

Läraryrkets i lärarlagsdiskussioner om Skolverkets allmänna råd

Authors: ¹Louise Frey & ²Anette Olin

Affiliation: ¹Kungsbacka Municipality; ²Department of Education and Special Education, University of Gothenburg

Contact corresponding author: Louise Frey; louise.frey@kungsbacka.se

Sammanfattning

Läraryrkets är en viktig aspekt i talet om läraren som en professionell yrkesutövare. Läraryrkets förändring har resulterat i ökade krav av olika slag för lärarna. Ett av dessa krav är att hantera styrning genom att reflektera över och tolka olika typer av policytexter. I studien undersöks samtal när lärarna i två lärarlag diskuterar sitt arbete utifrån läsning av ett allmänt råd från Skolverket. Studiens resultat visar att samtalet blir en kraftfull tillgång i detta arbete vilket tydliggörs genom att analysera olika former av talhandlingar. Lärarna låter sig påverkas av riktlinjerna i texten, men ifrågasätter samtidigt innehållet och konstruerar ny kunskap med hjälp av sin egen praktikkunskap. Hur lärarnas reflexiva förmåga kommer till användning samt hur olika former av läraryrkets synliggörs har kopplats till olika samtalsituationer. Studien bidrar således till att beskriva hur läraryrkets agens i form av talhandlingar tar sig uttryck i en skärningspunkt där den statliga styrningen av skolan och lärarnas yrkeskunskap möts.

Nyckelord

Läraryrkets, läraryrket, professionalism, policy, styrning, talhandlingar

©2019 Louise Frey og Anette Olin. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Frey L. og Olin A. (2019). Läraryrkets i lärarlagsdiskussioner om Skolverkets allmänna råd. *Forskning og Forandring*, 2(2), 64-83. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1532>

Abstract

Teacher agency in teacher discussions about policy documents steering teacher work

Teacher agency is an important factor when discussing the professionalism of teachers in their work. One thing required of teachers is to engage with official policy by reflecting on and interpreting different types of policy texts. The study examines conversation between teachers in two teaching teams discussing their work based on their reading of a general advisory document from the Swedish National Agency for Education. The results show that such discussions constitute a powerful approach to this work, clearly illustrated by an analysis of different kinds of speech acts. Teachers are indeed influenced by the guidelines in the text, but at the same time question the content, and construct new knowledge using their own practical knowledge. How teachers' reflexive abilities are used, as well as different forms of teacher agency, are identified in connection with different communicative situations. The study thus contributes to a description of how teacher agency, in the shape of speech acts, manifests itself at the intersection where state policy governing schools and teachers' professional skills meet.

Keywords

Teacher agency, teacher's profession, professionalism, policy, governance, speech acts

Introduktion

I samband med decentraliseringen som genomfördes under 1990-talet i svensk skola introducerades diskussioner om lärares profession och professionalitet (Carlgren & Lindblad, 2016). Då var fokus att det nya målrelaterade styrsystemet förutsatte att lärare måste kunna axla det ansvar som förlades på lokal nivå. Därefter har nya förutsättningar tillkommit, såsom utökade krav på dokumentation och utvärdering i en resultatstyrd skola samt kontinuerlig skolutveckling för att ligga i framkant i kampen om elever i en marknadsstyrd skola¹ (Samuelsson, 2019). Lärare måste kunna samarbeta, både med sitt arbetslag och också annan personal i skolans organisation, för att leva upp till dessa krav på professionen. Det ses inte längre som rimligt att stänga in sig i sitt klassrum och undervisa utan att samarbeta med andra lärare och personal på skolan. I tillägg tillkommer pedagogiska utmaningar som handlar om hur läraren kan förbereda eleverna för sitt medborgarskap i kunskapssamhället (Hargreaves, 2004) genom att exempelvis stimulera elever till mod, nyfikenhet och kunskapsörst (Numan, 2000). Dessutom bör en lärare kunna samhällsbevaka och analysera samhällets utveckling och samtidigt skaffa sig en analytisk kompetens och inte enbart pedagogisk. Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och lärares erfarenhet ska vara beprövad enligt skollagen (SFS 2010:800). Enligt Carlgren och Marton (2004) bör lärare bidra till att producera ny kunskap om lärande och med fördel forska i skolans vardag genom att bli subjekt och påverka vad skolforskning ska intressera sig för.

1 Det fria skolvalet som infördes i Sverige 1992 innebär att alla elever fritt väljer vilken skola de vill söka till. Därtill tillkommer det stora antalet friskolor, ca en tredjedel av alla gymnasieskolor och 17 % av grundskolorna under läsåret 18/19, vilket innebär att konkurrensen om elever är en högst påtaglig faktor för alla skolor att handskas med.

Lärarkyrket inrymmer med andra ord många och tämligen olikartade förväntningar från olika håll.

En förväntan på lärare är att de ska kunna arbeta i enlighet med centrala mål och formulera lokala mål för skolan och den egna praktiken, samt utveckla metoder och hitta bra lösningar på olika problem (Hargreaves, 2004; Frelin, 2013). I samhället räknas professionerna som bärare av kunskap och kompetens som ska ge dem redskap att utföra specialiserade uppgifter på rätt sätt (Svensson & Karlsson, 2008). Styrning och krav uttrycks via olika styrdokument såsom skollag, läroplan och andra riktlinjer, till exempel allmänna råd. I liknande situationer studerar Parding (2010) ur ett professionsteoretiskt perspektiv vilket handlingsutrymme som egentligen finns och hur det utnyttjas av professionella. I hennes forskning poängteras att det finns två typer av professionalism, en yrkesmässig som baseras på kunskap sprungen ur praktisk kunskap och erfarenhet av, i detta fall, lärares arbete och en organisatorisk som utgår från att professionen förväntas följa organisationens idé och styrning. I vår studie studeras lärarnas talhandlingar i en situation där det yrkesmässiga och organisationens krav möts och vi tar hjälp av teorin om läraragens (teacher agency) (Priestley, Biesta & Robinson, 2015) för att fördjupa oss i hur lärarna navigerar när olika förväntningar och krav står på spel. Läraragensen innebär makt att bestämma ifall nytt innehåll ska föras in i skolan och hur det i så fall ska ske. Ett inledande steg i en förändringsprocess kan vara när lärare kommer i kontakt med nya regler och krav som de måste tolka och omsätta i sin undervisningspraktik. I lärarlag sker sådant tolkningsarbete kollektivt när lärarna läser och diskuterar styrdokument och riktlinjer som de förväntas förhålla sitt arbete till.

I studien² belyses en sådan situation då lärare i två lärarlag möter specifika arbetskrav genom att diskutera sitt arbete utifrån läsningen av ett av Skolverkets allmänna råd om hur skolan ska arbeta med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Syftet är att undersöka hur läraragensen tar sig uttryck i mötespraktiken, i lärarnas sätt att tala och reflektera kring policytexten. Fokus riktas mot vilka typer av kunskap lärarna ger uttryck för, hur samtalet används och hur lärarna relaterar till varandra, till ett allmänt råd och till sitt praktiska arbete. Vi söker svar på följande frågeställningar:

- Vilka talhandlingar använder lärarna för att diskutera sin praktik i ljuset av Skolverkets allmänna råd?
- Vilka typer av läraragens kan identifieras i detta kollegiala samtal?

Lärararbete som professionell yrkesutövning – förväntningar, förutsättningar och handlingsutrymme

Professioner beskrivs av Molander och Terum (2008) som yrken där tjänster utövas baserat på teoretisk kunskap som erhålls genom högre utbildning och forskning. Carl-gren (2004) menar dock att lärarens professionella kunskap i stor utsträckning är av

2 Delar av innehållet i föreliggande studie ingår i en tidigare publicerad licentiatuppsats (Frey, 2018).

en annan karaktär än bara teoretisk kunskap. Lärares arbete kan ses som mångfacetterat och "multidimensionellt", det vill säga att flera saker händer hela tiden (Carlgren & Marton, 2004). Ingen lektion eller dag är den andra lik och läraren parerar mellan olika situationer med olika individer samtidigt som undervisning sker. Lärare ska kunna något själva och samtidigt kunna lära ut det till andra i en miljö där det händer mycket. Genom att läraren i sitt arbete gör detta menar Carlgren (2004) att ett yrkeskunnande utvecklas som tyst, oformulerad förtrogenhetskunskap. Det professionella kan uppfattas som en form av reflektion i den praktiska yrkesutövningen. Att reflektera över de olika delarna i det "multidimensionella" arbetet innebär att "lärarkunskapen skapas i handling, samverkan, omdöme och reflektion" (Selander, 2006, s. 58). Det innebär också att professionalismen inte främst kommer till uttryck genom att man löser praktiska problem baserat på tillämpning av generell teoretisk kunskap, utan genom att själv formulera och tolka problem som uppstår i praktiken. Det "svåra" är inte att lösa problem utan att uppfatta dem (Carlgren, 2004, s. 17). Professionaliteten innebär alltså utifrån dessa utgångspunkter att lärare snarare förväntas kunna granska, problematisera och ta ställning, på goda grunder, i förhållande till sin praktik än att enbart handla utifrån extern kunskap och expertis.

En annan fråga om hur lärarprofessionen fullföljer sitt professionella uppdrag gäller det så kallade implementeringsproblemet, nämligen den diskrepans som finns mellan beslutsfattarnas avsikter, som uttrycks i olika typer av styrdokument, och verkställarnas genomförande i praktiken (Sannerstedt, 2005). Dessa båda enheter stämmer ofta inte helt överens. Problemet kan betraktas ur olika perspektiv, antingen som en fråga om tydlighet eller enhetlighet när det gäller hur avsikterna beskrivs i texter, eller som en fråga om verkställarens förståelse och vilja att genomföra det som föreskrivs. Oxensvärdh (2011) tar utgångspunkt i ansvarsförhållandet och menar att det å ena sidan handlar om ett ansvarsutkrävande från myndigheter och kommuner och å andra sidan om ansvarstagande av lärarna. Hon beskriver hur situationen försvåras av att flera aktörer är inblandade såsom myndigheter, kommunen och skolorganisationen. För lärarnas del kan det "skapa ansvarsförvirring på samtliga nivåer i vårt skolsystem och kan då bidra till svårigheter för de professionella att förstå sitt ansvar" (s. 40). De förändringar som genomförts sedan början av 1990-talet innebär att beslutsfattandet blivit en angelägenhet på flera nivåer i skolsystemet, särskilt för lärarna själva. Uppdraget måste tolkas och det egna ansvaret förstås. Samtidigt görs lärare och skolledare ofta till syndabockar när inte reformer blir implementerade (Oxensvärdh, 2011).

Parding (2007; 2010) har i en studie undersökt den upplevda effekten av förändrad styrning av skolan hos lärare på gymnasiet. En spänning mellan profession och organisation kan identifieras, där organisationens logik vinner mark på bekostnad av professionens logik. Lärarna upplever att beslut om hur verksamheten ska organiseras inte tar utgångspunkt i lärarprofessionens kunskap utan snarare rättas mot byråkratisk kontroll. Det är ledningen som bestämmer hur läroplan och arbetsprocesserna ska ändras och lärarnas tidigare handlingsutrymme försvinner eller minskar.

I studien skiljs mellan olika typer av professionalism. I yrkesprofessionalism är det upp till de professionella att välja när, var och hur samarbete ska ske, medan det i organisationsprofessionalism är ordnat genom olika samarbetsstrukturer, i detta fall lärarlag runt ett gymnasieprogram istället för ämnena. Resultatet visar att lärarnas handlingsutrymme är utmanat. För att kunna utföra sitt arbete på ett tillfredsställande sätt värdesätter lärare handlingsutrymmet som ses som en viktig och grundläggande faktor inom professionellt arbete (Parding, 2007; 2010). Samuelsson (2019) ifrågasätter dock Pardings slutsatser och menar att lärarnas professionalitet inte kan förstås så dikotomt som Parding föreslår, utan att det snarare handlar om olika former av professionalitet som uppkommer beroende på vilka kontextuella förutsättningar och institutionella logiker lärarna har att förhålla sig till.

Lärarygens i mötespraktiken

Vi är intresserade av att studera den handlingskompetens som varje lärare måste ta i anspråk för att göra yrkesmässiga bedömningar i varje situation, vare sig de vill förändra eller inte. Vi använder teorin om lärarygens (teacher agency) enligt Priestley, Biesta och Robinson (2015). De beskriver agens som något människor gör eller åstadkommer i en specifik situation. Priestley m.fl. utgår från ett ekologiskt perspektiv vilket innebär att människors handlande ses som reflexiva och kreativa förmågor som påverkas av villkor och förutsättningar i de situationer där handlandet sker. Agens visar sig som intentionell handling. Handlingen styrs av ett visst syfte eller en avsikt och möjliga handlingsalternativ formuleras i denna riktning. Genom överväganden och val avgör läraren vilka handlingar som ska genomföras. Agensen påverkas också av kontextuella faktorer såsom kultur samt sociala och materiella strukturer. För att till fullo förstå agens måste alltså samspelet mellan individuell kapacitet och kontextuella faktorer tas i beaktande (Priestley m.fl., 2015, s. 23). I en studie i Skottland identifierar och beskriver Priestley med kollegor faktorer som påverkar lärares agerande: lärares övertygelser och egen kunskap, deras strävan mot något, språk och diskurser, olika relationer de ingår i samt kravet på performativitet (att handla utifrån mål, regler och riktlinjer).

I vår studie studeras lärare som i samtal diskuterar innehållet i ett allmänt råd och hur de ska förhålla sig till detta i relation till sin vardagliga praktik. I Priestleys m.fl. (2015) forskning visas att lärares språk och diskurser är kraftfulla tillgångar i formandet av lärares agens. Lärares språk och diskurser ger mening åt vad de tänker om sina handlingar och sin praktik. Diskurserna utgår från de lokala strukturer för lärarnas arbete som finns på skolan. De rör också sådana begrepp och pedagogiska trender som är aktuella i den nuvarande situationen. För lärarna i vår studie är ”extra anpassning” ett exempel på en sådan diskurs i den situation som studeras.

Språk och diskurser genereras från någon form av kunskap. Shulman (1986) pekar på olika former såsom innehållslig kunskap, generell kunskap och läroplanskunskap medan Connelly och Clandinin (1988) beskriver den personliga praktikkunskapen (personal practical knowledge). Den senare formen av kunskap genereras från år av

erfarenhet tillsammans med pågående engagemang i det praktiska arbetet. Priestley m.fl. (2015) menar att det inte bara handlar om att uttala sig om det man vet, en pedagogisk påståendekunskap, utan en kombination av denna tillsammans med en mer experimentell kunskap om sig själv och det egna praktiska arbetet. Värderingar samt övertygelser spelar en viktig roll. I talet skapas mening om verksamheten och om pedagogik (Priestley m.fl., 2015). Läraragens kan ta sin utgångspunkt i denna kunskapsform som vi benämner lärares praktikkunskap.

En annan faktor som enligt Priestleys m.fl. (2015) teori inverkar på läraragen- sen är performativa kulturer. Performativitet kan förstås som kraven på skolan och lärare att prestera och att generera prestationer mot ett specifikt utfall, till exempel att följa målen för skolan på ett visst sätt, eller att eleverna ska nå höga resultat och hög måluppfyllelse (Priestley m.fl., 2015). Kraven kan ta sig uttryck på ett strukturellt plan, det vill säga genom relationen mellan lärare, skolledare och externa myndigheter, men också på ett kulturellt plan, det vill säga formas av kunskap, förmågor, attityder samt värderingar som i sin tur formats av erfarenhet av undervisning och reflektioner kring det praktiska arbetet (Priestley m.fl., 2015). Priestley m.fl. (2015) pekar på att det inte bara handlar om att lärarna ska prestera utan även att lärarna har en press att prestera på speciella sätt. Denna styrning från nationell nivå begränsar lärares handlingsutrymme. Performativitet kan i detta sammanhang bli ett ifrågasättande av lärares professionalitet genom att lärarna förväntas leverera policy snarare än att vara med och utveckla policy. I Priestleys m.fl. (2015) forskning visas att performativitet ofta försvagar läraragen- sen. De flesta lärarna i deras studie valde att ”go with the flow” trots att de var missnöjda med det (Priestley m.fl., 2015, s. 125).

När det gäller läraragens behöver lärarna således balansera mellan ett flertal olika delar i sin yrkesutövning. Priestley m.fl. beskriver fyra centrala delar: den egna praktikkunskapen (pedagogiskt kunnande och ansvarstagande), klienterna (eleverna och föräldrarna), staten (via exempelvis styrdokument) och arbetsgivaren (organisationen).

Metod och analys

I vår studie har vi identifierat olika typer av läraragens som kommer till uttryck när lärare diskuterar innehållet i ett av Skolverkets allmänna råd (publikationsserie med rekommendationer för skola och förskola) i relation till sitt praktiska arbete. Råden syftar till att påverka utvecklingen i en viss riktning och till att främja en enhetlig rättstillämpning. Skolan och förskolan ska följa dessa råd om de inte kan visa att bestämmelserna följs på annat sätt. Varje allmänt råd handlar om ett aktuellt område som myndigheten väljer att belysa. I de lärarlagsdiskussioner som här studeras diskuterades det allmänna rådet *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014). En av oss forskare arbetade som kommunforskare med uppgift att stödja skolutveckling i kommunen. Lärarlagen söktes upp för att genomföra fokusgruppsintervjuer. Syftet var att samla empiri till föreliggande studie men också att bidra till stöd för lärarlagens utvecklingsarbete. Innehållet var aktuellt

för dessa lärare därför att bestämmelserna om stödinsatser i skolan hade ändrats och en reviderad upplaga av rådet hade kommit. Två lärarlag valde att delta. I arbetslagen ingick fyra lärare med olika ämnesinriktningar. I det ena laget undervisade alla lärare i årskurs 4 och i det andra i årskurs 9.

Ostrukturerade fokusgruppssamtal används företrädesvis för att ge gruppmedlemmarna frihet att tala om det som de själva väljer utan att bli avbrutna eller styrda av specifika frågor (Wibeck, 2010). Fokusgruppssamtal passar därmed för att undersöka vad som kommer till uttryck i ett friutrymme för att pröva tankegångar, idéer och åsikter. Metoden valdes eftersom den både kunde generera empiri om lärares talhandlingar i skärningen mellan policy och praktik, samtidigt som formen för samtalet blev ett stöd för lärarlagens diskussioner. Uppgiften som lärarna fick var att läsa det utvalda allmänna rådet för att sedan diskutera och tolka innehållet tillsammans under fokusgruppssamtalet.

De båda fokusgruppssamtalen dokumenterades via ljudupptagning som sedan transkriberades i sin helhet. I en inledande genomlysning valdes samtalssekvenser ut för en första analys. För att fånga hur samspelet ledde till ny förståelse och/eller beslut om nya kommande handlingar valde vi att analysera det som skedde i samtalet utifrån en hermeneutisk förståelse av talhandlingars betydelse i en kommunikationsgemenskap (Olin, 2009; Ricœur, 2002). Urvalet av exempel gjordes utifrån tillfällena i samtalen då lärarna tycks befinna sig ”mellan” olika krav, nämligen då de diskuterar hur de ska förhålla sig till dessa krav. Studiens analys är abduktiv i sin ansats, vilket innebär att vi varvat bearbetning och kodning av empiri med användning av teoretiska begrepp för att analysera data (Alvesson & Sköldberg, 1994). Vi fann till exempel passande begrepp inom läraragensteorin som kunde kännas igen i vår empiri, men vissa empiriska utsagor bidrog också till tolkningar som gick utöver teorin. I den första analysomgången läste vi intervjuerna var för sig och jämförde sedan våra intryck. På detta sätt framträdde olika typer av talhandlingar i datamaterialet. Vi fokuserade på när och hur samtalet utträttade något i ett konkret sammanhang och identifierade på så sätt hur olika talhandlingar representerade olika former av läraragens. Utifrån de inledande tolkningarna genomfördes en andra genomläsning av hela intervjumaterialet för att se om talhandlingarna och agensen som visat sig i de första exemplen också fanns i övrigt material. I denna fas modifierade och kompletterade vi beskrivningarna av talhandlingar och olika former av agens.

Talhandlingarna och läraragensen visar sig i analysen vara desamma i båda arbetslagen, vilket vi ser som en validering av resultatet. Exemplen är hämtade från båda intervjuerna och utvalda för att de bäst belyser de resultat vi vill lyfta fram.

Resultat

I resultatdelen redogör vi först för vilka olika former av talhandlingar och läraragens vi funnit i analysen och beskriver dessa kortfattat. Därefter beskriver vi talhandlingarna mer i detalj med hjälp av empiriska utdrag. Läraragensen framträder då i vissa

sekvenser i samtalen i form av till exempel att lärarna tar ställning för något, bestämmer sig för en ny handling eller påtalar att de förstår något på ett nytt sätt. Avslutningsvis sammanfattar vi hur olika former av talhandlingar och läraragens hänger samman i de studerade samtalen.

Handlingar i samtalspraktiken: utredande, utvärderande, reflekterande, kritiska, exemplifierande och problematiserande talhandlingar

Inledningsvis fann vi fyra former av talhandlingar, utredande, utvärderande, reflekterande och kritiska talhandlingar. De tre förstnämnda riktas mot lärarnas eget arbete i jämförelse med det allmänna rådets rekommendationer. I den utredande talhandlingen jämförs det egna praktiska arbetet med texten för att kontrollera om arbetet utförs i enlighet med dessa regler. I den utvärderande talhandlingen prövar lärarna sin praktik mot någon aspekt i texten. Utvärderingen hänger ofta samman med reflekterande talhandlingar då lärarna går utöver texten och sina tidigare kunskaper och kommer till nya insikter. Den kritiska talhandlingen skiljer sig från de tre tidigare genom att den riktas mot externa faktorer som enligt lärarna påverkar deras arbete, såsom rektor, organisation och rutiner. Sådana faktorer ifrågasätts när lärarna genom läsningen av det allmänna rådet uppfattar att det finns brister i arbetet. Dessutom fann vi två ytterligare former av talhandlingar som förekom i kortare sekvenser, en exemplifierande och en problematiserande. Dessa visar sig invävda i de andra talhandlingarna. Sammanvävt med framför allt den utredande talhandlingen använder lärarna en exemplifierande talhandling då de ger en mer ingående beskrivning av något i sin praktik och argumenterar med stöd i sin erfarenhet och kunskap för varför de gör på ett visst vis. Den problematiserande talhandlingen förekommer antingen i uppstarten av någon av de andra talhandlingarna, ofta i form av en fråga som gör att diskussionen tar en viss riktning, eller används när lärarna söker svar och då ifrågasätter sin egen praktik under en utredande eller utvärderande fas i samtalet.

Agens i samtalspraktiken: förbättrande agens, kritisk-konstruktiv agens och praktikagens

Förbättrande agens ses som handling i relation till krav på skolan och lärare att prestera mot ett specifikt utfall eller på ett visst sätt. I vår studie letar lärarna efter kunskap i de riktlinjer för verksamheten som finns i det allmänna rådet. Lärarna samtalar om och försöker tolka vad till exempel vissa begrepp innebär för dem i deras arbete och jämför med exempel från det egna praktiska arbetet. Kritisk-konstruktiv agens benämner vi läraragens när lärarna konstruerar ny kunskap. Detta sker när lärarna ger uttryck för nya insikter som går utöver tidigare kunskaper och erfarenheter om exempelvis hur begrepp ska förstås eller om hur en specifik situation ska hanteras. Praktikagens kommer till uttryck när det främst är lärarnas egen kunskap om det praktiska arbetet som stödjer deras beslut. Lärares erfarenhet, värderingar och övertygelser explicitgörs när de samtalar om hur de har valt att lösa en viss situation och jämför med vad som

står i riktlinjerna i det allmänna rådet. I vissa fall beslutar sig lärarna, baserat på sin praktikkunskap, för att inte följa riktlinjerna i det allmänna rådet utan att fortsätta agera såsom de redan gör eftersom det enligt lärarna fungerar bra.

Utredande talhandlingar

I sitt resonemang om vad som skiljer extra anpassning och särskilt stöd vid åtgärdsprogram startar en deltagare i lärarlaget årskurs 9 med att ställa en fråga om när åtgärdsprogram behövs. Det leder till att ett utredande samtal kommer igång:

L4: *Det är väl så att min tolkning är att när man testat en uppsättning extra anpassningar men det funkar inte, då testar vi en ny uppsättning extra anpassningar och det funkar inte heller och så vidare och eleven kommer inte närmre kunskapsmålet? Läraren gör en bedömning att ett särskilt stöd behövs och då skrivs åtgärdsprogram.*

I samtalet som fortsätter jämförs skolans praktik med vad som står i det allmänna rådet:

- L3: *Då är det nästa fråga som vi diskuterat ... vad är vår mattegrupp då?*
L1: *Det läste jag här ... "när det är under en längre period och det är borta från den ordinarie undervisningen". Då är det en enskild anpassning ... Extra anpassning är inom ramen för lektionen, men under mattegruppen sitter de ju där en längre period och då blir det ett åtgärdsprogram. Då är det under en längre bestående period.*
L3: *Det tycker inte jag att vi fick något bra svar på.*
L1: *Nä, det var där vi ramlade bort på föreläsningen, men när jag läser den här texten står det tydligt att när vi tar bort eleven från den ordinarie undervisningen ...*
L3: *Om det är så att man tar bort eleven från lektionen till annan grupp är det åtgärdsprogram ...*
L1: *Nej, inte om det är tillfälligt, under en period, då är det extra anpassning och mattegruppen är under längre bestående period, de sitter ju där hela terminen och då är det längre och bestående. Det är skillnad om man går till gruppen en till tre gånger. Då är det extra anpassning. Jag skulle säga att definitivt så är en sådan mattegrupp som vi har ... då har eleven ett åtgärdsprogram i botten.*
L3: *Vi behöver se över det där.*

I det här exemplet på ett utredande samtal visar sig vad vi valt att benämna förbättrande agens. Lärarna finner inte något exakt svar på sina frågor om skillnaden i tid för att kunna skilja på extra anpassning och särskilt stöd men de kommer genom samtalet fram till att de bör se över sin verksamhet för att leva upp till kravet i det allmänna rådet. Utgångspunkten i samtalet är att utreda för att förstå vad som är vad när lärarna samtalar kring extra anpassning, särskilt stöd och deras så kallade mattegrupp. Tiden

för det enskilda stödet förstår lärarna som den avgörande faktorn för att skilja på extra anpassning och särskilt stöd eftersom det i det allmänna rådet står ”under en längre period som är bestående”, vilket tolkas i förhållande till eleverna i mattegruppen. Lärarna inser att detta bör ses över i skolan eftersom de tolkar att det finns en diskrepans mellan riktlinjerna och hur det ser ut i deras praktik.

I det andra lärarlaget, årskurs 4, försiggår ett liknande samtal med utredande talhandlingar kring vad som är vad när det gäller extra anpassning och särskilt stöd när det gäller speciell elevgrupp. I detta lärarlag gäller diskussionen deras så kallade läsgrupper som träffas varje vecka:

- L1: *Det måste väl ändå vara även när vi gör det ... jag tänker på läsgruppen vi har nu varje vecka sen augusti.*
- L4: *Vad är det då?*
- L1: *Det är en extra anpassning just nu men frågan är om det skulle övergå till ett åtgärdsprogram istället om vi inte kan se något framsteg? Det betyder att man ska göra en avstämning mycket tidigare och kolla vad är det som hänt, går det framåt, utvecklas de eller behöver de särskilt stöd?*
- L4: *”Det är centralt att lärare och övrig skolpersonal följer upp om de extra anpassningarna inte fungerar eller behöver förändras eller bytas.” (läser innantill)*
- L1: *Ska vi skriva upp detta så att vi kan komma ihåg att jobba med det ... utvärdera anpassningarna.*

Även här kommer en förbättrande agens till uttryck som innebär att lärarna genom att navigera sig fram mellan text och egen praktik försöker skapa sig en gemensam förståelse för vad det innebär att följa riktlinjerna. Det anses såpass viktigt att arbeta vidare med de nya insikter de fått att de föreslår att det ska dokumenteras för att inte glömmas bort.

Utvärderande och reflekterande talhandlingar

Utvärderande och reflekterande inslag i samtalen förekommer ofta tillsammans. I följande exempel samtalar lärarlag årskurs 9 om vikten av att utvärdera extra anpassningar. I samtalet jämför de inte bara riktlinjerna i relation till hur de agerar i praktiken, såsom i ett utredande samtal, utan lyfter också fram exempel från eget praktiskt arbete som visar att texten kan förstås på olika sätt. Det uppstår ett prövande av det praktiska arbetet gentemot formuleringarna i det allmänna rådet.

- L2: *Det är viktigt att vara fortsatt uppmärksamma på att de extra anpassningarna verkligen ger resultat, i annat fall kan skolan behöva utreda elevens behov på nytt. Min fråga är, vem är det som avgör vad som är resultat?*
- L4: *Det är väl om man når kunskapsmålen.*

- L2: *Ja, men ... om du har en elev som aldrig läst en bok i hela sitt liv och nu har du äntligen fått den här eleven att läsa ... är inte det resultat? Åt rätt håll ... även om vi inte når kunskapskraven än.*
- L3: *Jo, det är det väl riktigt, men då behöver vi väl göra nedsläpp lite oftare under resans gång och visa ... det här ser vi nu och extra anpassningarna kvarstår, tänker jag, och det måste väl ligga på mentorn.*
- L2: *För det står bara ”ger resultat”, det står inget om att man ska ha uppnått kunskapskraven.*
- L1: *Nä ... det är ju rätt intressant, hur ska man tolka det då?*
- L1: *Jag har för mig att längre fram står det ... bara för att en elev har uppnått kunskapskraven behöver det inte i sig betyda att man tar bort åtgärdsprogram och särskilt stöd eller extra anpassningar.*
- L3: *Nej, det behöver det inte betyda, det är kanske därför de har lyckats.*
- L1: *Att det kan vara viktigt att dessa anpassningar finns kvar ... och då menar jag att är inte det ett mål i sig att man har uppnått målet som satts upp, inte bara resultat, utan att man uppnår målen också.*
- L2: *Men, vi måste väl kvalitetssäkra det också liksom.*
- L1: *Ja, utvärdera dem ...*
- L2: *Det kan man ju göra på en mentorstid.*
- L1: *Ja, naturligtvis.*

Utvärderingen berör huruvida extra anpassning har lett till resultat. De diskuterar på en mer generell nivå för att bli överens om hur de ska tolka texten. Lärarna menar att resultat inte endast kan vara när eleven når kunskapsmålen utan att det även måste inbegripa när det sker någon form av utveckling för eleven. Eftersom texten ”Det är viktigt att vara fortsatt uppmärksam på att de extra anpassningarna verkligen ger resultat” (Skolverket, 2014, s. 32) inte är tydlig med vad ett resultat kan vara, leder det till att lärarna måste reflektera över detta. De konstruerar en gemensam förståelse, vilket vi förstår som att en kritisk-konstruktiv agens kommer till uttryck. Den gemensamma förståelsen utgår från det allmänna rådet och egen tidigare kunskap, men går utöver denna och leder till överenskommelser och insikter om vad som är betydelsefullt i arbetet.

I ett annat exempel i lärarlag årskurs 4 visar sig även andra former av agens kunna kopplas till de utvärderande och reflekterande talhandlingarna. Här diskuteras hur och när extra anpassningar ska dokumenteras. Att följa anvisningarna i det allmänna rådet skulle innebära ökad arbetsbelastning i form av mer dokumentation. Samtidigt kan det innebära en vinst, inser lärarna, i och med att arbete som ändå görs skulle bli synligt:

- L4: *Det är inte lika lätt att tidsbestämma, som att sätta igång och starta en lektion. Det är ju inte så att nu kan de det, när vi har gjort det i två månader.*
- L2: *Men däremot har vi bockat av någon och sagt att det inte behövs på samma sätt ...*

- L1: *Ja, det har vi ju faktiskt gjort. Men vi har inte uttryckt att det har varit en extra anpassning från början.*
- L3: *Nä, det är sant.*
- L1: *Det är bara sånt vi gör för att vi vet att det funkar.*
- L4: *Men samtidigt, när vi inte visar detta ... vi visar inte utåt vad vi gör ... då visar vi inte heller vad vi har för behov och så vidare.*
- L1: *Om vi skulle skriva det i Unikum så liksom ... kommer det ju fram att vi gör så här mycket extra anpassningar ändå som inte syns. Om det står där på extra anpassningar så syns det ju rätt tydligt hur mycket vi faktiskt gör.*

Utvärderingen tar sin utgångspunkt i lärarnas praktik som lärarna inser genomförs i enlighet med vad riktlinjerna kräver, vilket dock inte framgår för andra i och med att de inte följer kravet om dokumentation. I den första delen, då lärarna vet med sig att de gör saker i det praktiska arbetet som fungerar väl, utläser vi en praktikagens, det vill säga lärarna baserar sin utvärdering på erfarenheter av vad som fungerar i det praktiska arbetet. I den senare delen, när de konstaterar att de inte fullföljer dokumenterandet enligt kraven, efterföljs praktikagens av förbättrande agens när lärarna, genom att reflektera kring kravet, kommer till insikt om att de faktiskt skulle behöva visa vad de redan gör för att arbetet ska synas och kunna värderas utifrån. Syftet är att de vill visa att de lever upp till kraven i det allmänna rådet.

I följande exempel från lärarlag årskurs 4 leder de utvärderande talhandlingarna ytterligare ett steg längre när lärarna med utgångspunkt i styrdokumentets skrivningar börjar reflektera över och tydligt ifrågasätta sitt eget praktiska arbete:

- L1: *Det är precis som du säger, vi har absolut haft ett bra arbete med rutiner och så, men nu funderar jag på om vi har det egentligen. Är det så himla solklart för alla, så att alla vet hur de ska bete sig och att alla vet vad de ska göra, när det ska vara extra anpassning och när det ska vara särskilt stöd som behövs. Hur tydliga är vi med att dokumentera våra extra anpassningar och har vi tidsbestämt dem? Utvärderar vi det?*

Här uppstår en situation då lärarna ifrågasätter sin egen praktik, det vill säga de erfarenheter och kunskaper som de utgår ifrån och som är basen för deras praktikagens: "vi har absolut haft ett bra arbete med rutiner och så". Olika former av agens möts i samtalet, förbättrande agens utifrån det allmänna rådet och praktikagens baserat på erfarenhet och kunskap från det praktiska arbetet. Dessa båda kunskapskällor påverkas i sin tur av olika kontextuella faktorer och flera syften blir aktuella samtidigt i lärarnas diskussion. Det självkritiska förhållningssättet leder vidare till att lärarna fördjupar sig med hjälp av reflekterande talhandlingar:

- L3: *Min reflektion är ju också att det står här på något ställe att vi måste bli bättre på att åtgärdsprogrammen blir redskap, för om det inte blir*

det så är det ju ganska så meningslöst för vårt arbete, om vi gör det bara för föräldrarnas skull eller för överlämning. Men att jag måste varje vecka använda informationen i ett åtgärdsprogram ... Jag är jättedålig på det, på det sättet.

L4: De är inte levande.

L1: Ja, eller så formulerar vi åtgärdsprogrammen fel, för det som står här... det är extra anpassningar som vi gör i den dagliga undervisningen medan särskilt stöd handlar om stöd i form av extra anpassningar som inte vi klarar av att genomföra ... det står så ... stöd som inte är möjligt att genomföra av lärare och övrig skolpersonal. Man måste få in externa personer. Då är frågan om vi gör fel ... vi skriver åtgärdsprogram och sen gör vi ändå åtgärderna ...

Här synliggörs kritisk-konstruktiv agens i samtalet om det egna praktiska arbetet. Lärarna ifrågasätter hur de arbetar med åtgärdsprogrammen och upptäcker till och med att de troligen ”gör fel” utifrån det allmänna rådet. Att identifiera och erkänna möjliga brister i det egna arbetet kan öppna för nya sätt att agera, vilket vi tolkar som en konstruktiv talhandling.

Kritiska talhandlingar

Kritiska talhandlingar riktas mot externa faktorer som påverkar lärarnas arbete. I ett av samtalen i lärarlag årskurs 9 startar en lärare upp en ny diskussion med ett problematiserande exempel om arbetet med hemmasittare som relativt snabbt övergår i en kritisk diskussion:

L2: Ja, vi har ju några stycken hemmasittare och på sidan 15 pratar de om långvarig frånvaro och det står att även i dessa fall kan eleven vara i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. Och det är ju rätt så självklart, men jag tror att vi väldigt ofta ser mera de här eleverna som problem än att man tänker att här gäller det att vi i möjligaste mån ska anpassa.

L3: Fast gör vi inte det?

L2: Jo, men jag tycker att det beror lite grand på av vilken anledning man är hemmasittare och ibland finns det nyansskillnader.

L1: Frågan är om vi egentligen anpassar för dem, många gånger skickar vi bara hem arbeten till dem. Gör vi en anpassning i studiegången? Gör vi en anpassning i ämnen? Gör vi ...

L3: Talar du utifrån allmänt eller vad vi gör?

L1: Allmänt. Hur tänker skolan i det här fallet? Har vi en strategi för det överhuvudtaget?

L3: Nej, det har vi inte. Vi har däremot ... alltså, vi har ju egna strategier för det. Lärare Y gör ju ett jättejobb och eleven X material anpassar vi väl? Vi har börjat skicka material till X.

- L1: *Eleven har hela tiden fått material, men det är ju inte samma sak att ha gjort det och att ha anpassat materialet. Har vi gjort allt för X? Har skolan gjort allt för X? Ytterst ansvarig är ju då rektorn.*

I samtalssekvensen är en av lärarna drivande genom att vara kritisk mot hur arbetet med hemmasittare organiseras. I det fortsatta samtalet återkommer denne lärare till sin kritiska hållning och tar stöd i texten för att stärka sin kritik och får med sig sina kollegor. Även om lärarna talar om ett "vi", det vill säga sig själva, frågar de sig ytterst om det verkligen finns en organisation kring den problematik det gäller. Ansvaret förläggs utanför dem själva, främst hos rektorn:

- L1: *Men samtidigt gör vi det? ... systematiskt? ... det står längre fram i häftet...vem gör vad, vad har rektorn för ansvar och hur genomför vi åtgärdsprogrammet, utvärdering med mera? Det står att rektorn är ansvarig för att vi följer en viss gång eller en viss strategi, en modell eller arbetsgång. Har vi överhuvudtaget en arbetsgång här eller är det återigen den enskilde mentorn eller läraren som antar att vi gör väl så här.*
- L2: *Ja, det är väldigt mycket fri improvisation.*
- L1: *Då är det ju en fråga om vi verkligen har en organisation kring vilka riktlinjer vi egentligen har. Det tycket jag är ganska bra fråga.*

Via den kritiska talhandlingen som lärarna driver med stöd i texten, finns en riktning mot möjlig förbättrande agens, "... gör vi det? ... systematiskt?". I reflektionerna kring dem själva och deras arbete visas en form av insikt om att de skulle behöva jobba mer med problematiken som de diskuterar och försöka utveckla arbetet. I denna analys kan vi dock inte avgöra om förbättrande agens utvecklas eftersom vi inte vet hur lärarna agerar efter mötet. Själva samtalssekvensen avslutas med att problemet förläggs bortanför dem själva, i organisationen och hos rektorn.

Nästa samtalssekvens från lärarlag årskurs 4 visar ett kritiskt förhållningssätt till innehållet i det allmänna rådet. Lärarna ifrågasätter hur de ska kunna uppfylla allmänna rådets krav i sin praktik:

- L1: *Det här tycker jag är lite intressant, det står...förutsättningen för arbetet ... dels ska huvudmannen ha koll på att rektor lever upp till skollagen vad gäller anpassning och särskilt stöd ... skapa rutiner för att undersöka att arbetet med extra anpassning och så vidare fungerar på skolenheterna ... sen ska rektorn se till att det finns tillräckligt med resurser för att tillgodose elevernas behov av extra anpassning och särskilt stöd, samt vid behov omprioritera resurser på skolenheten ... Det händer ju inte heller direkt.*
- L3: *Nä ...*

- L1: Och sen då att kvalitetsarbetet kring extra anpassningar ... att ha tid att kunna dokumentera och ...
- L3: Sen undrar jag vem som har överblicken ... vem ser vem som har störst behov ... hur blir det rättvist om det ska omprioriteras ... vilka elever har störst behov?
- L1: Är det den som skriker högst och klagar mest?
- L3: Nu har ju vi i vårt lilla arbetslag en överblick, men det är ju bara för 4:orna och rättvist mellan 4:orna. Det kan ju vara så att ... jag vet inte ...
- L1: Vi kommer hela tiden tillbaka till den punkten ... gör vi för mycket själva?

I den kritiska talhandlingen förläggs problemet utanför lärarna själva och lärarnas resonemang leder inte till någon lösning i form av kommande handlingar. Problemet kvarstår och lärarna tycks oförmögna att påverka situationen. De uttrycker att andra har och borde ta ansvar. Det blir alltså en slags återvändsgränd som inte skapar förutsättningar för någon agens. I exemplet fortsätter den kritiska diskussionen kring arbetsgången, men övergår sedan till ett utvärderande samtal då lärarna kommer med nya idéer om hur arbetet skulle kunna organiseras, det vill säga kritisk-konstruktiv agens uppstår:

- L3: Alla från mellanstadiet till exempel. Vi borde samarbeta eftersom vi har två speciallärare borde vi vara med och diskutera hur deras tid ska fördelas utifrån elevernas behov. Men nu blir det mer som du säger ... X tar alla fyror och XX tar alla 5:orna och 6:orna för de befinner sig i de husen som eleverna är. Det kanske inte är det bästa.

Exemplifierande talhandlingar

Exemplifierande talhandlingar används invävt i andra talhandlingar för att argumentera för något utifrån den egna kunskapen och erfarenheten som lärarna tar med sig från sin praktik.

Följande exempel från lärarlag årskurs 9 visar hur en lärare argumenterar för att de gör rätt i förhållande till det allmänna rådets krav. Exemplet är invävt i en utredande talhandling där lärarna diskuterar vilka elever som behöver ett åtgärdsprogram. Lärarna är inte helt överens om hur de ska tänka kring elever som behöver extra anpassning på grund av olika behov, även om de inte riskerar att få F, och för att stärka sin argumentation tar läraren utgångspunkt i ett specifikt fall:

- L1: Men då är det kanske en fråga om det är en annan sak än mognadsprocess hos hen som har tagit stryk på vägen tidigare och som gör att hen kanske inte riktigt är där hen borde vara när det gäller läsningen och det är det som påverkar. Jag menar, med läsanpassningarna nu när hen ju ändå det som hen behöver för läsandets skull. Hen når ju ändå högre i vissa ämnen för att läsningen anpassas. Skulle vi ta bort

*det skulle det nog falla ganska kraftigt överallt. Det är ju ett handikapp
hen har liksom. Hen skulle kunna nå ett D eller så men utan anpass-
ningar skulle hen troligtvis inte nå E för det hjälper ju hen så pass.*

Utgångspunkt tas här i lärarens kunskap och erfarenhet om att anpassning ger resultat och tas den bort kommer det troligtvis att få konsekvenser för eleven. Det är således praktikagens som kommer till uttryck i diskussionen.

Problematiserande talhandlingar

Återkommande startar lärarna ett resonemang om något nytt tema genom att någon ställer en fråga eller lyfter ett problem. Detta förstår vi som en problematiserande talhandling. I följande två exempel startas utredande och utvärderande diskussioner med hjälp av frågor:

- L3: *Eh ... jag tror jag fattar detta, men å andra sidan dokumentation då?
Behöver det här dokumenteras vare sig det handlar om åtgärdsprogram eller inte?*
- L3: *Hur gör vi för att göra våra åtgärdsprogram mer levande, mer användbara? Det står ju här ..."elever och föräldrar ska vara insatta i åtgärdsprogrammet". Är våra elever insatta i sina åtgärdsprogram?*

Dessa problematiserande frågor är användbara i samtalen för att komma in i talhandlingar då lärarna har möjlighet att agera. En problematiserande talhandling används ibland även sammanvävt i en annan talhandling och kan då leda till att ett problem byggs upp och leder fram till att en fråga kan ställas, vilket sedan blir möjligt att arbeta vidare med i själva samtalet. Följande exempel från lärarlag årskurs 9 visar hur det ser ut när lärarna diskuterar om diagnoser ska leda till ett åtgärdsprogram:

- L2: *Det finns en sak till som är direkt kopplad till detta och det står på s. 32: "I de fall som elevens vårdnadshavare motsätter sig utredning i huruvida eleven är i behov av särskilt stöd kan rektorn inte passivt acceptera detta om en utredning är för elevens bästa." Det är väldigt ofta så att våra hemmasittare har någon form av diagnos.*
- L1: *En diagnos är ett fall för ett åtgärdsprogram eller är det det vi upptäcker med eleven ...?*
- L1: *Så som jag tolkar det behöver inte diagnosen i sig betyda ett åtgärdsprogram i sig. Däremot om diagnosen innebär svårigheter för eleven. Då är det ju en annan sak.*
- L3: *Nu kommer vi till kärnans punkt här ... vad är vad och när blir det det ena eller det andra.*
- L3: *En elev med en diagnos behöver säkerligen ett åtgärdsprogram, men extra anpassningar behöver inte betyda ett åtgärdsprogram. Men när kommer vi till det läget då det behövs?*

Lärarna bygger upp diskussionen genom problematiserande frågor. Detta kan förstås som en slags kritisk-konstruktiv agens i form av ifrågasättande eller undrande som för samtalet vidare. Agensen verkar alltså i själva samtalet. Dessa frågor leder senare till att lärarna även utvärderar och reflekterar över sin praktik.

Sammanfattning och diskussion

Resultatet visar att lärarna agerar i en skärningspunkt mellan att vara självbestämmande och att leva upp till reglerande krav på yrket. Detta kan relateras till beskrivningen av yrkesprofessionalitet och organisationsprofessionalitet och det handlingsutrymme som Parding (2007; 2010) beskriver. Det kan också relateras till Samuelssons (2019) beskrivning av hur lärarprofessionaliteten tar sig olika uttryck beroende på dess inbäddning i olika kontexter och institutionella logiker. Vår studie ger ett bidrag genom att belysa hur lärare i en samtalspraktik förhåller sig till handlingsutrymmet i sin specifika kontext. Vi beskriver hur och när deras läraragens kommer till uttryck som tolkningar i det kollegiala samtalet.

I de samtal vi studerat kommer sex olika former av talhandlingar (utredande, utvärderande, reflekterande, kritiska, exemplifierande och problematiserande) och tre former av agens (förbättrande agens, kritisk-konstruktiv agens och praktikagens) till uttryck som sinsemellan hänger samman på olika sätt. Utredande talhandlingar hänger samman med förbättrande agens på så sätt att utgångspunkt tas i det allmänna rådets tydliga angivelser för att avgöra om utförandet av egen praktik görs i enlighet med dessa. I utvärderande talhandlingar tas inte rådets angivelser på samma sätt för givet som rättesnöre utan lärarna tar sig friheten att bedöma deras värde mot det praktiska arbetet. Detta kan leda till förbättrande agens då lärarna ser en poäng med styrdokumentets riktlinjer och väljer att försöka finna vägar att följa dem, men en annan möjlighet är att deras erfarenheter från det egna praktiska arbetet väger tyngre varvid praktikagens istället aktualiseras, då de eventuellt väljer att bortse från riktlinjerna. Utvärderande och reflekterande talhandlingar, som ofta sker sammanhängande, leder ibland till kritisk-konstruktiv agens för att utveckla förståelse för vad texten betyder eller för att med hjälp av självkritisk reflektion ifrågasätta det egna arbetet. Lärarna går alltså utöver tidigare erfarenheter och konstruerar ny kunskap i mötet mellan texten och det egna praktiska arbetet. Den exemplifierande talhandlingen är i sig uttryck för praktikagens när lärarna använder sin kunskap och erfarenhet för att diskutera någon aspekt i texten utifrån exempel från det egna arbetet. Problematiserande talhandlingar är en slags kritisk-konstruktiv agens då de frågor som lärarna ställer skapar förutsättningar för att samtalet ska leda vidare till en fördjupad reflektion.

Den talhandling som har minst koppling till någon form av agens är den kritiska eftersom den i de samtal vi studerat innebär att det problem som diskuteras förläggs utanför lärarnas påverkanssfär. Att denna situation uppstår kan förstås på olika sätt, antingen att lärarna på detta sätt undandrar sig sitt ansvar i situationen eller att det faktiskt handlar om att de genom diskussionen inser att detta ligger bortom deras

handlingshorisont. Vår studie ger inte underlag att säkert bedöma vilket i det fall som här studerats men vad vi kunde se var att när den kritiska talhandlingen övergick till andra talhandlingar ledde det till att någon form av agens åter aktualiserades.

Lärarygens i det praktiska arbetet är alltså inte en form för handlande som endast utgår från en typ av kunskap eller en utgångspunkt. I varje situation finns olika möjligheter med utgångspunkt tagen i olika grunder för beslut, vilket vägs samman och aktualiserar olika former för agens. Priestley m.fl. (2015) beskriver hur performativa kulturer som uppstår när lärare sätts under press för att följa regler hotar lärares professionalitet i form av handlingsutrymme att använda sin egen bedömning för att avgöra vad som är rätt att göra i en viss situation. Det är lätt att tänka att följsamhet mot det allmänna rådet i våra exempel skulle föranleda ett performativt handlande medan praktikagens baserad på lärares tidigare kunskap och erfarenhet skulle leda till ett mer professionellt handlande. Studien visar dock att det inte är så enkelt i det praktiska utförandet. Ibland leder läsningen av det allmänna rådet till upptäckter och ifrågasättande av bristfälliga handlingar i det egna praktiska arbetet, ibland tar lärarna avstånd från reglerna för att deras erfarenhet säger dem att det finns bättre sätt att agera på. Det tolkar vi som att performativitet i bästa fall kan utmana den professionalism som lärare besitter så att den kan utvecklas. Yrkesprofessionalismen har å sin sida kapacitet att stabilisera läraryrkets praktiska arbete i förhållande till det performativa när lärarna ges möjlighet att delta i bedömningen av vilka förändringar som kan vara av värde i den aktuella situationen.

Sammanfattningsvis kan vi i linje med Samuelsson (2019) dra slutsatsen att lärares agens och professionalism tar sig olika uttryck beroende på kontextuella förutsättningar och logiker. Ur ett praktikperspektiv tycks det rimligt att värdera lärarnas (tal) handlingar i förhållande till de spänningar och dilemman som måste hanteras i varje specifik situation. Studiens resultat visar hur lärarygens utgörs av en balansakt mellan den egna praktikkunskapen, elevernas behov, statens direktiv och arbetsgivarens förväntningar (jfr Priestley m.fl., 2015). Lärare ansvarar ytterst för vad som sker i klassrummet och måste därmed i varje situation ta ställning och göra (kloka) val. Vad som är klokt beror på.

Om författarna

Louise Frey Lektor, Kungsbacka kommun, med fokus på praktisknära forskning och skolutveckling. Fil.lic. inom utbildningsvetenskap och pedagogiskt arbete vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet. Freys forskning rör lärares professionsutveckling med fokus mot lärarygens. Hon är även lärare för åldrarna 13-16 i svenska/religion/geografi/samhällskunskap/historia.

Anette Olin Universitetslektor och docent i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Olin's forskning rör lärares och skolledares professionella utveckling. Särskilt fokus riktas mot hur de professionella lär i samarbete med varandra i skolan och även i samarbete med universitetet (t.ex.

handledning och projekt). Ett annat fokus är mellanledarskapet (t.ex. förstelärare, utvecklingsledare) kopplat till skolans skolutvecklingsuppdrag. En stor del av hennes verksamhet, både forskning och utbildning, sker i form av aktionsforskning. Olin er medlem af redaktionsgruppen for *Forskning og Forandring*, men har ikke deltaget i redaktionen af dette nummer af tidsskriftet.

Referenser

- Alvesson, M., & Sköldböck, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgrén, I. (2004). Professionalism som reflektion i lärares arbete. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare* (s. 14–20). Stockholm: Lärarförbundet.
- Carlgrén, I., & Lindblad, S. (2016). Lärarprofessionalism: Lojalitet eller självständighet?. I G.-B. Wärvik, C. Runesdotter, E. Forsberg, B. Hasselgrén, & F. Sahlström (red.), *Skola, lärare, samhälle. Vänbok till Sverker Lindblad* (RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 9, s. 337–349). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Carlgrén, I., & Marton, F. (2004). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*, New York: Teachers College Press.
- Frelin, A. (2013). Att hantera läraryrkets komplexitet(er) – en grund för professionalitet? *Utbildning & Demokrati*, 22, 7–27.
- Frey, L. (2018). *Läraragens i mötet mellan lärares professionalism och styrning i skolan*. (Licentiatuppsats, Göteborgs universitet.) Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/56206>
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapsamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L.-I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Numan, U. (2000). Lärande för lärarprofessionalism. I E. Alerby, P. Kansanen & T. Kroksmark (red.). *Lära om lärande* (s. 187–202). Lund: Studentlitteratur.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik – en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 286). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Oxenswärdh, A. (2011). *Ansvarsförhållanden vid skolutveckling*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Parding, K. (2007). *Upper secondary teachers' creation of discretionary power – the tension between profession and organization*. Luleå: Luleå universitet.
- Parding, K. (2010). Lärares arbetsvillkor: handlingsutrymme i tider av förändrad styrning. *Didaktisk Tidskrift*, 19(2), 95–111.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency an Ecological Approach*. London: Bloomsbury.
- Ricoeur, P. (2002). *En hermeneutisk brobygger. Tekster af Paul Ricoeur*. Århus: Klim.
- Samuelsson, K. (2019). *Teachers' work in times of restructuring: On contextual influences for collegiality and professionalism*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 431). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Sannerstedt, A. (2005). Implementering - hur politiska beslut genomförs i praktiken. I B. Rothstein (red.), *Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem* (s. 18–48). Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (2006). "Lärares kunskaper – Lärares arbete". I A.-K. Broström & B. Lidholt (red.), *Lärares arbete. Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15, 4–14.
- Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram, SKOLFS 2014:40* (Skolverkets allmänna råd med kommentarer). Stockholm: Skolverket.
- Svensson, L. G., & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I A. Molander., & L-I, Terum, (red), *Profesjonsstudier* (s. 261–275). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.