

Synlig pedagogik och subtila interaktionsmönster

Fallstudier av framgångsrik undervisning vid IV och IM

Ingrid Henning Loeb & Karin Lumsden Wass

VISIBLE PEDAGOGY AND SUBTLE INTERACTIONS. SUCCESSFUL TEACHING IN UPPER SECONDARY EDUCATION FOR STUDENTS NOT ELIGIBLE FOR REGULAR PROGRAMMES. In this article, two examples of teaching for students not eligible for regular programmes in Swedish upper secondary education are analysed. These were selected as they are representative of teaching that the students have spoken highly of. A theoretical point of departure are theories of organizing which focus on connections of actions and institutionalized patterns. Institutionalized patterns of visible pedagogy with strong classification and strong framing (cf. Bernstein 1975) are identified. However, the two examples also show other more subtle interactions. These are analysed and shown to be of importance with the help of concepts from John Dewey (1916) and his emphasis on the role of communication and interaction in the educational process.

Keywords: upper secondary education, visible pedagogy, interaction, organizing of capacities, communication.

Inledning

”Undervisningen är bra”. ”Lärarna förklarar bra”. ”Man lär sig mer här”. Detta är elevomdömen som återkommit under våra klassrumsstudier i lärmiljöer inom före detta individuella programmet och nuvarande introduktionsprogram. I denna artikel visar vi några

Ingrid Henning Loeb, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet, Box 300, 405 30 Göteborg. E-post: ingrid.henning-loeb@ped.gu.se
Karin Lumsden Wass, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet, Box 300, 405 30 Göteborg. E-post: karin.wass@ped.gu.se

exempel på undervisning som vi ser som representativ för det som eleverna uttrycker. Undervisningsformerna som analyseras är individuellt bänkarbete och katederundervisning i helklass och innefattar vad utbildningssociologen Basil Bernstein beskriver som en ”synlig pedagogik” (Bernstein 1975). I kontexten finns dock även mer subtila interaktionsmönster där eleverna knyts till undervisningen och där en institutionell ordning stabiliseras. Det är relationella handlingar som stöttar elevernas delaktighet och lärandeprocess. Syftet med artikeln är dels att åskådliggöra och analysera den synliga pedagogiken, dels att uppmärksamma och ge betydelse åt de mindre framträdande interaktionsmönster som vi ser som avgörande för elevernas positiva erfarenheter av sin utbildning.

Studiernas sammanhang och bakgrund

Klassrumsstudierna som diskuteras i föreliggande artikel är en del av ett större forskningsprojekt. Från 2009 och under drygt fyra år har vi följt en handfull lärmiljöer inom gymnasieskolans individuella program (IV) som både eleverna själva och utomstående beskrivit som framgångsrika – utbildningarna har positiva elevutvärderingar och har av andra aktörer utpekats som goda exempel.¹ Projektets övergripande forskningsintresse har varit att identifiera och analysera sådana lärmiljöers organisering och studera deras omorganisering inför, under och efter gymnasiereformen Gy 2011. Intresset för IV kom ur återkommande negativa omdömen från politiker och i media, exempelvis utbildningsministerns formulering ”det svenska skolväsendets egentligen allra mest misslyckade insats” (Jan Björklund i Ekot, P1, 2008-03-28). Kritiken mot IV som lyftes fram gällde dels antalet elever inskrivna i programmet, dels den låga andel elever som efter studier på IV fullföljde en gymnasieutbildning. Läsåret 2006/07 läste sju procent av eleverna på IV och 25 procent av eleverna som börjat sina gymnasiestudier på IV slutförde dessa med slutbetyg inom fem år (Skolverket 2007). Folkpartiet hade under några år drivit linjen att ”skrota” och ”avskaffa” det individuella programmet samt att elever som inte uppnått resultat i grundskolan skulle gå ett tionde år där.² Detta var också en av gymnasieutredarens Anita Ferns slutsatser (SOU 2008:27). Idén om det tionde skolåret och utredarens förslag kom dock inte att genomföras. Istället omvandlades IV i och med reformen Gy 2011 till fem introduktionsprogram (jfr skollagen SFS 2010:800, kap. 17, gymnasieförordningen SFS 2010:2039, kap. 6).

Vad som är framgångsrik utbildning är, som andra har visat, långt ifrån självklart (Stigendal 2004). Som exempelvis Jan-Eric Gustafsson

(2006) poängterar är betyg inte något okomplicerat mått på utbildningsresultat. Skolan har många mål, varav endast kunskaper utvärderas i form av betyg. Att värdera skolverksamhet på ett vidare sätt än enbart med avseende på elevernas kunskapsresultat rör fundamentala frågor om skolans uppdrag. Det handlar om vad som ska räknas som viktig kunskap (Englund med flera 2012), det handlar om normer, värden och etiska ställningstaganden och om elevers delaktighet på många plan. Utifrån dessa grunder fann vi anledning att studera lärmiljöer inom IV med positiva elevutvärderingar, goda omdömen av andra aktörer och hög närvaro. Hur var de organiserade? Hur organiserades elevernas lärande? Hur skulle organiseringen förändras med reformen – och vilka organiseringsprocesser skulle vara beständiga efter reformen?

I andra publikationer (Henning Loeb & Lumsden Wass 2011; 2012; Henning Loeb 2012; Berglund & Henning Loeb 2013) har vi beskrivit och analyserat olika aspekter av dessa lärmiljöers organisering och omorganisering bortom arbetet i klassrummen. I denna artikel bygger underlaget på klassrumsobservationer och handlingsmönster som vi identifierat som beständigt och återkommande. De exempel vi lyfter fram kan betraktas som empiriska belysningar av det som i *Lgr 11* benämns ”strukturerad undervisning under lärares ledning” (*Lgr 11*, kap. 2.2). Det är också sådana undervisningsformer, exempelvis ”lärarledd undervisning” eller ”katederundervisning”, som ofta förespråkas av utbildningspolitiker eller i media. Som vi dock kommer att visa och diskutera är de lärardominerade interaktionsmönstren komplexa. De består inte bara av ”strukturerade och lärarledda” lektioner utan också av en omfattande kommunikation mellan lärare och elever, där eleverna är delaktiga och där läraren bemöter dem på olika sätt, såväl socialt som utifrån undervisningens innehåll. På så vis visar exemplen en meningsskapande eller meningserbjudande undervisning (jfr Englund 1997).

Tidigare studier och kunskapstillskott

Tidigare klassrumsstudier om undervisning inom IV har fokuserat aspekter viktiga för oss att förhålla oss till. Elisabeth Hultqvist, som i sin avhandling om IV (Hultqvist 2001) också laborerar med Bernsteins begrepp, visar hur undervisningen i den klass som hon studerat är svagt inramad jämfört med studieförberedande program, och att eleverna i hennes klassrumsstudier på IV efterfrågar ”mindre slapp” undervisning. Martin Hugo (2007), som under tre år följt en grupp IV-elever som läser karaktärsämnen från Livsmedelsprogrammet, har i sin avhandling en livsvärldsfenomenologisk utgångspunkt. Hugos

två övergripande slutsatser är dels betydelsen av mellanmännsliga relationer mellan lärare och elever, vilket är helt avgörande för att eleverna ska komma till skolan och lära sig, dels att eleverna lär sig när de upplever att innehållet i skolan är, som de säger, ”på riktigt”. Eleverna i hans studie har haft olika konkreta arbetsuppgifter och beskriver lärandesituationerna som meningsfulla.

Marianne Dovemark (Dovemark 2012) visar i sina studier av ett individuellt program i en kommun hur elever kallas ”svaga” och tillskrivs en identitet som ”praktiskt lagda”, och därmed leds in i starkt ”praktiskt orienterade” aktiviteter. Att eleverna skulle trivas var överordnat att övertyga dem om att studera, och Dovemark benämner detta ”snällhetens gissel”, då, som hon lägger fram, ”skolan bidrar till att återskapa de maktordningar och den sociala skiktning som finns i samhället” (Dovemark 2012, s. 86). I en annan studie inom ramen för vårt forskningsprojekt har Margreth Hill (Hill 2012) studerat lärares och elevers interaktion i en IV-klass under en lektion i början av terminen, med några nya och ganska stökiga killar i klassen. Hill tar i sin analys hjälp av Deweys tankar om erfarenhet som samverkan mellan kontinuitet och interaktion, och visar hur kontinuiteten är central för studieklimatet. I hennes undersökning är omhändertagandet inte i första hand vårdande och skyddande. Ungdomarna ställs inför krav och förväntas uppfylla sin del av vänlighet, hänsyn och respekt i den attityd de visar lärarna och de andra eleverna (Hill 2012, s. 190).

Alla dessa forskningsbidrag rör – om än med olika teoretiska perspektiv och med olika slutsatser – frågor om organisering av lärande inom IV och frågor om lärarens bemötande, det sociala samspelet och elevernas trivsel. Resultaten visar å ena sidan vikten av omhändertagande, å andra sidan förekomsten av ”slapp undervisning” och ”snällhetens gissel”. Vårt bidrag med denna artikel är att beskriva och analysera en synlig pedagogik med starkt klassificerad och starkt inramad undervisning (Bernstein 1975) och de interaktionsmönster som vi ser som avgörande för elevernas positiva erfarenheter av sin utbildning.

Teoretiska och metodologiska avstamp

En utgångspunkt i forskningsprojektet har varit teorier om organisering som Barbara Czarniawska (Czarniawska 2005) vidareutvecklat ur nyinstitutionell teori. Med detta perspektiv kopplas organisering av kollektiva handlingar till andra kollektiva handlingar, och på så sätt skapas och återskapas ”handlingsnät” och institutionella ordningar. Organisering är en ständigt pågående process som innefattar

stabiliseringsprocesser och förändringsprocesser: det är aldrig ”färdigorganiserat”. Inspirerade av detta perspektiv har vi studerat reformeringen genom fältstudier i lärmiljöer – *where the action is*. Presentationen av klassrumsstudierna har sin grund i dessa teorier om organisering. Vad är det som hålls för framgångsrikt – vad bygger det på för slags interaktion? Hur organiseras undervisningen – vilka handlingar upprepas och vad kopplas de till? I denna artikel lyfter vi fram två exempel på interaktionsmönster i undervisningen som upprepades och visade sig stabila över tid.

John Deweys interaktionistiska epistemologi och utbildningsteori har kompletterat den organisationsteoretiska ingången. För oss var Deweys idéer om växande som utbildningens mål (Dewey 1916/1999) väl lämpade som bas för studier av det individuella programmet, med elever som av olika skäl inte går i reguljära program. Hans argument att den pedagogiska processen inte har ett mål bortom sig själv utan är sitt eget mål (Dewey 1916/1999, s. 88) öppnar för en bred analys av organiseringen av undervisningen och lärandet. Som andra har framhållit (exempelvis Lundgren 1989; Englund 1999; Wahlström 2007) är utbildning för Dewey inte något ostrukturerat som enbart ska bygga på barns eller individers erfarenheter. Tvärtom är organisering ett begrepp som återkommer i Deweys texter. Hans poäng är att den måste vara avhängig såväl av individerna som av målet med utbildningen.

Även Deweys kärnfrågor om skolans roll i ett demokratiskt samhälle såg vi som centrala för studier av organiseringen av utbildning för elever utanför reguljära gymnasiestudier. Grunden för ”den stora gemenskapen” ska utvecklas i skolan genom delade erfarenheter och genom delaktighet i demokratiska processer. För Dewey är kommunikationen samhällets bärande element: samhället existerar i kommunikation (Dewey 1916/1999, s. 38). Kommunikationen är det sätt genom vilket människor får en utvidgad, förändrad erfarenhet – och också något gemensamt. Detta reser anspråk på undervisning och kan med Dewey beskrivas som ”kommunikation som säkrar deltagande i en gemensam förståelse” (Dewey 1916/1999, s. 38).

De undervisningsmönster som identifieras i denna artikel och som kommer att gestaltas med två exempel kan vid en första anblick ses som en kontrast till Deweys anspråk om deltagande och interaktion. Det handlar om en undervisning med synlig pedagogik, stark klassifikation och stark inramning. Dessa är begrepp från utbildningssociologen Basil Bernsteins teorier om klassrumsundervisning (Bernstein 1975). Med stark klassifikation avses att undervisningen är organiserad genom tydligt avgränsade ämnen som eleverna ska bli godkända i, genom prov för betyg. Undervisningen är till exempel inte ämnesintegrerad

(vilket skulle innebära en svagare klassifikation). Med stark inramning avses att innehåll, arbetsformer och arbetstakt är reglerade på förhand, och att kriterier för bedömning av uppgifter är tydliga. Som Sverker Lindblad och Fritjof Sahlström visat (Lindblad & Sahlström 1999; Sahlström 2008) har undervisningen i den svenska grundskolan från 1990-talet och framåt blivit svagare inramad än tidigare, med färre lärarledda lektioner och fler elevaktiva arbetsformer. Denna tendens innebär, vad Bernstein benämner, en mer osynlig pedagogik.

Den undervisning som vi åskådliggör är alltså tvärtom exempel på en synlig pedagogik. Läraren håller i trådarna, ämnesinnehållet är distinkt, och eleverna genomför avgränsade moment som de får återkoppling på. Som Ana Morais och Isabel Neves – två pedagogiska forskare i Bernstein-traditionen – visat (Morais & Neves 2001; Morais 2002) gynnas ofta barn med en så kallad utarbetad skolkod av en osynlig pedagogik, där elevernas inflytande och delaktighet ökar. Barn och ungdomar som däremot inte behärskar skolkoden, gynnas av en synlig pedagogik. Dessa slutsatser är viktiga att framhålla för våra studier, utifrån elevernas positiva omdömen om undervisningen. Elevernas omdömen kan också knytas till ett av Deweys centrala argument, som bygger på att mål och medel är intimt sammanflätade i situationer, i aktiviteter och i hans anspråk att ”Ett mål måste kunna översättas till en metod som samverkar med elevernas aktiviteter. Det måste klargöra vilken miljö som behövs för att frigöra och organisera deras förmågor.” (Dewey 1916/1999, s. 149).

Som vi redan gjort gällande är den synliga pedagogiken bara en del av miljön, dvs. *en* metod att ”frigöra och organisera” elevernas förmågor. I miljön finns också andra, mindre synliga interaktionsmönster som är nog så viktiga.

De exempel som vi lägger fram visar lärardominerade undervisningsmönster med företeelser som uppmärksammats och granskats kritiskt i olika klassrumsstudier. I analysen kommer vi att beröra lotsning, IRE-sekvenser och lärares dominans av talutrymme. Lotsningsbegreppet, framskrivet och diskuterat av Ulf P Lundgren (Lundgren 1989, s. 217 ff.), innebär att eleven lotsas av läraren genom en viss uppgift, men elevens kompetens att själv klara uppgiften ökar ytterst lite. IRE-sekvenser i undervisningen innebär att någon (oftast läraren) initierar en handling (oftast en fråga), som pekar framåt mot en respons som evalueras (se Sahlström 2008 för introduktion med exempel och problematiseringar). Lärardominans av talutrymme har i internationella studier formulerats som två-tredjedelsregeln, den tid i klassrummet som läraren pratar.³

Med hänvisning till en diskussion förd av Ingrid Carlgren (Carlgren 2010, s. 210–211) ställs lotsningsbegreppet mot stöttning, som till skillnad från det som tillskrivs lotsning innebär en lärande interaktion.

Vi kommer även att analysera exemplens kommunikativa mönster som IRE-sekvenser men visa hur dessa också innefattar ”kommunikation som säkrar deltagande i en gemensam förståelse”, för att knyta an till Deweys anspråk. Genom bemötande, bekräftande och stöttande handlingar kopplas eleverna till lärmiljön och lärandeaktiviteterna.

Metod och etik

Datainsamlingen som ligger till grund för våra exempel har varit klassrumsstudier kompletterade med ljudupptagningar via en mp3-spelare som läraren haft runt halsen. Efter att ha genomfört deltagande observation i lärmiljöerna till och från under ett år och identifierat ämnesundervisningen på IV som en organisering med synlig pedagogik och stark inramning, funderade vi på hur vi skulle kunna komplettera metoden och generera data som gjorde att vi bättre skulle kunna gestalta och analysera vad som försiggick. Inspirerade av skuggning som en metod att studera organisering (Czarniawska 2007) beslutade vi oss för att utrusta läraren med en mp3-spelare. Textexemplen är ett urval ur ett material från sammanlagt 20 lektioner med just denna datainsamlingsmetod. Vi är väl medvetna om mer förfinade tekniska möjligheter att studera klassrumsinteraktion, exempelvis med flera kameror, att elever bär mikrofoner eller med en strikt design explicit inriktad på elevers interaktion (Sahlström 2008, s. 60). Men sådana inspelningar övervägde vi inte. I de miljöer där vi varit har det funnits elever med skyddad identitet, elever som flytt till Sverige och elever som blivit trakasserade. För att få tillgång till klassrumsinteraktionen och störa så lite som möjligt valde vi att koncentrera oss på lärarens handlingar.

Etiska överväganden har baserats på Vetenskapsrådets forsknings-etiska föreskrifter (Vetenskapsrådet 2011). Eftersom eleverna var över 15 år har informerat samtycke i den aktuella studien inhämtats från dem men inte från föräldrar eller vårdnadshavare. Eleverna informerades om att det var vad läraren gjorde och sade och hur undervisningen gick till som var mest intressant för oss. Vi informerade även om att skolornas namn och namn på lärare och elever anonymiserades och att man också fick säga till om man inte ville vara med. Några elever sa till oss att de inte ville att vi spelade in, och i något fall förmedlade läraren det till oss. Inspelning har skett enbart med elever som gett sitt samtycke. Klassrumskommunikationen under temat Brott och straff – som exempel 2 är hämtat från – rörde ibland uppmärksammade händelser som skulle kunna identifieras. Sådana delar har inte varit aktuella för avrapportering eller publicering.

Under båda dessa inspelade exempel var en av oss deltagande observatörer och satt i en ledig bänk. Eleverna var under denna period vana vid att vi kom och deltog under lektionerna. I början av lektionen satte läraren på sig inspelaren och påminde om att vi ville forska för att veta hur lärarna undervisar och att vi behövde spela in för att kunna göra en bra studie. Vårt intryck var att eleverna inte brydde sig nämnvärt om vår närvaro eller om lärarens inspelare.

Exempel 1: Matematiklektionen

Textutdraget nedan är från en matematiklektion våren 2011. Det är individuella studier och sex elever i klassrummet. En elev har haft svårt att komma igång och ropar på läraren. Hon går fram, ställer sig bredvid, ser efter vilken uppgift han är på och läser:

- 1 L: Den här boken har X sidor hela boken.
- 2 E: Mm.
- 3 L: När Linus har läst tjugofem sidor, hur många sidor har han kvar då?
- 4 E: Eeh... Sjuttiofem?
- 5 L: Det kan du inte veta. Nu förutsatte du att boken hade hundra sidor.
- 6 E: Ja.
- 7 L: Men om den inte har hundra sidor utan den har X sidor.
- 8 E: Mm.
- 9 L: Hur skriver du då?
- 10 E: X plus tjugofem.
- 11 L: X plus...?
- 12 E: X gånger tjugofem. Måste det vara.
- 13 L: Hur gjorde du... Om boken har hundra sidor.
- 14 E: Mm.
- 15 L: Och han har läst tjugofem.
- 16 E: Mm.
- 17 L: Så kom du fram till sjuttiofem. Vilket räknesätt hade du då?
- 18 E: Tre fjärdedelar.
- 19 L: Mm. Men vilket räknesätt hade du?

- 20 E: Gånger.
- 21 L: Hundra gånger tjugofem det är tvåtusenfemhundra.
- 22 E: Ja... Ehm... tjugofem plus tjugofem plus tjugofem.
- 23 L: Jamen det kan du inte veta.
- 24 E: Nej...
- 25 L: Du vet...
- 26 E: Då måste det vara X minus tjugofem.
- 27 L: X minus tjugofem måste det bli ja.
- 28 E: Ja, eftersom tjugofem sidor är borta.
- 29 L: Mm, visst. Fatima har X kronor. Mattias har tio kronor mer. Hur mycket har Mattias?
- 30 E: X plus tio.
- 31 L: Javisst.
- 32 E: Förresten, det var ingen skola på tisdag och onsdag?
- 33 L: Nej.
- 34 E: Okej.
- 35 L: Men du kommer att få hemuppgifter idag som du ska göra på tisdag och onsdag.
- 36 E: Ja. Jag skulle egentligen gjort det i onsdags men så tog jag med fel häfte, geometrihäftet och... Jag blev så arg så jag slog sönder det häftet.
- 37 L: Usch då. Så ska du inte bli arg. Det är bara dumt. Angelica har fem kronor mindre. Fatima har fortfarande X
- 38 E: X minus fem.
- 39 L: Ja.
- 40 E: Alltså jag tänker såhär att jag vet inte om jag kommer klara mig på ett vanligt gymnasium. I matte.
- 41 L: Va? Vad tänker du?
- 42 E: Nej alltså inte för att vara negativ, inte för att ha dåligt självförtroende men det känns inte som att jag kommer klara mig på egna ben bara.
- 43 L: Jo jag tror att du gör det, faktiskt. Om du bara stannar upp och tänker efter, inte blir panikslagen när du får matteuppgifter.
- 44 E: Ja.

- 45 L: Men vi ska jobba... Jag tänkte såhär att när du är klar med det här häftet så är du ju...
- 46 E: Färdig med allihopa.
- 47 L: Färdig med grundskolan.
- 48 E: Ja.
- 49 L: Och då plockar jag fram en bok till dig som heter... [ohörbart] ... tror jag.
- 50 E: Mm.
- 51 L: Eh, som är en repetition till. Och så gör vi valda delar av den.
- 52 E: Okej.
- 53 L: Allt för att du ska bli så säker som möjligt.
- 54 E: Mm. Men jag försöker ju så gott jag kan, men ibland så vill man ju bara ge upp, och... [ohörbart]
- 55 L: Mm. Men det kommer du ju nog att känna även sen.
- 56 E: Mm.
- 57 L: Men jag ska skriva ett litet... brev tänkte jag till dig, som du får med dig.
- 58 E: Ja.
- 59 L: Som du ska lämna när du börjar på nästa skola. Om dina svårigheter med matte.
- 60 E: Ja.
- 61 L: Och att du behöver ha extra stöd och hjälp i matte.
- 62 E: Yes.
- 63 L: Så lämnar du fram det när du får din mattelärare, så får de fixa det.
- 64 E: Mm.
- 65 L: Linda har dubbelt så mycket som Fatima.
- 66 E: X gånger två.
- 67 L: Ja. Eller två X.
- 68 E: Ja. Ja, just det.
- 69 L: Mm.

På lektionen finns läraren och sex elever som alla räknar individuellt i sina häften. Häftena har utarbetats av läraren och en kollega till henne för att skapa ett material med en progression för elever vars

matematikkunskaper ofta har stora luckor. Några elever lyssnar på mp3 i hörlurar medan de räknar, några småpratar under tiden som läraren hjälper och samtalar med denna elev.

Den här eleven är nära ett mål som han haft det senaste läsåret: att bli godkänd i grundskolans matematikämne och att kunna söka samhällsvetenskapligt program till hösten. Behörighetskraven för högskoleförberedande program på gymnasiet är från hösten 2011 tolv ämnen: godkänt betyg i matematik, svenska och engelska, samt ytterligare nio ämnen. För att kunna antas till ett samhällsvetenskapligt program ska fyra av dessa nio ämnen vara geografi, historia, samhällskunskap och religionskunskap. Eleven, som hade ganska många betyg från grundskolan, hade, som läraren uttryckte det i ett samtal med mig, ”många styrkor men dåligt mattesjälvförtroende. Han kan egentligen mycket, men han tror sig om inget när det gäller matte.”

Vi har i olika sammanhang använt textutdraget ovan som utgångspunkt för diskussion, med lärarutbildare, med lärarstudenter och i fokusgruppsamtal med verksamma lärare. En inte ovanlig reaktion har varit aversion och kommentarer som ”hon låter honom inte tänka klart” och ”hon tar inte hans oro på allvar, hon avfärdar den”. En lärarutbildare, som varit med sedan 1970-talet, kommenterade: ”Hon lotsar, precis som Ulf P. Lundgren visat hur man inte ska göra. Han lär sig bara när hon står bredvid och säger vad han ska göra. Jag trodde inte sånt här fanns längre.” Dessa negativa kommentarer är synnerligen intressanta, då eleven uttryckte att läraren var ”den första matteläraren som hjälpt mig att fatta”.

En analys av utdraget visar att eleven inledningsvis (mellan raderna 1 och 26) testar inte mindre än sex olika alternativ på vad uppgiften handlar om eller hur han ska lösa den, innan han med lärarens hjälp träffar rätt. Frågan är om inte det kan ses som ett paradexempel på lotsning. Eller? När eleven kommit fram till rätt svar bekräftar läraren, leder honom in på nästa uppgift – och då svarar han rätt direkt:

- 26 E: Då måste det vara X minus tjugofem.
 27 L: X minus tjugofem måste det bli ja.
 28 E: Ja, eftersom tjugofem sidor är borta.
 29 L: Mm, visst. Fatima har X kronor. Mattias har tio kronor mer. Hur mycket har Mattias?
 30 E: X plus tio.
 31 L: Javisst.

Exemplet visar snarare hur lärarens handlingar innebär en interaktionell stöttning (Carlgren 2010). Det handlar inte enbart om att lotsa eleven genom uppgifterna. Elevens kommentar på rad 28 visar att han förstått logiken och inte längre chansar som tidigare. Lärarens sätt att ingripa och kommunicera hjälper eleven vidare till nästa uppgift, som han också klarar utan stöd. Denna uppgift är dessutom addition till skillnad från det första exemplet som var subtraktion, vilket också visar att eleven förstått hur han ska tänka. Interaktionen mellan läraren och eleven och den stöttning som läraren ger framstår dock som väsentlig för att eleven ska komma fram till en egen förståelse. Läraren står kvar – hon går inte därifrån. Om det är ”utan stöd” eller ”med stöd” kan förstås diskuteras, och vi återkommer till det.

Vad händer härnäst i interaktionen? Eleven byter samtalsämne och frågar om det är någon skola på tisdag och onsdag. Därefter följer historien hur han förstört sitt geometrihäfte. Denna del av samtalet avslutas med att läraren lugnt kommenterar: ”Usch då. Så ska du inte bli arg. Det är bara dumt.” Utan fler kommentarer går hon vidare till nästa uppgift: ”Angelica har fem kronor mindre...” Även denna uppgift klarar eleven utan hennes stöd, bortsett från att hon står kvar vid bänken. Då kommer en ny vända i samtalet: eleven börjar prata om att han inte tror att han klarar matematiken i ett vanligt gymnasieprogram. Läraren säger emot. Hon delger honom något som kanske närmast kan beskrivas som hennes strategi – dels en kortare strategi för resten av våren som innebär att han kommer att räkna på uppgifter som han behöver för att bli säkrare, dels en strategi för framtiden: hon ska skriva ett brev som han kan ta med sig till sin kommande matematiklärare. Utan några åthävor eller frågor om känslor eller dylikt leder hon så in eleven på nästa uppgift – som han också klarar utan hennes hjälp. Här avslutas textexemplet. Efter detta går hon vidare till nästa elev och eleven räknar vidare på egen hand. Han sätter på sin mp3, fixar en stund med den och räknar på. Två gånger innan lektionen är slut ber han om hjälp, för att få bekräftelse på att han tänkt rätt. Läraren bekräftar med ”Mm” och ”Ja, just det”. Vad vi har tagit del av är en organisering där läraren håller i trådarna, ämnesinnehållet är distinkt, och eleven genomför avgränsade moment som han får återkoppling på. Pedagogiken är synlig, klassifikationen och inramningen är stark. Eleven sitter vid sin bänk och ska jobba med matematikhäftet och läraren får genom sina handlingar – genom att ställa frågor, kommentera, och stå kvar – gång på gång eleven att göra det som han är där för. Hon avdramatiserar eskapaden med geometrihäftet, frågar inget, och går tillbaka till uppgiften som ska göras. Hon ger inte heller oron för framtiden särskilt stort utrymme. Detta kan förstås utläsas som nästan nonchalant, men

hon kommunicerar kort att hon har ett slags strategi och får sedan eleven att jobba vidare. Hon står kvar tills hon fått honom att räkna, intervenerar genom att dra honom in i och tillbaka till den aktivitet som han är där för – räkna matte. Hennes fokus är på eleven och på att stötta hans lärande. Inte en enda gång vänder hon sig mot någon annan elev fastän det pratas och någon mest ägnar sig åt sin mp3. Sekvensen omfattar fyra minuter och 21 sekunder; därefter går hon vidare till några som suttit och småpratade de senaste minuterna och frågar ”Hur går det här då?”.

Exempel 2: Samhällskunskapslektionen

Vårt andra exempel är från hösten 2012, och alltså från tiden med IM – introduktionsprogrammen. Eleverna här är inskrivna i IM-programmet Individuellt alternativ. Som formulerat i gymnasieförordningen ska Individuellt alternativ ”utformas utifrån elevens behov och förutsättningar. Utbildningen får innehålla grundskoleämnen som eleven saknar godkända betyg i och hela eller delar av kurser i karaktärsämnen och i gymnasiegemensamma ämnen. Även andra insatser som är gynnsamma för elevens kunskapsutveckling får ingå i utbildningen” (SFS 2010:2039, kap. 6, §6).

Underlaget kommer från en undervisningsperiod i samhällskunskap som vi följde, från början av december till mitten av januari (med några veckors uppehåll för jullov). Temat hette Brott och straff och läromedlet *Samhällsboken om Sverige*, kapitel 4, Lagar. Vi deltog under fyra lektioner. Under tre av dessa hade läraren en inspelare runt halsen. Hon hade också inspelare under ytterligare en lektion (då vi alltså inte var närvarande). Deltagande observation och inspelningar har kompletterats med intervjuer med lärare och elever under perioden och efteråt. Lektionsuppläggen varierade: läraren berättade, eleverna hade värderingsövningar i olika omgångar, läraren och eleverna läste artiklar ur *Metro*, de läste läroboken, eleverna jobbade tillsammans med läraren med ett frågehäfte som läraren gjort utifrån innehållet i boken, de repeterade och hade prov. Läraren hade också genomgångar med en fallbeskrivning (”Brottsfallet”) från Brottsförebyggande rådet, BRÅ, som fanns på internet. Det var många nya ord för eleverna och ord som de frågade om var exempelvis mened, fall, ringa, målsägande.

Läraren läste högt, ställde frågor, sammanfattade svar, höll i diskussionerna och skrev svaren på instuderingsfrågorna på tavlan. Det var alltså en starkt inramad undervisning, där läraren var delaktig i det mesta. Inte någon gång arbetade eleverna i par eller i smågrupper –

interaktionsformer som har ökat i svensk skola (Lindblad & Sahlström 1999; Sahlström 2008). I en efterföljande intervju förklarade läraren att med en del andra klasser i IV hade det kunnat gå, men i klasser som denna ”får de inte jobbat då” och ”får inte det stöd de behöver”. Det fanns också elever som kunde ”ta mycket stort utrymme” och ”reta andra”, och andra elever som ”drog sig undan” eller ”slöt sig in i sig själva”. Hon såg det också av de skälen som nödvändigt att ”hålla i lektionerna”. En genomgång av de fyra inspelade lektionerna visar att läraren hade 60 % av talutrymmet (lektion 1: 60%, lektion 2: 50%, lektion 3: 65%, lektion 4: 65%).⁴ Exemplet nedan åskådliggör organiseringen och interaktionen av ett pass med läroboken och ett frågehäfte. Resultatet kan analyseras som en klassisk så kallad IRE-sekvens, där läraren initierar med en fråga, får en respons, och evaluerar.

- 1 L: Fråga 6. Hur många brott anmäls till polisen varje år i Sverige?
- 2 E1: [ohörbart] fem
- 3 L: Va?
- 4 E1: [ohörbart] komma fem ...
- 5 L: A, jag hör lite dåligt...
- 6 E2: En komma fem miljoner!
- 7 L: En komma fem, ja. En och en halv miljon.
- 8 E3: [visslar]
- 9 L: [skriver på tavlan] En och en halv miljon.
- 10 E1: Vad skrev du för nånting?
- 11 L: En och en halv miljon. [Frågar sedan:] Tycker du jag ska öva?
- 12 E1: Nejnej [skrattar lite]. Jag såg inte.
- 13 L: Det är mer än en och en halv miljon, till och med. Och [hostar] det ökar faktiskt –anmälningarna. Kan ni tänka er: en och en halv miljon, som anmäls till polisen. Varje år. Tänk vad många det är per dag... Hur många blir det per dag?
- 14 E4: Det är 365 dar på ett år.
- 15 L: Ja. Det är 365 dagar på ett år... Ungefär hur många ... blir det då?... Är det nån som har en aning?
- 16 E5: Vaddå?
- 17 L: Hur många brott är det som anmäls till polisen varje dag?

- 18 E2: 25?
- 19 L: 25?
- 20 E4: Kanske 30.
- 21 L: Kanske 30... Det är nog bara här i [stadsdelen]. Men i hela Sverige ... så är det alltså fem tusen brott.
- 22 E3: [visslar]
- 23 L: ... som anmäls.
- 24 Elever: – [ohörbart]
- 25 L: Och då, kan man inte förstå lite då... att de inte kan utreda alla? Att de inte kan åka på alla? Tänk så många. Men mycket är ju... smågrejer. Förrföra veckan så anmälde jag en stöld.
- 26 E3: På dig?
- 27 L: -Ja, på mig. Vet du vad de hade snott? De hade snott mina registrerings skyltar till bilen.
- 28 E3: Oh my God.
- 29 L: Ja. Och då ringer man ju och anmäler det. Men det blir ingen utredning.
- 30 E3: Nej.
- 31 L: Jag bara får ett papper på att öhhh... men det ställer till lite problem.
- 32 E5: Men du kan köra ändå utan?
- 33 L: Nej, det kan jag inte. Jag får inte köra utan registrerings skyltar. Vad ska de med mina registrerings skyltar till, tror ni?
- 34 Elever: [faller varandra i talet] Använda dem/ Ha dem falskt/ Ha dem på sin egen bil.
- 35 L: Ja. Ja så kan det vara... Vad sa du, J?
- 36 E5: Ja, typ det.
- 37 L: Ja, typ det... Ja. Mina skyltar kanske har varit med om nåt jätteroligt. Jag vet inte... Men nu har jag fått nya skyltar. Så nu kan jag köra. Men man får aldrig köra med en bil som inte har registrerings skyltar. Mmmm. Men det är jättemånga brott som anmäls varje dag. Man förstår att de har att göra. Okej. Nästa fråga...

Exemplet åskådliggör förvisso en stark inramning med en synlig pedagogik, IRE-modellen och lärarens dominerande roll. Med organisationsteorin som grund kan man säga att eleverna kopplas till

den gemensamma utbildningsaktiviteten genom lärarens IRE-upplägg, genom boken man ska läsa, och genom häftet med frågorna som läraren och eleverna ska skriva svar på. Exemplet visar dock också hur läraren förklarar och ger sammanhang (30 brott bara i stadsdelen), berättar (om stölden hon råkat ut för) och svarar på elevers frågor (att man inte får köra bil utan registreringsskyltar). Det är ett kommunikativt och meningsskapande samspel – genom den starka inramningen och lärarens dominerande roll. I denna undervisningssekvens deltar alla – vissa mer aktivt än andra, men alla elever lyssnar, kommenterar och ställer frågor. I vår analys är det ett kommunikativt samspel som med Dewey kan beskrivas som ”kommunikation som säkrar deltagande i en gemensam förståelse” (Dewey 1916/1999, s. 38).

Arbets sättet som beskrivs ovan med IRE, boken och frågorna är *ett* exempel på ett kommunikativt samspel där lärarens handlingar dominerar. Andra exempel från vår datainsamling under denna undervisningsperiod innefattar andra metoder, som ”heta stolen”, ”fyra-hörn”-övningar, värderingsövningar genom att dra lappar, läsa och säga vad man tycker om det som står. Under sådana moment framför eleverna olika argument och skillnader i synsätt ges utrymme – från elever och från läraren. Läraren ger utrymme åt diskussion men stryker inte medhårs. Ett exempel är när en elev berättar att han blivit anmäld för att ha hotat en motståndare under en fotbollsmatch. Läraren svarar: ”Det tycker jag var bra att han anmälde. Man får aldrig lov att hota.” Ett annat exempel är när en elev säger något som en annan elev tycker är konstigt, vilket uttrycks ljudligt: ”Asså. Han säger *alltid* så konstiga saker!”. Läraren säger: ”Nej. Det tycker jag inte. Det tycker jag inte alls.” Ett tredje är när de tittar på fallstudien från BRÅ och talar om ungdomstjänst. En elev utbrister:

- 1 E: Kolla här! Man får såna skitjobb. Kratta löv! Vad fan är det?
- 2 L: Det kan det vara. Men jag vet de som... som fått göra riktigt bra jobb också.
- 3 E: Jamen alltså... Hade jag fått det där jobbet så hade jag slängt krattan åt helvete. Jag hade inte ens arbetat.
- 4 L: Men. Men om... om du hade blivit dömd till det – kan du säga det då: ”Det här skitjobbet vill jag inte ha?”
- 5 E: Ja.
- 6 L: Vad hade hänt då, då?
- 7 E: Inte fan vet jag.
- 8 L: Nej.

I sådana värderingsövningar rekonstrueras erfarenheter, olika argument ges utrymme och lärare och elever lyssnar på varandra. Läraren framför ibland också sina åsikter, och visar när hon inte håller med. Läraren är ständigt närvarande, vilket hon också säger att hon måste vara så att det inte ”spårar ur”. Hon berättar i en efterföljande intervju att även om diskussionerna kan bli fantastiskt intressanta kan man inte gå in på allt.

”Vad man än kommer in på så finns det många som har många hemska erfarenheter. Så är det. Man måste stoppa om det går för nära. Det kan bli för personligt... Vad som händer i en diskussion är att man kan locka eleven att ge ut information, och det blir alldeles för mycket. Det ska inte bli för privat. Ibland kan man dela erfarenheter, och det känns ok. Så är läget, gilla läget. Men till exempel att fastna i någonting och älta och rota är oftast inte bra.”

Precis som eleven i exemplet med matteundervisningen säger dessa elever att de lär sig ”jättemycket”. Det är ”bästa läraren”. På frågan varför svarar de till exempel att ”hon lyssnar”, ”hon kan förklara bra”, ”hon är duktig lärare”.

Sammanfattande analys och slutsatser

Vi har lagt fram två exempel på en organisering med en synlig pedagogik, en starkt klassificerad och starkt inramad undervisning (Bernstein 1975). Vi har visat en framträdande lärarroll men också hur lärarnas interaktionsmönster stöttar elevers delaktighet. Eleverna är inte passiva, de har inflytande över samtalen i klassrummen. Talar man med dem anser de att de ”lär sig mer här” och att ”undervisningen är jättebra”.

Utifrån Deweys resonemang om att mål i utbildning måste kunna översättas till en metod som samverkar med elevernas aktiviteter och måste klargöra vilken miljö som behövs för att frigöra och organisera deras förmågor (Dewey 1916/1999, s. 149), kan man ställa frågan om det är en organisering med synlig pedagogik med stark klassifikation och stark inramning som frigör elevers förmågor inom IV/IM. Ett positivt svar på den frågan skulle gå i linje med Morais och Neves slutsatser (Morais & Neves 2001; Morais 2002) att barn och ungdomar som inte behärskar skolkoden gynnas av en synlig pedagogik.

Vårt svar är positivt utifrån elevernas omdömen och våra studier men det är villkorat av de relationella handlingar som lyfts fram i analysen. Det är viktigt att tydliggöra, bland annat eftersom det i den mediala och politiska debatten allt oftare argumenteras för ”lärarledd undervisning” och ”undervisning med tydligare struktur”. För

att använda termer från organisationsteorin: inflätat i den synliga pedagogiken finns ett mindre framträdande handlingsnät. Detta kan också kallas undervisningens kontext, eller mer specifikt den framgångsrika synliga pedagogikens kontext. Det är ett nät som består av bemötande, bekräftande och stöttande handlingar. Dessa har upprepats och kopplats till andra handlingar och på så sätt skapat och stabiliserat den institutionella ordning som visar sig. Vi ser detta inflätade handlingsnät som mycket hållfast, med många starka kopplingar som gjorts över tid.

I vårt första exempel framgår det hur lärarens handlingar är betydelsefulla genom att hon leder in eleven på rätt spår, får honom att se vad det är han kan, hjälper honom att lugna sig, försöker ge honom framtidstro. Det är relationella handlingar som stöttar elevens fokus på det han ska ägna sig åt där och då – jobba med matematiken. Som läraren sa i en intervju när hon läst textutdraget: ”Jag skulle inte kunna prata så med honom om jag inte kände honom – om jag inte hade en relation till honom.” Hon har haft honom som elev i ett år och han är mycket nära ett mål som han har jobbat länge mot och som han inte trodde att han skulle nå. ”Det handlar inte bara om att veta vad de behöver lära sig”, säger hon. ”Relationen är A och O för att hjälpa dem att lyckas i sina studier. Man måste veta hur man måste bemöta dem, hur man kan prata med dem.” Läraren i vårt andra exempel betonar också relationen: ”Genom att man har en relation till dem kan man utmana dem... och till exempel säga till [eleven] som jag gjorde att det var bra att han blev anmäld när han hotade.” Samtalen kan bli autentiska först när man har etablerat en relation till eleverna, säger hon. Det är något som byggs upp.

Vid närmare granskning visar våra exempel en synlig pedagogik som inte är något som sker i ett vacuum. Vi ser denna uppskattade undervisning som deltagande i sociala aktiviteter som erbjuder eller skapar mening (jfr Englund 1997). Lärarnas bemötande, bekräftande och stöttande handlingar är inte enbart kopplade till eleverna som personer, utan till situationens lärandeinhåll. Här framgår också hur lärarna har avpassat lärandeinhållet för eleverna. Läromedel kompletteras med egenhändigt producerat material och övningar. Dessa används i undervisningen för att kommunicera, nå fram till och fånga in eleverna, för att skapa mening och delaktighet.

Exemplen i denna artikel har visat hur en synlig pedagogik kan vara ett medel för att skapa en god lärmiljö. De har emellertid också visat att detta medel, för att vara framgångsrikt, måste införlivas med andra för utbildning helt centrala aktiviteter som omfattar bemötande, ömsesidig kommunikation, delaktighet och meningsskapande.

Noter

1. Projektet Successful Educational Settings as Action Nets (SESAN) är finansierat av Vetenskapsrådet.
2. Jämför exempelvis debattartikel av Jan Björklund i Dagens Nyheter 2002, och Leijonborgs med flera, motion till riksdagen 2005.
3. På svensk mark bekräftades detta av Jan Einarsson och Tor G. Hultman (Einarsson & Hultman 1984). Som Sahlström påpekar kan dessa resultat problematiseras, då lärare och elever inte sällan talar samtidigt (Sahlström 2008). Dock innebär senare decenniers elevaktiva arbetsformer i skolorna mindre lärardominans av talutrymmet.
4. Avsikten med beräkningen har inte varit att ge underlag för omfattande analys utan att undersöka omfattningen av lärarens talutrymme.

Referenser

- Berglund, Ingrid & Henning Loeb, Ingrid (2013): Renaissance or a backward step? Disparities and tensions in two new Swedish pathways in VET. *International Journal of Training Research*, 11(2), 134–149.
- Bernstein, Basil (1975): *Class, Codes and Control, Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Björklund, Jan (2002): ”Vi avskaffar den nioåriga grundskolan.” Debattartikel i *Dagens Nyheter* 2002-01-17.
- Carlgrén, Ingrid (2010): Pedagogisk interaktion. I Helen Melander & Fritjof Sahlström, red: *Lärande i interaktion*, s 195–125. Stockholm: Liber.
- Czarniawska, Barbara (2005): *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Czarniawska, Barbara (2007): *Shadowing and Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies*. Malmö: Liber.
- Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dovemark, Marianne (2012): Yrkesval eller utsortering? I Ingrid Henning Loeb & Helena Korp, red: *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram*, s 199–214. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor G. (1984): *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Stockholm: Liber.
- Englund, Tomas (1997): Undervisning som meningserbjudande. I Michael Uljens, red: *Didaktik*, s 120–145. Lund: Studentlitteratur.

- Englund, Tomas (1999): Om John Dewey och Demokrati och utbildning. Introduktion till den svenska översättningen av John Dewey. *Demokrati och utbildning*, s 11–32. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas; Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel, red. (2012): *Vad räknas som kunskap?* Stockholm: Liber.
- Gustafsson, Jan-Eric (2006): *Barns utbildningssituation. Bidrag till ett kommunalt barnindex*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Henning Loeb, Ingrid & Lumsden Wass, Karin (2011): Internal marketisation and teachers defending their educational setting – Accounting and mobilisation in Swedish upper secondary education. *Education Inquiry*, 2(4), 619–636.
- Henning Loeb, Ingrid & Lumsden Wass, Karin (2012): Vad är yrkesintroduktion och hur kan det utformas? I Ingrid Henning Loeb & Helena Korp, red: *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram*, s 199–214. Lund: Studentlitteratur.
- Henning Loeb, Ingrid (2012): *Resan till Bulgarien. En berättelse om ett internationellt utbildningsutbyte, dess organisering och förmågor som frigörs*. (RIPS, Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 4.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hill, Margreth (2012): Att få tid att finna sin styrka. I Ingrid Henning Loeb & Helena Korp, red: *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram*, s 183–198. Lund: Studentlitteratur.
- Hugo, Martin (2007): *Liv och lärande i gymnasieskolan: En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Jönköping: HLK.
- Hultqvist, Elisabeth (2001): *Segregerande integrering. En studie av gymnasieskolans individuella program*. (Studies in Educational Sciences 38) Stockholm: HLS Förlag.
- Leijonborg, Lars, m.fl. (FP) (2005): *Motion till riksdagen 2005/06:fp1351*.
- Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof (1999): Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 73–92.
- Lundgren, Ulf P. (1989): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori (2:a uppl.)*. Stockholm: Liber.
- Morais, Ana (2002): Basil Bernstein at the micro level of the classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 559–569.

- Morais, Ana & Neves, Isabel (2001): Pedagogical social contexts: Studies for a sociology of learning. I Ana Morais; Isabel Neves; Brian Davies, & Harry Daniels, red: *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. s 185–221. New York: Peter Lang.
- Sahlström, Fritjof (2008): *Från lärare till elever, från undervisning till lärande - utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Stigendal, Mikael (2004): *Framgångsalternativ – Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800: *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:2039: *Gymnasieförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2007): Redovisning av uppdrag om Individuella program. Dnr 2006:03630. www.skolverket.se
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Betänkande av Gymnasieutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wahlström, Ninni (2007): Att erfara är att lära – ibland. En diskussion utifrån Deweys experience-begrepp. I Tomas Englund, red: *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*, s 51–80. Göteborg: Daidalos.
- Vetenskapsrådet (2011): *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.

