benämningen på formella samtal som sker inom en institutionell verksamhet. Den-



na typ av samtal avviker på olika sätt från vardagliga samtal. Det kan antas att denna typ av samtal -institutionella samtal - kan ha både likheter och skillnader. Per Linell (1990) menar att institutionella samtal kännetecknas av vissa gemensamma drag bland annat:

1. samtalet sker med ett fördefinierat och bestämt syfte,
2. det finns inarbetade rutiner för hur samtalen ska gå till,
3. parterna i samtalet har olika roller, ofta som expert - lekman (t.ex. läkare - patient) som innebär att det finns olika förväntningar på parterna och där en av dem för samtalet inom ramen för en profession,
4. denna typ av samtal är socialt accepterad och har ofta en särskild benämning (t.ex. rådgivningssamtal eller utvecklingssamtal).

Ovanstående villkor betyder att ett institutionellt samtal är ett på förhand planerat möte som ska ske utifrån vissa syften, på en viss plats och tid och där vissa samtalsämnen ska behandlas. Det är en typ av möten som de flesta är bekanta med att de förekommer och de ifrågasätts sällan (Linell, 1990).

Denna typ av samtal är företrädesvis formell till sin karaktär, men kan ibland ha vissa informella inslag eller kan upplevas som informella av parterna. Tidigare forskning om samtal till exempel inom socialtjänsten (Cedersund, 1992; Hall, Sarangi & Slembrouck, 1999) eller i skolans kvartssamtal (Adelswärd, et al, 1997), visar att trots att samtalen till sin form är formell och följer tidigare nämnda kännetecknen för ett institutionellt samtal (Linell, 1990), så kan de upplevas som informella och personliga. Adelswärd et al (1997) benämner dessa samtal ”institutionaliserade personliga samtal” och menar att de på ytan kan karaktäriseras av närhet och förtrolighet. Vid en närmare analys karaktäriseras kommunikationen dock på samma gång som både styrd eller inriktad mot vissa bestämda mål.

I föreliggande studie är utgångspunkten att samtal skapas i en interaktiv process mellan aktörer. Detta innebär ett synsätt där aktörerna gemensamt skapar innebörder av det som de uppfattar som sin verklighet via kommunikationen i ett givet sammanhang (Linell, 1990; Fairclough, 1992; Potter & Wetherell, 1996; Sarangi & Roberts, 1999; Hall, Sarangi & Slembrouck, 1999; Säljö, 2000; Hjärne & Säljö, 2004). Interaktion sker alltid i ett sammanhang där yttre villkor även spelar roll och utgör en aspekt av hur samtal utformas (Corsaro, 1982; Cicourel, 1987; Mehan, 1993; Sarangi & Roberts, 1999).

Denna artikel om förskolans utvecklingssamtal tar vidare sin utgångspunkt i ett etnografiskt perspektiv som innebär att intresset och analyserna inte bara riktas mot det enskilda samtalet, utan även inbegriper de olika aktiviteter som sker i anslutning till detsamma (jfr Sarangi & Roberts, 1999). I det etnografiska arbetet studeras människor i sin vardagliga miljö, det vill säga i sin kontext. Det som studeras är aspekter av ett fenomen, det vill säga

mönster i sociala beteenden som en grupp delar avseende ett fenomen eller en aspekt av ett fenomen (Geertz, 1993; Wolcott, 1999).

I denna artikel är avsikten att påvisa hur aktörerna använder och handlar i praktiken. Institutionen i sig ”gör” ingenting utan utgör det kollektiva sammanhanget för det sociala samspelet, där traditioner och andra sociala betingelser i tid och rum är av betydelse. Sociokulturellt inriktade forskare, som exempelvis Hugh Mehan (1993) och Aaron Cicourel (1987), använder sig av ett vidare kontextbegrepp än en del etnometodologiskt inriktade samtalsforskare (exempelvis Sacks, 1992; Hofvandal, 2006). Ett vidare kontextbegrepp implicerar studier av såväl människors agerande här och nu som den institutionella kontexten. Mehan uttrycker det i termer av att vardagspraktiker uppvisar och generar det vi uppfattar som och agerar mot som sociala strukturer. Utifrån en sådan ståndpunkt är det av avgörande betydelse att inkludera olika aspekter av kontexten, till exempel platser, artefakter och aktiviteter i studier av interaktion, en ståndpunkt som denna studie ansluter sig till (Corsaro, 1982; Cicourel, 1987; Mehan, 1993; Säljö, 1990, 2000; Sarangi & Roberts, 1999).

## Studien

Studien som denna artikel bygger på tar sin metodologiska utgångspunkt i etnografi, vilket i detta fall innebär ett intresse att studera både den institutionella nivån och aktörsnivån. Ett grundläggande antagande i denna typ av studie är att allt socialt handlande måste förstås i förhållande till den sociala kontexten, antingen intresset riktas mot en snävt avgränsad situation eller vidare social kontext.

Det empiriska materialet som utgör underlag för denna artikel är hämtat från den tidigare refererade etnografiska studien som genomfördes i två kommunala förskolor (Markström, 2005, 2006). Det som är föremål för analyser i föreliggande artikel är elva transkriberade audioinspelade utvecklingssamtal mellan pedagoger och föräldrar (vårdnadshavare), två audioinspelade personalmöten samt deltagande observationer av dagliga aktiviteter och rutiner i de båda förskolorna som är kopplade till just dessa elva samtal. I materialet ingår även observationer av aktiviteter kopplade till ytterligare utvecklingssamtal i de studerade förskolorna, men som dock inte spelades in. Observationerna har dokumenterats med hjälp av fältanteckningar, audio- och videoinspelningar.

Det analytiska arbetet började med transkriptioner och analyser av de inspelade utvecklingssamtalen. Därefter skedde en bearbetning av övrigt insamlat material där sekvenser som hade med utvecklingssamtal att göra valdes ut och analyserades. I fokus för urvalet av analysenheter var aktiviteter eller utsagor som hade med förberedelser eller genomförandet av samta-

len att göra samt enheter som visade vilka personer som var involverade och på vilket sätt, d.v.s. som besvarade studiens frågeställningar. Avslutningsvis bearbetades och kombinerades de olika analysmaterialen för att kunna belysa studiens syfte. Vetenskapsrådets etiska principer (2002) har varit vägledande i forskningsprocessens olika delar.

## **Utvecklingssamtal i tid och rum**

Utvecklingssamtalet är ett påbjudet samtal som, enligt läroplanen (Lpfö 98), traditioner etc., ska genomföras på vissa sätt. De ska genomföras med vissa tidsintervall, med vissa personer och det utarbetas rutiner för hur detta ska gå till (jfr Linell, 1990).

I förskolan möts föräldrar och personal dagligen, vilket gör att utvecklingssamtalet blir ett samtal som skiljer sig åt från vardagliga möten och samtal mellan hem och förskola som sker i samband med exempelvis hämtning och lämning av barnen (Markström, 2005, 2007). Till skillnad från hur det är i skolan så ska föräldrar och personal i förskolan ”se varandra i ögonen” dag efter dag. Det innebär att vad och på vilket sätt något framförs vid ett sådant särskilt avgränsat utvecklingssamtal, kan få betydelse för hur framtida möten redan dagen efter gestaltar sig.

Analyserna av det etnografiskt insamlade materialet bl.a. av de dagliga aktiviteterna i förskolan som utgör underlag för denna studie, visar att det sker en mängd förberedande arbete där den ansvariga pedagogen, personalgruppen, barnet och föräldrarna är involverade i olika konstellationer, vid olika tider och på olika platser. Det är framförallt institutionens representanter – barnskötare och förskollärare – som tar initiativ till och styr dessa förberedelser på olika sätt. Förberedelserna består i att samla in så mycket information som möjligt om barnet genom skriftliga eller andra dokument, men framförallt genom förberedande samtal i olika konstellationer. Det sker i förskolan i form av personalmöten där det talas om varje enskilt barn och i dagliga samtal pedagoger emellan samt mellan pedagoger och barn. Förberedelserna sker också i hemmet där barn och föräldrar förväntas föra samtal.

## **Blanketten och det skrivna ordets betydelse**

En betydelsefull artefakt i detta sammanhang är den blankett eller samtalsunderlag som används i de studerade förskolorna. Tidigare forskning om samtal i andra institutionella miljöer har även pekat på blanketter som viktiga styrningsinstrument i en samtalsituation (jfr Cedersund, 1992 från socialtjänsten och Mäkitalo, 2005 från arbetsförmedlingen. Se även Gars, 2002 om förskolans samtalsunderlag).

I de förskolor som involveras i studien sker utvecklingssamtal en gång per år. Pedagogerna använder en lokalt formulerad blankett eller samtalsunderlag där olika punkter som ska avhandlas under utvecklingssamtalet finns angivna. Blanketten delas ut i förväg till föräldrarna vilket kan tolkas som en markering av att det nu ska genomföras ett samtal, men också att det är något särskilt som avviker från de dagliga aktiviteterna som ska ske. I den ena förskolan innehåller blanketten frågor som riktas till föräldern med frågor som: Vad berättar ditt barn hemma om verksamheten? Vad uppskattar ni som förälder i verksamheten? Är det något ni som förälder tycker är mindre bra? Blanketten innehåller även frågor om barnet såsom: Hur visar barnet att han eller hon trivs (eller inte) i förskolan? Vad visar sig barnet extra intresserat av just nu? Föräldrarna ska inför själva utvecklingssamtalet reflektera och besvara dessa frågor skriftligt på blanketten i hemmet.

Den blankett som används i den andra förskolan innehåller frågor som föräldern ska besvara tillsammans med barnet i hemmet, såsom exempelvis: Hur trivs barnet i förskolan? Vad tycker barnet om att leka? Vilken bok föredrar barnet att läsa? Såväl föräldrar som personal förväntas fylla i denna blankett. Detta sker av de enskilda pedagogerna i förskolan och av föräldrarna i hemmet, för att sedan jämföras och användas som underlag vid själva genomförandet av samtalet.

Samtal och text är genom användandet av blanketter intimt sammanvävda. Mötet och samtalet kan, som i detta fall, förberedas och i praktiken påbörjas redan innan själva mötet och förberedelserna görs till ett redskap som används på olika sätt. Blanketten anger således vad samtalet ska eller bör handla om och den används vidare även genom att den talas om (och hur den används) och förs in som ett samtalsämne i själva samtalet. Dessa aktiviteter kan ses som separerade i tid och rum, men kan även ses som nära sammanlänkade och förutsätter varandra (jfr Mäkitalo, 2005).

Distributionen och användandet av blanketten kan tolkas som ett sätt att hjälpa föräldrarna, men även personalen, att föreslå vad de ska samtala om i det kommande samtalet som de har som uppgift att genomföra. Blanketten blir ett redskap och en viktig artefakt som används, manifesterar och ordnar en aktivitet i tid och rum. Blanketten kan också förstås som en del i makten att fastlägga vad utvecklingssamtal ska handla om och på så sätt utgör den en del av själva genomförandet av samtalet och en del av aktivitetskontexten. Ytterligare ett sätt att tolka användandet av blanketten är att den är en artefakt som används som ett verktyg för att föra samtalet framåt, och där innehållet inte får så stor betydelse. Hur blanketten används kommer att presenteras närmare i det följande.

## Pedagogernas förberedelser

I de studerade förskolorna förbereds utvecklingssamtal på ett flertal olika sätt av personalen, bland annat genom distributionen av blanketterna till föräldrarna och genom att föreslå tidpunkter för genomförandet av samtalen.

Utvecklingssamtalen är i ett första skede framförallt en gemensam angelägenhet för hela personalgruppen, även om varje pedagog har ansvar för ”sina” samtal. Det gemensamma arbetet består av förberedande personalmöten med samtal om eller en genomgång av varje barn, där alla ska framföra åsikter och erfarenheter som de anser har betydelse eller ska tas upp i det enskilda utvecklingssamtalet. Detta personalmöte är förlagt till kvällstid några veckor innan alla utvecklingssamtal i den aktuella förskolan ska genomföras. I följande audioinspelade exempel visas hur pedagogerna talar om sexårige Anders på ett sådant förberedande personalmöte.

### Exempel <sup>1</sup>

Pedagog 1: Vad ska vi säga om Anders då? Jag, jag tycker att han har blivit jättejobbig.

Pedagog 2: Jaa, det har jag, det har jag väl tyckt, en sexåring så men jag tror, jag har tittat på vad han kan, han kan ju faktiskt sitta för sig själv, positivt då, för sig själv och rita och hålla på med lego.

Pedagog 1: Jaa, jaa.

Pedagog 2: Och långa stunder. Det har jag sett honom sitta, men då sitter han och lyssnar på dom andra och så säger han nåt till dom. Förut var han ju mer pladdrig mer så han for, men det tycker jag har försvunnit, men rita var det ju aldrig förr.

Pedagog 3: Neej, neej.

Pedagog 1: Men har är ju, vid maten är han, han är en typisk sexåring, är han inte det tycker du?

Pedagog 3: (Skratt) Jaha, det kanske han är.

Pedagog 1: Jaa jag tycker han var mycket duktigare förut.

Pedagog 3: Duktigare på?

Pedagog 2: Jaa, med mat, matsituationen tänkte ja ju mycket på.

---

<sup>1</sup> Alla namn är fingerade. Transkriptionskonventioner: (skratt) - text inom parentes indikerar författarens kommentar; "Ja" - text inom citationstecken indikerar att talaren citerar en person; då - indikerar avbrutet yttrande.

Pedagog 1: Jaa.

Pedagog 2: Väldigt flamsig och tramsig. Samtidigt som han är en av de få som riktigt förstår, kan förstå humor så där, om vi berättar så hänger han väldigt med på vuxna men jag tror han är väldigt med vuxna. Han är ju ett sladdbarn då och har mycket vuxna omkring sig. Och släkt. Blir väldigt omhuldad.

Pedagog 1: Verkligen humor skriver jag. Tramsig och flamsig vid maten, humor. Han är duktig och klä sig när vi ska gå ut och såna där grejer.

Exempel 1 visar hur pedagogerna tillsammans skapar en ”berättelse” eller en bild av hur Anders ”är”. Under tiden gör ansvarig pedagog – den person som ska genomföra utvecklingssamtalet med föräldern - minnesanteckningar som är avsedda att användas och hänvisas till vid själva genomförandet av samtalet.

Samtalssekvensen handlar om det enskilda barnet och pedagogerna talar således om och planerar det kommande utvecklingssamtalet genom att formulera, även skriftligt, vad som bör, ska eller kan sägas till föräldern.

Förutom att gå igenom barnen vid personalmötet ska varje enskild pedagog vidare ansvara för att samla in ytterligare information och underlag för det samtal hon ska ha. Teckningar eller andra alster som barnet producerat i förskolan tas fram och används som resurser vid samtalet, för att illustrera vad barnen presterat i förskolan.

Förberedelser inför samtalet sker vidare genom att pedagogen gör observationer av barnet samt diskuterar barnet med kollegor informellt i vardagen. En del pedagoger gör skriftliga noteringar från dessa observationer och samtal. Mycket av detta arbete genomförs av personalen tillsammans eller i interaktion kollegor emellan, och på detta sätt tycks det finnas en strävan efter att agera som ett kollektiv och skapa en för institutionen gemensam uppfattning. Detta kommer även till uttryck i utvecklingssamtalen genom användandet av formuleringar som ”vi tycker”, ”vi i förskolan anser”, ”det talade vi om på ett personalmöte” eller ”det vi har sett här i förskolan” etc. Detta innebär att trots att pedagogerna använder flera olika sätt att samla information etc. för att visa många bilder av förskolebarnet, så använder sig den enskilda pedagogen ofta av en gemensam ”röst” i de budskap som förs fram från institutionen.

Som nämnts ovan involveras även barnet i förberedelserna genom dagliga samtal eller speciellt avgränsade samtal, där pedagogen fyller i blanketten tillsammans med barnet. De förberedande aktiviteterna i form av personalmöten, informella samtal mellan enskilda pedagoger, ifyllande av blanketter och insamling av olika artefakter, följer de normer och rutiner, vilka skapats inom institutionens ram. Dessa förberedelser och rutiner utgör en resurs för pedagogerna att uppnå målet, att genomföra utvecklingssamtalet på ett visst sätt.

## Barnen involveras

I de här studerade förskolorna deltar inte barnen vid själva utvecklingssamtalet, vilket också skiljer dessa samtal från skolans utvecklingssamtal där eleven förväntas delta (Lpo 94). De vuxnas motivering till detta är att barnen är för små för att kunna delta. Analyserna av det empiriska materialet i denna studie visar dock att förskolebarnen i praktiken är involverade i förberedelseprocessen av utvecklingssamtalen på olika sätt, implicit och explicit, vid olika tidpunkter både i hemmet och i förskolan. Ett sätt som nämnts ovan, är att barnen bidrar till förberedelserna av de samtalsämnen som ska tas upp via samtalsunderlaget/blanketten. I den ena förskolan ska blanketten fyllas i hemma av föräldrarna tillsammans med barnet, en process som är en viktig del av utvecklingssamtalet, även om den föregår själva samtalet. Barnet och föräldern ska samtala om olika aspekter av barnet i förhållande till förskolan, vilket innebär att barnet ska besvara frågor av olika slag: exempelvis vad eller vem barnet tycker om att leka med eller vilken favoritbok barnet har.

Det sker även samtal mellan pedagogen och barnet i förskolan, ett samtal som är direkt knutet till förberedelser av själva utvecklingssamtalet. I den ena förskolan fylls samma blankett i som barnet och föräldern gör hemma. Barnen svarar på frågorna och den vuxne fyller i blanketten, en procedur som i detta fall innebär att barnet får svara på samma frågor vid två tillfällen.

En annan intressant aspekt av barnens deltagande i förberedelserna av utvecklingssamtalet, är att barnen genom denna process involveras i granskningen av sig själva. Barnet uppmuntras till att göra en metarefleksion över sina egna prestationer och sin utveckling, genom att göra jämförelser med vad han/hon klarar av i olika hänseenden, ofta i förhållande till sig själv vid tidigare tillfällen. Dessa samtal med barnen görs till en viktig del av och en förutsättning för genomförandet av själva utvecklingssamtalet, där både föräldrarnas och blankettens frågor uppmanar barnet att berätta om sina tankar och känslor. Personalen initierar och har förväntningar på att föräldrar och barn ska föra sådana samtal i hemmet, som senare ska användas i själva genomförandet av utvecklingssamtalet mellan pedagogen och föräldern. (Hur dessa samtal i hemmet går till i praktiken har inte studerats.)

Sådana samtal förs även mellan barn och pedagoger. Ett exempel på en sådan situation är när fyraåriga Ingrid och en pedagog sitter vid ett bord och tittar igenom vad som finns i den mapp - med teckningar, noteringar och foton som samlas om varje barn i den ena förskolan - med anledning av att mamman ska komma på utvecklingssamtal senare samma dag. ”Vi ska titta i mappen mamma och jag”, säger pedagogen. Ingrid bläddrar bland pappren och skrattar åt några av sina teckningar som hon gjort när hon var tre år. Ingrid ler och skrattar och de samtalar bland annat om vad Ingrid kan göra idag jämfört med när hon var yngre. Detta samtal äger rum mitt i vardagen

bland de andra barnen i förskolans lokaler. Samtalet tas senare upp av pedagogen och förs in i utvecklingssamtalet med Ingrids mamma.

### **Exempel 2**

Pedagog: Det var så roligt med Ingrid för att då sa jag att då vet du att mamma kommer idag. ”Jaa.” Då ska jag visa röda hemliga mappen. ”Jaa.” Så att mamma får se allt som du kan. ”Jaa.” Det är jätteviktigt är det. Det var så roligt för när vi har gjort dom här, nya grejerna nu då, när jag har pratat med henne och sett vad hon gör och du vet det där. Hon är ju så stolt liksom. ”Jag kan göra så här och jag kan göra så här och titta vad jag kan” (härmar rösten, min anm.). Då läste jag upp den här sen maj förra året hur hon var då, då-

Förälder: Jaa, jaa.

Pedagog: Att hon lekte med Gustav mycket och du vet så här. Tyckte gymnastik var roligt och att hon lekte med Lisa och då bara fnittrade hon. Kommer du ihåg Lisa? Och jag sa det har jag skrivit här då hur du var då. Det tyckte hon var jättekul.

I citatet visas hur pedagogen, i utvecklingssamtalet, berättar för föräldern om hur hon involverat Ingrid i förberedelserna av och hur de samtalat om vad som ska sägas i utvecklingssamtalet. Exemplet visar också på hur pedagogen berättar om hur hon involverat Ingrid i skapandet av bilden av sig själv. Barnet uppmanas till självreflektion, en metareflektion över sig själv, sitt beteende och sin situation som förskolebarn. Detta kan förstås som att barnet uppmuntras att bli ett reflekterande subjekt. Detta kan även tolkas som ett sätt att socialisera barnet till självreglering och till att, med Michel Foucaults (1998) terminologi, övervaka sig själv.

## **Föräldrarna involveras**

Även föräldrarna är, som tidigare framgått, involverade både i förberedelser och i genomförandet av samtalet. Föräldrarnas uppdrag blir i ett förberedande skede att samtala om och reflektera kring blankettens frågor tillsammans med barnet i hemmet. Hur detta samtal går till och vad som skrivs som svar på blankettens frågor, ska sedan avrapporteras vid genomförandet av utvecklingssamtalet. Här fungerar rutinerna med användandet av blanketten delvis styrande med sina förberedda frågor som innebär att föräldrarna förväntas ha kännedom om de aspekter som tas upp samt kunna leverera svar på specifika frågor.

Såväl föräldrar som pedagoger tar upp och hänvisar till blanketten och dess frågor och svar i själva genomförandet av utvecklingssamtalet. I följande exempel visas hur pedagogen tar upp blanketten i samtalet:

### **Exempel 3**

Pedagog: Har ni fyllt i blanketten?

Förälder: Det här fyllde vi för ett tag sen det var när vi fick den så gjorde vi



det med en gång. Så jag hoppas jag kommer ihåg vad hon sa jaa. Det är så lätt, lätt att glömma bort.

Förälder: Jag har inte svar på allt, men hon tyckte det var jättekul att-

Pedagog: Ska vi gå igenom ?

Av exempel 3 framgår att samtalet i hemmet mellan barn och förälder samt ifyllandet av blanketten förs in i utvecklingssamtalet. Föräldern uppger att hon har utfört sin uppgift och samtalet fortsätter senare med att pedagogens och föräldrarnas svar på blankettens frågor jämförs. Det finns även exempel på att tidigare genomförda utvecklingssamtal och vad barnet svarat på samma frågor året innan, tas upp och jämförs i det aktuella samtalet.

#### **Exempel 4**

Pedagog: Det är så roligt för jag har ju kvar dom där papprena jag fick av dig förra gången. Ska bli roligt och jämföra. Ska bara visa det här hur hon ritar.

Det här var ju då i mars förra året.

Exempel 3 och 4 visar att föräldern och pedagogen har komplementära roller, det vill säga de gör föreberedelser i olika sociala kontexter där den ena parten bidrar med material från den privata sfären och den andra från förskolan. Pedagogens talar om händelser eller aktiviteter som barnet ägnat sig åt i förskolan och föräldern talar om barnet i hemmiljön. Detta innebär att pedagogen främst relaterar till och positionerar sig till förskolan och den tid när barnet befinner sig där, medan föräldern relaterar till och positionerar sig till platser och tider, företrädesvis utanför institutionen – främst hemmet.

Föräldern förväntas även ta upp egna formulerade frågor i samtalet vilket i sin tur kan ställa krav på viss föreberedelse. Detta kan ske genom direkta frågor i utvecklingssamtalet, exempelvis som i följande sekvenser från tre olika samtal:

#### **Exempel 5**

- Pedagog: Jaa, neej men jag har inget mer och det är här får väl vara bra. Om inte du har nåt sånt här som du tycker?

- Pedagog: Är det nåt speciellt sådär som du har?

- Pedagog: Det är inget du kommer på som du, undrar över?

Ovanstående exempel visar även på att pedagogerna bjuder in eller uppmanar föräldern att ta upp annat än vad pedagogen tar initiativ till i samtalet. Några föräldrar ställer en fråga efter en sådan inbjudan, medan andra inte säger sig ha någon ytterligare fråga som de vill ta upp. Detta kan tolkas som att föräldrarna och institutionen har ett gemensamt intresse och ansvar för att genomföra utvecklingssamtalen, men även ett delat ansvar där varje part har sina och ibland olika uppgifter.

## Konklusioner

Utgångspunkten i denna artikel är att utvecklingssamtal liksom andra typer av samtal är något som skapas gemensamt i interaktion mellan människor i en kontext. Förskolans utvecklingssamtal kan förstås som exempel på institutionella samtal med dess olika kännetecken (Linell, 1990; Adelswärd et al, 1997), ett samtal som används för att uppnå specifika institutionella mål (Cicourel, 1987; Fairclough, 1992; Mehan, 1993; Potter & Wetherell, 1996; Sarangi & Roberts, 1999; Hall, Sarangi & Slembrouck, 1999; Hjärne & Säljö, 2004; Markström, 2005, 2006). Utvecklingssamtal tillhör således en typ av samtal som ska genomföras på ett visst sätt och genom en viss procedur inom institutionen, det vill säga de skiljer sig från samtal i den dagliga ordinarie verksamheten och interaktionen mellan hem och förskola. För att genomföra dessa samtal används särskilda rutiner och ordningar. Samtalets form skiljer sig vidare åt från vardagliga möten mellan personal och föräldrar och handlar bland annat om att examinera det enskilda barnet, reflektera över och presentera sig själv, hemmet eller institutionen (Markström, 2005, 2006).

I de förskolor som ingår i denna studie är själva utvecklingssamtalet en angelägenhet för föräldrar med barn i förskolan och förskolepersonal, vilket skiljer dessa samtal från skolans utvecklingssamtal, eftersom inga barn deltar. Det som visas i föreliggande artikel är dock att förskolans utvecklingssamtal i stor utsträckning i praktiken är en angelägenhet för samtliga aktörer – även barnen – och där de förväntas bidra på olika sätt. Karaktäristiskt för de studerade aktiviteterna är att såväl barn (både direkt och indirekt), föräldrar som personal är involverade i skapandet av utvecklingssamtalet på flera olika sätt. Frågor och svar produceras i en bred social kontext, det vill säga i olika sociala sammanhang, där parterna bidrar och förväntas bidra med underlag bland annat utifrån vad institutionens representanter bestämt ska avhandlas i samtalet. Både pedagoger och förälder förväntas således föra in material – ett specifikt sådant – i utvecklingssamtalet som härrör från olika kontexter i tid och rum. Även tidigare förda samtal förs in i själva utvecklingssamtalet, där exempelvis pedagogen hänvisar till att hon informerat sig om barnet i personalgruppens personalmöte eller hänvisar till tidigare genomförda utvecklingssamtal.

En central artefakt som nyttjas i detta sammanhang är den blankett eller samtalsunderlag som pedagogerna i förskolan utformat. Denna nära relation mellan tal och text i institutionella sammanhang är något som annan forskning inom området institutionella samtal även påvisat (Cedersund, 1992; Mäkitalo, 2005). Texten i form av en blankett, distribueras till föräldrarna, vilket bland annat fungerar som en uppmaning till förberedande samtal i

hemmet inför utvecklingssamtalet. På detta sätt får blanketten en delvis styrande funktion, det vill säga den styr de förberedelser som ska ske men även själva samtalet och dess innehåll (Markström, 2005, 2006). I denna process involveras var och en som ska utföra sina uppgifter; barn, föräldrar och personal. Det är institutionens representanter som initierar dessa förberedelser, vilket kan tolkas som en mer eller mindre tvingande uppmaning till föräldrarna att föra samtal, fylla i blanketter och sedan rapportera om dessa förberedelser i själva utvecklingssamtalen. Detta innebär att aktörerna förväntas reflektera och, framförallt när det gäller barnen, granska sig själva. Denna pedagogiska implikation eller uppmaning är även riktad till de professionella som har att planera och hantera dessa aktiviteter som en del av sin yrkesutövning. Dessa aktiviteter kan i en mening betraktas som obligatoriska och ingår i uppgiften att vara pedagog i förskolan, men kan även sägas ingå i uppgiften att vara förskolebarn och förälder till barn i den svenska förskolan.

Avslutningsvis visar denna artikel att fenomenet utvecklingssamtal är en komplex och mycket omfattande process, som kan sägas involvera en mängd aktiviteter i tid och rum och inte endast genomförandet av "själva samtalet". I denna process utgör de förberedande aktiviteterna en viktig del i konstruktionen av utvecklingssamtalen. Genom att studera en vidare social kontext är det möjligt att belysa såväl vardagslivet i förskolan som hur människors olika aktiviteter är intimt sammanvävda med varandra. Förskolans utvecklingssamtal är således inte "bara" ett utvecklingssamtal, utan en praktik som skapas i samspel mellan barn, föräldrar och förskolans personal i en specifik kontext med dess traditioner, rutiner och artefakter.

## Referenser

- Adelswärd, Viveca, Evaldsson, Ann-Carita & Reimers, Eva (1997). *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Cedersund, Elisabet (1992). *Från personligt problem till administrativt beslut*. Diss. Tema Kommunikation, Linköpings universitet.
- Cicourel, Aaron (1987). The interpretation of Communicative Contexts: Examples from Medical Encounters. *Social Psychology Quarterly* 50 (2), 217-226.
- Corsaro, William (1982). Something old and something new: the importance of prior ethnography in the collection and analysis of audiovisual data. *Sociological Methods and Research*, 11, 145-166.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, Michel (1998). *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv förlag.
- Gars, Christina (2002). *Delad vårdnad. Föräldraskap och förskolläraryuppgift i den offentliga barndomen*. Diss. Institutionen för individ, omvärld och lärande, Stockholms universitet.
- Geertz, Clifford (1993). *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology*. London : Fontana.
- Hall Christopher, Sarangi Srikant & Slembrouck Stefaan (1999). Speech representation and the categorization of the client in social work discourse *Text* 19 (4), 539-570.
- Hjärne, Eva & Säljö, Roger (2004). "There is something about Julia"- Symptoms, categories, and the process of invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Swedish school. A case study. *Journal of Language, Identity, and Education* 3 (1), 1-24.
- Hofvendal, Johan (2004). Relata refero: "positiv, pigg och bra attityd". *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, E-tidskrift 2004: 2*.
- Hofvendal, Johan (2006). *Riskabla samtal- en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Diss. Linköpings universitet: Institutionen för språk och kultur.
- Ivarsson Jansson, Eva (2001). *Relationen hem-förskola. Intentioner och uppfattningar om förskolans uppgift att vara komplement till hemmet 1990-1995*. Diss. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Leiminer, Michelle & Baker, Carolyn (2000). A Child's say. Talk at the Pre-school: conversation analytic research in early childhood settings. *Contemporary Issues in Early Childhood* 1 (2), 135-152.
- Linell, Per (1990). De institutionella samtalens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän. *Forskning om utbildning* 17 (4), 18-35.
- Lindh, Gunnel & Lindh-Munther, Agneta (2005). "Antingen får man skäll eller beröm". En studie av utvecklingssamtal i elevers perspektiv. *Studies in Educa-*

- tional Policy and Educational philosophy: E-tidskrift, 2005:1.*  
<http://www.upi.artisan.se>
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994.* Stockholm: Fritzes förlag.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan 1998.* Stockholm: Fritzes förlag.
- Markström, Ann-Marie (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie.* Diss. Linköping Studies in Pedagogic Practices No 1.
- Markström, Ann-Marie (2006). Utvecklingssamtalet - ett möte mellan hem och institution. *Skapande vetande No 46.* Linköping: Linköpings universitet.
- Markström, Ann-Marie (2007). Hallen-en plats i skärningspunkten mellan privat och offentligt. I G. Halldén. *Den moderna barndomen och barns vardagsliv.* Stockholm: Carlssons förlag.
- Mehan, Hugh (1993) Beneath the Skin and between the Ears: A Case Study in the Politics of Representation. I Seth Chaiklin & Jane Lave (Red.) *International Handbook of Pedagogy and Teaching.* Boston: Kluwer Academic publisher.
- Mäkitalo, Åsa (2005). The Record as a Formative tool. A Study of Immanent Pedagogy in the Practice of Vocational Guidance. *Qualitative Social Work 4 (4), 431-449.*
- Persson, Sven (1994). *Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg.* Diss. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Persson, Sven & Tallberg Broman, Ingegerd (2002). Det är ju ett annat jobb. Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk forskning i Sverige 7 (4), 257-278.*
- Pillet-Shore, Danielle (2003). Doing "okay": On the multiple metrics of an assessment. *Research on Language and Social Interaction 36 (3), 285-319.*
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1996). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour.* London: SAGE Publications.
- Sacks, Harvey (1992). *Lectures on conversation.* Cambridge: Blackwell.
- Sarangi, Srikant & Roberts, Celia (Eds) (1999). *Talk, Work and Institutional Order. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings.* Berlin: Walter de Gruyter.
- Silverman, David, Baker Carolyn & Keogh, Jayne (1998). The Case of the Silent Child: advice-giving and advice-reception in interviews. In Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis (Red) *Social Competence: Arenas of action.* (222-240). London: Falmer Press.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wolcott, Harry (1999). *Ethnography: a way of seeing.* Walnut Creek: Alta Mira Press.





- **”När han är arg är han turkisk”**  
**Identitetsskapande i Lin Hallbergs kompisbokstrilogi**  
Maj Asplund Carlsson och Johannes Lunneblad
- **Lärares professionella/personliga utveckling**  
Jonas Aspelin och Sven Persson
- **Förskolans utvecklingssamtal**  
**– ett komplex av aktiviteter i tid och rum**  
Ann-Marie Markström

E D U C A R E   V E T E N S K A P L I G A   S K R I F T E R

Lärarytbildningen, Malmö högskola  
ISBN: 91-7104-109-5, ISSN: 1653-1868  
2008:1 Artiklar



MALMÖ HÖGSKOLA