

# Hur framträder lärarskicklighet? – om framträdanden, ramverk och fasader som delar av yrkeskunnande

Ulla-Karin Nordängers\*

Linnéuniversitetet

## Introduktion

Ett otal försök att beskriva, begreppsliggöra, eller systematiskt ordna vad som kan utgöra lärares yrkeskunnande har genomförts (se t.ex. Munby et al, 2001, Fenstermacher, 1994, Schulman, 1998). Forskningsuppgiften kan beskrivas som ett "mission impossible", menar Jordell (2003), men påpekar samtidigt att uppdragen i äventyrsserien - trots att de var komplicerade - i slutscenerna inte visade sig omöjliga att lösa, åtminstone inte på film. Vetenskapen om att kartläggandet av lärares kunskaper framstår som en ändlös uppgift måste balanseras "against the fact that even the universe is seen as having a given structure at a given time" (a.a., s. 2). Beroende på position och perspektiv ser vi skilda mönster på stjärnhimlen och kan använda dessa för att orientera oss vidare, trots att vi vet att stjärnornas förhållande till varandra är mera komplicerat än vad dessa mönster visar och trots att vi vet att allt egentligen rör sig.

I den här artikeln redovisas och diskuteras hur erfarna lärare svarar när de får fundera över frågor som: I vilka situationer kan man upptäcka graden av yrkeskunnande? När ser man om en lärare är skicklig? Svaren relateras här till Goffmans teorier om social interaktion (1959/2007; 1961; 1974/1986) och ett *vad* (... är det som lärarna bedömer som yrkesskicklighet) diskuteras utifrån denna position. Studien utgör en inledande del av ett större, vetenskapsrådsfinansierat, projekt kring lärares kunnande och relationen mellan lärarutbildningens högskoleförlagda respektive verksamhetsförlagda delar: *Vad händer om man tänker tvärtom – att byta praktikuppgifter mot teoriuppgifter i lärarutbildningen.*

## Metod

I studier av professionella och deras kunskap (ex. Grimmet & MacKinnon, 1992; Göranson, 1990; Johannesen, 2002) har flera just intresserat sig för att hitta vägar att artikulera yrkeskunnande. (ex. Hammarén, 1999; Perby, 1995;

Russell & Munby, 1991; Conelly & Clandinin, 1990). I denna typ av studier används ofta berättelser eller fallstudier som redskap för att komma åt det praxisbaserade kunnandet. I vårt projekt har tre olika metoder använts för att samla data: Delphi-metoden, stimulated recall och dialogseminarier. I föreliggande artikel är det den första av dessa, den s.k. Delphi-metoden som använts (För en beskrivning av de två senare metoderna, se t.ex. Calderhead, 1981 och Göransson, 2006).

Namnet syftar på oraklet i Delphi, ett språkrör för den grekiske spådomsguden Apollon, som ansågs kunna förutsäga framtida händelser. Metoden togs ursprungligen fram av den militära forskningen i USA under det kalla kriget och avsikten var att man med hjälp av utsagor från experter inom ett visst område skulle kunna förutsäga sannolika krigsscenarier. Sedan dess har metoden använts inom bland annat industrin och politiken, och till slut också tagits upp av vetenskapssamhället. Metoden går ut på att upprätta kommunikation mellan en grupp geografiskt utspridda experter för att dessa på ett systematiskt sätt ska kunna ta itu med ett komplext problem. Traditionellt sett har metoden främst använts för att på ett strukturerat och systematiskt sätt behandla kvalitativa data för att komma fram till kvantitativa resultat (Wiersma, 2005).

Huvudpoängen med metoden är att initiera en grupprocess och samtidigt komma undan det gruppsyck som medlemmarna i en fysisk grupp utövar. Interaktionen i en delphi-grupp är anonym i den bemärkelsen att ett inlägg inte kan spåras till en viss deltagare. All kommunikation går via forskaren som efter varje frågerunda sammanställer svaren och skickar dessa åter till deltagarna för att de på nytt ska kunna överväga sammanställningen och därefter skicka in kommentarer som indikerar på vilket sätt innehållet stämmer eller inte stämmer med deras uppfattning. Förfarandet pågår under tre till fyra rundor, därefter drar forskaren en konklusion.

I den ursprungliga varianten av Delphi-metoden skickas enkäter ut via post. Under senare år har dock det medium vi valt att använda i den föreliggande studien, nämligen e-post kommit att bli allt vanligare. Sådana studier brukar benämnas "e-Delphi" eller "Real-time Delphi" (Wiersma & Jurs, 2005; Chou, 2002).

Till det beskrivna projektet ville vi knyta yrkesskickliga lärare med lång erfarenhet. Vi antog att uppgiften för lärarna, att formulera det praktiska yrkeskunnandet, skulle kunna hanteras bättre av ett urval bestående av lärare med många års erfarenhet. I flera andra undersökningar visar sig att erfarna yrkesutövare/expertter skiljer sig från noviser i just detta avseende (Berliner, 2001; Krull, 2005). Via kontakter med rektorer och kollegor rekryterades 16 lärare i den svenska grundskolan med mellan 12 och 39 års erfarenhet av yrket. Samtliga kontaktades för att informeras om studien samt vilka åtaganden som det kommande arbetet skulle innebära. All interaktion var, i detta skede av studien, formell och kontakter förmedlades via e-mail och post. Endast i några fall tog lärarna kontakt med oss per telefon, men vi hade alltså aldrig fysiskt träffat lärarna innan studien startade. De hade heller

inte träffat varandra. Däremot utlovade vi en fysisk träff när delstudie 1, d.v.s. Delphistudien var över. (För ett utvecklat resonemang kring metodens för- och nackdelar vid studier av just lärares yrkeskunnande se Lindqvist & Nordänger, 2007.)

Tabell 1. *De deltagande lärarnas verksamhetsområde och yrkeserfarenhet.*

Verksamhetsområde, åldersgrupp	Kön	År i yrket
Slöjd (7-16)	Kvinna	20
Mellanstadie (10-13)	Kvinna	39
Mellanstadie	Kvinna	33
Mellanstadie	Kvinna	12
Mellanstadie	Kvinna	30
Mellanstadie	Man	19
Mellanstadie	Man	27
Mellanstadie	Kvinna	38
Lågstadie (7-10)	Kvinna	30
Lågstadie	Kvinna	30
Lågstadie	Kvinna	15
Lågstadie	Kvinna	32
Förskola (0-6)	Kvinna	21
Förskola	Kvinna	33
Högstadie (13-16)	Kvinna	13
Högstadie	Man	34

I avsikt att placera resultaten från Delphistudien i ett något vidare sammanhang delades en enkät med samma frågeställning (denna redovisas nedan) ut till 80 kommunala lärarutbildare vid en s.k. handledarutbildningsträff på högskolan. Handledare ur samtliga verksamhetsområden deltog i denna träff. Ett av citaten är hämtat ur en intervjuutskrift (markeras med ”stimulated recall”), i övrigt är samtliga lärarcitat hämtade ur den inledande e-delphi studien.

## Frågeställningen

Den inledande frågan som via e-post sändes ut till den anonyma lärar/expertgruppen hade formen av ett scenario. För att fånga ett så komplext fenomen som lärares yrkeskunnande ansåg vi oss inte kunna använda enkäter med slutna frågor som instrument, vilket är det vanligast beskrivna förfarandet när det gäller Delphiteknik. Vår målsättning med metoden, som liknar det sätt som Ferri (2000) använder, var att samla och hantera kvalitativa data med intentionen att locka fram och utveckla deltagarnas respons på det presenterade problemet, att upptäcka grundläggande gemensamma drag i lärares yrkeskunnande samt ge lärarna en chans att fördjupa och förtydliga sina resonemang kring detta. Vi ville sätta igång en process där lärarnas mening tilläts växa steg-för-steg, där nya aspekter kunde övervägas längs vägen, där möjlighet fanns att under gruppens arbete avgränsa och förädla de utsagor som görs och där processen kunde liknas vid ett slags problemlösande samtal. Av den anledningen valde vi att använda frågeställningar av öppen karaktär. Den första löd som följer:

Scenariot är att en ny kollega, som du kommer att vara mycket beroende av i ditt eget arbete, skall anställas. Du vill alltså ha tag i en duktig lärare. Anställningsförfarandet är emellertid lite annorlunda. Personen i fråga har nämligen skickat en film där han/hon filmat sig själv och sitt arbete under en hel arbetsvecka. Läraren är dokumenterad minut för minut. På grund av din tidsbrist (alla lärare har ju brist på tid, eller hur?) kan du bara se TRE korta klipp ur denna film. Frågan gäller: Vilka tre situationer skulle du helst vilja se och varför skulle du välja just dessa?

## Resultat

Vad man inledningsvis slås av, vid genomläsningen av svaren, är att lärarna – trots att de är verksamma inom olika delar av utbildningssystemet – valt så snarlika situationer för att kunna avgöra om den blivande kollegan har de kvaliteter man önskar. I några få svar kan man se spår av vilken verksamhet läraren arbetar i, men i de allra flesta har lärarna valt situationer av en mera generell karaktär och samstämmigheten är stor när det gäller vilka klipp man väljer att se först. Vad man i första hand vill studera närmare är de filmavsnitt som visar hur den eventuella kollegan hanterar inledningar, introduktioner och uppstarter av olika slag. Motivet uttrycks som att man vill bedöma ”vilken atmosfär” läraren lyckas skapa, vilka relationer som möjliggörs genom detta och vilka handlingar som hamnar inom eller utanför ramen. I ljuset av Goffmans teorier om social interaktion skulle detta kunna betecknas som att ha förmåga att *etablera och upprätthålla ett ramverk*. (inuti vilket aktivitetens specifika mening framträder).

I andra hand vill man se personen i olika typer av situationer som inte kan betecknas som undervisning. Hur framträder de i andra sammanhang? Hur agerar den filmade under raster, på arbetslagsmöten och i andra sam-

manhang utanför undervisningen? Förmågan att kunna ”koppla av” verkar vara viktigt för bedömning av kollegans yrkeskicklighet liksom förmågan att visa att man är beredd att delta i den kollegiala gemenskapen. Med Goffmans terminologi skulle det första kunna handla om att kollegan har förmåga att *dra gränser mellan skilda regioner* i arbetslivet och det andra om att hon har en förmåga att delta i ett *gemensamt framträdande*. Att kunna generera och kollektivt *upprätthålla en fasad* verkar enligt de tillfrågade vara en central förmåga hos den skickliga läraren.

*Att etablera och upprätthålla ramverk*

För ett antal år sedan jobbade jag ibland på ett föräldrakooperativ. En dag stötte jag på tre av de f.d. dagisbarnen – numera skolflickorna – på skolan, där de satt och ritade bokstaven A med kriter på A4 papper. - Men ... visst kunde ni väl alla tre läsa redan på dagis? sa jag – frågvist och vuxenpräktigt. En av flickorna svarade tyst, fast med eftertryck och med ett väsende, svår-dolt förakt för min totala brist på insikt:

Ja, det är klart jag kan läsa - men inte i skolan!

I ett sociokulturellt perspektiv är alla lärprocesser inrymda i och avhängiga av sociala praktiker. En händelse eller en utsaga blir, i det här perspektivet, meningsfull först när den sätts i relation till ett sammanhang. Vad man lär sig – och man lär sig oavbrutet något - är alltså att bemästra sådana sammanhang, de språkbruk som ingår i dessa, de redskap som används, de handlingar som erbjuds o.s.v. Till skillnad från det kognitivistiska perspektivet konstrueras inte mening, eller kunskap, enbart genom att vi som enskilda individer processar information från yttvärlden in i våra mentala kognitiva strukturer (som därefter förändras osv.). I stället vill företrädare för det sociokulturella perspektivet flytta diskussionen om lärande ut från den enskilda individen (-s hjärna) till en position där den utgörs av en relation mellan hela människan och den sociala praktik i vilken hon ingår som en del. Som process har lärande därför liknats vid en socialt inåtriktad rörelse där den lärande går ifrån en perifer roll i ett nytt sammanhang till att gradvis bli en mer fullvärdig, legitim och central deltagare i en specifik praktik (Lave & Wenger, 1991) eller vid att någon blir mer och mer koordinerad med kulturella redskap (Säljö, 2005) alternativt blir inställd/stämd (attuned) i samklang med sin miljö. Ett barn som lär sig läsa blir alltså gradvis en mera finstämd deltagare i en specifik läspraktik. En förstaklassare placerar sig, metaforiskt, i utkanten av skolans situerade praktik för att efter många års träning tillsist ha överblick över och behärska alla delar av den, som fullfjädrad elev, en mästare på att gå i skolan (eller inte ...).

Ett annat viktigt, men ofta förbisett, element i det sociokulturella perspektivet, är att lärande beskrivs som en ”ofrivillig process på gott och ont” (Linderoth, 2004, s. 59). Man lär sig alltså inte bara det uttalade och önskvärda utan lärprocesser kan också ses som mer eller mindre medvetna

(Wertch, 1998) och de kan leda till mer eller mindre oönskade insikter och förmågor. ”Biltjuven och lässmeden kan sägas ha mycket snarlika talanger. Även om dessa förmågor utvecklats i olika sammanhang och används i olika syften så råder det ingen tvekan om att båda personerna lärt sig sina färdigheter.” (Linderoth, 2004, s. 59). Om vi antar dessa utgångspunkter blir frågan alltså inte om vi lär oss något i en viss situation, utan vad vi lär oss. Hur vår förståelse av en situation eller ett fenomen påverkas. Översatt till lärares yrkesfält: Hur får läraren eleverna att omfatta den tänkta situationen eller undervisningspraktiken på kollektiv nivå?

Ett genomgående resonemang om hur förståelse och mening genereras i – och inom - situationer återfinns vi i Erving Goffmans teorier om social interaktion. Ett genomgående tema i hela hans produktion är att upplevelser av mening är avhängiga vissa mönster i människors interaktion, innebörder i en aktivitet genereras av att situationen förstås, eller ramas in på ett visst sätt. Ett ramverk utgör alltså en underförstådd definition av vad det är som pågår i en viss situation.

It seems that we can hardly glance at anything without applying a primary framework, thereby forming conjectures as to what occurred before and expectations of what is likely to happen now. (Goffman, 1974/1986, s. 38)

Goffman föreslår att mänsklig interaktion studeras utifrån distinktionen ofokuserad/fokuserad – där fokuserad står för interaktion inom vilken människor möts i någon form av målinriktad aktivitet (1961. s. 8) . Det kan handla om ett schackspel lika gärna som en mattelektion. Han föreslår tre olika termer för denna enhet ”focused gatherings”, encounters, eller ”situated activity systems” (s.8), där det senare – ”situerade aktivitetssystem” kanske bäst överensstämmer med artikelns användning av hans analysenhet.

Svaret på frågan: *vad är det som pågår här?* är enligt Goffman central, eftersom den leder fram till vilken förståelse av situationen som den enskilde ansluter sig till och vilka handlingsalternativ som framstår som rimliga i förhållande till detta. Är det okay att prata nu? Passar det att jag reser mig upp och går till toaletten? Definitionen av ett sammanhang är inte heller given en gång för alla, utan produceras fortlöpande. Därför kan små förändringar i beröring eller tonfall förändra en aktivitet och föra den in i ett nytt ramverk. En brottningsmatch på skolgården kan starta som en lek men plötsligt övergå till en faktisk strid, med helt nya uppsättningar av rimliga handlingsalternativ för de inblandade parterna. En situation som inledningsvis definieras som en mattelektion kan omdefinieras och ramas in som ett upplopp - eller en lek - där handlingsalternativ som var otänkbara i undervisningssituationen plötsligt framstår som tänkbara. För de tillfrågade lärarna blir det därför viktigt att studera klipp som visar hur den blivande kollegan förmår etablera och upprätthålla ramverk, vilken förståelse av situationen dessa ramverk inrymmer för de inblandade, d.v.s. eleverna och läraren och – kanske främst av allt – om förståelsen är gemensam eller motsägelsefull.

Jag skulle välja uppstart på en lektion som det viktigaste för att se hur läraren fångar elevernas intresse och får dem att arbeta med det läraren tänkt resten av lektionen.

*"De första minuterna"*

Jag skulle välja de första minuterna på dagen. Hälsningarna och uppstarten. Hur är förhållandet till barnen? Vad pratar man om på morgonen? Hur reagerar barnen de första minuterna tillsammans med läraren?

Pedagogens möte med det enskilda barnet, och barngruppen som helhet, på morgonen.

Förmågan att snabbt etablera och fastställa vilket ramverk som ska appliceras och vilket handlingsutrymme som erbjuds blir särskilt tydligt i övergångar mellan olika ramverk. I brottet mellan fritid och skola, vid inträdet i klassrummet eller på förskolan, eller i inledningen av en ny aktivitet behöver ett nytt ramverk fastställas och en gemensam mening tydliggöras. Vad händer nu? Vad är det vi håller på med? Lyckas läraren rama in situationen som en undervisnings-aktivitet? Som en trygg situation? Görs reglerna tydliga? Skapas stämning och förväntan?

Ceremonies of entrance and departure are also likely to be employed, as are signs acknowledging the initiation and termination of the encounter or focused gathering as a unit. Whether bracketed by ritual or not, encounters provide the communication base for a circular flow of feeling among the participants as well as a corrective compensation for deviant acts (Goffman, 1961, s.18)

Så vill jag se en morgon med en klass. Vilken stämning, förväntan och kontakt hon lyckas skapa inför dagen.

Hur är "tonen" mellan eleverna under skoldagen på raster och inne under arbetspassen? Hur trygga är de i skolan? Finns tydlig struktur och tydliga regler i arbetsdagen som alla känner till och förstår?

Ytterligare en intressant aspekt förefaller vara om den blivande kollegan förmår upprätthålla och förhandla ramverket under pressade situationer. När ramverken utmanas vill man se om den tilltänkta kollegan har förmåga att snabbt kunna "fånga upp" eleverna igen, genom att hålla kvar eller fastställa ramar för ett nytt sätt att förstå situationen men kanske framför allt genom att inom dessa gränser behålla spänningen, atmosfären, trycket.

Vi skulle välja punkten "när något oväntat inträffar". De andra punkterna kan du med övning bli bra på. Vad vi menar med det är att se om läraren har "det". En sådan egenskap kan man inte lära sig det har man. När något oväntat inträffar visar du på de kvalifikationerna samt din flexibilitets förmåga och att *fånga eleverna här och nu*.

En kollega måste byta lektion eller klassrum. Kan den "nya" vara flexibel och finna sig i den nya situationen utan att livet rasar samman?

*"Hålla spänningen"*

This concept of tension is crucial to my argument, for I will try to show that just as the coherence and persistence of a focused gathering depends on maintaining a boundary, so the integrity of this barrier seems to depend upon the management of tension. (Goffman, 1961, s. 43)

Hur sker första kontakten med eleverna varje morgon? Samling. Hjälper läraren eleven att samla sin uppmärksamhet?

Hur hjälper hon eleverna att hitta fokus?

... som kan trollbinda klassen ...

När intryck och egenskaper hämtade i den vidare världen passerar genom gränserna för den situerade aktiviteten, mötet eller sammankomsten, omarbetas de. Men det sker mer än en transformation, menar Goffman. Något introduceras som liknar en organisk psykobiologisk funktion där vissa aspekter nonchaleras av den enskilde eller av kollektivet. Här introduceras cellmetaforen. En levande cell har en cellvägg, en barriär som effektivt avskärmar cellen från den omgivande miljön, men cellmembranet utestänger inte allt, utan selekterar, filtrerar och är genomsläppligt för sådant som är nyttigt för cellen. Läraren kan i det här perspektivet ses som en ekologisk dirigent, en spärrvakt, vars uppgift är att dirigera interaktionsflödet så att cellmembranet blir lagom genomsläppligt för att passa det aktuella ramverket. Vissa saker ska få tillträde medan andra måste hållas utanför i avsikt att upprätthålla ramverkets "atmosfär" dvs. inre tryck (det är naturligtvis inte en slump att ordet atmosfär inom fysiken betyder just tryck). Ska man "trollbinda" en klass krävs förmodligen att ramverket är näst intill ogenomsläppligt, inga företeelser kan ges utrymme som inte backar upp den gemensamma förståelsen av magi. Ska man å andra sidan starta en diskussion om jämställdhet, måste erfarenheter och attribut från resten av "verkligheten" ges tillträde. Men inte alla, man kan inte heller här exponera alla erfarenheter eller framföra vilka åsikter som helst.

På ett övergripande plan kan man förstå skolans roll i samhället som ett etablerat ramverk där närmast alla attribut, som t.ex. rikedom, social position, berömdhet eller exceptionella kapaciteter i normalfallet skall nonchaleras. Skolans poäng, menar Frykman (1998) är just dess rituella organisering och tydliga avgränsning. "Genom sin blotta formfasthet har den inbjudit människor att bli något annat än sig själva." (a.a. s. 53)

Now it is possible to imagine a focused gathering where almost all externally based matters (including externally based attributes of participants) are treated as officialy irrelevant. Thus, a game of checkers played between two strangers in a hospital admissions ward may constitute orderly interaction that is officialy independent of sex, language, socioeconomic status, physical and mental condition, religion [...] (Goffman, 1961, s. 29)

I skolan (som idé) deltar alla på, inte bara lika, utan närmast inverterade villkor. Den skickliga läraren visar fram förmåga att konstruera trovärdiga ramverk där rådande sociala positioner utmanas, menar de tillfrågade lärarna. Jag vill se att läraren verkligen "ser" elever som är udda, har svårigheter, har dåligt självförtroende, är tysta och elever som är goda kamrater, och också gör påtagliga saker för att lyfta fram dem. Läraren ska vara väldigt *uppmärksam på minsta lilla bra* de här eleverna gör eller säger, dels för att stärka deras självförtroende och dels för att visa andra elever att läraren värdesätter de "speciella" elevernas bidrag till lärandet och den sociala gemenskapen. *Varje elevs bidrag till det "goda" ska läraren berömma och uppmuntra.*

Det första jag vill veta om en kollega, är vilken elevsyn hon har. Jag vet inte vilken situation i klassrummet det visar, kanske när hon pratar med eller hjälper lite udda elever. Jag vill se om hon kan älska en lågstatus person. Goffman menar att socialt umgänge ofta utmärks av just detta, ett spel där alla uppträder som om alla deltagare vore lika mycket värda, eller där de ordinarie hierarkierna är omvända

[...] the strong and extraordinary individual not only makes himself the equal of the weaker, but even acts as if the weaker were the more valuable and superior [...] (Goffman, 1961, s. 30)

Lärarna menar att kvalitet i yrkeskunnande kan bedömas i hur tydligt kollegan lyckas etablera denna inramning av en speciell och avgränsad verksamhet, dit delar av den omkringliggande verkligheten inte bereds tillträde. Man talar ofta om förmågan att skapa en "oas", eller en plats där man kan "landa tryggt".

Det är viktigt att vara uppmärksam på detta för en del av våra elever kan ha en mycket jobbig hemsituation. För dem är kanske skolan deras "oas". Detta måste de alltid få känna.

Det är av stor betydelse att barnen "landar" när de kommer till skolan och att de känner att det är viktigt att *just jag* kommer. Att fröken ser just mig och att det är en rofylld stund innan arbetet startar.

Att hålla ovälkomna attribut utanför blir således en central del i lärarens hantering av spänning, att skapa ritualer för inträdet, att visa på tröskeln – över vilken dessa inte tillåts träda.

Jag tror att det handlar om ... att det är symboler på nåt visst sätt som man bygger upp. Jag vet inte om de har några särskilda namn. Jag har kört ... med oroliga barn ... tröskeln. Jag säger bara "tröskeln" och då ... då vet dom det. När vi går över tröskeln, då är det lugnt. Vad som än händer. (ur stimulated recall intervju)

En annan lärare låter skillnaden mellan olika ramverk avspeglas i beskrivningen av mötet med eleverna när man "umgås" och när "lektionerna börjar":

Man lär också mycket om hur man ska bemöta eleverna genom att prata med dem individuellt. På morgnarna har jag "öppet hus" i klassrummet då vi princip umgås en halvtimme innan lektionerna börjar. Då lär man sig mycket om barnens tankar.

Men också det informella "umgänget" kräver ett ramverk som upprätthåller en viss distans, eller möjlighet att snabbt kunna återupprätta distans mellan läraren och eleverna. Det kan börja svaja lite, men då "drar läraren åt":

Du pekar på ett litet problem där - skillnaden mellan informell och formell relation. Jag har känt det flera gånger att eftersom jag då och då umgås med barnen nästan som med kompisar, så kan en del ha svårt att vara i elev-lärorelation när det behövs. Ibland svajar det lite, men då drar jag åt, blir mer distanserad och förklarar varför. En viss distans håller jag alltid, de får inte sitta vid mitt lärarbord eller skriva på tavlan t.ex. Men ändå ger de här morgonstunderna så mycket - framför allt utnyttjar de socialt svaga barnen chansen att få prata extra mycket med fröken och känna sig viktiga.

På samma sätt måste läraren kunna upprätthålla, vad Goffman kallar "regler för irrelevans" inom det etablerade ramverket, d.v.s. en "överenskommelse mellan deltagarna att bortse från vissa företeelser under den tidsrymd som det situerade aktivitetssystemet upprätthålls" (Linderoth, 2004, s. 65). Om ett barn råkar hosta, eller någon oavsiktligt snubblar och faller under tiden som läraren försöker "trollbinda" klassen kommer alla att bortse ifrån det, men om någon börjar hosta systematiskt eller någon genom att gå fram och vässa pennan utmanar ramverket kommer detta att bryta förtrollningen och leda till att ramverket måste re-etableras. Det är på detta sätt som handlingar eller företeelser positioneras som just "störande". Samtidigt som vissa handlingar exkluderas genom dessa regler för irrelevans definierar de vad som kan, eller bör, inkluderas och formar på så sätt vad som är möjligt att realisera inom ramverket, menar Linderoth. En förmåga som den blivande läraren bör besitta är enligt de blivande kollegorna den att kunna "hantera avgränsningar". Att etablera och upprätthålla spänningen i ramverket är krävande. Lärarna beskriver att de måste ta till hela sina känsleregister.

Jag fick under min utbildning rådet: Inte ett leende före november. Lite ligger det i den uppmaningen. När man börjar med en ny grupp bör man först vara lite mer distanserad och vänligt lägga upp var alla gränser går. Men ganska snart släpper man på distansen och blir mer och mer personlig. Om barn har missuppfattat det hela och tror att henne kan man göra vad som helst för, så brukar jag förklara varför det inte håller. Pratar mycket om respekt mellan människor och om att vara rädda om varandra. Jag använder gärna hela känsleregistret från ilska till nästan tårar.

Något som samtliga lärare är överens om är att atmosfären i ramverket också upprätthålls med hjälp av lärarens förmåga att vara engagerad, eller framträda som om man vore det:

Det där med förväntan – jag ser alltid väldigt glad och förväntansfull ut när vi går igenom vad, som ska göras under dagen.

Att vara ett föredöme för sina elever som visar att jag själv är nyfiken, tycker det är kul och spännande med lärande, att visa glädje över att söka efter kunskap på olika sätt och att jag blir glad när jag lyckas.

Jag vill se att läraren bemöter eleven positivt även då det är motgångar och eleven inte vill, att visa att man "tror" på eleven, resonera sig fram till gemensamt vilka möjligheter som finns till förbättringar i skolarbetet eller vilket nu problemet är.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det erfarna lärare helst vill se prov på hos en tilltänkt kollega är förmågan att snabbt kunna etablera ett ramverk, eller växla mellan olika ramverk. Hon ska kunna behålla spänningen genom att upprätta och förhandla regler för irrelevans och hon ska bidra till spänningen genom att framträda med entusiasm. Alla dessa förmågor är emellertid kopplade till det enskilda arbetet med eleverna, vad som framstår som minst lika viktigt för lärarna är hur den blivande kollegan agerar som medlem av lärargruppen, hur hon kan bidra till formationen av det gemensamma framträdandet.

#### *Det gemensamma framträdandet och regionerna*

Nästa episod jag skulle vara nyfiken på är hur hon agerar i någon form av arbetsgrupp, arbetslaget till exempel. (...) I det klippet skulle jag också kunna få inblick i vilken roll hon intar i en grupp.

”I allmänhet”, skriver Goffman (1959/2007, s. 73), ”finner man att den definition av situationen som projiceras av en speciell deltagare är en integrerande del av en projektion som skapas och bärs upp av och genom det intima samarbetet mellan flera deltagare.” När en sådan samling individer samarbetar i framställningen av en rutin kallas de för ett team. Vare sig medlemmarna framför liknande individuella framträdanden eller genomför olikartade framträdanden som passar samman som en helhet, uppstår ett teamintryck, som kan betraktas som ett fristående faktum. ”... som ett tredje situationsplan som kan placeras mellan det individuella framträdandet å ena sidan och deltagarnas totala interaktion å den andra” (a.a., s. 75).

#### *Att vara medlem av ett team*

Hur vet man då om en lärare verkligen *är*, eller har förutsättningar att bli medlem i det Goffman kallar ett ”team”? Räcker det att man genom anställning utgör en delmängd av lärarna på en skola, eller att man genom sin ut-

bildning tillhör gruppen lärare? Nej, det räcker inte. Goffman menar att de grundläggande relationerna i ett team utgörs av att varje medlem av ett team har, medan framträdandet är igång, möjlighet att inte bara bidra till utan också sabotera framställningen eller förstöra den genom att göra något olämpligt. Ett enkelt sätt att konstatera om en viss person är medlem av teamet blir således att besvara frågan om individen kan förstöra framträdandet. Vissa lärare på en skola eller vissa föräldrar på ett föräldramöte kan ju t.ex. tillåtas säga vad som helst utan att egentligen påverka framträdandet, helt enkelt för att de inte upplevs som medlemmar i teamet av föräldrar eller lärare. De står utanför och påverkar i egentlig grad inte föreställningen. För att kunna göra en trovärdig framställning är medlemmarna i ett team ömsesidigt beroende av varandra, vilket blir en sammanhållande kraft (Nordäng, 2002). För lärarna blir det viktigt att avgöra om den blivande kollegan har förutsättningar att inför en publik ingå i ett gemensamt framträdande. Kommer "Stina" (lärares fiktiva namn på den eventuella kollegan) att kunna bli en tillgång, en bra medspelare, en kraft i laget?

Här kan man se hur Stina agerar tillsammans med sina kollegor. Är Stina passiv / aktiv / kreativ / tar ansvar/"tar på sig" vissa arbetsuppgifter som måste utföras för att laget skall fungera eller hänger hon bara med.

En annan lärare beskriver:

Är han/hon delaktig i diskussionen och kommer med egna idéer? Är han/hon lyhörd för andras idéer? Verkar han/hon positiv och erbjuder sig att ta hand om någon uppgift? Är han/hon en god lyssnare eller är det viktigast att få prata själv? Verkar han/hon ha bra kontakt med de övriga i arbetslaget? Reser han/hon på sig så fort klockan visar sluttid även om man inte har diskuterat färdigt en fråga?

Det andra som utmärker relationerna i ett team är medlemmarnas karaktär av "medbrottslingar" (Goffman, 1959/1995, s. 77). Eftersom de tillsammans måste upprätthålla ett speciellt intryck inför en publik, måste de internt definiera varandra som de som *kommit bakom fasaden*. De måste vara förenade av en viss intimitet. Denna behöver inte på något sätt vara vänlig eller hjärtlig i vanlig mening utan kan vara rent formell, vilket gör att vi inte behöver blanda in andra typer av informella grupper i resonemanget. Man måste inte vara kompis med kollegan men relationen måste präglas av en slags förtrolighet. Stora offentliga meningsskiljaktigheter inom ett team gör inte bara att framträdandet störs utan de skapar också förvirring i den verklighetsdefinition som teamet ansluter sig till, menar Goffman. Därför kan det bli nödvändigt att kräva att medlemmar av teamet väntar med att inta en offentlig ståndpunkt tills teamets position har fastställts.

För att göra ett bra arbete i arbetslaget måste alla hjälpas åt. Vi måste också enas om saker som rör våra elever. Om eleverna får olika budskap från oss lärare blir de osäkra och oroliga. Det är viktigt att hjälpas åt med

kontakten med föräldrar. I en hel del frågor måste vi även vara eniga gentemot vår skolledning.

För det tredje hoppas jag att videofilmen innehåller möte med föräldrar. Lärarna är skolans ansikte utåt och en god och professionell relation till föräldrarna är viktig eftersom föräldrarna utgör en viktig faktor för skolor med framgång.

Öppna motsättningar inför publik undviks såväl bokstavligen som bildligen av medlemmarna i teamet. Om en aktör inte blir informerad om teamets position före ett framträdande och således inte vet hur han ska förhålla sig är detta ett tydligt tecken på att denne inte längre anses ingå i teamet. Om en medlem däremot gör ett misstag i publikens närvaro undertrycker de andra aktörerna att kritisera eller bestraffa detta inför publiken. Först när denna har avlägsnat sig kan det förekomma en öppen och häftig kritik. En klassisk scen är väl den då irriterade föräldrar möts av en enad lärarkår, som när föräldrarna har gått hem genast råkar i en vild diskussion kring det nyss så eniga framträdandet (Nordäng, 2002).

För mig är det viktigt att hålla på ämnets särart och speciella arbetsformer, men samtidigt ingår jag i ett arbetslag och måste respektera mina kollegers åsikter. Ibland blir jag också ålagd av ledningen att göra något jag inte personligen backar upp. Då måste man kunna välja sina ord så att inte eleverna drabbas.

En viktig sak som Goffman påpekar är att ingen individ under framträdandet får ges tillfälle att vara med i både teamet och publiken. En teammedlem som förflyttar sin position och blir en del av publiken, t.ex. en lärare som själv är förälder och går på ett föräldramöte, är ofta noga med att inte göra uttalanden utifrån sin teamkunskap. Dessutom ser personen i detta läge till att hålla sig inom de regioner som tillhör föräldrarnas framträdande.

#### *Att röra sig mellan olika regioner*

I Goffmans teori intar tanken om skilda regioner och de beteenden som där utspelas en mycket central roll. Den plats där framträdandet äger rum, ger han namnet ”främre region”. Här gäller det att styra publikens intryck genom att accentuera vissa sidor av en aktivitet på ett expressivt sätt, medan andra sidor – som kan skada intrycket – undertrycks. Dessa sidor kan istället ges utrymme inom det Goffman kallar ”den bakre regionen”. Denna region utgörs inte alltid av ett fysiskt avgränsat rum utan definieras av de aktiviteter som kan tillåtas förekomma (i motsats till dem som kan tillåtas under framträdandet). I den bakre regionen anses det som en självklar sak att man har möjlighet att bestrida framträdandet. Man kan alltså t.ex. bete sig på ett helt annat sätt, kritisera framträdandet eller andra medlemmar av teamet. I denna region växer således förutsättningar för den gemensamma fasaden och själva framträdandet fram, men under helt andra betingelser. Ofta sker detta på ett avslappnat och informellt sätt, vilket inte behöver betyda att den här regionen bara innehåller hjärtliga eller kamratliga inslag. Tvärtom är det ofta så att aktörerna sparar det mesta av sin entusiasm till själva framträdandet.

Ett av kännetecknen på att man befinner sig i en sådan bakre region är att man tryggt kan vara både missbelåten, sur och känna sig misslyckad där utan att riskera att "avslöjas" inför publiken (Nordäng, 2002). Lärarna vill se den blivande kollegan på kafferasten, när hon är "naturlig".

#### *Kafferasten på torsdagen*

Stina börjar bli van vid filmandet och är förmodligen mer naturlig inför kameran. Veckan har i stort sett gått och veckans små och stora bekymmer brukar ventileras. Hur agerar Stina?

Man vill se om misstag kan ventileras och om idéer kan utbytas utan att man känner sig avslöjad:

... är viktigt att tänka efter varför det gick fel och lära sig av misstagen. Det är nödvändigt att ha toleranta kollegor att bolla sina idéer med.

Viktigt med ett öppet klimat där man kan ge och ta, där man får lov att misslyckas och där man får beröm. Man vill också försöka bedöma om det skulle gå att "göra roliga saker tillsammans". Att alla i en grupp ska acceptera och se det positiva hos varandra är grunden för ett sunt arbetsklimat. Det är viktigt att göra roliga saker tillsammans både i styrd verksamhet och under raster. Lärarna menar att de flesta av de klipp de valt att se naturligtvis handlar om att kunna skapa goda relationer till eleverna, men rent "egoistiskt" skulle man sätta samarbetsituationer främst, eftersom de är avgörande för hur den framtida kollegan skulle fungera på skolan. Rent egoistiskt hade jag valt *samarbetsituationer*, för det omöjligt att samarbeta med någon som inte vill eller kan.

Man ger också exempel på hur det eftersträvansvärda och goda samarbetet inte bara handlar om att den framtida kollegan kan etablera tydliga ramverk i undervisningssituationer, eller om att man tillsammans kan komma överens om det gemensamt framträdande, utan om väldigt mycket mer. Det handlar om att värdera också den tid och de situationer som inte handlar om det officiella bemötandet, att inte enbart fokusera framträdandet:

Tillsammans har vi blivit starka, vågat mer och hittat former för samarbete som gjort jobbet spännande och roligt. Ordet undervisning känns också främmande. Vi lär oss i samspelet med varandra hela tiden. Undervisningstid är inte mer värd än "samvarotid". Det är under samvaro i olika former som vi lär känna varandra och lägger grunden för det goda inlärningsklimat vi eftersträvar.

#### Konklusion

Vilka situationer anses centrala för bedömning av en kollegas yrkeskunskande? De erfarna lärare som tillfrågats i den här studien verkar inte ha problem att välja vilka filmklipp de skulle vilja se och de är, trots att de arbetar inom ganska skilda utbildningspraktiker, i stort sett överens om valen. Med hjälp av den valda teorin kan lärarnas val av sekvenser sorteras som ett

mönster med två bärande teman. För det första: Situationer där den eventuella kollegan visar att hon kan etablera, upprätthålla och växla mellan ramverk i undervisningens skilda praktiker, att hon har tillägnat sig strategier och rutiner som både kan sättas i spel och utmanas. Att hon kan agera som en ekologisk dirigent och se till att den situerade aktiviteten blir ”lagom” genomsläpplig för intryck och attribut från den omkringliggande ”verkligheten” för att skapa den atmosfär (behålla det tryck) som krävs för att fånga upp eller skapa engagemang för ett visst innehåll eller för att förmedla en viss värdegrund.

För det andra vill de se prov på situationer där hon visar förmåga att delta i och utveckla ett gemensamt kollegialt framträdande, en fasad, t.ex. genom att kunna röra sig mellan och behärska skilda regioner i läraryrket. Det räcker inte med att kunna hålla i ett föräldramöte, eller att föreslå intressant litteratur på ett arbetslagsmöte, man måste också ha förmåga att vara i den region där man kan misslyckas tillsammans, kritisera varandra och ha förmåga att skratta åt alltihopa.

### Diskussion

Vem kan räknas som expert? Den metod som använts i studien -Delphi-metoden – utgår från antagandet att om man väger samman och fördjupar svar från geografiskt spridda experter kommer man att nå fram till någon form av ”sanning”. Men metoden står inte utan kritik. Keeney m.fl. (2001) som sammanställt kritiska röster menar att denna förlitan på ”experter” kan ifrågasättas. Frågor har riktats mot på vilka grunder som urvalet görs och vem som egentligen räknas som en expert. I den här studien blir en sådan diskussion uppenbar. Vem kan anses vara en duktig lärare? När urvalet av deltagare till projektet skulle göras stötte beskrivningar som ”vi söker kompetenta lärare” genast på patrull (se Lindqvist och Nordäng, 2007) T.o.m. de som så småningom deltog i studien påpekar att beskrivningen av dem som ”experter” inte känns rätt:

Jag är en aning tveksam eftersom jag inte anser mig som en lärare utöver det vanliga, men engagerad och intresserad av barn och lärande. Det finns många kompetenta lärare. Jag hoppas få utbyte av att delge och utbyta tankar och erfarenheter med andra intresserade.

Trots detta kan vi anse att de lärare som, av kollegor eller skolledare, utpekats internt som mycket kompetenta, har något av värde att berätta för oss. Vi talar inte om att de kan förse oss med ”sanningen” utan kanske snarare med någon slags pragmatiskt värdefulla uttalanden vilka kan ge oss en utgångspunkt för fortsatt resonemang. Kanske är det så att de deltagande lärarna kan anses som mycket traditionella? Den verksamhet de talar om att kollegan bör behärska är kanske en mycket traditionell verksamhet som förtjänar att utmanas? Det är kanske inte alla de kvaliteter som resultaten pekar på, utan helt andra och nya, som utgör framtidens centrala yrkeskunnande? Den enkät som delats ut till 80 handledare inom lärarutbildningens samtliga

program i syfte att just placera den tidigare utvalda skaran av lärare i ett något större sammanhang, pekar emellertid på att deras uppfattningar av yrkeskunnande delas av flertalet. Om så alla dessa skulle säjas företräda en konservativ praktik, kan man konstatera att vi trots det – och kanske i ännu högre grad - har skäl att begrunda deras uppfattningar i frågan. Det är nämligen lärarutbildare vi talar om, yrkesverksamma som utbildar nya yrkesmän runt om i Sverige, varje dag.

Relationen mellan förmåga att visa yrkesskicklighet och verksamhetens utfall - nämligen att eleverna lär sig mer, fortare eller bättre – verkar synnerligen komplicerad att fastslå. Graham Nuthall (2005) visar i sin exposé över 45 års forskande runt relationen mellan elevers lärande och lärares agerade att några generella slutsatser är svåra att dra. Klassrummets verksamheter styrs, menar Nuthall, av ritualiserade rutiner underbyggda av myter om lärande och begåvning som hämtat näring ur gemensamma erfarenheter av att vara elev. Samtidigt som dessa rutiner är nödvändiga som redskap för att kunna hantera en skolklass, omintetgör de lärarens förmåga att iaktta den enskilda elevens lärande, menar Nuthall. Det individuella lärandet är och förblir osynligt.

Teachers are forced to rely on secondary indicators such as the visible signs that students are motivated and interested. They are sustained, however by the commonly held belief that if students are engaged most of the time in appropriate activities, some kind of learning will take place” (a.a., s. 920).

Detta leder också till att forskare (liksom vi har gjort) letar efter skickliga lärare i precis dessa miljöer och att deras uttalande blir styrande för i vilken riktning utvecklingen drivs. Systemet konserverar på detta sätt sig självt och blir ogenomträngligt för kritik. ”Every teacher’s stories about success are sufficient justification for leaving them alone” skriver Hattie i inledningen till sin metanalys av mer än 800 studier kring relationen mellan elevers resultat och skilda faktorer (2009, s.1). Han finner att relationen mellan lärare och elever, ”classroom management”, klimat och samstämmighet, d.v.s. kvaliteter som kan inordnas under begreppet etablerade ramverk, korrelerar positivt med elevresultat. Att undervisningsfaktorer har större effekt än hur man organiserar arbetet. Att lärarens förmåga till passion, utmaning, improvisation liksom hennes utnyttjande av kunskap och känsla av kontroll betyder något för resultaten. Att skolledare och lärare måste skapa skol-, personalrums- och klassrums- miljöer där misslyckanden välkomnas som möjligheter att lära nytt och där deltagarna kan känna sig trygga att lära och lära om. Han sammanfattar sin studie: “Teachers are among the most powerful influences in learning. Teachers need to be directive, influential, caring and actively engaged in the passion of teaching and learning” (Hattie, 2009, s. 238). Så kanske vi ändå letat på rätt plats?

Slutligen påtalar såväl Nuthall som Hattie vikten av att synliggöra på de ritualiserade rutinerna. Att lärarna försöker få syn på sin egen undervis-

ningspraktik verkar avgörande för utveckling av såväl yrkeskunnande som kvalitet. Möjligen kan studiens resultat också komma till användning i situationer då bedömning av yrkeskunnande fokuseras, t.ex. i lärarutbildningens bedömningssamtal under VFU. I en nyligen utförd genomgång av sådana samtal visar det sig att de uttalanden som kan förstås som tecken på några av de ovanstående kompetenserna ofta kännetecknas av ett uttalat drag av generalitet (Hegender, 2009): Man ser att han har ”det”. Hon har ”blick” för situationen. Kanske borde de situationer som lärarna i studien pekat ut åt oss kunna diskuteras som situationer dit ett särskilt fokus riktas vid bedömning? Hur tydligt förmår studenten etablera ramverket? Hur hanterar studenten övergångar mellan ramverk? Hur genomsläppligt är det membran som omgärdar aktiviteten? Borde det vara tunnare eller mera kompakt? Vad får tillträde, vad hålls utanför? På detta sätt kan vi kanske samtidigt både nyttja och utmana de erfarna lärarnas tankar om *när* lärarskicklighet framträder.

## Referenser

- Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers *International Journal of Educational Research* Vol. 35 No 5 (pp 463-482)
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*. 51, 211-217
- Chou, C. (2002). Developing the e-Delphi system: a web-based forecasting tool for educational research. *British Journal of Educational Technology*, Vol 33, No 2, 233-236.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Secret, Sacred and Cover Stories. In D. J. Clandinin & F. M. Connelly (Eds.), *Teachers Professional Knowledge Landscapes* (pp. 3-15). New York: Teachers College Press.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20(1994), 3-56.
- Frykman, J. (1998). *Ljusnande framtid. Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Falun: Scandbook.
- Goffman, E. (1959/2007). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merill.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Göranzon, B. (1990). *Det praktiska intellektet: datoranvändning och yrkeskunna*. Stockholm: Carlsson.
- Göranzon, B. (2006). *Dialogue, skill & tacit knowledge*. Hoboken, N.J.: John Wiley & sons

- Grimmet, P. P., & MacKinnon, A. M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385-456.
- Hammarén, M. (1999). *Ledtråd i förvandling: om att skapa en reflekterande praxis*. Stockholm: Dialoger.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Johannessen, K.S. (2002). Tankar om tyst kunskap. I P. Tillberg (Red.) *Dialoger – om yrkeskunskande och teknologi*. Dialoger.
- Jordell, K. Ö. (2003). *Conceptualizing teacher knowledge*. Report No. 8. Institute for Educational Research, University of Oslo.
- Keeney, S., Hasson, F & McKenna, H. (2001). A critical review of the Delphi technique as a research methodology for nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 38 (2001) 195-200.
- Krull, E. (2005). Teachers' Perception of Instructional Events Depending on their School Experience. Paper presented at the EERA conference, Dublin.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linderoth, J. (2004). Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen. *Göteborg studies in educational sciences* 211. Göteborg
- Lindqvist, P. & Nordänger, U.K. (2007). (Mis-?) using the E-Delphi Method. An Attempt to Articulate Practical Knowledge of Teaching, *Scientific Journals International, Journal of Research Methods and Methodological Issues*, <http://scientificjournals.org> Vol. 1 Issue 1, 2007.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V Richardson. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Nordänger, U.K. (2002). Lärares raster. Innehåll i mellanrum. *Studia psychologica et paedagogica*. Malmö.
- Nuthall, G. (2005). *Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey*  
[www.tcrecord.org/content.asp?contentid=11844](http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=11844)
- Perby, M.L. (1995). *Konsten att besmästra en process. Om att förvalta yrkeskunskande*. Gidlunds Förlag.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 512-526.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wiersma, W. & Jurs, S. G. (2005). *Research methods in education: an introduction*. Boston: Pearson