

Samtal under lärarlagsmöten

Samtal under lärarlagsmöten

Diskursorienteringar i den professionella praktiken

Anna Norrström



© ANNA NORRSTRÖM, 2021
ISBN 978-91-7963-064-5 (tryckt)
ISBN 978-91-7963-065-2 (pdf)
ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i pedagogiskt arbete vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL, Göteborgs universitet. Doktorsavhandling 90

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor. (www.cul.gu.se)

Publikationen finns även i fulltext på: <http://hdl.handle.net/2077/67220>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till: Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till acta@ub.gu.se

Omslag: Anna Norrström
Foto: Martina Bergenheim

Tryck: Stema Specialtryck AB, Borås, 2021



Abstract

Title: Teacher team meetings. Discourse orientations in professional practice.
Author: Anna Norrström
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-7963-064-5 (tryckt)
ISBN: 978-91-7963-065-2 (pdf)
ISSN: 0436-1121
Keywords: educational work, teacher teams, institutional meetings, workplace communication, professional language use, horizontal and vertical discourse

Teacher team meetings are potential arenas for professional communication, but such meetings take many different forms and cannot automatically be viewed as forums for constructive communication. The aim of this study is therefore to contribute with increased knowledge about the communication structures and discourse orientations found in teacher team meetings.

The study is based on observations and audio recordings of meeting conversations that took place among five teacher teams. The meetings are analyzed using Basil Bernstein's theory of horizontal and vertical discourses. An analytic tool is developed to analyze three conversational structures and their discursive orientation during meeting conversations, namely: ideational structure (content), interpersonal structure (relation) and textual structure (form).

The results show that a horizontal discourse orientation operated in all observed meetings. This means that the conversations are segmented and characterized by frequent topic changes and multiple subject foci. Topics are mostly strongly context-bound and of a practical and logistical nature. Reasonings are based primarily on direct experience-based knowledge and a subjective approach. The conversations are also characterized by consensus, humor and a strong emphasis on closeness and care orientation. The language use is often vague and informal in nature.

Both a vertical and a horizontal discourse orientation are important in teachers' professional conversations, but crucially both discourses must be present. Important parts of contextual awareness and reasoning can be omitted from meetings when solely utilizing a horizontally oriented discourse. It can also entail limitations in professional practice, for example in terms of considering and dealing with complex issues and generalizing beyond individual situations and experiences. This can lead to a lack of common understandings,

an absence of joint reflections and insufficiently rigorous problem analyses, as well as the absence of a holistic view on professional issues.

Till
Jonathan

Innehåll

KAPITEL 1. INLEDNING	17
Syfte och frågeställningar.....	19
Ämnesområde.....	20
Avhandlingens disposition	21
KAPITEL 2. STUDIEOBJEKTET: EN KONTEXTUALISERING.....	23
Lärarprofessionen: Villkor och förutsättningar	24
Profession och professionalism	24
Sammanfattning och avslutande kommentarer.....	32
Arbetslagsorganisationen: En arbetsform	33
Arbetslagsorganisationen i skolan.....	33
Sammanfattning och avslutande kommentarer.....	37
Lärlarlagsmöten: En aktivitetstyp	37
Aktivitetstyp.....	38
Institutionella samtal.....	39
Sammanfattning och avslutande kommentarer.....	41
Lärares språk och kommunikation: Ett verktyg	42
Professionalism uttryckt i gemensam kommunikation	42
Begreppslig precision.....	43
Vetenskapligt språkbruk.....	44
Professionella kommunikativa handlingar	45
Problematisering	46
Sammanfattning och avslutande kommentarer.....	47
KAPITEL 3. TIDIGARE FORSKNING.....	49
Sökprocess.....	49
Forskningsområdet: en översikt.....	50
Innehåll i lärlarlagssamtal: ämneskategorier och topiker	52
Ämneskategorier	53
Relationella aspekter i arbetsplatskommunikation	57
Intimisering av kommunikativa mönster	57
Omsorgsorientering och känslouttryck.....	58
Kommunikativa handlingar	61
Formaspekter i arbetsplatssamtal.....	64

Ordval och begreppsbas	64
Ämnesstruktur.....	68
Avslutande kommentarer och kunskapsbidrag.....	69
Innehållsaspekter.....	69
Relationella aspekter	69
Formmässiga aspekter	71
Sammanfattning	72
 KAPITEL 4. TEORETISK ANSATS OCH ANALYTISKT FÖRFARANDE	77
Diskurser.....	78
Horisontella och vertikala diskurser.....	79
Horisontell diskurs.....	80
Vertikal diskurs.....	81
Att tänka ”det otänkbara”.....	82
Olika diskurser, olika värde?.....	83
Horisontella och vertikala diskurser i samtal.....	84
Dikotoma analyspar i samtalsstudier	84
Bernsteins diskursbegrepp i tidigare forskning	87
Analysverktyg	89
Samtalsstrukturer	91
Presentation av analysverktyget.....	96
Analysförfarande.....	100
 KAPITEL 5. METOD	105
Studieobjekt.....	105
Studiens design.....	105
Observation	106
Urval.....	109
Alfaskolan	110
Betaskolan	111
Deltaskolan	113
Genomförande och observerad mötestid.....	114
Validitet, transparens, objektivitet och reflexivitet.....	117
Transparens	117
Objektivitet.....	117
Reflexivitet	118
Etik	121

Individskyddskrav	121
Tillgång till fältet	123
Hänsynstagande.....	124
Resultatframställning.....	124
Förtydliganden kring resultatframställningen.....	125
Transkriptionsnyckel	126
KAPITEL 6. SAMTALENS IDEATIONELLA STRUKTUR	129
Ideationella aspekter som karaktäriserar mötessamtalen.....	129
Karaktär och angelägenhet	129
Komplexitet, semantisk gravitation och perspektivtagande	135
Diskursorientering.....	150
Karaktär och angelägenhet	151
Komplexitet, semantisk gravitation och perspektivtagande	152
Förbindelser mellan aspekterna samt nyanser i diskursorientering	153
Sammanfattning.....	155
KAPITEL 7. SAMTALENS INTERPERSONELLA STRUKTUR	157
Interpersonella aspekter som karaktäriserar mötessamtalen.....	158
Subjektivitet/objektivitet	158
Närhet/distans	162
Omsorgsorientering och känsloladdning.....	167
Lättsamhet och skämtsamhet, allvar och seriositet	170
Diskursorientering.....	177
Subjektivitet, närhet, omsorg, lättsamhet och skämtsamhet	178
Strukturövergripande samband och diskursiv helhet	179
Sammanfattning.....	181
KAPITEL 8. SAMTALENS TEXTUELLA STRUKTUR	183
Textuella aspekter som karaktäriserar mötessamtalen	183
Ämnesstruktur, topikväxling, topikprogression och samtalstempo	184
Formalitet, informalitet och specialiserade begrepp.....	191
Tydlighet och vaghet	197
Diskursorientering.....	204
Ämnesstruktur, topikväxling, helhet/fragment och vaghet.....	205
Informalitet, vardagliga begrepp och specialiserade begrepp.....	206
Institutionalitet och vertikal diskurs	207

Sammanfattning.....	208
KAPITEL 9. DISKUSSION	213
Diskurser: utgångspunkter och utfall.....	213
Potentiella implikationer för den professionella praktiken.....	215
Den professionella praktiken: ideationell struktur.....	215
Den professionella praktiken: interpersonell struktur.....	219
Den professionella praktiken: textuell struktur.....	223
Den professionella praktiken: avslutande diskussion.....	227
Potentiella bidragande faktorer till diskursorienteringen.....	231
Profession och professionalism	232
Avslutande kommentarer.....	237
Slutord.....	238
Studiens begränsningar och förslag till vidare forskning.....	239
SUMMARY.....	241
REFERENSER	257

Tabell- och figurförteckning

Figur 1 Exempel på semantisk gravitation.....	87
Tabell 1 Kommunikation och språkbruk under mötessamtal realiserat i vertikal och horisontell diskurs.....	97
Tabell 2 Mötessamtalens benämningar och tidsramar.....	115
Tabell 3 Transkriptionsnyckel.....	126
Tabell 4 Professionsrelaterade ämneskategorier och topiker under mötessamtalen	131
Tabell 5 Ideationella aspekter i analysverktyget.....	150
Tabell 6 Interpersonella aspekter i analysverktyget.....	178
Tabell 7 Textuella aspekter i analysverktyget.....	205

Förord

Avhandlingsarbetet har nått sitt slut och när jag nu sätter punkt finns det många att tacka för att denna avhandling slutförts. Några har haft särskild stor betydelse för mig.

Inledningsvis vill jag rikta ett stort tack till mina kloka och kunniga handledare Mattias Nylund och Anita Norlund. Ert engagemang, era expertkunskaper och er värdefulla vägledning har varit helt avgörande under detta avhandlingsprojekt. Tack också till Marianne Dovemark som gav mig handledning under de första åren av doktorandtiden. Våra diskussioner gav mig många viktiga insikter.

Högskolan i Borås har finansierat min doktorandtid, vilket jag är mycket tacksam för. Där finns (och fanns) det flera betydelsefulla personer jag vill nämna. Tack till tidigare prefekt Lars-Erik Olsson som i flera år uppmuntrade mig i riktning mot forskarutbildning. Det stärkte mig i min tro på min egen förmåga. Tack till Per-Åke Rosvall, numera lektor på Umeå universitet, som generöst delade med sig av sina kunskaper inför min ansökan till forskarutbildningen och som var den som inspirerade mig att utforska den teoribildning avhandlingen vilar på. Tack också till doktorandgruppen på Sektionen för förskolläro- och lärutbildning på Högskolan i Borås, där Lotta Wank, Fredrik Zimmerman, Carina Peterson, Anneli Bergnell Karlsson och Susanne Strömberg Jämsvi bjudit på tankeväckande och trevliga samtal. Ett särskilt tack till min goda vän och meddoktorand Lotta Wank som jag delat avhandlingsarbetets vindlande resa med under åren.

På Institutionen för vetenskapens kommunikation och lärande (CLS) på Chalmers tekniska högskola har jag funnit en fantastisk gemenskap i skrivargruppen för doktorander. Med kloka och härliga Becky Bergman, Oskar Hagvall Svensson och Marco Schirone har doktorandtillvaron präglats av givande diskussioner och uppmuntrande tillrop. Tack vare er glädje och energi blev skrivandet både strukturerat och riktigt trevligt. Ett särskilt varmt tack till Becky Bergman och Andrew Lewis för engelsk språkgranskning.

På Institutionen för pedagogik och specialpedagogik (IPS) på Göteborgs universitet har jag haft många givande och härliga samtal med Hampus Liljeröd, Peter Johannesson och Veronica Sülau i ”vårt” doktorandrum. En god samtalspartner på IPS har jag också funnit i Ann-Louise Ljungblad som alltid

lyft fram intressanta perspektiv på olika dilemman. Tack också till Stina Ericsson, professor på Institutionen för svenska språket på Göteborgs universitet, för extern handledning av stort värde.

Avslutningsvis vill jag tacka mina nära och kära – de som i vardagen lyssnat och lyft mig under denna tid. I den ofta pressade situation doktorandlivet för med sig har jag funnit ovärderligt stöd i mina föräldrar Elisabeth Norrström och Gert-Inge Norrström och min syster Kristin Larneryd. Innerligt tack för långa varma samtal och fina stunder tillsammans som gett perspektiv på sakernas tillstånd. Kristin Larneryd har också tillsammans med mina kära vänner Malin Fredberg och Jenny Andersson läst och gett kloka kommentarer på mitt manuskript, vilket har betytt oerhört mycket. Hjärtligt tack till Jeremie Boucher för din ständiga uppmuntran. Det har varit en stor hjälp att jag med dig har kunnat diskutera och vända och vrida på allt som har med forskarvärlden att göra. Slutligen vill jag rikta värme och kärlek till min underbara son Jonathan som var två år när jag började arbeta med ”boken”. Nu är du åtta år och ”boken” är äntligen klar Jonathan! Denna avhandling tillägnas dig.

Göteborg, den 24 februari 2021
Anna Norrström

Del 1

Bakgrund

Kapitel 1. Inledning

I denna avhandling presenteras en studie om lärarlags mötessamtal. Samtal har en väsentlig betydelse i skapandet av professionella praktiker och språket är ett av de viktigaste verktygen i de flesta arbetsplatskontexter (Gunnarsson, 2009). Läraryrket är ett av de yrken där kommunikation har en central roll och där språket och samtalet är ett viktigt arbetsredskap (jfr Adelswärd, 1995; Salo, 2004). Lärares vetenskapliga och professionella kompetens är i stor utsträckning beroende av lärares professionella språk. Språket har avgörande betydelse för det praktiska yrkesutövandet och det påverkar lärares möjligheter att genomföra sitt samhällsuppdrag (Eriksson Gustavsson, Fahlén, Persson & Samuelsson, 2007). I lärares komplexa yrkessituation är det exempelvis viktigt att ha förmågan att kunna kommunicera, språkliggöra, analysera, problematisera, argumentera och i samtal tillsammans med kollegor utarbeta genomtänkta, realistiska och pedagogiska lösningar i skolvardagen (Aspelin & Persson, 2008; Colnerud & Granström, 2013). Det har samtidigt visat sig finnas begränsade möjligheter för lärare att delta i formella, professionella samtal endast lärare emellan. Många samtal mellan kollegor på arbetsplatsen kan definieras som oplanerade, tillfälliga och informella samtal som uppstår när deltagarna råkar träffas, till exempel under raster, luncher och kortvariga möten i korridoren (Linell, 1998; 2011). Lärares interaktion med kollegor är därför ofta flyktig och sporadisk (Salo, 2004). Läraryrkets pressade och hektiska yrkesvardag präglad av tidsbrist, variation och ett stort antal ansvarsområden och uppgifter som ska utföras under komplexa förhållanden, har utgjort ett hinder för formaliserad kommunikation och gemensam reflektion (jfr Hultman, 2001; Ohlsson, 2004a; Skolverket, 2015; Stedt, 2004; Åberg, 1999).

Ett sammanhang där lärare på ett mer formaliserat sätt har möjlighet att delta i yrkesrelaterade samtal endast lärare emellan är arbetslagsmöten. De flesta skolor organiserar sig idag i arbetslag (Davies, 2009; Liljenberg, 2015; Ohlsson, 2004a), i vilka man regelbundet har formella möten. Arbetslagsmöten är således en betydelsefull arena för kommunikation mellan professionella (jfr Gunnarsson, 2009; Svennevig, 2012). Arbetslagsmöten erbjuder lärare möjlighet att argumentera, förhandla, lösa problem (Schmitt, 2006), artikulera,

beskriva och kommunicera arbetsformer, metoder och överväganden för varandra (jfr Apelgren, 2004; Gunnarsson, 2009), utvidga perspektiv och öka idéflödet till reflektionsprocesser (Sträng & Dimenäs, 2000). Lärares arbetslagsmöten är således potentiella forum för professionella samtal, men sådana möten gestaltar sig på många sätt och kan därför inte per automatik förstås som kvalificerade kommunikationsarenor (jfr Hargreaves, 1998). Tidigare forskning belyser ett flertal problematiker och dilemman vad gäller professionellt språk och kommunikation lärare emellan. Bland annat argumenterar ett flertal forskare för att lärares professionella språk, som verktyg i yrkesvardagen, är outvecklat (se t.ex. Brynolf et al., 2009; Colnerud & Granström, 2013). Det är alltså inte tillräckligt bara att lärare kommunicerar med varandra. Kommunikation kan möjliggöra eller begränsa, stötta eller hindra, beroende på *hur* lärare driver specifika idéer eller frågor (jfr Cooren, Vaara, Langley & Tsoukas, 2014). Hur lärare samtalar med varandra har således en avgörande betydelse (Granström, 1998; Jern, 1998).

Forskning om hur lärare samtalar med varandra i professionella sammanhang har alltså identifierat vissa problematiker men dessa har ännu inte undersökts ur ett diskursorienteringsperspektiv. Det gör denna studie genom att koppla samman olika karaktäristika i lärares språkbruk och kommunikation med olika typer av diskursorienteringar. Olika diskursiva orienteringar i samtal bär på olika möjligheter och begränsningar. Lärare kan exempelvis svårligen föra kvalificerade samtal om centrala områden för lärarprofessionen, till exempel lärandeteorier, didaktik, utbildningssociologi, bedömning och läroplansteori, utan en diskursorientering som innehåller en specialiserad begreppsapparat och som möjliggör abstraktioner och utifrånperspektiv. På samma sätt kan lärare svårligen utveckla det sociala samspelet och forma förtroendefulla relationer utan en diskursiv orientering som möjliggör en mer konkret och kontextnära förankring (jfr Linné, 2016).

Gemensamma språkliga praktiker och strukturer skapar diskursiva helheter med speciella kännetecken, mönster och regelbundenheter (jfr Boréus, 2015; Wodak, 2014), och vissa diskurser blir ofta dominerande bland de "konkurrerande diskurser" som formas av och formar det dagliga arbetslivet (Bargiela-Chiappini & Harris, 1997). Genom att identifiera strukturella mönster på olika nivåer i lärarlagssamtal, samt att länka dessa mönster till olika diskursiva orienteringar, möjliggörs i denna avhandlingsstudie en undersökning av om och i sådana fall hur vissa diskursorienteringar dominerar. Utifrån en analys av hur olika diskursorienteringar kommer till uttryck i samtal under lärarlagsmöten kan

avhandlingsstudien belysa de möjligheter och hinder som lärargemensam kommunikation kan innebära, samt kasta ljus på läraryrket som expert-domän. Detta görs i studien genom mikroanalyser av praktiken, det vill säga undersökning av enskilda samtal och enskilda individer i samspel med varandra (Nordberg, 2013). Ett flertal forskare understryker att det behövs fler mikroanalyser av vad som pågår i lärarlag. En av dessa är Havnes (2009) som framhåller att det viktigaste är att fokusera på vad lärare säger och gör *i* lärarlagen, inte vad de säger *om* lärarlagen – vilket ett flertal tidigare studier undersökt. En liknande inställning intar Lundgren (2009): det behövs ett större forskningsfokus på samtal som genomförs *inuti* organisationer, där endast de professionella deltar och Helstad och Lund (2012) betonar att det saknas forskning som undersöker interaktioner och dynamik *inom* den professionella lärargemenskapen. Observationsstudier är därför att föredra, framför intervjustudier, eftersom de senare är beroende av post-hoc-rekonstruktioner (eller s.k. andrahandsdata, se Lundgren, 2009) som inte alltid kan skildra det som verkligen händer i reella situationer (Cooren et al., 2014). En kommunikativ praktik kan utifrån samtalsdata beskrivas med betydligt större precision (Lundgren, 2009). Föreliggande studie är mot denna bakgrund baserad på observationer och ljudinspelningar av lärarlags mötessamtal.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med ökad kunskap om samtalsstrukturer (kommunikation och språkbruk), diskursorienteringar och relationer dem emellan i lärarlags mötessamtal.

I avhandlingsstudien blottläggs och analyseras tre samtalsstrukturer och deras diskursiva orientering under lärarlags mötessamtal: innehåll (ideationell struktur), relation (interpersonell struktur) och form (textuell struktur).

Syftet har konkretiserats i fyra centrala frågeställningar:

- Vad karaktäriserar mötessamtalens ideationella struktur?
- Vad karaktäriserar mötessamtalens interpersonella struktur?
- Vad karaktäriserar mötessamtalens textuella struktur?
- Vilka diskursorienteringar ger de analyserade strukturerna i mötessamtalen uttryck för?

Avhandlingsstudien har utöver huvudsyftet också två delsyften. Det första delsyftet är att utveckla ett analysverktyg som länkar samman strukturer och

diskursorienteringar och som kan användas för att synliggöra dessa i lärargemensamma samtal. Det andra delsyftet är att placera resultatet i en professionskontext och belysa hur diskursorienteringar kan ha betydelse i ett lärarprofessionellt sammanhang, det vill säga vilka möjligheter och begränsningar lärarlagen har vad gäller att föra kvalificerade samtal om centrala områden för lärarprofessionen som expert-domän (d.v.s. de områden som är yrkesexklusiva).

Ämnesområde

Föreliggande studie undersöker lärares professionella vardagspraktik där samtal under lärarlagsmöten är i fokus. Detta fokus speglar det faktum att avhandlingsstudien skrivs inom ramen för ämnet pedagogiskt arbete, vilket tillhör det utbildningsvetenskapliga fältet. Ämnet pedagogiskt arbete syftar till att utveckla kunskap om den pedagogiska yrkesverksamhetens många dimensioner och komplexitet. Kärnan är forskning som fokuserar på praktiska professionsfrågor, det vill säga studier av problem, utmaningar och villkor i den vardagliga, pedagogiska praktiken. Forskning i pedagogiskt arbete ska problematisera och fördjupa kunskap kring lärarprofessionen och den verksamhet professionen är delaktig i (jfr Reimers, 2014; Runesson & Rönnerman, 2008), samt kritiskt granska valmöjligheter och konsekvenser i den pedagogiska yrkesverksamheten (Orlenius & Strömberg, 2014).

Forskning kring professionella samtal i yrkessammanhang har de senaste decennierna intresserat forskare från en mängd olika forskningsfält och vetenskapliga discipliner. Utbildningsvetenskap är ett av dessa, men ett stort antal studier går att finna inom exempelvis det sociologiska, lingvistiska och psykologiska fältet. På området finns det således en mångfald av teoretiska och metodologiska utgångspunkter. Dessutom har studier av samtal i professionella kontexter ofta en tvärvetenskaplig karaktär (jfr Lundgren, 2009). Enligt Linell (2011) krävs en tvärvetenskaplig ansats för att förstå samtal på ett djuplodat sätt. Att avhandlingsstudien skrivs inom ramen för pedagogiskt arbete är utifrån detta resonemang en styrka, eftersom pedagogiskt arbete som ämne har en öppenhet för olika innehåll och organisation. Det skapar möjlighet att anpassa teorier, metoder och forskningsobjekt till vad som i en viss kontext framstår som mest angeläget (Reimers, 2014). Studien drar nytta av nämnd öppenhet och tar i utarbetandet av den teoretiska och metodologiska verktygslådan intryck av

samt hämtar begrepp från kunskapssociologi, sociolingvistik och språkvetenskap.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen innehåller fyra övergripande delar: (i) *Bakgrund*, (ii) *Teori och metod*, (iii) *Resultat* samt (iv) *Diskussion*. Varje del består av ett flertal kapitel förutom den sista delen som består av ett kapitel. En översikt över innehållet i avhandlingens delar och dess kapitel åskådliggörs nedan.

Avhandlingens första del innehåller förutom det inledande kapitlet med en introduktion av studien, genomgång av syfte, frågeställningar, ämnesområde samt presentation av avhandlingens disposition, ytterligare två kapitel. I kapitel 2, *Studieobjektet: En kontextualisering*, etableras och kontextualiseras avhandlingsstudiens studieobjekt. I kapitlet utreds, förklaras och problematiseras begrepp och fenomen relaterade till studieobjektet. Bakgrundsdelens tredje kapitel, *Tidigare forskning*, innehåller en genomgång av relevanta studier relativt föreliggande studies kunskapsintresse. Utifrån detta synliggörs befintligt kunskapsläge och avhandlingsstudiens problem och kunskapsbidrag preciseras.

Avhandlingens andra del innehåller två kapitel betitlade *Teoretisk ansats och analytiskt förfarande* (kapitel 4) och *Metod* (kapitel 5). I kapitel 4 klargörs studiens teoretiska utgångspunkter och studiens ”middle range theory”-ansats beskrivs. I kapitlet introduceras och problematiseras också studiens analysverktyg och i samband med detta redogörs för analysförfarandet. I avhandlingens femte kapitel beskrivs studiens design och metod. I anslutning till detta diskuteras validitetsfrågor och det förs även forskningsetiska resonemang.

I avhandlingens tredje del presenteras studiens resultat i tre kapitel, vilka utgör avhandlingens kapitel 6, 7 och 8. I det sjätte kapitlet, *Samtalens ideationella struktur*, analyseras de observerade mötessamtalens innehållsmönster. I kapitel 7 som är betitlat *Samtalens interpersonella struktur*, analyseras de relationella aspekterna i mötessamtalen. I det åttonde kapitlet, *Samtalens textuella struktur*, analyseras formaspekter i mötessamtalen.

Avhandlingens fjärde del, diskussionsdelen, innehåller avhandlingens nionde och sista kapitel. I detta avslutande kapitel placeras studiens resultat i en professionskontext. I kapitlet förs också resonemang kring potentiella bidragande faktorer till mötessamtalens diskursiva orientering. Avslutningsvis

lyfts reflektioner kring studiens analysverktyg, studiens begränsningar och förslag på vidare forskning.

Kapitel 2. Studieobjektet: En kontextualisering

Syftet med detta andra bakgrundskapitel är att etablera och kontextualisera avhandlingsstudiens studieobjekt genom att utreda, problematisera och förklara begrepp och fenomen relaterade till studieobjektet. I kapitlet åskådliggörs ett antal för studien relevanta faktorer och strukturella förhållanden som på olika sätt har präglat (och fortfarande präglar) lärarprofessionens yrkesvardag och förutsättningar. Kapitlet syftar inte till att ge en heltäckande bild av lärarprofessionens förutsättningar och villkor, utan är inriktad mot de faktorer som är av vikt för studiens kunskapsintresse. Denna bakgrundsteckning har betydelse för, och utgör tillsammans med kapitlet *Tidigare forskning* samt studiens centrala teoretiska begrepp underlag för utformandet av det analysverktyg som används i studien (vilket beskrivs i avhandlingens teorikapitel).

I föregående kapitel beskrevs att avhandlingsstudien skrivs inom ramen för ämnet pedagogiskt arbete och att forskning i pedagogiskt arbete syftar till att problematisera och fördjupa kunskap kring lärarprofessionen, samt att kritiskt granska valmöjligheter och konsekvenser i den pedagogiska yrkesverksamheten. För att kunna genomföra en sådan problematisering och kritisk granskning vad gäller studieobjektet *lärarlags mötessamtal*, krävs att studieobjektet sätts in i ett sammanhang. Studiens teoretiska utgångspunkt ligger i linje med detta: I en diskursanalys måste man ta hänsyn till kontextuella faktorer (van Dijk, 1998) och avhandlingsstudien utgår därför från att samtal är inbäddade i ett samhälleligt, organisatoriskt, socialt och kulturellt sammanhang (jfr Brynolf, Carlström, Svensson & Wesäll, 2009; Engström, 2005; Nilsson & Waldemarson, 1994). Lärarlags samtalspraktik är inget isolerat fenomen. Lärares arbete är politiskt och socialt konstruerat och lärarlagsamtal kan därför behöva betraktas i relation till olika historiska skeenden (jfr Alatalo, 2008) och andra faktorer som påverkar lärares yrkesutövande, exempelvis samhällsförändringar, styrdokument, skolorganisation, skolkulturer och traditioner (Brynolf et al., 2009).

Studieobjektet lärarlags mötessamtal ingår i ett flertal olika kontexter på olika nivåer. Kontexter handlar om de omständigheter som påverkar och formar ett fenomen, en situation, en handling eller en diskurs, vilka kan förstås endast om

man tar hänsyn till dessa omständigheter (jfr Lundgren, 2009; van Dijk, 1998). Kontexter rör exempelvis bakgrund, miljö, inramning, villkor, förutsättningar och förhållanden (van Dijk, 1998). I avhandlingsstudien handlar det om organisatoriska och sociala ramar, vilken typ av situation samtalen utförs i och samtalsaktiviteten i sig. I detta avsnitt behandlas således både utom- och inom-situationell kontext, samt språk och kommunikation som kontext (jfr Lundgren, 2009, i hänvisning till Goodwin & Duranti; Nilsson & Waldemarson, 1994).

Kapitlet är indelat i fyra delar vilka speglar fyra kontextuella perspektiv på studieobjektet: (i) En profession (med vissa *villkor* och *förutsättningar*), som ingår i ett (ii) arbetslag (en *arbetsform*), genomför (iii) institutionella samtal under arbetslagsmöten (en *aktivitetstyp*), genom att (iv) använda språket i verbal kommunikation (ett *verktyg*). I kapitlets första del presenteras en historisk och nutida bakgrund av ett urval betingelser för lärarprofessionen, samt resonemang om begreppet lärarprofessionalism. I den andra delen redogörs för arbetslagsorganisationens utveckling, samt hur samarbete i arbetslag har förordats och utvecklats i svensk skola det senaste halvsekle. Kapitlets tredje del innehåller en genomgång rörande professionella mötessamtal, vilka också kan benämnas institutionella samtal. I den avslutande fjärde delen avhandlas ett flertal perspektiv på lärares kommunikation och gemensamma professionella språk.

Lärarprofessionen: Villkor och förutsättningar

När läraryrket diskuteras sker det ofta utifrån professionstermer (Krejsler & Moos, 2006; Ranagården, 2009) och det är den första utgångspunkten även i denna studie. I avhandlingsstudien används begreppen *lärarprofessionen* och *professionell* (t.ex. ”professionsrelaterad”, ”den professionella praktiken”, ”professionella samtal” och ”professionellt språk”), och i detta avsnitt ska ett antal, för studieområdet relevanta, generella likheter och skillnader mellan klassiska professioner och lärarprofessionen behandlas i syfte att skapa en utgångspunkt för resonemang om lärarprofessionalism och lärares professionella samtal.

Profession och professionalism

Begreppet profession används i vardagliga sammanhang synonymt med yrke (Irisdotter Aldenmyr, Paulin & Grönlien Zetterqvist, 2016; Ranagården, 2009), och att beskriva läraryrket som en profession har blivit vanligare de senaste

decennierna. Klassificeringen är dock inte självklar. Enligt den klassiska sociologiska professionsforskningen benämns inte alla yrkesgrupper professioner. Läkare, ingenjör och advokat är några exempel på klassiska professioner, medan läraryrket tillsammans med de flesta andra yrken, historiskt placerats utanför denna klassificering (jfr Brante, 2009; Englund, 1995; Sjöberg, 2010).

På samma sätt förhåller det sig med begreppen professionell och professionalism, som traditionellt sett sammankopplats med de klassiska professionernas yrkesutövande. Begreppet "professionalism" har dock numera kommit att relateras till yrkesgrupper som inte tidigare setts som "professionella". Uttrycket "att vara professionell" har blivit ett ledmotiv i yrkesarbete i dagens samhälle och alla yrkesverksamma förväntas prestera "professionellt" (Lilja, 2014). I och med detta har nya begrepp på professionsområdet tillkommit, kopplat till olika *typer* av professioner. Några av dessa är normprofession, sakprofession och semiprofession (Lilja, 2014; Wenglén, 2013). Lärare tillhör enligt professionsforskningen den sistnämnda kategorin – semiprofession (Brante, 2009; Colnerud & Granström, 2015; Englund & Dyrdal Solbrekke, 2015; Gannerud & Rönnerman, 2007; Irisdotter Aldenmyr et al., 2016; Wenglén, 2013). Begreppet semiprofession betecknar yrken som har några av professionernas attribut men inte alla, eller inte i lika hög utsträckning. Till semiprofessionerna räknas utöver lärare exempelvis också sjuksköterska och socionom (Brante, 2009).

Det är dock komplext att formulera en skarpt avgränsad och distinkt definition av vad en profession är (Brante, 2009; Ranagården, 2009). Dels har professionsbeteckningen i sig kritiserats (Fransson, 2012), dels har professionsforskningen haft svårt att finna professionernas internt gemensamma och externt särskiljande egenskaper och att med utgångspunkt i enskilda kännetecken särskilja professioner från andra yrkesgrupper (Brante, 2009; Ranagården, 2009). Att läraryrket i tidigare forskning ställts mot och jämförts med de klassiska professionerna har dessutom varit föremål för kritik (se t.ex. Krejsler, 2006; Krejsler & Moos, 2006). Professionsklassificeringen kan alltså problematiseras, men den har fortfarande en stark ställning i samtida forskning (Englund & Dyrdal Solbrekke, 2015). Även om professionsbegreppet inte har tydliga avgränsningar, kan det användas som verktyg för att ställa frågor om det studerade fenomenet, det vill säga betraktas som en tankemässig betoning av vissa drag i verkligheten snarare än en exakt avbild av verkligheten (Ranagården, 2009). Begreppet fungerar i avhandlingsstudiens fall som en

utgångspunkt för resonemang om lärarprofessionalism och lärares gemensamma professionella språk, dock med läraryrkets särprägel i åtanke. Nedan urskiljs därför ett urval för studien relevanta generella attribut i definitionen av vad en profession är: *autonomi, specialiserad kunskap med vetenskaplig förankring, möte mellan teori och praktik* samt *gemensamt språk*.¹

Autonomi

Ett attribut som skiljer semiprofessioner från de klassiska professionerna är att de har lägre autonomi (Brante, 2009; Ranagården, 2009; Sjöberg, 2010), det vill säga mindre utrymme att arbeta självständigt och att fatta självständiga beslut i flera frågor, bland annat gällande arbetsmetoder och arbetsredskap (Alexandersson, 2006; Brante, 2009; Irisdotter Aldenmyr et al., 2016; Lilja, 2014). Lärare själva framhåller autonomi i form av flexibilitet, självständigt beslutsfattande och möjlighet till gränsdragning i den dagliga verksamheten som centrala förutsättningar för en professionell lärare (Mickwitz, 2015b). Lärares autonomi har dock kraftigt reducerats de senaste decennierna genom införandet av olika organisatoriska förändringar och kontrollåtgärder, bland annat i form av bunden arbetsförlagd tid och utökade administrativa uppgifter (Brante, 2008; Irisdotter Aldenmyr, 2009; Mickwitz, 2015b). Arbetslagsorganisationen har också framhållits som en faktor som minskat lärares egenkontroll, valmöjligheter, påverkansmöjligheter och makt över arbetet (Bovbjerg & Søgaard Sørensen, 2009; Stenlås, 2011). Från sent 1980-tal till mitten av 2010-talet har det dessutom skett en diskursiv förskjutning av begreppet lärarprofessionalism i policytexter av olika slag (statliga och fackliga texter), bland annat rörande autonomi. I slutet av 1980-talet betonades främst lärares pedagogiska frihet, medan det i mer aktuella skolpolitiska diskussioner och policytexter framgår att lärare främst styrs utifrån yttre styrningsteknologier, där

¹ I klassiska professionsdefinitioner ingår oftast också ett antal andra attribut (t.ex. exklusivitet, förtroende och yrkesetik, se Brante, 2009; Fransson, 2012). Det kanske vanligast nämnda attribut som ej behandlas i föreliggande avhandlingsstudie är yrkesetik. Irisdotter Aldenmyr och Hartman (2009) jämför många andra anger exempelvis att *yrkesetiska koder* med gemensamma värderingar och föreställningar utifrån en delad bakgrund kring teorier och professionell socialisering ingår som ett attribut hos en profession. Brante (2009) belyser Millersons välkända professionsdefinition där bland annat *handlingsetik* (som garanterar yrkesintegriteten) ingår. Brante belyser också Goodes välanvända definition där *gemensamma värderingar* ingår. Detta attribut har uteslutits i denna genomgång på grund av bristande relevans relativt kunskapsintresset.

formell reglering och kontroll (i form av exempelvis betygssättning, kvalitetssäkring och dokumentation) förordas (Mickwitz, 2015a; Sjöberg, 2010).

Yttre kriterier framför inre, såsom pedagogik och didaktik, har alltså främst fokuserats i olika reformer (jfr Brynolf et al., 2009). För professioner har autonomins existensberättigande främst sin grund just i professionens specialiserade kunskapsbas (Persson & Olsson, 2015) och det finns de som menar att de senaste decenniernas skolreformer inneburit en minskad betoning av lärarprofessionens teoretiska kunskaper (Stenlås, 2011). Innebörder av professioners specialiserade kunskaper, eller avsaknad av desamma, utreds närmare nedan.

Specialiserad kunskap med vetenskaplig förankring

De flesta moderna definitioner av professioner betonar deras anknytning till högre formell specialiserad utbildning, främst vid universitet, och därmed till teoretisk expertkunskap med vetenskaplig förankring (Brante, 2009; Gannerud & Rönnerman, 2007; Irisdotter Aldenmyr et al., 2016; Persson & Olsson, 2015). Denna koppling har dock under senare år minskat i betydelse på grund av att allt fler yrkesutbildningar införlivats i högskole- och universitetsvärlden (Borg, 2007; Brante, 2009). Semiprofessioner har idag längre institutionaliserade utbildningar och forskningsanknytning. Universitetsutbildning är alltså något som lärarprofessionen numera har gemensamt med de klassiska professionerna, men högre utbildning ger inte i sig ett yrke professionsstatus, kunskapsbasen måste också vara tydligt avgränsad och specialiserad (Ranagården, 2009). Ett attribut som skiljer semiprofessioner från de klassiska professionerna är därmed att utbildningen inte är lika specialiserad och med lika tydliga konturer, utan i större utsträckning tvärvetenskaplig där olika hjälpämnen förser dem med en teoretisk bas, till exempel psykologi, sociologi och medicin (Brante, 2009; se även Carlgren, Forsberg & Lindberg, 2009).

Ett problem vad gäller avsaknad av specialiserad kunskapsbas beskrivs av Kroksmark (2013). Han framhåller att de områden som är grunden för den utbildningsvetenskapliga kärnan och därmed läraryrkets kunskapsbas (t.ex. värdegrund, sociala relationer, ledarskap och konflikthantering) är ämnesområden, inte professionsområden. De är inga yrkesexklusiva komponenter eftersom de kan ingå i många olika yrken. En professionsbestämning, menar Kroksmark, måste befinna sig på en annan nivå och innehålla en definition av en unik yrkeskompetens som inget annat yrke har. En liknande inställning intar Stenlås (2011) när han beskriver att de

reformer som påverkat den svenska skolan de senaste decennierna skiftat fokus från teoretiska kunskaper och kunskapsförmedling till elevomsorg och omvårdnad. De sistnämnda kan problematiseras som professionens exklusiva kunskapsbas. Kroksmark och Stenlås står dock inte oemotsagda. I Statens offentliga utredning om styrning och ledning i skolan (Utbildningsdepartementet, 2004) beskrivs att skolan i stor utsträckning bär de drag som kännetecknar en professionell organisation, bland annat eftersom en viss, specifik kompetens och en under lång tid utvecklad teori är basen för lärares yrkesutövning.

Om man ser till lärares egna uppfattningar kring yrkets specialiserade kunskapsgrund, så visar studier att praktiska erfarenheter, framför vetenskaplig teori, är det som lärare finner mest *användbart* i yrkesgårningen (Hargreaves & Goodson, 1996). Det finns alltså i lärarprofessionen en spänning mellan den akademiska och den praktiska sidan av ämnet (Brante, 2009). Detta ska utvecklas nedan.

Möte mellan teori och praktik

Det har ovan konstaterats att den specialiserade kunskapen utifrån vetenskaplig grund är ett attribut som tar sig något annorlunda uttryck i semiprofessioner jämfört med de klassiska professionerna. Semiprofessioner innehåller också oftast dels personer som anser att teorianknytningen ska ökas och forskningen expanderas, dels personer som betonar den praktiska yrkeserfarenheten som bas för yrket (Brante, 2009). De senare har uttryckt farhågor för att akademiska abstraktioner ska fjärma lärare från det konkreta och praktiktäna (Borg, 2007). Dessa farhågor verkar i lärarprofessionen dock ha svag grund. Studier visar nämligen att ny forskning endast i begränsad utsträckning får genomslagskraft i lärares vardagliga arbete (Irisdotter Aldenmyr et al., 2016; Kroksmark, 2013). I de klassiska professionerna påverkar ny forskning oftast självklart den dagliga verksamheten (Irisdotter Aldenmyr et al., 2016). Det finns hos dessa fler kontaktytor mellan universitet och verksamhet, vilket innebär att kunskaper och färdigheter transformeras (Persson & Olsson, 2015):

Professioner som läkare och advokat har sekellånga traditioner av möten mellan teoretisk och praktisk kunskap, medan andra yrken, till exempel socionom och lärare, bara nyligen har akademiserats och utvecklar former för sådana möten. Institutioner [som exempelvis] [...] skola har egna särdrag som [organisation], vilket sätter sin prägel på integrationen [mellan teori och praktik]. (Lindén, 2014, s. 12)

Skolorganisationen kan alltså fungera som en hindrande eller möjliggörande faktor vad gäller integrationen mellan teoretisk och praktisk kunskap, och i lärares yrkesvardag är det ofta ett problem att teoretisk kunskap förblir avskild från den vardagliga praktiken. Därför, menar vissa forskare, blir många problem i lärararbetet lösta utan användning av redan existerande teoretiska verktyg (Kuusisaari, 2013).

En alternativ förklaring till att teori och praktik hålls isär i läraryrket är att ny forskning inte alltid upplevs som relevant eller svarar mot lärares kunskapsbehov (Kroksmark, 2013, jfr även Degerman, 2012; Pring, 2015). I kritik av detta slag, särskilt från politiskt och massmedialt håll, där den centrala utgångspunkten är att den utbildningsvetenskapliga forskningen saknar relevans för de professionella (d.v.s. att lärare inte får tydlig vägledning för sitt yrkesutövande genom forskningen) (Forsberg & Sundberg, 2018), efterfrågas dock ofta endimensionella, linjära implementeringsmodeller utifrån antaganden om kausala samband, liknande de i flera av de klassiska professionernas forskningsfält (exempelvis ingenjörers och läkares). Sådana modeller kan svårigen ta hänsyn till mer komplexa kontextuella faktorer och processer som läraryrket präglas av (jfr Adolfsson & Sundberg, 2018; Lilliedahl, Sundberg & Wahlström, 2016). Det ska därför betonas att det är svårt att jämföra de klassiska professionernas vetenskapliga ansatser, exempelvis kliniska studier inom det medicinska fältet, med utbildningsvetenskaplig forskning. Avsikten med resonemanget ovan är således varken att jämföra olika typer av forskningsfält eller att betrakta den typ av forskning om skola och utbildning som inspirerats av metoder för exempelvis medicinsk forskning som eftersträvansvärd och mer adekvat än exempelvis den typ av prövande forskning som förekommer inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Avsikten är istället att använda professionskriterier som verktyg för att ställa frågor om läraryrket som expert-domän. Poängen i resonemanget i detta avsnitt är att belysa problematiker kring mötet/spänningen mellan vetenskap och praktik, inte att värdera respektive vetenskaps beskaffenhet. Teori och forskning inom olika fält har olika applicerbarhet och fyller olika typer av funktioner.

Även om man kan och bör problematisera uppdelningen mellan teori och praktik, så åtskiljs teori och praktik ofta som två separata fenomen, särskilt i tal om lärarprofessionen (Karlsson & Szklarski, 2013; Kuusisaari, 2013; Ranagården, 2009). Ett exempel på detta är statens offentliga utredning om lärarlegitimationen (Utbildningsdepartementet, 2008) där det beskrivs att en professionell kompetens i läraryrket bland annat är förmågan att hantera

sambandet mellan teori och praktik och att tillämpa teorin i praktiken. Historiskt sett har lärares kunskap behandlats ur denna dualistiska synvinkel där lärares yrkeskunnande vanligtvis delats upp i teoretisk och praktisk kunskap, eller tänkande och handlande (Hegender, 2007). Det är dessutom inte ovanligt att lärare främst betraktas som praktiker framför teoretiker (Horn, Garber, Kane & Brasel, 2017). I begreppspar av typen teoretisk/praktisk, vetenskaplig/erfarenhetsbaserad, analytisk/normativ, intellektuell/personlig och universell/särskild kopplas de förstnämnda ofta ihop med de klassiska professionernas yrkesutövande, medan det sistnämnda kopplas ihop med lärares yrkesutövande (se t.ex. Labaree, 2003).

De klassiska professionernas teoretiska kunskapssystem utmärks av att de har en starkt abstraherande kapacitet som kan fånga in och införliva nya problem i kompetensområdet (Brante, 2009; Brynolf et al., 2009; Ranagården, 2009). I kontrast till detta sägs läraryrkets kunskapsbas vara praktisk, baserad på egna erfarenheter och starkt relaterad till den situerade praktiken. Lärare påstås därmed sakna en kunskapsbas med tillräckligt hög abstraktionsgrad (Brynolf et al., 2009), vilket kan leda till att de har svårt att med begreppslig exakthet definiera problem i yrkesvardagen. Detta har alltså betydelse för det gemensamma professionella språket. Vidare resonemang om det professionella attributet gemensamt språk utvecklas nedan.

Gemensamt språk

Ett attribut som ofta förknippas med professioner är ett gemensamt språk med vilket yrkets specifika kompetensområde kan beskrivas, och som endast delvis kan förstås av utomstående (Brante, 2009; Kroksmark, 2013). Ett gemensamt språk beskrivs ibland som en absolut nödvändighet för professioner med ett specialiserat arbetsområde (Colnerud & Granström, 2015; Göransson, 2004). Detta gemensamma språk kan bland annat benämnas fackspråk (Irisdotter Aldenmyr et al., 2016), yrkesspråk (Colnerud & Granström, 2015), professionellt språk (Aspelin och Persson, 2008) eller professionell diskurs (Gunnarsson, 2009).

Ett välformulerat yrkesspråk betraktas stundtals som lika väsentligt som goda yrkeskunskaper (Brynolf et al., 2009) och många forskare menar att dessa två – yrkeskunskaper och yrkesspråk – är nära sammanbundna. Med språket som verktyg kan yrkesutövarna klargöra syftet med arbetet, kommunicera överväganden och diskutera praktiken på ett tydligt och distanserat sätt. Yrkesspråket är ett kunskapsinstrument som hjälper de yrkesverksamma att

strukturera och kodifiera den kunskap som finns i yrkesgruppen. En samlad, strukturerad och kodifierad kunskap kan hjälpa yrkesutövarna att se samband och orsaksrelationer och formulera förklaringsmodeller till företeelser i yrket. Yrkesspråket kan sägas vara den samlade förståelsen av yrkesutövandet (Colnerud & Granström, 2013; Granström, 2013).

Läraryrket innehåller lärare som undervisar i olika ämnen och som arbetar med olika årskurser på skolsystemets olika nivåer. Kunskapsbasen är åldersdifferentierad och ämnesspecifik, och därmed oenhetlig (Maltén, 1995; Persson & Olsson, 2015). Irisdotter Aldenmyr och Hartman (2009) använder formuleringen ”parallella läraryrket” för att beskriva detta. Man kan utifrån det faktum att ett professionellt språk bland annat utgår från specialiserade begrepp grundade i en specifik akademisk utbildning därför fråga sig om en så stor yrkeskår som lärarkåren, där medlemmarna har så många olika uppdrag, överhuvudtaget *kan* ha ett gemensamt yrkesspråk (jfr Riddersporre, 2007). Persson och Olsson (2015) framhåller dock att de flesta professioner, även de klassiska, präglas av heterogenitet (exempelvis ingenjörer). Medlemmarna i en profession delar en liknande bakgrund men har olika specialiserade kunskaper *inom* professionen.

Utifrån detta resonemang kan man dra slutsatsen att lärare kan ha ett gemensamt professionellt språk. Flera forskare framhåller också att ett gemensamt professionellt yrkesspråk *är* ett nödvändigt verktyg för lärares yrkesutövande (se t.ex. Aspelin & Persson, 2008; Colnerud & Granström, 2013; Granström, 2013; Maltén, 1995), eftersom det är ett av lärares primära verktyg för professionsutövning (Colnerud & Granström, 2013). De argumenterar för att det är med hjälp av det gemensamma yrkesspråket som en lärargrupp kan beskriva förutsättningarna för arbetet, överföra erfarenheter från en situation till en annan, samt att språkliggöra, nyansera och granska arbetsvillkor (Colnerud & Granström, 2013; Granström, 2013). Eriksson Gustavsson et al. (2007) påpekar att lärares professionella kompetens i stor utsträckning är beroende av lärares yrkesspråk. Det har avgörande betydelse för att det praktiska yrkesutövandet ska utvecklas och det påverkar lärares möjligheter att genomföra sitt samhällsuppdrag. Granström (2013) anger en rad områden i läraryrket där det krävs ett yrkesspråk för att utföra ett bra arbete och han menar att pedagogisk planering, etiskt svåra situationer och utveckling av läraryrket är några sådana områden.

Trots att det på många sätt beskrivs som av stor betydelse argumenterar ett flertal forskare för att lärares yrkesspråk, som verktyg i yrkesvardagen, är

outvecklat (se t.ex. Brynolf et al., 2009; Colnerud & Granström, 2013). Om lärarkyrket saknar ett utvecklat yrkesspråk riskerar det, med Colnerud och Granströms (2013) ord: ”att bli offer för pedagogiska modeflugor eller oreflekterad tillämpning av goda pedagogiska idéer” (s. 98) och enligt Egerbladh och Tiller (1998) innebär en avsaknad av ett språk som kan frigöra lärares reella erfarenheter ett hinder för samarbete. Andra forskare nyanserar bilden av ett outvecklat professionellt språk. Lindqvist och Nordänger (2007) framhåller exempelvis att det erfarenhetsbaserade praktiska kunnande som uttrycks i lärares omfångsrika och uttrycksfulla utsagor *kan* omvandlas till mer generell kunskap. De frågar sig om lärares, vad de benämner ”påstådda brist på yrkesspråk”, kanske snarare handlar om att något väsentligt går förlorat i jämförelsen med vad som traditionellt karaktäriseras som ett ”professionellt yrkesspråk”. Vissa forskare frågar sig dessutom om det ens är fruktbart att jämföra klassiska professionsattribut med en ”relationsprofession” som lärarkyrket (se Krejsler & Moos, 2006) och att det till och med kan begränsa vår förståelse av lärarprofessionen (jfr Krejsler, 2006). Utbildningsvetenskaplig forskning som argumenterar för att kunskap finns inbäddad i lärares mer vardagliga språkbruk (Irisdotter Aldenmyr, 2020) och att det i vardagsdiskursen i den pedagogiska praktiken uttrycks erfarenhetsbaserade förståelser som i själva verket kan betraktas som teorier (Pring, 2015), kan finna stöd i den språkvetenskapliga forskningen. Sådan forskning framhåller att det *är* möjligt att arbetsrelaterade samtal som på ytan tycks ha en informell samtalsstil inrymmer andra dimensioner på djupet (Linell, 1998).

Lärares gemensamma professionella språk behandlas mer ingående i kapitlets sista avsnitt och därför föregrips inte avsnittet av en mer utvecklad genomgång här.

Sammanfattning och avslutande kommentarer

Lärarprofessionen saknar i viss utsträckning några av de attribut, villkor och förutsättningar som kännetecknar en klassisk profession, exempelvis hög grad av autonomi, unika specialiserade kunskaper, en utvecklad form för möten mellan teoretisk och praktisk kunskap och ett gemensamt professionellt språk. Dessa uppställda villkor och attribut beskrivs i tidigare forskning som viktiga komponenter i *lärarprofessionalism*, och är därför av betydelse för lärarlags professionella samtalspraktik. Detta avsnitt skapar således ett avstamp för

vidare resonemang i nästkommande avsnitt om organisation och genomförande av professionella samtal i lärarlag.

Traditionellt sett har professionsbegreppet och professionalismbegreppet sammankopplats. De har ett samband med varandra (Englund, 1995), vilket är tydligt utifrån resonemangen ovan. På senare tid har det dock skett en begreppsglidning mellan ”att vara *en* professionell” (att tillhöra en profession) och ”att vara professionell” (att bete sig professionellt i den faktiska yrkesutövningen) (jfr Englund, 1995; Frelin, 2013a). Att vara professionell innebär därmed att vara en expert (jfr Adelswärd, 1995) och står med en sådan definition i motsats till okunnig eller amatör. Det är därmed inte ett uttryck för att tillhöra en klassisk profession (Lundgren, 2009). En sådan distinktion är av värde i avhandlingsstudien och kommer att vara i fokus framgent i resonemang om professionalism och professionella praktiker.

Arbetslagsorganisationen: En arbetsform

För att etablera en grundläggande förståelse för den övergripande organisatoriska kontext och det inom-institutionella sammanhang lärarlagens mötessamtal utförs i, presenteras i detta avsnitt en genomgång av hur arbetslagsorganisationen i skolan växt fram och utvecklats i Sverige sedan 1960-talet. I avsnittet belyses också det motstånd denna organisation stött på.

Arbetslagsorganisationen i skolan

I avhandlingsstudien studeras samtal under arbetslagsmöten. Samarbete har varit en nyckelidé i den svenska skolan sedan början av 1990-talet och lärare har därför i ökad takt organiserats i arbetslag² (Henning Loeb, 2016). Arbetslagsarbete är idag en central del av lärares professionella praktik och inom utbildningssektorn finns en ökad press på samarbete mellan lärare (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015).

Även om samarbete mellan lärare har ökat de senaste tre decennierna, så har vikten av olika sorters samarbete mellan lärare i den svenska skolan föreskrivits under lång tid i olika styrdokument. Redan i läroplanen för grundskolan från

² Ett arbetslag som enbart består av lärare ofta betecknas lärarlag. Ett lärarlag kan bestå av: lärare som arbetar med samma elever; lärare som arbetar med parallellklasser; lärare som kontinuerligt planerar tillsammans; lärare som arbetar med projekt- eller temarbete; lärare som arbetar över ämnesgränser (Sträng & Dimenäs, 2000). I föreliggande studie observeras lärarlag som kan hänföras till samtliga dessa konstellationer.

1969 (Lgr 69) betonas vikten av ett fungerande samarbete mellan lärare, präglat av hänsyn, tolerans, samarbetsvilja och solidaritet, och man använder både begreppet arbetslag och lärarlag. Definitionen av arbetslag skiljer sig mot vad vi idag benämner arbetslag i skolan eftersom även elever ansågs ingå i ett så kallat arbetslag under denna tid. Begreppet *lärarlag* användes bland annat i anslutning till resonemang om lagarbete vid bedömning och utvärdering, och i resonemang om att undvika generella löningar och metoder (se Skolöverstyrelsen, 1969).

1974 tillsattes den så kallade SIA-utredningen som hade i uppdrag att utreda skolans inre arbete. Utredningen ville göra lärarlag obligatoriska (Egidius, 2010) och ett tydligt krav på samarbete mellan lärare lyftes fram i SIA-reformen 1976 (Olin, 2009), vilken kom att prägla läroplanen för grundskolan från 1980, Lgr 80 (Tinglev, 2014). I Lgr 80 finns en föreskrift om att skolor inom ett rektorsområde skulle delas in i arbetsenheter bestående av antal klasser, vilka kunde vara antingen årskursbundna, årskursintegrerade eller stadiintegrerade. Lärarna skulle i så stor utsträckning som möjligt knytas till dessa arbetsenheter (Arfwedsson & Arfwedsson, 2002) och lärare förutsattes nu arbeta i arbetslag (Maltén, 1995; Stenlås, 2011). Både arbetsenheter och arbetslag nämns således i läroplanen. I arbetsenheterna skulle lärare från olika ämnen kunna känna samhörighet eftersom de arbetade med samma elever, och lärarna skulle få möjlighet att diskutera både elevärenden och undervisningsarbete (Arfwedsson & Arfwedsson, 2002). Att arbetsenheten inte enbart skulle utgöra en administrativ indelning, utan fungera som ett forum för samarbete och problemlösning var klart uttalat (se Skolöverstyrelsen, 1980).

Det lyftes fram många fördelar med förändringen från flera håll, bland annat från det Stenlås (2011) benämner ”den pedagogiska expertisen”. I dessa arbetsenheter skulle lärarna kunna utveckla skolans inre arbete (Maltén, 1995; Tinglev, 2014). En sådan organisation skulle öka kontakter mellan lärare och innebära fler stöd- och samverkansmöjligheter (Arfwedsson & Arfwedsson, 2002; Ohlsson, 2004b).

Under 1980-talet inleddes sedan den omstruktureringsprocess som resulterade i att det svenska utbildningssystemet omvandlades, från att ha varit ett av de mest centraliserade i västvärlden, till ett kraftigt decentraliserat. Skolan kommunaliserades under 1990-talet, det statliga utbildningsmonopolet avskaffades och systemet med skolpeng och skattefinansierade friskolor inrättades (Gustavsson, 2013; Lander et al., 2013; Lilja, 2011; Lundahl, 2006; Runesdotter & Wärvik, 2013). Krav började då ställas på de enskilda skolorna att utveckla sin egen verksamhet, vilket innebar ett flertal nya uppgifter för

lärarna (Arfwedsson & Arfwedsson, 2002). Lärare tvingades hantera mer ansvar, ekonomisk åtstramning, ökad transparens och fler krav och förväntningar från många olika håll (Henry, 2011). Ett exempel var ytterligare krav på ökad samverkan mellan lärare (Arfwedsson & Arfwedsson, 2002).

I den efterföljande läroplanen Lpo 94 fastslogs dock inte som i Lgr 80 att en arbetsenhet eller ett arbetslag skulle utgöra den organisatoriska formen för skolverksamheten. Istället fastställdes endast *att* lärarna skulle samarbeta, men formerna för samarbetet avgjordes på den lokala skolan (Ohlsson, 2004b; Skolverket, 1994). Samarbeta i arbetslag förväntades under denna tid stärka kompetensen och professionalismen hos lärarna, skapa ett bättre lokalt resursutnyttjande och en utveckling av den pedagogiska miljön (Apelgren, 2004; Ohlsson, 2004a). Lagarbete i olika grupper kom härefter att bli en nödvändig och väsentlig del av lärarrollen (Brynolf et al., 2009).

Utgångspunkterna för lärares samarbete så som det är i uttryckt i Lpo 94 kvarstår i nuvarande läroplan Lgr 11. Begreppen arbetsenhet, arbetslag eller lärarlag förekommer alltså inte i de två senaste läroplanerna, förutom i hänvisning till förskolans arbetslag i Lgr 11 (se Skolverket, 2019).

Trots att det inte finns något formellt officiellt krav på en arbetslagsstruktur i skolans styrdokument, organiseras lärares samarbete idag ofta i form av arbetslagsarbete (Davies, 2009; Liljenberg, 2015; Svedberg, 2009). Att det inte är framskrivet i de senaste läroplanerna kan tolkas som att arbetslagsorganisationen är så självklar att det inte måste explicitgöras. Lärare benämns ofta som samarbetande professionella och kapaciteten att samarbeta förstås som en nödvändighet i lärares arbete (Knutas, 2008). Skolvärlden har de senaste decennierna mer än någonsin blivit ett kollektiv, och kräver en stor mängd diskussioner och möten (Brynolf et al., 2009). Denna kollektiva norm har dock kritiserats, vilket ska visas nedan.

Motstånd och problematik

Arbete i arbetslag kan alltså som visats ovan ses som ett organisatoriskt försök att främja ökat samarbete (Ohlsson, 2004a). Flera studier visar att arbetslagen ses som en tillgång av lärare. I Dovemarks (2007) studie uppfattar exempelvis lärarna att det är ”skönt” att diskutera med kollegor i arbetslaget och att arbetslaget ses som en möjlig arena för att ventilera uppkomna problem. Informanterna menar att om man inte hade haft möjlighet att diskutera i arbetslag, så hade man ”lagt problemen under mattan”. Organisationen av lärares samarbete i arbetslag har dock också stött på motstånd. SIA-

utredningens förslag på obligatoriska lärarlag mötte kritik eftersom stora delar av lärarkåren närde en stark ovilja att arbeta i arbetslag (Egedius, 2010), vilket bland annat berodde på att ämnestillhörigheten bland lärarna var stark, att mötesmängden och arbetsuppgifterna ökade, att det var ett intrång i den personliga friheten med färre valmöjligheter och mindre inflytande, samt att det ledde till en förändrad lärarroll (se t.ex. Arfwedsson & Arfwedsson, 2002; Brynolf et al., 2009; Liljenberg, 2015; Maltén, 1995). Hänsyn togs till kritiken och vid riksdagsbeslutet 1976 fastställdes att lärarlagen skulle vara frivilliga att ingå i (Egedius, 2010). Trycket på utökade samverkansuppgifter i Lgr 80 uppfattades dock ändå av lärarna som ett slags tvång (Brynolf et al., 2009; Maltén, 1995) och även om organisering i arbetslag blivit mer accepterat med tiden, så visar forskning att det fortfarande under 2000-talet finns ett motstånd mot arbetslagsorganisationen (se t.ex. Bovbjerg & Søgaard Sørensen, 2009; Liljenberg, 2015; Ohlsson, 2004a).

Syftet med organisering i lärarlag är att stödja lärarna i deras arbete och arbetslagsarbetets funktion är att vara ett forum där viktiga frågor för lärare kan presenteras och förhandlas. I praktiken har dock denna arbetsform inte alltid den effekten (Olin, 2009). Forskning visar att lärare främst anser att utveckling av den egna undervisningen är viktig och relevant, och organisering i lärarlag leder inte nödvändigtvis till utveckling på sådana områden som är viktiga för lärare. Arbete i arbetslag kan därmed stundtals leda till en ökad arbetsbörda, utan att det upplevs som någon ”vinst” för den enskilde läraren (Maltén, 1995; Olin, 2009). Så som skolans organisation är utformad, med få hierarkier, ett stort antal kollegor, brist på sammanträdesrum, delade arbetsrum, samt krav på samverkan med externa aktörer, ledning och föräldrar, kan samarbete till och med uppfattas som störningar i arbetet eller ”förlorad tid” (Arfwedsson & Arfwedsson, 2002). Många av de uppgifter som tidigare sköts av andra funktioner i och utanför skolan får dessutom numera arbetslaget ansvara för, exempelvis elevers psykosociala problem, praktisk samordning och fördelning av arbetsuppgifter (jfr Brynolf et al., 2009; Jönsson, 2003). Forskning har också visat att det är viktigt för lärare att kunna välja samarbetskonstellationer utifrån mer relevanta utgångspunkter än att utifrån ett top-down-beslut placeras i ett påtvingat samarbete i en obligatorisk grupp. Den sistnämnda organisatoriska principen skapar en stängd struktur (Bovbjerg & Søgaard Sørensen, 2009) och innebär en minskning av lärares kontroll över det egna arbetet (Stenlås, 2011).

Lärares arbete i lag kan alltså begränsa lärares handlingsmöjligheter, men ingen arbetsmetod har i sig någon okomplicerad innebörd. Arbete i lärarlag kan

användas på olika sätt, med olika målsättningar och i olika syften. Arbetslagsarbete är i sig endast en form, *möjlig* att använda på ett professionellt sätt. Resultatet av arbetslagsarbete beror på lärarnas professionella kunskaper och färdigheter. Strategiskt utnyttjande av den tillgängliga gemensamma tiden i lärarlaget kan öppna upp möjligheter som den ensamme läraren inte har, för att exempelvis lösa problem eller möta gamla svårigheter på nya sätt. Lärarlagsarbete är dock inte en garanti för framgång. Precis som för alla andra arbetsformer kan det bli en börda om det endast är ett självändamål. (Arfwedsson & Arfwedsson, 2002).

Sammanfattning och avslutande kommentarer

Samarbete mellan lärare har påbjudits under lång tid och numera är arbetslagsorganisationen en bärande nyckelidé i den svenska skolan. Arbetsformen har ansetts ha en mängd fördelar, exempelvis som ett forum för ökad professionalism. Organisationsidén har dock också stött på motstånd. Lärare har bland annat upplevt arbetsformen som påtvingad och att den inneburit ökad arbetsbörda utan någon ”vinst” för den enskilde läraren.

Forskare framhåller att arbetslagsarbete kan betraktas som en arbetsmetod som kan användas på ett professionellt eller icke-professionellt sätt beroende på lärares kunskaper och färdigheter. Detta resonemang kan dock problematiseras. I kapitlets första avsnitt beskrevs lärarprofessionens brist på autonomi och skolorganisationen som en hindrande faktor vad gäller integrationen mellan teoretisk och praktisk kunskap. Möjligen kan också (förutom lärares kunskaper och färdigheter) dessa organisatoriska och kontextuella förutsättningar tänkas vara av betydelse för att arbetslagsarbete ska kunna genomföras på ett professionellt sätt. I nästa avsnitt fokuseras den inomkontextuella miljö och aktivitetstyp samtalen utförs i, för att klargöra vilka ramar som ofta omgärdar den yrkesrelaterade samtalspraktiken och kan tänkas påverka samtalssituationen.

Lärarlagsmöten: En aktivitetstyp

I avsnittet ovan behandlades lärares arbete i arbetslag. Lärarlagsarbete som arbetsform kan utföras på olika sätt. Ett av dessa är genom regelbundna sammanträden, så kallade lärarlagsmöten. Lärarlagsmöten är en grupporienterad kommunikativ aktivitetstyp. För att förstå ett samtal måste man också förstå arten av den aktivitet samtalen utspelas i (Levinson, 1992). I

detta avsnitt presenteras därför generella karaktärsdrag och strukturer kring professionella mötessamtal.

Aktivitetstyp

Språk och kommunikation är inbäddade i mänskliga aktiviteter och verksamheter (Levinson, 1992). Varje sammanhang har sin modell för hur vi kommunicerar och vilka ordval vi gör (Backlund, 1991). Vi använder oss av olika samtalsstilar i olika sammanhang eftersom de samtal vi deltar i är av olika karaktär och olika organiserade. Vi talar exempelvis inte på samma sätt med en vän, ett barn eller en kollega (Gunnarsson, 2009; Norrby & Håkansson, 2015). Vilken typ av aktivitet³ vi samtalar i spelar därför en central roll för kommunikationen, särskilt på två sätt: för det första genom att begränsa vad som räknas som godtagbara samtalsbidrag och för det andra genom att hjälpa oss att avgöra hur det som sägs kommer att tas emot (Canale, 2013; Gumperz, 2009; Levinson, 1992).

Människor som är förenade i en stabil social aktivitet under en längre tid, till exempel människor som har samma yrke och arbetsplats, utvecklar och tillägnar sig ofta ett speciellt språkbruk med speciella stilistiska grepp och konstruktioner, samt speciella ord för viktiga företeelser knutna till aktiviteten i fråga. De utvecklar också specifika regler för när man ska prata, när man inte ska prata, vad man ska prata om med vem, när, var och på vilket sätt. Detta är knutet till roller och moment i aktiviteten (Anward, 1983). Begreppet *kommunikativ kompetens* används ibland i detta sammanhang, vilket övergripande handlar om kunskap och förmåga vad gäller att använda och förstå yttranden på ett lämpligt sätt (både vad gäller innehåll och form) i olika kontexter (Backlund, 1991; Canale, 2013; Hymes, 1972; Kong, 2014). Man kan både tala om generell kommunikativ kompetens och specifik kommunikativ kompetens. Den senare inkluderar bakgrundskunskaper kopplade till den specifika diskursiva domänen. Ett exempel på när specifik kommunikativ kompetens kan vara av vikt är arbetsplatskommunikation, där samtalsdeltagare utgår från sina tidigare erfarenheter på arbetsplatsen för att förstå vad som sker vid ett givet

³ Olika forskningsfält och forskningsinriktningar använder närliggande koncept, exempelvis talgenre (Bakhtin, 1986), samtalsgenre (Adelsvärd, 1995), diskursgenre, kommunikativ genre och kommunikativ aktivitetstyp (Linell, 2009). Vissa distinktioner mellan dessa görs dock.

tillfälle, till exempel vid användandet av ett speciellt ord eller begrepp (Kong, 2014).⁴

I studiens fall är aktivitetstypen samtal under lärarlagsmöten, vilken tillhör den övergripande kategorin yrkesrelaterade samtal. Sådana samtal kan också benämnas *institutionella samtal* (jfr Adelswärd, 1995; Wirdenäs, 2013). Den generella karaktären på institutionella samtal utreds närmare nedan, som ett avstamp till resonemang om samtal under lärarlagsmöten.

Institutionella samtal

Benämningen *institutionella samtal* antyder att samtalen i någon form är formaliserade och ritualiserade och utspelas i någon form av organisation (Lundgren, 2009). Man kan dela upp institutionella samtal i två huvudkategorier: samtal mellan professionella och samtal mellan professionella och lekmän (Wirdenäs, 2013). I den första kategorin ingår samtal som kollegor har med varandra eller andra yrkesgrupper. Det rör sig till exempel om arbetslagsmöten, sammanträden och planeringsmöten. Den senare kategorin innebär till exempel undervisningssituationer och utvecklingsamtal (jfr Linell, 1998). Avhandlingsstudien behandlar samtalskategorin *samtal mellan professionella* och därför kommer föreliggande avsnitt fortsättningsvis fokusera på just denna kategori.

Institutionella samtal skiljer sig från vardagliga samtal på flera olika sätt, till exempel vad gäller samtalens syften, samtalens omgivande praktiker, samtalsdeltagarnas relationer (Wirdenäs, 2013), innehåll, mönster i turtagande och ordning (Arminen, 2005). Det som utmärker institutionella samtal är att de i motsats till vardagliga samtal vanligtvis engagerar deltagarna i specifika institutionsspecifika aktiviteter och målorienterade samtal som är knutna till deras institutionsrelevanta identiteter eller roller. Målen kan exempelvis handla om beslut, överenskommelser och lösningar. Institutionella samtal innebär också oftast särskilda begränsningar gällande vad som ses som acceptabelt i verksamheten och förknippas med en inramning och förfaranden som är typiska för det specifika institutionella sammanhanget (Asmuß & Svennevig, 2009; Heritage & Clayman, 2010; Wodak, 2014), exempelvis konventionella begränsningar vad gäller innehåll och ordning (Nilsson, 1993). Den

⁴ I SOU 1999:63 (Utbildningsdepartementet, 1999) anges att lärares professionella kompetens bland annat består av "kommunikativ kompetens". Denna definieras som förmågan att reflektera över och samtala om skolans mål, möjligheter, värdegrund och den vetenskapliga grunden för yrkeshandlingarna.

gemensamma generella nämnaren för alla institutionella samtal är att man har en orientering mot det som är relevant för institutionen (Arminen, 2005). Under samtal mellan professionella brukar det finnas en dagordning med ett antal topiker som ska behandlas och syftet med mötessamtalet är diskussion, gemensam problemlösning och beslutsfattande (Wirdenäs, 2013).

Många samtal mellan kollegor på arbetsplatsen kan dock, vilket beskrevs i avhandlingens inledning, definieras som oplanerade och informella samtal som uppstår när deltagarna råkar träffas i exempelvis korridorer eller rastutrymmen (Linell, 1998; Linell, 2011). Dessa samtal kategoriseras inte som institutionella samtal. Det är dock inte enkelt att göra en klar gränsdragning mellan informella och institutionella samtal på en arbetsplats. Även institutionella samtal kan vara av mer eller mindre formell art eftersom praktiker som är förknippade med vardagliga samtal stundtals används även i institutionella miljöer (Arminen, 2005; Drew & Heritage, 1992; Heritage, 2013; Heritage & Clayman, 2010).

Hybriditet

När ett institutionellt samtal bryts av mer personligt präglade sekvenser kan det kallas ett ”institutionaliserat personligt samtal” (se Ranagården, 2009), vilket är en benämning som illustrerar den hybrida karaktär som samtal på arbetsplatser kan ha. Det finns många professionella samtal, där samtalsdeltagare agerar ”(mer eller mindre) i sina professionella roller och talar om (mer eller mindre) arbetsrelaterade ämnen” (Linell, 1998, s. 156). Det förekommer också att institutionella samtal präglas av det Linell (1998) kallar ”lek”, vilket innebär möten eller mötesfaser som karaktäriseras av större öppenhet och fler möjligheter att pröva olika ämnen och metoder. Samtalsdeltagare kan också växla mellan det institutionella och det mer sociala/relationella, och det är vanligt att samtalsdeltagare gör något mer eller något annat än att bara fokusera på kärnfrågan och huvudaktiviteten i samtalsituationen. Många institutionella samtal präglas därför av hybriditet och är sällan renodlat institutionella (Linell & Persson Thunqvist, 2003). Det förekommer också, vilket nämndes ovan, att arbetsrelaterade samtal som förs under informella och diskussionsorienterade mötesformer, ytligt sett kan ha en informell samtalsstil, men på djupet kan dessa samtal ha institutionella dimensioner (Linell, 1998).

Att institutionella samtal kan ha olika karaktär är ett tecken på att olika verksamheter följer olika uttalade kommunikativa kontrakt (jfr Linell, 1998). I mötessamtal antingen använder eller utvecklar deltagarna specifika konventioner eller inom-interaktionella normer och praktiker som reglerar

samtalet (Schwartzman, 1989; Svennevig, 2012). Det är exempelvis inte säkert att deltagarna uppfattar att de sysslar med något som är ovanligt, konstigt eller regelbrytande om de samtalar om annat än det de har föresatt sig att behandla (Nilsson, 1993). Det ska dock poängteras att även om det inte finns några allmängiltigt specifika eller unika institutionella samtalspraktiker, kan man hävda att om den institutionella interaktionen avviker från de övergripande mönstren för institutionell interaktion på ett systematiskt sätt, då kan det finnas något som antingen tillåter eller tvingar samtalsdeltagarna att avvika från just detta, det vill säga: något påverkar samtalet i en viss riktning (jfr Arminen, 2005). Organisatoriska strukturer kan exempelvis styra eller stötta särskilda diskurser. Det fungerar också omvänt: ett särskilt kommunikationsmönster får betydelse för den kontext det utspelas i, påverkar praktiken, eller ger den en särskild mening (jfr Hursh, 1995).

Sammanfattning och avslutande kommentarer

Den aktivitet samtal utspelas i har en central roll för kommunikationen. Aktiviteten begränsar vad som räknas som godtagbara samtalsbidrag, och hjälper till att avgöra hur det som sägs kommer att tas emot.

Lärlarlagsmöten är en grupporienterad kommunikativ aktivitetstyp, i vilka mötessamtal genomförs. Mötessamtal kan också benämnas institutionella samtal. Institutionella samtal skiljer sig från vardagliga samtal och de följer generellt vissa mönster, exempelvis vad gäller syfte, omgivande praktiker, innehåll, mönster och ordning. Det förekommer mötessamtal där deltagarna kan växla mellan det institutionella och det mer relationella, där man har möjlighet att pröva olika ämnen och metoder, och tala om mer eller mindre arbetsrelaterade ämnen. Även om det förhåller sig på detta vis, så kan man hävda att om ett mötessamtal avviker markant från generella mönster för institutionell interaktion kan det finnas något som tillåter eller tvingar deltagarna att göra så, exempelvis särskilda strukturer.

Samtal under lärlarlagsmöten betraktas i studien som ett hjälpmedel i lärares professionella utrustning. De har möjlighet att vara av professionell karaktär, beroende på *hur* de används (jfr Arfwedsson & Arfwedsson, 2002). I nästa avsnitt utreds därför hur ett lärlarlagssamtal kan ta sig professionellt uttryck, genom användandet av språkliga och kommunikativa verktyg.

Lärares språk och kommunikation: Ett verktyg

Kapitlet inleddes med en genomgång av ett antal aspekter gällande lärarprofessionens villkor och förutsättningar där kopplingen mellan profession och professionalism belystes. En övergripande bild av professionellt språk målades i detta inledande avsnitt upp. Nedan utreds mer specifikt hur professionalism kan uttryckas i lärares gemensamma kommunikation samt vad ett professionellt språk kan bestå av. Detta är centralt i denna studie då kunskapsintresset handlar om lärargemensamt språkbruk och kommunikation (under autentiska mötessamtal).

I avsnittet åskådliggörs tre centrala faktorer i det lärarprofessionella språket och kommunikationen under mötessamtal: begreppslig precision, vetenskapligt språkbruk, samt professionella kommunikativa handlingar.

Professionalism uttryckt i gemensam kommunikation

Professionalism handlar generellt om den kompetens, de förmågor och de kvalifikationer som är nödvändiga för att kunna utföra ett yrke på ett framgångsrikt sätt (Englund, 1995; Frelin, 2013b), det vill säga kvaliteten på yrkesutövandet (Englund & Dyrdal Solbrekke, 2015). Vilka dessa nödvändiga kompetenser, förmågor och kvalifikationer är i lärarprofessionen har debatterats och varit föremål för forskning under lång tid. Det finns också många olika tolkningar om vad professionalism innebär i läraryrket, eftersom många olika aktörer, nivåer och agendor är involverade i frågan (Gannerud & Rönnerman, 2006; Hargreaves & Goodson, 1996; Lilja, 2014; Mickwitz, 2015b; Sjöberg, 2010). Flera av de yrkeskompetenser som i tidigare forskning beskrivs som professionella tar sig språkliga och kommunikativa uttryck, vilket är det som fokuseras i denna avhandlingsstudie, och därför avgränsas studiens genomgång av lärarprofessionalism till detta område.

Professionell kompetens har traditionellt knutits till individens förmågor och kunskaper (Lundgren, 2009). Professionalism måste dock inte betraktas som ett personbundet karaktärsdrag, utan kan förstås som dialogiskt, resultatet av kollektiv prestation och samkonstruerade handlingar, utförda av en grupp professionella som tillsammans strävar mot samma mål (Frelin, 2010; Lundgren, 2009). Socialt samspel har därmed betydelse för professionalism (jfr Aspelin & Persson, 2008) och kollegialiteten inom en profession kan ta sig uttryck som både kan underlätta och hindra kvaliteten i det professionella utövandet (Englund & Dyrdal Solbrekke, 2015). Vissa forskare särskiljer

begreppen *professionalism* och *professionalitet*. Den förstnämnda tillhör i denna distinktion en gemenskap av praktiker, medan den sistnämnda tillhör den enskilde yrkesutövaren (Frelin, 2013a). I avhandlingsstudien används därför för tydlighetens skull begreppet professionalism, eftersom en viktig utgångspunkt är att det är den gemensamma insatsen i samtalen och det som gemensamt åstadkoms i praktiken som är av betydelse (det vill säga den diskurs som samtalsdeltagarna i lärolagen gemensamt konstruerar).

Begreppslig precision

Som synes ovan definieras professionalism bland annat utifrån specialiserade kunskaper, vilket är nära sammanbundet med professionellt språk. Ofta talar man om fackspråk i dessa sammanhang eftersom ett fackspråk kännetecknas av dess speciella termer, vilka kan ses som vetenskapligt underbyggda och grundas på specialiserade kunskaper. Fackspråket underlättar kommunikation och möjliggör för personer inom en yrkesgrupp att förstå varandra (Colnerud & Granström, 2015).

En viktig förmåga i ett professionellt lärolag är förmågan att kommunicera på ett adekvat och kompetent sätt, vilket bland annat innebär att man använder korrekt och lämplig terminologi och att man ser till att de som delges information förstår innehållet som det var tänkt att förstås (Park, Henkin & Egley, 2005). Lärare måste kunna benämna fenomen och kommunicera möjliga tolkningar och handlingsalternativ kring professionsanknutna frågor med begreppslig precision (Irisdotter Aldenmyr et al., 2016). Det är viktigt att alla lärare har tillgång till en gemensam begreppsbas med kollektiva begrepp för det professionella utförandet, den specifika praktiken och dess grund. För att lärare ska kunna ha makten över definitionen över vad en skicklig och professionell lärare ska vara, vad denne ska kunna och göra, behövs redskap för att förstå det specifika i läraruppdraget, begrepp för sin yrkesutövning och sitt kunskapsområde. Ett professionellt lärarspråk är specifikt och gemensamt (jfr Riddersporre, 2007).

Att man kan benämna verktyg och tillvägagångssätt med specialiserade facktermer måste dock inte vara ett tecken på att man har tillgång till ett ändamålsenligt professionellt språk. Ett professionellt språk är dels något mer, dels kvalitativt annorlunda, än att använda sig av fackspråk för att benämna begrepp och företeelser som rör yrkesutövandet. Ett yrkesutövande är inte professionellt om det är oreflekterat eller slentrianmässigt, även om man kan

använda facktermer. Facktermer kan alltså betraktas som en viktig grundläggande förutsättning för en yrkesspråklig utveckling, men ett professionellt yrkesspråk måste betraktas som något utöver förtrogenhet med ett antal facktermer (Colnerud & Granström, 2015). Ett professionellt språk rör både terminologi och konversationsmönster (Gunnarsson, 2009). Lärare måste dels äga en begreppsapparat som underlättar preciseringar, dels besitta kommunikativa färdigheter med grund i ett vetenskapligt förhållningssätt (Maltén, 1995). Detta resonemang utvecklas nedan.

Vetenskapligt språkbruk

Många forskare kopplar samman eller likställer professionellt språk/yrkesspråk med vetenskapligt språk. I dessa sammanhang är det vanligt att jämföra professionellt språk eller vetenskapligt språk med vardagsspråk (precis som man ofta kontrasterar institutionella samtal mot informella samtal, vilket synliggjordes i avsnittet ovan). Salo (2003) framhåller språkets praktiska användning för kommunikation: att vardagsspråket kännetecknas av att det har en logik som är anpassad till vardagliga behov och det har mindre formell logik och systematik än det vetenskapliga språket. Även Andersson (2004) jämför ett vardagligt samtalssätt med ett vetenskapligt sådant, vilket han beskriver som präglad av sakligt underbyggda argument där man skiljer det väsentliga från det mindre väsentliga och tar fasta på det meningsbärande i det sagda och på kärnan i ett resonemang i sitt sammanhang. Det är ett språk med vilket yrkesutövarna kan analysera vad man gör och varför man gör detta (Eriksson Gustavsson et al., 2007). Ett språkbruk som utgår från ett vetenskapligt förhållningssätt präglas bland annat av en reflekterande hållning, ifrågasättanden, omprövning, objektivitet och helhetssyn (jfr Maltén, 1995). I vardagliga samtal utgår man ofta från det konkreta och påtagliga, medan det i professionella sammanhang kan krävas mer komplexa resonemang (jfr Kjellström & Ståle, 2011).

Utöver vetenskapligt språk sammankopplar vissa forskare professionellt språk med *metaspråk*. Att ha ett metaspråk betraktas av dessa vara betecknande för en professionell yrkesgrupp eftersom metaspråket kan användas till problemlösande, att ställa hypoteser om varför olika händelser i verksamheten sker och vad man kan vidta för åtgärder i olika problematiska situationer. Metaspråket handlar om andra saker och ger andra möjligheter än vardagsspråket, vilket främst används till att beskriva upplevelser och handlar också om andra saker (Eriksson Gustavsson et al., 2007). Det arbetsrelaterade

metaspråket bör lärare använda för att beskriva och diskutera de olika teorier och modeller som ligger till grund för praktiken (detta bör särskiljas från det språk som används i själva arbetsprocessen: klassrumsspråket) (Colnerud & Granström, 2015).

Professionella kommunikativa handlingar

Samtal är både ord och handling (Nilsson, 1993), och forskningsintresset har sedan 1970-talet ökat för en specifik kommunikativ handling: lärares reflektion kring yrkesutövningen. Många studier inriktar sig mot den professionelles, det vill säga det enskilda lärarens, egna reflektion som inre dialog, ofta i direkta undervisningssituationer (Aspelin & Persson, 2008; Schön, 1983). Ett flertal studier har dock en inriktning mot lärares *gemensamma* reflektion. Denna forskning har kunnat fastställa att professionell kollegial reflektion behövs i yrkesgrupper som arbetar med viktiga uppgifter under komplexa förhållanden (Irisdotter Aldenmyr et al., 2016), vilket lärare gör (Fransson, 2012; Frelin, 2013a; Hargreaves, 1998; Maltén, 1995; Möllås, 2009; Sträng, 2005). Gemensam reflektion lärare emellan har lyfts fram som centralt i lärares intellektuella samtal (Alexandersson, 2007), och som en av de viktigaste förutsättningarna för lärares professionella yrkesutövning (Sträng & Dimenäs, 2000). Gemensam reflektion kan därför betraktas som en viktig komponent i professionell lärarkommunikation.

Vad innebär då gemensam reflektion? Att reflektera betyder att böja/vända tankarna tillbaka (av latinets "reflectere") (Aspelin & Persson, 2008). Stundtals förväxlas "reflektera" med "att tänka". Reflektion innebär dock något annat, något mer (Rodgers, 2002; se också Ranagården, 2009). Reflektion skiljer sig från "vanligt resonering" genom att syftet är att distansera sig från tidigare erfarenheter och tankemönster, omvärdera dessa och utveckla nya tanke- och handlingsmönster (Maltén, 1995; Emsheimer, 2005). Det kräver ett prövande, problematiserande, nyansering, en öppenhet för nytänkande och utrymme för olika synsätt och perspektiv (jfr Ranagården, 2009; Tikkamäki & Hilden, 2014). Ett arbetslags gemensamma reflektion kan därför förstås som kommunikativa handlingar där arbetslagsmedlemmarnas samtal innehåller frågor och ifrågasättanden och försök att förstå varandras utsagor. Ett sådant sätt att samtala har en förståelseorienterad utgångspunkt och utgår inte främst från att samtalsdeltagarna ska framföra åsikter. Om samtalet endast består av

ventilerande av olika åsikter eller tyckanden uppfylls inte villkoren för ett gemensamt reflekterande samtal (Ohlsson, 2004c):

Det som sätter igång ett reflekterande samtal är ett: ”hur menar du då?”, ”vad tänkte du egentligen med det här?”, eller inriktat mot planering som t.ex. ”varför ska vi göra så här?”. Det är samtal där lagmedlemmarna inte bara fyller i eller håller med varandra, utan också aktivt ger uttryck för ett sätt att förstå, och griper in i andras uttryckande av sätt att förstå något. (Ohlsson, 2004c, s. 97-98)

Ett samtal präglad av gemensam reflektion utgörs alltså av en gemensam kommunikativ bearbetning av ett uttalandes uppfattade innebörder. Sådana samtal präglas av att olika perspektiv möts och diskuteras: Vad ser man gemensamt i det som sker? Vad skiljer sig åt? Varför ser man olika aspekter? (Alexandersson, 2007). En rationell förståelse av praktiken kan endast erhållas genom systematiska reflektioner kring handlingar av de inblandade aktörerna (Carr & Kemmis, 1986), och syftar till att utmana det som tas förgivet och att utmana privata antaganden (Ohlsson, 2004c, i referens till Alexandersson).

Colnerud och Granström (2015) gör en tolkning av Keddies begrepp *educationism* (reflekterat handlande) och *teacherism* (vanemässigt handlande) för att visa på skillnaden mellan professionalism och amatörskap i läraryrket. Reflekterat handlande utmärks exempelvis av att lärare diskuterar verksamheten som den *borde vara* framför att diskutera verksamheten som den *är*. En pedagogisk diskurs där lärare i samtal med varandra är engagerade i en kollaborativ och reflekterande utredning av problem i praktiken, innebär en problematisering av praktiken där en mängd olika perspektiv kring denna lyfts. Lärare försöker i en sådan diskurs att bevisa, förklara, tolka, undersöka kritiskt och resonera. En sådan diskurs erbjuder möjligheter för lärare att utveckla känslighet för att upptäcka problem, utveckla flexibilitet och bedömningsförmåga vad gäller lämplig respons på sådana problem (Segal, Lefstein & Vedder-Weiss, 2018).

Problematisering

Det kan tyckas som att det är en idealtyp av professionellt språk som målats upp i kapitlet och det finns forskare som problematiserar användning av en sådan utgångspunkt i studier av lärares professionella språk med argumentet att lärare har en speciell yrkessituation. Studier framhåller att det kan innebära ett dilemma i att använda det som klassiskt benämns yrkesspråk eller professionellt

språk i lärargemenskapen. I Riddersporres (2012) studie påvisas exempelvis att lärare kände sig ”hånade” om de var för teoretiska i sina resonemang tillsammans med sina kollegor. I tal om lärares professionella språk kan vi också finna inspel som framhåller att lärare bör behärska och använda *olika* former av språk för att tala om yrkesverksamheten, inte bara ett vetenskapligt sådant. Eriksson Gustavsson et al. (2007) framhåller att lärare bör ha tillgång till både vardagsspråk och metaspråk, men dessutom ett språk som kan sägas vara placerat mellan dem: *pseudometaspråket*, vilket också kan benämnas *kollegialt språk*. Det är ett språk som innehåller begrepp som alla känner till och som är gemensamma. Eftersom man inte måste ägna lång tid till att förklara begrepp är språket arbetsbesparande, men det är inte i strikt mening vetenskapligt.

Det finns alltså olika ståndpunkter kring vad ett professionellt lärarspråk är, kan vara eller bör vara.

Sammanfattning och avslutande kommentarer

Detta avsnitt har visat att forskare pekar på vikten av professionell kommunikation i lärarprofessionen. Sådan kommunikation präglas av begreppslig precision, vetenskapligt språk, gemensam reflektion och problematisering. Det innebär bland annat att språkbruket innehåller vetenskapligt underbyggda specifika termer grundade på specialiserade kunskaper samt en reflekterande hållning där ifrågasättanden, omprövning, objektivitet och helhetssyn är centrala aspekter. Professionella samtal karaktäriseras också av att olika perspektiv möts och diskuteras. Det finns dock forskare som problematiserar den klassiska förståelsen av vad ett professionellt språk bör vara och framhåller att lärarprofessionen bör behärska och ha tillgång till olika typer av språk i kommunikation med kollegor, till exempel vardagsspråk och kollegialt språk (ett språk placerat mellan vardagsspråk och vetenskapligt språk/metaspråk).

Avsnittet har behandlat resonemang kring lärares språkbruk och kommunikation i relation till professionalism. Nästa kapitel utgörs av en litteraturgenomgång, i vilken studier som fokuserat hur lärares gemensamma språk och kommunikation tar sig uttryck i reella yrkessituationer presenteras.

Kapitel 3. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras en genomgång av tidigare forskning som rör föreliggande studies kunskapsintresse: lärargemensamt språkbruk och kommunikation under (autentiska) mötessamtal. Syftet med denna litteraturgenomgång är att synliggöra befintligt kunskapsläge och att precisera avhandlingsstudiens problem och kunskapsbidrag i förhållande till detta.

Inledningsvis beskrivs sökprocess och kartläggning av för studien relevant tidigare forskning. Därefter presenteras en allmän översikt över forskningsområdet. Efter denna presentation följer en mer ingående genomgång av centrala och viktiga studier utifrån föreliggande studies kunskapsintresse.

Sökprocess

Informationsbehovet i studien har tillgodosetts med hjälp av olika strategier och kanaler. Den vanligaste formella sökvägen jag använt mig av är läsning av referenslistor, vilket kan benämnas ”chaining” eller ”snowball-approach”. Utöver denna grundläggande sökväg har jag använt mig av aktiv men oriktad informationssökning, så kallad browsing, och strukturerad, riktad sökning där jag definierat, avgränsat och använt mig av centrala nyckeltermerna och synonymer. Jag har också brutit ner min sökning i separata begrepp, identifierat termer för varje begrepp, sökt på dessa separat och sedan kombinerat resultaten av varje sökning i en slutgiltig sökning. Sökprocessen kan alltså dels kategoriseras som en ”brief search”-strategi, dels en ”building blocks”-sökstrategi (Wagner, 1996). I informationssökningen användes både primärkällor (t.ex. avhandlingar, tidskriftsartiklar och rapporter) och sekundärkällor (t.ex. bibliografier och databaser). Viktigast har den bibliografiska databasen ERIC Proquest varit (där jag använt mig av traditionell bibliografisk databassökning genom användning av nyckelord, jfr Björk, 2007) samt specialdatabaserna/citeringsdatabaserna Web of Science och Scopus. Eftersom jag genomför min studie i en svensk kontext var arkivdatabasen Swepub användbar i min sökprocess. Några komponenter i sökstrategin som

avslutningsvis ska nämnas var användning av olika biblioteks katalogdatabaser samt olika högskolors och universitets egna system för digital publicering.⁵

Forskningsområdet: en översikt

Det finns ett flertal empiriska studier som behandlar lärares språkbruk, kommunikation och/eller samtal i allmänhet och lärares mötessamtal i synnerhet. Det ska poängteras att det finns en stor bredd och variation vad gäller ämnesområde, kunskapsintresse, metodval och teoretiska utgångspunkter i dessa studier. Forskning kring lärarlags gemensamma diskurs har till och med beskrivits som sporadisk, fragmentarisk och diffus, både teoretiskt och metodologiskt (Lefstein, Louie, Segal & Becher, 2020).

Många studier om lärarlagsamtal undersöker diskurser som ett medium för att analysera ett annat fenomen än diskursen i sig (Lefstein et al., 2020). I forskning som undersöker lärarprofessionens mötessamtal återfinns därför många studier som utforskar en särskild aspekt i dessa samtal, exempelvis lärares gemensamma planeringsarbete (t.ex. Colnerud & Granström, 2015; Kärkkäinen, 1999), utvecklingsarbete (t.ex. Segal et al., 2018), sambedomning (t.ex. Hermansen & Nerland, 2014), arbete med elevinflytande (t.ex. Danell, 2006), mötesrutiner (t.ex. Datnow et al., 2020), modell- och modelleringspraktiker (Nielsen & Nielsen, 2019), policytolkning (t.ex. Gunnulfson, 2017), lärarlagens effektivitet (t.ex. Crow & Pounder, 2000), lärares förklaringar kring elevers studieresultat (t.ex. Evans et al., 2019) och distribuerat ledarskap (t.ex. Liljenberg, 2015; Scribner, Sawyer, Watson & Myers, 2007).

Det område där det finns störst antal studier kring lärarlagsamtal, är det forskningsområde som uppmärksammar lärares kollegiala lärande och professionella utveckling i lärarlag (t.ex. Aas, 2019; Andrews-Larson, Wilson & Labri-Cherif, 2017; Cherkowski & Schnellert, 2018; Henry, 2012; Horn et al., 2017; Kuusisaari, 2013; Little, 2002; Meirink, Imants, Meijer & Verloop, 2010; Runhaar, ten Brinke, Kuipers, Wesselink & Mulder, 2014). Sådana studier består ofta av undersökningar av lärarlagsarbete och kollegialt lärande/professionell utveckling med specifika infallsvinklar eller

⁵ Centrala nyckeltermerna i sökprocessen kan kategoriseras i fyra teman: 1. Deltagare: *lärare, lärarlag, arbetslag, teacher(s), teacher team(s)*; 2. Aktivitet: *möten, lärarlags-/arbetsplatsmöten, mötessamtal, samtal, meetings, workplace/team/school meetings, talk, group talk/discussion, conversation, interaction, team work*; 3. Adjektiv: *professionell, professional, verbal*; 4. Kommunikation: *kommunikation, språkbruk, diskurs, yrkesspråk, communication, discourse, language use, terminology*. Termerna kombinerades på så många fruktbara sätt som möjligt.

undersökningsvariabler. Lärarlags regelbundna, ordinarie mötessamtal i yrkesvardagen visas mindre intresse (se Lefstein et al., 2020). Exempel på undersökningsvariabler är särskilda interventionsinsatser (t.ex. Gustavsson, 2008), utveckling av den interna gemenskapen (t.ex. Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis & Simons, 2012), speciella uppdrag (exempelvis utveckling av undervisningsplaner, t.ex. Sjoer & Meirink, 2016), speciella arbetsuppgifter (exempelvis utvärdering av elevtexter, t.ex. Helstad & Lund, 2012), experthandledning eller kollegial handledning (t.ex. Langelotz, 2014), eller betydelsen av specifika samtalsmetoder (exempelvis videobaserade samtal, t.ex. Vedder-Weiss, Segal & Lefstein, 2019). Dessa variabler kopplas ofta till övergripande skolutvecklingsfrågor och/eller förändrade undervisningspraktiker och förbättrade studieresultat hos elever. Eftersom studier kring lärares kollegiala lärande och professionella utveckling i lärarlag sällan är intresserade av lärardiskurser finns det en avsaknad av analysverktyg som fokuserar specifikt lärardiskurser (särskilt i jämförelse med det mer etablerade fält som analyserar klassrumsdiskurser) (Lefstein et al., 2020).

Ett flertal studier fokuserar, som visats ovan, förekomst av ett specifikt fenomen i lärares samtal, men ett antal studier har också en mer mångdimensionell ansats. Exempelvis kan sådana studier undersöka en kombination av hur lärarlag pratar och reflekterar tillsammans, dilemman de har att hantera, hur de planerar, koordinerar och tar beslut, samt deras lärandeprocesser i arbetslaget (t.ex. Havnes, 2009; Kruse & Louis, 1997; Ohlsson, 2013).

En typ av lärarlagsstudier sätter kommunikationsmediet i fokus, och undersöker lärarlags kommunikation via digitala plattformar (t.ex. Leisy Stosich & Bocala, 2018; Lærke Weitze, 2017).

Ett flertal studier om mötessamtal i skolan behandlar involverandet av fler yrkesgrupper utöver lärarprofessionen. Tidigare forskning har exempelvis studerat interprofessionella samtal i skolan (tvärprofessionella samtal med representanter från elevhälsoteam och/eller rektor) eller institutionella samtal där vårdnadshavare medverkar (t.ex. Asp-Onsjö, 2006; Hjörne 2012; Molin, 2012).

Som synes är forskningen om samtal i lärarlag omfattande och mångfacetterad. Ett urval vad gäller tidigare forskning baserat på relevans relativt avhandlingsstudiens kunskapsintresse har därmed gjorts för att urskilja viktiga studier. Urvalet har vägletts av forskning som främst eller i hög grad fokuserar en eller flera av de tre strukturer som undersöks i avhandlingsstudien:

innehåll, relation och form i samtal under arbetslagsmöten. I de fall då forskning kring en viss aspekt i någon av de tre strukturerna inte kunnat identifierats, har litteraturgenomgången kompletterats med forskning om arbetslagskommunikation utanför skolans domän.

De utvalda studierna har kategoriserats och presenteras nedan utifrån nämnda tre strukturer. Dessa strukturer fokuserar både ”Vad?”- och ”Hur?”-frågor, det vill säga både *vad* lärarlag samtalar om och *hur* lärarlag samtalar. Det finns inga skarpa gränser mellan strukturerna (ytterligare resonemang om detta förs i avhandlingens teoriavsnitt), och tidigare forskning behandlar stundtals olika frågor integrerat. Jag gör dock en klar uppdelning i föreliggande kapitel, för att ge en översiktlig bild av området.

Innehåll i lärarlagssamtal: ämneskategorier och topiker

I detta avsnitt behandlas tidigare forskning om ämnesinnehåll i lärarlagssamtal, vilket har relevans för studiens första frågeställning: *Vad karakteriserar mötessamtalens ideationella struktur?*

I flera av de studier som kartlagt ämnesinnehåll under mötessamtal i lärarlag går det att urskilja ett mönster vad gäller de topiker (ämnena) som avhandlas. Både svenska och internationella studier visar att lärarlagssamtal ofta styrs mot ett särskilt ämnesinnehåll. Ofta rör samtalen planering av skolövergripande händelser, administrativa spörsmål och frågor på en praktisk nivå. Det ägnas begränsad tid åt pedagogiska frågor och pedagogisk planering (se t.ex. Ahlstrand, 1995; Olin, 2009; Segal et al., 2018; Skolverket, 2015). Ämnesinnehållet i lärargemensamma samtal består också ofta av elevärenden (se t.ex. Skolverket, 2015). Särskilt behandlas frågor om elever i behov av särskilt stöd (se t.ex. Colnerud & Granström, 2015; Granström & Olsson, 1987).

Det ska tydliggöras att olika studier kategoriserar ämnesinnehåll på olika sätt (sådana terminologiskillnader är dock vanliga, se Nielsen & Nielsen, 2019). Ett antal forskare använder begreppet ”planering” i betydelsen ”planering av lektions- och aktivitetsinnehåll” medan andra låter ”planering” utgöra ett paraplybegrepp för exempelvis administrativa och organisatoriska frågor gällande exempelvis skolverksamhet, arbetsfördelning och vikariefrågor. På ett liknande sätt förhåller det sig med ”pedagogiska frågor”. I ett antal studier ryms praktiska frågor kring undervisningen i denna kategori, medan andra endast

sorterar mer djupgående diskussioner av pedagogisk och didaktisk art i denna kategori. För tydlighetens skull ger jag nedan därför exempel på topiker och redovisar inte endast kategorier som olika studier redogör för.

Ämneskategorier

Tidigare forskning som behandlar samtalsämnen under lärarlagsmöten fokuserar ofta antingen en eller ett urval specifika aspekter, eller ger övergripande generella beskrivningar. Endast ett fåtal har noggrant kartlagt det fullständiga ämnesinnehållet under samtalen. Nedan ska några för avhandlingsstudien viktiga forskningsbidrag som strukturerat analyserat ämnesinnehåll under lärarlagsmöten belysas (det vill säga utifrån ett mer detaljerat perspektiv).

I en studie av tre lärarlags mötessamtal identifierar Ohlsson (2004c) nio innehållskategorier i sin analys av samtalen. De första två kategorierna är *Informationsmeddelanden, synpunkter på skolans ledning och utveckling, samt egen arbetssituation* och *Det egna lagets rutiner och organisation*. Dessa två ämneskategorier innehåller ärenden rörande exempelvis arbetsmiljö, arbetsorganisation, arbetssituation, resurser, organisation av arbetslagsarbetet, rutiner, regler, planering och schema-anpassning gällande samarbeten. Främst berördes allmänna och övergripande frågor om ordning och struktur, inte specifika uppgifter. De nästföljande fyra kategorierna rör planering av gemensamma uppgifter av olika slag: *Planering av gemensam undervisning, Planering av gemensam utshykt/ aktivitet för elever, Planering av gemensam särskild åtgärd för elever* samt *Planering av gemensamt föräldramöte*. Dessa kategorier berör exempelvis temaplanering, klassresor, friluftsdagar, samt samtal rörande åtgärder för elever vid exempelvis hög frånvaro eller konflikter. Ämneskategorierna sju och åtta betecknas *Samtal om egen undervisning* och *Samtal om elever*. Dessa kategorier innehåller berättelser om egen undervisning, särskilda händelser i undervisning och möten med elever, samt erfarenheter av och uppfattningar om olika elever. Den sista kategorin benämner Ohlsson *Övrigt*. Övrigt-kategorin rör bland annat samtal om föräldrar och fikarasten. Kategorierna ovan visar på en bredd i mötenas ämnesinnehåll. Alla kategorier behandlades dock inte lika frekvent av lärarna. Pedagogiska frågor uppmärksammades i betydligt mindre grad än administrativa, organisatoriska och praktiska frågor. Samtal om egen undervisning var den ämneskategori som behandlades minst frekvent.

Ett liknande resultat som Ohlssons (2004c) går att finna i Ahlstrands (1995) undersökning av innehåll under lärarlagssamtal, i vilken 34 arbetslagsmöten i fyra lärarlag observerades. I studien påvisas att de vanligaste ämnena under de möten hon analyserat är *administrativa frågor*, exempelvis frågor kring lokaler, schema, resurser och yttre förutsättningar (44 % av huvudärenden och 38 % av sidoärenden). *Undervisningsfrågor*, gällande exempelvis arbetssätt, förhållningssätt, aktiviteter och läromedel utgör de näst vanligaste ärendena (26 % av huvudärenden och 28 % av sidoärenden). Ahlstrand framhåller dock att det som kommuniceras på formella möten oftast inte rör undervisningens innehåll, planering eller metoder. De tredje och fjärde vanligaste ämneskategorierna är *elevvårdsfrågor* rörande exempelvis elever i svårigheter, i behov av särskilt stöd och omsorg (18 % av huvudärenden och 11 % av sidoärenden) samt *lärares arbetsituation* gällande exempelvis fortbildning, arbetstid och personalvård (11 % av huvudärenden och 23 % av sidoärenden). Både Ohlsson och Ahlstrand visar på en obalans i frekvens av olika typer av ärenden, vilket visar att lärarlagsmötet som forum främst används för en viss typ av innehåll. En av styrkorna i Ahlstrands studie är uppdelningen mellan huvudärenden och sidoärenden (ärenden uppsatta på dagordningen respektive ärenden som aktualiseras under mötets gång). Denna distinktion säger något om mötenas ämnesstruktur, vilket är en del av deras form. Det är av intresse i avhandlingsstudien och jag återkommer till formaspekter och Ahlstrands studie i kapitlets sista del.

I en studie av möten i fyra lärarlag urskiljer Shaw (1993) sex övergripande ämneskategorier: (i) *reflektionsfrågor*⁶ (t.ex. frågor rörande lärarlagets funktion, sammansättning och skolövergripande frågor); (ii) *elevärenden* (t.ex. frågor kring studieresultat, socialt beteende, fysisk hälsa, hemförhållanden och särskilt stöd); (iii) *logistik* (t.ex. vikariefrågor, frågor om föräldramöten, klassresor och inköp); (iv) *undervisning* (t.ex. frågor kring lektionsplanering och ämnesövergripande samarbeten); (v) *praktiska frågor* (t.ex. frågor om budget, utformning av formulär och insamlingsprojekt) och (vi) *övrigt* (frågor som inte passar in i övriga kategorier, t.ex. frågor om en aktuell elev-enkät). Mest mötestid lades på elevärenden (ca 40% i genomsnitt av alla lärarlagen). Logistik-frågor var den näst vanligaste kategorin (ca 21 %) och undervisning var tredje vanligast (ca. 13 %). Att lärarlag främst behandlar frågor kring elevärenden (särskilt gällande

⁶ Det Shaw (1993) benämner reflektionsfrågor benämner många andra studier organisationsfrågor.

beteendeproblem och inlärningssvårigheter) framför undervisningsfrågor bekräftas också i andra studier (t.ex. Crow & Pounder, 2000).

Studierna som refererats i denna genomgång ger en detaljerad bild av ämnesinnehåll under lärarlagsmöten. Ett flertal studier utöver dessa har undersökt ämnesinnehåll under lärarlagsmöten ur ett mer sammanfattande perspektiv (utan fullständig kartläggning av topiker). De erbjuder en förståelse för hur olika ämneskategorierna kommer till uttryck i mötessamtal och presenteras nedan.

Praktiska och pedagogiska frågor

I tidigare studier kring lärarlagsmötens ämnesinnehåll pekar resultat mot att det finns en hög närvaro av frågor av praktisk, administrativ, organisatorisk och logistisk karaktär. Havnes (2009) noterar i sin studie av tal och interaktion i interdisciplinära lärarlagsmöten att ett återkommande mönster vid de möten han observerade var att fokus var begränsat till praktiska frågor snarare än förhandlingar kring innehåll och processer. Han drar slutsatsen att lärare använder lärarlagsstrukturen främst för att behandla frågor kring koordination och arbetsfördelning. Liknande slutsatser dras i Wedins (2010) studie. I denna framgår att lärarnas mötestid 1,5 timme varannan vecka, avsatt för pedagogiska diskussioner i arbetslaget, främst fylls av praktiska frågor, till exempel beställning av filmer, förberedelse av studiebesök eller att formulera mål för de olika ämnena. Ytterligare ett exempel på att frågor av praktisk karaktär upptar betydande utrymme under lärarlagsmöten beskrivs i Gannerud och Rönnermans (2006) studie där arbetslagsmöten på en grundskola observerats. Lärare diskuterar exempelvis organisatoriska och administrativa frågor, till exempel hur de ska lösa sjukfrånvaron inom arbetslaget genom att ändra arbetstid eller att fördela om elevgrupper eller uppgifter. Återkommande punkter under arbetslagsmötena var delgivande av information från övriga möten som lärarna deltar i.

Samtal om pedagogiska frågor förekommer inte lika frekvent som praktiska frågor under formella lärarlagsmöten, sådana spörsmål verkar vara en enskild angelägenhet för lärare (se t.ex. Stedt, 2004; Colnerud & Granström, 2015), eller avhandlas i andra forum, till exempel i informella samarbeten eller subgrupper (se t.ex. Fransson, 2006; Gannerud & Rönnerman, 2006; Stedt, 2004). I de fall då pedagogiska frågor avhandlas under lärarlagsmöten handlar det främst om praktiskt-pedagogiska frågor, exempelvis att dela med sig av olika arbetsuppgifter (se t.ex. Gannerud & Rönnerman, 2006). I en studie av Horn et

al. (2017) observerades 24 lärarlag i mötessituationer. Det vanligaste mötesinnehållet utgjordes av logistik, planering och "tips och tricks". Logistik- och planeringsinnehållet bestod oftast av frågor kring vilka teman som skulle undervisas och när dessa teman skulle behandlas i undervisningen. När sådana frågor avhandlades fokuserades främst organisation. Detaljer kring undervisningsmetoder, perspektiv på elevers lärande och förståelse, undervisningsinnehåll och läraktiviteter fördes sällan in i samtalen. Ofta informerades kollegorna om vad respektive lärare gjorde för tillfället med sina elever och vad de planerade att göra härnäst. Vid dessa tillfällen utgick man främst från ett kort tidsperspektiv (t.ex. "imorgon" och "förra veckan"). "När?"-frågor var generellt centrala och utgjorde de mest frekvent förekommande frågorna i avhandlandet av alla topiker under de flesta mötena. Mindre vanligt förekommande var "Varför?"-frågor (exempelvis varför beslut kring undervisning togs). "Tips och tricks"-innehållet innebar att lärare delade med sig av lektionsgenomgångar eller undervisningsupplägg, utan att diskutera detta, eller att ge/få feedback (det vill säga en slags envägskommunikation).

Tidigare forskning visar också att det under lärarlags mötessamtal sällan görs kopplingar till den vardagliga pedagogiska praktiken. I Ohlssons (2004c) studie påvisas att lärare i princip aldrig tog upp hur de själva brukade göra i undervisningssituationer eller hur de själva skulle hantera en problematisk situation som någon annan av lärarna upplevde att de hade. En liknande slutsats drar Horn och Kane (2015) i sin studie av matematiklärares kollaborativa mötessamtal. När deltagarna under dessa samtal samtalade om klassrumspraktiken utgick de sällan från riktiga exempel från praktiken som gemensamma undersökningsobjekt att utforska. Det finns dock studier som visar på andra resultat än de som presenterats ovan. I Sträng och Dimenäs (2000) studie om elva, vad de benämner "framgångsrika lärarlag", konstateras att lärarlagen främst riktade sin uppmärksamhet åt två olika håll. Det första rörde ett allmänt undervisningsfokus där sociala faktorer gällande elevers trygghet, motivation, meningsfullhet och helhetssyn var centralt i lagarbetet. Det andra innebar ett innehållsfokus där elevers fördjupade kunskaper inom specifika skolämnesområden var centralt.

Ämnesinnehållet framhålls i flertalet studier som problematiskt, bland annat på grund av att lärare ofta är missnöjda över vad som avhandlas på mötena. Främst vill lärare inkludera fler fördjupande pedagogiska diskussioner och diskussioner om grundläggande värderingar med kollegor i arbetslaget

(Ahlstrand, 1995; Gannerud & Rönnerman, 2006; Ohlsson, 2004c; Skolverket, 2015).

Relationella aspekter i arbetsplatskommunikation

I detta avsnitt fokuseras tidigare forskning som har relevans för studiens andra frågeställning: *Vad karaktäriserar mötessamtalens interpersonella struktur?*

Avsnittet ovan fokuserade innehållsaspekter i tidigare forskning kring samtal. I analys av samtal skiljer man oftast mellan innehållet i samtalet å den ena sidan och interaktionen mellan samtalsdeltagarna å den andra (Linell, 2009), vilket kan benämnas interpersonella eller relationella aspekter. Relationella aspekter rör det mellanmännliga och sociala i samtalet och inkluderar bland annat grad av närhet och distans, kommunikativa handlingar och konsensussträvanden.

I studier av lärarlag finns det endast ett fåtal exempel där isolerade relationella aspekter (särskilt gällande vissa kommunikativa handlingar, exempelvis humoristiska yttranden) har observerats under mötessamtal. Forskningen är således begränsad vad gäller vissa relationella fenomen som fokuseras i föreliggande studie och därför inkluderas i detta avsnitt även forskning om arbetslagssamtal utanför skolans domän.

Intimisering av kommunikativa mönster

Redan i slutet av 1980-talet konstaterade forskare att det skett en intimisering av språket och de kommunikativa mönstren. Formerna hade blivit mer lediga, inte bara i privatlivet utan även på arbetsplatser (Saari, 1995). Det finns alltså en tendens i det senmoderna samhället att vardagsvärldens samtalsnormer och ett mer personligt språkbruk med drag av den privata intimsfären tränger in i institutioner som ursprungligen har andra traditioner (Lind Palicki, 2010; Linell, 2011 i hänvisning till Fairclough). Detta kan kallas informalisering eller intimisering (Lind Palicki, 2010). Skolan är ett exempel på en institution där detta har skett (Linell, 2011). Vad gäller specifikt mötessamtal i arbetslag har det kunnat konstaterats att det finns en benägenhet att samtalen blir mer informella om samma mötesdeltagare träffas regelbundet (Wirdeñäs, 2013).

Det finns dock forskning som visar att det i läraryrkets fall snarare har skett en utveckling mot att den offentliga sfären tillåts tränga in i den förtroliga sfären, det vill säga att den gemensamma tiden med utrymme för mer personliga och förtroliga icke-yrkesrelaterade samtal har försvunnit. Nordånger (2002) och

Lindqvist och Nordängers (2008) påvisar att lärare måste vara ständigt tillgängliga och beredda att agera, även under raster och pauser:

[D]örrarna till lärarrummen [har] öppnats för nya personalgrupper, tillfälliga besökare och ofta också för eleverna. Så har mellanrummens och pausernas 'bakre regioner', de förtroliga sfärerna i lärararbetet, blivit invaderade av offentlighet och formalisering. Lärarna kan inte längre leka, skratta, skämta, svära och bära sig åt i någon avskildhet under rasten, utan måste ständigt ägna sig åt att framträda. (Lindqvist & Nordängers, 2008, s. 91)

Det finns således ingen klar gränsdragning i läraryrket mellan arbetstid och icke-arbetstid under skoldagen, vilket enligt Lindqvist och Nordängers (2008) inneburit ökad formalisering snarare än minskad sådan.

Intimiserings och informellitet under lärarlagsmöten kan beskrivas utifrån både innehåll (t.ex. personliga och privata samtalsämnen), relation (t.ex. grad av närhet och vänskaplighet) och form (t.ex. vardaglig terminologi). Ett flertal studier har kunnat visa att det offentliga livet i högre grad har kommit att präglats av intimitet, inte bara i form av ett mer personligt språkbruk, utan också ur ett relationsmässigt perspektiv. Diskurser rörande emotionellt välbefinnande har gjort att den privata sfären alltmer träder in i offentligheten (Ecclestone, 2007), vilket ska diskuteras nedan.

Omsorgsorientering och känslouttryck

Studier visar att lärare upplever sig vara ansvariga både för elevers lärande och för deras känslor (Frelin, 2010). Lärare upplever att de måste förhålla sig till elevers känslomässiga tillstånd och känslouttryck, och att de i samband med detta också själva blir känslomässigt berörda (Brante, 2008). Läraryrket upplevs av lärare vara fullt av en mångfald av känslor, viktiga att både få uttrycka, förmedla och ta emot i yrkesutövningen (både gentemot elever och kollegor). Ett känslomässigt engagemang beskrivs av lärare också som en professionell förmåga (Bredmar, 2014). Hargreaves (1998) framhåller att omsorg både är en förpliktelse och ett betydande skäl till att lärare valt sitt yrke. Han menar att det för många är viktigare än undervisning och inläring. Omsorg verkar för lärare betyda en mellanmänsklig upplevelse av omhändertagande, värme, kärlek, tillgivenhet och samhörighet, och omsorg kopplas endast av en minoritet av lärarna till att bedriva god undervisning eller att erkänna elevers behov av kontinuerlig utveckling. De mellanmänniska sidorna av undervisningen betonas i hög grad, medan de kunskapsmässiga tonas ner. I Lorties (1975)

klassiska studie om lärarprofessionen beskrivs den typ av ”belöningar” som lärare får i och för sitt arbete. Nyckelfaktorer i läraryrket är så kallade ”psychic rewards”, det vill säga personliga och emotionella belöningar (t.ex. uppskattning, tacksamhet, bekräftelse och positiv återkoppling) framför exempelvis ekonomiska sådana.

Emotionella och omsorgsorienterade inslag verkar alltså vara centrala inslag i läraryrket. Tidigare forskning visar att det kommer till uttryck även under lärarlagssamtal. Aas (2019) påvisar i en studie av möten i fyra lärarlag att i samtal om elevers behov handlade en tydlig majoriteten av yttrandena, 33 av 42, om elevernas sociala och beteendemässiga behov. Övriga nio yttranden rörde elevernas utbildningsbehov. Tidigare forskning visar att omsorg och känslor inte bara uttrycks i relation till elever, utan också i samtal kollegor emellan (Löfgren & Karlsson, 2016). Omsorgsorientering och emotionellt engagemang tar sig också stundtals privata och terapeutiska uttryck under lärarlagssamtal. I samtal om elever identifierar Ohlsson (2004c) att lärare använder varandra som socialt stöd för att ”prata av sig” eller ”lasta av sig” problem, och i Stedts (2004) studie om samverkan mellan lärare framgår det att lärare verkar ha ett behov av att upprätta privata relationer och lära känna sina kollegor på ett personligt plan, delvis för att få stöd för att orka med sitt arbete. Detta bekräftas i flera studier i vilka det framgår att lärare ser arbetslaget som en trygg punkt i en kaotisk arbetssituation och att arbetslaget är en källa för emotionellt stöd (se t.ex. Datnow, 2018; Sträng & Dimenäs, 2000). Stiwne (1998) framhåller att arbetslags mötessamtal kan utgöra ett forum som leder gruppen bort från arbetsinriktad verksamhet och de kan ägna mycket tid och energi åt att lyssna till andras ångest och ge uttryck för den egna. Stiwnes observationer understryks av Adelswärd (1995) som påpekar att det västerländska samhället har en tydlig terapeutisk inriktning med stark tilltro till samtalet, att samtalet står för något gott i sig och en inställning att problem löses bara man får tala om problemet (se också Cameron, 2000; Craig, 2005). De emotionella uttrycken i arbetslagssamtal framställs också ofta som positiva samtalsinslag i tidigare forskning, även om känslouttrycken i sig är av negativ art, eftersom de uppges frigöra stress. Salo (2002) pekar dock på att det i hans studie var tydligt att de negativa känslor lärare kom att uttrycka under mötessamtal gav upphov till konflikter om obetydliga detaljer.

Sammanfattningsvis förekommer både känslouttryck med positiv laddning (t.ex. glädje, inspiration och entusiasm) och negativ laddning (t.ex. ilska, frustration och rädsla) i lärarlags mötessamtal. I tidigare forskning betraktas

känslouttryck ibland som nödvändiga inslag och ibland som avledande inslag för den professionella praktiken.

Konsensus och kamp

Närhet, omsorg och engagemang i lärargemenskapen kopplas i ett flertal studier samman med hög närvaro av konsensus under mötessamtal. Studier visar att lärare stöttar varandra i diskussioner under lärarlagsmöten, att de förstärker varandras utsagor och i mycket begränsad utsträckning ifrågasätter varandras uppfattningar (se t.ex. Havnes, 2009; Åman, 2006). Olin (2009) beskriver i sin studie olika typer av lärarlagsmöten, varav ett är det hon benämner *Det solidariska mötet*. Under denna typ av möte fanns en gemytlig stämning, lärarna bejakade varandra i kommunikationen och samtalet präglades av samstämmighet. Lärarna strävade efter att förstå varandra snarare än att försöka utmana varandras förståelser. I Achinsteins (2002) fallstudie av två kommunala grundskolor undersöks hur lärargemenskaper hanterar konflikter och inbördes olikheter. På en av skolorna i studien präglades samarbetet av värme, närhet och vänskap. Det emotionella engagemanget var tydligt, konflikter undertrycktes och lärare samlades snabbt kring en konsensus (utifrån majoritetens förslag). Ett sätt att undvika konflikter innebar att lärarna vid problem med elever förlade problemen endast hos eleverna och bortsåg från sin egen del i problematiken. Detta innebar att lärarna skapade en solidaritet sinsemellan och upprättade en gräns gentemot eleverna. Ett liknande resultat går att finna i Ohlssons (2004c) studie av lärarlag där 83 % av samtalen om elever endast fokuserade eleven i fråga och eleverna som objekt, varpå lärarna sällan reflekterade över det egna agerandet.

I tidigare forskning finns också exempel på andra typer av lärarlagsmöten än de präglade av konsensus. Dels finns exempel på lärarlagsmöten som intar en slags mellanposition där frekventa meningsskiljaktigheter förekommer, men att dessa uttrycks på ett respektfullt sätt (se t.ex. Datnow, 2018), dels samtal präglade av kamp och konflikt. I en fallstudie utförd av Salo (2002) observerades lärarlagsmöten på en skola. Salos resultat visar att "organiserad anarki" framträdde under mötena. Lärarnas synpunkter, reaktioner och lösningsförslag var ofta löst förankrat i det ärende som avhandlades för tillfället. Enkla och obetydliga detaljer gav upphov till intensiva och utdragna diskussioner och kontroverser, och argument och ståndpunkter var ofta emotionellt laddade. Samtalen avslutades ofta med att inga nya beslut togs. Ett slags lärarlagsmöte Olin (2009) observerat är det som hon benämner *Det*

kämpande mötet. Under ett sådant möte fanns olika sätt att förstå problem på, olika sätt att resonera och en kamp om vad det innebar att ta ett visst beslut. Ett liknande resultat går även att finna i Achinsteins (2002) studie där en av skolorna i undersökningen hade en mer individualistisk kultur, en mångfald av perspektiv och kritiskt tänkande. På denna skola förekom det många spänningar och konflikter kring ideologiska och professionella olikheter och konfrontationer skedde direkt och publikt.

Kommunikativa handlingar

Kommunikativa handlingar kan definieras som samtalsbidrag som fyller en kommunikativ funktion. De är uttryck för en inställning från talarens sida och ett försök att framkalla en reaktion från lyssnaren. De kan exempelvis vara uppgiftsorienterade eller relationsrelaterade (jfr Allwood, 1996). Ett urval kommunikativa handlingar av vikt för avhandlingsstudiens analys ska behandlas i detta avsnitt: reflektion, problematisering, berättande samt humoristiska yttranden.

Reflektion och problematisering

I avhandlingens inledande kapitel framhölls att arbetslagsmöten kan betraktas som arenor för gemensam reflektion och Ohlsson (2004c) påpekar att både forskare och lärare förväntar sig att arbetslagsarbete ska främja just gemensam reflektion. Ett antal studier visar dock att det ofta finns en brist på reflektion och djupare diskussion med olika perspektivtagande under lärarlagsmöten. Havnes (2009) konstaterar exempelvis att frekvent förekommande frågor kring koordination och arbetsfördelning under mötessamtal har svag effekt på reflektiv dialog. Forskning visar att de kollegiala samarbetsformer som verkar vara mest utvecklande för en reflekterande praktik, exempelvis långsiktigt planeringsarbete, är de som är minst vanliga (Hargreaves, 1998).

Samtal som tar sin utgångspunkt i specifika klassrumspraktiker, med en tydlig koppling mellan teori och praktik har visat sig ge upphov till djupare reflektion och diskussion i lärarlag (Kintz, Lane, Gotwals & Cisterna, 2015). Ett flertal studier visar dock att arbetslag ägnar begränsad tid åt att reflektera över erfarenheter de fått i och av verksamheten (se t.ex. Sträng & Dimenäs, 2000), och att idéer *presenteras* snarare än att gemensamt diskuteras och utvecklas (Kintz et al., 2015). Brist på utbyte av olika erfarenheter och olika sätt att resonera framställs också som centralt i Stedts (2004) studie, i vilken mötessamtal av

lärare behandlas som en praktisk syssla att hantera, och ärenden som fordrade djupare diskussion bordlades alltid. Tidigare forskning har även visat att det finns en avsaknad av olika perspektivtagande under lärarlagsmöten (jfr Olin, 2009), att åsikter och påståenden sällan beläggs med tydliga argument eller bevis, samt att lärares gemensamma samtal sällan närmar sig frågor kring ”Varför?” (jfr Horn et al., 2017). Det verkar dessutom finnas ett motstånd mot längre och djupare diskussioner under formella lärarlagsmöten (Stedt, 2004).

Ett flertal studier som behandlar lärarlags gemensamma reflektion undersöker interventionsinsatser och projekt för att främja sådan reflektion, med eller utan aktiv forskarnärvaro (t.ex. Murphy & Ermeling, 2016; Postholm, 2008). Under mer styrda mötessamtal, där lärarlag får en specifik uppgift att utföra, eller en specifik fråga eller text att diskutera (av t.ex. en forskare, rektor eller utvecklingsledare), visar forskning att det förekommer fler kommunikativa handlingar av reflekterande och problematiserande art (se t.ex. Datnow, 2018; Frey & Olin, 2019). Detta ligger i linje med resultaten i en studie av Kintz et al. (2015), i vilken påvisas att ett tydligt syfte ledde till djupare diskussioner under lärarlagssamtal.

Berättande

Berättande är en kommunikativ handling bestående av historier som ofta är anekdotiska till sin karaktär. De handlar om någon särskild situation eller person, befinner sig tidsmässigt i det förflutna och lyfter fram särskilda poänger (Fransson, 2006). Att lärarlagsmöten kan fungera som arenor för berättande framhålls av Fransson (2006). Han konstaterar i sin studie att lärare via berättelser om situationer i eller om läraryrket kan beskriva, pröva förståelse och konstruera mening. Berättande som inslag i lärarlagssamtal benämns i anglosaxisk forskning ofta ”storytelling”. Shank (2006) har i en studie av 14 lärarlagsmöten i ett lärarlag observerat fenomenet ”storytelling”. Shank beskriver att mötesdiskussionerna ofta tog berättarform och konstaterar att berättande var en så vanlig och ständigt närvarande del av lärares arbete att man kan tala om ”the narrative nature of the teachers’ practice”. Han beskriver att personliga, praktiska berättelser var grunden för djupgående undersökning av kollektiva och konceptuella problem och frågor. I berättandet och berättelserna sammankopplade lärare sin egen praktik med kollegornas praktik och genom detta utvidgade de frågor kring utbildning och utvecklade gemensamma normer kring god undervisningspraktik. Shank konstaterar dock att berättandet blev meningsfullt först när lärarna fokuserade på undervisningspraktiker, på

betydelsefulla professionella erfarenheter, praktiker och idéer och genom att avslöja sina tvivel, misslyckanden och pedagogiska problem, vilka arbetslaget därmed gemensamt kunde överlägga och diskutera. Berättelserna var också först betydelsefulla om de var utförliga och ingick i fokuserade samtal (av typen fallstudier). Berättelser som inte uppfyllde ovannämnda kriterier ledde inte samtalen framåt i en produktiv riktning och förstärkte status-quo-tänkande.

Humoristiska yttranden

Ett humoristiskt yttrande är en kommunikativ handling (Ohlsson, 2003) som av talaren avses vara underhållande och uppfattas vara underhållande av åtminstone några samtalsdeltagare.⁷ Andersson (2001) menar att en formell situation kännetecknas av att det förekommer färre skämt än i en informell situation, men Kong (2014) framhåller att det i dagens moderna samhälle med färre hierarkier, mer nätverkande, ökad socialitet och bottom-up-influenser, har blivit vanligare med humor och även retsamhet på nära sammansvetsade arbetsplatser. Holmes (2009) studie av arbetsplatser är en av flera studier som visar att humor är en komponent i arbetsplatsdiskurser under mötessamtal, och Holmes och Marra (2002) påpekar att forskning om humorpraktiker på arbetsplatser kan erbjuda insikter om en arbetsplats diskursiva kultur.

I en jämförande studie av arbetsplatsinteraktion på statliga och semi-offentliga arbetsplatser, privata organisationer, mindre företag och fabriker, har Holmes och Marra (2002) analyserat humoristiska yttranden under arbetsplatstmöten av liknande art. De konstaterar att:

In all the workplaces [...], humour was frequently expressed both by short individual contributions, such as quips or brief humorous comments, and also by more extended sequences of humour, involving contributions from several participants. (Holmes & Marra, 2002, s. 1694)

Författarna drar slutsatsen att oavsett arbetsplats så skiljer sig humor från det formella språkbruket på liknande sätt. Humoristiska inspel utgick alltid från och var inbäddade i huvudsysslorna på respektive arbetsplats. Detta särskiljer sådan humor från humor i informella grupper. Trots denna huvudsakliga likhet kunde forskarna urskilja distinkta diskursiva humorpraktiker på de olika studerade arbetsplatserna. Varje arbetslag hade således utvecklat sitt eget sätt att ”utföra humor” under mötessamtal. Det finns alltså olika normer för om och hur man

⁷ Detta kan identifieras utifrån kontextuella och lingvistiska aspekter, exempelvis samtalsdeltagarnas respons, skratt, leenden och ansiktsuttryck (Holmes & Marra, 2002).

använder sig av humor och skämt i olika situationer (jfr Ohlsson, 2003) och forskning visar att humor förekommer vid en mängd olika tillfällen i yrkesmässiga mötessamtal, till exempel vid introduktion av nya problem (Ohlsson, 2003), vid riskfyllda eller oacceptabla förslag (Holmes & Stubbe, 2003), vid meningsskiljaktigheter (Datnow, 2018), i stressfyllda situationer (Abel, 2002) och i början och slutet av förhandlingar (Ohlsson, 2003). Avslutningsvis visar forskning att humor också används i starkt icke-humoristiska kontexter, till exempel i avslutning av ett känsligt samtalsämne (Ohlsson, 2003).

Formaspekter i arbetsplatssamtal

Detta avsnitt behandlar tidigare forskning om formaspekter i arbetsplatssamtal, vilket har relevans för studiens tredje frågeställning: *Vad karakteriserar mötessamtalens textuella struktur?*

Formaspekter i samtal rör lexikala och ämnesstrukturella aspekter. Ett flertal tidigare studier har undersökt lärares språkbruk i betydelsen ord och begrepp för yrkesutövningen. Många studier som har undersökt formaspekter har studerat tvärprofessionell kommunikation i skolan, eller är intervjubaserade. Det finns således ett begränsat antal studier som observerat lärarlags gemensamma språkbruk i autentiska mötessituationer, med fokus på ordval och begreppsbas.⁸ Därför inkluderas även sådana studier i genomgången nedan.

I avsnitten nedan behandlas tidigare forskning kring formaspekterna ordval och begreppsbas samt ämnesstruktur.

Ordval och begreppsbas

I avhandlingens första kapitel konstaterades att ett professionellt språk rör både konversationsmönster och terminologi (Gunnarsson, 2009). Konversationsmönster i form av innehållsmässiga och relationella aspekter har behandlats i kapitlets två första avsnitt och fenomenet terminologi ska behandlas nedan. Detta görs utifrån två infallsvinklar av betydelse för

⁸ Ett antal studier som undersökt lärares terminologi består av diskursanalytiska undersökningar med fokus på språkliga maktpositioneringar (t.ex. Gunnulfsen, 2017), mikrostudier tillhörande CA-traditionen, där endast en viss språklig detalj fokuseras (t.ex. Greer & Leyland, 2018) samt språkvetenskapliga analyser med särskilda infallsvinklar (t.ex. Riihå, 2008). Sådana studier är inte av relevans för föreliggande avhandlingsstudie eftersom kunskapsintresset i denna studie är av annan art.

avhandlingsstudien: *Tydliga och specialiserade begrepp* samt *Värderande ord och formuleringar*.

Tydliga och specialiserade begrepp

I avhandlingens andra kapitel framhölls att det finns en avsaknad av en tydlig, specifik, specialiserad, gemensam begreppsbas i lärarprofessionen. I en rapport från Skolverket (2001) konstateras att lärare saknar ett språk för att beskriva förändringsprocesser, för att kunna formulera en gemensam grund och tolkning av förändringar, samt för att synliggöra det som sker i skolan i diskussioner och allmän debatt. Hur denna avsaknad kommer till uttryck i samtal mellan lärare har undersökts i några empiriska studier.

I styrda lärarlagssamtal om lärandeteorier och undervisningsaktiviteter fann Kuusinari (2013) att lärare använde sig av specialiserade begrepp, exempelvis ”konstruktivism” och ”humanism”, men att dessa i realiteten var felaktiga kategoriseringar. Att inkludera en tankekartan eller en sång i ett undervisningsupplägg förstods som uttryck för en lärandeteori, och begreppsanvändningen visade därmed att lärarna hade en fragmentarisk förståelse av de specialiserade teoretiska begreppen. Ett liknande resultat går att finna i Postholms (2008) studie av lärarlagssamtal om undervisningsprocesser, i vilken lärare uttrycker en praktisknära förståelse av teoretiska koncept. Praktiska undervisningstips och lektionsidéer betraktas av lärarna som lärandeteorier. I studien framgår att lärare har svårt att verbalisera hur de använder sig av vetenskapliga teorier i sin yrkesgärning. De uttrycker också själva att de ”har det i sig” men inte kan sätta ord på det. Det saknas således enligt Postholm konceptuella redskap i form av en gemensam aktiv vokabulär som sammanbinder lärare som professionell grupp.

I Kuusinaris (2013) studie verkar lärarna ha samma (felaktiga) förståelse av de specialiserade begreppen, men det förekommer också att samtalsdeltagare under möten använder liknande nyckeltermen, men att dessa termer har olika innebörder för olika aktörer, vilket kan leda till missförstånd (jfr Castor, 2007). Vaghet och mångtydighet är störningskällor i kommunikation (Nilsson & Waldemarson, 1994). Norrström och Rosvall (2016) beskriver att de mötessamtal de studerat präglas av vaga och oprecisa formuleringar som sällan preciseras, exempelvis: ”Han behöver pedagogstödet hela tiden egentligen, bara man inte går in hela tiden”, ”Man kan ha delaktighet i baktanken” och ”Man ska inte begränsa honom”. Författarna menar att dessa formuleringar kan beskrivas som otydliga eftersom de som avger yttrandena inte kan vara säkra på

att alla samtalsdeltagare förstår dem på samma sätt som de själva gör. Vaghet kan innebära flera saker, bland annat tveksamhet och planlöshet i uttryck (jfr Adelswärd, 1995) och ofullständiga eller oklara budskap som utelämnar viktiga delar av sammanhang, argument och resonemang som behövs för att göra korrekta tolkningar av det som sägs och menas (Nilsson & Waldemarson, 1994).

Forskning har utöver observationer av (bristande) förekomst av tydliga, specialiserade begrepp och pedagogiska koncept undersökt lärarlagssamtal som forum för *utveckling* av desamma. I en studie av Horn et al. (2017) undersöktes hur pedagogiska koncept konstruerades och utvecklades under möten i 24 lärarlag på 16 skolor. Studiens resultat visar att inga sådana koncept utvecklades.

I studier som specifikt analyserat lärares terminologi återfinns, vilket nämnts ovan, ett antal intervjustudier. Flera sådana undersökningar fokuserar ett speciellt språkligt fenomen i lärares språkbruk. I dessa har användande av bildspråk (främst metaforer) en framträdande plats. Ett flertal studier konstaterar att bildspråk är frekvent förekommande i lärares språkbruk (t.ex. Røj-Lindberg, 2006; Salo, 2002; Salo, 2003). I Røj-Lindbergs (2006) studie berättar lärare om den egna undervisningen och redogör för sin syn på lärande och kunskap. I intervjuerna använder lärarna en mängd metaforer. Lärarna talar i termer om att undervisning är att ”koppla på elevernas hjärnor” och att läraren har ansvar för att ”gå in och justera” elevernas kunskapsutveckling. Lärare önskar ”mera teoretisk vägkost” och konstaterar att man ”tar den enklaste vägen”, ”följer strömmen” och att ”man går och river av något som man gjort fem gånger tidigare”. Lärarna pratar om att ”lyfta eleverna”, fylla deras ”vita fläckar” och ”hål”, att ”gå bakom och pusha”, ”dra dem framåt”, att se till att ”de får mindre luckor” och att de ”kläcker det hela”. Røj-Lindberg framhåller att undervisningstraditioner är svåråtkomliga och ”tysta” (det vill säga ej språkliggjorda) men att de framkommer i metaforiska uttryck i språket. Även Lindqvist och Nordäng (2007) finner en riklig användning av liknelser och metaforer under samtal och dialogseminarier med 41 grundskollärare om lärares arbete och kunskaper:

Uttryck som att ”ta yta”, att eleverna ”sitter och brinner” eller att det ”lyser i barnens ögon” är försök att beskriva något som något annat. [...] Eleven är som ”ett stort frågetecken”, läraren ”trevar sig fram” och ”hittar en liten röd tråd som jag kan börja i” som gör att det till slut fungerar och blir ”liksom mitt i”. (Lindqvist & Nordäng, 2007, s. 186)

Lindqvist och Nordänger (2007) menar att lärares frekventa användande av metaforer kan betraktas som ett substitut för ett mer adekvat språkbruk. Men författarna föreslår också att man istället för att koncentrera sig på *frånvaron* av adekvata begrepp kan rikta uppmärksamheten på *närvaron* av metaforer. De framhåller exempelvis att de som forskare kunde förstå även djupt kontextuella och situerade förklaringar från informanterna, även om de stod utanför den omedelbara kontexten, det vill säga att erfarenhetsbaserat praktiskt kunnande kunde omvandlas till mer generell kunskap. Metaforanvändningen tolkas alltså inte som en brist, eller som att lärare saknar de ”rätta” eller ”mer exakta” begreppen.

Bildspråk kan ta sig olika uttryck, men ett flertal studier påvisar att sådant språk hos lärare tar sig värdeladdade uttryck. Man har exempelvis uppmärksammat den negativa tonen i många av de metaforer som lärare använder för att beskriva aspekter av skolverksamheten (se t.ex. Salo, 2002). Nedan presenteras studier som undersökt förekomst av lärares användning av värdeladdade ord och formuleringar.

Värderande ord och formuleringar

Många studier som har undersökt lärares (oftast i samtal med representanter från andra yrkeskategorier i skolan) användning av värdeladdade formuleringar har studerat kategoriseringspraktiker och benämningar av och om elever i behov av särskilt stöd (t.ex. Asp-Onsjö, 2006; Hjärne, 2004; Hjärne, 2012; Hjärne & Evaldsson, 2012). Ett bredare grepp tas i Möllås (2009) studie, där det framgår att grundskollärare i överlämningar till gymnasieskolan använder sig av språkliga formuleringar som uttrycker subjektiva värderingar om elever. Exempel på sådana formuleringar är ”strulig”, ”uppkäftig”, ”bortskämd”, ”skör”, ”slö”, ”trevlig”, ”envis” och ”go”. Motsvarande sker även i beskrivning av hem och vårdnadshavare. Elever tillskrivs epitet som ”asfaltsbarn”, ”tvålev” och ”problembarn” och förstärkningar används, till exempel ”jättesvag” och ”skitlat”. Subjektiva värderingar av elevers personlighetsdrag prioriteras framför fokus på konkreta beskrivningar av kunskapsnivåer. Andra studier indikerar liknande resultat. Aas (2019) påvisar att det i lärarlagssamtal främst framförs individbundna beskrivningar av elever snarare än kontextuella sådana (elever sägs exempelvis vara ”svaga”, ”tysta” eller ”smarta”). I likhet med Möllås och Aas undersöker Mosvold och Ohnstad (2016) lärares beskrivningar av elever. De framhåller att lärare ofta beskriver elever som ”svaga”, ”starka”, ”aktiva” eller ”passiva”. Subjektivt tyckande av detta slag leder till vaghet

(Dahllöf, 1999). Sådana oprecisa egenskapsbeskrivningar är vanliga i vardagsspråket, men författarna framhåller att de också är vanliga i lärares språkbruk och tas för givet som en del av ”lärarspråket”.

Ämnesstruktur

Formmässiga aspekter kan förutom begreppsbas och ordval röra ämnesstrukturen under mötessamtal. Avslutningsvis ska därför empiriska studier som explicit behandlar ämnesstrukturer i lärarlags mötessamtal belysas.

I informella/vardagliga samtal är samtalstopikerna inte specificerade i förväg, utan etableras och hanteras genom lokala turtagningsinitiativ (Svennevig, 2012). Ju mer formellt samtalet är, desto lättare är det att redogöra för ämnesstrukturen (Norrby, 2014). Samtal under arbetsplatsmöten skiljer sig från vardagliga samtal eftersom det ofta finns ett bestämt syfte med mötet och ett antal frågor som ska avhandlas (Svennevig, 2012). När lärarlagsmöten har ett avgränsat syfte (t.ex. utveckling av ett undervisningstema eller diskussion av en specifik text) är ämnesstrukturen mer tydlig och de präglas av topikrestriktion (jfr Andrén, Sanne & Linell, 2010), men när lärarlagsmöten har ett mer allmänt upplägg visar forskning att ämnesutvecklingen kan vara av mer spontan karaktär. I Ahlstrands (1995) observationer av 34 arbetslagsmöten i fyra lärarlag framhålls att lärarna under mötessamtalen förde in aspekter som låg utanför mötets huvudspår, till exempel de egna arbetsvillkoren och elevers hälsa. Ahlstrand kategoriserar de ärenden som avhandlas under mötena i huvudärenden och sidoärenden. Huvudärenden står med på dagordningen medan sidoärenden är frågor som aktualiseras under mötenas gång. Totalt avhandlas 465 ärenden under samtliga möten: 208 huvudärenden och 257 sidoärenden. Användning av dagordning innebar alltså inte att ämnesstrukturen var ordnad eftersom fler sidoärenden än huvudärenden avhandlades under mötena. Även Ohlsson (2004c) fann i sin undersökning av hur tre arbetslag använder sig av sina arbetslagsmöten att samtalen behandlade både i förväg planerade ärenden och spontana ärenden som uppkom under mötenas gång. Ohlsson konstaterar att ett ärende vanligtvis innehöll ett flertal innehållssekvenser: ett samtal som inleddes med en punkt om ett elevärende kunde resultera i långa resonemang om elevens beteende, skolans mål samt lärarlagets och skolans rutiner kring elevvårdsärenden. Spontaniteten innebär således att samtalen bär likheter med mer informella samtal där nya aspekter av ett ämne förs in utan tydliga gränser gentemot varandra (jfr Norrby, 2014).

Avslutande kommentarer och kunskapsbidrag

I genomgången av tidigare forskning ovan fokuseras förekomst av olika ämnesinnehåll, relationella och formmässiga aspekter. Olika studier förklarar denna förekomst, samt vilka implikationer förekomsten kan få för den pedagogiska praktiken, på olika sätt. Nedan beskrivs den spridning som finns i förklaringar till olika fenomen i yrkesrelaterade samtal, för att visa på avsaknad av konsensus samt för att visa på de luckor som finns i tidigare forskning. Detta görs i syfte att skapa en grund för beskrivningen av avhandlingsstudiens kunskapsbidrag.

Innehållsaspekter

Vad gäller ämnesinnehåll under lärarlagsmöten är en återkommande poäng i tidigare forskning att det är den begränsade mötestiden som styr ämnesinnehållet i en viss riktning. Det är många frågor som konkurrerar om mötestiden och tidsbrist anges ofta som anledning till avsaknad av samtal om pedagogiskt arbete mellan lärare (se t.ex. Ahlstrand, 1995; Skolverket, 2015; Wedin, 2010). Egerbladh och Tiller (1998) ger en närliggande förklaring: att *effektivitetskraven* i skolan begränsar utrymme för samtalsinnehåll av mer problematiserande karaktär mellan lärare. Ohlsson (2004c) menar dock att lärare inte *tar sig tid* under lärarlagsmöten att prata om det de har behov av att prata om. Enligt denna tes är det således inte tidsramarna som är en styrande faktor, utan något annat. Olin (2009) presenterar en tolkning av vad detta annat skulle kunna vara. Hon argumenterar för att *arbetslagsarbetet i sig* tycks leda till att lärare tvingas hantera frågor som de inte själva tycker är viktiga. Ytterligare en förklaring presenteras av Segal et al. (2018). Författarna beskriver att det kan vara *normer* rörande individualism i läraryrket som påverkar ämnesinnehållet: att lärare varken vill blotta sin egen praktik eller ”blanda sig i” andras praktik, och därför främst behandlar administrativa frågor och planering.

Relationella aspekter

I viss utsträckning kan man se liknande förklaringar till förekomst av olika relationella aspekter i mötessamtal, exempelvis samhällsförändringar (intimisering) (Lind Palicki, 2010) och yrkets karaktär (omsorg och känslöengagemang) (Bredmar, 2014). Avsaknad av fördjupad diskussion och gemensam reflektion beskrivs grunda sig i tidsbrist, brist på initiativtagande till att diskutera (Havnes, 2009; Wedin, 2010), eller organisatorisk vaghet (jfr

Colnerud & Granström, 2015). Avsaknad av problematisering, kritisk granskning (av exempelvis varandras agerande) och konsensussträvanden förklaras bland annat utifrån läraryrkets emotionella sidor samt dess personrelaterade karaktär (att kritik mot lärares handlingar sammanblandas med kritik mot denne som person) (Ohlsson, 2004b). Dock förklaras även känslöengagemang vara en drivande faktor i negativa konflikter (Salo, 2002).

I tidigare forskning framgår att relationella aspekter förstås som av annan art jämfört med innehållsmässiga aspekter. Det förekommer oftare andra typer av förklaringar (ofta ändamålsförklaringar) till förekomst av olika relationella fenomen och dessutom förs oftare resonemang om implikationer för praktiken vid denna förekomst. Exempelvis framhålls att humor i arbetsplatsamtal kan fylla funktionen av att frigöra spänning (Holmes & Stubbe, 2003) och som ett acceptabelt sätt att uttrycka subversiva attityder eller aggressiva känslor (Holmes & Marra, 2002). När nya problem och riskfyllda förslag tas upp till diskussion eller när man kan förvänta sig oenighet, kan dessa ämnen introduceras med humor för att göra situationen mindre hotfull. Humor framhålls därmed fungera som ett sätt att dämpa kritik (jfr Abel, 2002; Holmes & Stubbe, 2003; Ohlsson, 2003). Tidigare forskning framhåller också att humor kan skapa, bekräfta, stärka och upprätthålla goda och harmoniska arbetsplatsrelationer, gruppsolidaritet, närhet, samförstånd och grupptillhörighet (Holmes & Stubbe, 2003; Ohlsson, 2003). Förekomst av berättande under samtal uppges skapa ett kollaborativt utrymme där lärare kan stötta och bekräfta varandra, samt hjälper lärare att förstå den vardagliga praktikens sociala och kulturella kontexter (Shank, 2006). Andra forskare förhåller sig dock skeptiska till om lärares berättande under möten med begränsad tid kan uttrycka den komplexitet som finns inbäddad i den undervisningskontext som det berättas om. Det finns också menar vissa, begränsade möjligheter att sådana berättelser kan synliggöra vilka ställningstaganden som gjorts i den enskilde lärarens planering och undervisning, eller vilka principer som ligger till grund för desamma (Little, 1990).

Avslutningsvis ska resonemang i tidigare forskning kring effekter av stark omsorgsorientering i läraryrket belysas. Forskning har visat att lärare ofta har en snäv uppfattning av omsorgsbegreppet där omsorg sällan kopplas till att bedriva god undervisning eller elevers behov av kontinuerlig kunskapsutveckling. En sådan uppfattning tenderar att leda till mindre omsorg snarare än mer. En för stark betoning på personlig omsorg kan enligt tidigare forskning också leda till att lärare inte värdesätter sin utbildning och

professionalism i hög grad och det kan resultera i bristfälliga problemanalyser, utelämnande av professionella kunskaper, bristande diskussion, ineffektivitet och splittrat kollegium (Hargreaves, 1998).

Formmässiga aspekter

Avslutningsvis ska orsaksförklaringar kring formaspekter behandlas. Att specifika pedagogiska koncept inte utvecklas förklaras bland annat med att det finns begränsade möjligheter för lärare att utveckla explicita pedagogiska koncept eftersom de inte frågar varandra om goda undervisningspraktiker (Horn et al., 2017). Bristande konceptutveckling sägs också bero på att lärare håller monologer snarare än dialoger om det egna arbetet under mötessamtal, att de inte ger varandra feedback kring det som sägs under mötena, och att de inte diskuterar det som sägs (Horn et al., 2017, jfr också Kintz et al., 2015). Även här förekommer tidsbrist som förklaring (jfr Möllås, 2009). Felanvändning av lärandeteoretiska begrepp och koncept förklaras med att lärare är osäkra på professionens faktiska innehåll, att lärare inte är vana vid att använda vetenskapliga och teoretiska resonemang samt att det saknas en teori-praktik-koppling i läraryrket (Postholm, 2008). Orsaken till användning av värdeladdade kategoriseringar förklaras i sin tur bland annat med att de är en naturlig del av vardagsspråket, att de förenklar och effektiviserar kommunikation mellan lärare, att de reducerar vardagens komplexitet och att de blivit mer frekvent förekommande på grund av att en diagnosticeringsdiskurs trängt in i skolan de senaste åren (Mosvold & Ohnstad, 2016).

Vad gäller implikationer för den pedagogiska praktiken framhåller Mosvold och Ohnstad (2016) att det är hämmande att använda egenskapsbegrepp i lärarkollegiala samtal. När professionsspråket blir egenskapsfokuserat döljs aktiva samhandlingar mellan elever och lärare. Individer attribueras med passiva och statiska egenskaper vilket begränsar för genomtänkta överväganden, vidare analyser och undersökningar ur olika perspektiv. Egenskapsbegrepp är oprecisa, innebär överförenklingar och generaliseringar, och bortser från den mångfald av kontextuella aspekter lärare bör ta hänsyn till (de kan dessutom vara oetiska och stigmatiserande). Författarna beskriver ett sådant språk som ett informellt deprofessionaliserat yrkesspråk. Det gäller både negativa och positiva ordval, eftersom benämningar som ”stark”, ”smart” och ”begåvad” involverar samma språkliga processer.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis finns det ett flertal olika förklaringar till att mötessamtal fylls med ett visst ämnesinnehåll. Det finns således ingen konsensus i frågan. Avsaknad av konsensus gäller även förklaringar till förekomst av olika relationella och formmässiga aspekter i mötessamtal. Det förekommer samhällsövergripande, organisatoriska, kontextuella, och psykologiska förklaringar. Man pekar på arbetsvillkor, traditioner och lokala skolkulturer. Tydligast i granskning av tidigare forskning om relationella och formmässiga aspekter är dock att det finns en avsaknad av en sammantagen bild av mötessamtals diskursiva orientering, samt analyser kring hur olika sådana aspekter (tillsammans med innehållsmässiga dito) kan tänkas höra samman, vilket därmed bör utforskas vidare. Vilka implikationer de olika aspekterna sammantaget kan innebära bör också diskuteras ytterligare. Föreliggande avhandlingsstudie kan bidra med utökad kunskap kring detta. Vidare resonemang om kunskapsbidrag förs nedan.

Kunskapsbidrag

Tidigare forskning belyser ett flertal problematiker och dilemman vad gäller professionellt språk och kommunikation mellan lärare, vilket i flera studier presenteras som ett olöst problem. Samtalsinnehåll under lärarlagsmöten verkar också ofta leda till missnöje hos lärare.

Visserligen har många forskare intresserat sig för kommunikation mellan lärare och interaktion i lärarlag, men kunskap om vad som pågår i lärarlag är relativt begränsad. De flesta studier om lärarlags samtalspraktiker har därtill hittills tenderat att fokusera på olika samtalsfenomen isolerat och begränsats till ett antal områden. Cederlund (2018) framhåller exempelvis att resultat från forskning om innehållsmässiga aspekter i lärarlagssamtal indikerar att relationella aspekter i samtal bör uppmärksammas och utforskas ytterligare. I tidigare forskning om lärarlagssamtal finns alltså en avsaknad av angreppssätt som kan skapa en mer sammantagen bild av vilka diskursorienteringar som opererar under möten. Ett sådant angreppssätt behövs för att kunna blottlägga om, och i sådana fall hur, den problematik som tidigare forskning identifierat kommer till uttryck i olika strukturella samtalsaspekter (aspekter som rör både innehåll, relation och form). Ett sådant angreppssätt behövs också för att kunna erbjuda en förklaring till hur olika aspekter i lärares samtal hör samman, det vill säga vilka inbördes förbindelser och skärningspunkter som finns mellan

aspekterna. Varför är då kunskap om detta av vikt? Diskurser har betydelse för praktiken och påverkar praktiken (Hursh, 1995; Loomba, 2005). Att detta är en vedertagen utgångspunkt kan vi se i de kunskapsintressen tidigare forskning har. Många studier har, som visats ovan, undersökt diskurser som ett medium för att analysera specifika expert-områden för professionen (t.ex. utvecklingsarbete, bedömning och policytolkning). Detta indikerar att diskursiva praktiker spelar en avgörande roll för många centrala uppdrag inom professionen. Att fördjupa kunskapen om lärarlagsdiskurser är därför motiverat, särskilt då tidigare studier varken har gett en mer sammantagen bild av lärarlags diskursorienteringar eller på ett uttömmande sätt utforskat vad olika diskursorienteringar potentiellt kan möjliggöra och begränsa relativt läraryrkets centrala praktiker.

Det finns alltså fenomen som kan utforskas ytterligare, ur nya perspektiv av vikt för att bättre förstå hur lärargemensamma samtal kommer till uttryck och vad detta kan innebära för den professionella praktiken. I föreliggande studie utvecklas därför ett analysverktyg baserat på Bernsteins (2000) teori om horisontella och vertikala diskurser. Eftersom tidigare forskning och empiri placeras i en ny teoretisk kontext kan fler slutsatser kring lärarprofessionell kommunikation dras. En ambition med studien är därmed att bidra med teoriutveckling. Teoretiska utgångspunkter beskrivs i avhandlingens nästa del.

Del 2
Teori och metod

Kapitel 4. Teoretisk ansats och analytiskt förfarande

I detta kapitel presenteras avhandlingsstudiens teoretiska utgångspunkter. Teorier är ett slags redskap eller tankefigurer för att betrakta, förstå och skriva fram den värld vi lever i, formar och skapar. Val av teori utgår från en studies forskningsfrågor och vad forskaren fokuserar på i sin analys (Fejes & Thornberg, 2015). Det handlar om att fråga sig vad man vill rikta sin uppmärksamhet mot och vad som hjälper till att rikta uppmärksamheten. Den valda teorin fungerar i forskningen som stöd för att observera och tänka om den praktik och de fenomen som undersöks på ett systematiskt och strukturellt sätt (Alvesson & Deetz, 2000; Liberg, 2005).

Avhandlingsstudien har sin teoretiska bas i Basil Bernsteins (2000) teori om horisontella och vertikala diskurser. Utifrån föresatsen i föreliggande studie att ge en sammantagen bild av kommunikation och språkbruk under lärarlagsmöten är dock Bernsteins diskursbegrepp alltför oprecisa. I avhandlingsstudien utvecklas därför ett mer precist analysverktyg som är tillämpligt på lärarlags mötessamtal, bestående av ett antal komponenter. Analysverktyget har sin grund i Bernsteins (2000) diskursteorin men inspiration har också hämtats i Hellspongs och Ledins (1997) analysmodell rörande textstrukturer. Empiri och tidigare forskning har bistått i tolkning av både diskursteorin och strukturmodell. Analysverktyget är således ett resultat av en abduktiv process och en ”middle range theory”⁹.

I detta kapitel förklaras de olika komponenter som nämnts ovan, vilka tillsammans utgör ”middle range theory”-ansatsen. Inledningsvis beskrivs och problematiseras de centrala teoretiska begreppen *horisontell* och *vertikal diskurs* samt hur begreppen använts i tidigare forskning. Därefter beskrivs de strukturer och de samtalsaspekter i dessa strukturer som fokuseras i föreliggande studie, samt hur dessa av mig har tolkats utifrån Bernsteins diskursbegrepp. Avslutningsvis introduceras det konkreta analysverktyget, en motivering till

⁹ Det finns ingen etablerad svensk översättning av middle range theory att tillgå (Danermark, Ekström & Karlsson, 2018).

dess utformande samt en redogörelse av avhandlingsstudiens analytiska tillvägagångssätt.

Diskurser

I detta avsnitt ska det diskursbegrepp som omsätts i avhandlingsstudien klargöras.

Det franska ordet *discours* betyder tal eller samtal (Andersson, 2004) och en allmän definition av diskurs är ”språk i användning” (Norrby, 2014; Norrby & Håkansson, 2015). En mer specificerad innebörd är ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.7). I vetenskapliga sammanhang ges diskursbegreppet en mer specifik innebörd men det finns avgörande kategoriskillnader i definitioner av diskursbegreppet i olika teoretiska perspektiv och vetenskapliga discipliner (Alvesson & Kärreman, 2000; Andersson, 2004). I föreliggande studie betraktas diskurser som gemensamma språkliga praktiker och strukturer med speciella kännetecken, mönster och regelbundenheter i hur man talar (jfr Boréus, 2015; Wodak, 2014). En diskurs betraktas alltså som en helhet av uttryck och begrepp som hänger samman på ett visst sätt (jfr Andersson, 2004). En viktig utgångspunkt i avhandlingsstudien är att diskurser är kontextbundna. Diskurser är inbäddade i historiska, kulturella och sociala kontexter, och ingår alltid i ett sammanhang (Bernstein, 2000; Norrby & Håkansson, 2015). Diskurser påverkar också praktiken och får betydelse för den kontext den utspelas i (Hursh, 1995; Loomba, 2005). En annan viktig utgångspunkt är att när en särskild diskurs börjar bli dominerande i en kontext kan andra diskurser bli undertryckta eller exkluderade (Steen-Olsen & Eikseth, 2010). Det finns alltså en kraft i olika diskurser, vilket också kan benämnas diskursiv inverkan (Cooren et al., 2014). Diskursers dominans kan dock minska om sociala praktiker artikuleras på nya sätt (Steen-Olsen & Eikseth, 2010). Genom att utmana och ifrågasätta dominerande diskurser kan man skapa en ökad förståelse för hur de strukturer som påverkar diskurser fungerar. Om sådana strukturer synliggörs har diskurser möjlighet att förändras och omformas. Föreliggande avhandlingsstudie kan bidra med ett sådant synliggörande.

Utifrån dessa utgångspunkter analyseras lärarlags mötessamtal sammanfattningsvis som kontextbundna praktiker som påverkar den professionella yrkesvardagen. Diskurser reglerar hur lärare i arbetslag pratar med varandra och får implikationer för hur de kan tänka, tala och göra om det

som sägs på mötena. Därmed kan olika diskurser föra med sig möjligheter men också begränsningar för den professionella praktiken. Diskurser är dock inte orubbliga utan kan omformas genom nya förståelser av de strukturer som påverkar diskurser.

Horisontella och vertikala diskurser

Föreliggande studie har sin teoretiska bas i Bernsteins (2000) teori om horisontella och vertikala diskurser. Diskursbegreppen har en kunskapssociologisk grund, men jag använder begreppen för att utforska hur samtal präglas av olika diskursiva orienteringar som ordnar mening. Även om jag inte använder begreppen ur ett kunskapssociologiskt perspektiv utan för att utforska samtal, förklaras diskursbegreppen delvis ur detta perspektiv i föreliggande kapitel för att klargöra begreppens bakgrund och innebörd.

Bernstein (2000) beskriver att många teoretiker har åtskilt två dikotoma och därmed fundamentalt olika diskursformer, vilka generellt har förståtts som motsatser snarare än komplementära. Bourdieu, Habermas och Giddens är några som har använt sig av binära teoribyggen där två olika diskursformer satts i kontrast mot varandra. Bernstein påpekar att en form ofta förstås som "the destruction of the other" (s. 155). Den dikotoma uppdelningen har sett olika ut men har generellt en liknande grund: symboliskt/praktiskt, individuell livsvärld/instrumentell rationalitet eller lokal erfarenhetsvärld/expertsystem. Dessa övergripande binära kategorier/motsatspar har också kunnat brytas ner i mer komplexa strukturer där kontrasterna tydliggörs ur olika perspektiv, exempelvis epistemologiskt (subjektivitet/objektivitet), form (linjär/icke-linjär) och socialt (intimitet/distans). En teoretiker som inspirerade Bernstein särskilt på detta område var Durkheim (se Moore, 2007). Begreppen horisontell och vertikal diskurs kan enligt Young (2006) förstås som en omtolkning av Durkheims distinktion mellan esoterisk och profan vardaglig kunskap ("sacred and profane orders of meaning"):

The profane refers to people's response to their everyday world – it is practical, immediate and particular [...]. He distinguished the profane from the sacred world of religion that he saw as invented, arbitrary and conceptual. (Young, 2006, s. 116)

Ursprungligen exemplifierat med hjälp av religion blev det esoteriska/mystiska/svårbegripliga/svårtillgängliga/heliga för Durkheim paradigmet för all annan sorts begreppslig kunskap, inklusive vetenskap, filosofi

och matematik, som för honom var lika exkluderat från den vardagliga världen som religionen (Young, 2006). Liksom Durkheim menar Bernstein att en sådan uppdelning mellan två grundläggande kunskapsformer/meningsstrukturer är universellt – att alla samhällen särskiljer esoterisk och vardaglig kunskap på ett liknande sätt (Nylund, 2013; Nylund & Rosvall, 2016; Singh, 2002). Vad det specifika innehållet i dessa olika kunskapsformer består av är dock kulturellt och historiskt bestämt (Nylund, 2013; Nylund & Rosvall, 2016).

Bernstein utvecklar Durkheims kunskapsteori i sin distinktion mellan horisontell och vertikal diskurs (jfr Shay, 2012; Young, 2006). Dessa diskursbegrepp förklaras nedan.

Horisontell diskurs

Diskursbegreppen har som nämnts ovan en kunskaps sociologisk grund. Karakteristiskt för kunskap i en horisontell diskurs är, enligt Bernstein (2000), att den är segmentellt organiserad, kontextberoende och bunden till specifika praktiker. Kunskaper organiserade i en horisontell diskurs kan betecknas som vardagskunskaper eller ”common-sense”-kunskap:

Common because all potentially or actually have access to it, common because it applies to all [...]. It is likely to be [...] local, context depended and specific, tacit, multi-layered and contradictory across but not within contexts. (Bernstein, 2000, s. 157)

Vardagskunskaper har ofta sitt ursprung och utvecklas i ”the everyday or life world” (Bernstein, 2000, s. 207). Med ”mundane knowledge” (horisontell diskurs) avses den mening som uppstår direkt ur fysiska möten med omvärlden, med andra människor och med den sinnligt erfarna verkligheten. Det är en värld av ständigt flöde, präglad av kontinuerlig förändring och som drivs av ”raw thinking”, det vill säga praktisk och direkt erfarenhetsbaserad kunskap (Singh, 2002). Kunskaper organiserade i en horisontell diskurs skapas i relation till, och är knutna till en särskild praktik, ett specifikt sammanhang eller en enskild händelse (Nylund, 2013). De är konkreta och kontextberoende, fria från formella begrepp och teorier, lärs in genom erfarenhet och behövs för att utföra konkreta uppgifter i konkreta sammanhang (Shay, 2012). Kunskaperna handlar således om vardagens problem, frågor och erfarenheter. En horisontell diskurs är också inbäddad i vardagligt språk som uttrycker ”common-sense”-kunskap relaterad till praktiska mål (Bagley & Beach, 2015; Beach, 2011).

Eftersom kunskaper i en horisontell diskurs är sammanbundna med en specifik, lokal kontext, kan de inte helt oproblematiskt användas i andra kontexter. Vardagskunskaper har därmed begränsade möjligheter att exempelvis användas för att förändra förhållanden utanför de sammanhang de är knutna till (Nylund, 2013; Nylund & Rosvall, 2016). Meningsinnehåll kan till och med i vissa fall vara så inbäddat i kontexten att det inte har några referenspunkter alls utanför kontexten, alltså inte endast kontextberoende, utan kontextbundet:

[M]eanings which are context bound cannot unite anything other than themselves. They lack the power of relation outside a context because they are totally consumed by that context. (Bernstein, 2000, s. 30)

Kunskapen töms alltså i kontexten och utgör ett eget separat segment som inte är begreppsligt relaterat till något annat kunskapssegment. Det finns således inga relationer mellan olika kunskaper, de är fristående.

Vertikal diskurs

I kontrast till kunskap i en horisontell diskurs är kunskap organiserad i en vertikal diskurs såväl oberoende av sammanhanget som abstrakt, koherent, explicit, teoretisk och begreppslig (Bernstein, 2000), vilket innebär att sådana kunskapers kontextbundenhet är svagare jämfört med vardagskunskaper och att de inte är segmenterade på samma sätt (Nylund, 2013). Bernstein (2000) beskriver att en vertikal diskurs:

takes the form of a coherent, explicit and systematically principled structure, hierarchically organised as in the sciences, or [...] a series of specialised languages with specialised modes of interrogation and specialised criteria for the production and circulation of texts as in the social sciences and humanities. (Bernstein, 2000, s. 157)

Man kan sammanfattningsvis kalla kunskaper i en vertikal diskurs mer generella kunskaper som utgörs av systematiska begreppsliga relationer. Kunskaperna har ofta sitt ursprung i och utvecklas i officiella institutioner och specialiserade fält och uttrycks genom ett esoteriskt språk (Beach, 2011; Bernstein, 2000; Singh, 2002). Esoterisk kunskap organiserad i en vertikal diskurs är till exempel den disciplinära kunskap som bildas i vetenskapliga forskningssammanhang (Singh, 2002).

Benämningarna vertikal och horisontell kan förstås som metaforer för hur diskurserna fungerar. Kunskaper organiserade i en vertikal diskurs ger personer möjlighet att ”klättra” vertikalt (kunskaperna är alltså nödvändiga) för att nå nästa ”steg” inom exempelvis disciplinära fält eller ett yrke (Rosvall, 2012). Ett exempel på sådana sekventiellt ordnade kunskaper är matematiska kunskaper, där det är nödvändigt att förstå ett begrepp (ett steg) för att förstå nästa begrepp (nästa steg) i kunskapskedjan. Kunskaper är med andra ord begreppsligt sammanlänkade (Bourne, 2004).¹⁰

Att tänka ”det otänkbara”

Kunskaper som är organiserade i en horisontell diskurs är som visats ovan bara användbara i de lokala sammanhang som de används i medan kunskaper organiserade i en vertikal diskurs kan användas i flera sammanhang. Vertikal kunskap är därmed mer indirekt bunden till en materiell värld, vilket skapar det Bernstein benämner en ”potentiell diskursiv klyfta” (discursive gap) mellan kunskaper och deras materiella bas. Kunskaper strukturerade i en vertikal diskurs kopplar samman händelser och objekt som inte är tydligt relaterade till varandra och erbjuder därför möjligheter bortom vår sinnligt begränsade erfarenhet. Vertikal kunskap möjliggör därmed alternativa sätt att tänka – sätt att tänka kring det som inte är uppenbart och det som ännu inte hänt (Nylund, 2013; Nylund & Rosvall, 2016) och kan alltså användas för att ”tänka det otänkbara” (Norrström & Rosvall, 2016; Rosvall, 2012). Bernstein (2000) använder benämningen ”imaginative conceptual projection” och pekar därmed på kapaciteten att projicera möjligheter som ännu inte är uttänkta och kraft att generalisera till fall man inte tidigare tänkt på (se också Young & Muller, 2016). Kontextoberoende kunskap kan därmed utgöra en bas för generaliseringar som går bortom specifika fall och det möjliggör för personer med sådan kunskap att utveckla en kapacitet att föreställa sig olika alternativ (Young, 2008; Young & Muller, 2016) och att tänka bortom det som är givet (Nylund, 2013). Med

¹⁰ Man skulle kunna kritisera uppdelningen mellan horisontell och vertikal diskurs och argumentera för att all kunskap är begreppslik i viss mån och att även mycket principstyrd kunskap är en form av ”know-how”. Förvisso kan den segmenterade kunskapen i en horisontell diskurs potentiellt ha en viss begreppslik tyngd, men segmenten är inte begreppsligt relaterade (de kan vara funktionellt relaterade eller inte vara relaterade alls). Det är alltså i grunden de interna begreppsliga relationerna som skiljer kunskaper i en horisontell och vertikal diskurs åt (Bernstein, 2000; Young & Muller, 2016).

tillgång till ”det otänkbara” möjliggörs också ett ifrågasättande av rådande förhållanden (Nylund & Rosvall, 2016; Nylund, Rosvall & Ledman, 2017).

Olika diskurser, olika värde?

Utifrån resonemangen ovan kan man diskutera om den vertikala diskursen ska förstås som mer konstruktiv och användbar och därmed bättre och överordnad den horisontella diskursen.

Med hänvisning till Derrida påpekar Eriksson (2009) att användandet av motsättningsfyllda begreppspår som teori och praktik, hör samman med ett västerländskt dualistiskt tänkande. Andra dualismer i det moderna västerländska tänkandet är: kultur/natur, psyke/kropp, det rationella/det emotionella, subjekt/objekt, jaget/det andra och universellt/enskilt. Derrida beskriver detta som ”ett binärt hierarkiskt tänkande i dikotomier”. Det innebär dels att man hänvisar till det ena begreppet för att förstå det andra, dels att det ena begreppet också uppfattas som mindre värt än det andra. Man kan då fråga sig om det förhåller sig på samma sätt med horisontell och vertikal diskurs: Är en diskurs ”bättre” än den andra? Det enkla svaret är nej. Varken den horisontella diskursen eller den vertikala diskursen ska ses som eftersträvansvärda per automatik. De båda diskurserna är kraftfulla/produktiva i olika sammanhang, de är olika och kan göra olika saker. Ett liknande resonemang för även Durkheim angående sina begrepp ”the sacred” och ”the profane”:

Durkheim [...] emphasizes the differences between the [sacred and the profane]; he is not implying a judgement about one type of meaning being superior to the other. Everyday activity such as work would be impossible on the basis of the sacred alone. Likewise, workplaces restricted to the profane would preclude the possibility of envisaging alternatives [...] Durkheim [...] is emphasizing the distinctive roles of both orders of meaning. (Young, 2006, s. 117)

Bagley och Beach (2015) belyser denna aspekt utifrån Bernsteins begrepp med en koppling till lärarutbildningens och lärares kunskapsbas. De argumenterar för att horisontellt strukturerad kunskap inte ska förstås som i avsaknad av positivt värde för professionell kunskap. De menar att nyckeln till professionalism och professionell utbildning är att etablera ett konstruktivt samspel mellan explicit (akademisk och teoretisk) kunskap och så kallad tyst kunskap (jfr även Linné, 2016). Författarna menar dock att man måste erkänna och uppmärksamma att det finns en risk om tyst kunskap och horisontell

diskurs är i fullständig dominans, eftersom kunskapen som ska överföras saknar en rationell helhet och kan bli både segmenterad och osammanhängande. Endast horisontell diskurs erbjuder en mycket svag grund för att utveckla en reflekterande yrkespraktik. En vertikal diskurs behövs för att beskriva, teoretisera och modellera utifrån empiriska situationer och erbjuder ett verktyg för kritiskt och strategiskt tänkande och analys.

Av resonemangen ovan går att utläsa att värdet i de olika diskurserna snarast handlar om i vilket sammanhang och i vilken utsträckning man orienterar sig mot de olika diskurserna snarare än diskurserna i sig själva. Jag ska i nästa avsnitt ytterligare problematisera de analytiska begreppens binära natur.

Horisontella och vertikala diskurser i samtal

Kärnan i den här avhandlingsstudien är den diskursiva orienteringen i samtal, inte hur kunskap organiseras (det vill säga så som begreppen klassiskt använts). Eftersom jag är intresserad av karaktäristikan i diskurser under professionella möten, rör jag mig därför från kunskap till språkbruk och kommunikation.

I föreliggande studie möjliggör de teoretiska diskursbegreppen analys av lärarlags mötessamtal där olika språkliga och kommunikativa uttryck kan urskiljas som uttryck för olika diskursorienteringar. Jag kan således med hjälp av Bernsteins begrepp analysera hur språkbruk och kommunikation följer en viss orientering och hur diskurserna reglerar samtalen (och därmed fånga in både mikro- och makrodimensioner). Vilken diskursorientering samtalen har får implikationer både för samtalen i sig och den professionella praktiken.

Dikotoma analyspar i samtalsstudier

Dikotoma analyspar kan vara goda analysverktyg i samtalsstudier. Formalitet och informalitet är exempelvis begrepp som används frekvent inom sociolingvistiska studier (Irvine, 2009). Det ska dock nämnas att det kan finnas en problematik i att särskilja på det dikotoma sätt som beskrivs ovan. Risken finns att man genom en sådan uppdelning generaliserar och förenklar komplexa fenomen. Achinstein (2002) menar att det är lockande att dikotomisera och placera sina fall i polära motsatser av ett kontinuum, men att det inte representerar komplexiteten av fallens likheter och skillnader. Om verkligheten är splittrad och man ändå försöker inordna olika fenomen och förhållanden i samma helhet kan det leda till att man bortser från det som inte passar in i helheten. Allt utmynnar i ett ”antingen eller” i stället för ett ”både och”

(Larsson, 2005) Shay (2012) kommenterar denna problematik i relation till Bernsteins teoretiska begrepp:

[V]arious authors [...] have raised questions about the extent to which these knowledge structures are really so distinct. Is there no possibility of verticality in horizontal knowledge structures? Are these 'types' not over-dichotomized? The suggestion is that for analytical purposes it may be useful to think of these criteria or characteristics on a continuum rather than types. (Shay, 2012, s. 6)

Shay (2012) menar att det finns en gräns mellan de två olika diskurserna – en uppdelning, vilket bland annat innebär att de inte kan härledas till varandra och att de produceras på olika sätt. Flera forskare beskriver horisontell och vertikal diskurs som just en dikotomi och Young (2008) framhåller att de två övergripande diskursbegreppen visserligen är isolerade från varandra men också att Bernstein, till skillnad från Durkheim, bryter upp en dikotomisering. Moore och Muller (2002) hävdar att många forskare i själva verket feltolkat Bernstein genom att förstå horisontell och vertikal diskurs som en dikotomi. Bernstein (2000) själv tar avstånd från en tolkning av horisontell och vertikal diskurs som en dikotomi och påpekar att han i motsats till tidigare teoretiker tydligare ämnat beskriva de olika diskursformerna och också tydligare differentierar inom och mellan formerna. Bernstein menar att en rigid dikotomi, exempelvis genom en binär uppdelning i konkret/abstrakt, primitiv/logisk eller sunt förnuft/vetenskaplighet har blockerat teoretisk utveckling (Moore & Muller, 2002) och att flera tidigare teoretiker som utgått från motsatspar av typen som beskrivits ovan, har homogeniserat diskursformerna så att de snarast framstår som stereotyper. Ett tydligt exempel på att Bernsteins diskursbegrepp frångår en dikotomi är begreppet semantisk gravitation.¹¹ Det beskrivs nedan.

¹¹ Ytterligare ett exempel på att Bernsteins diskursbegrepp frångår en dikotomi är att den vertikala diskursen kan brytas ner i en "nested structure" (Moore & Muller, 2002), vilket Bernstein (2000) bland annat gjorde genom att använda sig av begreppen hierarchial/horizontal knowledge structures, strong/weak grammar och explicit/tacit transmission (den horisontella diskursen erbjuder inte sådana möjligheter). Eftersom föreliggande studie dels fokuserar de övergripande diskursbegreppen (vertikal och horisontell diskurs), dels inte har en kunskapssociologisk utgångspunkt är inte en "nested structure" med ovannämnda begrepp fruktbar att använda i analysarbetet, men den illustrerar att Bernsteins begrepp går bortom en dikotomi.

Semantisk gravitation

Ett essentiellt exempel på att Bernsteins diskursbegrepp går bortom en dikotomi är begreppet *semantisk gravitation* (semantic gravity), ett begrepp som bland andra Bernstein-uttolkarna Maton (2009) och Shay (2012) använder för att nyansera och för att bygga upp ett kontinuum mellan diskurserna. Semantisk gravitation tar hänsyn till gradskillnader vad gäller i vilken utsträckning olika former av kunskap och mening är kontextbundna, och kan därmed vara starkare eller svagare. När den semantiska gravitationen är stark är språkbruket konkret förankrat och meningsinnehållet närmare relaterat till kontexten den förekommer i och därmed beroende av lokala referenser. När den semantiska gravitationen är svag är språkbruket mer distanserat, meningsinnehållet mindre kontextberoende och därmed mer universellt, begreppsligt och abstrakt (Hugo, 2014; Maton, 2009; Nygård Larsson & Jakobsson, 2017).¹²

Jag ska ge några exempel på några olika grader av semantisk gravitation, utifrån en tolkning i en studie utförd av Maton (2009). Den svagaste semantiska gravitationen har abstraktioner. Abstraktion innebär till exempel att personer presenterar generella principer eller procedurer bortom det specifika fallet, och adresserar därmed vidare eller framtida praktiker. Generalisering har också en mycket svag semantisk gravitation, och innebär att personer presenterar en generell observation eller drar en generell slutsats kring frågor och händelser i fallet i fråga. Bedömning innehar en mellanposition i gravitationsskalan. Summerande beskrivningar som inte presenterar ny information, utan främst omformulerar eller omstrukturerar redan känd information har en stark gravitation. Reproducerande beskrivningar har den starkaste gravitationen. Sådana beskrivningar kännetecknas av att information endast upprepas. Ovanstående exempel på olika semantisk gravitation illustreras i figuren nedan.

¹² Ett närliggande begrepp med ursprung i SFL är *semantiska vågor*. Detta begrepp beskriver språkbruk och samtal som vågliknande rörelser mellan å ena sidan det mer vardagliga, kontextnära och konkreta, å andra sidan det mer abstrakta (se Nygård Larsson & Jakobsson, 2017).

Semantisk gravitation	Diskurs
<p>Svag</p> <p>↑</p> <p>Abstraktioner</p> <p>Generalisering</p> <p>Bedömning</p> <p>Summerande beskrivning</p> <p>Reproducerande beskrivning</p> <p>↓</p> <p>Stark</p>	<p>Vertikal</p> <p>↑</p> <p>↓</p> <p>Horisontell</p>

Figur 1 Exempel på semantisk gravitation

Det finns en mängd andra typer av språkliga och kommunikativa aspekter som kan föras in i skalan över semantisk gravitation. Figuren ovan är ett illustrerande exempel på att Bernsteins begrepp ska förstås bortom en binär dikotomi, samt att diskurserna fungerar väl att använda för att undersöka kommunikativa situationer. Begreppet semantisk gravitation används också i föreliggande avhandlingsstudies analysverktyg.¹³

Bernsteins diskursbegrepp i tidigare forskning

Jag ska nedan illustrera hur andra forskare använt sig av Bernsteins diskursbegrepp. Bernsteins (2000) essä om horisontella och vertikala diskurser har gett upphov till ett livligt samtal och en omfattande teoretisk diskussion i forskarsamhället. Det är omöjligt att fånga hela denna diskussion i genomgången nedan. Istället behandlas forskning som varit viktig för den här avhandlingsstudien, för att visa på exempel på hur diskursbegreppen använts i tidigare studier, samt för att motivera analysverktygets tillkomst.

Det förekommer en mängd olika tolkningar av och användningsområden för Bernsteins teorier (Schwarz, 2013). Bernstein hade själv ett särskilt intresse för utbildning (Moore, 2013) och hans kunskapsintresse rörde bland annat undervisningssituationer och skolans roll för elevers språkutveckling (Norrby

¹³ Ytterligare ett teoretiskt begrepp som ofta används i analyser tillsammans med semantisk gravitation är begreppet semantisk densitet (*semantic density*). Detta begrepp hänvisar till ett meningsinnehålls förtätning/täthet/kondensation. Semantisk densitet används inte i föreliggande avhandlingsstudie. Detta beslut togs under analysverktygets utformande då slutsatsen drogs att dess analytiska relevans var för svag.

& Håkansson, 2015). Norlund (2013) påpekar att begreppen horisontell och vertikal diskurs är användbara när intentionen är att fånga exempelvis pedagogiska synsätt och ett flertal empiriska studier har använt Bernsteins begreppsapparat för att undersöka undervisningskontexter, exempelvis vad gäller innehåll och form i klassrumssamtal (för exempel, se Rönnlund, Ledman, Nylund & Rosvall, 2019; Singh, 2002; Strahler-Pohl, 2010). Bernsteins begreppsapparat är dock användbar på fler områden än vid klassrumsanalyser och Bernstein (2000) påpekar själv att han ämnat skapa en bredare teori om pedagogiska relationer som inbegriper mer än bara skolan. Begreppen horisontell och vertikal diskurs har använts som analytiska begrepp i bland annat ett flertal curriculum-studier (t.ex. Maton, 2009; Nylund, 2013; Shay, 2012) och i studier som problematiserat olika aspekter av universitetsutbildning, till exempel master-studenters kunskapsförvärvande (Bergström, 2015) samt lärarutbildningen och dess vetenskapliga kunskapsbas (t.ex. Bagley & Beach, 2015; Beach, 2011; Beach & Bagley, 2012; Linné, 2016). Begreppen har också använts i studier av gymnasieutbildningar och policydokument kopplade till dessa, särskilt med fokus på yrkesorienterade gymnasieutbildningar och jämförelser mellan sådana och högskoleförberedande gymnasieutbildningar (t.ex. Nylund & Rosvall, 2016; Nylund et al., 2017; Rosvall, 2012). Ytterligare studier har fokuserat på elevers uppfattningar om utbildning och kunskapsformer med koppling till globalisering och framtid (Bø & Stenersen Hovdenak, 2011).

Trots att Bernsteins analytiska begrepp har använts på många olika studieobjekt i en mängd olika kontexter, så har endast ett fåtal studier använt sig av ett konkret analysverktyg med avgränsade konkretiserade aspekter definierade utifrån begreppen horisontell och vertikal diskurs, såsom föreliggande avhandlingsstudie gör. Ett exempel på en sådan konkretisering är en studie av kritisk sakprosaläsning (Norlund, 2009). Vad gäller muntliga aktiviteter fanns före år 2013 ingen motsvarande konkretisering. Norlund (2013) utvecklade därför en sådan inför en undersökning av undervisningsinnehållet ”klassrumsdebatt”. Norlund anger att konkretiseringen gjordes utifrån didaktiska och sociologiska aspekter, dels aspekter som Bernstein (2000) introducerat, dels aspekter som Norlund lagt till. Norrström och Rosvall (2016) använder en modifierad version av Norlunds analysverktyg i en undersökning av samverkan under samverkansmöten mellan en habiliterings specialpedagoger, skol-/förskolepersonal och vårdnadshavare. En konkretisering av Bernsteins uppdelning i horisontell och vertikal diskurs har

alltså tidigare används för att analysera verbal aktivitet vad gäller debatter, rådgivning och samverkan. I föreliggande studie har ett analysverktyg vidareutvecklats med utgångspunkt i Norlunds (2013) och Norrström och Rosvalls (2016) analysverktyg, vilket åskådliggörs nedan.

Analysverktyg

För att teoretiska begrepp ska vara tillämpbara i analys av empiri måste de konkretiseras. Detta är särskilt viktigt vad gäller Bernsteins abstrakta begrepp (Breier, 2004; jfr också Moore, 2013; Singh, 2002). Bernsteins texter innehåller relativt få exempel och hans teoretiska begrepp tillåter sällan en direkt tolkning av empiri. Det är med andra ord svårt att identifiera horisontella och vertikala diskurser empiriskt:

[N]one of his concepts related to horizontal and vertical knowledge forms provides clear indicators of what counts as 'horizontal' or 'vertical' in empirical data on real-life interaction. (Breier, 2004, s. 208)

Visst arbete måste därför genomföras för att kunna föra Bernsteins begrepp närmare det empiriska materialet för tolkning (Breier, 2004; jfr Hoadley, 2006). På grund av komplexiteten i att applicera diskursbegreppen på empiri utvecklade Breier (2004) ett eget ”language of description” för att fånga diskursiva fenomen i empiriska situationer (i hennes fall universitetskurser i juridik och arbetsrätt). För vetenskaplig analys behöver man alltså i många fall komplettera Bernsteins teoretiska begrepp med andra beskrivande begrepp (Breier, 2004; jfr Hoadley, 2006). En av fördelarna i Bernsteins teoretiska modell om horisontella och vertikala diskurser är just överförbarheten och öppenheten för olika användningsområden. Forskare har därför möjlighet att testa, modifiera och utvidga teorin (Morais, 2001). Singh (2015) beskriver att Bernsteins teoretiska modeller:

encourages the progressive or cumulative development of precise, delicate concepts, that is, the unpacking of abstract, macro concepts into particular, micro, place-based concepts. [...] [I]t enables two way translations from higher to lower order concepts, abstract to particular concepts, macro to micro concepts. (Singh, 2015, s. 489)

Denna dynamiska relation mellan teori och undersökningsobjekt, menar Singh (2015), möjliggör teoretisk förnyelse och tillväxt.

Bernsteins (2000) diskursbegrepp är som visats ovan för oprecisa utifrån avhandlingsstudiens ambition att ge en sammantagen bild av lärarlags kommunikation och språkbruk. Av denna anledning vidareutvecklade jag ett mer precist analysverktyg med utgångspunkt i Norlunds (2013) och Norrström och Rosvalls (2016) analysverktyg baserade på Bernsteins diskursbegrepp. I avhandlingsstudiens analysverktyg kombineras en konkretisering av Bernsteins diskursbegrepp där samtalsaspekter ordnats in i horisontell eller vertikal diskurs utifrån (i) en tolkning och modifiering av ett urval aspekter ur de tre textorienterade strukturer som beskrivs i Hellspongs och Ledins (1997) analysmodell, (ii) kunskaper från tidigare forskning om lärarprofessionens gemensamma professionella språk, institutionella samtal och arbetslagskommunikation samt (iii) empiri från föreliggande studie. Tidigare forskning och empiriska erfarenheter var av vikt i utformandet av analysverktyget eftersom dessa bistod mig i tolkningen av Bernsteins begrepp vad gäller aspekter av språkbruk och kommunikation (mer om detta under rubriken ”Analysförfarande”).

Utifrån resonemangen ovan kan det konstateras att analysverktyget är ett resultat av en ”middle range theory” (fortsättningsvis MRT). Benämningen MRT myntades av Robert Merton i slutet av 1940-talet. MRT inbegriper en särskild typ av teorier och metodologi som syftar till att överbrygga gapet mellan generella allomfattande teorier och empiriska data:

[T]heories of the middle range [...] lie between the minor but necessary working hypotheses that evolve in abundance during day-to-day research and the all-inclusive systematic efforts to develop a unified theory that will explain all the observed uniformities of social behavior, social organization, and social change. (Merton, 1949, s. 448)

MRT används då generella teorier ofta är begränsade vad gäller applicering på problem och aspekter i den sociala verkligheten. Enligt MRT-ansatsen måste teorier därför befinna sig nära empirin. Merton tar dock även avstånd från renodlad empirisk forskning utan anknytning till teorier. Teorier måste dels vara tillräckligt abstrakta för att vara tillämpbara på olika fenomen, dels tillräckligt konkreta för att kunna prövas på empiriska data (Danermark et al., 2018; Merton, 1949). Det finns utifrån avhandlingsstudiens kunskapsintresse viktiga aspekter som med hjälp av analysverktyget framträder i det empiriska materialet, aspekter som inte kunnat fångas utan en MRT, det vill säga testning, utveckling, tolkning, precisering och konkretisering av den mer generella teorin. Verktöget

är därmed fruktbart för det kunskapsintresse och de forskningsfrågor som driver denna studie (jfr Lind Palicki, 2010).

Nedan beskrivs analysverktygets indelning i strukturer och de aspekter som ingår i dessa strukturer (tolkning och urval av dessa). Aspekterna i analysverktyget presenteras tillsammans med en beskrivning av hur de tolkas i relation till föreliggande studies teori och studieobjekt. Avslutningsvis presenteras det konkreta analysverktyget tillsammans med en motivering av dess utformande, samt en förklaring av tillvägagångssätt i analysarbetet.

Samtalsstrukturer

Den diskursiva orienteringen i samtalen identifieras via tre samtalsstrukturer. Jag har i utformandet av analysverktyget i föreliggande studie inspirerats av Hellspongs och Ledins (1997) analysmodell rörande textstrukturer. Denna analysmodell är i sin tur en tolkning och modifiering av Hallidays (1985) SFL-modell (förkortningen SFL står för systemisk-funktionell lingvistik). Hellspongs och Ledins (1997) indelning i strukturer följer samma indelning som indelningen i metafunktioner/betydelsedimensioner i den klassiska SFL-modellen (se Haig, 2012; Hållsten, Rehnberg & Wojahn, 2013), men författarna gör vissa förflyttningar och tillägg i dessa. De har tagit intryck av flera analysmodeller och kombinerar därför Hallidays modell med inslag från exempelvis textlingvistik, samtalsanalys, språkhandlingsteori och stilistik (Hellspong & Ledin, 1997).

Hellspong och Ledins (1997) analysmodell är avsedd att appliceras på textdata, men den grundläggande tanken i Hellspongs och Ledins (1997) analysmodell går att överföra även på analys av tal (detta argumenteras för nedan). Grundidén i modellen är att alla texter har tre övergripande och samtidigt huvudegenskaper, vilket författarna benämner strukturer: 1. De har ett innehåll (en ideationell struktur); 2. Innehållet framförs i en social situation i vilken vi med hjälp av språket skapar och reglerar vår relation till de vi kommunicerar med (en interpersonell struktur). 3. De har en form, det vill säga en organisation av informationen och de består av ord ordnade i helheter på olika nivåer (en textuell struktur). De tre ovannämnda strukturerna åskådliggörs som tre delar i avhandlingsstudiens analysverktyg.

Eftersom Hellspong och Ledins (1997) analysmodell är avsedd att appliceras på textdata är en omtolkning och urval av strukturernas aspekter nödvändig i föreliggande studie. Kunskapsintresset har också varit en styrande faktor i mitt

urval. Nedan beskrivs de tre strukturerna i analysverktyget och hur de tolkas i relation till föreliggande studies diskursteori och studieobjekt (lärarlags mötessamtal).

Innehåll: den ideationella strukturen

Den första delen i analysverktyget, den ideationella strukturen, handlar om samtalsinnehåll. Utifrån föreliggande studies kunskapsintresse och studieobjekt analyseras två inslag i den ideationella strukturen: teman och perspektiv (jfr Hellspong & Ledin, 1997).

Teman handlar om vad samtalet rör sig kring, samtalens övergripande ämnen (makroteman) och mer specifika ämnen (mikroteman). Eftersom det i samtalsforskning är vanligt att benämna ämnen topiker, så kommer detta begrepp främst att användas i studien. Topiker är det som uttryckligen görs poänger av i samtal, det deltagarna stannar kvar vid och utvecklar någon slags resonemang kring (Linell, 2009). Eftersom topikerna är samtalets drivkraft (Norrby, 2014) är det viktigt att undersöka vilka topiker som behandlas under samtalen. För att kunna få en förståelse för mötessamtalens innehållsmässiga struktur och den diskursorientering som denna struktur har, måste dock fler aspekter beaktas. Innehållsmönstret består inte endast av vilka topiker som avhandlas, utan också bland annat vilken karaktär topikerna har. Det handlar om hur innehållet på olika sätt framställs och formas, vad samtalsdeltagare låter framträda, vad de låter utgöra bakgrund, vad de väljer att utesluta och vilka detaljer som lyfts fram. Det krävs således en analys av ett flertal olika aspekter för att få en förståelse för samtalens innehållsmässiga struktur. I avhandlingsstudien är det därför aktuellt att också undersöka topikernas karaktär och kontextuella förankring.

Det andra inslaget i den ideationella strukturen som undersöks är perspektiv. Ordet idé (jfr *ideationell*) kommer från grekiskan och syftar på blicken. Perspektiven handlar om de synvinklar som synliggörs i samtalen, alltså hur samtalsdeltagarna låter världen framträda på olika sätt (jfr Hellspong & Ledin, 1997). Utifrån det empiriska material avhandlingsstudien förfogar över är det aktuellt att undersöka förekomst av fjärr- och utifrånperspektiv respektive när- och inifrånperspektiv.

Utifrån studiens teoretiska ansats (Bernstein, 2000, samt Bernstein-uttolkarna Maton, 2009; Nylund, 2013; Shay, 2012; Young, 2008; Young & Muller, 2016), tidigare forskning kring lärarprofessionens gemensamma professionella språk, institutionella samtal och arbetslagskommunikation som

visar på mönster väsentliga vad gäller samtalsinnehåll¹⁴ samt typ av data (samtalsdata) och empiriskt material gör jag följande tolkning av den ideationella strukturen:

1. Realiserat i vertikal diskurs innebär den ideationella strukturen (innehållsmässiga aspekter) att samtalets centrala frågor är komplexa, för professionen angelägna och har en professionell karaktär. I samtalet intas ett fjärr- och utifrånperspektiv. Samtalet präglas av svag semantisk gravitation, vilket innebär att meningsinnehållet är mindre kontextberoende, att abstraktioner och generaliseringar står i fokus och att samtalsdeltagare presenterar generella principer eller procedurer bortom det specifika fallet.
2. Realiserat i horisontell diskurs innebär den ideationella strukturen att samtalets centrala frågor är av enkel art, samt att de är svagt professionsanknutna eller av personlig och privat karaktär. I samtalet intas ett när- och inifrånperspektiv. Samtalet präglas av stark semantisk gravitation, vilket innebär att meningsinnehållet är nära relaterat till kontexten den förekommer i och att samtalet i stor utsträckning präglas av (i) summerande beskrivningar som inte presenterar ny information, utan främst omformulerar eller omstrukturerar redan känd information; (ii) reproducerande beskrivningar där information endast upprepas.

Relation: den interpersonella strukturen

Den andra delen i analysverktyget, den interpersonella strukturen, rör det mellanmännliga och sociala i samtalet. Under mötessamtal kan relationella positioneringar och förhållningssätt uttryckas på många olika sätt och det finns därför ett flertal aspekter att beakta vad gäller samtalens interpersonella struktur. Utifrån föreliggande studies kunskapsintresse och studieobjekt analyseras två inslag i den interpersonella strukturen: kommunikativa handlingar¹⁵ och attityder (jfr Hellspong & Ledin, 1997).

¹⁴ Ahlstrand, 1995; Arminen, 2005; Borg, 2007; Brante, 2009; Brynolf et al., 2009; Colnerud & Granström, 2015; Fransson, 2006; Gannerud & Rönnerman, 2006; Havnes, 2009; Horn et al., 2017; Irisdotter Aldenmyr et al., 2016; Kjellström & Stålné, 2011; Labaree, 2003; Lindén, 2014; Linell, 1998; Nilsson, 1993; Ohlsson, 2004c; Olin, 2009; Ranagården, 2009; Stedt, 2004; Stiwne, 1998; Wedin, 2010.

¹⁵ Beroende på teoretisk utgångspunkt används olika begrepp utöver kommunikativa handlingar, till exempel språkhandlingar, kommunikativa akter, kommunikativa funktioner, talakter, diskurstyper och funktionella drag. Dessa begrepp används stundtals på liknande sätt.

Uttalanden i samtalssituationer som kan relateras till relationella aspekter kan benämnas kommunikativa handlingar. En kommunikativ handling är ett bidrag som kan kopplas till en kommunikativ avsikt. Varje handling, kan å ena sidan räknas som ett uttryck för en inställning från talarens sida och å andra sidan räknas som ett försök att framkalla en reaktion från lyssnaren (Allwood, 1996). De kommunikativa handlingar som undersöks i föreliggande studie är: analysera, argumentera, beskriva, berätta, definiera, diskutera, förmoda, nyansera, precisera, problematisera, reflektera, tycka, underhålla och uppleva (jfr Rienecker & Stray Jørgensen, 2015). Det finns också specifika kommunikativa handlingar som är mer situationsbundna. Två sådana som avhandlingsstudien behandlar är så kallade positiva kommunikativa handlingar (vilka kan skapa och visa närhet, t.ex. beröm och komplimanger) och negativa kommunikativa handlingar (vilka kan sära och kränka, t.ex. förlöjliganden och anklagelser) (Hellspong & Ledin, 1997).

Attityder handlar om vad man tänker, tycker eller känner i olika frågor. Kommunikativa handlingar är viktiga i detta: Om någon exempelvis tydligt demonstrerar att den tycker bra eller dåligt om något, så får det en föreskrivande funktion för övriga samtalsdeltagare, som måste acceptera attityden om samtalet ska kunna fortgå ostört (jfr Hellspong & Ledin, 1997). Attityder är särskilt socialt verksamma när de tar formen av värderingar (värdeomdömen och värdeord).

Utifrån studiens teoretiska ansats (Bernstein, 2000, samt Bernstein-uttolkarna Bagley & Beach, 2015), tidigare forskning kring lärarprofessionens gemensamma professionella språk, institutionella samtal och arbetslagskommunikation som visar på mönster väsentliga vad gäller relationella aspekter i samtal¹⁶ samt typ av data (samtalsdata) och empiriskt material gör jag följande tolkning av den interpersonella strukturen:

1. Realiserat i vertikal diskurs innebär den interpersonella strukturen (relationella aspekter) att samtalet präglas av objektivitet där diskussioner om och analys av praktiken sker på ett neutralt och distanserat sätt med formell hållning. Argumentationen bygger på sakligt belagda argument.

¹⁶ Alexandersson, 2007; Andersson, 2001; Andersson, 2004; Colnerud & Granström, 2015; Eriksson Gustavsson et al., 2007; Frelin, 2010; Hargreaves, 1998; Holmes & Marra, 2002; Holmes & Stubbe, 2003; Horn et al., 2017; Irisdotter Aldenmyr et al., 2016; Kjellström & Stålné, 2011; Kintz et al., 2015; Linell, 1998; Maltén, 1995; Möllås, 2009; Ohlsson, 2003; Ohlsson, 2004a; 2004b; 2004c; Ranagården, 2009; Salo, 2002; Segal et al., 2018; Stedt, 2004; Stenlås, 2011; Stiwné, 1998; Sträng & Dimenäs, 2000; Wirdenäs, 2013.

Samtalet präglas av gemensam reflektion och bearbetning av uppfattade innebörder genom nyansering, problematisering och ifrågasättande. Avslutningsvis är allvarsamhet och seriositet karaktärsdrag i samtalet.

2. Realiserat i horisontell diskurs innebär den interpersonella strukturen att samtalet präglas av subjektivitet, närhet och förtrolighet. Argument utgår från personliga övertygelser, antaganden, åsikter och tyckanden. De kommunikativa handlingarna har positiv eller negativ laddning och i språkbruket används värdeord och värdeuttryck. I samtalet finns ett omsorgsorienterat förhållningssätt med inlevelse och känsloladdning. Avslutningsvis präglas samtalet av lättsamhet och skämtsamhet.

Form: den textuella strukturen

Den tredje delen i analysverktyget, den textuella strukturen, rör samtalets formella uppbyggnad. Under mötessamtal kan en mängd olika formmässiga fenomen beaktas och således analyseras. Utifrån föreliggande studies kunskapsintresse och studieobjekt analyseras två inslag i den textuella strukturen: lexikala frågor och komposition (jfr Hellspong & Ledin, 1997).

Lexikala frågor är frågor som rör ordförråd och ordval. Sådana aspekter är viktiga att studera eftersom de ordval mötesdeltagare gör under ett samtal säger någonting om vilken inställning de har till dels det de samtalar om, dels till de omständigheter de befinner sig i (Heritage & Clayman, 2010). En central aspekt vad gäller ordval i föreliggande studie är spänningen mellan specialiserat, formellt och informellt språkbruk, samt grad av vaghet och precision i ord och formuleringar.

Komposition handlar om de mer övergripande sambanden i samtalet det vill säga hur samtalet disponeras och utformas vad gäller samtalstempo, turtagning, ämnesstruktur, topikväxling och topikprogression.¹⁷ Genom att studera hur ämnen förs in i ett samtal och utvecklas av samtalets olika aktörer, kan man få

¹⁷ Det ska påpekas att olika samtalsforskare använder olika begrepp vad gäller dessa samtalsfenomen, t.ex. topikskifte, ämnesbyte (Wirdeas, 2013), ämnesglidning och ämnesutveckling (Kahlin, 2008). Det förekommer också att flera olika begrepp med liknande/samma betydelse används parallellt i en och samma studie. Jag har valt att främst använda begreppen topikväxling och topikprogression (i likhet med exempelvis Kahlin, 2008 och Bockgård, 2012). Det ska dock klart understrykas att även om detta är en samtalsstudie, så är den inte en språkvetenskaplig sådan. Därför används inte heller en fullständig språkvetenskaplig begreppsapparat. Föreliggande studie tar däremot hjälp av ett urval språkvetenskapliga begrepp för att kunna beskriva mötessamtalen på ett tydligt sätt.

en mer övergripande uppfattning av hur kommunikationen fortskrider (Håkansson, 1983; Wirdenäs, 2013).

Utifrån avhandlingsstudiens teoretiska ansats (Bernstein, 2000, samt Bernstein-uttolkarna Bagley & Beach, 2015; Beach, 2011), tidigare forskning kring lärarprofessionens gemensamma professionella språk, institutionella samtal och arbetslagskommunikation som visar på mönster väsentliga vad gäller formaspekter i samtal¹⁸ samt typ av data (samtalsdata) och empiriskt material gör jag följande tolkning av den textuella strukturen:

1. Realiserat i en vertikal diskurs innebär den textuella strukturen (formmässiga aspekter) att samtalet har ett lågt samtalstempo med långa samtalsturer. Samtalet präglas av en tydlig ämnesstruktur, systematisk topikväxling och topikprogression utifrån en helhetssyn. Språkbruket präglas av tydlighet och användning av precisa, gemensamma, specifika och specialiserade begrepp. Språket är präglad av formalitet och i samtalet används en fackspråklig och yrkesmässig språkstil.
2. Realiserat i en horisontell diskurs innebär den textuella strukturen att samtalet har ett högt samtalstempo och korta samtalsturer. Samtalet har en otydlig ämnesstruktur samt osystematisk och fragmentarisk topikväxling och topikprogression. Språkbruket präglas av användning av mångtydiga ord, ett språk byggt på vaghet och inexakthet samt ett vardagligt, informellt språk.

Presentation av analysverktyget

Tolkningen och konkretiseringen av Bernsteins begrepp illustreras i analysverktyget nedan.

¹⁸ Ahlstrand, 1995; Andrén et al., 2010; Arminen, 2005; Asmuß & Svennevig, 2009; Brante, 2009; Brynolf et al., 2009; Colnerud & Granström, 2015; Dahllöf, 1999; Eriksson Gustavsson et al., 2007; Granström, 2013; Göransson, 2004; Heritage & Clayman, 2010; Irisdotter Aldenmyr et al., 2016; Kroksmark, 2013; Kuusinari, 2013; Maltén, 1995; Mosvold & Ohnstad, 2016; Möllås, 2009; Nilsson, 1993; Nilsson & Waldemarson, 1994; Norrby, 2014; Ohlsson, 2004b; 2004c; Park et al., 2005; Postholm, 2008; Riddersporre, 2007; Salo, 2003; Svennevig, 2012; Wodak, 2014.

Tabell 1 Kommunikation och språkbruk under mötessamtal realiserat i vertikal och horisontell diskurs

Struktur	VERTIKAL DISKURS	HORISONTELL DISKURS
INNEHÅLL Ideationell struktur	Samtalet präglas av: <ul style="list-style-type: none"> • För professionen angelägna frågor av professionell karaktär • Komplexa frågor • Svag semantisk gravitation • Fjärr- och utifrånperspektiv 	Samtalet präglas av: <ul style="list-style-type: none"> • Svagt professionsankutna frågor eller frågor av personlig och privat karaktär • Enkla frågor • Stark semantisk gravitation • När- och inifrånperspektiv
RELATION Interpersonell struktur	Samtalet präglas av: <ul style="list-style-type: none"> • Objektivitet: Diskussioner om och analys av praktiken på ett neutralt sätt där argument är sakligt belagda • Distans och formell hållning • Gemensam reflektion präglad av nyansering, problematisering och ifrågasättande • Allvarsamhet och seriositet 	Samtalet präglas av: <ul style="list-style-type: none"> • Subjektivitet: Diskussioner om praktiken där argument utgår från personliga övertygelser, antaganden, åsikter och tyckanden. Kommunikativa handlingar med positiv eller negativ värdeladdning • Närhet och förtrolighet • Omsorgsorienterat förhållningssätt med inlevelse och känsloladdning • Lättsamhet och skämtsamhet
FORM Textuell struktur	Samtalet präglas av: <ul style="list-style-type: none"> • Tydlig ämnesstruktur och systematisk topikväxling/topikprogression utifrån en helhetssyn • Lågt samtalstempo med långa samtalsturer • Formell språkstil och användning av fackspråkliga, yrkesmässiga, gemensamma, specialiserade begrepp. • Ett språk byggt på exakthet och tydlighet och användning av precisa begrepp 	Samtalet präglas av: <ul style="list-style-type: none"> • Otydlig ämnesstruktur och osystematisk och fragmentarisk topikväxling/topikprogression • Högt samtalstempo med korta samtalsturer • Vardaglig och informell språkstil • Ett språk byggt på vaghet och inexakthet och användning av mångtydiga ord

Förtydliganden kring analysverktyget

Ett flertal kommunikativa aspekter förekommer redan i Bernsteins teori om horisontella och vertikala diskurser, men jag gör en tolkning av teorin där språkbruk och kommunikativa aspekter fokuseras och tydliggörs. Som förklarats ovan går vertikal och horisontell diskurs bortom en dikotomi. För att möjliggöra en analys delas dock begreppen in i två kategorier, men dessa ska förstås som två ytterpunkter på ett kontinuum.

De två kategorierna vertikal och horisontell diskurs är i sig indelade i tre delar, vilka utgör de tre strukturerna innehåll, relation och form. Det är viktigt att se både till frågorna ”hur” (form) och ”vad” (innehåll) i samtalsforskning för att förstå kommunikationen ur ett helhetsperspektiv (jfr Cameron, 2001) och analysverktygets utformande möjliggör detta. Med hjälp av en uppdelning i olika strukturer kan jag planmässigt och målmedvetet styra analysen mot olika inslag i samtalen – från enskilda delar till sammanhängande helheter, samt identifiera mönster, samband och regelbundenheter (jfr Hellspong & Ledin, 1997). I analysverktyget upprättas därmed samband som sträcker sig från de konkreta orden till sammanhangsnivåer (jfr Eggins, 2004).

I varje struktur återfinns fyra centrala aspekter, vilka utformats genom en abduktiv växelverkan mellan teori, empiri och tidigare forskning (jfr Börjesson, 2016). Det ska påpekas att olika aspekter i analysverktyget går in i varandra. Det finns inga klara gränser mellan aspekterna, de är stundtals närliggande, har flera beröringspunkter och överlappar stundtals varandra, vilket kommer att diskuteras ytterligare i avhandlingens resultatkapitel. Att det är svårt att dra gränser mellan aspekter i de olika strukturerna framhålls även av Hellspong och Ledin (1997). De påpekar exempelvis att den textuella strukturen och den ideationella strukturen hör nära samman och att ingen struktur är klart skild från de andra. Till exempel kan humoristiska uttalanden betraktas som del av den interpersonella strukturen, medan skämt också kan förstås som del av den ideationella strukturen, det vill säga *vad* man skämtar om. Värdeladdade uttryck är en del av den interpersonella strukturen i analysverktyget eftersom de är inriktade på att påverka andras hållning och handlande (Hellspong & Ledin, 1997), men kan också analyseras som del i den textuella strukturen. Det går därmed inte att fullständigt avgränsa strukturerna eller aspekterna, men precis som med uppdelningen av diskursbegreppen görs en kategorisering av detta slag för att strukturerat kunna spåra kännetecken och mönster i samtal. Förbindelser mellan aspekterna betraktas inte som ett problem i studiens analysprocess eller ett hot mot validiteten i de slutsatser som dras.

Motivering av analysverktygets utformande

I detta avsnitt ska jag argumentera för att användning av de tre strukturerna i kombination med Bernsteins diskursbegrepp tillämpad på samtalsmaterial både är ett möjligt och lämpligt förfaringsätt.

Det ska inledningsvis betonas att jag varken genomför en SFL-analys eller använder den kompletta analysmetod Hellspong och Ledin (1997) utarbetat,

eftersom jag använder mig av ett urval analytiska resurser och relevanta begrepp ur SFL:s och Hellspong och Ledins rika begreppsapparat utifrån det kunskapsintresse jag har och den empiri jag förfogar över. Urvalet av begrepp har därför också tolkats utifrån avhandlingsstudiens datamaterial. Detta är ett möjligt förfaringssätt, vilket ska visas nedan i tre centrala poänger.

Min första poäng är att det är legitimt att använda ett för studien relevant urval av begrepp från en sammanhållen analysmodell. Holmberg, Grahn och Magnusson (2014) beskriver möjligheten att i en analys (även i en mer klassisk SFL-analys) göra ett urval av SFL-begrepp: att det exempelvis är möjligt att undersöka hur en särskild kontext kännetecknas av vissa semantiska drag utan att de analyseras lexikogrammatiskt (vilket ingår i en komplett analys av den textuella strukturen). Haig (2012) ger ytterligare ett exempel. Han påpekar att vid kritisk diskursanalys av exempelvis ideologier är det sannolikt att den interpersonella strukturen är av särskild vikt. Karlsson och Makkonen-Craig (2014) framhåller att vissa forskare som intresserar sig för kommunikativa aktiviteter är mer intresserade av innehåll, andra av formen eller kommunikativa resurser, medan andra är intresserade av samtliga nämnda aspekter. Analysens syfte kan alltså styra vilket fokus forskaren lägger på de olika SFL-begreppen.

Min andra poäng är att det är legitimt att tolka och modifiera analysmetoder. SFL är främst ett textverktyg (se Holmberg et al., 2014), och Hellspong och Ledins (1997) modifierade analysmodell presenteras också som ett verktyg för textdata. Verktygen går dock att applicera även på samtalsmaterial (för exempel på detta, se Hällsten, 2017). Det kan dock innebära vissa svårigheter. Även om det finns flera specifika lingvistiska diskursdrag som kan analyseras på liknande sätt i både muntliga och skriftliga data, så kan de olika strukturerna på tal och skrift innebära att ett analysverktyg anpassat för textdata är svårt att använda på muntliga data och vice versa. Sådana analysverktyg måste därför modifieras. Det finns flera exempel på att forskare i sådana situationer reviderar analysmodeller för att möta ett specifikt analytiskt behov (se t.ex. Hagren Idevall & Bellander, 2014). I dessa fall förekommer det att analysmodellen betraktas som ett deskriptivt redskap snarare än teori (jfr Hagren Idevall & Bellander, 2014; Karlsson & Makkonen-Craig, 2014), vilket är fallet även i föreliggande studie. De tre strukturerna innehåll, relation och form har en kategoriserande och beskrivande funktion snarare än en teoretisk sådan.

Min tredje och sista poäng är att det är legitimt att kombinera olika analysmodeller. Hodge (2017) påpekar att många karaktäristiska SFL-funktioner är väl lämpade för diskursanalys och framhåller att vissa typer av

diskursanalys stundtals saknar en rik deskriptiv språkapparat, vilket SFL kan komplettera ansatsen med. SFL:s metaspråk har visat sig vara användbart i användning av Bernsteins teorier, exempelvis genom att det skapar länkar mellan kommunikativa segment och erbjuder redskap för att sammanbinda ordval med meningsinnehåll (Christie & Macken-Horarik, 2007).

Urvalen av begrepp, tolkningar och användning av dessa i föreliggande studie har således gjorts för anpassning till syfte, forskningsfrågor, samtalsdata och teoretisk ansats.

Trots att jag ovan har argumenterat för analysverktygets utformande, vill jag presentera några avslutande självkritiska kommentarer. Angreppssättet med modifikation och urval kan kritiserars för att urvattna alternativt ge en missvisande bild av en befintlig analysmodell. Jag har haft farhågor kring detta och ställt mig många frågor inför utvecklandet av avhandlingsstudiens analysverktyg. Jag har bland annat frågat mig följande: Om man bortser från många aspekter i en analysmodell, kan man då verkligen säga att man inspirerats av denna analysmodell? Hur mycket kan man omtolka något innan det blir något annat (särskilt om analysmodellen utvecklades inom ett annat vetenskapligt fält än det egna)? Vilka delar i en analysmodell kan sägas vara så centrala att man inte kan välja bort dem eller omtolka dem? Jag har haft detta kritiska och ifrågasättande angreppssätt under hela avhandlingsarbetet, men alltid återvänt till tanken att målet varit att konstruera ett produktivt analysverktyg utifrån studiens syfte, som kunde appliceras på empirin och säga något viktigt om densamma. Jag har aldrig velat göra våld på andra forskares välutvecklade och detaljerade analysmodeller. Jag är tacksam över att sådana utvecklats och att jag fann sådana som kunde stötta och inspirera mig i utarbetandet av avhandlingsstudiens analysverktyg. Min förhoppning är att min inspiration, mina omtolkningar och urval förstås utifrån de motiveringar som presenterats ovan och jag inbjuder andra forskare att inspireras, omtolka och välja många eller ett fåtal delar ur mitt analysverktyg för att utveckla egna analysverktyg som är produktiva för framtida studier.

Analysförfarande

Eftersom analysförfarandet är nära sammanbundet med utformandet av analysverktyget presenteras avhandlingsstudiens analysförfarande i detta teorikapitel istället för i metodkapitlet (vilket är mer vedertaget i vetenskapliga studier).

Analysen karaktäriserades av en abduktiv process, det vill säga en pendling mellan redan kända kunskaper (tidigare forskning), teori och empiri (Fejes & Thornberg, 2015). Det handlade om en process som präglades av öppenhet för den konkreta empiriska situationen (jfr Ohlsson, 1996). Teoretiska utgångspunkter avvisades inte, men de applicerades inte mekaniskt utan användes snarare som inspiration för att upptäcka fenomen och mönster som gav förståelse för situationen (jfr Alvesson & Sköldberg, 2008; Fejes & Thornberg, 2015).

På grund av avhandlingsstudiens abduktiva ansats och fallstudiebaserade metod är det omöjligt att exakt avgränsa analysens olika steg i en linjär och sekventiell process (jfr Gummesson, 2010; Ohlsson, 1996). Analysfaserna som presenteras nedan utfördes parallellt genom en abduktiv metod bestående av en dynamisk växelverkan mellan diskursteorin och empiriska analyser av samtalsstrukturer (jfr Börjesson, 2016). Analysen kan delas upp i fyra faser: 1. Konstruktion, kontroll och omkonstruktion av analysverktyg; 2. Identifiering av uttryck för olika samtalsaspekter i empirin; 3. Analys av diskursorientering; samt 4. Syntes av empiri, teori och tidigare forskning ur ett professionsperspektiv.

Utgångspunkten i analysen har varit att det i en analys av diskurser inte är tillräckligt att *identifiera* diskurser i det empiriska materialet. Bolander och Fejes (2015) påpekar att en studie får analytisk tyngd först när forskaren visar *hur* diskurser konstrueras, vad diskurserna *gör* samt vilka *följder* en viss diskursanvändning kan få.

Konstruktion, kontroll och omkonstruktion av analysverktyget

Analysens första fas var konstruktion, kontroll och omkonstruktion av analysverktyget. Konstruktionsdelen i denna fas innebar att en första version av analysverktyget utarbetades innan den empiriska undersökningen påbörjades. Kontrolldelen pågick under observationer av mötessamtalen och under transkribering av ljudinspelningar av desamma. I samband med observationer, fältanteckningsförfaranden, genomlysning av inspelat material, transkribering och genomläsning av transkriberat material gjordes egna reflektioner kring de observerade fenomenen vad gäller hur dessa iakttagelser kunde tolkas och förklaras. Observationer av autentiska och oväntade händelser användes i syfte att producera nya idéer och hypoteser kring hur jag skulle förstå och förklara de empiriska situationerna, det vill säga abstrakt konceptualisering (jfr Ohlsson, 1996). Eftersom de konklusioner abduktion leder fram till alltid är öppna för

omprövning och revidering i ljuset av nya data eller mer adekvata förklaringar (Fejes & Thornberg, 2015), fördes idéerna sedan tillbaka till empirin och relaterades till andra observationer, både till redan insamlade data¹⁹ och i ny datainsamling. Därigenom har idéernas relevans vad gäller empirisk förankring prövats (jfr Ohlsson, 1996; Timmermans & Tavory, 2012).

Under kontrollprocessen drogs ett antal slutsatser: 1. Ett antal aspekter i analysverktyget visade sig vara ovidkommande; 2. Kommunikation och språkbruk under mötessamtalen präglades av inslag som inte förekom i analysverktyget; 3. Begreppsapparaten i analysverktyget var inte tillräckligt skarp. Utifrån dessa slutsatser reviderades analysverktyget.

Processen handlade alltså om att undersöka hur väl teori- och begreppsbygget stämde med den empiriska nivån. Detta innebar undersökning av begreppsegenskaper, modifiering och precisering av benämningar, exkludering av aspekter, infogande av nya aspekter och granskning av sortering i analysverktyget. I samband med detta omdirigerades litteratursökningen delvis. Med hjälp av det abduktiva förfarandet kunde jag därmed gradvis utveckla aspekter i analysverktyget med tydligare egenskaper än i tidigare faser av avhandlingsarbetet (jfr Ohlsson, 1996).

Identifiering av uttryck för olika samtalsaspekter i empirin

Analysens andra fas innebar ett mer systematiskt granskande och strukturerat spårande av språkliga och kommunikativa kännetecken i det empiriska materialet. Även denna analysfas utfördes under datainsamlingen och som en del av analysprocessens första fas, men merparten av detta arbete genomfördes då mötessamtalen lyssnades igenom och transkriberades.

I transkriptionerna kategoriserades samtalen (genom färgmarkering) utifrån analysverktygets aspekter i de tre strukturerna, exempelvis professionsrelaterad topik, skämtsamma uttalanden, värdeomdömen och specialiserade begrepp (se analysverktyget för fullständig förteckning över aspekter). I samband med detta arbete gjordes genomläsningar av fältanteckningar. Noteringar i dessa kring aspekterna i de tre strukturerna fördes in som kommentarer i transkriberingarna.

¹⁹ Det är en vedertagen uppfattning i vetenskapliga sammanhang att data är konstruktioner gjorda av forskaren i samspel med undersökningsdeltagarna. Intervjuer betraktas dock vara det i högre grad än observationer (se Alvesson & Deetz, 2000). I avhandlingsstudien används ändå främst begreppet *datainsamling* framför *dataproduktion* eller *datagenerering*, eftersom de senare är starkt förknippade med etnografiska studier.

Samtalsdelar innehöll oftast olika aspekter från samma struktur (t.ex. ett humoristiskt yttrande som uttryckte närhet) eller aspekter från olika strukturer (t.ex. avhandling av en privat topik där informella formuleringar användes). Ofta färgmarkerades därför både enskilda ord och yttranden samt hela samtalsdelar (med förklarande kommentarer i marginalen). Detta innebar en utmaning både i analysarbetet och i framställningen av resultatet, det vill säga sortering och urval, eftersom underlaget snart blev omfattande. För att förstå helheten (strukturen) kan det dock vara nödvändigt att isolera de enskilda beståndsdelarna (aspekterna) och undersöka dessa (jfr Dysthe et al., 2002). Jag utgick i denna fas därför från att samtliga aspekter i varje struktur måste kartläggas och analyseras isolerat för att sedan sammanfogas till en undersökning av den strukturella och diskursiva helheten, vilket gjordes i analysens tredje fas (se nedan).

Analys av diskursorientering

I analysens tredje fas sammanställdes resultatet från analysens andra fas, vilket utgjorde underlag för en sammantagen diskursiv analys av respektive struktur. Mötessamtalen lyssnades igenom upprepade gånger under denna process. De teoretiska diskursbegreppen trädde i denna fas in på ett mer tydligt sätt än i tidigare faser. För att kunna dra slutsatser kring aspekterna och strukturerna som uttryck för horisontella och vertikala diskursorienteringar tolkades dessa via analysverktyget. Denna process tydliggjorde hur olika aspekter och strukturer tillsammans bildar en diskursiv helhet.

Att de teoretiska diskursbegreppen på ett mer aktivt sätt applicerades i denna fas innebar inte att de tidigare varit osynliga i analysen. Det abduktiva förfarandet innebar att teoretiska begrepp, strukturbegrepp och empiri ständigt samverkade och var en del i en dynamisk och iterativ analysprocess.

Syntes av empiri, teori och tidigare forskning ur ett professionsperspektiv

I analysens sista fas gjordes en sammanställning av resultatet för de tre strukturerna. Resultatet jämfördes sedan mot tidigare forskning kring lärarprofessionen, för att kunna möta ett av studiens delsyften: att placera resultatet i en professionskontext och belysa hur diskursorienteringar kan ha betydelse i ett lärarprofessionellt sammanhang. Tidigare forskning av olika art var således av vikt både under den förstnämnda och den sistnämnda fasen i analysförfarandet. Analysen hade i denna sista fas en syntetiserande och diskuterande karaktär, vilket innebar en annan slags analys jämfört med

analysens tidigare faser. Det handlade om att ta ett sammantaget grepp utifrån resultatet och genom detta kunna dra slutsatser om diskursorienteringarnas potentiella implikationer för den professionella praktiken.

Kapitel 5. Metod

I detta kapitel presenteras inledningsvis en genomgång av avhandlingens studieobjekt och studiens design i vilken observationsmetoden förklaras. Därefter beskrivs studiens urval och genomförande, varpå validitetsfrågor rörande transparens, objektivitet och reflexivitet diskuteras. Avslutningsvis förs resonemang om forskningsetiska frågor.

Studieobjekt

I studien undersöks samtal under lärarlagsmöten. I avhandlingens bakgrundskapitel angavs att föreliggande studie behandlar samtalskategorin *samtal mellan professionella* (i huvudsak intraprofessionella samtal, men också ett fåtal interprofessionella samtal). Samtliga mötessamtal utspelades ”face-to-face”, vilket innebär att alla samtalsdeltagare deltog fysiskt i samma rum.

Preciserat är studieobjektet i avhandlingsstudien språkbruk och kommunikation under mötessamtal i en avgränsad arbetsgrupp bestående av lärare. Den verbala kommunikationen i studien är det som kan benämnas ”naturally occurring talk” (Potter, 2011), ”naturligt förekommande tal”, ”naturalistiska samtal” (Linell, 2011), spontant tal, naturligt tal eller autentiskt tal (Norrby & Håkansson, 2015). Det innebär ett talat språk producerat oberoende av forskarens närvaro, observationer eller interventioner (se t.ex. Linell, 2011). Med andra ord är talet naturligt förekommande om det skulle ha ägt rum i stort sett på samma sätt om forskaren inte varit där.

Studiens design

Den empiriska undersökningen bedrevs som fältforskning och kan sägas falla inom ramen för fallstudiemetoden (dock ej en etnografisk sådan, jfr Merriam, 1994). Även om det är svårt att klassificera vad som utgör forskningsfall (Gummesson, 2010), så kan man övergripande beskriva en fallstudie som en undersökning av ett avgränsat och definierat system, instans, företeelser eller situationer, till exempel ett skeende, en person, en grupp eller en institution med någon eller några särskilda egenskaper (Merriam, 1994; Stensmo, 2002).

Fallstudiemetoden möjliggör intensivstudier av mänskliga handlingar samt detaljerade beskrivningar av dessa handlingar (Stensmo, 2002), vilket var av vikt utifrån avhandlingsstudiens kunskapsintresse.

Fältarbetet i denna studie utfördes i fem olika arbetslagskontexter på tre olika skolor, vilka betraktas som olika fall. Eftersom studien innehåller mer än ett enskilt fall är benämningen *multiple case study* användbar för att beskriva studiens design (Baxter & Jack, 2008; Lloyd-Jones, 2005).²⁰ Det innebär att flera instrumentellt sammanbundna fall väljs ut för att få en djupare förståelse för de fenomen som undersöks än vad man skulle få med endast ett enskilt fall (Chmiliar, 2010). Forskaren får därför större möjligheter att dra mer allmänna slutsatser (Lloyd-Jones, 2005), vilket var av stor vikt i föreliggande studie.

Observation

Den huvudsakliga källan för data i studien var observation. I studien användes direkt observation, vilket innebar att forskaren på plats observerade det som hände när det hände och det fanns ingen tidsfördröjning mellan händelsen och registreringen av den. Informanterna var medvetna om att observationen genomfördes och observatörsrollen kan därför sägas vara öppen (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013).

Utifrån avhandlingsstudiens kunskapsintresse fanns det många fördelar med att använda direkt observation vid datainsamling framför andra metoder som intervjuer eller enkäter om mötessamtal, eller informanternas egen inspelning av möten. Direkt observation möjliggjorde fältanteckningsförarande vilket var viktigt eftersom mötessamtalen inte bara analyseras utifrån transkriptioner av de inspelade mötessamtalen, det vill säga en textanalys (detta resonemang utvecklas nedan). Metoden är också ett av de mer praktiska sätten att studera svårfångade fenomen, till exempel omedvetna processer (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013), vilka samtalspraktiker kan utgöra. Den främsta anledningen till val av observation som metod beskrevs i kapitlets första avsnitt: att kunskapsintresset rör lärargemensamt språkbruk och kommunikation under *autentiska* mötessamtal. En direkt observation innebär att forskaren kan observera autentiska situationer i sina naturliga miljöer (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013; jfr ”naturalism”: Hammersley, 1998). Observationsstudier är med denna utgångspunkt att föredra framför intervjustudier eftersom de senare

²⁰ Studiens design kan också benämnas *collective case study* eller *collective case design* (Baxter & Jack, 2008; Chmiliar, 2010). Samtliga benämningar är närliggande i sina betydelser.

är beroende av post-hoc-rekonstruktioner som inte kan skildra det som verkligen händer i reella situationer på ett rättvisande sätt (Cooren et al., 2014). Observationer är därmed oberoende av informanternas förmåga att delge information (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013). Om forskaren är intresserad av kommunikation och språkbruk i praktiken, så kan dessutom inte informanternas uttalanden under intervjuer *om* kommunikation och språkbruk ses som ett godtagbart substitut för observationer av faktiskt beteende (jfr Gobo, 2011). Linell (2011) påpekar att aktörer i en verksamhet inte kan förväntas ge helt adekvata beskrivningar av sina egna samtal och verksamheter. Studier av en specifik typ av samtal kan därmed inte ersättas med intervjuer, det vill säga en annan typ av samtal. En liknande ståndpunkt redogör Colnerud och Granström (2015) för. De framhåller att man inte kan jämställa yttranden i ett lärarmöte med yttranden i en intervju med en forskare. Det gäller därför att forskaren identifierar situationer som ger en så rättvisande och autentisk bild som möjligt. En kommunikativ praktik kan utifrån samtalsdata beskrivas med större exakthet (Lundgren, 2009). I intervjustudier finns det också exempel på att forskare under bearbetning av data noterat att informanter gjort språkliga anpassningar vid intervjutillfället, beroende på vem som intervjuade informanterna och hur intervjuaren talade. En intervjusituation kan alltså prägla samtalsstil och ordval (Norrby & Håkansson, 2015).

Struktur

Observationernas utformning grundades på avhandlingsstudiens MRT-ansats. Det var därför aktuellt att använda semistrukturerade observationer för att ge utrymme för nya perspektiv, erfarenheter och idéer uppkomna under insamling av empiri.

Semistrukturerade observationer kan beskrivas som en blandning av högstrukturerade och lågstrukturerade observationer. Vid observationer med en hög grad av struktur har forskaren på förhand bestämt vilka situationer och kategorier som är relevanta och som ska ingå i observationen. Forskaren använder då ett observationsschema som är heltäckande – där alla utvalda fenomen som kan visa sig under observationen kan kategoriseras utifrån väldefinierade kategorier (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013). I denna avhandlingsstudies fall formulerades en första version observationskategorier (utifrån samtalsaspekterna i analysverktyget) inför den första observationen. Vilka aspekter av samtalen som skulle observeras var alltså i viss mån fördefinierade, men det fanns också en öppenhet för att andra aspekter skulle

kunna komma i fråga under fältarbetet, eller att vissa av de fördefinierade aspekterna skulle visa sig vara i behov av revidering alternativt vara ovidkommande i sin helhet. Därför hade observationerna även ett utforskande syfte, vilket observationer med låg grad av struktur ofta har. Observationer med låg grad av struktur används för att kunna inhämta så mycket information som möjligt inom ett särskilt problemområde för att besvara de forskningsfrågor observatören har. Fenomenen är således inte fördefinierade i kategorier (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013).

Registrering av observationsdata

Observationsdata registrerades med ljudupptagning via diktafon. Det är vanligt att forskare som genomför direkt observation använder ljudupptagning (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013; Wirdenäs, 2013) eftersom fältanteckningar och minne inte kan fånga alla de detaljer och skiftningar som ingår i varje samtal (Londen, 1995). Inspelningsutrustning har till och med beskrivits som samtalsforskarens främsta verktyg (Adelsvärd, 1995).

Inspelningarna av mötessamtalen transkriberades för att göra samtalen mer hanterbara. Transkriptioner är ett oundvikligt arbetsredskap i all samtalsforskning. Med hjälp av transkriptioner kan man ”frysa” det snabba talet och få en skriftbild av samtalet (Londen, 1995; Wirdenäs, 2013). Londen (1995) påtalar dock att forskaren lätt förleds att närma sig sin data som om den vore text och inte tal med dess speciella villkor (jfr också Linell, 2011). Undersökningar ska alltid utgå från det inspelade samtalet (Wirdenäs, 2013). För att komma ihåg att ursprungskällan är samtal och att undvika att behandla samtal som om de vore skriftligt språk måste forskaren lyssna på inspelningen många gånger, inte bara vid tillfället för transkriberingen (jfr Svensson, 2019), vilket gjordes i föreliggande studie (detta beskrivs som en viktig del i analysprocessen i avhandlingens teorikapitel).

Under observationerna fördes också fältanteckningar. I dessa nedtecknades särskilt viktiga observationer, initiala och preliminära tolkningar, påminnelser om att undersöka specifika skeenden mer noggrant, samt frågor och idéer som väckts. Ett noteringssystem med förkortningar, nyckelord och tecken användes för att underlätta nedteckning i hög hastighet (anteckningsförfarandet inspirerades av May, 2011). Dessutom noterades angivelser om kontext, skeenden och sammanhang som inte kunde registreras med ljudupptagning, till exempel förekomst och användning av fysiskt och digitalt material, fysisk miljö och tidsnotiser. I fältanteckningarna noterades också kommunikationsmedel i

form av ickeverbala signaler (till exempel gester och rörelser), vilka kan signalera hur ett yttrande är avsett att tolkas (Hjelmquist, 1983; Saari, 1995; Svensson, 2019). Det ska dock påpekas att detta inte var huvudfokus i observationerna. Icke-verbala signaler påstås ofta vara av stor vikt under samtal. Adelswärd (1995) beskriver dock att det inte gäller i alla sammanhang:

Det cirkulerar ofta påståenden om att endast 10 % av budskap i samtal förmedlas verbalt – de återstående 90 % överförs ickeverbalt. Det är möjligt att detta gäller för en viss typ av kommunikation – t.ex. samtal mellan nyförälskade – men knappast för institutionella samtal. (Adelswärd, 1995, s. 113)

Adelswärd framhåller att om man huvudsakligen är intresserad av talad kommunikation, vilket är fallet i föreliggande studie, så går inte så mycket information förlorad i en ljudinspelning. Detta var en anledning till att observationerna inte registrerades med videoupptagning (jämför hänsyn till informanternas bekvämlighet).

Både före och efter mötena förekom informella samtal mellan forskaren och informanterna, där klagörande frågor ställdes (exempelvis vad gäller förtydliganden kring lokala begrepp och användning av dagordning). Informanternas svar på sådana frågor nedtecknades och används i avhandlingen där sådana förtydliganden krävs för att förstå sammanhanget.

Urval

Urvalsprocessen inleddes med en bestämning av urvalskriterier. Studiens utgångspunkt var ett heterogent urval av fall inom studieobjektets ramar (lärläro i grundskolan) för att erhålla ett dataunderlag som möjliggjorde utforskande av likheter och skillnader både i och mellan fall (jfr Baxter & Jack, 2008). Studiens urvalskriterier bestod därför av en spridning vad gäller (i) att lärare som undervisade i samtliga årskurser 1–9 skulle vara representerade; (ii) att både kommunala och fristående skolor skulle vara representerade; (iii) att skolorna skulle vara belägna både i storstad och i mindre stad/kommun; (iv) att både större och mindre skolor skulle vara representerade; samt (v) demografisk diversitet vad gäller elevunderlag och upptagningsområde. Studien hade också mötesfrekvens som urvalskriterium, det vill säga att arbetslagen skulle ha regelbundna möten en gång per vecka.

I urvalsprocessens andra steg identifierades utifrån internetsökningar 24 skolor i fyra olika kommuner som intressanta för studien. Kontakt med rektorer

på dessa skolor inleddes i februari 2016 via telefon eller e-post. När tre skolor med fem arbetslag som tillsammans uppfyllde urvalskriterierna tackat ja till medverkan avslutades urvalsprocessen (i april 2016). I detta läge hade 22 av de 24 skolorna kontaktats.

Studien hade inga uttalade urvalskriterier vad gäller skolornas pedagogiska profil, antal mötesdeltagare i arbetslagen, könsfördelning, åldersfördelning eller ämnestillhörighet bland lärarna. Det slutgiltiga urvalet resulterade dock i en spridning även vad gäller dessa kategorier. I de fem arbetslagen, i vilka sammanlagt 25 lärare ingår, var en tredjedel av informanterna män och två tredjedelar kvinnor. Lärarna i studien var mellan 25 och 64 år och hade avslutat sin lärarexamen mellan åren 1980–2016 (en av lärarna hade ännu inte avslutat lärarutbildningen). De hade sinsemellan stor ämnesspridning (se nedan) och hade arbetat mellan sex månader och 18 år på de respektive skolorna. Ytterligare en dimension som stärkte spridningen i urvalet var att några av arbetslagen var väl inarbetade, medan andra var mer nyligen sammansatta. Ett av arbetslagen var dessutom tillfälligt sammansatt för ett särskilt uppdrag medan övriga var permanenta konstellationer (detta beskrivs nedan).

Urvalsprocessen resulterade alltså i att fem arbetslag på tre olika grundskolor i tre olika kommuner observerades. Dessa skolor var en F–9-skola, en F–6-skola och en 6–9-skola. En av skolorna var en fristående skola och övriga två var kommunala skolor. En av skolorna utgick från Montessoripedagogik och en skola utgick från en metodinriktad pedagogisk plattform. Den tredje hade inte någon specifikt uttalad pedagogisk profil. Arbetslagen arbetade på olika stadier och sammantaget arbetade lärarna i studien från årskurs 1 till årskurs 9.

Skolorna benämns i studien Alfaskolan, Betaskolan och Deltaskolan och arbetslagen benämns Alfalaget, Betalaget, Zetalaget, Sigmalaget och Deltalaget. Informanternas fingerade personnamn är unisexnamn för att försvåra identifiering av enskilda individer. Nedan beskrivs skolorna och arbetslagen mer detaljerat.

Alfaskolan

Alfaskolan är en fristående F–9-skola som är belägen i en mellanstor stad. Skolan är centralt lokaliserad ett stenkast från stadskärnans utbud av köpcenter, bibliotek, resecentrum, caféer och restauranger. Skolans närmaste omgivning präglas av flerfamiljshus. Elevunderlaget är relativt homogent vad gäller

socioekonomisk bakgrund ("medelklassbakgrund"). Skolan inledde sin verksamhet i mitten av 1990-talet och på skolan går närmare 250 elever.

Alfalaget

Det arbetslag som observerats på Alfaskolan är ett fast arbetslag som undervisar i åk 6–9 och har mentorsansvar för drygt 70 elever i åk 7–9. Alfalaget har avsatt en timmes mötestid, en gång/vecka och mötestiden är förlagd efter att eleverna avslutat sin skoldag. Arbetslaget består av sex lärare: Kim, Bent, Sam, Torild, Caj och Aine. Följande ämneskompetenser finns representerade i arbetslaget: engelska, franska, idrott, matte, NO, SO, spanska, svenska, teknik, textilslöjd och tyska. Samtliga lärare utom en har mentorsuppdrag och en av lärarna är förstelärare. Arbetslaget har, med undantag av en av lärarna, arbetat fem år tillsammans och de delar arbetsrum.

Fem lärarlagsmöten observerades på Alfaskolan. Samtliga arbetslagsmöten hölls i ett klassrum där informanterna satt vid ett flertal ihopsatta elevbänkar. Observatören (jag) var placerad ett par meter från lärarna vid en elevbänk. Under arbetslagsmötena deltog Kim, Bent och Torild på samtliga möten, Sam och Aine deltog på fyra möten och Caj deltog på tre möten. Under ett av mötena fick arbetslaget besök av skolans specialpedagog.

Betaskolan

Betaskolan är en kommunal F–6-skola belägen i en storstad. Stadsdelen där skolan är placerad tillhör inte de centrala delarna av storstaden. Stadsdelen karaktäriseras av variation vad gäller växling mellan natur och urbana områden och det finns en kulturell och etnisk mångfald. Bostadsbeståndet är varierat, men flerbostadshus är den vanligaste boendeformen. Skolan är belägen i ett naturnära lugnt bostadsområde präglad av villabebyggelse. Skolan inledde sin verksamhet i början av 1960-talet och elevantalet är drygt 300.

De tre arbetslag som observerats på Betaskolan benämns Betalaget, Zetalaget och Sigmalaget.

Betalaget

Betalaget är ett tillfälligt sammansatt arbetslag som under vårterminen fått i uppdrag av skolans ledning att arbeta med ett delprojekt som ingår i ett övergripande skolutvecklingsprojekt, vars fokus är att utveckla skolans interna arbetssätt, stärka kollegialt samarbete och utveckla processer som styr resurser

dit de gör störst nytta. Syftet med Betalagets delprojekt är att göra skolans möten mer strukturerade, effektiva och lösningsorienterade. Andra tillfälliga arbetslag på skolan har tilldelats andra delprojekt inom ramen för skolutvecklingsprojektet.

I Betalaget ingår fyra lärare, Gill, Kari, Mio och Andrea. Följande ämneskompetenser²¹ finns representerade i arbetslaget: en 1–7-lärare med ämnesinriktningarna engelska, SO och svenska samt förstelärarskap och klassföreståndarskap i åk 4; en 1–7-lärare med ämnesinriktningarna engelska, SO och svenska (ämnesbehörighet i samtliga ämnen till åk 3), samt klassföreståndarskap i åk 1; en lärare mot äldre åldrar i samhällskunskap, slöjd och svenska; en lärare mot yngre åldrar med ämnesbehörighet i alla ämnen utom slöjd.

Rektor har avsatt 1,5 h mötestid vid fem tillfällen för utvecklingsarbetet och mötestiden är förlagd efter att eleverna avslutat sin skoldag. Jag observerade de två sista mötena. Under dessa två möten deltog Gill, Kari och Mio på båda, medan Andrea deltog på ett av dem. Under ett av mötena deltog dessutom en VFU-student.

Samtliga arbetslagsmöten i Betalaget hölls i ett klassrum där informanterna satt vid ett antal ihopsatta elevbänkar. Observatören (jag) var placerad vid en elevbänk ett par meter från lärarna.

Zetalaget

Zetalaget består av Gill och Louis. Det är ett fast arbetslag där båda är 1–7-lärare, förstelärare och har klassföreståndarskap i åk 5. De träffas för arbetslagsmöte 1,5 h, en gång/vecka och mötestiden är förlagd efter att eleverna avslutat sin skoldag. Zetalaget delar arbetsrum. Gill ingår också i Betalaget.²² De har arbetat tillsammans i denna arbetslagskonstellation i fem år.

Jag observerade ett av Zetalagets möten och under detta möte deltog Gill och Louis tillsammans med en VFU-student. Under mötet fick arbetslaget också två korta besök av två andra lärare.

²¹ Begreppet ”ämneskompetenser” används genomgående i beskrivning av informanterna. I beskrivning av ämneskompetenser i de fem lärarlagen används dock olika formuleringar. Detta avspeglar det faktum att lärarutbildningen har förändrats i flera omgångar de senaste decennierna och att lärare således har olika typer av examina och benämns på olika sätt, t.ex. ”1–7-lärare” och ”lärare mot yngre åldrar”.

²² Eftersom observationerna genomfördes under både vårtermin och hösttermin (och därmed läsårsväxling) ändrades klassföreståndarskapen mellan observationerna för två av lärarna i studien: Gill och Kari.

Arbetslagsmötet i Zetalaget hölls i ett av lärarnas arbetsrum där informanterna satt vid ett fast mötesbord i mitten av rummet. Observatören (jag) var placerad vid ett närstående arbetsbord ett par meter från lärarna.

Sigmalaget

Sigmalaget består av Sasha och Jonni men periodvis deltar även Kari och Ingar, vilka ingår i ett separat arbetslag, i mötessamtalen. Kari ingår förutom i detta separata arbetslag också i Betalaget. Sigmalaget är ett fast arbetslag där båda lagmedlemmarna är lärare i samtliga ämnen mot yngre åldrar samt klassföreståndare i åk 1. De har 1,5 h avsatt, en gång/vecka för arbetslagsmöte. Mötestiden är förlagd efter att eleverna avslutat sin skoldag. Sigmalaget delar arbetsrum med Kari och Ingar, som båda är klassföreståndare i åk 2.

Jag observerade ett av Sigmalagets arbetslagsmöten. Mötet hölls i lärarnas arbetsrum där informanterna satt vid sina arbetsplatser. Observatören (jag) var placerad en knapp meter från lärarna vid samma arbetsbord.

Deltaskolan

Deltaskolan är en kommunal 6–9-skola i en mellanstor kommun. Kommunen domineras av skog, sjöar och enbostadshus, men i de centrala delarna i kommunens största ort där skolan är belägen, finns inslag av flerfamiljshus och mer urbana miljöer. I området där skolan är placerad finns ett flertal bostadskvarter, ett fåtal mindre affärs- och företagsverksamheter och ett antal andra kommunala verksamheter. Skolan inledde sin verksamhet på 1950-talet. Idag präglas skolan av mångfald och elevunderlaget består av drygt 350 elever.

Deltalaget

Deltalaget är ett fast arbetslag som har 50 min avsatt mötestid, en gång/vecka. Mötestiden är förlagd innan eleverna börjar sin skoldag.

Lärlarlaget åk 6, som är det primära arbetslaget i studien består av sju lärare: *Ilon, René, Eli, Robin, Loa, Eve och Mika*. Följande ämneskompetenser finns representerade i arbetslaget: bild, idrott, matte, NO, SO, spanska, svenska, teknik, samt textil- trä- och metallslöjd. En av lärarna är förstelärare. Samtliga sju lärare delar arbetsrum.

Lärarna i idrott och bild undervisar i samtliga årskurser, medan övriga lärare i arbetslaget undervisar i åk 6 och 8 (mentorskapet har dock samtliga i åk 6). Tre av de sju lärarna är nya i arbetslaget denna termin. Lärlarlaget åk 6 har ett

nära samarbete med lärarlaget åk 8 och tillsammans bildar de det övergripande laget 6/8. Lärarna i arbetslaget åk 8 deltar därför under den inledande delen av lärarlagsmötena (ca 20 min). Lärarlaget åk 8 består av *Alex, Bennie, Heike, Pi* och *Toni*.

Sex arbetslagsmöten observerades. Under dessa möten deltog Ilon, René, Robin, Loa och Eve på samtliga möten. Eli och Mika deltog på fyra möten. Under ett av mötena deltog även två specialpedagoger, en ungdomsledare samt rektor (mötet klassificerades som en klasskonferens).²³ Rektor besökte även ytterligare (en del av) ett möte.

Samtliga arbetslagsmöten hölls i ett klassrum där informanterna satt vid ett stort konferensbord. Observatören (jag) var placerad ett par meter från lärarna vid ett mindre sidobord.

Genomförande och observerad mötestid

Insamling av data påbörjades i april 2016 och avslutades i december 2016. Observationerna skedde under avgränsad tid där mötestiden i respektive arbetslag satte ramarna för observationstiden. Det var alltså inte aktuellt att som forskare ständigt delta i den vardagliga verksamheten. Totalt observerades 15 möten.

Ett av de observerade arbetslagen hade sina möten förlagda på morgonen innan lektionsstart, medan samtliga övriga hade mötena förlagda på eftermiddagen efter lektionsslut. I tabellen nedan åskådliggörs samtliga mötenas benämningar (vilka genomgående används för att referera till mötena vid t.ex. samtalsexcerpt) samt mötenas avsatta och reella mötestid.

²³ Samtliga empiriska exempel i resultatkapitlen åskådliggör yttranden från lärarna i arbetslagen (det vill säga informanterna i studien) om det inte uttryckligen skrivs ut att det är en annan aktör som yttrar sig. Samtliga aktörer som deltar i mötessamtalen, även de personer som inte ingår i arbetslagen, har gett sitt medgivande till deltagande i studien.

Tabell 2 Mötessamtalens benämningar och tidsramar

	Mötessamtal	Benämning	Avsatt mötestid (i min)	Reell mötestid (avrundat i hela min)
1	Alfalaget möte 1	A1	60	50
2	Alfalaget möte 2	A2	60	33
3	Alfalaget möte 3	A3	60	47
4	Alfalaget möte 4	A4	60	66
5	Alfalaget möte 5	A5	60	35
6	Betalaget möte 1	B1	90	77
7	Betalaget möte 2	B2	90	74
8	Zetalaget möte 1	Z1	90	60
9	Sigmalaget möte 1	S1	90	70
10	Detalaget möte 1	D1	50	30
11	Detalaget möte 2	D2	50	54
12	Detalaget möte 3	D3	50	44
13	Detalaget möte 4	D4	50	53
14	Detalaget möte 5	D5	50	44
15	Detalaget möte 6	D6	50	31
			Totaltid: 960 min (16 h)	Totaltid: 768 min (12 h, 48 min)

I tabellen ovan synliggörs att flertalet mötessamtal (tolv) avslutades i förtid. Tio av dessa avslutades i förtid på grund av att arbetslagen inte hade några fler ärenden att avhandla. Två av mötena pågick under kortare tid på grund av att andra möten sammanföll med arbetslagsmötet (S1 och D1). Tre av samtliga möten pågick under full mötestid eller längre, varav två av dessa var Alfalagets möte där en specialpedagog besökte arbetslaget (A4) samt Detalagets möte som var en klasskonferens (D4). Således pågick endast ett av de ordinarie arbetslagsmötena under full mötestid. Sammanlagd observerad mötestid uppgick därmed till 768 min, det vill säga 12 timmar och 48 min (Alfaskolan: 231 min; Betaskolan: 281 min; Deltaskolan: 256 min).

I tabellen ovan framgår att jag observerat olika antal möten vid de tre skolorna. Varför jag valt att göra så ska förklaras. Ett dilemma alla forskare som utför kvalitativa studier står inför är när insamling av det empiriska materialet kan anses vara slutfört (Bunar, 2001). Alla forskare ställer sig frågan ”Hur mycket data är tillräckliga data?” och svaret på den frågan beror framförallt på studiens syfte (Cameron, 2001). Ett sätt att veta att man har tillräckliga data utifrån studiens syfte är när man märker att det inte framkommer något nytt och väsentligt tillskott i datainsamlingen utan bara ytterligare exempel på mönster man redan identifierat (Cameron, 2001; Gummesson, 2010). Det är naturligtvis svårt att veta på förhand vid vilket tillfälle det inte längre framkommer något nytt i observationerna och bedöma att man uppnått så

kallad datamättnad (Gummesson, 2010). Under den fjärde observationen på den första skolan som observerades (Alfaskolan) noterade jag följande i fältanteckningarna: ”samma frågor som återkommer”, ”återigen betoning på detta”, ”återkommande mönster” vad gäller både innehåll, relation och form, och konstaterade således att inget nytt tillkom. Jag hade dock då ytterligare en observation inplanerad och genomförde även denna, främst på grund av att ett av mötena avslutats efter halva mötestiden. Slutsatsen var att den reella mötestiden var viktigare än mötesantalet, men att minst fyra möten skulle observeras på samtliga skolor. Det ska dock klargöras att det fanns en öppenhet för att det skulle kunna vara på olika sätt i olika lärarlag, det vill säga att olika lärarlagskontexter skulle kunna generera olika slags data. Beslutet om fyra möten/skola betraktades därför som preliminär och skulle även relateras till den reella mötestiden. På Deltaskolan fanns precis som på Alfaskolan inledningsvis fem möten inbokade, men efter att ha erbjudits att observera en klasskonferens utöver de fem inplanerade observationerna gjorde jag det utifrån tanken att det kunde erbjuda ett värdefullt jämförande perspektiv. Vad gäller Betaskolan kunde jag få tillgång till fältet först i slutfasen av Betalagets mötesperiod. Efter denna period upplöstes laget. Jag blev därför erbjuden att delta under ett par lärarlagsmöten där medlemmar från Betalaget vanligtvis ingår, vilket jag tackade ja till. Möjlighet fanns att observera fler möten än två, men efter att ha beaktat reell mötestid (den längsta av de tre skolorna) samt att jag kunnat observera återkommande mönster i samtliga arbetslag på Betaskolan, befästes det preliminära beslutet om fyra möten/skola. Observationstiden bestämdes således utifrån tidsmässig balans och datamättnad.

Varför observerade jag då fem lärarlag och inte åtta eller tolv? Det viktigaste i datainsamlingen var inte att få tillgång en stor mängd empiriskt material, utan att få tillgång till en tillräcklig mängd empiri för att kunna få en fördjupad förståelse för studieobjektet utifrån studiens kunskapsintresse. Att observera tio lärarlag genererar inte nödvändigtvis större kunskap än att observera fem, om man är intresserad av kvalitativa aspekter (jfr Stoeckel, 2007). I fallstudier är det dessutom inte främst antalet fall som är av vikt, utan urvalet av fall som är centralt (Gummesson, 2010) samt att knyta empirin till teoretiska ramverk och de olika strukturer empirin befinner sig i (jfr Stoeckel, 2007). Detta är, vilket visats ovan, ett perspektiv avhandlingsstudien tagit stort intryck av.

Validitet, transparens, objektivitet och reflexivitet

Validitetsfrågor är viktiga i all forskning och rör vetenskapliga studiers trovärdighet och tillförlitlighet (Merriam, 1994). Några centrala validitetsfrågor är: *Har forskaren verkligen undersökt de fenomen denne avsett att undersöka?* (Gummesson, 2010) och *Kan man lita på resultaten i studien?* (Merriam, 1994). I kvalitativa studier handlar sådana frågor om att övertyga läsaren om att resultaten och slutsatserna är trovärdiga och tillförlitliga (Merriam, 1994).²⁴ Tre centrala teman vad gäller trovärdighet och tillförlitlighet ska diskuteras i detta avsnitt: *transparens, objektivitet och reflexivitet*.

Transparens

Transparens innebär att tydligt och detaljrikt beskriva sitt tillvägagångssätt vad gäller hela forskningsprocessen: vilka utgångspunkter man haft, de överväganden man gjort, de beslut man tagit samt att förklara hur urvalsprocess, datainsamling och analys av data har skett på ett organiserat, planmässigt och konsekvent sätt (jfr Bryman, 2018). Empirin ska vara väldokumenterad och forskaren ska presentera fylliga beskrivningar i resultatframställningen (Gummesson, 2010). I föreliggande studie har ambitionen varit att möta transparens-kriteriet genom utförliga förklaringar och motiveringar i teori-, metod- och resultatkapitlen.

Objektivitet

Ett klassiskt forskarideal är att sträva efter att vara så objektiv som möjligt. En forskare kan dock aldrig nå total objektivitet och neutralitet eftersom vetenskaplig kunskap kan betraktas som skapad av människor som i specifika historiska situationer och institutioner använder materiella och kulturella resurser för att uppnå bestämda syften. Forskning produceras av en forskare med viss förståelse kring och förtrogenhet med studieobjektet, tidigare erfarenheter, minneskapacitet, tolkningsförmåga, emotioner, värderingar, åsikter och särskilda perspektiv, det vill säga personliga faktorer (Gummesson, 2010; Hammar Chiriac & Einarsson, 2013). Ju mer bekant och bekväm en forskare är i en viss kultur, desto bättre förståelse har denne av vad som händer

²⁴ Det finns en diskussion kring huruvida validitetsbegreppet bör användas i kvalitativ forskning eller ej. Vissa menar att andra begrepp bör användas, t.ex. sanningsvärde och överförbarhet. Den grundläggande fråga dessa begrepp adresserar är dock densamma (Merriam, 1994).

och vilka motiv deltagarna har. En fördel med detta är att en god förförståelse kan leda till bättre tolkningar. En nackdel är att förförståelsen kan påverka forskarens objektivitet (Aspers, 2010). Det är därför viktigt att medvetandegöra och att ha ett kritiskt förhållningssätt till den egna förförståelsen. Det är dock inte tillräckligt att forskaren odlar en egen medvetenhet och ett kritiskt förhållningssätt till sin förförståelse. Forskaren bör också presentera denna för läsaren (Gummesson, 2010). Det ska därför härmed göras. Jag är lärare i historia och svenska, inriktad mot äldre åldrar. Jag har arbetat i både grundskola och gymnasieskola och jag är väl bekant med läraruppdraget. Jag har deltagit i en mängd lärarlagsmöten i egenskap av lärare. Min förförståelse och domänkunskap om avhandlingens studieobjekt har betydelse för studiens genomförande. Det kritiska förhållningssättet innebar främst att inte låta sig påverkas av tidigare kunskap i den mening att jag inte oreflekterat och okritiskt tolkade informanternas kommunikation utifrån vad jag trodde mig veta utifrån tidigare erfarenheter. Det kan dessutom bli något svårare (om än inte omöjligt) att främmandegöra det bekanta, vilket är viktigt inom den typ av tolkande forskning jag utför (Merriam, 1994). Min utgångspunkt är dock att min domänkunskap och förförståelse i huvudsak innebar en tolkningsfördel och styrka i analysen av mötessamtalen. Praktiken har sina speciella betingelser och om forskaren inte i någon mån känner till dessa, kan denne göra felbedömningar.

Reflexivitet

Forskare bör i sin forskning undersöka sin bias. En sådan granskning fångas i begreppet *reflexivitet*. Reflexivitet innebär den självmedvetna analysen av dynamiken mellan forskare och informanter och ett kritiskt förhållningssätt kring hur forskarens position påverkar forskningsprocessen (Gobo, 2011). Forskaren bör reflektera över hur resultatet är beroende av dennes egna roll (Larsson, 2005) och det kan bland annat vara viktigt att reflektera över maktförhållanden mellan forskare och informanter, eftersom det kan påverka datainsamlingen (se t.ex. Miller & Bell, 2012). Bourdieu är en av många som betonar behovet av ett reflexivt förhållningssätt (Gesser, 1996) eftersom forskaren är placerad i den sociala värld denne gör till sitt studieobjekt och att denna placering avgör vilken kunskap han/hon kan producera. Mot bakgrund av ovanstående ska jag nedan dels analysera min egen roll och hur den kunde

påverka forskningsprocessen, dels nyansera nyss nämnda konstruktivistiska perspektiv.

Först ska jag inta ett kritiskt perspektiv vad gäller maktförhållanden mellan forskaren och lärarpraktiken. Jag ingår i en akademisk diskurs där jag konceptualiserar ett problem på ett specifikt sätt och använder teoretiska begrepp för att beskriva lärarprofessionens praktik (jfr Pring, 2015). Forskaren identifierar, beskriver och ifrågasätter den praktik denne studerar, och Pring (2015) menar att forskaren med ett alltför teoretiskt perspektiv riskerar att distansera sig från lärares vardagspraktik. Det kan väcka frågor om forskarens förmåga att förstå praktiken. En viktig fråga enligt Irisdotter Aldenmyr (2020) rör huruvida forskarens praktik och lärarnas praktik kan kommunicera med varandra. För att en sådan kommunikation ska komma till stånd bör forskaren försöka vara nära praktiken för att förstå praktikens villkor. Det är dock viktigt att sträva efter en balans mellan närhet och distans. Forskaren måste hålla viss distans för att kunna belysa praktiken på ett sätt som praktiken själv inte klarar av att göra (Irisdotter Aldenmyr, 2020). Vikten av balans mellan närhet och distans har bejakats genom avhandlingsstudiens MRT-ansats i vilken lyhördhet för empirin i stor utsträckning format studiens analysverktyg. Förtrogenhet med lärares praktik handlar dock inte enbart om att vara nära praktiken under insamling av empiri eller att ha en god förståelse om praktiken (se resonemang om detta i avsnittet ovan), utan också om de möjligheter forskningsresultaten har att tas emot av lärare, som källa till kunskapsutveckling. Om lärare känner igen sin praktik i forskningsresultaten finns det också större chans att resultaten talar till praktiken (Irisdotter Aldenmyr, 2020). De många och fylliga beskrivningarna av praktiken kan förhoppningsvis väcka igenkänning hos lärarprofessionen, även om forskningen har ett kritiskt perspektiv.

I kapitlet har jag tidigare diskuterat förtjänsten med att välja observation som metod om forskaren önskar studera autentiskt tal. Det är dock ingen enkel uppgift att undersöka autentiskt tal. Deltagare tenderar nämligen att ändra sitt beteende när de är medvetna om att de observeras. Det är ett dilemma att forskarens mål är att studera hur människor talar när de inte observeras, vilket endast kan uppnås genom att observera dem. Detta dilemma har av Labov (1972) benämnts *observatörens paradox* (se även Boyd & Ericsson, 2015; Norrby & Håkansson, 2015; Sundgren, 2013). I en undersökningssituation kan informanter vara misstänksamma, uttrycka sig försiktigt och avvaktande och därmed också onaturligt. Att samtalet spelas in kan också påverka situationen

(Norrby & Håkansson, 2015). I anslutning till observationerna påpekade de flesta av informanterna att jag ”varit som en fluga på väggen” och att de ”glömde bort” att jag var där. Vid ett flertal tillfällen uppmärksammade informanterna dock min närvaro under observationstillfällena. Vid ett tillfälle uttryckte en lärare sympati för efterföljande transkribering: ”Nu stänger vi av ((diktafonen)) så du slipper transkribera mer”. Vid ett annat tillfälle mitt i ett möte sade en av lärarna att jag kunde stänga av diktafonen om jag ville, för att ”det blir så tjatigt nu”. Under ett av mötessamtalen avbröt en informant samtalet för att fråga mig ”Vill du att vi beskriver kort vilka personer vi pratar om?”. En lärare sade i slutet av ett arbetslagsmöte att ”Det här var helt klart vår bästa inspelning hittills”, med hänvisning till diktafonen. Vid ett flertal tillfällen uppmanade lärarna i ett av arbetslagen varandra att ”skärpa sig” med hänvisning till min närvaro, och i slutet av ett mötessamtal sade en lärare i ett annat arbetslag: ”Nu har du fått höra på våra klagomål”. Naturligtvis kan man fråga sig om och i sådana fall hur informanterna hade agerat annorlunda om jag i egenskap av forskare inte hade närvarat på deras möten. Norrby och Håkansson (2015) påpekar angående detta spørsmål att om gruppens medlemmar känner varandra sedan tidigare (som informanterna i föreliggande studie), så finns där ett visst socialt tryck. Det innebär att man inte kan avvika alltför mycket från hur man brukar samtala, åtminstone inte utan att riskera gliringar från övriga gruppmedlemmar. Effekterna av observatörens paradox kan därmed minska. För att ytterligare försöka minska en eventuell effekt av observatörens paradox kan forskaren minimera interaktionen med deltagarna (Svensson, 2018). Forskaren kan delta som åskådare (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013), det vill säga som perifer observatör under samtalen (jfr Eberle & Maeder, 2011), vilket jag gjorde.

Observatörens paradox har också kritiserats de senaste åren då forskare har påtalat att även samtal där forskaren är närvarande faktiskt kan betraktas som autentiskt tal (Svensson, 2018, jfr också Pring, 2015). Stoeהל (2007) problematiserar detta när han beskriver att:

Verkligheten är inte det vi observerar och det vi mäter. Detta betyder dock inte att den praxis och de händelser vi studerar är en direkt produkt av forskaren [...]. [S]ociala strukturer och praxis [...] och [...] de människor vi studerar [...] kan influeras av oss som forskande personer. Men detta betyder därmed inte att dessa människor börjar handla annorlunda så fort vi lämnar dem. (Stoeהל, 2007, s. 46)

Att tala om forskning som en helt konstruerad produkt av forskaren kan alltså problematiseras. Forskarens roll och eventuella påverkan bör medvetandegöras men inte överdrivas (Pring, 2015).

Etik

Forskning ska inte bara uppfylla vetenskapliga kvalitetskrav, utan ska också uppvisa god etik (Helgesson, 2006; Larsson, 2005). Etik handlar om att bygga upp, stimulera och hålla vid liv både en medvetenhet och en diskussion om hur man bör agera. Forskningsetik rör frågor om etiska krav på forskaren och på forskningens inriktning, genomförande och konsekvenser (Helgesson, 2006; Vetenskapsrådet, 2011). Vetenskapsrådet (2011) ställer upp några allmänna forskningsetiska regler: *Du ska tala sanning om din forskning; Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier; Du ska öppet redovisa metoder och resultat; Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar; Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra; Du ska hålla god ordning i din forskning, genom dokumentation och arkivering; Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor; Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning.* Ambitionen i föreliggande studie var att följa dessa regler. Sådana allmänna riktlinjer är naturligtvis betydelsefulla, det är dock viktigt att forskningsetik inte enbart formuleras i generella kriterier, utan att forskaren också beaktar mer detaljerade etiska diskussioner i forskningens alla stadier (Mauthner, Birch, Jessop & Miller, 2012). I detta avsnitt presenteras därför forskningsetiska resonemang om individskyddskrav och tillgång till fältet. Avslutningsvis behandlas frågor om hänsynstagande.

Individskyddskrav

Vetenskapsrådet (2002) anger fyra specifika individskyddskrav på forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Nedan diskuteras dessa krav i relation till föreliggande studie.

I det moderna forskningsetiska tänkandet kring forskning som involverar människor är det centralt att informerat samtycke inhämtas från medverkande informanter. Deltagandet ska vara välinformerat och frivilligt genom hela forskningsprocessen (Helgesson, 2006). I denna avhandlingsstudie informerades undersökningsdeltagarna om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst hade rätt att avbryta sin medverkan. Information om att de hade rätt att själva bestämma om, hur länge och på vilka villkor de ska delta,

gavs både skriftligt och muntligt innan den första observationen genomfördes och även muntligt efter att observationerna inletts. Innebörden av informerat samtycke kan dock problematiseras. Miller och Bell (2012) påpekar exempelvis att det är problematiskt att erhålla informerat samtycke om det inte är tydligt vad deltagarna samtycker till. Det handlar dels om att få tillräcklig och tydlig information, dels om att deltagarna verkligen förstår informationen. Ett etiskt dilemma i min studie var hur deltagarna skulle informeras om studiens syfte. De måste som sagt vara välinformerade om undersökningen för att kunna fatta ett välgrundat beslut om de vill delta eller ej, samtidigt som utförlig information kan göra det omöjligt att genomföra undersökningen eftersom den riskerar att påverka deras handlingar. Avhandlingsstudien presenterades därför något abstrakt för att försöka minska påverkan på deltagarna men samtidigt tillräckligt konkret för att de enligt min bedömning skulle kunna fatta ett välinformerat beslut om deltagande.²⁵

Forskare måste hantera uppgifter om deltagare på ett säkert sätt (Helgesson, 2006). I denna avhandlingsstudie kan inga obehöriga få tillgång till uppgifter om deltagarna. Alla uppgifter om identifierbara personer antecknas, förvaras och rapporteras på ett sådant sätt att de inte kan identifieras. Samtliga namn på skolor, informanter och övriga aktörer (t.ex. elever som nämns i samtalen) är fingerade. De fingerade personnamnen är som tidigare nämnts dessutom unisexnamn för att ytterligare försvåra identifiering av enskilda individer. I och med detta tillgodoses konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002). Detta informerades undersökningsdeltagarna om både skriftligt och muntligt innan den första observationen genomfördes. Uppgifter om enskilda personer kommer inte heller att användas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften. Därmed möts nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

²⁵ I den skriftliga informationen (missivbrevet) till lärarlagen angavs bland annat följande: "Mitt avhandlingsarbete fokuserar på lärarlagsmöten. [Jag] planerar [...] att observera lärarlagsmöten på ett antal olika skolor och undersöka det samspel som utspelas däri. Syftet med undersökningen är att få förståelse för lärarlagsmötens betydelse för lärarprofessionens yrkessituation. [...] Jag kommer att vara en perifer deltagare och alltså inte inverka aktivt på mötessituationen. Mötena kommer att spelas in på diktafon.". Under den muntliga informationen ställde lärarna följdfrågor kring avhandlingsstudiens syfte och jag uppgav i samtliga lärarlag att kunskapsintresset bestod i att få insikt om "kommunikation och interaktion under lärarlagsmöten".

Tillgång till fältet

Hur man får tillgång till studiens deltagare är en avgörande aspekt i forskningsprocessen. När en forskare frågar sig vem som ska delta, uppstår också frågan om hur man ska få tillgång till dessa personer. Forskaren måste ständigt reflektera över på vilka sätt beslut kring vilka informanter som ska delta kan påverka datainsamlingen. Forskare använder olika tillvägagångssätt för att få tillgång till fältet (allt från mycket strukturerade och selektiva strategier till användning av det egna nätverket). Vilket tillvägagångssätt forskaren än använder för att få tillträde till fältet, så bör denne reflektera över motiven kring varför vissa blir informanter och andra inte (på grund av exempelvis informanternas motstånd eller forskarens medvetna eller omedvetna val). Beslut rörande tillgång till fältet är därför nära sammankopplade med etiska frågor (Miller & Bell, 2012).

Att få tillträde till fältet var i avhandlingsstudiens fall en utmaning. Ett flertal av de rektorer som kontaktades avböjde genast medverkan utan att tillfråga lärarna. Många rektorer uttryckte en trötthet över förfrågningar och de nämnde flera olika aktörer som vill ha tillgång till dem: Skolverket, Skolinspektionen, doktorander, forskare, VFU-studenter och lärarstudenter som skriver examensarbeten. Skolor var mitt uppe i omorganisation, flytt, eller pressade på andra sätt. Att lärarna hade hög arbetsbörda på grund av att skolorna tog emot många nyanlända elever, gavs som skäl till nekande svar ett antal gånger. Rektorer uppgav att det var ”mycket stress och oro i verksamheten” och att ”arbetslagen har så mycket att göra” (notera att jag aldrig krävde någon förklaring till avböjd medverkan, rektorerna uppgav orsaker på eget initiativ). De flesta rektorer fungerade alltså som gatekeepers, och det var därför deras motstånd eller medhåll som avgjorde vilka informanter som deltog i studien (jfr Miller & Bell, 2012). Detta faktum väcker frågan: *Vem* ger egentligen samtycke till *vad*? Forskaren måste regelbundet reflektera hur denne får tillgång till fältet för att kunna närma sig komplexa etiska frågor kring bland annat representation, maktförhållanden och sårbarhet (Miller & Bell, 2012). Ett problem i denna studie var att jag inte kunde fråga lärare personligen om deltagande. Kontakten gick alltid genom rektorer som mellanhand. Man kan därför reflektera över rektorernas påverkan på lärarnas deltagande och interna aspekter kring auktoritet och maktförhållanden. Jag hade dock alltid ett inledande informationsmöte med lärarlagen och försäkrade mig om att alla

deltagare fick information om studien och att de själva gett sitt medgivande till deltagande.

Hänsynstagande

Forskningsetik associeras ofta med behandling av forskningsobjekt och hänsyn till forskningens konsekvenser (Forsman, 2002). Etisk forskning handlar om att visa hänsyn och att agera respektfullt och ansvarsfullt mot deltagare. En viktig forskningsetisk fråga gällande hänsynstagande är huruvida forskaren har något ansvar för hur forskningsresultatet används i samhället (Helgesson, 2006). Eftersom forskning alltid får konsekvenser framhåller Lykke (2009) att forskaren ofrånkomligen har ett moraliskt medansvar för dessa konsekvenser. I avhandlingsstudien har intentionen aldrig varit att "hänga ut" lärare, utan att fördjupa kunskapen om samtalspraktiker i lärarlag (jfr Knutas, 2008). Ambitionen har varit en ständig medvetenhet om känsligheten i mitt material och visad hänsyn gentemot informanterna både under datainsamling och i presentation av resultatet, genom att exempelvis främst fokusera på den professionella praktiken framför enskilda individer. Med det sagt kan det ändå vara av relevans att redogöra för resultat som kan vara av känslig art. Forskningsetiska överväganden handlar om att hitta en balans mellan olika intressen. Kunskapsintresset är ett sådant intresse och integritetsintresset är ett annat (det Helgesson, 2006, benämner forskningsintresset och skyddsintresset). Det gäller därför att noga vikta dessa intressen mot varandra och att upprätthålla en etisk medvetenhet och en systematisk analys av etiska problem under hela forskningsprojektet (Helgesson, 2006; Mauthner et al., 2012).

Resultatframställning

I resultatdelen svarar jag på avhandlingens frågeställningar för att möta studiens övergripande syfte, vilket är att bidra med ökad kunskap om samtalsstrukturer och diskursorienteringar (och relationer dem emellan) i lärarlags mötessamtal.

Studiens frågeställningar är följande:

- Vad karaktäriserar mötessamtalens ideationella struktur?
- Vad karaktäriserar mötessamtalens interpersonella struktur?
- Vad karaktäriserar mötessamtalens textuella struktur?
- Vilka diskursorienteringar ger de analyserade strukturerna i mötessamtalen uttryck för?

För att kunna svara på ovanstående frågor används avhandlingens teoretiska begreppsapparat med utgångspunkt i Bernsteins (2000) teori om vertikala och horisontella diskurser, uttolkad i analysverktyget.

Avhandlingens resultatdel består av tre kapitel, vilka var och en behandlar en av de tre strukturerna i analysverktyget: innehåll (ideationell struktur), relation (interpersonell struktur) och form (textuell struktur). Varje resultatkapitel innehåller två delar: 1. Kartläggning och analys av vad som karakteriserar respektive struktur; 2. Analys av diskursorienteringar.

Förtydliganden kring resultatframställningen

I resultatframställningen kommer formuleringar utan närmare kvantitativa preciseringar att användas, som exempelvis ”förekommer mycket ofta” eller ”största delen av” eller ”används sällan” och liknande. Bockgård (2015) kallar detta en sorts kvasikvantifiering:

[T]anken är att kvantitativa förhållanden i någon mån kan belysa frågan om samtalspråkets sociala organisation och språkliga utformning, men att de detaljerade, kvalitativa analyserna av enskilda fall [...] utgör den väsentligaste grunden för en studie. Signifikansberäkningar och andra statistiska metoder anses däremot sällan ha så mycket att bidra med i sammanhanget. (Bockgård, 2015, s. 167)

Denna typ av kvantifiering är mycket vanligt inom exempelvis interaktionell lingvistik och konversationsanalys (Bockgård, 2015) och betraktas som värdefull även i denna studies resultatframställning.

Jag ska avslutningsvis förklara en viktig utgångspunkt i resultatframställningen: avhandlingens behandling av det icke-varande som en del i analysen av samtals diskursorientering. För att kunna bestämma samtals diskursorientering är det viktigt att både fastställa närvaro av en aspekt som återfinns i analysverktyget, och att fastställa frånvaro av en aspekt. Frånvaron av något blir alltså en analysaspekt. Analysverktyget behandlar olika motpunkter på ett tänkt kontinuum, där den horisontella och vertikala diskursen jämförs mot varandra, och det är därför viktigt att skildra icke-förekomsten av ett fenomen (det vill säga motpunkterna i analysverktyget) för att förstå samtals diskursorientering. Det icke-förekommande som presenteras i resultatet (exempelvis frånvaro av problematisering eller

abstraktion, vilka är en del av en vertikal diskurs) är således begränsat till de aspekter som presenteras i analysverktyget.²⁶

Transkriptionsnyckel

Resultatkapitlen innehåller ett flertal utdrag från lärarlagens mötessamtal. För att tyda dessa samtalsutdrag följer nedan en transkriptionsnyckel som förklarar hur jag har använt mig av olika former av transkriptionstecken för att tydliggöra det som sker under mötessamtalen. Transkriptionsnyckeln består av ett urval för studien relevanta transkriptionstecken hämtade från Lindström (2008), Norrby (2014) och Nygård Larsson och Jakobsson (2017) samt några anpassade tecken utifrån det empiriska underlaget och analysens syfte.

Tabell 3 Transkriptionsnyckel

Transkriptionstecken	Förklaring
Person:	Visar vem som talar
<i>Person</i>	Benämning av personer och kategorier, t.ex. elever, klasser, rum
(xx)	Ohörbara ord
pekar	Talaren använder ickeverbala handlingar
SKRATTAR	Talaren skrattar
SKRATT	Många eller alla skrattar
"ord"	Talaren citerar annan person eller text
?	Frågeintonation
!	Markerar utrop
((ord))	Författarens beskrivningar

Utöver dessa transkriptionstecken sätts punkter och kommatecken ut i samtalsutdragen där informanterna pauser i sina yttranden (d.v.s. då ingen annan informant avbryter yttrandet eller direkt tar vid efter yttrandet). Vissa ord skrivs ut för att texten ska bli mer läsbar och förstäelig, till exempel "och" istället för "å" och "jag" istället för "ja". Tvekljud som exempelvis "öh" har plockats bort för att göra samtalsutdragen mer läsbara (jfr Linell, 2011).

26 Fler än denna studie undersöker det som potentiellt kan betraktas som icke-fenomen. Ett exempel på detta är Herset och Horveraks forskning (2011), i vilken tystnad under professionella samtal betraktas som ett fenomen, och att tystnad har betydelse för de samtal som undersöks. Ett annat exempel är Nilsson och Waldemarson (1994) som beskriver "icke-ljud" (tystnad och pauser) och "tomrummet" (miljöfaktor) som betydande i tolkning av kommunikation.

Del 3
Resultat

Kapitel 6. Samtalens ideationella struktur

I detta första resultatkapitel besvaras avhandlingsstudiens första frågeställning genom en kartläggning och analys av mötessamtalens ideationella struktur, det vill säga samtalens innehållsmönster. Lärarlagen i studien har 50–90 minuter avsatt en gång/vecka för att mötas, och har under detta tillfälle möjlighet att samtala om av arbetslaget utvalda ämnen och frågor. Eftersom lärarna verkar i en komplex och diversifierad yrkesvardag kan mötessamtalen potentiellt innehållsmässigt bestå av en mängd olika övergripande ämneskategorier och specifika topiker. För att kunna klargöra samtalens innehållsmässiga struktur är det därmed viktigt att analysera vilket samtalsinnehåll som väljs ut och därmed får utgöra centralt fokus under mötessamtalen.

För att få en förståelse för samtalens innehållsmässiga struktur analyseras topikernas karaktär (i vilken utsträckning de är professionsanknutna, av professionell karaktär eller personlig och privat karaktär), deras grad av komplexitet, deras angelägenhet för den professionella praktiken, vilken semantisk gravitation meningsinnehållet i samtalet har (deras grad av kontextbundenhet), samt vilka perspektiv som intas i avhandlandet av topikerna (när- och inifrånperspektiv eller fjärr- och utifrånperspektiv).

Ideationella aspekter som karaktäriserar mötessamtalen

För att uppnå en förståelse av samtalens innehållsmässiga struktur är det nödvändigt att först identifiera och isolera enskilda beståndsdelar (aspekter) och undersöka dessa, för att sedan relatera dem till helheten (strukturen). Detta görs nedan.

Karaktär och angelägenhet

Analysen av samtalens ideationella struktur inleds med analysverktygets första aspekt, vilken rör i vilken utsträckning det innehåll som behandlas under mötessamtalen är av professionell karaktär eller personlig och privat karaktär, samt i vilken grad de är angelägna för lärarprofessionen som expert-domän. För

att kunna dra slutsatser kring detta är det först viktigt att reda ut vilka topiker och frågor som väljs ut, avhandlas och dominerar under mötessamtalen. Den första frågan är alltså: *Vad* samtalar arbetslagen om under arbetslagsmötena?

De 15 observerade mötessamtalen i de fem olika arbetslagen är dynamiska och behandlar en mängd olika ämneskategorier och topiker av olika karaktär. I analysen av mötessamtalens innehåll kan jag urskilja tre övergripande grupper vad gäller mötessamtalens topiker: *professionsrelaterade topiker*, *privata topiker* och *allmänna topiker*. Dessa förklaras mer utförligt nedan.

Professionsrelaterade topiker

Den första gruppen topiker, professionsrelaterade topiker, innehåller de frågor som rör lärares yrkesvardag och skolorganisationen på något sätt. Det är de topiker som samtliga observerade samtal främst centreras kring, alltså det som upptar den största delen av mötessamtalen. Professionsrelaterade topiker är en stor och bred grupp och i denna återfinns en mängd olika ämneskategorier. Följande ämneskategorier kan urskiljas i analysen av det empiriska materialet: Administrativa frågor; Arbetsmiljö och fysisk miljö; Betyg och bedömning; Ekonomiska och materiella resurser; Elevers hemsituation och vårdnadshavarfrågor; Enskilda elevärenden; Gemensam planering; Gruppdynamiska frågor (elevgrupper); Högtider, avslutningar och trivselaktiviteter; IT-frågor; Lärargemensamma aktiviteter; Personella resurser; Rast-frågor; Schemafrågor och schemabrytande aktiviteter; Övriga frågor. Dessa övergripande ämneskategorier åskådliggörs i tabellen nedan, tillsammans med de topiker som förekommer inom dessa kategorier.

Tabell 4 Professionsrelaterade ämneskategorier och topiker under mötessamtalen

Ämneskategori	Topiker
Administrativa frågor	Avtal, kränkingsanmälningar, protokollsammanställning, utredningar, utvärderingar, frånvaroregistrering
Arbetsmiljö och fysisk miljö	Klassrumstemperatur, ventilation, ljudnivå i klassrum/matsal, telefonrumsanvändning, lärarnas kapprum, duschutrymme, fukt, placeringar i arbetsrum, elevers skåp/klädkrokar, elevers utökade förvaringsmöjligheter, väggdekoration, ansvar för nycklar, borttappade nycklar, bokförvaring, avstånd till skrivare, ljudnivå på kopiator, lås-möjligheter i klassrum, störningsmoment/konflikter under lektioner
Betyg och bedömning	Betygssamtal, rättning, bristande underlag för bedömning, regelverk för underkänt betyg, rutiner för "betygsvarning"
Ekonomiska och materiella resurser	Inköp (kontorsmaterial, lektionsmaterial, dekorationer, gåvor och fika), budget, resursfördelning, stipendier, salsfördelning
Elevers hemsituation, vårdnadshavarfrågor	Föräldramöte, elevers hemförhållanden, rutiner i hemmet, information utifrån e-postkontakter, telefonkontakter och fysiska träffar med vårdnadshavare
Enskilda elevärenden	Mobbning, elevers psykiska och fysiska ohälsa, elever i behov av särskilt stöd (koncentrations- och motivationssvårigheter, beteendeproblem), utredningar, skolfrånvaro, fusk, elevers vanor i hemmet (sovtider, frukostätande, "skärmtid"), elevhälsoteamskontakter, reducerat schema, medicinering, kontakt med BUP, extra anpassningar, åtgärdsprogram, hemspråksundervisning
Gemensam planering	Veckoplanering, temadagar, elevens val, ämnesmallar, mentorsaktiviteter, lektionsplanering, "Öppet hus"
Gruppdynamiska frågor (elevgrupper)	Klassrumsplacering, gruppindelning, konflikter i elevgruppen, gruppbyten, kamratskap, gruppträck/gruppåverkan
Högtider, avslutningar, trivselaktiviteter	Luciafirande, julavslutning, sommaravslutning, vårfirande, Nöbeldagen
IT-frågor	Lärplattformar, IT-stöd, lärargemensamma websidor, wifi
Lärargemensamma aktiviteter	APT, studiedagar, möten, mötesrutiner, konferens, fortbildning, läromedelsmessa, flytttag
Personella resurser	Vikariefrågor, VFU-studenter, rekrytering av ny personal, övertagande av lektioner/delar av lektioner mellan lärarna, "övervakande" av nationella prov, ansvarsfördelning av olika elevgrupper (vid schemabrytande aktiviteter och i matsalen)
Rast-frågor	Rastaktiviteter, rastvaktsfördelning
Schemafrågor och schemabrytande aktiviteter	Utflykter, idrottsdag, friluftsdag, friluftaktiviteter, lägerskola, studiebesök, städdag, Bokmässan, Vetenskapsfestivalen, nationella prov
Övriga frågor	Studiehandledning, fackligt engagemang, brandövning, elevers ledighet, inläsningsjänst, deltagande i "Vi i femman", klassråd, elevråd, VFU-frågor, tolkbehov

Tabellen ovan inkluderar samtliga professionsrelaterade topiker som avhandlas under de fem arbetslagens mötessamtal, vilket ger en översiktlig bild av

mötessamtalens innehåll vad gäller gruppen professionsrelaterade topiker. Det finns som synes en bredd i de frågor som behandlas i samtalen, där utrymme ges för topiker på både makro- och mikronivå i skolorganisationen. På makronivå återfinns bland annat ekonomiska frågor om budget och resursfördelning och på mikronivå förekommer exempelvis frågor om rastvaktsfördelning och klassrumsplaceringar.

I analysen av de professionsrelaterade topikerna framträder tre typer av topiker som mest frekvent förekommande: *praktiska frågor*, *enskilda elevärenden* och *gruppdynamiska frågor*. Karaktären på dessa frågor ska analyseras nedan.

De praktiska frågorna är de som sammantaget upptar merparten av mötestiden, och de behandlar alla aspekter av den professionella verksamheten. Sådana frågor utgör ingen egen ämneskategori i tabellen ovan, utan berör samtliga kategorier: schemafrågor, ekonomiska/materiella/personella resurser, högtider, arbetsmiljö, IT-frågor, administrativa frågor etc. Praktiska frågor rör specifika och brådskande frågor och problem kopplade till organisation, samordning, informationsspridning och logistik. Frågorna är aktuella och rör oftast den innevarande veckan, den kommande veckan eller de närmaste veckorna. De kräver omedelbar lösning och benämns på en av skolorna som "akuta driftsfrågor". Praktiska frågor är kärnfrågor när en mängd olika topiker behandlas och rör ofta Vem-, Var- och När-frågor. *Vem?* i betydelsen enskilda elever, elevgrupper, klasser, lärare, övrig personal, vikarier, vårdnadshavare eller besökare, *Var?* i betydelsen lokal, byggnad eller samlingspunkt, *När?* i betydelsen klockslag, datum eller vecka.

Praktiska frågor är särskilt frekvent förekommande när schemabrytande aktiviteter planeras, exempelvis utflykter, idrottsdagar, friluftsdagar, temadagar, städdagar, nationella prov, högtider och avslutningar. Ett exempel på detta är när Alfalaget under ett av sina mötessamtal (A1) avhandlar ett kommande besök på Vetenskapsfestivalen. Under samtalet utreds ett flertal praktiska frågor, och det är främst logistik som är i fokus: "Under vilka dagar åker vilka klasser?", "Vilka tider åker klasserna?", "Vilka lärare ansvarar för vilka klasser under festivalen?", "Vilka lektioner missar de deltagande eleverna?", "Hur ska alla berörda lärare informeras?", "Vem informerar dessa lärare?", "Vem tar hand om de elevgrupper som de lärare som medverkar på festivalen skulle ha haft lektioner med?". Det är mycket som ska ordnas när de reguljära skolaktiviteterna bryts för en annan aktivitet: Det är ett logistiskt pussel som ska läggas, där ansvar ska fördelas, grupper ska formars, information till berörda elever, vårdnadshavare och lärare ska förmedlas, samlingspunkter ska

bestämmas och ersättningslunch ska ordnas. Ju större antal elever och klasser som ska medverka i aktiviteten, och ju fler dagar som ska tas i anspråk, desto fler blir de logistiska frågorna som måste lösas. Praktiska frågor med fokus på logistik är vanligt förekommande i samtliga mötessamtal när schemabrytande aktiviteter behandlas. När mötessamtalen exempelvis avhandlar Luciafirande, vårfest, jul- och sommaravslutning, Nobelfirande och liknande högtidsdagar präglas samtalen främst av praktiska frågor. Ett exempel på det är när Sigmalaget under ett mötessamtal (S1) avhandlar elevernas kommande luciatåg. En mängd frågor avhandlas vad gäller luciatåget, samtliga av praktisk karaktär: ”Är det tillräckligt många sånger?”, ”Hur många elever ska vara tomtar och hur många ska vara möss?”, ”Vem ska vara pepparkaksgubbe?”, ”Får elever klä ut sig till snögubbar?”. Frågor av sådan karaktär löses oftast inom mötenas tidsramar, medan andra typer av professionsrelaterade frågor kan bordläggas eller lämnas delvis eller helt olösta (jag återkommer till detta nedan).

De kategorier av topiker som efter praktiska frågor upptar största delen av arbetslagens mötestid (förutom i Betalaget, vilket jag återkommer till i avsnittets andra del) är enskilda elevärenden och gruppdynamiska frågor (gällande elevgrupper). Vid enskilda elevärenden rör samtalen oftast elever i behov av särskilt stöd, skolfrånvaro, och elever med psykisk och/eller fysisk ohälsa. Samtalen behandlar exempelvis extra anpassningar, särskilt stöd och samtal lärare haft med elevens vårdnadshavare och specialpedagog. Gruppdynamiska frågor rör ofta olika typer av gruppindelningar och gruppbyten, konflikter i elevgruppen och kamratskap mellan eleverna.

Den främsta skillnaden mellan karaktären på enskilda elevärenden och praktiska frågor, är att elevärenden inte behandlas som akuta, i den mening att de ska redas ut före mötet avslut, vilket är fallet med de praktiska frågorna. Det är dock vanligt att enskilda elevärenden och gruppdynamiska frågor blandas med praktiska frågor. Vid enskilda elevärenden kan det till exempel ske då man misstänker att en elev lider av psykisk ohälsa. Samtalet kan då både röra berättelser om hur ohälsan kommer till uttryck i skolvardagen, tillsammans med praktiska frågor kring kompensation av frånvaro och vem som ska kontakta vårdnadshavare för samtal om situationen. Vid gruppdynamiska frågor kan detta exempelvis ske när samtalet rör klassrumsplaceringar. Då avhandlas både praktiska spörsmål kring bänkars placering, hur många elever som bör placeras i varje grupp samt berättelser kring befintliga eller potentiella konflikter i elevgruppen.

När enskilda elevärenden och gruppdynamiska frågor avhandlas präglas samtalen just ofta av korta berättelser och anekdoter om enskilda, specifika, konkreta händelser som rör elevens eller elevernas situation i fråga. Topikerna är professionsrelaterade men liknar stundtals de privata anekdoter om samtalsdeltagarnas privatliv som stundtals ges utrymme under mötessamtalen, eftersom anekdoterna ofta tar sin utgångspunkt i samtalsdeltagarnas personliga upplevelser. Karaktären på de privata och allmänna topiker som förekommer i samtalen ska utredas nedan.

Privata och allmänna topiker

Privata och allmänna topiker är den andra och tredje gruppen topiker utöver de professionsrelaterade topikerna.

Ett antal topiker som förekommer under samtalen kopplar samman den privata sfären med den yrkesrelaterade, till exempel samtal om olika trivselaktiviteter. I Deltalaget (D5) pratar man exempelvis om lärarnas ”partypatrull”, julklappslek på lärarnas julfest och eventuellt vinlotteri, och i Alfalaget (A5) samtalar man om lärarnas grillfest. Renodlade privata topiker har dock inga beröringspunkter alls med den professionella verksamheten. Dessa topiker är helt knutna till samtalsdeltagarnas privata sfär och tiden utanför yrkesvardagen. Det förekommer ett flertal privata topiker under mötessamtalen, till exempel privata familjeärenden, träningsrutiner, yogautövning, egen smärtproblematik och egen depression. Precis som med enskilda elevärenden och gruppdynamiska frågor är berättelser och anekdoter vanligt förekommande när privata topiker avhandlas, till exempel berättelser om privata semesterresor, teaterbesök och andra fritidsaktiviteter.

Den tredje och sista kategorin topiker, *allmänna topiker*, rör frågor utan anknytning varken till privata frågor, skolverksamhet, undervisning eller andra yrkesmässiga spörsmål. Dessa topiker är av mer allmän karaktär, och rör främst personliga åsiktsutbyten eller informationsutbyten kring aktuella händelser eller fenomen i omvärlden. Några exempel på sådana topiker är väder, klimat, kollektivtrafik, politik, musik, trafiksituationer, aktuella nyhetshändelser, mat och butikspriser.

Det ska betonas att de två kategorierna privata och allmänna topiker inte dominerar mötessamtalen. Även om de inte är ovanliga inslag i samtalen är de inte lika frekvent förekommande som den förstnämnda kategorin: professionsrelaterade topiker. De privata och allmänna topikerna utgör oftast inte heller dagordningspunkter eller huvudpunkter i mötessamtalen, utan dessa

inkluderas spontant av samtalsdeltagarna eller utvecklas som sidospår från huvudärenden. Undantaget är när lärarnas fysiska och psykiska mående behandlas (en utförlig beskrivning av detta fenomen presenteras i nästkommande kapitel: *Samtalens interpersonella struktur*) och vid ett fåtal tillfällen när samtalet rör trivselaktiviteter. Ett empiriskt exempel på att privata och allmänna topiker inkluderas spontant under samtalen går att finna under ett av Alfalagets möten (A3), då en av mötesdeltagarna yttrar: ”Jag kom att tänka på en annan rolig grej”, och därefter berättar en längre anekdot som bland annat involverar sällskapsdans, en lägervistelse och en resa till Bryssel. Liknande samtalsinspel sker under samtliga mötessamtal. Deltagarna gör associationer och bidrar med berättelser om olika upplevelser och erfarenheter från den privata sfären. Det finns generellt under samtliga mötessamtal ett stort utrymme att spontant lyfta frågor som individuella samtalsmedlemmar eller hela arbetslaget uppger att de har behov av eller önskemål att tala om. Med andra ord inkluderas ofta frågor som aktualiseras under samtalets gång. Några exempel på det är en nyss uppkommen konfliktsituation mellan elever, ett oväntat föräldrasamtal man haft under dagen, och en privat familjesituation som innebär att en lärare måste vara frånvarande vid en lektion denne i vanliga fall ansvarar för. Spontanitet gäller alltså alla kategorier och typer av topiker, även professionsrelaterade sådana. En stor skillnad mellan professionsrelaterade topiker och övriga topiker är dock att de förstnämnda potentiellt kan vara angelägna för den professionella praktiken, medan samtliga privata och allmänna topiker kan sägas ha en svag eller obefintlig koppling till och angelägenhet för den professionella praktiken.

Komplexitet, semantisk gravitation och perspektivtagande

Vad man avhandlar är endast en del av den innehållsmässiga strukturen. För att fördjupa förståelsen av samtalens innehållsmässiga struktur krävs en närmare analys av innehållet. Samtal om en och samma topik kan avhandlas på många olika innehållsmässiga sätt. Den kan vara mer eller mindre kontextbunden, ha mer eller mindre grad av komplexitet och avhandlas ur en mängd olika perspektiv. Efter att ha utrett topikernas karaktär fortsätter jag därför analysen av samtalens ideationella struktur med att nedan utreda övriga aspekter i strukturen: samtalens grad av komplexitet, semantisk gravitation (grad av kontextbundenhet) samt perspektivtagande. Dessa tre hör nära samman, vilket kommer att åskådliggöras nedan.

Praktiska frågor: komplexitet

Ovan tydliggjordes att av de professionsrelaterade topikerna är de praktiska frågorna de mest frekvent förekommande under mötessamtalen. Jag har i kapitlets första avsnitt gett ett flertal exempel på karaktären på de praktiska frågorna. Hur dessa frågor tar sig uttryck ska nu exemplifieras ytterligare, inledningsvis med särskilt fokus på aspekten komplexitet, vilken är den andra aspekten i analysverktyget.

Gemensamt för de frekvent förekommande praktiska frågorna är att de ofta är av enkel karaktär. Exempel på enkla frågor som förekommer i det empiriska materialet är: ”Vem kan övervaka eleverna under det nationella provet?” (A2), ”Vilken vecka är APT:n inställd?” (Z1), ”När är det fackliga mötet?” (S1), ”Vilken tid kommer föräldrarna i eftermiddag?” (Z1), ”När får elevrådet besök av *Person X*?” (D2), ”Vem ska hålla i skylten under uppspelet?” (B2) och ”Vilken sal ska *Klass X* vara i på måndag eftermiddag?” (D5). Många av de enkla frågorna är ja- och nej-frågor av olika slag, vilket är en av flera indikationer på att frågorna är av enkel snarare än av sammansatt och komplex art: ”Ska jag döpa dokumentet till något?” (S1), ”Kan du ta *Klass Y* på torsdag eftermiddag?” (A2), ”Har du mailat mamman?” (Z1), ”Ska vi trycka upp en broschyr med reglerna i?” (B2), ”Ska *Klass Z* gå till matsalen före *Klass Q*?” (D3). Hur sådana typer av praktiska frågor gällande organisering, samordning och planering kommer till explicit uttryck under mötessamtalen ska nedan utredas utifrån några mer fylliga empiriska exempel.

Ett illustrativt exempel går att finna under ett av Deltalagets mötessamtal (D1), vilket behandlar flera topiker där praktiska frågor är i fokus. Två kommande schemabrytande dagar med ett flertal olika aktiviteter är en topik som upptar en stor del av mötestiden och en mängd praktiska frågor kring de olika aktiviteterna avhandlas. Samtalet kring denna topik inleds med att mötesdeltagarna konstaterar att aktivitets-schemat för en av de schemabrytande dagarna är fullbokat och att det innebär ett dilemma: aktiviteterna måste fördelas mellan lärarna på ett annat sätt:

Robin: För det fick vi ju, det gick inte att lägga fler pass med det på fredag där (xx) får lägga det

René: Jo det är fyra, ja ja

Robin: Så, liksom det du gör får du ge till Eve, så får du liksom

René: Mmm, ja absolut, ja

Eve: Jag har inte

Robin: Samma sak med studietekniken där för, för mig till exempel i *Klass Q* där på torsdag. Jag hade inte heller riktigt koll på exakt vad det var vi ska göra där. Jag, jag hinner ju bara planera min (xx) grej då.

I samtalsutdraget kan utläsas att logistiken kring gruppaktiviteterna ska arrangeras och att det finns viss oklarhet kring de praktiska aktiviteterna vad gäller den konkreta schemaläggningen, vilket måste lösas. Lärarna bläddrar, läser och skriver i medhavda dokument, kalendrar och datorer för att finna lösningar. Mika noterar i sina underlag att en av grupperna inte ska delta i en viss aktivitet, vilket visar sig vara en dellösning på det logistiska problemet:

Mika: Sen ser, jag ser här också att de inte ska ha ensemble och kör.

Robin: Skulle de inte ha det?

Mika: Nej

Robin: Men, jag frågade ju dig, er igår om det var så.

Eve: Ja

Mika: Ja, jag pratade med *Person 1* för det blev så himla snurrigt. Jag kollade på det och bara kände såhär, det här alltså

Robin: Ja

Mika: Så vi sa liksom det är bättre att de går till sina grupper direkt för att några ska (xx) grupperna

Robin: Bra

Eli: Men *Grupp X* ska ha det som vanligt va?

Mika: De har i alla fall kören fram till från klockan åtta till klockan nio, eller vad de börjar ensemble men inte kör

Robin: Ensemble var till klockan nio, men kören därpå

Mika: Ja, kör, precis. För ensemblen har inhyrda lärare eller vad det var, så de har

Robin: *Grupp Z*, så *Grupp Y* har ensemble då?

Loa: Nej

Mika: Nej, bara *Grupp X*

I samtalet ställs snabba sonderande och bekräftade frågor och kortfattade informativa inspel relaterade till den praktiska fråga som avhandlas. Oftast ges direkta svar på det som efterfrågas. Samtalsutdragen från Deltalagets möte är ett exempel på ett samtal som präglas av enkla framför komplexa frågor, vilket är karaktäristiskt för samtliga observerade samtal. Samtalsutdragen ovan avslöjar dessa förhållanden på ett flertal sätt. Logistiska frågor kring aktiviteter, gruppindelning och personalresurser är centrala i samtalet. Frågorna i utdraget ovan rör vilken elevgrupp som ska genomföra en viss aktivitet, när och i vilken ordning aktiviteterna ska genomföras. Många av frågorna är ja- och nej-frågor. Några exempel på detta är frågorna ”Skulle de inte ha det?”, ”Men *Grupp X* ska ha det som vanligt va?” och ”Så *Grupp Y* har ensemble då?”. På sådana frågor

följer kortfattade bekräftande eller nekande svar, exempelvis ”Ja”, ”Nej”, ”Mmm, ja absolut, ja”, men också svar där ja/nej följs av klargöranden, exempelvis: ”Nej, bara *Grupp X*” och ”Ja, kör, precis. För ensemblen har inhyrda lärare eller vad det var”. Den respons som förekommer utöver ja- och nej-svar är kortfattad och bekräftande eller klargörande: ”Bra” och ”Ensemble var till klockan nio, men kören därpå”. Stundtals utreds frågor som behöver klargöras, där det har uppstått missuppfattningar eller där information saknas. Ett exempel på detta i utdraget är frågan kring om *Grupp X* ska genomföra aktiviteterna ”ensemble och kör” eller ej. När samtalet fokuserar praktiska och logistiska aspekter är således även klargörande samtalsdelar präglade av enkla frågor.

En annan typ av praktiska frågor av enkel karaktär handlar om att få den dagliga skolverksamheten att fungera, eller fungera bättre. Exempel på sådana frågor är: ”Var ska de ((eleverna)) ställa sin *Idrottsutrustning* under skoltid?” (D3), ”Kan vi fixa klädkrokar till *A-rummet*?” (A2) och ”Vem ansvarar för nycklarna till telefonrummet?” (D3). Ofta rör samtalet i dessa fall arbetsmiljö och fysisk miljö samt ekonomiska och materiella resurser. Frågor om inköp och budget tas upp i fyra av fem arbetslag (ej Betalaget) och i Alfalaget (A1) uppmärksammas att olika typer av kontors- och förvaringsmaterial bör införskaffas:

Kim: Vi har dåligt med saxar.

Torild: Ja det, jag såg, ja men jag ska beställa det

Caj: Linjaler ska vi beställa också till matten

Torild: Ja just det, men ska vi ta det också, eller ska den budgeten ta det, kontorsmaterial?

Caj: Jag tänker att det är mattegrejer egentligen

Torild: Ja ja, okej

Caj: Men du får hemskt gärna beställa

Torild: Men vi kan titta på det, vilka ni vill ha då, så kan vi beställa det samtidigt och så, fördela kostnaderna, men så kan vi göra då och så

Caj: Men det finns mycket pengar i matten, så det går

Torild: Ja men vad bra. Men då kan vi ju ta det på det, beställa det samtidigt så slipper man fraktagift och sånt.

Caj: Ja just det.

Torild: Och så linjal, och saxar också då

Kim: Jag har en liten, jag skulle vilja beställa, köpa in såna här små plastlådor alltså till, jag har så himla mycket memorykort och så, laminerade, som ligger i den lådan i vårt arbetsrum, och det tror jag skulle kunna kanske gå på materialbudgeten.

Torild: Ja.

Kim: För jag tror inte att det finns pengar i vår språk

Torild: Nej, ja du får titta på Office.

I samtalet konstateras att man behöver införskaffa både saxar och linjaler. Samtalsutdraget ovan rör bland annat frågor om vilka inköp som ska hanteras under vilken budget och synkronisering av beställningar för undvikande av fraktavgift. Precis som med Deltalagets logistiska frågor kring schemabrytande aktiviteter finns här ett flertal exempel på kortfattade samordnande frågor och kortfattade bekräftande eller klargörande samtalsinspel. Praktiska frågor kring kontorsmaterial, inköp och nyckelförvaring är precis som praktiska frågor kring schemabrytande aktiviteter oftast av enkel art, men det förekommer att praktiska frågor av enkel karaktär ger upphov till frågor av mer komplex karaktär. Jag ska nedan ge ett par exempel på detta.

I Deltalaget (D5) utreds den praktiska frågan om när ett specifikt undervisningsmoment ska placeras under terminen. I samtalet refererar en av samtalsdeltagarna till tidigare erfarenheter kring detta moment, och konstaterar att det finns en motivationsproblematik bland elever kopplat till momentet: ”Det värsta är att ingen vill arbeta med det”. En annan lärare konstaterar att det inte spelar någon roll eftersom det står i läroplanen att detta moment ska ingå i undervisningen, varpå denne får svaret ”Inte hur mycket!”. Samtalet fortgår efter detta yttrande med att behandla en annan topik. Motivationsproblematik är en komplex fråga av professionell karaktär. Således kan enkla praktiska frågor (i detta fall ”När ska momentet placeras under terminen?”) leda samtalet in på mer komplexa och professionsangelägna spörsmål. En liknande rörelse från enkelt till mer komplext sker när Alfalaget (A3) samtalar om ett specifikt läromedel som ska användas i undervisningen. I samtalet konstaterar en av samtalsdeltagarna att läromedlet är bristfälligt i det att: ”De ((eleverna)) lägger så jäkla mycket tid på saker de redan kan”. Att elever ägnar mycket tid åt undervisningsinnehåll de redan behärskar kan förstås som en komplex och angelägen fråga av professionell karaktär. Ett konstaterande av mer praktisk och enkel art (i detta fall att ett specifikt läromedel ska användas i undervisningen) ger alltså upphov till en fråga av mer komplex karaktär. I både Deltalaget och Alfalaget bekräftar övriga samtalsdeltagare att de problematiker som lyfts verkligen förekommer (motivationsproblematik i Deltalagets fall, och tidsåtgång till inadekvat undervisningsinnehåll i Alfalagets fall). Gemensamt för dessa två exempel är att påföljande resonemang kring dessa komplexa frågor uteblir. Den komplexa frågan stannar således vid ett yttrande av densamma, och topikväxling sker därefter. Ett antal praktiska frågor och topiker i de observerade mötessamtalen ger alltså upphov till identifiering av professionsanknutna komplexa och angelägna frågor kring återkommande

problematiker i den pedagogiska verksamheten, men de behandlas sällan bortom konstaterandet av dess faktiska existens.

Praktiska frågor: kontextbundenhet och perspektivtagande

Efter att ha utrett de praktiska frågornas grad av komplexitet ska de två sista aspekterna i den ideationella strukturen i analysverktyget analyseras: Hur de praktiska frågorna tar sig uttryck vad gäller kontextbundenhet och perspektivtagande.

Vid avhandling av samtliga typer av topiker (olika typer av professionsrelaterande topiker, allmänna topiker och privata topiker) är mötessamtalen genomgående kontextberoende eller kontextbundna, och har därmed en stark semantisk gravitation. Vid avhandling av praktiska frågor är samtalens kontextbundenhet särskilt stark. Den starka semantiska gravitationen innebär att samtalen präglas av summerande eller reproducerande beskrivningar, informationsupprepning och konstateranden framför abstraherande och teoretiserande kring generella fenomen. I samtalen intas dessutom främst ett när- och inifrånperspektiv med fokus på ”här och nu”. Mötessamtalen fokuserar det konkreta, specifika sammanhanget och används ofta till informationsspridning, informationsutbyte och planering kring de kommande veckornas aktiviteter som rör de gemensamma elevgrupperna och lärarna i arbetslaget. Samtalens funktion är koordinerande, bekräftande och klargörande. Fokus i samtalet är att informera, att se till att alla har samma information, och att finna snabba lösningar på de logistiska hinder och schemamässiga konflikter som finns.

Att samtalen är förankrade i det konkreta sammanhanget är tydligt under Deltalagets mötessamtal (D1), då arbetslaget planerar en schemabrytande aktivitet. Fokus i samtalet är att klargöra salsfördelningen mellan olika klasser:

Ilon: Är de i sina hemklassrum hela tiden? Nej, det är de inte för de, de *Klass Z*, ja

Loa: Ja

Mika: Ja, just det var ska de vara någonstans?

Ilon: De ska vara i, i *Sal X*

Loa: *Sal X* ja

Robin: *Klass Z*, *Sal X*

Mika: Jag känner mig lite, jag vet inte när vi pratade om det här

Robin: *Klass Y*, *Sal Q*

René: Och då *Klass B*, *Klass C*

Frågorna som ställs i utdraget ovan rör det konkreta sammanhanget (i vilka salar eleverna ska befinna sig under den schemabrytande aktiviteten) och samtalet präglas dels av informationsutbyte och informationsspridning ("De ska vara i, i *Sal X*", "*Klass Y, Sal Q*"), antingen efter en direkt fråga eller i form av klaggörande på eget initiativ, dels av informationsupprepning ("*Sal X ja*", "*Klass Z, Sal X*"). Detta mönster är återkommande när praktiska frågor avhandlas under mötessamtalen.

Att samtalen är kontextnära och konkret förankrade är tydligt också när professionsrelaterade topiker som inte har en påtaglig praktisk kontextbunden karaktär tar formen av praktiska frågor. Exempelvis gäller detta då samtalen behandlar undervisning, lektionsinnehåll eller andra lärandeaktiviteter. Under mötessamtalen förekommer det kortfattade resonemang eller förslag kring konkret undervisningsinnehåll eller material man potentiellt skulle kunna använda under lektioner. Således är även dessa frågor ofta av mer praktisk karaktär. Vid dessa tillfällen är det konkreta frågor gällande "Vad?" som samtalsdeltagarna behandlar. Exempelvis föreslås att man under ett språktema ska använda ett YouTube-klipp om språkanvändning som en samtalsdeltagare nyligen sett (A2). Ett annat förslag som förekommer i det empiriska materialet är användning av Loch Ness-odjuret som tema under "Grej of the day" (Z1). De konkreta förslagen behandlas fåordigt och förslaget noteras utan problematisering, nyansering eller förekomst av mer abstrakta resonemang om undervisningen. "Varför"-frågor kring lektionsinnehåll och de aktiviteter man ordnar logistiken kring är sällsynta. Sådana frågor lämnas därhän eller behandlas kortfattat och fåordigt, till exempel genom att man uppger att man vill infoga ett lektionsmoment eller genomföra en aktivitet för att det är "roligt att vidga perspektivet" (A3) eller för att det är "en bra grej att svetsa samman en grupp" (D1). Nya idéer uppmuntras och den konkreta företeelsen är utgångspunkten (vad-frågan vad gäller samtal om lektionsinslag).

Abstraktion och generalisering är motpunkter till kontextbundenhet. Eftersom samtalet är starkt kontextbundet och intar ett när- och inifrånperspektiv, är mötessamtalet därför sällan ett forum för abstraktion och generalisering när praktiska frågor avhandlas. Generaliserande konstateranden förekommer dock vid några tillfällen. Då det i samtalen presenteras en generell observation eller en generell slutsats kring frågor och händelser i olika fall dras, handlar det ofta om att samtalsdeltagarna använder tidigare erfarenheter för att bekräfta nuet. Några exempel på detta är följande konstateranden: "Vi gör som sist, det funkade ju bra" (S1) om en återkommande lektionsaktivitet, och "det

är ju ganska vanligt” (A3) om en återkommande elevproblematik. I det första fallet (att man avser upprepa ett ”vinnande koncept”), finns inslag av generalisering (att utifrån flera iakttagelser i yrkesverksamheten ta fasta på det gemensamma och väsentliga hos dessa och dra slutsatser om liknande fenomen av det observerade slaget.), men en avsaknad av reflekterande abstraktion: att utgå från det man kan åskåda (”det gick bra”), att man reflekterar över vad man gjort och hur det gått till (varför det ”gått bra”) och dra slutsatser utifrån detta.

Enskilda elevärenden: komplexitet, kontextbundenhet och perspektivtagande

De empiriska exemplen ovan rör samtals grad av komplexitet och kontextbundenhet samt perspektivtagande när praktiska frågor avhandlas. Jag ska i detta avsnitt analysera de samtalsdelar där en annan typ av professionsrelaterade frågor är frekvent förekommande: enskilda elevärenden, för att utreda hur dessa frågor tar sig uttryck vad gäller dessa aspekter.

Elevärenden är ofta av mer komplex art än praktiska frågor. Oftast finns det inte en lika snabb, klar och lätt lösning som med de praktiska frågorna. I flera avseenden behandlas dock elevärenden på liknande sätt som de praktiska frågorna: ett när- och inifrånperspektiv intas, och det finns en avsaknad av komplexitet och abstraherande resonemang. Några empiriska exempel ska nedan analyseras närmare för att illustrera detta.

Under Zetalagets möte (Z1) avhandlas främst praktiska frågor, men ett antal elevärenden behandlas också i samtalet. Ett av dessa elevärenden rör en elev som har varit upprepat frånvarande, ofta kommer sent till lektioner och uppvisar ett oroligt beteende. Arbetslaget konstaterar att många förbättringar vad gäller elevens beteende har skett de senaste veckorna:

Gill: Det, det har verkligen skett framsteg den sista tiden, han har varit i tid och han har varit liksom lugn och avslappnad på lektioner och ja, det var inte några stora saker så att säga.

Louis: Förutom idag då.

SKRATT

Gill: Ja, typiskt

Louis: Då, när hade pratat med honom, när han gick till skolan tror jag, och då så hade han sagt att han skulle gå vid nio eller kvart i nio, jag kommer inte ihåg vilket, men då hade han ändå pratat med *Person X* och *Person X* hade hört att han hade sagt att han skulle gå en viss tid hemifrån och ändå lyckades han komma tolv minuter försent.

Gill: Men du vet inte varför?

Louis: Nej.

Gill: Nej.

Louis: Det var inte läge då och sen glömde jag bort det.

I samtalsutdraget ovan är ett närperspektiv med fokus på här och nu framträdande. Händelser nära i tiden fokuseras ofta under samtliga mötessamtal. Samtal om elever utgår ofta från enskilda, specifika, konkreta händelser som hänt den senaste veckan. Ett sådant perspektiv innebär i Zetalagets fall att samtalet centreras på det avvikande negativa – det som skedde under samma dag. Stora framsteg den senaste tiden nämns sammanfattande medan det sker längre utläggningar kring dagens händelse (vilken avviker i mönstret mot de framsteg som skett).

Närperspektivet med utgångspunkt i här och nu dominerar vad gäller informationsgivning och problemformuleringar rörande enskilda elevärenden under mötessamtalen i arbetslagen. Under samtalen förekommer det dock att samtalsdeltagarna blickar både bakåt och framåt i tiden. Ett slags fjärrperspektiv intas exempelvis när lösningar på existerande svårigheter avhandlas i samtalen. Sådana resonemang består ofta av att tidens gång kommer att erbjuda lösningen: ”Då kanske de har vuxit till sig” (A2), ”Hon är tunn ((i sina reflektioner)) men jag tänker att det kommer” (A2), ”Det kommer komma med mognad, det kommer lösa sig” (A4).

De enkla, konkreta topikerna, frågorna och lösningsförslagen dominerar alltså under samtalen när enskilda elevärenden avhandlas, och dessa frågor är också präglade av stark kontextbundenhet. Kontextbundenheten kommer bland annat till uttryck i fokus på specifika detaljer i det enskilda fallet. Om en elev som är upprepat frånvarande uttrycks exempelvis att: ”Om man bara lyckas nypa tag i henne och sätta henne på en stol” (A4). Lösningen på problemet kring upprepat frånvaro uttrycks som ett önskemål om att kunna utföra en konkret handling: att fysiskt kunna sätta eleven på en konkret fysisk stol. Det komplexa problemet kring frånvaro behandlas även i Zetalaget (Z1), i vilket en del av mötessamtalet används till att avhandla ett enskilt elevärende där arbetslaget beslutat om ett antal nya regler som ska börja gälla för eleven i fråga:

Gill: Från och med nu följer han också regler framförallt i matsalen under fem tysta minuter. Han slutar att prata från och med imorgon.

SKRATT

Louis: Nya vanor på plats imorgon.

Gill: Det måste vi se hur vi ska göra, hjälp mig nu Louis vad det var vi bestämde.

Louis: Han ska göra sitt bästa på lektionerna

Gill: Just det.

Louis: Han ska jobba

Gill: Han ska jobba på lektionerna

Louis: Ja

Gill: Han ska fråga om han inte förstår.

VFU-student: Mmm

Gill: Och sen ska föräldrarna se till att plocka telefon och padda från honom när han lägger sig i sängen så att han somnar tidigare än jättesent. Och de säger att han äter frukost fastän han säger själv att han inte gör det.

VFU-student: Ja

Gill: Så det ligger ju på dem då. Och han ska inte, ja, det här med negativa kommentarer såklart, och har han synpunkter på nånting som vi genomför så får han ta det med oss efteråt och diskutera det, inte sitta där och gaffla.

I utdraget ovan finns flera exempel på att samtalet har en konkret karaktär och stark semantisk gravitation. Utgångspunkten är det situationsbundna och specifika sammanhanget, och samtalet präglas av informationsupprepning och reproducerande beskrivningar, vilket blir särskilt tydligt i uttalanden där samtalsdeltagarna återger beslut som tagits (t.ex. ”Han ska göra sitt bästa på lektionerna”, ”Han ska fråga om han inte förstår” och ”Han ska jobba på lektionerna”). Kontexten/det specifika i detta fall är eleven och elevens föräldrar samt konkreta fysiska föremål eller andra praktiska frågor: ”sluta prata”, föräldrarna ska ”ta telefon och padda ((pekplatta))”. Även om flera av besluten präglas av vaghet (t.ex. ”göra sitt bästa” och ”inte sitta där och gaffla”), så är de av konkret karaktär. Samtalet relaterar till fenomen inom kontexten, snarare än genom abstraherande och generaliserande resonemang bortom det specifika fallet. Beskrivningar och konstateranden är knutna till den specifika kontexten.

När elevärenden rör enkla och konkreta spørsmål, utreds detta. Det kan till exempel handla om hur många uppgifter en elev har kvar att göra i ett visst ämne, att en elev har skrivit för få sidor i en skrivuppgift, missat ett visst moment eller en inlämning, och hur detta kan kompenseras. När det är praktiska, avskilda, tydliga spørsmål som kan avhandlas, då görs det alltså. Mer komplexa frågor kring motivation, frånvaro, psykisk ohälsa och liknande behandlas kortfattat, ofta i berättande form. Sådana frågor presenteras i samtalen också som kontextbundna, enskilda, specifika fall. I Alfalaget (A1) rör mötessamtalet en elev som har varit upprepat frånvarande, där man beslutat om individanpassningar vad gäller både närvaro och skoluppgifter. I samtalet om elevärendet problematiseras inledningsvis detta individupplägg:

Kim: Det är vanskligt att ha ett sånt upplägg där hon får jobba själv för att om man nu ska underlätta för henne så tycker jag att det blir, det blir liksom motsägelsefullt att hon ska, för hon får ju så mycket mer krav på sig. Hon ska hålla koll på sitt schema, ”nu ska jag jobba med svenska”, och så ska hon göra det i 40 minuter. Och sen så ska hon ju då dessutom komma till mig och lämna in det och få ut nåt nytt och det, det händer ju inte.

Caj: Nej

Kim: Nu hittade du ju ett papper på golvet ute i

Torild: Caféet

Kim: Caféet, liksom en del läsförståelse som var liksom trampad på.

Caj: Mmm

Kim: Och de här texterna som jag har gett henne som hon ska jobba med, det var ju noll jobbat på det, och hon har ju alltså liksom, hon skulle ha gjort det nu i två veckor. Det är ju uppgifter som tar en timme att göra.

Torild: Mmm

Kim: Så att, och då ville *Specialpedagogen* att vi skulle meddela hem på något sätt. Alltså att vi mailar hem så att det inte kommer upp på nästa BUP-möte, att ”*Elev* har inte gjort någonting”

Caj: Är det bra att vi mailar var och en, eller är det bättre för dem att de får det liksom

Kim: Men det kan man göra tillsammans tänker jag.

Efter att arbetslaget konstaterat att de tillsammans ska informera vårdnadshavarna om aktuellt läge, övergår mötessamtalet till frågan ”Hur ser det ut i era ämnen?” vad gäller elevens närvaro och prestationer. Flertalet samtalsdeltagare uppger att de ”inte har någon koll” på elevens aktuella kunskapsläge och vilka uppgifter denne har genomfört, på grund av att eleven har varit frånvarande från en mängd lektioner under den senaste tiden:

Caj: Matten har jag inte sett henne på heller

Kim: Nej. Men hon har fått uppgifter?

Caj: Ja, hon fick dem i en liten mapp, med grejer så

Kim: Och det är inte säkert att hon har dem kvar eller? Liksom för att

Caj: Nej det vet man inte

Kim: Nej.

Caj: Men det, om man är här nån gång liksom, borde man liksom gå med henne till skåpet och se vad hon har.

Sammanfattningsvis börjar samtalet i mer abstrakta frågor kopplat till den konkreta situationen (motsägelsefullhet vad gäller krav och förväntningar på en elev i svårigheter), och övergår sedan till resonemang av mer konkret karaktär (konstateranden och informationsspridning kring praktiska och påtagliga fenomen): ett nertrampat papper, e-post-förfarande, en uppgiftsmapp och ledsagning till skåpet. Den problematiska situationen har pågått under lång tid, men i samtalet fokuseras den senaste tiden. I samtalet intas ett närperspektiv

med fokus på här och nu. Samtalsutdraget ovan är ett av flertalet exempel på att det förekommer att komplexa, mindre kontextbundna frågor (även om de oftast har en fallanknytning) initieras under samtalen. De är dock sällsynta, och ofta reduceras dessa komplexa frågor till enkla frågor eftersom komplexiteten i frågorna sällan uppmärksammas eller beaktas. Alternativt lyfts komplexa frågor i samtalen, men utreds inte eftersom direkt topikväxling ofta följer, vilket innebär att frågorna inte bearbetas under samtalet. Ett exempel på detta sker under ett av Deltalagets samtal (D1). I samtalet framgår att lärarna vill implementera ett antal åtgärder för en elev som rör både hem och skola. En samtalsdeltagare yttrar att: ”Problemet är att föräldrarna inte vill ta emot hjälpen”. Övriga samtalsdeltagare håller med om att detta är olyckligt och topikväxling sker därefter. Här finns potentiellt viktiga professionsanknutna frågor att diskutera, till exempel vad gäller samarbete mellan hem och skola, kommunikation vid samarbete, att hemmet inte kan åläggas att implementera skolbeslutade åtgärder, skolans uppdrag och ansvar och så vidare. Samma fenomen som konstaterades gälla vid praktiska frågor verkar alltså även gälla vid enskilda elevärenden, det vill säga att vid komplexa frågor som kräver ett fjärr- och utifrånperspektiv sker ofta topikväxling.

Ytterligare ett exempel på att komplexa och abstrakta spørsmål initieras i samband med att en praktisk fråga rörande ett specifikt elevärende avhandlas sker under ett av Alfalagets möten (A4). I samtalet framgår att en elev ska få en betygsvarning, och frågor kring hur denna varning ska utdelas lyfts. Deltagarna börjar då diskutera huruvida de delar ut betygsvarningar eller ej och i vilket forum de i sådana fall gör detta. Caj menar att det är tillräckligt att elever meddelas om specifika kompletteringsuppgifter, medan Torild är av en annan åsikt och exemplifierar denna ståndpunkt med ett specifikt fall rörande en elev som riskerar att få ett underkänt betyg. Torild menar att i detta fall borde lärarna använda extra tydlig kommunikation om betygsläget, särskilt eftersom eleven har en konfliktfylld hemsituation. Kim replikerar:

Kim: Ja, fast jag känner kanske såhär, hur mycket ska man, hur mycket ska man liksom, krattar man manegen?

Torild: Nej, men

Kim: När gång kanske man behöver få ett F då så att man fattar ”ja, ok”

Torild: Ja, men det

Kim: Om man hela tiden, oj jag lägger fram, alltså, så, och så klarar man ett E hela tiden, då har man ju inte nåt att sträva mot, eller ja

Torild: Mmm

Kim: Eller jag vet inte, det är ju den andra sidan av det hela.

Kim lyfter här ett spørsmål om ”hur mycket man ska kratta manegen”, det vill säga en fråga om elevens respektive lärarens roll och ansvar när en elev riskerar att inte erhålla ett godkänt betyg. Frågan inrymmer generella centrala fenomen i den professionella praktiken kring exempelvis anpassningar, kommunikation och agerande för medvetandegörande när eleven inte utvecklas i riktning mot kunskapsmålen. Frågan som ställs och diskussionen som initieras är av komplex art: Den kräver att deltagarna intar flera olika perspektiv (”det är ju den andra sidan av det hela”), att arbetslaget abstraherar (exempelvis kring frågor kring vad som potentiellt hindrar, passiverar, aktiverar och utmanar elevers motivation och strävan) och beaktar frågan bortom den specifika situationen (om det möjligtvis kan vara problematiskt om ”man”, det vill säga lärare, i vissa fall anpassar på ett sätt som i realiteten hindrar istället för stödjer). Som direkt svar på dessa mer komplexa frågor, lyfts återigen det specifika enskilda elevärendet in i samtalet:

Torild: I hans fall är det något som fallerar, för att de flesta funkar ju detta för då. Man har kommunikation, ok man kan bli en vecka sen och så, men då fungerar det.

Caj: Ja ja

Torild: Men i hans fall gör det inte det. Och det fungerar inte att komma i tid. Hans mamma och hans kommunikation fungerar inte och han blir bara aggressiv och arg när hon försöker, och då, och, ja det är hon som är (xx) med honom, och det funkar inte, och då, ibland tycker jag att då får man hjälpa till lite extra.

Mötesdeltagarna fortsätter samtalet med att prata om den specifika elevens personlighetsdrag och elevens förhållande med sina föräldrar. De beslutar att de ska kontakta elevens föräldrar och uppdatera dem om läget i skolan, samt att lämna information om ärendet till elevhälsan. De konstaterar att de vill hjälpa eleven och att det förmodligen kommer att ta tid. Avhandlandet av topiken avslutas med samtalsinspelet: ”Vem vet, det kanske kommer imorgon, jag vet inte”, varpå topikväxling sker. Samtalet rör sig således från en komplex fråga av abstrakt karaktär till samtalsinslag i berättande form om ett specifikt konkret elevärende.

Gruppdynamiska frågor: komplexitet, kontextbundenhet och perspektivtagande

Ovan har visats att det förekommer att komplexa, mindre kontextbundna frågor under samtalen initieras när praktiska frågor och enskilda elevärenden behandlas under mötessamtalen, men att de ofta reduceras till enkla frågor

eftersom komplexiteten i frågorna sällan uppmärksammas eller beaktas, alternativt att de inte utreds eftersom direkt topikväxling ofta följer. Detta sker även när gruppdynamiska frågor behandlas i mötessamtalen. Ett exempel på detta är då rektorn på Deltaskolan besöker ett av Deltalagets möten (D3). Rektorn anländer till mötesrummet 20 min efter mötesstart och deltar i 24 minuter. Samtalet rör klassrumsplaceringar, och en samtalsdeltagare föreslår att en manlig elev ska placeras vid ett bord tillsammans med tre kvinnliga elever. Flera av samtalsdeltagarna uttrycker då att det vore synd att placera endast en pojke tillsammans med tre flickor i en gruppkonstellation:

René: Nej, stackarn.

Rektorn: Fast här har vi väl ett genusperspektiv?

I samband med detta yttrande om genusperspektiv för rektorn ett kortare resonemang kring kön, klass och intersektionalitet. Detta teoretiskt orienterade inspel utifrån ett fjärrperspektiv beaktas inte i samtalet utöver instämmande jakande och medhållande nickningar. Istället introduceras andra topiker av den art som mötena oftast upptas av, det vill säga praktiska frågor och enskilda elevärenden. Bland annat behandlas inläsningstjänst, elevers nedstämdhet och oro, och föräldramissnöje med schemat. Vid en komplex gruppfråga som kräver ett fjärr- och utifrånperspektiv sker alltså topikväxling.

Ett annat empiriskt exempel vad gäller gruppdynamiska frågor går att finna under ett av Betalagets samtal. Betalaget är det tillfälligt konstruerade arbetslag som under terminen fått i uppdrag av skolans ledning att arbeta med ett skolutvecklingsprojekt vars syfte är att göra skolans möten mer strukturerade, effektiva och lösningsorienterade. Man ska införa eller förbättra mötesrutiner för att undvika långa diskussioner som inte resulterar i konkreta åtgärder. Under ett av Betalagets samtal (B1) konstateras att det är problematiskt att mötessamtal behandlar ”fel saker” och att lärare inte ”håller sig till det aktuella ämnet”. Samtalsdeltagarna konstaterar att det är viktigt att ”stoppa fria spekulationer” och ”föra mötesdeltagarna tillbaka till ämnet”. Betalaget beslutar därför att alla framtida möten på Betaskolan ska ha en dagordning, en ordförande, en sekreterare och en ”tidsunderlattare”, vilket sammantaget ska bidra till ett tydligare fokus på det som man anser vara angeläget under framtida mötestillfällen. När mötesreglernas reella implementering diskuteras i Betalaget, illustreras hur en lärare under ett tänkt framtida möte avviker från topiken *fotbollsregler på rasten* genom en iscensättning av ett mötesinspel (topiken

förekommer regelbundet under möten eftersom det har varit många konflikter under rast-situationerna vad gäller fotbollsaktiviteter på Betaskolan):

Mio: Jo det kan ju vara såhär, jag tycker, ja men, nu ska vi se, ”Ja men då ska vi prata om fotbollsregler, ska verkligen barnen spela fotboll, ska vi inte ta”, alltså att man liksom startar en helt ny diskussion. SKRATTAR

Gill: Ja!

Kari: Ja, precis, ett sidospår liksom.

Mio: Då så är ordförandes uppdrag att säga såhär ”det är en annan diskussion, nu ska vi prata om vilka regler vi ska ha”

Kari: Ja

Gill: Ja

I samtalet etableras vad som kan kategoriseras som en topikväxling, det Betalaget benämner ”ett sidospår”, i utredandet av konflikter under fotbollsaktiviteter. Uttalandet ”Det är en annan diskussion” markerar att det är ett annat ämne att ifrågasätta fotbollsaktiviteten utifrån ett fjärrperspektiv. Det är således inte en legitim topikprogression. Alla ger sitt medhåll till denna tolkning av vad det innebär att ”hålla sig till ämnet” och vad ”en helt ny diskussion” innebär.

I samtalet ges förslag på hur en sådant topikväxling kan hanteras:

Kari: Men man kan säga såhär liksom, ”Men alltså jag har funderat på det här överhuvudtaget, ska vi ha fotboll, är det inte väldigt mycket liksom maktkamp liksom”

SKRATT

Mio: Ja ja ja!

Kari: Ja, liksom att man liksom mer styr in det på

Mio: SKRATTAR Ja, lägger ut det på ett filosofiskt sätt istället

Kari: Drar in det på större vision

SKRATT

Mio: Mmm, såhär *viftar med händerna och himlar med ögonen*

SKRATT

Mio: *Antecknar* Då svarar den ”Men jag har tänkt, ska vi verkligen ha fotboll, är det inte bara en match och sport där de starkaste vinner?” skrev jag

SKRATT

Gill: Ja, just det

Mio: Ja SKRATTAR

Kari: ”Stopp!”, då ska man hålla sig till ämnet.

I iscensättningen avviker den tänkte mötesdeltagaren från topiken fotbollsregler genom att introducera frågor om makt under mötessamtalet. Komplexa frågor om makt och obalanserade styrkeförhållanden förstås som en topikväxling, en avvikelse från vad som betraktas som en relevant topik. En sådan diskussion

benämns ”filosofisk” och som en ”större vision”, vilket i detta sammanhang har en negativ värdeladdning (vilket illustreras med tonläge och två icke-verbala signaler: handgester och ögonrörelser). Betalagets metadiskussion kring en fiktiv grupp-dynamisk fråga åskådliggör vilka perspektiv som främst intas under samtalen och vilka frågor som anses vara regelrätta och angelägna att initiera. Uttalandena under Betalagets mötessamtal synliggör att det är praktiska och enkla frågor med konkret förankring, betraktade ur ett när- och inifrånperspektiv som står i centrum framför mer komplexa frågor som möjliggör abstraherande resonemang betraktade ur ett fjärr- och utifrånperspektiv. I tidigare exempel har jag visat att komplexa frågor sällan uppmärksammas eller beaktas under samtalen. I exemplet ovan blir detta påtagligt genom det avgränsande uttalandet ”Stopp!”. Ordet ”stopp” åskådliggör att i samtal om en komplex grupp-dynamisk fråga där det finns konstaterade problem med återkommande konflikter bör filosofiska frågor om bakomliggande orsaker, inte bara förbises, utan aktivt uteslutas.

Diskursorientering

I kapitlets första avsnitt har jag presenterat resultatet av analysen av aspekterna i den ideationella strukturen: topikernas karaktär, deras grad av komplexitet, kontextbundenhet och angelägenhet, samt perspektivtagande i samtalen. I detta avsnitt ska jag analysera hur de strukturella aspekterna analyserade ovan sammantaget kan förstås som uttryck för olika diskursorienteringar. Följande frågeställning ska därmed utredas: *Vilka diskursorienteringar ger de analyserade strukturerna i mötessamtalen uttryck för?*

I analysen av samtalens diskursorientering utgår jag utifrån följande uppdelning av de ideationella aspekterna i analysverktyget mellan vertikal och horisontell diskurs:

Tabell 5 Ideationella aspekter i analysverktyget

Struktur	VERTIKAL DISKURS	HORISONTELL DISKURS
INNEHÅLL Ideationell struktur	Samtalet präglas av: <ul style="list-style-type: none"> • För professionen angelägna frågor av professionell karaktär • Komplexa frågor • Svag semantisk gravitation • Fjärr- och utifrånperspektiv 	Samtalet präglas av: <ul style="list-style-type: none"> • Svagt professionsanknutna frågor eller frågor av personlig och privat karaktär • Enkla frågor • Stark semantisk gravitation • När- och inifrånperspektiv

Analysen av topikernas karaktär, komplexitet, kontextbundenhet, angelägenhet och perspektivtagande i samtalen, visar att en horisontell diskursorientering opererar i de observerade mötessamtalen vad gäller samtliga analyserade aspekter, vilket ska visas nedan.

Karaktär och angelägenhet

Jag inleder min analys av samtalens diskursorienteringar med att undersöka aspekten ”angelägna frågor av professionell karaktär”, vilket tillhör en vertikal diskurs, och aspekten ”frågor av personlig och privat karaktär”, vilket tillhör en horisontell diskurs.

Det har konstaterats att tre kategorier topiker dominerar i mötessamtalen: professionsrelaterade topiker, privata topiker och allmänna topiker. De två sistnämnda kategorierna kan klassificeras som horisontellt diskursivt orienterade, eftersom de är för professionen ovidkommande frågor av personlig eller privat karaktär. Den första kategorin topiker, professionsrelaterade topiker, är de frågor som rör lärares yrkesvardag på något sätt, och de är de mest frekvent förekommande topikerna under samtalen. En topik kan dock vara professions- eller verksamhetsanknuten utan att vara angelägen och av professionell karaktär. Det är därför av vikt att analysera dessa topiker i detalj för att kunna identifiera den dominerande diskursorienteringen.

Professionell karaktär i fråga om ämnesinnehåll under mötessamtal, handlar om kvaliteten på samtalsinnehållet, snarare än det faktum att det avhandlas av personer som tillhör en viss profession (jfr Frelin, 2010: Frelins definition av ”being professional”). Professionell karaktär på ämnesinnehållet i ett arbetsplatssamtal innebär att ämnesinnehållet är kopplat till expert-domänen i fråga, samt att ämnesinnehållet är relaterat till expert-domänens syften och mål (Gunnarsson, 2009). En vertikal diskurs präglas, enligt Bernstein (2000), av specialiserad kunskap. En professionsrelaterad fråga är därför professionell när frågan har en viss specialiserad karaktär. I vilken mån en topik är av professionell, specialiserad karaktär hör således samman med dess komplexitet och hur den berör och är angelägen för den professionella praktiken (det som rör expert-domänen, det specialiserade området för lärarprofessionen). Jag ska därför nedan analysera de professionsrelaterade topikernas grad av angelägenhet och komplexitet, för att kunna identifiera om de topiker som avhandlas under mötessamtalen kan sägas vara av professionell karaktär.

Av de professionsrelaterade topikerna är de praktiska frågorna mest frekvent förekommande. Eftersom de praktiska frågorna ofta är brådskande skulle frågorna kunna förstås som angelägna, i den mening att de är angelägna att utreda eftersom de är akuta. Begreppet angelägenhet kan dock problematiseras. Att en fråga är angelägen kan både innebära att den är brådskande och att den är viktig och betydelsefull. Utifrån en förståelse av angelägenhet som ett subjektivt fenomen, då är en angelägen fråga under ett mötessamtal en som anses vara brådskande, viktig och institutionsrelevant av samtalsdeltagarna själva, av den anledningen att frågan annars inte skulle behandlas under samtalet. De frekvent förekommande frågorna – de akuta, praktiska driftsfrågorna är institutionsrelevanta. Det är således oftast en institutionsrelevant samtalsorientering under mötessamtalen. Institutionsrelevant är dock inte synonymt med professionsrelevant. För att en topik/fråga ska betraktas som angelägen utifrån avhandlingens tolkning av vertikal diskurs, ska topiken/frågan vara betydelsefull och angelägen för den professionella pedagogiska praktiken, relaterad till expert-domänens syften och mål. Med en förståelse av angelägenhet som professionsrelevant kan flertalet av de topiker som avhandlas under mötessamtalen förstås som svagt professionsrelevanta, svagt professionsanknutna eller för lärarprofessionen ovidkommande, en aspekt som har en horisontell diskursorientering.

Komplexitet, semantisk gravitation och perspektivtagande

En aspekt som hör nära samman med grad av professionell karaktär, vilket nämndes ovan, är komplexitet. En frågas komplexitet rör bland annat dess svårighetsgrad och abstraktionsnivå, att den innehåller flera delar/variabler, och att den kräver ett utifrånperspektiv och att bli bearbetad ur flera olika perspektiv (jfr Törnblom, Stålné & Kjellström, 2018). Huruvida en fråga är av komplex karaktär är alltså nära sammanbundet med perspektivtagande och semantisk gravitation (grad av abstraktionsnivå), vilka samtliga är aspekter i den ideationella strukturen.

I de observerade mötessamtalen handlar de professionsrelaterade topikerna och frågorna om allt som rör skolans verksamhet, exempelvis arbetsmiljö, schema, elever, undervisning, arbetsmiljö och budget. Dessa professionsrelaterade frågor är ofta av enkel och praktisk karaktär snarare än av komplex och specialiserad karaktär (frågor som rör expert-domänen lärarprofessionen). Ett när- och inifrånperspektiv med fokus på här och nu

opererar särskilt tydligt när de frekvent förekommande praktiska frågorna avhandlas, men sådana perspektiv intas också vid avhandlandet av andra professionsrelaterade topiker. Frågorna är till kraftigt övervägande del förankrade i det konkreta och vardagliga, de är starkt kontextbundna och har en konkret karaktär. De observerade mötessamtalen har således en stark semantisk gravitation med en högfrekvent förekomst av summerande och reproducerande beskrivningar, informationsspridning och informationsupprepning. Kontextbundenheten innebär att samtalen utgår från konkreta fall, enstaka personer, platser och tidpunkter. Karakteristiskt för en horisontell diskurs är att den är bunden till specifika praktiker (Bernstein, 2000), att den drivs av praktisk och direkt erfarenhetsbaserad kunskap (Singh, 2002) och är relaterad till praktiska mål (Bagley & Beach, 2015; Beach, 2011). Jag kan därmed konstatera att samtals ideationella struktur har en horisontell diskursorientering. Min slutsats är att oavsett vilken typ av topik som avhandlas är det en horisontell diskursorientering som opererar.

Förbindelser mellan aspekterna samt nyanser i diskursorientering

Ett par poänger och förtydliganden ska göras vad gäller aspekternas inbördes relationer. Det har konstaterats att samtalen präglas av enkla frågor och kontextbundenhet – aspekter som är en del av en horisontell diskurs. Ett logiskt antagande är att ett samtal som karaktäriseras av enkla frågor också har en kontextbunden karaktär, särskilt eftersom komplexitet bland annat rör just abstraktionsnivå. Det blir härmed tydligt att aspekterna som analyseras i den ideationella strukturen är närstående och stundtals överlappande. Man kan därför fråga sig om och i sådana fall hur aspekterna samverkar med varandra i riktning mot aktuell diskursorientering. Förhåller det sig exempelvis så att den typ av enkla topiker som fokuseras i mötessamtalen, i kombination med de perspektiv som intas, leder till en viss kontextuell förankring? Eller förhåller sig relationen mellan dessa aspekter på motsatt vis: att samtals kontextbundna karaktär leder till vissa topikval och att vissa perspektiv intas? Om en aspekt har en horisontell diskursorientering, är det då oundvikligt att resterande aspekter också får en horisontell diskursorientering? Jag ska diskutera dessa frågor nedan.

Jag menar, utifrån min tolkning av studiens teoretiska ansats, att det inte går att förstå mötessamtalen utifrån kausala relationer mellan olika aspekter i

analysverktyget på detta sätt: att aspekterna opererar på olika nivåer och A nödvändigtvis leder till B som leder till C. De olika aspekter som observerats och analyserats förstås i avhandlingen som en diskursiv helhet: ett nätverk av aspekter som samspelar utifrån den styrande diskursorienteringen. Den dominerande horisontella orienteringen medför både topiker och frågor av viss karaktär, att vissa perspektiv intas, samt ett visst sätt att avhandla topikerna på. Diskursorienteringen påverkar samtalen i sin helhet, alla dess aspekter och strukturer.

Utifrån resonemanget ovan ska ytterligare en sak poängteras. Även om diskursorienteringen påverkar samtalen i sin helhet, betyder det inte nödvändigtvis att samtliga aspekter i en struktur måste ha samma starka diskursorientering under ett samtal, om en eller ett flertal av aspekterna har det. En dominerande diskursorientering kan ha inslag av en annan diskursorientering. De observerade mötessamtalen har exempelvis stundtals vertikala inslag där komplexa frågor lyfts, men samtalens dominerande diskursorientering innebär att de inte är ett forum för behandling eller utredande av komplexa frågor. Samtal kan ha inslag av olika nyanser och ha en starkare orientering mot en viss diskurs i vissa sammanhang eller under vissa omständigheter. Det är därför av vikt att analysera alla aspekter, även de närliggande och stundtals överlappande, för att kunna göra goda analyser och trovärdiga tolkningar ur ett sammantaget perspektiv. Min analys av samtliga aspekter visar därmed att diskursorienteringen opererar på sådant sätt i samtalen att helheten resulterar en horisontell orientering, även om vertikala inslag förekommer.

Semantisk gravitation är ytterligare ett exempel på hur samtal kan innehålla inslag av olika diskursorienteringar. Jag har ovan tydliggjort att mötessamtalen främst präglas av stark semantisk gravitation. Samtal kan dock präglas av en varierande grad av semantisk gravitation, de måste inte nödvändigtvis karaktäriseras av antingen stark eller svag semantisk gravitation. Språkanvändning i samtal kan förstås som vågliknande rörelser mellan det konkreta och kontextnära och det mer abstrakta (Martin, 2013; Maton, 2013; Nygård Larsson & Jakobsson, 2017). Inslag av enkla frågor under mötessamtal innebär därför inte per automatik att det finns en avsaknad av komplexitet.

Sammanfattning

Jag har i avhandlingens första resultatkapitlet analyserat den ideationella strukturen i mötessamtalen, det vill säga topikernas karaktär, grad av komplexitet och kontextbundenhet, samt perspektivtagande i samtalen.

Analysen visar att mötessamtalen återkommande samlas kring ett antal frekvent förekommande topiker och vissa typer av frågor. Privata och personliga topiker förekommer i mötessamtalen, men de professionsrelaterade topikerna dominerar. Av de professionsrelaterade frågorna avhandlas främst praktiska frågor, enskilda elevärenden och gruppdynamiska frågor. De professionsrelaterade topikerna är av enkel snarare än komplex karaktär och kan sällan kategoriseras som av specialiserad och professionell karaktär. Frågorna som avhandlas i samtalen är ofta akuta vad gäller att ordna den praktiska skolverksamheten och den logistisk som ofta omgärdar dessa frågor. Ofta saknas angelägenhet vad gäller den professionella praktiken. I samtalen intas ett när- och inifrånperspektiv med fokus på "här och nu". Topikerna och frågorna är kontextbundna, konkret förankrade i befintlig kontext och fokuserade på enskilda fall. Därmed förekommer sällan abstraherande resonemang.

Utifrån min analys kan jag sammanfattningsvis dra slutsatsen att en horisontell diskursorientering dominerar i de observerade mötessamtalen vad gäller samtliga analyserade aspekter.

Kapitel 7. Samtalens interpersonella struktur

I detta andra resultatkapitel besvaras avhandlingens andra frågeställning genom en kartläggning och analys av de aspekter i mötessamtalen som rör samtalens interpersonella struktur. Begreppet *interpersonell* betyder ”mellanmänsklig” i meningen ”samspel mellan olika personer”. Interpersonella spörsmål handlar om det som händer mellan människor och hur vi relaterar till andra (Egidius, 1994). Lärare arbetar i en verksamhet präglad av just mellanmänskliga kontakter: daglig elevkontakt, samarbete med varandra, andra yrkesgrupper och föräldrar, samt samverkan med extern expertis. Den relationella sidan av läraryrket är därmed påtaglig, också under lärarlags mötessamtal. Kommunikation involverar per definition interpersonell interaktion (Linell, 2009), och mötessamtal består av en mängd olika relationella aspekter. Utifrån avhandlingens teoretiska ramverk innebär den interpersonella strukturen under mötessamtal de sätt samtalsdeltagarna genom sina samtalshandlingar och kommunikativa inspel positionerar sig i relation till samtalsinnehållet och varandra, de förhållningssätt och den sociala orientering som förekommer och opererar i samtalet.

Mötessamtalen i studien avhandlas av lärarkollegor som, i samtliga fall, delar arbetsrum och har gemensamma elevgrupper. De har med enstaka undantag arbetat tillsammans under lång tid. De har således samtalat med varandra vid en mängd tillfällen, i olika forum, under både formella och informella sammanhang (under mötessamtal, i arbetsrummet, i personalrummet, under arbetsplatsträffar etc.) och i och med detta positionerat sig på olika sätt i relation till varandra och andra i en mängd yrkesmässiga situationer. Hur det mellanmänskliga förhållningssättet kommer till uttryck har dock olika betydelser i olika situationer och i olika forum. Hur det kommer till uttryck och vilken betydelse det får under mötessamtal ska utredas i detta kapitel.

Under mötessamtal kan relationella positioneringar, förhållningssätt och hållningar uttryckas på en mängd olika vis. Det finns ett flertal aspekter att beakta vad gäller samtalens interpersonella struktur. För att få en helhetsförståelse av mötessamtalens interpersonella struktur analyseras därför i vilken utsträckning samtalen präglas av objektivitet eller subjektivitet; saklig

argumentation eller argumentation baserad på antaganden, åsikter och tyckanden; distans eller närhet; allvar och seriositet eller lättsamhet och skämtsamhet. Utöver detta undersöks även förekomst av gemensam reflektion präglad av nyansering, problematisering och ifrågasättande, samt förekomst av ett omsorgsorienterat förhållningssätt med inlevelse och känsloladdning. Precis som i övriga strukturer är flera av aspekterna i den interpersonella strukturen närliggande och har beröringspunkter.

Även om den ideationella, interpersonella och textuella strukturen analyseras fristående från varandra, belyses eventuella förbindelser och/eller beröringspunkter dem emellan, vilket kommer att framgå i de olika resultatkapitlen. Slutsatser i föregående kapitel kommer därför att diskuteras emellanåt, men utgör inte en utgångspunkt för den analys som presenteras i föreliggande kapitel.

Interpersonella aspekter som karaktäriserar mötessamtalen

I analysen av den interpersonella strukturen i samtalen framträder ett antal tydliga karaktäristiska. Hur de olika aspekterna i samtalens interpersonella struktur kommer till uttryck i de observerade mötessamtalen presenteras nedan.

Subjektivitet/objektivitet

Den första aspekten som analyseras vad gäller den interpersonella strukturen, är förekomst av subjektivitet/objektivitet. Precis som de andra analytiska begrepp analysverktyget innehåller, är subjektivitet och objektivitet ytterligheter på en skala: en glidande skala med potentiell mer eller mindre förekomst av det ena eller det andra fenomenet. Hur ser det då ut i de observerade mötessamtalen vad gäller detta? I vilken utsträckning är samtalspraktiken av subjektiv eller objektiv karaktär?

Under de observerade mötessamtalen förekommer flertalet samtalsdelar där samtalsinslag av mer objektiv art förekommer. Oftast handlar sådana inslag om den typ av logistisk-praktiska frågor som beskrevs i föregående resultatkapitel, där en neutral hållning är norm. Neutralitet är norm främst därför att sådana frågor erbjuder föga utrymme för mer subjektiva samtalsinspel. Exempel på sådana frågor är: ”Vilken tid ligger föräldramötet?” (Z1), ”I vilken sal är det nationella provet?” (A2) och ”Kan vi fixa lås i *Sal 1*?” (D6). Sådana frågor kan följas av subjektiva inspel, exempelvis ”Jag är redan

trött på detta ((det nationella provet))” (A2) eller ”Det är värdefullt för mig ((att ordna läs-möjligheter))” (D6), men främst intas en neutral hållning när sådana frågor utreds. Subjektiva inslag förekommer alltså även i avhandlandet av praktiska frågor (exempelvis i form av tyckanden), och samtalens övergripande karaktäristika är subjektivitet. Subjektiviteten tar sig ett flertal olika uttryck. Jag ska nedan redogöra för olika kännetecken på att samtalen har en subjektiv karaktär.

Ett första tecken på samtalens subjektiva karaktär är de många samtalsinspel som utgår från personliga övertygelser. Sådana samtalsinspel inleds ofta med ”Jag känner att”, ”Jag tycker att” och ”Jag hoppas att”. Det egna jaget tillsammans med det subjektiva tyckandet, kännandet och förhoppningen är därmed utgångspunkten och i samtalsfokus. Mötesdeltagare kan hypotetiskt utföra kommunikativa handlingar där samtalsinspel inleds med jag-fokuserade fraser av typen ovan, men där den reella samtalshandlingen är av mer objektiv och saklig karaktär. I de observerade mötessamtalens fall handlar det dock oftast om att ord och kommunikativ handling överensstämmer. Även i de fall deltagarna inte uttryckligen uttalar frasen ”jag tycker”, så förekommer en mängd tyckanden och åsikter. Ett av många exempel på detta är när Alfalagets samtal behandlar en elev som ertappats med att fuska på ett prov. En av samtalsdeltagarna menar då att detta inte var en god strategi av eleven eftersom det var ett ”onödigt” prov att fuska på och att: ”det hade varit smartare att fuska på högskoleprovet” (A4).

Ytterligare ett exempel på frekvent förekommande formuleringar som har en subjektiv karaktär är samtalsinslag i anslutning till det fenomen som behandlades i föregående kapitel: att komplexa frågor och problematiserande resonemang initieras i mötessamtalen, men att sådana resonemang sällan utvecklas och ofta följs av topikväxling. Före topikväxling kommenteras ofta det problematiska spørsmålet med samtalsinspel av subjektiv karaktär i form av personliga åsikter. Några exempel på detta är: ”Ja, det är ju lite dumt” (A5), ”Det är lite synd” (D5) och ”Trist” (D6). Sådana kommentarer är av värderande karaktär. Ett sätt att undersöka förekomst av subjektivitet är att ta fasta på de formuleringar som används, särskilt vad gäller positiva och negativa värdeomdömen. I anslutning till framförande av antaganden och tyckanden används ofta värdeord och värdeomdömen, vilket är det andra tecknet på subjektivitet under samtalen. Åsikter och tyckanden uttryckta i värdeomdömen används särskilt när mötessamtalen behandlar enskilda elevärenden. När sådana ärenden behandlas förekommer frekvent beskrivningar av elever i form av

värdeomdömen kopplade till elevernas personlighetsdrag. Det sker i samtliga arbetslags mötessamtal förutom i Betalagets (eftersom de inte samtalar om enskilda elever under sina möten). Nedan ska jag ge några konkreta exempel från empirin på samtalsinslag där subjektiva värdeomdömen förekommer. Under ett av Deltalagets (D2) mötessamtal uppdaterar samtalsdeltagarna varandra om aktuellt läge vad gäller ett flertal elever. Flera samtalsinspel fokuserar uppfattningar om elevernas personlighetsdrag:

Ilon: *Elev* är ju en väldigt känslig kille.

Loa: Jaha, jag trodde han var en cooling

Ilon: Nej

I utdraget ovan ser vi hur Ilon menar att eleven är på ett visst sätt, varpå Loa replikerar att denne hade en annan uppfattning. Ilon diskvalificerar då dennes uppfattning med det nekande yttrandet ”Nej”. Samtalsutdraget är representativt även för övriga mötessamtal. När subjektiva tyckanden och värdeomdömen uttrycks gällande elever handlar det ofta om kortfattade kommentarer av konstaterande art. Samtalsdeltagarna fastslår, som om det vore ett objektiva faktum, att en elev har ett visst karaktärsdrag eller beteendemönster. Ytterligare ett empiriskt exempel på detta går att finna under ett av Alfalagets (A5) mötessamtal. Samtalet rör en elev som eventuellt ska byta skola, och samtalsdeltagarna konstaterar att det är ”svårt att få upp betygen” om man byter skola i nionde klass:

Sam: Särskilt om man är lite speciell som *Elev* är.

Kim: Ja, hon är ju lite avig i humöret.

Det finns en mängd liknande exempel på sådana kortfattade subjektiva tyckanden och värdeomdömen, särskilt vid beskrivning av elevers (uppfattade) personlighetsdrag, exempelvis: ”Han är ju såhär manisk” (A4), ”Hon är otroligt snurrig” (D4), ”Han är en skör pojke” (D4), ”Han är professorsämne, uppe i det blå” (A4), ”Han är som en enda stor clown” (D4), ”Han är bara som en parasit” (D4), ”Han är lite seg” (Z1), ”Han är väldigt smygig” (A1), ”Han är så långsint” (D6), ”Hon är en showapa” (S1) och ”Han är inte lika kantig längre” (A4). Ibland tydliggör samtalsdeltagarna att det är ett subjektivt värdeomdöme genom att i yttrandet infoga att det handlar om en egen upplevelse eller ett eget tyckande, exempelvis: ”Jag upplever att han är sävlig” (D1), ”Jag tycker att han bara stänger av” (D6) och ”Jag tycker han är svår” (A4). Subjektiviteten uttrycks därmed ibland explicit men oftast sker det implicit. Under behandling av

enskilda elevärenden uttrycks även stundtals värdeomdömen om vårdnadshavare, exempelvis ”fin mamma” (D4), ”pappan kan inte ens läsa ett mail” (A4), ”dålig bonusmamma” (D4) och ”mamman är kanske mytoman” (A4). Värdeomdömen används även i andra sammanhang än när enskilda elevärenden avhandlas. En ”Öppet hus”-aktivitet benämns under ett av Deltaskolans mötessamtal ”propagandakväll” (D3), beslutet från ledningen att nya mötesregler ska införas kommenteras i Betalaget med ”De vill att vi ska ha slaktat möten” (B2), och en elevgrupp på Alfaskolan beskrivs som att ”de är Alzheimers” (A4). Samtalen har således ofta en subjektiv inriktning där olika typer av topiker och frågor värdeladdats.

Ett tredje tecken på subjektivitet i samtalen är argumentationens karaktär. Argumentationen, det vill säga de kommunikativa handlingar samtalsdeltagarna utför när de resonerar systematiskt för att stödja en idé, teori eller handling, präglas av personligt vinklade omdömen med positiv laddning, framför objektivitet och saklighet. Det skäl som formuleras och framförs till varför en idé eller handling bör appliceras eller genomföras, är oftast dess ”rolighet”. De idéer eller handlingar som diskuteras kan vara av olika slag, men rör oftast planeringsarbete där förslag på aktiviteter eller lektionsinnehåll framförs. Jag ska ge några exempel från samtalspraktiken på hur motiveringar för att genomföra specifika inslag i undervisningen uttrycks. I Alfalaget (A3) föreslår man att eleverna ska få se en särskild film om Kenya, och motiverar det med att: ”Det är ju alltid roligt att vidga perspektivet”. Under ett av Alfalagets (A4) mötessamtal föreslås ”Modig” som ett lektionstema med motivationen att det är ”roligt” och att ”det blir gött för dem ((eleverna))”. Således handlar det sällan om systematiska resonemang utifrån objektiv argumentation, utan formulering av subjektivt färgade skäl. Under ett av Deltalagets samtal uttrycks förslaget att man borde behandla Nobelpriset i undervisningen och motiverar det med att ”Det vore kul” (D5). I Sigmalaget (S1) konstateras att ett undervisningsmoment ”blev lyckat” för att eleverna tyckte att det var ”roligt med pratbubblor” och ”roligt att kryssa i rutor”. Argumentation och diskussion kring undervisningsinnehåll sker sällan under mötessamtalen, men när det görs är det oftast utifrån perspektivet huruvida undervisningsinnehållet är roligt eller ej. En vanlig *respons* på förslag på aktiviteter eller lektionsinnehåll under mötessamtalen är också av samma slag: korta subjektiva och positivt laddade uttalanden, exempelvis: ”Kull!” (S1) som respons på förslaget ”Jag lade den lektionen där”, ”Mmm, det tror jag blir kul för dem” (D5) och ”Det är ju super” (S1) som svar på olika lektionsförslag, och ”Ja, det blir härligt” (A4) som respons på ett förslag

om ett studiebesök. Sammanfattningsvis kan konstateras att det alltså sällan förs systematiskt resonemang där sakliga skäl för ett visst innehåll eller aktivitet framförs, och att även responsen är av subjektiv karaktär. Mer saklig argumentation förekommer dock vid enstaka tillfällen. Till exempel framförs att en viss aktivitet bör genomföras för att den stärker grupptillhörigheten i en klass (D1) och man föreslår vid ett tillfälle att man i ett individuellt fall bör bortse från vissa fastställda kommunikationsrutiner i verksamheten på grund av att en elev har kommunikativa svårigheter (A3). Resonemang där sakliga skäl framförs förekommer också vid enstaka andra tillfällen när andra typer av topiker avhandlas, till exempel att längre ledighet endast i undantagsfall ska beviljas på grund av skolplikten (D3) (Jag återkommer till det första och det sista exemplet längre fram i avhandlingen). Systematisk saklig argumentation förekommer således undantagsvis och när det förekommer så sker det kortfattat, ofta som enskilda yttranden av enskilda samtalsmedlemmar. Argumentation där man drar slutsatser och applicerar dem på ett fall i en diskussion, förekommer mycket sällan.

De enskilda formuleringarna och ordvalen som används är alltså ett tecken på att samtalen präglas av subjektivitet. Att undersöka positionering i samtalen handlar dock inte endast om att identifiera/urskilja de enskilda subjektivt laddade/värdeladdade orden eller uttrycken, vilka endast är ett av många uttryck för samtals subjektiva karaktär. I andra fall där samtalen har en subjektiv karaktär handlar det inte om de enskilda orden och formuleringarna, utan om hela samtalsinslag. Ett exempel på sådana hela samtalsinslag som avslutningsvis ska behandlas, är de privata topiker och personliga berättelser som mötessamtalen innehåller, det vill säga topiker som inte är kopplade till expertdomänen, den pedagogiska verksamheten. Dessa topiker avhandlas utifrån ett subjektivt perspektiv där den enskilde samtalsdeltagarens upplevelsevärld är utgångspunkt och fokus.

Närhet/distans

Efter analys av strukturens första aspekt – subjektivitet/objektivitet – går jag nu vidare med analys den andra aspekten i den interpersonella strukturen, vilken rör grad av närhet och distans och hur detta tar sig uttryck.

Ett av de mest framträdande kännetecknen i mötessamtalen är att de har en sociocentrisk karaktär, präglad av en väl synlig gemenskap och kollegialitet. Detta innebär bland annat att samtalen karaktäriseras av hjälpsamhet. När

praktiska och logistiska hinder och svårigheter uppkommer, erbjuder samtalsdeltagarna på eget initiativ att ”ta din lektion”, ”ställa upp”, ”täck upp” och ”hoppa in”. I samtalen finns en tydlig anda av att problemen är gemensamma och att alla strävar efter att försöka hitta lösningar på de utmaningar olika samtalsdeltagare eller arbetslaget som helhet ställs inför. På grund av detta löses också de flesta praktiska och logistiska problemen snabbt under samtalet. Gemenskapen och kollegialiteten är således tydligt uttryckt i praktiken. Kollegialiteten har dock ytterligare dimensioner. Ett framträdande karaktärsdrag i mötessamtalen är att gemenskapen präglas av närhet och förtrolighet samtalsdeltagarna emellan. Två tecken på detta finns: en vänskaplighet präglad av en intim och privat hållning, samt strävan efter samstämmighet och konsensus, vilket ska visas nedan.

Det första tecknet på närhet och förtrolighet är den intimitet, värme och vänskaplighet som ofta genomsyrar samtalen. Det finns många exempel på inslag av detta under mötessamtalen. Samtalsdeltagarna använder exempelvis stundtals privat laddade uttryck. I Sigmalaget finner vi ett exempel på detta (S1):

Jonni: Vad är det här för skojig sax?

Sasha: Det är en barnsax

Jonni: Det är de där Staples, de vi har råd med.

Sasha: Jaha, de är extra korta baby.

Användningen av en ömhetsbetygelse i samtalsutdraget ovan (benämningen ”baby” i referens till varandra) signalerar närhet och intimitet och är ett tecken på tillgivenhet och vänskap. Det finns fler exempel på samtals stundtals intima karaktär. Under ett möte i Zetalaget (Z1) avhandlas information om lärarnas placering i arbetsrum, nyckelfördelning och förvaringsskåp. När lärarna efter informationsutbytet ska avsluta samtalet, görs fyra yttranden: ”Ha det gott”, ”Puss”, ”Puss” och ”Puss puss” från mötesdeltagarna. Dessa samtalsinspel åskådliggör att även en topik av mer praktisk och informativ art kan utmytna i ömhetsbetygelser.

Ett andra tecken på att samtalen är av privat och intim karaktär är den öppenhet kring den egna individens mående och privata bekymmer som mötesdeltagarna vid upprepade tillfällen delger varandra. Ett exempel på detta finns på Betaskolan där mötespunkten ”Hur mår vi?” är placerad högst på dagordningen, vilket konkret innebär en rutin i den inledande fasen av arbetslagsmötena i Betalaget och Zetalaget som består av en frågerunda där alla mötesdeltagare ska berätta hur de mår. Några lärare besvarar frågan i mer

allmänna termer: ”Lite stressad men det är ok” (B1), medan andra går in på specifika förhållanden. Exempelvis beskriver en av lärarna sin depression och säger att: ”Jag lyckas uppbringa energi till våra möten, men jag dör varje gång jag går härifrån” (B1). Specifika, konkreta incidenter kan beskrivas, exempelvis upprördhet över att en elev kastat en sax på en annan elev. Mötessamtalet är under dessa tillfällen ett forum för intima berättelser om det egna måendet. Stämningen är lugn och respektfull, ingen avbryter eller ifrågasätter. Samtalsinspelen möts med medlidande blickar och hummanden. Ett exempel från det empiriska materialet ska nedan illustrera ovanstående poäng. I Zetalaget (Z1) sker följande replikväxling som start på mötessamtalet, gällande mötesdeltagarnas aktuella mående:

Gill: Ok, första punkten är ”Hur mår vi”, då kan ju vi ju börja med *VFU-student*, hur mår du?

Louis: Alltså, hur känns det, allmänt?

VFU-student: Ja SKRATTAR ja, jag är lite trött från idag, eller det blir lite jobbigt, eller jag vet inte, för mycket sol.

Louis: Ja.

VFU-student: Men det känns, det känns, annars känns det bra.

Louis: Ja, ja.

VFU-student: Det är kul.

VFU-studenten genomför efter det sista samtalsinspel i utdraget ovan en topikväxling. VFU-studenten initierar en diskussion kring ett eventuellt vikariat för en frånvarande lärare och om det finns möjligheter att också ”ta över” fler lektioner från Gill. Efter att praktiska frågor kring detta klargjorts för Gill tillbaka samtalet till mötespunkten ”Hur mår vi”:

Gill: Ja, bra. Louis har inte berättat för alla här hur du mår kanske, eller?

Louis: Nej, min tennisboll i halsen, just nu SKRATTAR. Men det var, det känns bättre nu än det gjorde i morse, för då var jag så ”Jag hoppas att jag står ut imorgon också”.

Gill: Ja

Louis: Ja, nä, annars är det okej.

Gill: Och jag mår mycket bättre sådär mentalt, jag var ju så himla nerkörd kände jag mig förra veckan, och var rädd att jag skulle ramla ihop lite men nu är jag ju mycket mycket piggare, så det är ju jättebra.

Louis: Gött.

I ovanstående samtalsutdrag behandlas både fysisk och psykisk hälsa/ohälsa (dagordningspunkten ”Hur mår vi?” tillsammans med Louis specifikation ”Alltså, hur känns det, allmänt” öppnar för redogörelser för en mängd olika

typer av hälsofrågor), vilket sker även i Betalaget. Gemensamt för de två arbetslagens mötessamtal är att man kortfattat, men ofta detaljerat avhandlar hur samtalsdeltagarna mår. Var och en av samtalsdeltagarna lämnar en kort redogörelse, varpå de enskilda personernas hälsoläge lämnas därhän genom topikväxling i form av att man lyfter en aktuell fråga eller nästa punkt på dagordningen. Även i Alfalaget har man den stående mötespunkten ”Arbetsmiljö: Stress, arbetsro, ljudnivå” på dagordningen. Ett exempel på hur aktuellt mående uttrycks i Alfalaget ska nedan presenteras. Under ett av Alfalagets mötessamtal (A2) uppger samtalsdeltagarna under ovan nämnda mötespunkt att de är trötta på att de måste utföra en mängd arbetsuppgifter som de menar egentligen inte ingår i läraruppdraget (administrativa uppgifter och vaktmästaruppgifter nämns bland annat), vilket skapar en stressfylld arbetsvardag. Ordet ”stress” står med i dagordningspunkten och det är också det vanligaste svaret på frågan om mående:

Torild: Arbetsmiljö, ja, jag vet inte, har vi något att ta upp där idag?

Caj: Mmm

Torild: Det är nästa punkt alltså, men jag vet inte

Bent: Det är ju de här närmaste veckorna som är avgörande.

Caj: Stress

Kim: Ja stressnivån.

Efter att flera av lärarna konstaterat att det är stress som präglar måendet i arbetslaget för tillfället, behandlar samtalet lärarnas stresskänslor kring kommande utvecklingssamtal och nationella prov (det som Bent refererar till när han nämner ”de här närmaste veckorna”). I Alfalaget är det främst yrkesrelaterade frågor som genererar stress och nedstämdhet som avhandlas under denna dagordningspunkt. Alfalaget tar i större utsträckning än Betalaget och Zetalaget upp det egna måendet mer tydligt och uttryckligt kopplat till arbetssituationen, arbetsmiljön och arbetsuppgifterna. Det kan bero på att dagordningspunkterna skiljer sig åt i benämningarna, vilket i sin tur kan styra samtalet i olika riktningar: ”Hur mår vi i arbetslaget? Stress, arbetsro, ljudnivå” i Alfalaget jämfört med endast ”Hur mår vi?” i Betalaget och Zetalaget. I Alfalaget samtalar man främst om arbetsmiljöproblematik kring exempelvis ventilation och fukt, men även smärtproblematik nämns under denna dagordningspunkt. Klart är dock att deltagarnas mående är en stående punkt (i två av arbetslagen är det den första punkten på dagordningen) som kan förstås som central och som alltid avhandlas under mötessamtalen. Klart är också att samtalen under dessa dagordningspunkter är av förtrolig karaktär.

Förtroligheten blir synlig när mötesdeltagarna delar med sig av personliga bekymmer, stress- och smärtproblematik, där medlidande och sympatier uttrycks. Samtalsdeltagarna delger varandra privata detaljer om kropp och själ, ibland kopplat till yrkesvardagen som lärare, ibland kopplat till den privata sfären. Samtalen har därmed stundtals karaktären av en privat konversation, så som en mellan nära vänner. Samtalen genomförs i ett sammanhang där den relationella positioneringen präglas av tillit och trygghet.

En typ av positionering som kan diskuteras i samband med närhet är samstämmighet. De i studien framkomna resultaten tyder på att mötessamtalen präglas av samstämmighet och konsensussträvanden, där ett kritiskt förhållningssätt med utmanande argument, ifrågasättanden eller problematisering får begränsat utrymme. Konsensussträvanden är inte i sig ett tecken på närhet och förtrolighet, men på de sätt dessa strävanden tar sig uttryck under mötessamtalen, blir de en del av mötesdeltagarnas närhetspraktik. Att konsensussträvanden är karaktäristiskt för mötessamtalen speglas i en av de åtgärder som Betalaget beslutar ska införas för att göra Betaskolans möten mer strukturerade, meningsfulla, effektiva och lösningsorienterade (det gäller APT, möten i pedagogiska konferenser, årskursanknutna arbetslag samt andra mötesgrupper på skolan, till exempel förstelärargruppen): åtgärden ”tyst applåd”. Under samtalet uttrycks att för stor del av mötestid går åt till medhåll och stödjande uttalanden som ”Det håller jag med om” och ”Det tycker jag också att vi ska göra”. Därför beslutar Betalaget att tidsåtgången till samstämmighetsbetyganden ska reduceras genom att verbalt uttalat medhåll ersätts med ett kroppsspråkligt dito. Detta ska realiseras genom mötesregeln ”Tyst applåd”, det vill säga att medhåll uttrycks genom att fladdra med händerna i höjd med huvudet. Det är inte unikt för Betaskolan att samstämmighet präglar mötessamtal, det förekommer under samtliga mötessamtal. Undvikande av motsättningar, ifrågasättanden och presumtiv konflikt blir bland annat tydligt i dels upprepande frågor kring överenskommelser, dels bekräftanden av varandra och markering av gruppen som enhet, vilket ska visas nedan.

I samtalen undersöks flera gånger huruvida samtalsdeltagarna känner sig bekväma med vissa lösningar och de försöker upprepade gånger försäkra sig om att ingen upplever obehag eller missnöje. Man bekräftar varandra inför alla samtalsdeltagare på ett positivt sätt, främst verbalt i form av uppmuntrande och stärkande samtalsinspel, till exempel ”Du fick beröm idag ((av en elev))!” (A3). Bekräftelse och uppmuntran visas också med hjälp av icke-verbala handlingar genom klappar på axlar, rygg och lår. De bekräftande inspelen där man stärker

varandras utsagor och insatser verbalt, sker exempelvis genom uttalanden som: ”Jag tycker att ni har gjort ett fantastiskt jobb” (B2). Det som lyfts som positivt och centralt är konsensus mötesdeltagarna emellan, samt samtalsdeltagarnas välmående och talutrymme. Vid ett tillfälle uttrycks exempelvis att: ”I en mindre formell grupp som vi ändå är, är det viktigt att alla får komma till tals” (B2).

Vid de fåtal tillfällen som motsättningar uppkommer följer ett mönster som liknar det som förekommer vid initiering av komplexa frågor: topikväxling sker och diskussionen avslutas utan utredning. Ett exempel på detta är när en fråga kring läraruppdraget lyfts i ett av Betalagets mötessamtal (B2). I samtalet problematiseras huruvida man ska se skolan som en helhet och hitta praktiska lösningar över exempelvis professionsgränserna, eller uteslutande följa fackliga riktlinjer. I samtalet framträder olika åsikter: Någon tycker att flexibilitet är det viktigaste, medan en av lärarna menar att denne på grund av hög arbetsbelastning inte har möjlighet att arbeta mer än vad arbetsavtalet stipulerar. När det blir tydligt att det finns olika åsikter kring frågan, sker topikväxling. Ingen diskussion uppstår, utan de två olika perspektiven konstateras kortfattat.

Omsorgsorientering och känsloladdning

Efter analys av de första två aspekterna i den interpersonella strukturen har jag nu visat att subjektivitet och närhet präglar mötessamtalen. Vissa sidor av subjektiviteten, närheten, intimiteten och förtroligheten kan också betraktas som närliggande ett omsorgsorienterat förhållningssätt, vilket är ytterligare en aspekt i den interpersonella strukturen. Ett omsorgsorienterat förhållningssätt under mötessamtal innebär samtalsinslag präglade av omvårdnad, omtanke och hänsynstagande. Det finns en mängd exempel på sådan omsorgsorientering under mötessamtalen, men det ska betonas att jag inte karaktäriserar mötespunkten ”Hur mår vi?”, som redogjordes för ovan, som ett uttryck för ett omsorgsorienterat förhållningssätt. Även om dessa samtalsinslag har viss karaktär av omsorg och omtanke, tar de istället snarast formen av ett förtroligt och intimt informationsutbyte, eftersom lärarnas mående behandlas kortfattat. Detta kan kontrasteras mot när elevernas mående behandlas i samtalen, då ett tydligare omsorgsorienterat förhållningssätt framträder. Under samtliga arbetslags mötessamtal intas ett omsorgsorienterat förhållningssätt vid en mängd tillfällen. Stundtals uppträder det lärarna emellan (exempelvis när vissa privata frågor avhandlas), men främst figurerar det som sagt när enskilda elevärenden avhandlas. Vid sådana frågor förekommer frekvent ett

omsorgsorienterat förhållningssätt där inlevelse och känsloladdning får stort utrymme.

Elevernas mående får ta stort utrymme under samtalen. Fokus handlar vid sådana tillfällen om omsorg om olika personers välmående (psykisk och fysisk hälsa). Samtalen präglas då av både empati- och sympatifyllda uttalanden. I samtalen uttrycks ett känslomässigt engagemang för eleverna och deras skolsituation, och vid upprepade tillfällen uttrycks en uttalad frustration kring elever i svårigheter. En stor del av mötestiden ägnas åt att samtala om elevers utsatta situation utifrån ett omsorgsorienterat förhållningssätt, ofta med känsloladdning. När enskilda elevärenden avhandlas under Alfalagets och Deltalagets möten är det stort fokus på elever som mår dåligt och elever som är upprepat frånvarande. Samtalstopikerna innefattar bland annat BUP och samtalsstöd och det konstateras exempelvis att enskilda elever: ”är jättelåg” (A1), ”känns väldigt låg” (A3), ”har mått jättedåligt” (A1), ”mådde skit denna veckan” (A3), ”har det jättejobbigt” (D6), ”har haft mycket efter påsk, värsta ångesten” (A2), ”har ångestproblem” (A1), ”inte mår så bra” (D6), ”har en depression” (D4), ”var så ledsen” (D3), ”är så ensam” (D6), ”grät i stora floder” (D4), ”mår dåligt just nu” (D3), ”bröt ihop” (A1) och ”mår kanondåligt” (A3). I samtalen konstateras i samband med sådana topiker att ”vi får hjälpas åt med det så att hon tar sig igenom det här” (A3) och att man ”måste puffa på henne då” (A3), ”ska få honom att må bra” (D4), ”får klappa medhårs” (A1), och ”får vara lite mjuk mot honom” (D3). När samtalen intar ett omsorgsorienterat förhållningssätt förekommer ofta uttalanden präglade av värdeladdning, inlevelse och känsloladdade uttryck. Jag ska nedan analysera ett längre utdrag från det empiriska materialet utifrån omsorgs- och känslaspekter.

Under ett av Alfalagets mötessamtal (A1) beskrivs att arbetslaget har identifierat att en elev uppvisar tecken på vantrivsel i skolan. I samtalet återges vad elevens förälder har uppgett som problematiskt och en av samtalsdeltagarna informerar arbetslaget om att eleven skrivit en skrivuppgift på ett oroväckande sätt, och uttrycker bekymmer över elevens mående: ”Han målar upp bilder som får en att tänka ’undra hur han mår’”. Bent beskriver elevens text som att den ”känns som ett protokoll från en mardröm” och samtalet leds in på det som potentiellt kan vara problematiskt i situationen – att eleven verkar må dåligt på grund av vissa klasskamrater:

Caj: Men, tänker jag för honom, kan det också vara känsligt, ansträngande att vara i klassen i och med att det finns ett par som är lite tongivande, att det

Bent: Mmm

Torild: Ja

Caj: De, men jag menar, han är också en sån känslig, så det

Torild: Javisst

Caj: Tär nog på honom om han mår dåligt och så även om det

Torild: Men han, när han skulle göra sitt muntliga lite senare då, då tyckte han att det var bra att *Elev 1* och *Elev 2* var med. Så att han har, det verkar som att han är i samspråk med ja, så många som

Caj: Ja, nämen jag tror, jag tror att det bara är typ såna som *Elev 3* och *Elev 4* som är jobbiga mot honom, eller för honom, det känns

Torild: Ja visst, men det, det är fullt förståeligt.

I samtalet uttrycks inlevelser och förståelse, man lyfter spekulationer om vad som kan vara ”känsligt”, ”ansträngande” och vad som ”tär på honom”. Uttryckligen ”känner” en av samtalsdeltagarna (”det känns”). Efter ovanstående meningsutbyte kommer arbetslaget överens om att ärendet inte behöver noteras i protokollet och arbetslaget går sedan vidare till nästa mötespunkt. Detta beslut och topikväxling visar att en inlevelsefull omsorgsorientering inte nödvändigtvis leder till ett utredande av och diskussion kring situationen. Även här stannar samtalet vid konstateranden och berättelser.

Omsorgen och engagemanget sträcker sig stundtals utanför lärarnas yrkesroll, professionella uppdrag och ansvarsområden. Under ett av Betalagens mötessamtal (B2) diskuteras exempelvis en tidigare elevs svåra familjesituation. Familjen har fått en ny lägenhet och nu ska flera lärare hjälpa dem att skaffa möbler och att transportera möblerna till lägenheten. Det uttrycks under samtalen sympatier och känslengagemang kring vårdnadshavares vårdnadstvister (D4) och svårt sjuka familjemedlemmar till eleverna (D4). Under samtalen framgår också att lärarna på grund av elevernas trivsel ordnar fika både under lektionstid (D5) och andra aktiviteter (A3 och A5). I samtalen talar man om elevernas fritidsaktiviteter och utbyter anekdoter om möten man haft med eleverna utanför skolans sfär. Man beskriver att man saknar tidigare elever som lämnat skolan och delar med sig av goda minnen man haft med dem. Det framgår således att lärarna har nära relationer till eleverna och ett känslomässigt engagemang för dem. De både känner dem, känner för dem och känner med dem. Lärarna uttrycker önskingar om välmående och uttrycker oro för både skolsituation, vänskapsrelationer och hemsituation.

Omsorgsorientering och känsloladdning är inte alltid sammanlänkade. Känsloladdning kan förekomma som ett separat fenomen under samtalen. Det

finns flera exempel på att negativt laddade känslouttryck, såsom frustration, irritation och nedstämdhet, uttrycks under samtalen, i relation till erfarenheter under yrkesvardagen. Under ett av Alfalagets möten (A2) diskuteras en grupp elever som uppvisat ett utåtagerande beteende under vissa lektioner. Under samtalet beskrivs situationen på följande sätt av en av deltagarna:

Aine: Det handlar inte om buller, det handlar om uppror. Det enda de ((eleverna)) vill är att fingervirka eller bråka. Det enda de vill är att få mig att bryta ihop. Jag tänker inte engagera mig i det.

Aine uttrycker med emfas sin frustration över elevgruppens beteenden och attityder i undervisningen. Detta är ett av flera exempel på hur samtalsdeltagarna uttrycker sig med känslomässigt laddade formuleringar. I Betalaget uttrycks exempelvis oro över vilka reaktioner de nya skolövergripande mötesregler som arbetslaget beslutat om kommer att väcka hos övriga kollegor: ”De kommer hata oss” (B1).

Avslutningsvis ska det betonas att ett återkommande mönster kan skönjas när topiker av mycket känsloladdad karaktär avhandlas under samtalen. Samtalsinspel om elevers självmordstankar, svår sjukdom, destruktiva hemförhållanden, nedstämdhet och/eller skolproblematik gör att samtalet delvis ändrar karaktär och i högre grad präglas av ett större allvar än i vanliga fall. Det gäller även topiker som rör problem i lärarnas privata sfär, exempelvis en lärares depression eller smärtproblematik. Förhållningssättet i samtalet är alltså annorlunda vid vissa särskilt emotionellt laddade frågor. Om samtalen inte präglas av allvar i ”vanliga fall” måste de präglas av något annat. Vad detta andra är ska utredas nedan.

Lättsamhet och skämtsamhet, allvar och seriositet

Den relationella aspekt som ska utredas härnäst är den sista aspekten i den interpersonella strukturen: samtalens grad av allvar och lättsamhet. Genom uttryckt allvarsamhet och seriositet eller lättsamhet och skämtsamhet, förhåller sig mötesdeltagarna till, samt positionerar sig gentemot varandra och samtalsinnehållet på olika sätt.

Samtalen har genomgående en lättsam karaktär. Ett fenomen som präglar mötessamtalen i särskilt hög grad är de skämtsamma inspel som upprepat förekommer i samtalen. Mötessamtalet är ofta ett forum där lärarna skrattar tillsammans. I mötessamtalen används humoristiska uttalanden i en mängd

olika situationer och i avhandlandet av en mängd olika typer av topiker, både sådana som rör den privata sfären, sådana som rör lärarprofessionens domän (till exempel undervisning, kollegor, elever och vårdnadshavare), samt sådana som är av mer allmän karaktär. Det är vanligt med korta ironiska kommentarer, både riktade mot varandra och mot icke närvarande personer, till exempel elever. Det handlar alltså om alla tillfällen – både vid vanligt förekommande och mer sällsynt förekommande frågor. För att åskådliggöra att så är fallet ska jag nedan ge exempel på skämtsamhet vid ett antal olika typer av samtalsituationer: Vid praktiska frågor, vid planering av aktiviteter, i relation till varandra, i samtal om elever, vid professionsanknutna frågor av mer komplex karaktär och vid svåra/allvarliga frågor.

Många skämtsamma inspel är icke seriöst menade lösningsförslag på olika praktiska frågor, till exempel att man ska använda kattsand som fuktabsorbent i lärarnas duschrum (A2) eller att man ska para ihop elever som inte kommer överens eller samarbetar så väl ihop, i faddergrupper (D2). Sådana förslag betraktas inte med seriositet i planeringen, utan tas emot med skratt. Andra skämtsamma förslag är av mer allmän karaktär, exempelvis att man ska anlita en person som applåderar vid en presentation (B2). Vid planering av aktiviteter infogas skämtsamma inspel på ett flertal olika sätt. I Alfalaget (A4) avhandlas information om upplägget vid den kommande skolavslutningen:

Caj: Då kommer det inte bli någon 7-9-kör på avslutningen

Kim: Så då ska du

Caj: Sjunga ”My way” istället

Kim: Vilken version, punk?

Caj: Latino.

SKRATT

Skämtsamma icke allvarligt menade planeringsförslag som det ovan är ofta kortfattade och av ironisk art. Ironi är den mest frekvent använda humoristiska stilfiguren. Ett annat exempel på detta är vid planering av en schemabrytande aktivitet. I Deltalaget (D1) diskuteras vilka olika aktivitetspass de ska erbjuda eleverna under en schemabrytande dag. Man beslutar bland annat om en NO-aktivitet som deltagarna benämner ”NO-lek”. I samband med detta föreslår Eli skämtsamt ytterligare en aktivitet:

Eli: Men bara lek då?

Robin: Ja, strök vi lekplatsen? Men vi kan lägga in lek i, i passet då

Eli: SKRATTAR Jag skojade

SKRATT

Elis skämtsamma ”icke-förslag” om att erbjuda ”lek” som aktivitet påverkar inte på något avgörande sätt planeringen och samtalets fokus: att gemensamt ordna logistik kring verksamhetens aktiviteter. Samtalet övergår efter detta samtalsinspel till att handla om det dokument som används som underlag för den schemabrytande dagen. Det ständiga infogandet av skämtsamma inspel är en del av samtalspraktiken.

Skämtsamma inspel förekommer även vid professionsanknutna frågor av mer komplex karaktär. Under ett av Deltalagets möten (D3) framkommer det att en vårdnadshavare är missnöjd över sitt barns schema, och önskar individanpassa schemat. Denna fråga behandlas kortfattat och topiken avslutas med ett humoristiskt uttalande: ”Hon får ta det med staten”. Under samma möte (D3) diskuterar lärarna vilka giltiga anledningar som finns för att en elev ska kunna beviljas längre ledighet. I samtalet råder det i princip konsensus: ledighet ska endast beviljas i yttersta undantagsfall, varpå skolplikten lyfts fram som den centrala orsaken. En samtalsdeltagare problematiserar detta genom att framhålla att en veckas resa med familjen gör mer för lärandet än att vara i skolan, bland annat eftersom resan ”är något man bär med sig hela livet” och lyfter aspekter som erfarenhet av andra länder och kulturer. Efter denna problematisering sker följande replikväxling:

Hon: Eleverna blir ju ihjälstressade om de missar en hel skolvecka.

Loa: Är det inte skönt med semester då?

SKRATT

Efter Loas skämtsamma inspel ”Är det inte skönt med semester då?” sker topikväxling. Det finns många professionsanknutna frågor kring skolans roll, föräldrasamverkan, lärande och lärsituationer som mötessamtalen potentiellt skulle kunna avhandla genom fördjupad analys och diskussion av dessa två topiker (föräldramissnöje med schema, giltig/ogiltig frånvaro och skolplikt). Diskussion inleds, olika ståndpunkter framförs, men efter det skämtsamma inspelet sker en topikväxling. Gemensamt för dessa två exempel är att en topikväxling sker efter det skämtsamma avhandlandet av topiken och att samtalet kring frågan därmed avslutas.

Den lättsamma och skämtsamma jargongen är något som arbetslagen tillsammans skapar och upprätthåller. Det finns dock ett antal samtalsdeltagare som är mer tongivande vad gäller skämtsamma inspel. När de lärare som oftast yttrar flest humoristiska uttalanden inte närvarar på (delar av eller hela) mötena tonas den skämtsamma jargongen ner i viss mån, men finns ändå kvar. Det är

alltså inte enskilda individer som ensamma för samtalen i en viss riktning. Samtalsdeltagarna upprätthåller gemensamt strukturer och stil i samtalet. Att humoristiska kommunikativa handlingar är något samtalsdeltagarna utför gemensamt manifesteras i hur de gör varandra till den humoristiska poängen. Vid ett flertal tillfällen under Alfalagets och Deltalagets mötessamtal talas det på ett skämtsamt sätt om att ”vakta” varandras elevgrupper och att genomföra lektioner i skolämnen samtalsdeltagarna inte är behöriga att undervisa i, och vars innehåll de därmed saknar fördjupad ämneskunskap om. Dessa humoristiska samtalsinspel rör oftast att lärare i språkämnen ska leda matematik- eller NO-lektioner/-aktiviteter. I Alfalaget (A2) föreslås att en språklärare ska vikariera under en kollegas matematiklektion:

Torild: Ja, det har jag skrivit de tiderna. Ska jag gå in då?

Caj: Ja, jättebra

Torild: Fast då måste de vara helt självgående. För jag ställer upp, jag försökte med *Klass X* där, men divisionen SKRATTAR är helt annorlunda

Kim: Du kan väl plus och minus i alla fall?

Bent: Ställa upp

Kim: Liggande stolen, mmm.

SKRATT

Det finns i samtalsutdraget flera exempel på ironiska yttranden eller yttranden med ironisk eller skämtsamt ton som anspelar på bristande ämneskunskaper: ”Du kan väl plus och minus i alla fall?”, ”ställa upp” och ”liggande stolen”. Liknande skämtsamma inspel sker vid flertalet tillfällen i Alfalaget eftersom man regelbundet vikarierar på varandras lektioner på grund av sjukdom eller annan frånvaro. Även i Deltalaget (D1) föreslås ironiskt att en NO-aktivitet ska ledas av en svensklärare, vilket leder till skratt i mötesrummet. Genom de skämtsamma inspelen markeras de olika ämnestillhörigheterna och att samtalsdeltagarna inte delar en gemensam ämnesbas tydliggörs.

Det finns under mötessamtalen ett flertal andra exempel på skämtsamma inslag med inriktning mot kollegors reella eller förmodade tillkortakommanden. Under ett av Deltalagets mötessamtal (D1) frågar Robin om arbetslaget har något ytterligare att avhandla innan samtalet avslutas, varpå Ilon replikerar att aktuell information som inte behandlats under mötessamtalen finns nedtecknat i ett externt protokoll:

Ilon: Det var ju bara information och allt står i samordnarprotokollet, vill vi att vi tar det ändå?

Alex: Nej

Mika: Nej, jag tror att man

Alex: Eller?

Loa: Nej nej nej nej. Eller nej, det klarar vi att läsa själva

SKRATT

Alex: Eli vill ha det uppläst.

SKRATT

I samtalsutdraget ovan består det skämtsamma i att en samtalsdeltagare inte klarar av att läsa ett protokoll på egen hand. Dessa uttalanden kan vid första anblick verka vara av sarkastisk art (det vill säga med avsikt att håna), men skämten verkar tas väl emot av den som är föremål för det humoristiska inspelet. Det verkar vara en del av den goda gemenskapen, en vänskaplig handling och en del av närheten och kamratskapet.

De skämtsamma inslagen är så många att de kan sägas i mycket hög utsträckning prägla hela mötessamtal. Skämtsamma inspel riktas mot och rör både skolverksamhet, kollegor och elever i samtalen. Under mötessamtalen förekommer det en mängd skämtsamma uttalanden om elever. I resultatdelens första kapitel konstaterades att anekdoter och berättelser var ett vanligt förekommande inslag när samtalet avhandlar enskilda elevärenden. Ett särskilt skämtsamt inspel som används av alla arbetslag utom Betalaget, är röstförställning i imitation av elever under sådana samtalsinspel. Detta sker vid ett flertal tillfällen, till exempel förekommer imitation av elever som inte vill ha med vuxna på klassresan (A4), imitation av en rådvill elev som ständigt ställer frågor om vad denne ska göra under lektionen (D6) och under Sigmalagets mötessamtal (S1) görs följande inspel:

Sasha: Hon är som en liten skådis, hon är så dramatisk. Hon pratar som en sån där journalfilm *imiterar eleven med förställd röst*.

SKRATT

Imitationer av typen ovan leder till skratt från övriga samtalsdeltagare. Imitationerna verkar ha en teatralisk effekt, de blir en del av en berättelse, får illustrera situationen och förmedla den på ett inlevelsefullt och skämtsamt sätt. Den blir en del av åskådliggörandet av berättelsen om eleven eller eleverna.

Ytterligare ett exempel på skämtsamma inspel om elever är när professionsanknutna frågor avhandlas. Under ett av Alfalagets mötessamtal (A3) talas det om en grupp elever som varit mycket frånvarande, och en topikväxling från denna topik till den nyss genomförda idrottsdagen sker, när en lärare konstaterar att ”De andra ((eleverna)) är ju på plats”:

Kim: Förutom igår när ingen tjej var här förutom *Elev 1*, då var det

Torild: På idrottsdagen?

Kim: Ja, inte en tjej

Bent: Nämen, det är ju ganska vanligt

Kim: utom *Elev 1*, hon kom, hon som har *Funktionsnedsättning*
SKRATT

Bent: Ja

Torild: Ja, *Elev 2* har väl väldig allergi?

Sam: Ja, det var många som hade det igår du

Torild: Ja SKRATTAR

Aine: Vad då?

Sam: Allergi.

Aine: Allergi, ja det är ju klart.

SKRATT

Torild: Det bröt ut SKRATTAR

Sam: Det var ett riktigt utbrott där så, nej men jag träffade dem allihopa idag och var väldigt såhär, nämen vad, vad roligt att se att du mår bättre idag.

SKRATT

I samtalsutdraget framgår att en mängd elever undviker deltagande på idrottsdagen. I samtalet misstänks också att eleverna uppger orsaker till frånvaron som inte är de reella orsakerna. I samtalet används flera humoristiska (ofta ironiska) uttalanden när detta behandlas.

Sam: *Elev 3*, hon hade nåt med ögat och en allergi och *Elev 4* var, *Elev 4*, nej, hon var ju, nej det var väl egentligen ingenting där, hon hade lite svårt att förklara bort det så mer än att hennes mamma hade gått med på att hon inte gick dit.

SKRATT

Sam: Ja, det var ju bra

Torild: Det är ju bra

Bent: Och *Elev 5*?

SKRATT

Sam: Och *Elev 5* var ju inte där självklart

Bent: Hon var inte där?

Sam: Nej.

Bent: Men hon gjorde sju mål i matchen i går kväll.

Sam: Ja, precis.

SKRATT

Sam: Så att det, nej, det var roligt att se att de var friska, att de blev friska så fort igen.

Kim: Ja

Torild: Det var därför vi fick skänka bort massa korv till fritids, det SKRATTAR

Sam: Skitungar

Bent: Ja, det är inte lätt.

De skämtsamma och ironiska yttrandena bygger på att flickorna i realiteten inte hade allergi, exempelvis: ”Det var roligt att se att de var friska, att de blev friska så fort igen”. Trots att stämningen är god och lättsam präglas samtalet förutom av skämtsamma och ironiska yttranden också av frustrerade, besvikna och uppgivna yttranden och tonlägen. Stundtals sker detta parallellt. I samtalsutdraget lyfts en viktig professionsanknuten fråga: att elever undviker deltagande på idrottsdagen. I samtalet framgår det också att det är frekvent förekommande särskilt bland flickorna att de undviker deltagande på idrottsdagar (”det är ju ganska vanligt”). Man lyfter också praktiska spörsmål: att lärarna hade förberett en stor mängd mat till eleverna, mat som på grund av den låga närvaron fick överlämnas till skolans fritidshem. Under samtalet uttrycks att förberedelser därmed gjordes i ”onödan”. Det ska i och med detta betonas att skämtsamma inspel förekommer i alla sorters situationer, vid samtal om alla typer av topiker. I både Alfalagets och Deltalagets samtal förekommer exempelvis skämtsamma yttranden och ironiska inspel kring elever även när mer allvarliga topiker avhandlas. Stundtals har sådana inspel karaktären av galghumor. Ett exempel från empirin ska nedan ges på detta. Under ett av Alfalagets (A1) mötessamtal behandlas ett enskilt elevärende: Mötesdeltagarna beskriver att eleven befinner sig i en svår situation, att denne mår mycket dåligt och har uttryckt självmordstankar. Caj informerar övriga samtalsdeltagare om den kontakt som förekommer med elevens vårdnadshavare, och redogör för deras e-post-korrespondens:

Caj: *Elev 2* var hemma igår också, och med, av anledning av detta skrev hennes mamma att det var väldigt väldigt tungt för *Elev 1* då.

Bent: Hennes enda kompis i klassen

Caj: Ja, *Elev 1* känner också att hon inte har så många. Hon har väl *Elev 2* och några till.

Bent: Det känns väldigt att det är en förening i klassen, två, tre killar

Kim: Men, ja, syftet med att maila hem vad hon ska göra liksom. Om hon ska hoppa framför tåget på fredag så sätter hon väl sig inte med matten liksom.

SKRATT

Avhandlandet av denna topik kännetecknas inledningsvis av allvar, så som det oftast är när emotionellt laddade frågor avhandlas. Efter Kims ironiska inspel med påföljande skratt av samtalsdeltagarna, återgår samtalet till en mer allvarlig ton. Lärarna konstaterar kortfattat att eleven är svår att tolka och att familjen har haft det svårt under flera år och efter detta sker topikväxling. Skämtsamma yttranden förekommer således även när känsloladdade, svåra frågor avhandlas

i samtalen. Det är inte endast vid särskilda tillfällen skämtsamhet används, utan i alla olika typer av sammanhang.

Även om mötessamtalen oftast har en lättsam och skämtsam karaktär, finns det som visats ovan tillfällen då graden av allvar ökar. Det sker särskilt vid de tillfällen då arbetslagen får externa besök. Ett exempel på detta är när Alfalaget får besök av en specialpedagog under 30 minuter på ett av sina möten (A4). Under detta möte är det en avsaknad av de vanligtvis frekventa humoristiska inslagen. Specialpedagogen tar stort talutrymme och samtalet präglas under besöket av längre samtalsturer, lugnare tempo och mer tystnad jämfört med Alfalagets övriga mötessamtal. Innan specialpedagogen ska lämna mötet sker följande replikskifte:

Specialpedagogen: Är det något annat när jag ändå är här?

Sam: Ja, kan du hämta kaffe?

SKRATT

Detta avslutande replikskifte följs av allmänt skratt bland de andra mötesdeltagarna. Arbetslaget ska fortsätta sitt mötessamtal efter specialpedagogens besök, och Sams skämtsamma svar ”Ja, kan du hämta kaffe” på specialpedagogens fråga ”Är det något annat när jag ändå är här?”, kan förstås som ett sätt att aktivt föra samtalet tillbaka till den ordinarie samtalsordningen – den lättsamma och skämtsamma ordning som vanligtvis råder under Alfalagets samtal. Det är alltså ett undantag att samtalen präglas av allvar.

Diskursorientering

I kapitlets första del har jag presenterat resultat utifrån frågeställningen *Vad karaktäriserar mötessamtalens interpersonella struktur?* Analysen av dessa aspekter utgör grund för detta nästa steg i analysen: att undersöka mötessamtalens diskursorientering vad gäller samtalens interpersonella struktur. Med utgångspunkt i resultatet i kapitlets första del ska jag därför i denna andra del utreda följande frågeställning: *Vilka diskursorienteringar ger de analyserade strukturerna i mötessamtalen uttryck för?*

I analysen av samtalens diskursorientering utgår jag utifrån följande uppdelning av de interpersonella aspekterna i analysverktyget mellan vertikal och horisontell diskurs:

Tabell 6 Interpersonella aspekter i analysverktyget

Struktur	VERTIKAL DISKURS	HORISONTELL DISKURS
RELATION Inter- personell struktur	Samtalet präglas av: <ul style="list-style-type: none"> • Objektivitet: Diskussioner om och analys av praktiken på ett neutralt sätt där argument är sakligt belagda • Distans och formell hållning • Gemensam reflektion präglad av nyansering, problematisering och ifrågasättande • Allvarsamhet och seriositet 	Samtalet präglas av: <ul style="list-style-type: none"> • Subjektivitet: Diskussioner om praktiken där argument utgår från personliga övertygelser, antaganden, åsikter och tyckanden. Kommunikativa handlingar med positiv eller negativ värdeladdning • Närhet och förtrolighet • Omsorgsorienterat förhållningssätt med inlevelse och känsloladdning • Lättsamhet och skämtsamhet

De i studien framkomna resultaten visar att en horisontell diskursorientering opererar i de observerade mötessamtalen vad gäller samtliga analyserade aspekter, vilket ska visas nedan.

Subjektivitet, närhet, omsorg, lättsamhet och skämtsamhet

Under mötessamtalen framträder en samtalsstruktur driven av subjektiv, direkt erfarenhetsbaserad kunskap. Mötessamtalens starka betoning på närhet, intimitet, samhörighet och förtrolighet innebär också att samtalen förankras i en sociocentrisk materiell värld där gemenskap och konsensus får företräde framför problemanalyser och välutvecklad argumentation med sakligt underbyggda argument. I mötessamtalen framträder en subjektiv-relativistisk kunskapssyn, där samtalsdeltagaren själv avgör vad ett korrekt svar är. De argumenterar alltså främst i ett så kallat "horisontellt mode" ("who knows" får företräde framför "what is known", jfr Moore, 2007). Meningsutbyten kring praktiken utgår främst från personliga övertygelser, antaganden, åsikter och tyckanden, det vill säga ett subjektivt förhållningssätt där utgångspunkten är den omedelbara erfarenhetsvärlden. Sällan kommer analys av praktiken på ett neutralt, sakligt och förklarande sätt till stånd. Den interpersonella strukturen har således övervägande en horisontell diskursorientering.

De subjektivt präglade samtalen med utgångspunkt i den omedelbara erfarenhetsvärlden, och där argumentation utgår från personliga övertygelser är, i de observerade mötessamtalens fall, forum för dels närhet, omsorg och känsloladdning, dels skämtsamma uttalanden som ofta har en ironisk prägel. Dessa horisontellt orienterade relationella aspekter kan vid första anblick tyckas

vara av olika art och inte så nära sammanbundna som vissa andra ”inom-diskursiva” aspekter i analysverktyget, som exempelvis komplexitet och kontextbundenhet i den ideationella strukturen. Ett omsorgsorienterat förhållningssätt med känsloladdning kan verka stå i kontrast till de skämtsamma, ofta skarpt ironiska uttalandena. Alla dessa aspekter är dock en del av en horisontell diskurs. Jag ska nedan reda ut varför det förhåller sig på detta sätt.

Med horisontell diskurs avses den mening som uppstår direkt ur fysiska möten med omvärlden, med andra människor och med den sinnligt erfarna verkligheten. (Singh, 2002). Vertikal kunskap är mer indirekt bunden till en materiell värld (Nylund, 2013). Både omsorgsorientering och skämtsamhet uppstår direkt ur fysiska möten med omvärlden och andra människor. De skapas i relation till, och är knutna till, en särskild lokal praktik och ett specifikt sammanhang. De kontextbundna referenspunkterna och den materiella förankringen är det som innebär att de båda kan förstås som horisontellt orienterade aspekter. Att ha ett omsorgsorienterat förhållningssätt står alltså inte i kontrast till de ironiska inspielen som förekommer i mötessamtalen. Ett omsorgsorienterat förhållningssätt med känsloladdning, och skämtsamma/ironiska yttranden kan alltså förstås som olika typer av horisontellt diskursiva uttryck.

Strukturövergripande samband och diskursiv helhet

I avhandlingens första resultatkapitel förklarades att aspekterna i en struktur stundtals överlappar och samspelar med varandra i riktning mot aktuell diskursorientering. Det tydliggjordes att de olika aspekter som observerats och analyserats tolkas som en diskursiv helhet, att det är den dominerande diskursorienteringen som påverkar samtalen i sin helhet, alla dess aspekter och strukturer. Jag ska utifrån förståelsen av diskursorienteringarna som ett nätverk av samtidigt förekommande aspekter, exemplifiera hur detta kan förstås, inte bara inom strukturerna, utan också strukturövergripande.

Man kan exempelvis å ena sidan argumentera för att gemensam reflektion (en vertikalt orienterad aspekt i den interpersonella strukturen) som kräver prövande, problematiserande och nyansering, och en öppenhet för nytänkande (Emsheimer, 2005), inte kan komma till stånd i ett samtal där enkla och kontextbundna frågor och resonemang (horisontellt orienterade aspekter i den ideationella strukturen) är i fokus. Å andra sidan kan man argumentera för att

om det inte finns någon förekomst av reflektion, nyansering och problematisering, så är det omöjligt att avhandla komplexa och specialiserade frågor. En fråga man kan ställa sig utifrån detta är: Är det brist på reflektion som leder till att enkla och kontextbundna frågor främst avhandlas, eller är det förekomsten av enkla och kontextbundna frågor som leder till brist på reflektion. Precis som i föregående kapitel menar jag att det är ett nätverk av aspekter som samverkar, även tvärstrukturellt. Enkelhet och kontextuell förankring är en strukturell sida av den horisontella diskursorienteringen, outvecklad argumentation och brist på reflektion en annan. Jag menar, vilket tidigare nämnts, att man inte ska förstå mötessamtalen utifrån kausala relationer mellan olika aspekter, eller olika strukturer, i analysverktyget som att A leder till B som i sin tur leder till C. Poängen här är att detta också gäller strukturövergripande.

Utgångspunkten att det inte handlar om kausala relationer mellan aspekterna, innebär alltså att de horisontellt orienterade aspekterna förekommer samtidigt utan inbördes påverkan. Jag ska nedan förklara och ge ett exempel på detta. Tidigare forskning av mötessamtal har visat att när nya problematiker introduceras och tas upp att diskuteras, eller när det finns en förväntan att oenighet kan förekomma, då presenteras ofta dessa topiker med humor för att minska hotfullheten i situationen (Ohlsson, 2003). Humor blir enligt denna forskning alltså en *strategi* för konfliktundvikande och konsensus-strävande, det vill säga ett sätt att upprätthålla en god relationell miljö. Så skulle man kunna tolka vissa av resultaten även i denna studie. Skämtsamhet förekommer exempelvis ofta vid tillfällen när mötessamtalen närmar sig komplexa frågor och resonemang som potentiellt kan leda till meningsskiljaktigheter. Jag menar dock, utifrån min tolkning av studiens teoretiska ansats, att det inte handlar om ett orsak-verkan-samband: att konsensus-strävanden leder till skämtsamma inslag. Det handlar om att samtal med utgångspunkt i en horisontell diskurs för med sig ett flertal aspekter. Med en förståelse av mötessamtalen som en diskursiv helhet med ett nätverk av samspelande aspekter betraktas inte skämtsamhet (eller andra aspekter) som en strategi, följd eller förklaring *i sig* i studien. Denna slutsats dras utifrån det faktum att skämtsamma inspel förekommer i avhandlandet av en mängd olika typer av topiker och i olika sorters situationer under mötessamtalen. Skämtsamhet är därför inte något som bara fyller en viss funktion utan är en del av en diskursiv helhet. Studiens syfte är att identifiera den diskursorientering som innebär att ett nätverk av aspekter framträder i samtalen. Det är denna dominerande diskursorientering som är

huvudförklaringen till varför vissa aspekter förekommer frekvent i mötessamtalen.

Det klargjordes också i föregående resultatkapitel att samtliga aspekter i en struktur inte måste ha samma starka diskursorientering under ett samtal, om en eller ett flertal av aspekterna har det. Samtal kan ha inslag av olika nyanser och ha en starkare orientering mot en viss diskurs i vissa sammanhang. Vad gäller den interpersonella strukturen kan det exempelvis innebära att mer allvarliga samtalsinslag och inslag av mer saklig argumentation kan förekomma i horisontellt orienterade samtal. På samma sätt kan skämtsamma samtalsinslag eller enskilda värderande uttalanden potentiellt förekomma i vertikalt orienterade samtal präglade av välutvecklad argumentation med sakligt belagda argument. Precis som i övriga strukturer handlar det om frekvens när det gäller att bestämma samtalens diskursorientering. Det är den sammanlagda mängden subjektiva samtalsinslag, värdeladdade ord och formuleringar som resulterar i de observerade samtalens horisontella diskursorientering.

Sammanfattning

Jag har i avhandlingens andra resultatkapitel analyserat den interpersonella strukturen i mötessamtalen. Sammanfattningsvis präglas den interpersonella strukturen av subjektivitet, närhet och förtrolighet, ett omsorgsorienterat förhållningssätt, lättsamhet, samt frekvent förekomst av skämtsamma uttalanden.

Under mötessamtalen framträder en värld driven av subjektiv, direkt erfarenhetsbaserad kunskap. Meningsutbyten kring praktiken utgår främst från personliga övertygelser, antaganden, åsikter och tyckanden, det vill säga ett subjektivt förhållningssätt där utgångspunkten är den omedelbara erfarenhetsvärlden. Mötessamtalens starka betoning på närhet, intimitet, samhörighet och förtrolighet innebär att samtalen förankras i en sociocentrisk materiell värld där gemenskap och konsensus får företräde framför problemanalyser ur olika perspektiv, välutvecklad argumentation, nyansering i form av olika tolkningar av dilemman samt gemensam reflektion.

Utifrån min analys kan jag sammanfattningsvis dra slutsatsen att mötessamtalen orienterar sig mot en horisontell diskurs vad gäller den interpersonella strukturen.

Kapitel 8. Samtalens textuella struktur

I de två föregående resultatkapitlen har jag visat att de observerade mötessamtalen främst har en horisontell diskursorientering vad gäller de innehållsmässiga och relationella strukturerna. I presentationen av detta resultat har jag behandlat ett antal aspekter som både kan förstås som tillhörande de nämnda strukturerna och som tillhörande analysverktygets tredje struktur: den textuella. Det gäller exempelvis användning av värdeladdade ord och uttryck (en relationell aspekt som också kan förstås som en textuell aspekt) och hur samtalet förflyttar sig från komplexa till enkla frågor (ideationella resonemang som närmar sig analys av aspekten topikprogression/topikväxling i den textuella strukturen). De olika strukturer som undersöks i föreliggande studie har, vilket tidigare konstaterats, många beröringspunkter. Att vissa aspekter är av hybrid art strukturellt sett har exempelvis diskuterats i avhandlingens teorikapitel. Jag bygger i detta resultatkapitel därmed vidare på, utvecklar och fördjupar några av de analyser som tidigare presenterats. Analysen fokuseras på mötessamtalens textuella struktur, det vill säga aspekter som rör samtalets formmässiga uppbyggnad, för att besvara avhandlingsstudiens tredje frågeställning.

I kapitlet analyseras de observerade mötessamtalens ämnesstruktur, samtalstempo, hur samtalen utvecklas vad gäller topikprogression, samt hur samtalen växlar mellan olika topiker. I kapitlet analyseras också aspekter i mötessamtalen där ordval, begreppsval och språkliga formuleringar är i fokus: förekomst av specialiserade, formella och informella/vardagliga begrepp. Avslutningsvis analyseras samtalens grad av tydlighet och vaghet.

Textuella aspekter som karaktäriserar mötessamtalen

I analysen av den textuella strukturen i samtalen blottläggs ett mönster bestående av ett antal karaktäristiska. Hur olika aspekter i samtalens textuella struktur framträder i de observerade mötessamtalen presenteras nedan.

Ämnesstruktur, topikväxling, topikprogression och samtalstempo

Den första och andra aspekten i den textuella strukturen rör mötessamtalens ämnesstruktur, topikväxling, topikprogression och samtalstempo. Hur mötessamtalen rör sig mellan olika topiker har delvis berörts i avhandlingens första resultatkapitel. Där tydliggjordes bland annat att komplexa frågor avslutas eller rör sig mot mer enkla frågor och att abstrakta frågor tenderar att övergå till resonemang, berättelser eller anekdoter om specifika, konkreta fall. En helhetsanalys av samtalen vad gäller deras ämnesstruktur, topikväxling, topikprogression och samtalstempo ska göras i detta avsnitt.

Ett mötessamtals ämnesstruktur kan vara mer eller mindre tydlig och en central fråga vad gäller att kartlägga ämnesstrukturen under ett samtal är: Hur hanteras samtalets olika topiker under samtalet? För att besvara denna fråga ska jag inledningsvis belysa arbetslagens användning av dagordning.

Ämnesstruktur: Användning av dagordning

Användning av en dagordning under möten kan vara ett tecken på att mötessamtalet är tydligare strukturerat än ett möte utan dagordning, men viss tidigare forskning har också visat att användning av dagordning inte alltid innebär att ämnesstrukturen är tydlig (jfr Ahlstrand, 1995). Om och hur arbetslagen i föreliggande studie använder sig av en dagordning ska därför utredas.

Alfalaget har en fast återkommande dagordning som de följer vid varje mötestillfälle. Dagordningen innehåller punkter som är allmänt beskrivna (t.ex. ”Elevhälsa”, ”Arbetsmiljö: Stress, arbetsro, ljudnivå” och ”Kalendarium”) och avslutas med punkten ”övriga frågor” i vilken samtalet oftast behandlar veckan som gått samt den kommande veckan. Varje samtalsdeltagare tar under dessa övriga frågor upp ärenden de önskar behandla. Under samtal kring de huvudärenden som behandlas under de allmänna dagordningspunkterna aktualiseras också en mängd sidoärenden under mötets gång.

Betalaget har ingen dagordning med fastställda punkter under sina möten. De inleder alltid med punkten ”Hur mår vi?”, men använder i övrigt främst mötessamtalet till att tala om sitt projekt och den projektredovisning de ska genomföra. Ett antal andra frågor avhandlas också, till exempel frågor kring arbetsmiljö och aktuella händelser, vilka kan betraktas som sidoärenden eftersom Betalaget är en renodlad projektgrupp.

Deltalaget har en gemensam mötesuppstart med arbetslaget för åk 8 där alla mötesdeltagare har möjlighet att lyfta gemensamma aktuella frågor efter behov, medan resterande mötestid används till för Deltalaget gemensamma aktuella frågor. Ett antal återkommande teman behandlas under varje möte, vilka liknar de allmänna fasta punkter Alfalaget använder sig av (t.ex. "Elevärenden" och "Kalendarium"), men i Deltalaget präglas ärendeordningen i större utsträckning av vad som anses vara högst prioriterat (det vill säga vad som snarast måste lösas).

Sigmalaget följer ingen dagordning utan lyfter för situationen relevanta och aktuella punkter utifrån behov samt frågor som aktualiseras under mötets gång.

Zetalaget är det arbetslag som har flest fasta återkommande punkter på sin dagordning (t.ex. "Ledning", "Klassråd", "Idrott, slöjd, musik", "Avtal", "Studiehandledning", "Nytt om barn", "Resurstimmar" och "Veckan som kommer"). Dagordningen är diger, men flera av de fasta punkterna behandlas inte under arbetslagets mötessamtal (t.ex. "Pedagogiskt prat" och "Genus"). Under ett mötessamtal (Z1) förklarar en av lärarna för VFU-studenten att dagordningen är en kvarleva från när arbetslaget för några år sedan hade fler deltagare: "Nu när vi är så få behövs ju inte alla punkter, det slänger vi ur oss när vi ses". De konstaterar alltså att de inte behöver avhandla ett flertal av punkterna eftersom de ses frekvent utanför mötestiden och då kan lyfta saker de behöver prata om i förbifarten. Precis som i övriga fyra arbetslag förekommer en mängd frågor och sidoärenden som aktualiseras under mötessamtalet.

Oavsett om dagordningarna är mer allmänna eller detaljerade, finns det som synes ovan stort utrymme i arbetslagen att lyfta frågor som arbetslagen har behov av att tala om. Det handlar både om frågor som mötesdeltagare individuellt före mötet ämnat lyfta eller frågor som aktualiseras under samtalets gång, till exempel en nyss uppkommen konfliktsituation mellan elever, ett föräldrasamtal man haft eller en privat familjesituation som innebär att en lärare måste vara frånvarande vid en viss lektion. Detta bidrar till att de observerade mötessamtalen ofta har en otydlig ämnesstruktur. Det finns ingen klar gränsdragning mellan vilka ärenden man kan/ska behandla och vilka ärenden man inte kan/ska behandla. Att många arbetslag har fasta dagordningsteman ger mötena en viss avgränsning, men eftersom sidoärenden får utvecklas fritt och att topikerna endast delvis formulerats i förväg blir ordningen och ämnesstrukturen vag.

Topikväxling, topikprogression och samtalstempo

En aspekt som bidrar till att ämnesstrukturen är otydlig i samtalen är den företeelse som behandlades i avhandlingens första resultatkapitel: att olika typer av topiker avhandlas samtidigt (det vill säga multipel ämnesfokusering) och blandas i dynamiska samtal präglade av oklara gränser mellan topikerna. Samtalen präglas av korta samtalsturer (ofta bestående av korta bekräftanden eller korta, ofta praktiska, följdfrågor) och frekvent topikväxling, där samtalet rör sig mellan topiker av skilda karaktär. Samtalen är vanligtvis fyllda av en blandning av professionsrelaterade, privata och allmänna topiker. Flertalet topiker behandlas i samtalet under kort tid och topikväxling och topikprogression sker frekvent under samtliga 15 mötessamtal, även mellan mer skämtsamma och mer allvarliga topiker. Samtal kan exempelvis förflytta sig hastigt från frågor gällande elevers psykiska ohälsa till frågor om låtval vid en schemabrytande aktivitet (A5), eller från en topik rörande en elev som kränker andra elever till ett skämt om en annan elev som försov sig en morgon (D4). Pauser och perioder av tystnad förekommer mellan topikerna. Sällan förekommer längre pauser under tiden en topik avhandlas.

Ett empiriskt exempel på frekvent topikväxling går att finna under ett av Alfalagets möten (A5) i vilket 28 makrotopiker avhandlas på 35 minuter (vilket är hela mötestiden eftersom man avslutar mötet i förtid). Dessa makrotopiker inkluderar bland annat en betygsfråga, idrottsdagsinformation, en slöjdfråga, friluftsdagsplanering, fyra enskilda elevärenden, nyrekrytering av lärare, stipendier, skolstädning, studiedag, utflykt, flytt dag och materialinköp. Under dessa 28 makrotopiker lyfts ett flertal mikrotopiker, till exempel potentiell gruppdynamik i en viss elevgrupp under en planerad framtida aktivitet, inköp av blommor och presentkort till stipendieutdelningen och ordnande av fika under utflykt. Samtalet rör sig också fram och tillbaka mellan makrotopiker. Efter att ha talat om topiken stipendier, börjar samtalsdeltagarna tala om skolstädning, för att sedan återgå till samtalet om stipendier. Skolstädningen är en egen fristående makrotopik och det görs inga associationer från stipendier till städningen, utan man pendlar mellan dessa makrotopiker. I samtalet kring de olika makrotopikerna görs också en mängd sidospår och associationer, exempelvis gällande en privat resa som en av lärarna gjort.

Alfalagets samtal är illustrativt vad gäller topikväxling under mötessamtalen. Topikväxling och topikprogression kan ske av flera olika anledningar under samtalen: 1. Topikväxling utifrån dagordning eller annan förbestämd ordning.

En topik kan introduceras på ett konstaterande sätt, exempelvis ”Okej, nästa punkt är” (Z1) eller i frågeform, till exempel ”Ska vi börja med sjuorna eller?” (A5); 2. Topikväxling genom ett yttrande som deklarerar att man anser att man avhandlat klart en topik, till exempel ”Ja, det var väl allt om det” (D5), varpå en ny topik introduceras. När samtalsdeltagarna anger att topik avhandlats klart går man antingen vidare i dagordningen om en sådan finns eller så är det upp till samtalsdeltagarna att utifrån egen information eller egna frågor introducera en ny topik. 3. Topikväxling utefter behov eller önskemål, till exempel ”Jag tänkte på en annan grej” (Z1), ”Jag kom på en sak” (A3), ”Jag skulle vilja reda i några praktiska saker” (A1); 4. Topikväxling på grund av association, det vill säga att en ny topik introduceras på grund av att ett yttrande innehåller ett ord/begrepp/påstående som leder in samtalet på en annan topik, till exempel ett samtal om planering av datum för betygssamtal i tre klasser leder till samtal om att gällande klasser är stökiga, inte kan lämnas ensamma i klassrummet och anekdoter om detta (D6). Samtalen kan alltså behandla en viss topik, men kommer av olika anledningar in på ett sidospår. Efter en sådan association som utmynnar i ett sidospår i form av en mikrotopik eller ny topik återgår samtalet ibland till den föregående topiken direkt, ibland återgår man till denna senare under samtalet, och ibland lämnas topiken därhän; 5. Samtalsdeltagare reagerar på något som händer i eller utanför rummet (t.ex. åska, ljud som sätts igång på en dator, en diskmaskin eller kopianator som låter, ett telefonsamtal, en dörrknackning eller en dörr som öppnas) och kommenterar detta, till exempel ”Det var *Dotter* ((som ringde)). Jag ska hämta dem på *Fritidsaktivitet* idag”, vilket därmed utmynnar i en ny topik.

Den frekventa topikväxlingen innebär att varje topik ofta avhandlas kortfattat och topikväxling kan alltså ske även om en fråga inte avhandlats klart. Ett exempel på pendling fram och tillbaka mellan makrotopiker med tydlig professionsrelevans är en fråga som behandlas under två separata tillfällen under ett mötessamtal i Alfalaget (A4). Frågan rör oklarhet kring skillnaden mellan betyget F (det vill säga icke-godkänt betyg) och streck (-) (det vill säga bristande underlag för betygssättning). Frågan lyfts därför att ett enskilt elevärende behandlas där betygssättande lärare meddelar att eleven ska erhålla betyget F eller streck, men att läraren är osäker kring regelverket: ”När ska man sätta F och när ska man sätta streck?” (A4). När frågan behandlas första gången under mötet sker topikväxling innan frågan fått ett svar genom att en lärare undrar över datum för betygssättning. När datumet klarlagts lyfts på varandra följande fem andra elevärenden samt andra sidospår, bland annat ett sidospår

om en elev som ertappats med att fuska. När detta sidospår behandlas säger en av lärarna att denne funderat på den tidigare diskussionen kring F/streck och föreslår att de ska söka upp information om regelverk på Skolverkets hemsida. Samtalsdeltagarna gör detta, varpå det konstateras att eleven i fråga bör erhålla ett streck eftersom det inte finns tillräckligt med underlag för betygssättning. På grund av frekvent topikväxling återkommer alltså frågor (av olika typer av karaktär) eftersom de inte blir färdigbehandlade. Topikavhandlandet är med andra ord ofta segmenterat och fragmentariskt.

Jag ska nedan ge ett längre empiriskt exempel som illustrerar hur topikväxling och topikprogression tar sig uttryck under mötessamtalen. I Deltalaget (D1) föreslås att man ska göra en utomhusaktivitet utanför skolområdet (samarbetsövningar, arrangerat av en organisation utanför skolans domän) och de ska under samtalet planera in när denna aktivitet bör schemaläggas:

Loa: Då har jag frågat när det finns tider och i september är helt tjockt, men i oktober. Och då är frågan, vad tycker ni, är det för sent, eller?

René: Oktober

Loa: För det är ju en bra grej att svetsa samman en grupp

René: Utomhusaktiviteter, men det, det beror på vilka aktiviteter det är, om det är anpassat till vädret

Loa: Med aktiviteterna, det är ju samma

René: Eller hur. Ja, och då blir det inte så kul om det är så kallt så

Ilon: Nämen då är det ju inte kallt, då är det ju sommar då, det är ju brittsommar.

René: Vadå?

Ilon: Brittsommaren kommer ju den 15:e 16:e nån gång

Eve: Är du säker? Vilken dag?

Loa: Nej, han sa det finns gott om tider i oktober. Det är vad han skrev tillbaka

René: Jag tror det.

Loa: Sen är det ju om vi vill så är det ju ett schematekniskt pussel att få ihop, för man måste ju vara med, en vuxen måste vara där.

René: Mmm.

Deltalaget förflyttar sig som synes ovan i samtalet från planering av utomhusaktiviteten till ett kortfattat inspel om motiv till aktiviteten ("För det är ju en bra grej att svetsa samman en grupp") samt en fråga om potentiellt väder och temperatur under den tänkta aktiviteten. Deltagarna för sedan samtalet tillbaka till organiserandet av aktiviteten. De samtalar kortfattat om hur mentorsgrupperna ska fördelas i nya grupper, och återvänder sedan till frågan om väder:

Ilon: Skulle det vara så att det regnar på tvåren och löven haglar ner
Robin: Kör!
Ilon: Man vill ju också att det ska vara en positiv upplevelse för dem
Loa: Ja, men det ja, det, nä, det kan nog vara busväder när man gör det i alla fall. Jag tror inte de ställer in, om det inte är superdåligt.
Ilon: Jag tänker att om det fanns en plan B för dem, att man liksom, nä?
Robin: Jag får väl kolla med, kolla med dem
Loa: Men vad tycker ni? Ja eller nej?
René: Ja
Loa: Eller ska vi fundera på det?
Robin: Ja, men jag tycker vi kör på det om vi kan
Loa: Men också om det kan komma hyfsat tidigt i oktober då
Robin: Ja
René: Ja, ändå
Ilon: Men när ligger brittsommaren, är den
Loa: Det är bara du som vet det
René: Ja.
 SKRATT

Frågan om vädret sammankopplas till om man överhuvudtaget ska boka aktiviteten, så väder-frågan är av vikt för arbetslaget, och kan betraktas vara en mikrotopik till den makrotopik man avhandlar. Fenomenet brittsommar har berörts två gånger i samtalet och samtalsdeltagarna återvänder till detta fenomen för att reda ut varför det kallas just brittsommar:

Ilon: Är det inte Britta som har namnsdag då, eller?
Eve: Jaha
Robin: Jo, eller jag vet inte
Loa: Jag trodde det var nåt med England eller nånting. Kör bara nåt med
Ilon: För då kommer sommaren tillbaka.
Loa: Jaha
Ilon: Och då brukar det vara det ja. Så är det den, *tittar i sin kalender* Britta har den 7:e
 SKRATT
Loa: Jag skriver här nånting, vi vill ha när det är brittsommar
 SKRATT
Ilon: Har ni inte märkt det, eller vadå?
René: Nä
Eve: Jag tänkte att det är nu, att det är
Loa: Jag har ju hört uttrycket men jag har nog aldrig riktigt förstått att det finns, att Britta, att det är ett namn, nej jag hade inte, nej nej nej
 SKRATT
Ilon: Men vad säger du då?
Robin: Är det bara jag och Ilon som
Loa: Nu kommer det några goa varma vindar från väst eller nånting
 SKRATT
Robin: Men vad heter det, som är allmänbildade här inne eller?
Loa: Ja ja precis SKRATTAR

Genom detta sidospår om vad brittsommar är och när den infaller, blir det en separat topik i samtalet (samtalet rör inte längre utomhusaktiviteten). Dessa samtalsutdrag är illustrativa vad gäller formen på de flesta av mötessamtalen i studien. Mötessamtalen förflyttar sig fram och tillbaka mellan ämnen och sidospår, främst när samtalsdeltagarna gör associationer. Utdragen visar också hur allmänna topiker snarare är ett resultat av ämnesförskjutning samt utgör sidospår baserade på associationer, framför att utgöra huvudpunkter. Det sker exempelvis när samtalet rör krångel med e-postsystemet och deltagarna börjar prata om konspirationsteorier kring e-postintrång (D5), när samtalet rör en kommande brandövning och deltagarna börjar tala om vilka saker man bör rädda i en brand (D6), och när samtalet rör ett lektionsinnehåll där en dokumentär ska visas och förnamnet på en person i dokumentären väcker associationer hos samtalsdeltagarna som börjar prata om ett tv-program och en äldre visa (A3). Dessa är typiska exempel på hur en allmän fråga infogas i mötessamtalen.

I likhet med allmänna topiker utgör privata topiker ofta sidospår utifrån associationer. De kan också infogas när mötesdeltagare spontant kommer att tänka på något som de vill dela med sig av. Inlägg av privat karaktär är också oftast kortfattade. De allmänna och privata topikerna bidrar därmed till de frekventa växlingarna i mötessamtalen. Det innebär att mötessamtalen i stor utsträckning blir fragmentariska och att de karaktäriseras av en otydlig och osystematisk topikväxling och topikprogression.

Det finns exempel på topiker som samtalen stannar kvar vid en längre stund (det vill säga då de har långsammare topikprogression/topikväxling). Det sker särskilt när enskilda elevärenden behandlas, och vid tillfällen då samtalsdeltagare har mycket information att förmedla om en viss situation, en särskild aktivitet eller ett specifikt ärende.

Något som bidrar till att samtalet blir fragmentariskt är samtalsdeltagarnas fokus på digitala skärmar av olika slag samt mötesunderlag i pappersform. Under samtalen utreds frågor samtidigt som mötesdeltagarna läser och söker i datorer, pekplattor, telefoner, pärmar, anteckningsblock och papperskalendrar. Samtliga arbetslag har ett flertal digitala och analoga underlag framför sig som används i avhandlandet av främst praktiska frågor, men även frågor av annan art. Alla samtalsdeltagare läser, noterar och scrollar i dessa underlag. De frågar, bokar och planerar gemensamt hur praktiska frågor ska lösas inför framtida aktiviteter. Någon deltagare upptäcker en avvikelse i ett dokument på lärplattformen som hade med ett annat ärende att göra samtidigt som någon

noterar en oklarhet kring en gruppindelning under tiden som ytterligare en annan deltagare undersöker transportmöjligheter. Samtalsdeltagarna tittar i skolkataloger, delar digitala dokument, vidarebefordrar e-post, skickar varandra listor, program och scheman samt skriver i samma dokument på gemensamma digitala plattformar under samtalen. Samtalen rör sig ständigt mellan det analoga och digitala genom bläddring i pappersdokument, dokumentsök, skiftning mellan program och plattformar, uppsökning av i undervisningen användbara filmklipp, avstämning kring aktiviteter samt kontroll och dubbelkontroll av datum och klocktider i olika typer av kalendrar. Detta innebär ett splittrat fokus i samtalen.

Formalitet, informalitet och specialiserade begrepp

Den tredje aspekten i analysverktyget vad gäller textuell struktur rör grad av formalitet och informalitet samt användning av yrkesmässiga, gemensamma specialiserade begrepp. Hur mötessamtalen tar sig uttryck vad gäller ämnesstruktur, topikväxling, topikprogression och samtalstempo visar på hur det innehållsmässiga i samtalen organiseras, men de säger också något om samtalens karaktär vad gäller formalitet/informalitet. Ett kännetecken för ett vardagligt/informellt samtal är bland annat att det är svårt att beskriva dess ämnesstruktur, att det har ett högt samtalstempo och korta samtalsturer. På grund av hur samtalen organiseras, ämnesstrukturellt sett, bär de observerade mötessamtalen därmed likheter med informella samtal. Att de har en informell karaktär vittnar också andra aspekter som analyserats i de föregående två resultatkapitlen om, exempelvis förekomst av personliga berättelser och privata topiker, subjektivitet uttryckt i form av värdeord och värdeomdömen, samt hög grad av närhet och förtrolighet. Samtalen följer således vissa principer som förknippas med informella samtal. Formalitet och informalitet kan alltså analyseras utifrån ett flertal olika aspekter. Jag ska nedan analysera textuella aspekter av formalitet och informalitet i mötessamtalen, det vill säga karaktären på de ord, begrepp, uttryck och formuleringar som används under samtalen.

Formalitet och informalitet

Huvuddelen av mötessamtalen är av allmänspråklig karaktär. Med andra ord är merparten av samtalen varken präglade av informellt eller formellt språk. Förutom dess allmänspråkliga karaktär har mötessamtalen en vardagsnära och informell karaktär. Det finns få exempel på formella begrepp och formuleringar

i samtalen. Några exempel på sådana är formuleringen ”Då kan man dryfta viktiga frågor” (B2) och begreppen ”indikationer” (A5), ”holistisk” (B1), ”byråkratisk” (D5) och ”privilegierad” (D6). Det informella språkbruket får sätta sin prägel på samtalen i väsentligt högre grad än de fåtal språkligt formella samtalsbidragen som förekommer.

I detta avsnitt ges exempel på ord och uttryck som karaktäriseras av informalitet, till exempel slanguttryck, vardagliga förstärkningsuttryck och formuleringar, förenklade versioner av ord, personliga uttryck samt bildspråk med eftertryck. Exempelen är endast hämtade från samtalsavsnitt då professionsanknutna topiker avhandlas. Således finns inga exempel med från när samtalen avhandlar privata eller allmänna topiker.

Vid samtal om praktiska frågor förekommer många informella uttryck, till exempel ”Jag vet inte om vi ska elda upp oss över det” (Z1), ”Du får knycka svenskan och SO:n istället” (A1) ”Det kan vi inte hålla på och jiddra med” (B1) och ”Skit, måste vi redovisa det?” (A2). Två olika typer av tydligt professionsanknutna ämneskategorier ska behandlas mer ingående i exemplifiering av det informella språkbruket: *Elevvärenden* (enskilda elever och elevgrupper) och *Planering/ utvärdering av lektioner och aktiviteter*.

När mötessamtalen behandlar topiker rörande elever och elevgrupper kan de informella uttrycken vara kopplade till elevernas mående, egenskaper eller agerande. Exempel på yttranden av informell art är: ”Han var sjukt nöjd” (A4), ”Han är lite spillvajs” (D2), ”Hon kände sig skitsäker” (Z1), ”Han tog en rövare och det sket sig” (A4), ”Han får poppa in där” (S1), ”Jag är lite läskigt positiv, hon tar i så det spricker” (A2), ”Hon är grym” (A5), ”Det var lite mer fjortisbeteende” (A1), ”De här är ju sköningar” (D2), ”Hur ser det ut nu då, med betyg och skit” (A5), ”De här två jepparna” (D2), ”Han singlar in” (D6), ”Han behöver fruktansvärt mycket stöd. Jag blir helt mörkrädd” (Z1), ”Han är i uppspinn” (D6), ”De gör inte ett piss” (A4), ”De är inte så sugna på svenskan” (D3), ”Ja, det var lite klag” (A3), ”Det är ju ett betyg som de sakar bort liksom” (A2), ”De kommer lallande till skolan” (D2) och ”De stirrar upp varandra” (D3). Vårdnadshavare och hemmet kan också nämnas: ”De har fått spader både mamman och hon” (D4) och ”De kan berätta hemma ungarna” (Z1). I yttrandena ser vi exempel på att de informella formuleringarna också ofta har positiv eller negativ värdeladdning, de är med andra ord sällan av neutral art.

Vid planering och utvärdering av lektioner och andra aktiviteter med elevgrupper är följande exempel på yttranden av informell art: ”Då tänker jag att det blir lite lajbans” (S1), ”Jag kan babbla på som vanligt” (Z1), ”Det skiter

jag i” (D2), ”Det skiter sig här” (S1), ”Det kan man ju lätt rodla på en sån tid” (Z1), ”Vi får knö ihop oss” (A5), ”Det kommer att se ut som hej-kom-och-hjälp-mig i både bildsalen och slöjdsalen” (D1), ”Det är så jäkla meckligt” (Z1), ”Jag tycker det blir as-snurrikt” (S1), ”Det är svajigt” (D3), ”Jag känner att jag har det jättetight” (D2), ”De var helt skärrade av den gubben” (S1). I yttrandena ser vi exempel på att lärarna både beskriver det egna utförandet på ett informellt sätt (t.ex. ”babbla på” och ”rodla”), lektionsaktiviteterna i sig på ett informellt sätt (t.ex. ”meckligt” och ”svajigt”) samt uttrycker subjektiva tankar/åsikter om aktiviteterna på ett informellt sätt (t.ex. ”Det skiter jag i” och ”Jag tycker det blir as-snurrikt”).

Ett återkommande informellt bildspråkligt uttryck som används i flera av lärlagen är formuleringarna ”slänga in” eller ”slänga ihop” vid samtal om lektioner/aktiviteter. I Zetalaget (Z1) konstaterar man exempelvis att en lektionstid måste fyllas med en aktivitet och att ”lektionen ska vara 40 minuter, så vi får slänga ihop något”. En av lärarna i Zetalaget säger också vid ett annat tillfälle under mötessamtalet att ”Jag slängde in dig där med *Elev 1*” (Z1). I Deltalaget (D1) påpekas att en vägg behöver dekoreras så de beslutar om att de ”slänger in en timme bild” för en elevgrupp under en NO-lektion. I Alfalaget ställs frågan ”Det skulle inte kunna vara en aktivitet vi slänger in någonstans?” (A1). Ordvalen kan sägas uttrycka yrkesvardagens höga tempo och snabba vändningar.

I yttrandena ser vi flertalet exempel på informella formuleringar i samtal kring centrala professionsrelaterade uppgifter. Under Betalagets mötessamtal diskuteras dock varken elever eller lektioner, men under dessa samtal finns också exempel på yttranden av informell art. När samtalen rör lagets utvecklingsprojekt och den kommande projektredovisningen yttras till exempel ”Den är ju extremful” (B1), ”Nej, jag får fetängest” (B2) och ”Ska vi bara flacka runt?” (B2).

Avhandlingsstudien fokuserar inte detaljgrammatiska frågor, men det är värt att notera att ord av informell karaktär förekommer i flertalet ordklasser, både substantiv (”fetängest”, ”klag”, ”ungarna”), verb (”babbla på”, ”rodla”, ”skiter i”, ”flackar runt”), adjektiv (”as-snurrikt”, ”meckligt”, ”extremful”) och adverb (”sjukt nöjd”). Hela vokabulären är alltså präglad av informalitet.

I mötessamtalen förekommer också en mängd direktlån, främst i form av engelska ord och uttryck, men också några franska och spanska ord. Direktlån används inte högfrekvent sett till samtalens totala mängd yttranden, men de förekommer i samtliga arbetslag. De yttras också av flera olika mötesdeltagare

(således är det inte enstaka individer som använder sig av direktlån). Användningen av direktlån bidrar till den informella tonen. Direktlån förekommer vid avhandlandet av olika kategorier av topiker. Vanligast är exempelvis att säga "yes" istället för "ja" och lånen används ofta som interjektioner, till exempel: "Yeah, right!" (D1), "Damn!" (D5), "Jippie yey!" (B1), "Oh my God!" (Z1). De används också inflikat i yttranden som ersättning för svenska allmänord, till exempel: "Hon är all over the place" (S1), "Ge henne mycket boost" (A1), "Det här är mitt favorit-tema, not" (S1), "Om man vägrar säga shit så här liksom" (D1), "Nu har de ju splittat" (Z1), "Då var vi färdiga med niorna, los nuevas" (A4), "Man får ju ändå freestyla lite" (B1), "Roligt att man får se the real side of Kenya" (A3), "Den var given lektionen, inte så mycket att deala om" (S1). Det finns inget särskilt mönster som går att urskilja vad gäller när och hur direktlån används. När direktlån används kan samtalet behandla olika typer av topiker och stämningen i mötesrummet kan vara uppsluppen, neutral eller allvarlig.

Gemensamma specialiserade begrepp

Formalitet i språkbruk är inte detsamma som yrkesmässiga, specialiserade begrepp, men de har flera beröringspunkter. Specialiserade begrepp är ofta av formell art, men de är också knutna till professionens yrkesutövande.

Skolrelaterade ord av mer allmän art som exempelvis "schema", "lektion", "elev", "klass", "betyg", "frånvaroanmäld" och "prov" används i stor utsträckning under mötessamtalen. Skolrelaterade begrepp av mer specifik art förekommer vid ett färre antal tillfällen, till exempel "anpassningar" (A3), "åtgärdsprogram" (t.ex. D1) och "läroplanen" (D5). Gemensamma specialiserade begrepp med tydlig professionsförankring förekommer vid ett fåtal tillfällen under mötessamtalen, till exempel "språkinläring" (A3). Några ord som används vid enstaka tillfällen som kan sägas vara centrala i ett lärarprofessionellt yrkesutövande är exempelvis "behov" (t.ex. Z1), "strukturera" (A2), "fokus" (A2), "process" (Z1) och "perspektiv" (A3). Det är dock vanligt att sådana ord blandas med informella ord i vaga formuleringar i ett yttrande. Orden och begreppen måste därför betraktas i det sammanhang de används. Jag återkommer till detta i slutet av avsnittet.

Under vissa mötesinslag används både specialiserade begrepp och formella begrepp mer frekvent. Det sker när samtalen behandlar specifikt, konkret lektionsinnehåll. Ett exempel på detta är Sigmalagets samtal (S1) om lektionsinnehållet "Trafik- och miljötema". Det är en topik som upptar en stor

En viktig iakttagelse är att specialiserade begrepp stundtals regleras, omformuleras eller förenklas, antingen av den som yttrat begreppet eller av någon annan av samtalsdeltagarna. I Zetalaget finns det exempel på att specialiserade begrepp användes i samtalet, men att dessa ersätts med enklare, mer vaga formuleringar/ord genom omformuleringar. När en av samtalsdeltagarna ska beskriva skolans pedagogiska plattform yttras följande: ”Vi har det som uttalad profil, eller ja profil, grej” (Z1). ”Profil” omformuleras alltså till ”grej”. Ytterligare ett exempel på detta är när samtalet rör vad eleverna ska göra när läraren måste lämna dem ensamma ett tag under en lektion. I samtalet yttras då: ”Då kan de få fortsätta spela det spel som du introducerar, som du tar in på måndag, om de bara har typ nån med sig som, som kan” (Z1). Det mer formella ”introducerar” omformuleras till ”tar in”. Förutom begreppsbytet finner vi i det andra exemplet också orden ”typ” och ”nån”, vilket bidrar till samtalets informella karaktär och också innebär vaghet. Ytterligare ett exempel på att specialiserade begrepp förekommer men att de regleras finns i ett av Alfalagets samtal (A3). Bent förklarar i samtalet att ett önskvärt lektionsupplägg genom omfördelning av lektionstid mellan olika grupper inte godkännts av rektorn. Efter detta sker följande replikväxling:

Bent: Så jag har fått köra deduktiv metod istället för induktiv metod, får vi se vad

Sam: Oh la la!

Sams respons på Bents uttalande kan förstås som en distansering från de formella, specificerade, teoretiska och professionsknutna begrepp Bent använder. ”Oh la la” är ett direktlån och en informell fras som uttalas med röstförställning och ironiskt tonläge. Sams yttrande kan tolkas som antingen smickrande eller sarkastiskt. Oavsett vilken tolkning som är den korrekta kan det konstateras att Bents yttrande uppmärksammas på ett tydligt sätt i samtalet, möjligtvis för att det är annorlunda eller avvikande.

Dessa exempel visar att samtalsdeltagare har tillgång till mer specialiserade begrepp. Sådana begrepp finns alltså tillgängliga och yttras, men genom att direkt byta ut begreppen till enklare ord eller att uppmärksamma dem som avvikande, förenklas eller förbises yttrandena och därmed övergår eller återgår samtalet till mindre specialiserad art.

Jag ska nedan ge ett illustrerande exempel på ett samtalsutdrag där flera mer specialiserade och formella begrepp förekommer. I ett av Deltalagets

mötessamtal (D5) samtalar man om en kommande lärargemensam samarbetsaktivitet kring arbete med och redovisning av ämnesmallar.

Alex: Då har vi ett program för då ska det göras klart, då ska det redovisas mallar, så att då ska alla ämneslagen ha gjort en ämnes, ämnesmall, så att matten ska till exempel ha producerat en mall som ska vara färdig de, den eftermiddagen alltså lite sådär bara att slampa på, så att hela den eftermiddagen kommer att gå åt till att arbeta med språkutvecklande.

Loa: Mhm

René: Aha

Alex: Mmm, och då är det så att, då sitter man och undervisar man i matte till exempel så sitter man, med mattefolket och så har vi, sprider vi ut alla lärare i svenska då, alltså så att vi är behjälpliga, även om man inte har varit med så kan man ändå hjälpa till kanske lite med språket, så att det är ju ett samarbete, det är inte så att vi svensklärare ska komma in och tala om att såhär ska eran mall se ut, men då skulle man kunna göra ett samarbete.

I detta samtalsutdrag finns exempel på ett antal specialiserade begrepp, till exempel ”ämnesmall” och ”språkutvecklande”. Ord av mer formell art används också, till exempel ”program”, ”redovisa”, ”producera”, ”behjälpliga” och ”samarbete”. Att studera enskilda ord och begrepp säger något viktigt om språkbruket, men man måste också ta hänsyn till orden i dess sammanhang, det vill säga hela de språkliga formuleringarna. Exempelvis förekommer en blandning av mer formella eller specialiserade begrepp med informella och vaga ord/uttryck i samtalsutdraget, till exempel ”alltså så att vi är behjälpliga, även om man inte har varit med så kan man ändå hjälpa till kanske lite med språket”. Det är i sammanhanget oklart vad som menas med att ”hjälpa till kanske lite med språket”, det vill säga vad uppdraget innebär kollegorna emellan. En av formuleringarna präglas av både vaghet och informalitet: ”matten ska till exempel ha producerat en mall som ska vara färdig de, den eftermiddagen alltså lite sådär bara att slampa på”. Yttrandet ”alltså lite sådär bara att slampa på” kan tolkas som ”att vara högproduktiv under kort tid”, men innebörden är oklar.

Tydlighet och vaghet

Den sista aspekten i analysverktygets textuella struktur rör grad av tydlighet och vaghet. I detta och tidigare kapitel har flera exempel på vaghet i samtalen presenterats. Vaghet har exempelvis precis som informalitet beröringspunkter med subjektivitet i form av värdeord och värdeomdömen. Subjektiva bedömningar som handlar om en persons tyckande och moraliska värderingar leder till en form av vaghet (Dahllöf, 1999), till exempel att beskriva elever med

värdeord och värdeomdömen som exempelvis ”snurrig”, ”smygig”, ”kantig”, ”seg”, ”svår” och ”sävlig” (vilket beskrevs i föregående resultatkapitel). I detta avsnitt ska mötessamtalens grad av tydlighet och vaghet analyseras mer djupgående. Detta görs både på ordnivå, meningsnivå och resonemang i sin helhet, det vill säga vokabulärens, formuleringarnas och andra kommunikativa uttrycks vaghet, mångtydighet och precision samt förekomst av klargöranden och specifikation. En fullskalig semantisk detaljanalys är inte av värde utifrån föreliggande avhandlingsstudies syfte (det vill säga att exempelvis konstatera att yttrandet ”De har ett stort hus” är vagt bland annat på grund av det relativa ordet ”stort”). Fokus i denna studie är tydlighet/vaghet i yttranden som är av vikt i relation till professionsutövandet.

Ord, formuleringar och resonemang

Vad gäller praktiska frågor rörande schemaändringar, logistik, personella resurser och liknande praktiska, konkreta, enkla spörsmål präglas samtalet främst av tydliga och precisa svar. Exempelvis gäller det när samtalet avhandlar vilken sal en viss grupp ska vara i, vilken tid en aktivitet börjar eller vem som ska ansvara för en specifik uppgift. Sådana konkreta frågor finns det ofta tydliga frågor kring och tydliga svar på. När samtalen rör sig mot andra typer av topiker, till exempel enskilda elevärenden, präglas samtalen i högre grad av vaghet. I samtalen prioriteras då fragment av det som avhandlas och samtalen präglas av vaghet i form av oprecisa och/eller mångtydiga ord, begrepp och resonemang som sällan specificeras. När samtalen rör elever i behov av särskilt stöd präglas konversationen precis som vid praktiska frågor ofta av informationsspridning och informationsutbyte vad gäller aktuellt läge. Topiken inleds ofta med frågor av typen ”Hur går det?” eller ”Hur är det med *Elev X*?”. Vokabulären i påföljande resonemang präglas i dessa fall ofta av vaghet, exempelvis: ”Hon är inte snabb, men hon är där och jobbar på och det blir en slutprodukt” (A2), ”Han har inte så lätt för sig” (A5), ”De har bra arbetsmoral, eller vad man tror i alla fall” (D2). Ett meningsutbyte kan exempelvis ta sig uttryck på följande vis:

Caj: I NO:n har jag inte hittat ett arbete om genteknik. Har hon lämnat det till dig?

Torild: Nej, ha!

Bent: Hon är duktig?

Caj: Nja, helt ok. Jag har för mig att hon gjorde hela.

I samtalsutdraget ovan (A4) ställs frågan om eleven är duktig. Vad ”duktig” innebär verkar i detta fall tolkas som att ha förmågan att genomföra ett arbete. Duktighet är ett relativt och vagt ord som kan specificeras i sammanhanget. Svaret ”Nja, helt ok” speglar Cajs tolkning av vad duktig är, men det är oklart om övriga i arbetslaget har samma tolkning.

I Zetalaget (Z1) rör mötessamtalet en elev som haft stora svårigheter under lång tid vad gäller beteende och uppmärksamhet. Louis och Gill deltog nyligen på en utflykt tillsammans med eleven och kommenterar kortfattat sina upplevelser av elevens beteende under aktiviteten:

Louis: Och sen gick det ju halvbra på utflykten då, då förra veckan, han var ju lite här och där.

Gill: Nej, det gick ju inte jättebra, nej, men sen kom han ju tillbaka.

Resonemanget om utflykten kan sägas utgöra en mikrotopik till makrotopiken ”*Elev X*” under dagordningspunkten ”Nytt om barn”. Återigen ser vi exempel på relativa, subjektiva och vaga uttryck: ”halvbra” och ”inte jättebra”. Eleven uppges ha varit ”lite här och där” men att han sedan ”kom [...] tillbaka”. Uttrycken är i sig vaga, men en viktig poäng här är också vagheten i topiken i sig. Det är exempelvis inte helt tydligt i vilket syfte topiken avhandlas, det är med andra ord oklart varför man samtalar om eleven och denna händelse. Dagordningspunkten ”Nytt om barn” kan bestå av informationsutbyte, anekdoter, berättelser, konstateranden, avrapportering eller egen bearbetning av påfrestande händelser i relation till eleven i fråga. I vilket syfte olika elevärenden behandlas är vagt.

I de fall då samtalet rör åtgärder och extra anpassningar kring enskilda elever blir vagheten extra tydlig. Anpassningar som ”Han behöver någon som står där” (A2), ”Han behöver redskap för att det ska fungera bättre” (A2) eller konstaterandet att en elev inte ”får tappas” i undervisningen (Z1) är otydliga i sin karaktär. När det i samtalen påpekas att det måste ske en ”bantning av uppgifter” (D4) för en elev, att man bör ”skära i uppgifterna” (A4) för en elev och att när arbetsuppgifter blir övermäktiga för en elev ”måste något stryka på foten” (D2) är det oklart vad denna bantning och nedskärning ska bestå av. Sällan görs klagoranden. Ett exempel på en mycket tydlig formulering i samtalen kring extra anpassningar är ett informationsutbyte kring en befintlig anpassning: ”Hon får 85 minuter engelskåstöd i veckan” (A3).

Under mötessamtal kan både ord, meningar och resonemang vara tydliga eller vaga. Även om ett resonemang är vagt måste det dock inte betyda att alla

ord som används i resonemanget är av vag karaktär. Enskilda ord och formuleringar kan emellertid påverka hela uttalandet så att det präglas av obestämdhet, ofullständiga eller oklara budskap som utelämnar viktiga delar av sammanhang och/eller argument som kan behövas för att samtalsdeltagarna ska kunna göra korrekta tolkningar av det som sägs och åsyftas. Ett exempel på detta ska studeras närmare. Under ett av Alfalagets mötessamtal (A3) rör samtalet en elev i behov av särskilt stöd:

Kim: *Elev*, sköter hon sig?

Sam: Hon sköter sig ganska bra tycker jag ändå, hon har ju sin, sin egen lilla agenda eller vad man ska säga

Kim: Mmm

Sam: Hon kom, hon kommer lite sent emellanåt och så.

Bent: Mmm

Sam: Men hon brukar ändå vara rätt så ordentlig med att jobba.

Kim: Mmm

Sam: Det är ju lite synd att man aldrig får se henne riktigt där, man kan, det är svårt att, det är svårt att, man har ju mycket diskussioner med de andra i klassen, men inte så mycket med henne

Kim: Nej

Sam: Det är lite synd. Hon är inte med liksom när vi

Kim: Nej

Sam: När det ställs frågor och man diskuterar och så.

Kim: Är hon, är hon inte med fysiskt heller?

Sam: Nej hon är ju, hon sitter ju här uppe

Kim: Mmm, just det, ja det är ju lite dumt. Ja, det var väl dom tror jag ((”dom” innebär elevärendena Alfalaget ämnat avhandla)).

Det finns många exempel på olika typer av vaghet i samtalsutdraget. Utdraget inleds med frågan ”Sköter hon sig?”. Frågan är vag i sin karaktär eftersom den kan avse ett flertal olika saker i ett skolsammanhang, till exempel om eleven är närvarande, om eleven deltar aktivt i undervisning, om eleven bemöter övriga elever på ett lämpligt sätt, om eleven gör sina läxor, om eleven följer skolans regler etc. Frågan kan också inbegripa ett antal av eller samtliga dessa frågor. På denna fråga ”Sköter hon sig?” följer svaren ”ganska bra”, ”hon kommer lite sent emellanåt och så” och ”hon brukar ändå vara rätt så ordentlig med att jobba”. Dessutom förekommer det på eget initiativ avbrutna yttrandet ”det är svårt att, det är svårt att”. Samtliga dessa uttalanden är öppna för tolkningar: Vad åsyftas med ”ganska bra”, ”lite sent emellanåt” och ”rätt så ordentlig”? Yttrandena utgör därmed obestämda gråzoner för mottagarna, särskilt då frågan i sig är oprecis. I detta fall förekommer alltså både oprecisa frågor och oprecisa svar, och min slutsats är att dessa två ofta följer på varandra. Det är med andra

ord svårt att avge ett precist svar på en oprecis fråga. Det finns också exempel på mångtydighet i samtalsutdraget. Mångtydighet innebär att ett och samma ord eller formulering kan sammankopplas med olika betydelser. I samtalsutdraget ovan är Sams uttalanden att ”man aldrig får se henne riktigt där” och ”hon är inte med liksom” exempel på mångtydiga formuleringar som kan tolkas på flera olika sätt. Yttrandet kan förstås som ett bokstavligt uttryck: att eleven inte är närvarande under lektionstid. Det kan också förstås som ett bildligt uttryck: att eleven inte förstår instruktioner, lektionsinnehåll eller att eleven inte är motiverad eller inte presterar under lektionstid. Kim ställer dock en följdfråga för att få ett förtydligande, vilket illustrerar att uttalandet är vagt och mångtydigt i det specifika sammanhanget: ”Är hon inte med fysiskt heller?”. Sam förtydligar att eleven fysiskt befinner sig utanför klassrummet. Detta hade potentiellt kunnat klargöras tidigare då Sam säger att eleven har ”sin egen lilla agenda eller vad man ska säga”. Innebörden av ”agenda” preciseras inte och precisering efterfrågas inte heller. I detta sammanhang verkar ”agenda” dock vara underförstått i arbetslaget och betyda ”åtgärdsprogram” eller ”extra anpassningar” där man beslutat om eget studierum för eleven eller liknande. De flertal otydligheter som återfinns i samtalsutdraget innebär att det blir oklarheter kring elevens prestationer och de svårigheter denne befinner sig i. Otydligheten förstärks i att man växlar topik och lämnar ärendet efter den kortfattade och vaga uppdateringen kring eleven. Samtalsutdraget avslutas med ”ja det är ju lite dumt” (vad gäller anpassningen att eleven arbetar med uppgifter utanför klassrummet), vilket visar att arbetslaget uppfattar att det finns någon form av olöst problematik eller dilemma i situationen kring elevens anpassningar. Detta samtalsutdrag är därmed ytterligare ett exempel på det som konstaterades i det första resultatkapitlet, att komplexa frågor lyfts i samtalen (i detta fall ett elevärende som rör en extra anpassning som innebär ett dilemma vad gäller inkludering och delaktighet, orsaker bakom och stöd kring sena ankomster och studiemotivation) men att detta inte utreds eftersom direkt topikväxling ofta följer, vilket innebär att frågorna inte bearbetas under samtalet. Vaghet verkar vara en del av detta fenomen, eftersom vaga frågeställningar kan vara svårare att utreda än sådana som är precist formulerade.

I samtalsutdraget ovan ställs en följdfråga (”Är hon inte med fysiskt heller?”) vilket leder till att yttrandet ”hon är inte med” förtydligas. Vagheten i mötessamtalen består dock ofta i att oprecisa formuleringar inte förtydligas med hjälp av uppföljande klargöranden eller följdfrågor. På Deltaskolan har de tidigare läsar arbetat med ett projekt som de detta läsår ska arbeta med igen.

Under ett av Deltalagets mötessamtal (D2) framgår att några av lärarna i arbetslaget inte deltagit i projektet tidigare, vilket ger upphov till ett antal frågor, bland annat rörande ansvarsfördelning.

Ilo: För det, det känns litegrann som vi som kommer nya hänger inte på och fattar ingenting.

Loa: Men du, kan ni, kan ni känna att det skulle vara ok att ni hänger lite vid sidan av om ni upplever att det är väldigt stressigt?

Ilo: Ja om det, om det är ok för er att ni drar i det?

Loa: Ja

Ilo: För vi, vi är gärna på om ni tycker att ni vill att vi ska vara på

Loa: Ja

Ilo: Men annars så kan vi hålla oss lite off om ni vill att vi ska hålla oss lite off känner jag.

I exemplet ovan finns flera exempel på formuleringar med diffusa innebörder. Vad innebär exempelvis deltagande när någon ”hängar lite vid sidan av” och när någon ”är på”? Var går gränsen mellan ”att hänga lite vid sidan av” och att ”hålla sig lite off”? Det är oklart vad de olika yttrandena betecknar. Formuleringen ”drar i det” blir också otydlig eftersom den inte följs av förtydligande yttranden eller följdfrågor kring exempelvis ansvars- och arbetsfördelning och eventuella ledarskapsroller. I de otydliga formuleringarna i samtalsutdraget ovan förekommer flera exempel på bildspråk. Språkliga bilder i form av metaforer och liknelser är vanligt förekommande i mötessamtalen och bidrar ofta till otydligheten, särskilt när de inte följs upp med klargörande följdfrågor. Frågan ”Är det grönt där?” (A5) vad gäller en elev, kan referera till ett flertal saker, till exempel måluppfyllelse, godkänt betyg eller välmående. Måhända förstår lärarna precis vad som avses med ”grönt”, men eftersom samtalsparterna inte ber om förtydligande kring vad detta ”grönt” innebär, kan deras tolkning av ”grönt” skilja sig från vad som egentligen avsågs. Språkbruket är inte preciserat.

Icke-verbala element och ljudillustrationer

Förekomst av icke-verbala element (gester, kroppsspråk) och ljudillustrationer är fenomen som stärker vagheten i samtalen, vilket illustreras i nedanstående exempel från Alfalaget (A4):

Kim: Så länge hon är där så får vi försöka passa på nu, hon kan ju hända, hon är ju så här går ju upp och ner *visar med handen i en vågrörelse* nu känns det som hon är här uppe *visar med handen i huvudhöjd* att hon har bestämt sig kanske lite, men hon

Caj: Att vi hjälper henne sen när det dippar

Kim: Men att vi försöker fånga henne här när hon är här nere *visar med handen i midjehöjd*, för sen kanske när hon är här nere då är hon, då är hon inte inne i klassrummet.

Caj: Mhm

I samtalsutdraget blandas bildspråk (”eleven ”går upp och ner”, ”det dippar” och lärarna ska försöka ”fånga henne”) med icke-verbala signaler (handrörelser) som framhäver bilden av ”upp” och ”ner” och pendlingen däremellan. Det är dock oklart vad dessa metaforiska positioner innebär. Gester används under flera mötessamtal istället för ord, vilket gör att yttranden får en vag karaktär. Under ett annat samtal i Alfalaget (A3) pratar man om en elev och dennes beteende. I samtalet sägs och görs följande:

Aine: Det är bättre nu jämfört med *måttar med händerna ca 20 cm isär vid sidan av kroppen*

Handgesten ska illustrera en förgången tid, men i och med att det inte verbaliseras är det oklart när denna dåtid är. Ytterligare ett exempel i Alfalaget (A2) sker när samtalet rör hur en elevgrupp som uppvisat ett högljutt och aggressivt beteende bör bemötas. En av lärarna ska möta eleverna på måndag morgon och uttrycker en oro över hur situationen ska hanteras, om man får lyfta ut elever ur klassrummet:

Sam: Ja, börja veckan liksom *sträcker upp armen och knyter handen*

Yttrandet i kombination med gesten ger ett oklart svar på frågan om vilka åtgärder som är möjliga att tillgå i den problematiska situationen. Efter detta yttrande uttrycker en annan av lärarna i arbetslaget att det förmodligen löser sig nästa termin efter sommarlovet för att eleverna då mognat. Efter detta går samtalet vidare till att behandla skolans kalendarium. Ett annat exempel på icke-verbala element i mötessamtalen är när ljudillustrationer används som förstärkning till gester. I Deltalaget (D3) ställs frågan om en elevgrupp upplevs vara lugn varpå Loa tar ordet:

Loa: Lugn? Ja, jo, de är ju så där wooh *gör ett lyft med båda händerna*

Ljudillustrationen ”wooh” med hög röstvolym i kombination med ett skarpt och intensivt handlyft antyder att elevgruppen inte kan kategoriseras som lugn. Frågan får först det ironiska svaret ”Ja, jo”, vilket följs upp med ljud och gester som tydliggör ironin. Ja-/nej-frågan får därmed ett svar: Nej, elevgruppen är inte lugn. Viss vaghet består dock eftersom elevgruppens beteende illustreras istället för beskrivs. Det är exempelvis oklart vilken grad och frekvens av lugn/oro som förekommer, i vilka situationer och så vidare. Yttrandet bemöts med ett flertal nickanden. Även om uttryck betonade med icke-verbala element och ljudillustrationer inte klargörs explicit och potentiellt kan ge upphov till olika tolkningar, möts de ofta med affirmativa genmälen. Preciseringar vad gäller hur personen själv tolkar ett ord, formulering, gest eller ljud ges eller avkrävs sällan. Detta kan tolkas som att samtalsdeltagarna 1. upplever att de verkligen förstår vad som åsyftas och instämmer i yttrandet/illustrationen; 2. upplever att de endast delvis eller inte alls förstår vad som åsyftas men ändå väljer att ge sitt medhåll av någon anledning. Med tydliga yttranden är det andra alternativet sällan aktuellt och eventuella missförstånd skulle möjligtvis kunna undvikas i högre grad.

Diskursorientering

I kapitlets första del har jag presenterat resultat utifrån frågeställningen *Vad karakteriserar mötessamtalens textuella struktur?* Med utgångspunkt i detta resultat, ska jag i denna del analysera samtalens diskursorientering och utreda följande frågeställning: *Vilka diskursorienteringar ger de analyserade strukturerna i mötessamtalen uttryck för?*

I analysen av samtalens diskursorientering utgår jag utifrån följande uppdelning av aspekterna i analysverktyget mellan vertikal och horisontell diskurs:

Tabell 7 Textuella aspekter i analysverktyget

Struktur	VERTIKAL DISKURS	HORISONTELL DISKURS
FORM Textuell struktur	Samtalet präglas av: <ul style="list-style-type: none"> • Tydlig ämnesstruktur och systematisk topikväxling/topikprogression utifrån en helhetssyn • Lågt samtalstempo med långa samtalsturer • Formell språkstil och användning av fackspråkliga, yrkesmässiga, gemensamma, specialiserade begrepp • Ett språk byggt på exakthet och tydlighet och användning av precisa begrepp 	Samtalet präglas av: <ul style="list-style-type: none"> • Otydlig ämnesstruktur och osystematisk och fragmentarisk topikväxling/topikprogression • Högt samtalstempo med korta samtalsturer • Vardaglig och informell språkstil • Ett språk byggt på vaghet och inexakthet och användning av mångtydiga ord

Ämnesstruktur, topikväxling, helhet/fragment och vaghet

En vertikal diskurs är systematiskt strukturerad (Bernstein, 2000), medan en horisontell diskurs präglas av kontinuerlig förändring och ständigt flöde (Singh, 2002). Ständig förändring och konstant flöde är som visats ovan karaktäristiskt för mötessamtalen, vilka präglas av frekvent topikväxling där en mängd olika topiker av olika art behandlas. Vad gäller aspekten ämnesstruktur/topikväxling och helhetssyn har samtalen därmed en horisontell orientering. En horisontell diskurs kännetecknas också av att den är segmentellt organiserad (Bernstein, 2000). Under mötessamtalen avhandlas topikerna ofta på ett segmenterat och fragmentariskt sätt. En mängd olika topiker av olika art behandlas, vilket innebär att mötessamtalen snabbt kan ändra karaktär. I samtalen växlar man ofta snabbt mellan mer lättsamma och mer allvarliga topiker. Gränserna mellan professionsrelaterade, allmänna och privata topiker är otydliga. Samtalsinnehållet har svag koherens och eftersom stabil ordning ofta saknas kan samtalen beskrivas som sköra i den meningen att det som behandlas är så segmenterat att det kan utmytna i nästan vilka topiker som helst.

De oklara gränserna skapar som visats en vaghet. Vaghet kan vara textuell men kan också handla om andra aspekter tillhörande andra strukturer, exempelvis innehåll. De innehållsmässiga objekten, det vill säga topikerna och frågorna är vagt avgränsade och otydliga i sin karaktär. Samtalsdeltagarna avhandlar ämnen och ärenden som inte är skarpt avgränsade. Stundtals är även syftet med att behandla en viss topik vagt (till exempel att man pratar om en

elev av oklar anledning) vilket kan leda till en vaghet även i formuleringar, det vill säga en semantisk vaghet.

Kunskap organiserad i en vertikal diskurs är koherent och explicit (Bernstein, 2000). Eftersom mötessamtalen generellt kännetecknas av vaghet både vad gäller enskilda begrepp, formuleringar och övergripande resonemang, har samtalen främst en horisontell diskursorientering vad gäller aspekten grad av tydlighet/vaghet. Den tydlighet som präglar samtalen vad gäller beslut kring praktiska frågor påverkar inte samtalet i så hög grad att de kan sägas orienteras mot en vertikal diskurs vad gäller aspekten tydlighet/vaghet.

Informalitet, vardagliga begrepp och specialiserade begrepp

Mötessamtalen präglas av allmänt och vardagligt språk framför mer formella och specialiserade begrepp och formuleringar. Vad gäller grad av formalitet och begreppsanvändning är således samtalen horisontellt orienterade eftersom en horisontell diskurs är inbäddad i vardagligt språk (Bagley & Beach, 2015; Beach, 2011) och att *alla* har potentiell eller reell tillgång till kunskaper organiserade i en horisontell diskurs (Bernstein, 2000). I motsats till en horisontell diskurs är en vertikal diskurs teoretisk och begreppslik och präglas av esoteriskt och specialiserat språk (Bernstein, 2000). Professionsspecifika gemensamma specialiserade begrepp är således vertikalt orienterade och alltså inte tillgängliga för alla samhällsmedlemmar. De empiriska exemplen visar att det finns topiker där mer vertikalt orienterade begrepp används. Oftast handlar det om gemensamma undervisningsanknutna topiker. När samtalsdeltagarna samtalar om skolämnesinnehåll sker ett närmande mot en mer vertikal diskursorientering vad gäller specialiserade begrepp. Sådana samtalsinslag är dock få. Att de specialiserade begrepp som förekommer i samtalen bryter mot den dominerande horisontella diskursorienteringen uppmärksammas på olika sätt vid ett flertal tillfällen under mötena. I ett av samtalsutdragen i kapitlet använder Bent begrepp som avviker från den rådande samtalsstilen och samtalets dominerande diskursorientering: ”induktiv och deduktiv metod”. Direktresponser på yttrandet, ”Oh la la”, kan tolkas som en markering mot en avvikelse i samtalet, ett aktivt avståndstagande mot ett vertikalt orienterat yttrande och ett försök att återföra samtalet till den ordinarie diskursorienteringen, vilket också sker. Detta kan vara ett exempel på det sociala tryck Norrby och Håkansson (2015) beskriver: att om gruppens medlemmar känner varandra sedan tidigare, så kan man inte kan avvika alltför mycket från

hur man brukar samtala (åtminstone inte utan att riskera gliringar från övriga gruppmedlemmar). Det finns alltså exempel på inslag under mötessamtalen där rådande samtalsstil och dominerande diskursordning utmanas, men den specifika strukturella karaktäristika som präglar samtalen förändras inte genom enskilda mer vertikalt orienterade uttalanden. Det finns således visst utrymme för samtalsdeltagare att avvika från den dominerande diskursorienteringen, men möjligheten att med enstaka yttranden förändra samtalsens diskursiva riktning är begränsad, eftersom diskursorienteringen fungerar som en styrande princip. Samtalet förs ständigt och snabbt tillbaka till den horisontella diskursorienteringen när enskilda samtalsdeltagare avviker från rådande diskurs, även av samtalsdeltagare själva i de egenkorrigeringar som förekommer. Samtalsdeltagare korrigerar exempelvis sina begreppsval med enklare former, som följer den diskursiva orienteringen. Således skapas en diskursiv helhet. Det finns alltså utrymme för diskursiva nyanser, men inte för att samtalen i sin helhet ska orientera sig mot en vertikal diskurs. I samtalet konstrueras diskursen aktivt och det är den horisontella diskursorienteringen som dominerar.

Att den horisontella diskursen utmanas har vi också sett exempel på i tidigare resultatkapitel, exempelvis när arbetslagsmöten besöks av externa professionella och nya relationella positioneringar måste göras i samtalsituationen. Exempel på detta är specialpedagogens besök i Alfalaget och rektorns besök i Deltalaget. Vi ser då att den ordinarie ordningen i viss mån bryts, exempelvis i form av ökat allvar eller introduktion av andra perspektiv. I dessa situationer utförs aktiva samtalshandlingar för att återgå till dominerande diskursorientering (humor och här- och nu-perspektiv) och diskursorienteringen är så stark att samtalen i sin helhet inte får en ny riktning.

Avslutningsvis ska det noteras att de gemensamma lokala begrepp av jargong-karaktär som används under mötessamtalen också är kännetecknen för en horisontell diskurs. Eftersom de utvecklas i det lokala sammanhanget och handlar om lokala förståelser som bara kan användas i det specifika sammanhanget ingår de i en horisontell diskurs (jfr Bernstein, 2000).

Institutionalitet och vertikal diskurs

Ämnesstrukturen i mötessamtalen är som visats otydlig och att ett kännetecken för ett vardagligt/informellt samtal är att det är svårt att beskriva dess ämnesstruktur. Den otydliga ämnesstrukturen i kombination med det informella språkbruket (ord, begrepp och formuleringar) resulterar i att

mötessamtalen vad gäller flera formmässiga aspekter bär likheter med informella samtal. Lärarlags mötessamtal kategoriseras som institutionella samtal, det vill säga motsatsen till informella samtal. Även om syftet med avhandlingsstudien är att undersöka diskursorienteringar och inte att analysera huruvida mötessamtalen har klassiska institutionella drag, finns det en poäng i att diskutera grad av institutionalitet eftersom vissa institutionella drag är samstämmiga med en vertikal diskurs, exempelvis formalitet. Jag har konstaterat att samtalen har en informell karaktär och att de därför har en horisontell diskursorientering vad gäller aspekten grad av formalitet. Det går dock att problematisera. Linell (1998) beskriver exempelvis att arbetsrelaterade samtal som förs under informella mötesformer kan ha en informell samtalsstil ytligt sett, men att de på djupet kan ha institutionella dimensioner. En relevant fråga i sammanhanget är därför om så är fallet vad gäller de observerade mötessamtalen. Utifrån min analys kan jag finna vissa institutionella drag. Det gäller exempelvis viss typ av beslutsfattande, vilket vissa forskare menar är ett tecken på institutionalitet (se t.ex. Allen & Rogelberg, 2013) (man tar exempelvis klara beslut om praktiska och logistiska frågor). Det är dock tveksamt om detta kan definieras som ”under ytan”. Ytligt sett vad gäller formalitet finner vi en allmän och informell begreppsanvändning, topikerna har svaga avgränsningar mot icke-professionsrelaterade topiker och jag kan inte i det empiriska materialet identifiera den typ av prövning under diskussioner som ytligt sett är informell men som Linell menar kan ha institutionella dimensioner ”på djupet”.

Sammanfattning

Jag har i avhandlingens tredje resultatkapitlet analyserat den textuella strukturen i mötessamtalen, det vill säga ämnesstruktur, samtalstempo, topikprogression, topikväxling, förekomst av specialiserade, formella och informella vardagliga begrepp samt samtalens grad av tydlighet och vaghet.

Karaktäristiskt för mötessamtalen är ständig förändring och konstant flöde. Samtalens ämnesstruktur präglas av frekvent topikväxling där en mängd olika topiker av olika art avhandlas, ofta på ett segmenterat och fragmentariskt sätt. Gränserna mellan professionsrelaterade, allmänna och privata topiker är otydliga.

Mötessamtalen präglas av vaghet samt allmänt och vardagligt språk framför mer formella och specialiserade begrepp och formuleringar. Den otydliga

ämnesstrukturen i kombination med det informella språkbruket resulterar i att mötessamtalen vad gäller flera aspekter bär likheter med informella samtal.

Analysen utmynnar i slutsatsen att en horisontell diskursorientering dominerar i de observerade mötessamtalen vad gäller samtliga analyserade aspekter.

Del 4
Diskussion

Kapitel 9. Diskussion

Huvudsyftet med föreliggande avhandlingsstudie var att bidra med ökad kunskap om samtalsstrukturer och diskursorienteringar (och relationer dem emellan) i lärarlags mötessamtal. För att nå detta syfte har tre samtalsstrukturer och deras diskursiva orientering under lärarlags mötessamtal blottlagts och analyserats: innehåll (ideationell struktur), relation (interpersonell struktur) och form (textuell struktur). Genom att återvända till detta syfte uppställt vid studiens början är det efter analysen nu möjligt att konstatera att en horisontell diskursorientering opererar i samtliga samtal i sin helhet, det vill säga vad gäller alla analyserade aspekter. Samtliga samtal följer denna diskursorientering, mönster och kännetecken upprepas konsekvent. I avhandlingens litteraturgenomgång kring samtal under lärarlagsmöten konstaterades att det i tidigare forskning finns en avsaknad av ett diskursorienteringsperspektiv som tar hänsyn till de tre strukturerna innehåll, relation och form. Jag ska därför i detta avslutande nionde kapitel diskutera avhandlingens sammantagna resultat i relation till tidigare forskning.

Avhandlingsstudien hade utöver huvudsyftet också två delsyften. Ett delsyfte var att placera resultatet i en professionskontext och belysa hur diskursorienteringar kan ha betydelse i ett lärarprofessionellt sammanhang, det vill säga vilka möjligheter och begränsningar lärarlagen har vad gäller att föra kvalificerade samtal om centrala områden för lärarprofessionen som expertdomän (d.v.s. de områden som är yrkesexklusiva). En sådan diskussion förs i kapitlet. I kapitlet förs också resonemang kring potentiella bidragande faktorer till mötessamtalens horisontella diskursorientering.

Ett delsyfte var också att utveckla ett analysverktyg som länkar samman strukturer och diskursorienteringar och som kan användas för att synliggöra dessa i lärargemensamma samtal. Analysverktyget diskuteras i kapitlets avslutande avsnitt *Studiens begränsningar och förslag till vidare forskning*.

Diskurser: utgångspunkter och utfall

Hur diskursbegreppet definieras i föreliggande studie preciserades i avhandlingens teorikapitel. Ett antal utgångspunkter framlades som centrala.

Jag ska i detta avsnitt återvända till dessa utgångspunkter och relatera dem till studiens resultat.

En diskurs består av gemensamma språkliga praktiker och strukturer med speciella kännetecken, mönster och regelbundenheter i hur man talar (jfr Boréus, 2015; Wodak, 2014). I föreliggande studie betraktas diskurser som en helhet av uttryck och begrepp som hänger samman på ett visst sätt (jfr Andersson, 2004). Betraktat utifrån denna utgångspunkt visar denna studie att samtalen i samtliga fem arbetslag vad gäller alla tre undersökta strukturer konsekvent orienteras mot ett diskursivt håll: den horisontella riktningen.

Även om man kan tala om diskurser som en helhet har det dock poängterats i studien att samtliga aspekter i en struktur, eller olika strukturer inte tvunget måste ha samma starka diskursorientering under ett samtal. De tre strukturerna, ideationell, interpersonell och textuell struktur är ofta nära sammanvävda men de är de facto också olika. Hypotetiskt är det exempelvis möjligt att under mötessamtal använda strikt formella ord (textuell struktur) på ett känslofyllt eller humoristiskt sätt (interpersonell struktur), vilket därmed innebär en mer splittrad diskursorientering. Det kan finnas tvetydighet, blandning, mellanlägen och skiftningar, både mellan strukturer, mellan möten och mellan arbetslag. Det är dock ytterst sällsynt att det sker under de observerade mötessamtalen i denna studie. Det finns inslag och spår av vertikalt orienterade diskursiva drag och därmed utrymme för diskursiva nyanser, men inte för att samtalen i sin helhet ska orientera sig mot en vertikal diskurs. I samtalen konstrueras diskursen aktivt och det är den horisontella diskursorienteringen som dominerar. Detta leder mig in på ytterligare en viktig utgångspunkt i studien: när en särskild diskurs börjar bli dominerande i en kontext kan andra diskurser bli undertryckta eller exkluderade (Steen-Olsen & Eikseth, 2010). Detta har visats i studien, i vilken ett mönster är att vertikala inspel i samtalen förbises, omformuleras eller regleras på olika sätt.

Ytterligare en viktig utgångspunkt i avhandlingsstudien var att diskurser är inbäddade i historiska, kulturella och sociala kontexter. De ingår med andra ord alltid i ett sammanhang (Bernstein, 2000; Norrby & Håkansson, 2015). Det är därför ett intressant och anmärkningsvärt resultat att samtliga arbetslags mötessamtal i studien hade en horisontell diskursorientering. Jag inledde detta avhandlingsprojekt med en öppenhet för variation: att det skulle kunna vara olika diskursorienteringar vad gäller olika strukturer och att det skulle kunna vara olika diskursorienteringar under olika mötessamtal i ett och samma arbetslag. Med tanke på studiens urval fanns det en särskild beredskap för olika

diskursorienteringar i olika arbetslag eftersom skolorna och lärarlagen är av olika karaktär vad gäller årskursinriktning, områdesplacering, storlek, pedagogisk profil, elevunderlag och huvudman. I avhandlingsstudiens inledande skede såg jag därför potentiella jämförelsemöjligheter och en möjlig diskussion utifrån lokala kontextuella faktorer. Dessa tydliga skiftningar uteblev. Utan att ha formulerat en klar hypotes om ett särskilt utfall var resultatet ändå förvånande. I en fältstudiesituation där jag trodde mig vara utan förväntningar var jag beredd på det mesta utom likheten. Dessa resultat visar på ett mönster som kan säga något viktigt om lärares professionella arbete. Jag menar inte att fallen i denna kvalitativa studie är generellt giltiga för alla lärarlag (vilket kvalitativa studier aldrig kan hävda), men det visar på tendenser som är värda att beakta för att få ökad kunskap om lärares professionella praktik.

Potentiella implikationer för den professionella praktiken

Avhandlingsstudien skrivs inom ramen för ämnet *Pedagogiskt arbete*. Vad lärarlags språkbruk och kommunikation kan få för implikationer för lärares professionella praktik är därför av värde att diskutera.

Diskurser reglerar hur lärare pratar med varandra och relaterar till varandra. Detta får implikationer för hur de kan tänka, tala och göra om det som sägs på mötena (Cooren et al., 2014). Diskurser påverkar således praktiken och får betydelse för den kontext den utspelas i (Hursh, 1995; Loomba, 2005). En dominerande horisontell diskursorientering leder till både möjligheter och begränsningar i yrkesgärningen. Resonemang om vad diskursorienteringarna kan medföra i professionsutövandet ska nedan föras vad gäller respektive struktur. Eftersom det empiriska underlaget inte ensamt kan utgöra underlag för att dra slutsatser vad gäller potentiella följder för den professionella praktiken ska jag i detta diskussionsavsnitt ställa den empiriska analysen i ljuset av tidigare forskning om lärarprofessionen.

Den professionella praktiken: ideationell struktur

Med utgångspunkt i resultatet vad gäller analysen av de ideationella aspekterna i samtalen, samt hur dessa aspekter kan förstås som uttryck för diskursorienteringar, ska jag i detta avsnitt diskutera vilka potentiella implikationer diskursorienteringarna kan få relativt centrala professionella

praktiker. Med andra ord: Vad kan det innebära för den lärarprofessionella praktiken att den ideationella strukturen under mötessamtal har en dominerande horisontell diskursorientering?

Lärares dagliga yrkespraktik innehåller en mängd åtaganden, uppdrag och arbetsuppgifter av varierande slag. Akuta, praktiska driftsfrågor och informationsutbyten kring schemabrytande aktiviteter eller andra praktiska frågor som exempelvis nyckelförvaring och matsalstider, är inslag i skolvardagen som är oundvikliga och viktiga att reda ut för att skolverksamheten ska fungera, och de måste avhandlas av någon, på något sätt i en skolorganisation. På de observerade skolorna är arbetslagsmötet ett (av potentiellt flera) forum som används för detta nödvändiga. Den praktiska, konkreta och kontextbundna förankringen är tydlig i samtalen, både vad gäller praktiska frågor och ärenden som rör undervisning, elever och elevgrupper. En sådan förankring kan vara viktig att ha i läraryrket. Det är exempelvis en del av lärares professionella expert-domän att samtala om enskilda elevärenden, vilket är omöjligt utan någon form av konkret och kontextuell förankring. Det kan dessutom vara nödvändigt att röra sig mellan abstraktion och konkretion (jfr Meidell Sigsgaard, 2015). För att lärare ska kunna analysera och förstå den praktik de verkar i, genom att ta hjälp av befintliga teorier och modeller, och att forma nya teorier och modeller med hjälp av den praktiska erfarenheten, krävs en närhet till både teori och praktik, och förmågan att röra sig mellan det enskilda och det generella (Liberg, 2006). Detsamma gäller grad av komplexitet. Om man griper sig an ett nytt ämne eller område, krävs ofta att man måste utgå från en enklare nivå för att sedan resonera sig fram till mer komplexa tankesätt (Kjellström & Stålné, 2011). Under arbetsmöten kan konkreta och praktiska exempel fungera som ”språngbräda” mot mer generella och konceptuella topiker. Praktiska redogörelser kan ligga till grund för mer djupgående prövning av gemensamma och konceptuella frågor (Shank, 2006). En viss konkret och kontextuell förankring är alltså både oundviklig och viktig under lärares professionella mötessamtal.

Både en vertikal och horisontell diskursorientering är alltså betydelsefulla i lärares professionella samtal, om båda diskurserna är närvarande (jfr Bagley & Beach, 2015; Linné, 2016). I de observerade mötessamtalen är främst en av diskursorienteringarna närvarande: den horisontella. Eftersom de observerade samtalen i hög grad präglas av en horisontell diskursorientering uteblir i stort rörelsen mellan det konkreta och det abstrakta, och mellan det enkla och komplexa. Samtalen blir därmed i huvudsak statiska i sin semantiska gravitation

och grad av komplexitet, präglade av en relativt ensidig enkelhet, där meningsinnehållet är starkt förankrat i den befintliga kontexten. En horisontell diskursorientering vad gäller den ideationella strukturen tycks alltså innebära vissa begränsningar i den professionella praktiken. En fråga som bör ställas utifrån dessa resultat är *i vilka sammanhang* diskursorienteringen kan medföra begränsningar i den professionella praktiken.

Det föreligger en risk om en horisontell diskurs är i fullständig dominans i lärares professionella praktik (Bagley & Beach, 2015), för det första eftersom en horisontell diskursorientering innebär en begränsning vad gäller att beakta och behandla komplexa professionella frågor. I vardagliga samtal utgår man ofta från det konkreta och påtagliga, medan det i professionella sammanhang kan krävas mer komplexa resonemang (jfr Kjellström & Stålne, 2011), ofta kring problem. Ett problem är en situation eller en fråga som innehåller osäkerhet, svårighet eller perplexitet kring vad man ska göra härnäst (Buttny, 2004). Det är också just kring svåra och problematiska frågor som inte har några uppenbara svar som man i sin yrkesroll alls har möjlighet att vara professionell, det vill säga i situationer som kräver en särskild sorts omdöme, bedömning och erfarenhet (Frelin, 2010, i hänvisning till Carr, 2000).

För det andra medför den horisontella diskursorienteringen en begränsning vad gäller ”imaginative conceptual projection” (Bernstein, 2000), det vill säga kapaciteten att se möjligheter som man inte tidigare tänkt på (Young & Muller, 2016), att tänka bortom det som är givet och därmed också att ifrågasätta rådande förhållanden.

För det tredje innebär en horisontell diskurs en minskad möjlighet att generalisera bortom enskilda fall. Eftersom kunskaper organiserade i en horisontell diskurs skapas i relation till, och är knutna till en särskild praktik, en specifik kontext eller en enskild händelse, innebär det att sådana kunskaper bara är användbara i det sammanhang de används (Nylund, 2013; Nylund & Rosvall, 2016). En horisontell diskursorientering under lärarlags mötessamtal innebär därmed att de centrala yrkesfrågor som behandlas, exempelvis vad gäller enskilda elever, elevgrupper, läraaktiviteter, regelverk, ansvar och didaktiska frågor, blir isolerade fenomen, och de resonemang som förs kring dessa frågor blir endast användbara i det specifika sammanhanget, här och nu. Med en konkret förankring som högsta abstraktionsnivå, begränsas lärarlagssamtalet till enskilda situationer, fall och erfarenheter, och generalisering uteblir i stort (jfr Kjellström & Stålne, 2011).

En vertikal diskurs behövs alltså för att beskriva, teoretisera och modellera utifrån empiriska situationer (Bagley & Beach, 2015), vilket är av vikt i läraryrket. Till skillnad från en horisontell diskurs så kopplar kunskaper i en vertikal diskurs samman objekt och händelser som inte är tydligt relaterade till varandra. Med kunskaper organiserade i en vertikal diskurs präglad av abstraktioner och generaliseringar, kan samtalsdeltagare därför bygga upp en professionell kunskapsbas som kan användas i flera sammanhang, som går bortom specifika fall, vilket möjliggör kapacitet att föreställa sig olika alternativ (Young, 2008; Young & Muller, 2016) och att tänka bortom det som är givet, uppenbart och det som ännu inte skett (Nylund, 2013).

Värdet i de olika diskurserna handlar om i vilket sammanhang man orienterar sig mot dem och i vilken utsträckning man gör detta, snarare än diskurserna i sig själva (Bagley & Beach, 2015). Sammanfattningsvis kan det således vara problematiskt om den vertikala diskursen blir helt undanträngd, särskilt vad gäller vissa frågor, exempelvis frågor som kräver abstraherande resonemang för att skapa professionella lösningar i skolvardagen.

Avslutande kommentar

Det har tidigare dragits paralleller mellan institutionella samtal och vertikal diskursorientering i avhandlingsstudien eftersom de har beröringspunkter. Ytterligare en sådan parallell ska här göras. Den gemensamma generella nämnaren för alla institutionella samtal är att man har en orientering mot det som är relevant för institutionen (Arminen, 2005). Institutionsrelevans är nyckelbegreppet i detta resonemang. Det konstaterades ovan att praktiska frågor med nödvändighet måste avhandlas på något sätt i en skolorganisation lärare emellan, frågan är dock när, hur och av vem. Många av de uppgifter som lärarlag numera ansvarar för har exempelvis tidigare skötts av andra funktioner i skolan, exempelvis praktisk samordning och fördelning av arbetsuppgifter (jfr Brynolf et al., 2009; Jönsson, 2003). Om lärarlags mötessamtal är det enda forum där alla samtidigt kan delge varandra praktisk information och kontrollera avvikelser nära i tid kan man fråga sig om det bör vara så. Om så är fallet kan lärarlagsmöten svårligen betraktas som ett forum för professionsspecifika diskussioner. Om så inte är fallet: Vad ska då utföras gemensamt i den regelbundna mötesverksamhet som de flesta lärarlag deltar i?

Den professionella praktiken: interpersonell struktur

Med utgångspunkt i resultatet vad gäller hur de interpersonella aspekterna kommer till uttryck under mötessamtalen, samt hur dessa aspekter kan förstås som uttryck för diskursorienteringar, ska jag i detta avsnitt diskutera vilka potentiella implikationer diskursorienteringarna kan få relativt centrala professionella praktiker.

Det professionella mötessamtalet

Det finns förväntningar på den pedagogiska miljön att en rationell logik styr, där analys och ordning är i fokus och där tanke kommer före handling. Tidigare forskning har dock visat att det ofta inte överensstämmer med reella pedagogiska miljöer. Den hektiska och varierade pedagogiska miljön är istället ofta präglad av en interaktiv och situerad logik där kontexten styr och handling kommer före tanke, ofta utifrån intuition (Hultman, 2001; Knutas, 2008). Föreliggande studies resultat indikerar att den horisontella diskursorienteringen har en viktig styrande roll i detta.

Jag konstaterade i det andra resultatkapitlet att mötessamtalen utgår från en horisontell diskursorientering vad gäller den interpersonella strukturen. Diskursorienteringen innebär att de observerade mötessamtalen bland annat präglas av värdeladdade uttryck, skämtsamma inslag och omsorgsorientering framför nyansering i form av olika tolkningar av dilemman, analys ur olika perspektiv och gemensam reflektion. Syftet med mötessamtal mellan professionella är oftast diskussion, gemensam problemlösning och beslutsfattande. Samarbete bör uppmuntra öppenhet för utmaningar och innovation, samt främja mottaglighet för alternativa tillvägagångssätt och idéer (Davies, 2009). För att detta ska komma till stånd kan resonemang av mer vertikal karaktär med gemensam reflektion präglad av nyansering, ifrågasättande och problematisering, teoretisering utifrån empiriska situationer, analys och kritiskt tänkande vara relevanta och nödvändiga inslag i lärarlags mötessamtal. Utifrån detta konstaterande kan jag dra slutsatsen att diskursorienteringarna i studiens mötessamtal kan innebära professionella begränsningar.

En professionell praktik är dock dynamisk och varierad och under institutionella samtal kan det finnas ”möten eller mötesfaser som har mera av ’lek’ i sig, med ett större spektrum av möjligheter och med större öppenhet för att pröva olika ämnen och metoder” (Linell, 1998, s. 157). Utifrån detta

resonemang skulle man kunna dra slutsatsen att den närhet, lättsamhet och skämtsamhet som uttrycks under mötessamtalen är en öppenhet som i realiteten kan innebära möjligheter för professionella resonemang. Det går dock att problematisera en sådan slutsats, eftersom det ”lekfulla” och öppenheten i de observerade mötessamtalen sällan är kopplad till ett prövande av ämnen eller metoder. Den relationella öppenheten, så som den kommer till uttryck i studien, kan innebära öppenhet för gemenskap och relationsbyggande (jag återkommer till detta nedan), men innebär i detta fall snarare en slags professionell ”stängdhet” eftersom den begränsar möjligheten till analys, diskussion och reflektion. Om så är fallet i lärarlags mötessamtal, där gemensam analys, diskussion och reflektion kan vara av vikt, så blir diskursorienteringen i detta sammanhang ett hinder i den professionella praktiken.

Vissa frågor under samtalen saknar i princip helt öppenhet för prövande, analys och reflektion. Det gäller de flesta av de praktiska frågor som dominerar mötessamtalen. Dessa frågor kan dessutom betecknas som ”ofarliga” frågor utifrån ett interpersonellt perspektiv. Det är ”ofarligt” att prata om inköp av saxar och rastvaktsfördelning. Ett sådant samtal kräver ingen tydlig positionering och det utmanar inte idéer eller förståelser kring lärande, didaktik, undervisning, utbildning eller lärarroll. Ingen ”riskerar” något när sådana frågor avhandlas och de kräver inga ifrågasättanden. I detta ”ofarliga” sammanhang framträder det som är särskilt karaktäristiskt för mötessamtalen vad gäller den interpersonella strukturen: närheten, förtroligheten och betoningen på samstämmighet och konsensus, där det kritiska och utmanande, motstånd, ifrågasättanden eller problematisering får begränsat utrymme. Företråde får ”den goda stämningen” och kamratskapet. Man stärker varandra och vårdar det gemensamma.

Implikationer för behandling av centrala professionella frågor

Andra frågor än de praktiska frågorna har potentiellt en större öppenhet för prövande resonemang och de kan i den professionella praktiken kräva gemensam analys och reflektion. Även sådana frågor behandlas och betraktas dock ofta (vilket visades i det första resultatkapitlet) på ett liknande sätt som de praktiska frågorna. Om problematisering och gemensam reflektion kring viktiga frågor kopplade till centrala delar av det professionella uppdraget inte kommer till stånd, om en angelägen professionsanknuten fråga endast avhandlas på ett subjektivt, skämtsamt eller omsorgspräglat sätt, eller om professionsanknutna resonemang avslutas på grund av den horisontella diskursorienteringen, riskerar

viktiga frågor att förbises. Det får implikationer för hur man kan tala om centrala professionella frågor, exempelvis rörande lärande, läroplan, kunskapssyn, makt, demokrati och etik. Jag ska nedan exemplifiera vad detta konkret kan resultera i, först vad gäller omsorgsorientering, därefter vad gäller subjektivitet.

Det omsorgsorienterade förhållningssättet med känsloladdning är mest framträdande vad gäller enskilda elevärenden. När sådana frågor avhandlas kan en vertikal diskurs i form av gemensam reflektion, analys och nyansering präglad av objektivitet och saklighet vara en viktig del i ett professionellt samtal, för att kunna identifiera behov, utreda potentiella orsaker bakom en konstaterad problematik, utforma möjliga lösningar på och strategier för densamma, samt formulera åtgärder. I mötessamtalen innebär det omsorgsorienterade förhållningssättet att svåra elevärenden behandlas kortfattat utifrån berättelser om situationen präglade av sympati. Hargreaves (1998) konstaterar att ett omsorgsorienterat förhållningssätt präglat av värme, kärlek, tillgivenhet och omhändertagande för många lärare är viktigare än undervisning och inläring. Omsorg kopplas endast av en minoritet av lärare till att bedriva god undervisning eller att erkänna elevers behov av kontinuerlig utveckling. De mellanmänniska sidorna av undervisningen betonas i hög grad, medan de kunskapsmässiga tonas ner. Hargreaves konstaterar att en sådan snäv uppfattning av omsorgsbegreppet tenderar att leda till mindre omsorg snarare än mer, och att en för stark betoning på personlig omsorg bland annat kan leda till utelämnande av professionella kunskaper, bristfälliga problemanalyser och bristande diskussion. Detta blir tydligt i de analyserade mötessamtalen. Fokus på omsorg är sammanbundet med (snarare än ”leder till”) bristfälliga problemanalyser och avsaknad av reflektion och diskussion baserad på professionella kunskaper. Dessa aspekter verkar samtidigt i de horisontellt orienterade samtalen.

Vad kan då den konstaterade subjektiviteten i mötessamtalen innebära för den professionella praktiken? Om lärarlags mötessamtal är horisontellt diskursorienterade vad gäller den interpersonella strukturen, och därmed är präglade av subjektivitet, personliga övertygelser, antaganden, tyckanden, samt värdeladdade uttryck, kan etiska frågor komma i fråga, exempelvis vad gäller elevers integritet. Styrdokument och policys i form av Skollag, läroplan och yrkesetiska riktlinjer stipulerar objektivitet, saklighet och rättvisa vad gäller undervisning och vid bedömning, betygssättning och utvärdering (Läraryrket & Lärarnas Riksförbund, 2001; Skollag, SFS 2010:800;

Skolverket, 2019). Inga tydliga riktlinjer finns vad gäller kollegiala samarbeten och samtal. I de yrkesetiska riktlinjerna finns emellertid ett antal formuleringar som berör objektivitet och opartiskhet i förhållande till lärarsamverkan. Där står bland annat att läsa: ”Lärare visar god kollegialitet men inte på ett sådant sätt att det kan leda till en handling eller underlåtenhet som kan skada eleverna” (Läraryrket & Lärarnas Riksförbund, 2001, ”Läraryrket och den professionella yrkesutövningen”, st. 1). samt att ”Lärare förbinder sig att i sin yrkesutövning [...] alltid bemöta eleverna med respekt för deras person och integritet [...] skydda varje individ mot kränkning [...] vara varsam med information om eleverna och ej vidarebefordra information som mottagits i tjänsten om det inte är nödvändigt för elevens bästa” (Läraryrket & Lärarnas Riksförbund, 2001, ”Eleven alltid i centrum”, st. 1). Utifrån detta drar jag slutsatsen att strävan efter objektivitet och saklighet fritt från personliga övertygelser och värderande uttryck som riskerar att kränka elever är av vikt i den professionella samtalspraktiken. I detta fall kan en horisontell diskursorientering innebära ett hinder.

I mötessamtalen i studien finns flera exempel på konsensussträvanden. Ytligt sett kan konsensussträvanden verka vara en god social miljö att verka i som yrkesverksam. Morgan (1986) framhåller dock att det är viktigt att bli ifrågasatt och utmanad. Om en grupp uppfattar att det finns en stark konsensus kan de riskera att bli ”fångade” i grupprocessen och hemfalla till grupptänkande, vilket kan hindra gruppmedlemmar att uttrycka tvivel.

En orientering mot en horisontell diskurs kan dock erbjuda möjligheter i vissa lärarprofessionella samtalsammanhang. Man kan med utgångspunkt i tidigare forskning (jfr Abel, 2002; Holmes & Stubbe, 2003) argumentera för att en horisontell diskursorientering i mötessamtal vad gäller den interpersonella strukturen exempelvis kan vara väsentligt vad gäller relationsskapande, social sammanhållning, gruppsolidaritet och utgöra en grund för ett förtroendefullt samarbete. En horisontell diskursorientering kan också bidra till att skapa ett forum där samtalsdeltagarna kan uttrycka frustration eller andra negativa känslor, frigöra spänning, stress och ångest, vilket kan vara betydelsefullt i den ofta stressfyllda och känslomässigt krävande arbetssituation lärare verkar i. Ur detta perspektiv är arbetslagssamtalen således en slags resurs, om än en i stor mån outnyttjad sådan vad gäller många för professionen centrala uppdrag. Den horisontella diskursen får ändå betydelse och gör något viktigt. Trots att mötessamtalen orienterar sig mot en horisontell diskurs, vilken som visats ovan

innebär ett flertal begränsningar, finns en handlingskraft som är relaterad till yrkesvardagens utmaningar.

Kombinationen av slutsatserna ovan stärker det som konstaterades i diskussionen kring den ideationella strukturen: Att de båda diskurserna är kraftfulla i olika sammanhang. De gör olika saker. Båda diskurserna behövs i lärares yrkesvardag, givet professionens förutsättningar och uppdrag. Frågan är, vilket betonats tidigare, i vilken kontext man orienterar sig mot de olika diskurserna och i vilken utsträckning man gör detta. I de observerade mötessamtalen är en horisontell diskurs dominerande i stor utsträckning, och det är inte närvaron av en horisontell diskurs som är problematisk, utan frånvaron av en vertikal diskurs: att det konsekvent drar åt ett håll.

Den professionella praktiken: textuell struktur

Med utgångspunkt i resultatet vad gäller hur textuella aspekter kommer till uttryck under mötessamtalen, samt hur dessa aspekter kan förstås som uttryck för diskursorienteringar, ska jag i detta avsnitt diskutera vilka potentiella implikationer diskursorienteringarna kan få relativt centrala professionella praktiker.

Ämnesstruktur och topikväxling

I det tredje resultatkapitlet tydliggjordes att samtalspraktiken är segmenterad och stundtals osammanhängande. Om en horisontell diskurs är i dominans saknas en rationell helhet (Bagley & Beach, 2015). Fragmentariska mötessamtal präglade av frekvent topikväxling och multipla ämnesfokuseringar kan därmed få betydelse för lärares centrala professionella praktiker. Det kan exempelvis innebära ett kommunikationsproblem vad gäller gemensam förståelse av de topiker man avhandlar, samt en bristande helhetssyn på den pedagogiska verksamheten. Välutredda fokuserade samtalsämnen kan bidra till gemensam förståelse medan fragmentering kan bidra till oklar förståelse (jfr Engström, 2005).

Formellt och informellt språkbruk

Det är ur ett lärarprofessionellt perspektiv viktigt att beakta hur språk i praktiken används i professionell kommunikation, det vill säga hur språket kan stötta de professionella i praktiken. Vardagligt språkbruk och professionellt språkbruk skiljs ofta åt. Vardagsspråket kännetecknas av att det har en logik

som är anpassad till vardagliga behov och har mindre formell logik och systematik än till exempel det vetenskapliga språket (Salo, 2003). Ett och samma samtalsmönster får alltså olika mening beroende på den kontext de utspelas i. Ett vardagligt samtalsmönster kan få olika konsekvenser beroende på om det utspelas i en institutionell kontext eller i en vardaglig kontext (jfr Arminen, 2005). I en institutionell, professionell kontext är det vardagliga språkbruket inte tillräckligt. Eftersom det informella språkbruket får sätta sin prägel på mötessamtalen i väsentligt högre grad än de formella och specialiserade samtalsbidragen, utgår samtalen från en horisontell diskursorientering som sällan är anpassad till professionella behov, exempelvis vad gäller problemlösning. Problem kräver lösningar och hur problemet artikuleras av samtalsdeltagarna är avgörande i hur de förstår situationen (Buttyn, 2004).

Ett samtal som präglas av en horisontell diskursorientering där ett informellt språk är frekvent förkommande innebär också en svag gränsdragning mellan privatpersonen och yrkesrollen (det professionella sammanhanget).

Gemensamma specialiserade begrepp

Tidigare forskning framhåller att ett gemensamt professionellt yrkesspråk är ett nödvändigt verktyg för lärares professionella yrkesutövning (se t.ex. Maltén, 1995; Aspelin & Persson, 2008; Colnerud & Granström, 2013; Granström, 2013) och att en viktig förmåga i ett professionellt lärarlag är förmågan att kommunicera på ett adekvat sätt, vilket bland annat innebär användning av korrekt terminologi (Park et al., 2005). Ett antal tidigare studier visar dock att det finns en avsaknad av en tydlig, specifik, specialiserad, gemensam begreppsbas i lärarprofessionen. Lärare tycks i stort sakna ett språk för att beskriva förändringsprocesser, för att kunna formulera en gemensam grund och tolkning av förändringar, samt för att i diskussioner synliggöra det som sker i skolan (se t.ex. Skolverket, 2001). Lärarprofessionen tycks således sakna begreppsliga verktyg i form av en gemensam aktiv vokabulär som sammanbinder lärare som professionell grupp (Postholm, 2008). Detta resultat är i överensstämmelse med resultaten från föreliggande studie. Lärarlagen i denna studie verkar inte ha tillgång till de begreppsliga verktyg som behövs för att på ett tydligt sätt situera sitt arbete i en professionell kontext. Det får genomgripande följder vad gäller möjligheter för lärargruppen att beskriva förutsättningarna för arbetet, överföra erfarenheter från en situation till en annan, samt språkliggöra, nyansera och granska arbetsvillkor (jfr Colnerud & Granström, 2013; Granström, 2013).

Om lärare saknar tillgång till formella begrepp som möjliggör abstraktioner är de begränsade till att skapa mening endast utifrån sina erfarenheter. Det motsatta är dock också sant. Begreppsliga generaliseringar kring undervisning blir tomma och meningslösa om de saknar förankring i erfarenheter. Därför utvecklas pedagogiska begrepp när lärare sammanlänkar generaliserbara abstraktioner om elever, undervisningsaktiviteter eller undervisningsinnehåll med specifika detaljer i lärararbetet (Horn et al., 2017). Det är alltså dels de formella begreppen, dels länken mellan begreppen och erfarenheterna som måste utvecklas för mer adekvat och professionellt språkbruk och kommunikation. Det räcker således inte med att lärare börjar använda vissa ord och begrepp om dessa inte har en förankring i det som sker i den dagliga pedagogiska verksamheten. Återigen ser vi exempel på att det inte är närvaron av en horisontell diskurs som är den hindrande faktorn, utan frånvaron av en vertikal diskurs.

Tydlighet och vaghet

Ständigt förekommande oklarhet, vaghet och mångtydighet är störningskällor i kommunikation (Nilsson & Waldemarson, 1994). I mötessamtalen i denna avhandlingsstudie uttrycks inte vaghet genom att uppenbara missförstånd ständigt uppstår, men med vaga och oprecisa formuleringar som sällan preciseras kan de som avger yttrandena inte vara säkra på att alla samtalsdeltagare förstår dem på samma sätt som de själva förstår dem (jfr Norrström & Rosvall, 2016). Det är viktigt att lärarna i ett lärarlag försöker att se till att alla som deltar i lärarlagssamtalet förstår samtalsinnehållet som det var tänkt att förstås. Frekvent användande av vaga och oprecisa uttryck i professionella sammanhang kan därför innebära ett hinder. Det kan exempelvis vara särskilt viktigt med tydlighet när extra anpassningar och åtgärder diskuteras, det vill säga sådant som ska implementeras av alla lärare i den ordinarie verksamheten. Man kan operera med vaga argument och uttryck, men om det man samtalar om är av betydelse kan det vara av vikt för den professionella verksamheten att de begrepp, formuleringar och argument man använder sig av samt de slutsatser man drar utvecklas, specificeras eller definieras ytterligare.

Det är dock inte möjligt att alltid ha tydliga och precisa begrepp till hands. Ibland behövs vaga begrepp för att uttrycka något vi ännu inte kan sätta precisa ord på. Vaga begrepp kan vara ett verktyg för att närma sig mer precisa begrepp. Begreppslig vaghet kan till och med i vissa situationer fungera som bränsle för

problemlösning och kreativa processer (Strunz, 2012). Vaga argument måste alltså inte sakna vikt eller validitet. Problemet uppstår i samtalsdeltagarnas tolkning av det vaga eftersom vagheten kan skapa en felaktig förståelse eller förvirring kring meningsinnehållet då viktiga delar av sammanhang, argument och resonemang utelämnas (jfr Strunz, 2012). All typ av vaghet under lärargemensamma samtal har dessutom inte betydelse för den professionella praktiken (exempelvis yttranden av typen ”Jag är taggad” (S1) med oklar åsyftning). Med andra ord: i vissa fall kan vaghet hindra, i vissa fall spelar den mindre roll och i andra fall kan den möjliggöra. Under avhandlingsstudiens mötessamtal handlar det dock främst om obetydlig eller hindrande vaghet, sällan om vaghet som verktyg.

Även om det verkar som att vaghet främst har negativa implikationer för lärarprofessionens gemensamma arbete finns det också fördelar. Vaghet kan exempelvis stötta kommunikation över disciplinränsor (Strunz, 2012). Eftersom lärarprofessionen innehåller lärare som undervisar i olika ämnen och kunskapsbasen därför delvis är ämnesspecifik skulle man kunna argumentera för att viss vaghet skulle kunna innebära fördelar vid studieövergripande och ämnesövergripande samarbete lärare emellan. Det förutsätter dock att man betraktar lärarprofessionen som så heterogen att lärare med olika ämnestillhörighet skulle kunna sägas tillhöra olika discipliner. Detta är en mycket tveksam utgångspunkt. De flesta professioner präglas av heterogenitet. Medlemmarna i en profession delar en liknande bakgrund, men har olika specialiserade kunskaper inom professionen (Persson & Olsson, 2015). Vaghet i samtal lärare emellan kan därför i stort sägas vara av nackdel. Vaghet i kommunikation kan dock vara något som är fördelaktigt vid samverkan med aktörer som obestridligt tillhör andra discipliner, exempelvis elevhälsa, BUP och socialtjänst.

Avslutningsvis ska jag behandla en annan typ av vaghet än semantisk sådan. Topiker som rör elevers oroliga beteende (t.ex. de yttranden i samtalsutdraget från Z1 om eleven som uppvisade ett oroligt beteende på en utflykt) är ofta av anekdotisk karaktär och utan en klargjord avsikt gällande varför topiken avhandlas. Sådana berättelser kan potentiellt utgöra en del av resonemang där analys och reflektion kan leda de professionella vidare till olika lösningsalternativ eller för professionen värdefulla förhållningssätt. Det kan dock vara svårt att uppnå detta om syftet med att man behandlar topiken är vagt, det vill säga att det är oklart varför man alls samtalar om eleven. Samtalsdeltagarna tenderar dessutom att växla topik efter berättelser om elever

(d.v.s. anekdoter utgör ofta hela topikavhandlandet), kanske därför att klarlagt syfte saknas.

Den professionella praktiken: avslutande diskussion

De resonemang som förts om hinder och brister i lärolagens samtalspraktik på olika sätt i detta diskussionskapitel, kan förefalla som ett bidrag till den kritiska samhällsdebatt som de senaste decennierna har pekat ut skolan som bristfällig och lärare som otillräckliga (se t.ex. Degerman, 2012; Hartell, 2015; Irisdotter Aldenmyr, 2020). Det är inte avsikten, vilket ska visas genom en nyansering och ett förtydligande av resonemangen kring de potentiella hinder som diskuterats.

Olika perspektiv på forskning om lärarprofessionen

I ett antal tidigare studier argumenterar forskare för att påståendet att lärare saknar ett professionellt språk inte handlar om en reell brist, utan om att något väsentligt går förlorat i jämförelsen med vad som traditionellt karaktäriseras som ett ”professionellt yrkesspråk” (Lindqvist & Nordänger, 2007). Vissa forskare menar att kunskap finns inbäddad i lärares mer vardagliga språkbruk (Irisdotter Aldenmyr, 2020) och att det i vardagsdiskursen i den pedagogiska praktiken uttrycks erfarenhetsbaserade förståelser som i själva verket kan betraktas som teorier (dock ej vetenskapliga sådana) (Pring, 2015). Forskare som ställer sig kritiska till att lärarprofessionen jämförs med klassiska professioner (t.ex. Krejsler & Moos, 2006), framhåller att lärarspråket inte är jämförbart med traditionella beskrivningar av professionellt språk eller menar att andra forskare inte tar tillräcklig hänsyn till läraryrkets kontext eller lärares erfarenheter. De drar ofta slutsatsen att lärares kunskap är inbäddad, underliggande, tyst eller dold, och att praktikens diskurs ofta är missförstådd eller feltolkad (jfr t.ex. Lindqvist & Nordänger, 2007). Man argumenterar också för att läraryrkets unika egenart, villkor, erfarenheter, uttryck och situation ska användas som utgångspunkt, betraktas som värdefull och förstås som en professionalitet i sig. Dessutom föreslås att användning av mer förutsättningslösa ansatser möjligtvis kan klara av att blottlägga kunskaper och teorier i den existerande diskursen på ett bättre sätt än kritiska ansatser (se t.ex. Irisdotter Aldenmyr, 2020). Dessa ståndpunkter har vissa viktiga poänger. En mängd tidigare studier har åskådliggjort att läraryrket är komplext, mångfacetterat, har en tvärvetenskaplig karaktär och är fullt av professionella dilemman (t.ex. att inkludera och att samtidigt sortera/betygsätta). Tidigare

forskning har också visat att det är av vikt att forskare tar hänsyn till lärares perspektiv för att förstå pedagogisk verksamhet. Resultaten från föreliggande studie antyder dock att man med ett sådant praktik(er)nära inifrånperspektiv samtidigt riskerar att missa något väsentligt. För det första finns med en sådan utgångspunkt sällan en öppenhet för att det skulle kunna finnas professionella utvecklingsmöjligheter i lärares språkbruk och kommunikation. Sådan utvecklingspotential finns även i de klassiska professionerna, vilket understryks av det faktum att det bedrivs kritiska studier även om sådana professionella samtalspraktiker (t.ex. om läkargemensam diskurs, se Caronia, Chierigato & Saglietti, 2017). För det andra bortser man från möjligheten att yrkets komplexitet kanske till och med innebär att det är än viktigare att tillsammans kunna samtala om sin expert-domän på ett visst sätt. För det tredje verkar en ansats som anlägger ett kritiskt perspektiv på praktiken sammanblandas med angrepp på lärare som yrkesgrupp eller till och med på lärare som individer. Kanske hör det samman med argumentet att läraridentiteten inte kan separeras från vem man är som person (jfr Renga, Peck, Feliciano-Semidei & Ericksson, 2020). Detta argument kan delvis betraktas som problematiskt mot bakgrund av föreliggande studie, vilken visar att lärarprofessionens diskurs och lärares personliga och privata diskurs är olika typer av diskurser som analytiskt bör särskiljas.

I denna studie har det visserligen gjorts jämförelser mellan lärarprofessionen/lärgemensam kommunikation och vad som i allmänhet beskrivs som en klassisk profession/professionellt yrkesspråk (vilket i studien anses vara en fruktbar jämförelse). Emellertid har studien också förenat detta med argument kring vad professionell kommunikation och ett professionellt språk kan betyda för lärarprofessionen i synnerhet, med utgångspunkt i professionens specifika kontext och centrala expertuppdrag. Föreliggande studie driver inte tesen att lärare ska ha alla svar, strategier eller lösningar till hands (sådana finns dessutom inte i den komplexa kontext lärare verkar i, jfr Alisauskiene, Guðjónsdóttir, Kristinsdóttir et al., 2020). Det argumenteras inte heller för att lärare är otillräckliga eller ska sträva efter något slags perfekt ideal, det vill säga att det finns ett klart rätt eller fel sätt att agera i alla kommunikativa situationer. I denna studie framhålls på intet sätt att lärare ska imitera klassiska professioners användning av ny forskning i praktiken, exempelvis användning av linjära implementeringsmodeller utifrån antaganden om kausala samband (direkt applicerbarhet är sällan möjlig eller eftersträvansvärd) (jfr Adolffson & Sundberg, 2018; Lilliedahl, Sundberg & Wahlström, 2016). I studien framhålls

inte heller att lärare ska tala på ett konstlat sätt (ett professionellt språk ska inte användas för att göra det lättbegripliga märkvärdigt, utan för att göra det svårbegripliga lättillgängligt, se Granström, 2013). Studien föreslår istället att den pedagogiska praktiken behöver ha tillgång till verktyg som möjliggör samtal kring alternativ och valmöjligheter, professionell reflektion, samt språkliggörande av kunskaper och antaganden om väsentliga aspekter i yrkesutövandet (alltså tillgång *också* till en vertikal diskurs).

Undulerad diskurs

En stor del av forskning kring arbetslag handlar om arbetslaget som resurs för kollegialt lärande och professionell utveckling (t.ex. Aas, 2019; Andrews-Larson et al., 2017; Brouwer et al., 2012; Cherkowski & Schnellert, 2018; Gustavsson, 2008; Henry, 2012; Horn et al., 2017; Kuusisaari, 2013; Meirink et al., 2010; Runhaar et al., 2014). Arbetslags ordinarie mötessamtal som resurs för professionens kärnfrågor och expert-områden har inte uppmärksammats i lika hög grad (jfr Lefstein et al., 2020). För att kunna tala om lärarlagssamtal som resurs för professionens kärnfrågor måste en rad frågor ställas: Vilka kärnfrågor är grunden i det professionsgemensamma?; Vilken är den gemensamma specialiserade kunskapen och basen i det ämnesblandade lärarlaget?; Vad är det som sammanbinder lärare som professionell grupp under lärarlagsmöten?; Vilka (expert)kunskaper måste man ha för att kunna delta i ett lärarlagssamtal? Svaren är inte givna eftersom lärarprofessionens kunskapsbas inte är tydligt avgränsad och specialiserad (jfr Brante, 2009; se även Carlgren, Forsberg & Lindberg, 2009). Ett antal centrala kunskapsområden kan dock urskiljas, till exempel lärandeteorier, didaktik, utbildningssociologi, bedömning och läroplansteori. Lärarlagssamtal skulle kunna vara en självklar resurs för spörsmål om dessa områden *om* de yrkesverksamma har tillgång de centrala begreppsliga och kommunikativa verktyg som ger kraft till ett professionellt yrkesutövande. Tillgång till sådana verktyg krävs för att kunna situera sitt arbete i ett professionellt sammanhang och att i praktiken föra kvalificerade samtal om de centrala områdena för lärarprofessionen. Det behövs alltså tillgång till en vertikal diskurs för att lärarlagsmöten ska kunna vara en resurs för lärarprofessionen som expert-domän. Det behövs dock också tillgång till en horisontell diskurs (vilket argumenterats för ovan).

En orientering mot både horisontellt och vertikalt skulle kunna innebära att läraryrkets egenart, unika kontext och viktiga erfarenheter lyfts fram samtidigt som dessa förvaltas genom ett gemensamt specialiserat språk och

kommunikativa handlingar som hjälper de yrkesverksamma att strukturera sin kunskap, att se samband och orsaksrelationer och att formulera förklaringsmodeller till händelser i yrkesvardagen.²⁸ Med en sådan hybrid-diskurs skulle lärare på ett *medvetet* sätt kunna röra sig mellan det kontextnära och det abstrakta, mellan närhet och distans, mellan enkelhet och komplexitet och mellan inlevelse och seriositet. Beteckningen ”hybrid-diskurs” är dock motsägelsefull. Även en sådan diskurs kan sägas vara en egen diskurs. Därav kan det finnas behov av en ny, alternativ diskursbenämning. Det finns några begrepp och formuleringar som kan tyckas fånga detta ”hybrida” sätt att samtala på, till exempel *semantiska vågor* (se Nygård Larsson & Jakobsson, 2017) och förståelsen av samtal som *vågliknande rörelser* mellan abstrakt och konkret (se Martin, 2013; Maton, 2013). Dessa begrepp och formuleringar är träffande i sammanhanget, de fångar emellertid endast in en aspekt av samtal (semantisk gravitation). De kan dessutom vara tankemässigt missledande. Metaforen *våg* kan signalera att det handlar om symmetriska rörelser i periodiska intervall i samtal: först det horisontella, sedan övergång till det vertikala och sedan tillbaka i en stadigt pendlande rytm. Jag föreslår därför att man istället skulle kunna benämna en sådan diskurs en *undulerad diskurs*. Benämningen undulerad diskurs fångar in den vågliknande rörelsen i samtal, men signalerar möjligen på ett bättre sätt att rörelsen kan vara både heterogen och asymmetrisk. Hur frekvent och symmetrisk rörelsen blir under samtalet bör avgöras av det professionella upplysta omdömet och ett medvetet handlande, det vill säga när det är påkallat i det lärarprofessionella samtalet. En undulerad diskurs kan därmed betraktas som en säregen professionsdiskurs som karaktäriseras av medvetna asymmetriska växlingar mellan horisontellt och vertikalt utifrån vad som är ändamålsenligt för expert-domänen.

Avslutande kommentarer

Resonemangen i avsnittet understryker vikten av att inte bara synliggöra samtalsmönster och diskursiva orienteringar i lärarlag, utan att också sammankoppla dem med frågor om lärarprofessionens uppdrag och professionalism. Detta skulle kunna undersökas empiriskt för att få en djupare förståelse för betydelsen av lärargemensamma diskurser i praktiken. En

²⁸ Linné (2016) för ett liknande resonemang, men med fokus på lärarutbildningen. Hon lyfter behovet av att problematisera relationen mellan en horisontell diskurs och en vertikal diskurs och hon frågar sig i vilken utsträckning dessa olika diskurser länkas samman i utbildningen.

förhoppning är att analysverktyget i denna studie skulle kunna vara ett bidrag i designen av sådana studier.

Potentiella bidragande faktorer till diskursorienteringen

Att mötessamtalen i studien struktureras på det sätt de görs beror enligt min analys på att det finns en horisontell diskursorientering som opererar och styr samtalen. En högst befogad fråga utifrån detta resultat är: Varför utvecklas och opererar en så stark horisontell diskursorientering i sammanhanget lärarlagsmöte? Frågan om förklaringar, orsaker och bidragande faktorer som kan tänkas påverka diskurser under mötessamtal faller utanför ramen för avhandlingens syfte och forskningsfrågor, men frågan är värd att uppmärksamma och diskutera i detta avslutande kapitel. För att kunna resonera kring denna fråga använder jag tidigare forskning som stöd i diskussionen.

Många tidigare studier har undersökt enskilda aspekter i lärares språk och kommunikation (t.ex. topikförekomst, brist på specialiserat språk och omsorgsorientering) och har erbjudit olika orsaksförklaringar till dessa, exempelvis läraryrkets karaktär, yrkets korta akademiska tradition, tidsbrist och otydliga ramar för arbetet (se t.ex. Lindén, 2014; Möllås, 2009; Postholm, 2008). Jag ska i detta avsnitt diskutera dessa förklaringar, samt identifiera och diskutera mer övergripande faktorer som kan tänkas påverka mötessamtalen i sin helhet, det vill säga faktorer som inbegriper både innehållsmässiga, relationsmässiga och formmässiga aspekter.

Eftersom diskurser skapas i ett sammanhang måste dominerande diskurser förstås i sitt sammanhang. För att kunna förstå och förklara varför samtal under lärarlagsmöten struktureras som de görs och varför de orienteras mot en viss diskurs måste det sammanhang där den dominerande horisontella diskursen växer fram beaktas. Jag kan som visats ovan inte identifiera några förklaringar i de olika skolspecifika eller lärarlagsspecifika kontexterna eftersom diskursen har samma grundläggande orientering i de fem lärarlagen trots olikheter i de olika fallen. Några kontextuella förhållanden har de dock gemensamt, vilka skulle kunna utgöra bidragande faktorer till den likriktade diskursorienteringen: professionens generella förutsättningar och villkor.

Profession och professionalism

I avhandlingens första del användes professionsbegreppet som en utgångspunkt för resonemang om lärarprofessionalism och lärares gemensamma professionella språk. I dessa resonemang urskildes ett urval generella attribut i definitionen av vad en profession är. Jag återvänder nu till några av dessa attribut för att diskutera potentiella förklaringar till studiens resultat: *autonomi*, *gemensamt specialiserat språk* samt *möte mellan teori och praktik*.

Autonomi

Ett klassiskt professionsattribut är autonomi i form av valmöjligheter, påverkansmöjligheter, utrymme att arbeta självständigt, makt över arbetet och att fatta självständiga beslut i frågor bland annat gällande arbetsmetoder och arbetsredskap (jfr Alexandersson, 2006; Brante, 2009; Irisdotter Aldenmyr et al., 2016; Lilja, 2014). Forskning har visat att läraryrket har lägre autonomi än klassiska professioner (jfr Brante, 2009; Ranagården, 2009; Sjöberg, 2010) bland annat på grund av kontrollåtgärder, arbetslagsorganisationen och utökade administrativa uppgifter (Bovbjerg & Søgaard Sørensen, 2009; Brante, 2008; Irisdotter Aldenmyr, 2009; Mickwitz, 2015b; Stenlås, 2011). Jag ska nedan pröva tesen att bristande autonomi är en bidragande faktor till den horisontella diskursorientering mötessamtalen i studien har.

Språkbruk och kommunikation är inte isolerat från kontextuell, social och materiell förankring (jfr Norrby & Håkansson, 2015). Den organisatoriska kontext lärare verkar i kan därmed påverka diskursorienteringar. Tidigare forskning framhåller att den skolorganisatoriska kontexten präglas av brist på ramar och gränser. Det finns exempelvis ingen klar gränsdragning i läraryrket mellan arbetstid och icke-arbetstid under skoldagen (Lindqvist & Nordäng, 2008). I denna avhandlingsstudie blir det också tydligt att det finns svaga gränser mellan professionsrelaterade uppgifter och icke-professionsrelaterade uppgifter. Lärarna i studien uppger under mötessamtalen att de utför en mängd arbetsuppgifter som de uttryckligen påpekar att de anser inte ingår i läraruppgiften men som de ändå måste utföra, bland annat olika typer av administrativa uppgifter, vaktmästaruppgifter och ordnande av fika. De utför också uppgifter som de inte uttrycker något motstånd eller negativa yttranden kring, men som också kan ifrågasättas som delar av läraruppgiften, till exempel att undervisa i ämnen de inte är behöriga i (det som bland annat benämns som att ”täcka upp” för varandra), laga mat och städa. Det har länge diskuterats att

lärarrollen egentligen innefattar en mängd mer eller mindre professionsanknutna roller och uppgifter. Ansvar har vidgats och läraryrkets huvudsakliga funktioner har utmanats (jfr Persson & Tallberg Broman, 2002).

I avhandlingsstudiens resultat är det också tydligt att mötessamtalen får fungera som forum för ventilerings av frustrationer och oro, paus, återhämtning och relationsbyggande. Detta styrks av tidigare forskning (se t.ex. Datnow, 2018; Ohlsson, 2004c). Lärlagsmötena verkar delvis fungera som substitut för, eller förlängning av den gemensamma rasten, kanske eftersom det finns en brist på gemensamma pauser och raster där lärare kan mötas i informella sammanhang (jfr Nordängers, 2002). Sammanhanget arbetslagsmötet får alltså ta hand om en mängd saker av mer eller mindre professionsanknutna karaktär. I detta forum ordnas den logistik och de praktiska uppgifter man måste ordna, eftersom inget annat forum verkar ha en sådan funktion. Denna splittrade situation, som påvisats i ett flertal tidigare studier, med bristfällig makt över arbete och beslutstagande samt svaga val- och påverkansmöjligheter kan betraktas som hinder för att utveckla en vertikal diskurs. Även om läraryrkets på många sätt splittrade uppdrag inte är ensam orsak till diskursorienteringen så kan det åtminstone sägas *avspeglas* i den diskurs som växer fram under samtalen. Både yrkesrollen, det professionella uppdraget och mötessamtalen är segmenterade och har otydliga avgränsningar.

Ytterligare två kontextuella faktorer kopplade till autonomifrågor ska nedan diskuteras vad gäller potentiella förklaringar till den horisontella diskursorienteringen: tid och mötesramar. Förutom att tid saknas för gemensam paus visar forskning också att tid saknas för gemensamt arbete. Tidsaspekter är en frekvent förekommande förklaring i tidigare forskning till varför vissa topiker avhandlas under mötessamtal (se t.ex. Ahlstrand, 1995; Skolverket, 2015; Wedin, 2010). Det är också den vanligaste orsak lärare själva uppger när de uttrycker missnöje över att de gemensamma samtalen ofta upptas av frågor och diskussioner som inte upplevs professionsrelevanta. Med utgångspunkten att djupare analyser, gemensam reflektion kring och nyansering av professionsrelevanta frågor knutna till lärarprofessionen som expert-domän kräver tid, skulle man kunna betrakta mer gemensam arbetstid som professionen själv har kontroll över som en förutsättning som saknas för en mer vertikal diskursorientering. Med mer egenkontrollerad tid skulle det finnas möjlighet att både tala om de många praktiska och logistiska frågor som lärare är ålagda att ansvara för samt frågor knutna till läraryrket som expert-domän. En sådan slutsats försvagas dock av det faktum att många av de observerade

mötena avslutas i förtid (endast ett av de vanliga lärarlagsmötena i föreliggande studie pågår under full tid).

Den andra kontextuella faktorn handlar om kontroll över mötena. I avhandlingsstudiens resultat finns exempel på att lärarlag beslutar om att möten ska ha en dagordning, en ordförande, en sekreterare och en ”tidsunderlättare”, vilket sammantaget ska bidra till ett tydligare fokus under framtida mötestillfällen. Detta innebär att man strukturellt sett efterfrågar och strävar efter möten av mer institutionell karaktär (det ska dock påpekas att endast några av de aspekter som präglar ett institutionellt samtal uppmärksammas, främst fokuseras ramfaktorer). Att ökad tid och mer tydliga, uppstyrda och avgränsade mötesramar är förutsättningar för mer vertikalt orienterade samtal går att problematisera. Om dessa faktorer är förutsättningar som krävs för mer vertikalt orienterade samtal då är det bara två av flera förutsättningar. I denna studie har det framkommit att en horisontell diskursorientering opererar i samtalen och denna verkar vara svår att förändra om endast ramfaktorer i samtal förändras. Orienteringen *kan* ändras, men för att mer vertikalt orienterade samtal ska komma till stånd krävs förmodligen strukturella förändringar på ett flertal olika nivåer. Det handlar troligtvis om en mängd aspekter som måste synliggöras, uppmärksammas, förstås och förändras för att omdirigera mötessamtals horisontella diskursorientering och reducera hindrande faktorer för den professionella praktiken. Det räcker förmodligen inte med att utöka den gemensamma arbetstiden eller att göra möteskontextuella förändringar som gör att samtalen mer liknar intraprofessionella institutionella samtal (i vissa hänseenden), exempelvis genom att följa en strikt dagordning, ha en viss inramning, vissa avgränsningar och ett fastställt turtagningssmönster. Denna studie ger inga svar på vad som i detalj behöver göras, men ger för handen att en diskursiv omdirigering är en komplicerad fråga vilken inbegriper mer än att bara justera enstaka faktorer.

Gemensamt specialiserat språk

Ett klassiskt professionsattribut är ett gemensamt specialiserat språk med vilket yrkets specifika kompetensområde kan beskrivas. Ett sådant språk kan endast delvis förstås av utomstående (Brante, 2009; Kroksmark, 2013). Det konstaterades i avsnittet ovan att det finns en avsaknad av både en tydligt avgränsad och specialiserad kunskapsbas och en tydlig, specifik, specialiserad, gemensam begreppsbas i lärarprofessionen. Det innebär att samtalen i studien i hög grad är begripliga även för en icke-professionell. Ett specifikt resultat i

denna studie ska dock understrykas i detta sammanhang: Under mötessamtalen användes fler specialiserade begrepp vid behandling av lektionsinnehåll, det vill säga ämnesanknutna topiker. Konkret lektionsinnehåll behandlas dock sällan i detalj under arbetslagsmötena, vilket kan bero på att flera av arbetslagen är (skol)ämnesblandade eller har ett uttalat specifikt fokus klart franskilt undervisningstopiker under sina möten. Man skulle därför kunna argumentera för att *arbetslagsorganisationen* har potentiell betydelse för språkbruket under mötessamtalen och att denna typ av organisation därmed påverkar samtalen i riktning mot en mer horisontell diskursorientering. Slutsatsen är dock svag eftersom lärarna i Sigmalaget och Zetalaget delar ämnesbas och att samtalen även under dessa arbetslagsmöten är horisontellt orienterade. Även om jag problematiserat arbetslagsorganisationen utifrån avhandlingsstudiens resultat så påstår jag på intet sätt att denna har ensam inverkan på mötessamtalens diskursorienteringar. Den är dock värd att beakta som en del av en organisatorisk kontext som påverkar samtalen i horisontell diskursiv riktning.

Att det finns en avsaknad av professionsattributet gemensamt specialiserat språk i lärarprofessionen kan också förstås som ett *nutida samhällsfenomen* som inte bara berör lärarprofessionen. Yrkessamhället har de senaste decennierna präglats av färre hierarkier, mer nätverkande, ökad socialitet (Kong, 2014) och ökad informalisering. Det har skett en intimisering av språket och de kommunikativa mönstren och formerna har blivit mer lediga på arbetsplatser (Lind Palicki, 2010; Saari, 1995). Det har i dagens samhälle också blivit mer viktigt med humor, berättande och även retsamhet på nära sammansvetsade arbetsplatser (Kong, 2014). I arbetslagen i avhandlingsstudien känner de flesta lärarna varandra väl och de har arbetat tillsammans under många år, med några få undantag. Vad gäller specifikt mötessamtal i arbetslag har det i tidigare forskning kunnat konstateras att det finns en benägenhet att samtalen blir mer informella om samma mötesdeltagare träffas regelbundet (Wirdeñäs, 2013). Det finns alltså idag en tendens att vardagsvärldens samtalsnormer och ett mer personligt språkbruk med drag av den privata intimsfären tränger in i institutioner (Lind Palicki, 2010; Linell, 2011 i hänvisning till Fairclough). Skolan är ett exempel på en institution där detta har skett (Linell, 2011). Man skulle alltså kunna förstå en horisontell diskursorientering som en del av ett samhällsfenomen. Även om det förhåller sig på detta sätt bör dock fenomenet problematiseras utifrån de begränsningar en sådan diskursiv orientering kan innebära.

Möte mellan teori och praktik

De klassiska professionernas teoretiska kunskapssystem utmärks av att de har en starkt abstraherande kapacitet som kan fånga in och införliva nya problem i kompetensområdet (Brante, 2009; Brynolf et al., 2009; Ranagården, 2009). I klassiska professioner möts dessutom ofta ny forskning och praktik på ett självklart sätt i den dagliga verksamheten (Irisdotter Aldenmyr et al., 2016; Persson & Olsson, 2015). I kontrast till detta sägs läraryrkets kunskapsbas vara praktisk, baserad på egna erfarenheter och starkt relaterad till den situerade praktiken (Brynolf et al., 2009). Jag har tidigare argumenterat för att det är svårt att jämföra pedagogisk praktik med exempelvis klinisk praktik, men tidigare forskning visar att det ofta *är* ett problem att teoretisk kunskap och nya forskningsresultat är avskild från lärares vardagliga praktik (Irisdotter Aldenmyr et al., 2016; Irisdotter Aldenmyr, 2020; Kroksmark, 2013). Forskare förklarar fenomenet bland annat utifrån att utbildningsvetenskaplig forskning inte alltid upplevs som relevant eller svarar mot lärares kunskapsbehov (Kroksmark, 2013). Vad gäller forskningsförankring och teoretiska kunskaper hos lärare är det dock ett obestridligt faktum att lärare har en teoretisk kunskapsbas eftersom de genomgått en universitetsutbildning med vetenskaplig grund. Det märks också i de spår av en vertikal diskurs som uppträder i samtalen. Det handlar således inte om att lärare har en bristande förmåga utan att den horisontella diskursen är så dominant i mötessamtalen. Försök att bryta den diskursiva riktningen möts av aktiva handlingar som för tillbaka samtalet till en horisontell diskursiv orientering. Man kan alltså inte avvika alltför mycket från hur man brukar samtala (jfr Norrby & Håkansson, 2015).

Vad kan det då bero på att den dominerande diskursen i avhandlingsstudiens mötessamtal präglas av ett starkt kontextberoende och subjektivt färgade resonemang, att problem diskuteras med begränsad användning av teoretiska verktyg och att det ofta intas ett "här och nu"-perspektiv? En förklaring till detta skulle kunna vara den kontext lärare verkar i. Läraryrket är i många avseenden präglad av ett "här och nu"-perspektiv. Den hektiska och varierade pedagogiska miljön är ofta präglad av en interaktiv och situerad logik där kontexten styr och handling kommer före tanke, ofta utifrån intuition (Hultman, 2001; Knutas, 2008). Stora delar av yrkesvardagen handlar alltså om att ta snabba beslut utifrån den specifika kontexten. Detta kan dock problematiseras. För det första är också flera andra professioner, även klassiska sådana, av sådan art. För det andra är läraryrket inte bara präglad av snabba,

situerade handlingar, utan också av långsiktighet, exempelvis vad gäller formativ bedömning och planeringsarbete kring undervisning utifrån kunskapskrav. Fler faktorer måste beaktas för att få en helhetlig förståelse för den horisontella diskursorienteringen.

Ytterligare en delförklaring som tidigare forskning presenterat är att *skolorganisationen* är en hindrande faktor vad gäller integrationen mellan teoretisk och praktisk kunskap (jfr Lindén, 2014) och därmed kan tänkas påverka diskursorienteringen. Utifrån avhandlingsstudiens resultat skulle en sådan skolorganisatorisk faktor kunna vara syftet med och inramningen av lärarlagsmötet, det vill säga varför man träffas och samtalar i detta forum överhuvudtaget. Forskning visar att styrda möten med klart fokus innehåller mer teoretiskt präglad diskussion och reflektion (se t.ex. Datnow, 2018; Frey & Olin, 2019; Kintz et al., 2015). Kan det innebära att ett tydligt syfte möjliggör mer vertikalt orienterade resonemang? Det är svårt att avgöra om så är fallet, eftersom många studier främst fokuserat enskilda aspekter av samtal. Tidigare forskning är dessutom inte entydig. Vid vissa utifrån ett tydligt professionsrelaterat syfte styrda möten blir det visserligen fler diskussioner av pedagogisk art (framför exempelvis praktiska frågor), men diskussioner innehöll exempelvis missuppfattningar om teoretiska begrepp och svag förståelse av pedagogisk grund (Kuusinari, 2013). Det är därför en otillräcklig förklaring ur ett perspektiv där man tar hänsyn till ett flertal aspekter och strukturer i samtal. Frågan om mötets syfte spelar roll kan dessutom brytas ner i delfrågor: Om mötet har ett syfte, är det i sådana fall ett adekvat och professionsrelevant syfte och kan det i sådana fall spela roll för diskursorienteringen? Om lärarlagsmötessamtalet exempelvis har det tydliga syftet att endast avhandla praktiska och logistiska frågor blir samtalet sannolikt inte särskilt vertikalt orienterat.

Avslutande kommentarer

Det är omöjligt att utifrån studiens resultat urskilja en eller ett fåtal faktorer som orsakar den horisontella diskursorienteringen. Sannolikt kan inte heller sådana enskilda faktorer som är generellt giltiga för alla samtal identifieras. Villkor och sammanhang i lärarprofessionen bör precis som diskurser förstås genom ett uppmärksammande av ett flertal olika aspekter. Både läraryrkets brist på professionsattribut, den organisatoriska kontext mötessamtalen utspelas i, mötesspecifika ramfaktorer och lärargemenskapens ansvar för aktivt

reproducerande av kommunikativa mönster är värda att beakta för att förstå avhandlingens resultat. Min slutsats är att dessa villkor, förutsättningar och handlingar tillsammans tycks skapa en situation där en horisontell diskurs dominerar.

Förhoppningsvis har diskussionen ovan understrukturerat att användningen av professionsbegreppet i avhandlingsstudien inte har handlat om att mäta lärare mot andra yrken utan att begreppet fungerat som en fond för att förstå vad yrkets förutsättningar kan innebära för en professionell lärargemensam diskurs.

Slutord

I diskussionskapitlet har det lyfts fram att en form av hybrid-diskurs, det jag valt att benämna en undulerad diskurs, skulle kunna vara fruktbar i lärarprofessionella samtal. Utifrån resonemangen i kapitlet kan man dock fråga sig om det är möjligt att utveckla en sådan, eller om en horisontell diskursorientering är den enda möjliga diskursorienteringen utifrån de villkor och den kontext lärare verkar i. Eftersom diskurser inte är orubbliga är slutsatsen att orienteringen är möjlig att omdirigera. Diskurser kan omformas genom nya förståelser av de strukturer som påverkar dem. *Hur* en förändring och ett möjliggörande av inträdet av en vertikal diskurs i samtalen kan komma till stånd skulle kunna undersökas mer ingående i framtida studier. Utifrån resultaten i denna studie samt tidigare kunskap på området kan jag dock dra den övergripande slutsatsen att ny förståelse och omformning förmodligen måste ske genom samtidig förändring på tre nivåer: 1. Förändring av arbetsvillkor och organisatoriska förutsättningar; 2. Förändring av mötesinramning och möteskontextuella förutsättningar; 3. Förändring av lärarlags aktiva handlande. För det första kan lärare bara vara professionella om de har arbetsvillkor som tillåter dem att vara professionella (Frelin, 2013a). Det måste alltså skapas organisatoriska och kontextuella förutsättningar och en grund för en mer vertikal diskursorientering i lärargemensamma samtal. För det andra påverkas människors handlingar förvisso av strukturer men de är inte determinerade av dem. Även om uppfattningar och handlingar formas under strukturell påverkan, har dessa strukturer skapats och reproducerats genom människors interaktion²⁹

²⁹ Det ska dock betonas att lärarlagen i denna studie troligtvis inte har för avsikt att bidra till att (re)producera ett delvis hindrande kommunikationsmönster eller att bidra till att reducera professionalism. Strukturerade sociala handlingar och interaktioner kan emellertid utmynna i kollektiva resultat som ingen av aktörerna avsåg att det skulle utmynna i. Dessa resultat kan till och med motverka aktörernas (goda) avsikter (Young, 2003).

och kan därför förändras genom förståelse och ny interaktion som kan omforma tankar och handlingar (jfr Bernstein, 2003). För det tredje, genom kunskap om mötessamtals betydelse, kunskap om samtalsstrukturer och diskursorienteringar i mötessamtal, samt kunskap om vilka möjligheter och begränsningar olika diskursorienteringar kan medföra för den professionella praktiken, kan lärargemenskapen som aktivt handlande subjekt få förståelse för *att* diskurser opererar och *hur* diskurser opererar. Lärare kan därmed beakta och utmana dessa diskurser och därigenom öka möjligheterna för att i lärarlagsamtal kommunicera på ett professionellt sätt.

Studiens begränsningar och förslag till vidare forskning

Resultaten i denna avhandlingsstudie styrker tidigare forskningsresultat och bidrar förhoppningsvis till ökad och ny kunskap om samtalsstrukturer och diskursorienteringar (och relationer dem emellan) i lärarlags mötessamtal, samt till insikter om mötessamtals betydelse i den professionella verksamheten och betydelsen av lärares gemensamma samtalspraktik i professionella sammanhang. Tillsammans med denna förhoppning finns också vetenskap om att studien har ett antal begränsningar och utvecklingsmöjligheter, värda att lyfta fram och beakta.

En insikt som växte fram i slutfasen av fältarbetet var att det potentiellt hade varit av intresse att göra en jämförande analys mellan övergångsfaserna i samtalen, det vill säga övergångar mellan ”pre-meeting-talk”, mötet i sig, och ”post-meeting talk” (de meningsutbyten som sker före mötena påbörjas, under mötena och efter att de avslutats). Fler slutsatser hade potentiellt kunnat dras vad gäller mötena med denna jämförelsemöjlighet. Informanternas samtycke gällde endast mötessamtalen (eftersom jag formulerat min förfrågan på detta sätt) och därför kunde inte andra typer av samtal beaktas i analysen. En sådan jämförande analys kan således genomföras i fortsatt forskning om samtal i lärarlag.

Det ska poängteras att denna studie har undersökt ordinarie lärarlagsmötessamtal, projektmöten i lärarlag samt en klasskonferens. Andra sorters institutionella samtal lärare emellan såsom pedagogiska konferenser, ämneslagsmöten, fackliga möten och APT/personalmöten har därmed inte uppmärksamrats. Jag hade i studiens inledande skede inte för avsikt att studera

olika typer av möten, men efter att ha erbjudits att observera en klasskonferens under fältarbetet insåg jag att det i framtiden vore av intresse att studera även andra typer av lärargemensamma möten och att jämföra sådana mötessamtal med samtal under ordinarie lärarlagsmöten. Viss sådan jämförelse har gjorts i föreliggande studie, men studien kan utgöra utgångspunkt för framtida studier, vilka skulle kunna använda det tillämpade analysverktyget för att öka förståelsen för diskursorienteringar i lärargemensamma möten ur ett bredare perspektiv.

I studien utvecklades och tillämpades ett analysverktyg. Utvecklingsprocessen innehöll bland annat modifiering och precisering av benämningar, exkludering av aspekter och infogande av nya aspekter i analysverktyget. Med hjälp av det abduktiva förfarandet kunde jag gradvis utarbeta aspekter i analysverktyget med tydligare egenskaper än i tidigare faser i processen. Även i en abduktiv och iterativ utvecklingsprocess måste man dock vid något tillfälle sätta punkt. När jag nu avslutar avhandlingsarbetet kan jag identifiera tänkbara utvecklingsmöjligheter och användningsområden för analysverktyget. Under utformandet av analysverktyget övervägde jag att införliva två i sammanhanget relevanta teoretiska begrepp: Bernsteins (2000) begrepp *inramning* (*framing*) och *klassifikation* (*classification*), i en utvecklad förklaringsmodell relaterad till analysverktyget. Efter lång begrundan tog jag beslutet att utesluta dessa som teoretiska begrepp och fokusera på analysverktygets då utarbetade teoretiska ramverk. I avhandlingsarbetets slutfas kunde jag identifiera ett flertal poänger i analysen som kunnat stärkas av dessa begrepp. Begreppen kan således med fördel användas i framtida studier för att utforska lärares mötessamtal ur viktiga perspektiv närliggande den inriktning föreliggande studie har. I teorikapitlet bjöd jag också in andra forskare att inspireras av och omtolka analysverktyget för att utveckla egna analysverktyg som är produktiva för framtida studier. Denna inbjudan kvarstår. I anslutning till detta ska det nämnas att diskursorienteringar i ordinarie lärarlagsmöten inte bara kan vara en resurs för yrkets kärnfrågor, utan också för de områden som för tillfället är i främsta fokus för utbildningsvetenskaplig forskning om lärarlag: kollegialt lärande och professionell utveckling. Analysverktyget kan således med fördel modifieras och användas till att undersöka samtal om sådana fenomen.

Summary

Introduction

Communication is an important tool in the teaching profession. Indeed in teachers' complex work situations, it is absolutely crucial to have the ability to communicate clearly, analyze, problematize and, in communication with colleagues, work out well-thought-through pedagogical solutions in everyday school life (Aspelin & Persson, 2008; Colnerud & Granström, 2013). One context in which teachers can participate in professional communication is team meetings. Teacher team meetings are a potential arena for professional communication, but these meetings take many different forms and can therefore not automatically be considered as constructive communication arenas. Communication can enable or limit, depending on *how* teachers pursue specific ideas or questions (cf. Cooren et al., 2014). Access to different discourse orientations in meeting conversations carries different possibilities and limitations. Yet research on how teachers communicate with each other in professional contexts has not yet been undertaken from a discourse orientation perspective. That is achieved in this study: by identifying structural patterns and features at different levels in teacher team discussions and then linking these patterns to different discursive orientations, this dissertation enables an examination of whether or not, and if so how, certain discourse orientations dominate. For example, teachers cannot have qualified conversations about key areas of the teaching profession, such as knowledge theories, the sociology of education, assessment and curriculum theory, without a discourse orientation that contains a specialized conceptual apparatus and enables abstractions and external perspectives. Based on an analysis of how different discourse orientations are expressed in conversations during teacher team meetings, the study can also shed light on the teaching profession as an expert domain.

Aim and research questions

The aim of the study is to contribute with increased knowledge of the communication structures and discursive orientations (and how they are connected) found in teacher team meetings. Three communication structures

and their respective discursive orientations are analyzed: ideational structure (content), interpersonal structure (relation) and textual structure (form).

The following four research questions are in focus: (i) *What characterizes the ideational structure of the meeting conversations?*; (ii) *What characterizes the interpersonal structure of the meeting conversations?*; (iii) *What characterizes the textual structure of the meeting conversations?*; and (iv) *Which discourse orientations do the analyzed structures in the meeting conversations display?*

In addition to the main aim, the dissertation also has two sub-purposes. The first is to develop an analytic tool that links structures and discourse orientations, and which can be used to map these in teacher team conversations. The second sub-purpose is to contextualize the result and highlight how discourse orientations can be important in a professional setting; in other words to set out which opportunities and limitations the teacher teams have in terms of conducting qualified conversations about key areas for the teaching profession as an expert domain (i.e. those areas which are exclusive to the profession).

Background

The teaching profession

Teachers' work is often discussed from a profession perspective (Ranagården, 2009), and indeed that is adopted here as an important starting point for the reasoning about teacher professionalism and teachers' professional conversations.

According to wider research on professions, the teaching profession can be regarded as a *semi*-profession (Brante, 2009; Englund & Dyrdal Solbrekke, 2015; Irisdotter Aldenmyr et al., 2016; Wenglén, 2013). The term semi-profession denotes professions that have some of the characteristic attributes of the classical professions, or all of those attributes but not to the same extent. The teaching profession to some extent lacks, for example, a high degree of autonomy, unique specialized knowledge, a developed form of merging theoretical and practical knowledge and a shared professional language (cf. Brante, 2009; Ranagården, 2009). These attributes are described as important components in teacher professionalism and are therefore also important for teacher teams' professional communication practice.

Professional communication

Several researchers point to the importance of professional communication and a shared professional language in the teaching profession (see e.g. Aspelin & Persson, 2008; Colnerud & Granström, 2013; Granström, 2013; Maltén, 1995). They argue that it is with the help of a shared professional language that teachers can structure their knowledge, describe their work conditions, clarify the purpose of their work, transfer experiences from one situation to another, discuss practice in a clear and distanced way, and nuance and review working conditions (Colnerud & Granström, 2013; Granström, 2013). Professional communication is characterized by conceptual precision, scientific language, joint reflection and problematization. This means, among other things, that the use of language contains scientifically substantiated specific terms based on specialized knowledge and a reflective attitude in which questioning, reconsideration, objectivity, different perspectives and a holistic view are central aspects (see e.g. Colnerud & Granström, 2015; Irisdotter Aldenmyr et al., 2016; Maltén, 1995). A shared professional language is sometimes described as an absolute necessity for professionals with a specialized area of work (Colnerud & Granström, 2015; Göransson, 2004). In fact, well-formulated professional language is sometimes regarded as equally important as professional knowledge per se (Brynnolf et al., 2009), and many researchers believe that these two phenomena – professional knowledge and professional language – are closely linked (Colnerud & Granström, 2013; Granström, 2013).

Although it is generally acknowledged as being of great importance, a few researchers argue that teachers' professional language, as a tool in everyday professional life, is markedly undeveloped (see e.g. Brynnolf et al., 2009; Colnerud & Granström, 2013). However, there are other researchers who problematize the classical understanding of what a professional language should be (Lindqvist & Nordäng, 2007) and emphasize that the teaching profession should master and have access to different types of languages in communication with colleagues, such as everyday language and a collegial language (Eriksson Gustavsson et al., 2007).

Teacher team meetings

The activity in which conversations take place has a central role in communication. The activity limits what are regarded as acceptable contributions and helps to determine how said content will be received (Canale, 2013; Levinson, 1992). Teacher team meetings are a group-oriented

communicative activity type in which meeting conversations are conducted. Workplace meeting conversations often differ from everyday conversations and they generally follow certain patterns, for example in terms of purpose, surrounding practices, content and order. It can be argued that if a meeting conversation deviates significantly from general patterns of institutional interaction, there may be something inherent that allows or forces the participants to so behave, for example certain enabling or coercive structures (cf. Arminen, 2005).

Previous research

In the empirical studies that deal with teachers' professional language use, communication in general and teachers' meeting conversations in particular, there is a great breadth and variation in terms of subject area, knowledge interest, choice of methodology and theoretical points of departure. Research on teacher teams' shared discourse has even been described as sporadic, fragmentary and diffuse, both theoretically and methodologically (Lefstein et al., 2020). It should also be noted that there are a limited number of studies that have observed teacher teams' shared language in authentic meeting situations.

Content in teacher team meetings

Studies show that teacher team meetings are often directed toward a specific subject content. Meeting conversations frequently concern issues of a practical, administrative, organizational and logistical nature. Limited time is devoted to pedagogical issues, pedagogical planning and perspectives on students' learning and understanding (see e.g. Ahlstrand, 1995; Gannerud & Rönnerman, 2006; Havnes, 2009; Horn et al., 2017; Olin, 2009; Skolverket, 2015; Wedin, 2010; Segal et al., 2018). The content of teacher conversations also often consists of student-centered matters; questions about students in need of special support are dealt with in particular (see e.g. Colnerud & Granström, 2015; Skolverket, 2015).

The meeting conversation content is in most studies emphasized as problematic, partly because teachers are often dissatisfied with what is discussed. Mainly, teachers want to include more in-depth pedagogical discussions and conversations about core values (Ahlstrand, 1995; Gannerud & Rönnerman, 2006; Ohlsson, 2004c; Skolverket, 2015).

Relational aspects in teacher team meetings

As a general observation on relational aspects of workplace conversations, an increase in everyday conversational norms and a more personal and private language use has been noted; many workplaces, including schools (Linell, 2011) originally had other, rather different linguistic conventions (Lind Palicki, 2010).

Previous research shows that there is a strong emotional commitment in the teaching profession. Care-oriented elements involving the students' social and behavioral needs are frequently emphasized to a greater degree than the students' educational needs (Aas, 2019). Care orientation and emotional commitment also sometimes involve private and therapeutic expressions during teacher team meetings, where teachers use each other as social and emotional support (Ohlsson, 2004c; cf. Datnow, 2018; Löfgren & Karlsson, 2016; Stedt, 2004; Sträng & Dimenäs, 2000). Studies also show that teachers often reinforce each other's statements and only to a very limited extent do they question each other's perceptions (see e.g. Havnes, 2009; Åman, 2006).

Numerous studies show that there is often a lack of reflection and deeper discussions including different perspectives during teacher team meetings (see e.g. Havnes, 2009; Horn et al., 2017; Olin, 2009; Stedt, 2004). However, conversations based on specific classroom practices have been shown to give rise to more reflection and discussion in teacher teams (Kintz et al., 2015). But several studies also show that work teams spend limited time reflecting on the experiences they have gained in teaching (see e.g. Sträng & Dimenäs, 2000), and that ideas are simply presented rather than jointly discussed and developed (Kintz et al., 2015).

Several studies have analyzed interventions and projects created to promote teacher teams' shared reflections (e.g. Murphy & Ermeling, 2016; Postholm, 2008). During such controlled meeting conversations, where the teacher teams are given a specific task to perform or discuss, there are more communicative actions of a reflective and problematizing nature (see e.g. Datnow, 2018; Frey & Olin, 2019). Having a clear overall purpose for the meeting also seems to lead to deeper discussions (Kintz et al., 2015).

Textual aspects in teacher team meetings

It has been found that teachers lack an adequate language to describe transformation processes, to formulate a common professional basis and to interpret changes (Skolverket, 2001). In guided teacher team discussions about learning theories and teaching activities, Kuusinari (2013) found that teachers

did use specialized concepts, but that these were in fact incorrect categorizations. A similar result can be found in Postholm's (2008) study of teacher team discussions, in which teachers express a practical understanding of theoretical concepts: teachers lacked conceptual tools and had difficulty verbalizing how they use scientific theories in their profession.

Several studies have shown that teachers often express subjectively charged descriptions of students rather than focus on concrete descriptions of knowledge levels; individual value-laden descriptions of students are presented rather than contextual ones in teacher team conversations (see e.g. Aas, 2019; Mosvold & Ohnstad, 2016; Möllås, 2009).

An important textual aspect in meeting conversations is subject structure. When a teacher team meeting has a defined purpose, research shows that the subject structure is clearer and that the meeting is characterized by topical restriction (cf. Andrén, Sanne & Linell, 2010). When a teacher team meeting has a more general and open structure, research shows that subject structure and topical progression is of a more spontaneous nature (Ahlstrand, 1995; Ohlsson, 2004c).

Closing remarks

There are several different explanations for meeting conversations being conducted as they are; one can choose from, for example, societal, organizational, contextual and psychological accounts. Many researchers point to working conditions, traditions and local school cultures. One conclusion made in the review of previous research is, however, that there is a lack of a discursive orientation perspective regarding meeting conversations, as well as analyses of how different structural aspects can be connected to each other. The present study can contribute with increased knowledge about this clear gap in the literature.

Theory

The dissertation study has its theoretical basis in Basil Bernstein's (2000) theory of horizontal and vertical discourses. However, Bernstein's concept of discourse is too imprecise to fulfill the intention of the study to analyze communication and language use during teacher team meetings. To compensate for this weakness, therefore, a more precise analytical tool that is applicable to teacher teams' meeting conversations has been developed. The analytical tool is based on Bernstein's (2000) discourse theory, but inspiration

has also been taken from Hellspång and Ledin's (1997) analytical model concerning text structures. Empirical data and previous research have assisted in the interpretation of both the discourse theory and the structural model. The analytical tool is thus the result of an abductive process and a "middle range theory" (MRT).

Discourse

In the present study, discourses are regarded as shared linguistic practices and structures with special characteristics, patterns and regularities in how people speak (cf. Boréus, 2015; Wodak, 2014). Discourse is thus regarded as expressions and concepts that are connected in a certain way (cf. Andersson, 2004). An important point is that discourses are here considered to be context-bound and embedded in historical, cultural and social contexts (Bernstein, 2000; Norrby & Håkansson, 2015). They also influence practice and become important for the context in which they take place (Hursh, 1995; Loomba, 2005). When a particular discourse starts to become dominant in a context, other discourses can be suppressed or excluded (Steen-Olsen & Eikseth, 2010).

Horizontal and vertical discourse

As stated earlier, the core theory in this dissertation study is Bernstein's (2000) theory of horizontal and vertical discourses. Knowledge in a horizontal discourse, according to Bernstein, is segmentally organized, context dependent and bound to specific practices. It can be described as everyday knowledge or "common-sense" knowledge (Bernstein, 2000). Everyday knowledge often has its origins and develops in "the everyday or life world" (Bernstein, 2000, p. 207). The meaning arises directly from physical encounters with the outside world and with other people. It is a world of constant flow, characterized by continuous change and driven by "raw thinking", i.e. practical and experience-based knowledge (Singh, 2002). Knowledge organized in a horizontal discourse is created in relation to, and is linked to, a specific practice, a specific context or an individual event (Nylund, 2013). It is concrete and context dependent, free from formal concepts and theories, learned through experience and needed to perform concrete tasks in specific contexts (Shay, 2012).

In contrast to knowledge in a horizontal discourse, knowledge organized in a vertical discourse is both independent of context and is abstract, coherent, explicit, theoretical and conceptual (Bernstein, 2000); this means that the contextuality of such knowledge is weaker compared to everyday knowledge

and that it is not segmented in the same way (Nylund, 2013). In summary, knowledge in a vertical discourse is more general and consists of systematic conceptual relations. Knowledge often originates in and develops in official institutions and specialized fields and is expressed through an esoteric language (Beach, 2011; Bernstein, 2000; Singh, 2002). Esoteric knowledge organized in a vertical discourse is, for example, the disciplinary knowledge that is formed in scientific research contexts (Singh, 2002).

Structures

The discursive orientations in the teacher team meetings are identified via three communication structures. The analytic tool developed in the present study is partly inspired by Hellspong and Ledin's (1997) analytic model concerning text structures. This analytic model is in turn an interpretation and modification of Halliday's (1985) SFL model (SFL stands for *systemic functional linguistics*).

Hellspong and Ledin's (1997) analytic model is intended to be applied to text data, but the principles underlying the model can also be applied to talk analysis. The basic idea of the model is that all texts have three overarching and simultaneous main properties, which are called structures: 1. They have a content (an ideational structure); 2. The content is presented in a social situation in which we, with the help of language, create and regulate our relationship with those we communicate with (an interpersonal structure); 3. They have a form, that is, an organization of the information, and they consist of words arranged at different levels (a textual structure). The three above-mentioned structures are illustrated as three parts in the dissertation study's analytic tool.

Since Hellspong and Ledin's (1997) analytical model is intended to be applied to textual data, a reinterpretation and selection of aspects of the structures is necessary in the present talk-based study.

Analytical tool

The first part of the analytic tool, the ideational structure, concerns conversation content. Two elements in the ideational structure are analyzed: themes and perspectives (cf. Hellspong & Ledin, 1997). The second part of the analytical tool, the interpersonal structure, concerns the relational and social aspects present in the conversations. Two elements of the interpersonal structure are analyzed: communicative actions and attitudes (cf. Hellspong & Ledin, 1997). The third part of the analytical tool, the textual structure, concerns

the formal structure of the conversation. Two elements in the textual structure are analyzed: lexical aspects and composition (cf. Hellspong & Ledin, 1997).

The interpretation of the different structures is based on this study's theoretical approach, previous research on the teaching profession's shared professional language, institutional conversations and team communication, as well as the present study's type of data (verbal) and the empirical material. The interpretation and concretization of Bernstein's concepts are illustrated in the analytic tool below.

Structure	VERTICAL DISCOURSE	HORIZONTAL DISCOURSE
CONTENT Ideational structure	The conversation is characterized by: <ul style="list-style-type: none"> • Issues of a professional nature that are important to the profession • Complex issues • Weak semantic gravity • Outside and external perspectives 	The conversation is characterized by: <ul style="list-style-type: none"> • Issues weakly professionally related or questions of a personal and private nature • Simple questions • Strong semantic gravity • Close and inside perspectives
RELATION Inter-personal structure	The conversation is characterized by: <ul style="list-style-type: none"> • Objectivity: Discussions about and analysis of practice in a neutral way where arguments are objectively substantiated • Distance and formal attitudes • Joint reflection characterized by nuance, problematization and questioning • Seriousness 	The conversation is characterized by: <ul style="list-style-type: none"> • Subjectivity: Discussions about practice where arguments are based on personal beliefs, assumptions and opinions. Communicative actions with positive or negative value charge • Closeness and familiarity • Care-oriented approach, empathy and emotional charge • An easy-going and humorous nature
FORM Textual structure	The conversation is characterized by: <ul style="list-style-type: none"> • Clear subject structure and systematic topical progression based on a holistic view • Slow conversation tempo with long conversation turns • Formal language style and use of professional language and shared, specialized concepts • A language based on clarity and the use of precise concepts 	The conversation is characterized by: <ul style="list-style-type: none"> • Unclear subject structure and unsystematic and fragmentary topical progression • Fast conversation tempo with short conversation turns • Everyday and informal language style • A language based on vagueness and the use of ambiguous words

Analytical procedure

The analysis can be divided into four phases: 1. Design, control and redesign of the analytical tool; 2. Identification of different structural aspects in the empirical data; 3. Analysis of discourse orientation; and 4. Synthesis of the empirical analysis, theory and previous research from a profession perspective. The analytical phases were performed in parallel through an abductive process

consisting of a dynamic interaction between already known knowledge (previous research), discourse theory and empirical data.

Method

The study examines conversations that occurred during teacher team meetings. Specifically, the study object is language use and communication during meeting conversations in a limited working group consisting of teachers.

The empirical data collection can be characterized as field research. The fieldwork was conducted in five different team contexts at three different schools. In the five teacher teams, which included a total of 25 teachers, one-third of the informants were men and two-thirds were women. The teachers taught a wide range of subjects and had worked between six months and 18 years at the respective schools.

Five teacher teams at three different primary schools in three different municipalities were observed. These schools were an F-9 school, an F-6 school and a 6-9 school. One of the schools was an independent school, and the other two were municipal schools. One of the schools was based on Montessori pedagogy, and one school was based on a method-oriented pedagogical platform; the third did not have a specifically stated pedagogical profile. The teacher teams worked at different levels, and in total the teachers in the study worked with school years 1 to 9.

The main source of data in the study was direct observation. The design of the observations was based on the study's MRT approach. It was therefore relevant to use semi-structured observations to provide space for new perspectives, experiences and ideas arising during the data collection.

A total of 15 meetings were observed. Observation data were recorded in audio form with a dictaphone. The recordings of the meeting conversations were transcribed. During the observations field notes were also kept.

Results

The results are presented in three different result chapters, mirroring the division into three structures of the analytical tool: *Content: the ideational structure*, *Relation: the interpersonal structure*, and *Form: the textural structure*.

Content: the ideational structure

In the first result chapter, the ideational structure of the meeting conversations is analyzed, i.e. the nature of the topics, the degree of complexity and contextuality, as well as the perspective-taking manifested in the conversations.

The analysis shows that the meeting conversations regularly revolve around a number of frequently occurring topics and certain types of questions. Private and personal topics are also talked about, although profession-related topics dominate. Of the profession-related issues, practical issues, individual student matters and group dynamic issues are mainly dealt with. The profession-related topics are of a simple rather than a complex nature and can rarely be categorized as being of a specialized and professional nature. The issues dealt with in the conversations are often urgent in terms of arranging practical school activities and the logistics that surround these issues. There is frequently a lack of focus regarding professional practice. In the conversations, a close and inside perspective is taken with a focus on the "here and now". The topics and questions are context-bound, concretely anchored in the existing context and focused on individual cases. Thus, abstract reasoning rarely occurs.

Based on this analysis, it can be concluded that a horizontal discourse orientation dominates in the meeting conversations regarding all aspects of the ideational structure.

Relation: the interpersonal structure

In the second result chapter, the interpersonal structure in the meeting conversations is analyzed. In summary, the interpersonal structure is characterized by subjectivity, closeness and intimacy, a care-oriented approach, an easy-going and laid-back attitude, and the frequent occurrence of humorous statements.

During the meeting conversations, a world that is driven by subjective, experience-based knowledge emerges. Exchanges of opinion about practice are mainly based on personal beliefs, assumptions and opinions, i.e. a subjective approach where the starting point is the immediate world of experience. The strong emphasis on intimacy, closeness, solidarity and confidentiality shows that the conversations are based in a sociocentric material world where community and consensus take precedence over dispassionate problem analyses from different perspectives, well-developed argumentation, presentations of different interpretations of dilemmas and joint reflection.

Based on this analysis, the conclusion is that the meeting conversations are oriented toward a horizontal discourse regarding all aspects of the interpersonal structure.

Form: the textual structure

In the third result chapter, the textual structure of the meeting conversations is analyzed, i.e. topic structure, conversation pace, topic progression, topic change, the presence of specialized, formal and informal/everyday concepts and the degree of clarity and vagueness of the conversations.

Characteristic of the meeting conversations is constant change and incessant flow. The subject structure of the conversations is characterized by frequent topic changes, where several different – frequently unrelated – topics are discussed, often in a segmented and fragmentary way. The boundaries between profession-related, personal and private topics are unclear.

The meeting conversations are characterized by vagueness as well as general and everyday language use rather than the application of more formal language and the use of specialized concepts. The lack of subject structure in combination with the informal language use means that the meeting conversations bear close similarities with informal conversations.

The analysis results in the conclusion that a horizontal discourse orientation dominates in the meeting conversations regarding all analyzed aspects of the textual structure.

Discussion

Potential implications for professional practice

The main claim in this dissertation is that the teacher teams meeting conversations have a clear orientation: a horizontal discourse orientation. This strongly dominant discourse orientation may carry several implications for professional practice.

Having a practical, concrete and context-bound base in conversations, such as those in the team meetings, can be important in the teaching profession. It is, for example, a part of teachers' professional expert domain to analyze individual student matters, which is impossible without some form of concrete and contextual foundation. However, it may be necessary to move back and forth between concretion and abstraction. In order for teachers to analyze and understand the practice they work in by using existing theories and models, and

to form new theories and models with the help of practical experience, a closeness to both theory and practice is required, together with the ability to switch between the individual and the general, the simple and the complex (Liberg, 2006). Both a vertical and a horizontal discourse orientation are thus important in teachers' professional conversations, but crucially both discourses must be present (Bagley & Beach, 2015; Linné, 2016). Since the conversations considered here are to a large extent characterized by a horizontal discourse orientation, the conversations become mainly static in their contextuality and degree of complexity, characterized by a relatively one-sided simplicity and strong context dependency. The horizontal discourse orientation can thus entail certain limitations in professional practice in terms of considering and dealing with complex professional issues. The horizontal discourse orientation also gives rise to a limitation in terms of the capacity to visualize opportunities that have not previously been thought of (Bernstein, 2000; Young & Muller, 2016), to think beyond what is given and thus to also question existing conditions. A dominant horizontal discourse also means a reduced opportunity to generalize beyond individual cases. Since knowledge organized in a horizontal discourse is created in relation to, and linked to a particular practice, a specific context or an individual event, this means that such knowledge is only useful in the context in which it is used (Nylund, 2013; Nylund & Rosvall, 2016). A horizontal discourse orientation during teachers' team meetings thus means that the central professional issues that are dealt with become isolated phenomena, and the reasoning around these issues will only be useful in the specific context. The teaching team conversation is thus confined to individual situations, cases and experiences – generalization is largely absent.

Problematization and joint reflection on important issues linked to central elements of professional duties rarely occur during the meeting discussions. The topics are dealt with mainly in a subjective way. The meetings are characterized by value-laden expressions, humoristic elements and care orientation rather than a demonstration of different interpretations of dilemmas, analyses from different perspectives and joint reflection. This means that important issues are at risk of being overlooked. This has implications for how teachers can talk about key professional issues such as learning, the curriculum, knowledge, power, democracy and ethics. A strong emphasis on personal care can for example result in inadequate problem analyses, lack of reflection and lack of discussion based on professional knowledge (Hargreaves, 1998).

The purpose of meeting conversations between professionals is usually discussion, joint problem solving and decision-making (Wirdenäs, 2013). Collaboration should encourage openness to facing challenges and foster innovation, as well as promote receptivity to alternative approaches and ideas (Davies, 2009). For this to take place, however, the elements of joint reflection characterized by questioning and problematization, theorizing based on empirical situations, analysis, critical and strategic thinking should all be relevant elements in teacher team meetings. If – as they often are – team meetings are characterized by subjectivity, displays of personal beliefs, assumptions, opinions, and expressions heavy with value-judgements, ethical issues may also come into question, for example with regard to students' integrity.

In the meeting conversations, rational cohesiveness is often lacking since the conversational practice is segmented. Fragmentary meeting conversations characterized by frequent topic changes and multiple subject foci can have an impact on teachers' central professional practices. This may, for example, mean that important parts of context, arguments and reasoning are omitted. It can also lead to communication problems resulting in a lack of common understanding of the topics discussed, as well as an absence of a holistic view of pedagogical activities (cf. Engström, 2005).

The lack of a clear, specific, specialized and shared conceptual basis with which to describe work conditions and facilitate the transfer of experiences from one situation to another can impose significant limits on professional practice. For instance, it inhibits the formulation of a commonly accepted intellectual framework which can be used to interpret changes. The informal language use which characterizes the meeting conversations to a significantly greater degree than formal and specialized conversational contributions is also not adapted to professional needs, for example in terms of problem solving (cf. Buttny, 2004; Salo, 2003).

An orientation towards a horizontal discourse can, however, offer opportunities in certain professional conversation contexts. It can for example be argued that a horizontal discourse orientation in meetings regarding the interpersonal structure can be essential in terms of relationship building, social unity and group solidarity, forming a solid basis for trustful collaborations (cf. Abel, 2002; Holmes & Stubbe, 2003). A horizontal discourse orientation can also help to create a forum where meeting participants can express frustration or other negative emotions, release tension, stress and anxiety – something which can be vitally important in the often stressful and emotionally demanding

context teachers work in. From this perspective, team discussions are thus a kind of resource. Even though the meeting conversations are oriented towards a horizontal discourse, which as suggested entails a number of limitations, there is a certain power of action that is related to the challenges of everyday work.

Potential contributing factors to discourse orientation

In the dissertation, the concept of *profession* is used as a starting point for reasoning about teacher professionalism and teachers' shared professional language. A selection of general attributes in the definition of a profession was highlighted (autonomy, specialized language and the merging of theory and practice). The (partial) lack of these attributes in the teaching profession should be considered and discussed as a potential explanation for the results in this study. However, none of these attributes (or parts of attributes) alone can explain the discourse orientations of the meeting conversations. (Although, they are nevertheless worth considering as forming part of an organizational context that influences conversations in a horizontal discursive direction.) More factors must be considered in order to gain a holistic understanding of the predominating horizontal discourse orientation.

It seems difficult to redirect the discourse orientation that operates in the meetings by only changing certain internal or external factors concerning the meeting conversations. The orientation can be redirected, but for a more vertically oriented conversation to take place structural changes at different levels are probably required, as described below.

Conclusion and final reflections

Based on the results and discussion in the thesis, one may well ask whether a horizontal discourse orientation is the only possible discourse orientation, considering the conditions and the context in which teachers work. I would argue, however, that this is not the case. Discourses can be reshaped through new understandings of the structures that affect them. New understandings and transformations will most likely take place through simultaneous change at three levels: 1. Change in working conditions and organizational conditions; 2. Change of meeting framework and contextual conditions of meetings; 3. Change in teachers' active actions. First, teachers can only be professional if they have working conditions that allow them to be professional (Frelin, 2013a). If teachers are to be fully regarded as professionals, then teachers' professional duties must be taken seriously and considered as significant. Organizational and

contextual conditions must therefore be created as a basis for a more vertical discourse orientation in teacher team conversations. Secondly, human actions are influenced by structures, not wholly determined by them. This means that people are not victims of structures. Although perceptions and actions are formed under structural influence, these structures have been created and reproduced through human interaction and can therefore be changed through new understandings and new interactions that can reshape thoughts and actions (cf. Bernstein, 2003). In short, it is possible to redirect a discourse orientation. Thirdly, through awareness of the importance of meeting communication, knowledge of structures and discourse orientations in team meetings, as well as knowledge of the opportunities and limitations different discourse orientations can bring to teachers' professional practice, teachers as active participants can gain an understanding of *which* discourses operate and *how* they operate. Thus it is that teachers can consider, challenge and change these discourses in order to increase the possibilities of communicating in a professional manner in teacher team meetings.

Referenser

- Aas, H. K. (2019). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. doi: 10.1080/13603116.2019.1698065
- Abel, M. H. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor: International Journal of Humor Research*, 15(4), 365–381. doi: 10.1515/humr.15.4.365
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teacher College Record*, 104(3), 421–455. doi: 10.1111/1467-9620.00168
- Adelswärd, V. (1995). Institutionella samtal – struktur, moral och rationalitet. Några synpunkter på värdet av samtalsanalys för att studera mötet mellan experter och lekmän. *Folkemålsstudier*, 36, 109–137.
- Adolfsson, C-H. & Sundberg, D. (2018). Att forskningsbasera den svenska skolan – policyinitiativ under 25 år. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 23(1-2), 39–63.
- Ahlstrand, E. (1995). *Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor. Studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Alatalo, T. (2008). Forskning som stöd i professionaliseringen av lärarna. (U. Runesson & K. Rönnerman Red., Pedagogiskt arbete. Ett forskarutbildningsämne i utveckling vid IPD, IPD-rapport, Nr 8). Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Alexandersson, M. (2006). Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas. I B. Sandin & R. Säljö (Red.) *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering* (s. 355–376). Carlssons.
- Alexandersson, M. (2007). Tankens krökning tillbaka mot sig själv. *Pedagogiska Magasinet*, 1, 28–33.
- Alisauskiene, S., Guđjónsdóttir, H., Kristinsdóttir, J. V., Connolly, T., O'Mahony, C., Lee, L., Milteniene, L., Meliene, R., Kaminskiene, L., Rutkiene, A., Venslovaite, V., Kontrimiene, S., Kazlauskienė, A., Wozniczka, A. K. (2020). Personalised learning within teacher education: a framework and guidelines. (Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment, Nr 37). UNESCO International Bureau of Education.
- Allen, A. J. & Rogelberg, G. S. (2013). *Workplace meetings*. Oxford University Press.
- Allwood, J. (1996). On dialogue cohesion. I L. Heltoft & H. Haberland (Red.) *Papers from the Thirteenth Scandinavian Conference of Linguistics* (s. 235–249). Roskilde University.

- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2000). Varieties of discourse: On the study of organizations through discourse analysis. *Human Relations*, 53(9), 1125–1149. doi: 10.1177/0018726700539002
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Andersson, L-G. (2001). *Fult språk. Svordomar, dialekter och annat ont*. Carlssons.
- Andersson, B. (2004). *Vad är historiedidaktik? Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Andrén, M., Sanne, J. M. & Linell, P. (2010). Striking the balance between formality and informality in safety-critical communication: Train traffic control calls. *Journal of Pragmatics*, 42(1), 220–241. doi: 10.1016/j.pragma.2009.05.022
- Andrews-Larson, C., Wilson, J., & Labri-Cherif, A. (2017). Instructional improvement and teachers' collaborative conversations: The role of focus and facilitation. *Teachers College Record*, 119(2), 1–37.
- Apelgren, M. (2004). Samskapande av kompetens. I J. Ohlsson (Red.) *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk Belysning* (s. 123–138). Studentlitteratur.
- Arminen, I. (2005). *Institutional interaction. Studies of talk at work*. Ashgate.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Aspelin, J. & Persson, S. (2008). Lärares professionella/personliga utveckling. *Educare*, 1, 26–49.
- Aspers, P. (2010). *Etnografiska metoder*. Liber.
- Asmuß, B. & Svennevig, J. (2009). Meeting talk. An Introduction. *Journal of Business Communication*, 46(1), 3–22. doi: 10.1177/0021943608326761
- Backlund, B. (1991). *Inte bara ord. En bok om talad kommunikation*. Studentlitteratur.
- Bagley, C. & Beach, D. (2015). The marginalisation of social justice as a form of knowledge in teacher education in England. *Policy Futures in Education*, 13(4), 424–438. doi: 10.1177/1478210315571220
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Bargiela-Chiappini, F. & Harris, J. S. (1997). *Managing language. The discourse of corporate meetings*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. doi: 10.46743/2160-3715/2008.1573

- Beach, D. (2011). Education Science in Sweden: Promoting Research for Teacher Education or Weakening its Scientific Foundations? *Education Inquiry*, 2(2), 207–220. doi: 10.3402/edui.v2i2.21974
- Beach, D. & Bagley, C. (2012). The weakening role of education studies and the re-traditionalisation of Swedish teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 287–303. doi: 10.1080/03054985.2012.692054
- Bergström, P. (2015). Den andra rapporten för projektet ”Lär miljön för studerande i masterprogrammet i omvårdnad”. Umeå universitet, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control. Towards a theory of educational transmission*. Routledge.
- Björk, B-C. (2007). A model of scientific communication as a global distributed information system. *Information Research*, 12(2), 1–47.
- Bockgård, G. (2012). Diskursmarkören se i traditionella dialektintervjuer. I J. Lindström & S. Henricson (Red.) *Språk och interaktion 3* (s. 9–44). Helsingfors universitet.
- Bockgård, G. (2015). Interaktionell lingvistik. I S. Boyd & S. Ericsson (Red.) *Sociolingvistik i praktiken* (s. 159–175). Studentlitteratur.
- Bolander, E. & Fejes, A. (2015). Diskursanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.) *Handbok i kvalitativ analys* (s. 90–114). Liber.
- Boréus, K. (2015). Diskursanalys. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 176–190). Liber.
- Borg, K. (2007). Akademisering. En väg till ökad professionalism i läraryrket? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 211–225.
- Bourne, J. (2004). Framing talk: towards a ‘radical visible pedagogy’. I J. Muller, B. Davies & A. Morais (Red.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (s. 61–74). Routledge Falmer.
- Bovbjerg, K. M. & Søgaard Sørensen, M. (2009). Collegiality and teamwork. Two logics in educational teamwork. *Nordisk Pedagogik*, 29(1), 120–137.
- Boyd, S. & Ericsson, S. (2015). Sociolingvistik i praktiken – inledning. I S. Boyd & S. Ericsson (Red.) *Sociolingvistik i praktiken* (s. 11–34). Studentlitteratur.
- Brante, G. (2008). *Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Brante, T. (2009). Vad är en profession? – Teoretiska ansatser och definitioner. (M. Lindh Red., Vetenskap för profession, Nr 8). Högskolan i Borås.
- Bredmar, A-C. (2014). *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Breier, M. (2004). Horizontal discourse in law and labour law. I J. Muller, B. Davies & A. Morais (Red.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (s. 204–217). Routledge Falmer.

- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L. & Simons, R.-J. (2012). Community development in the school workplace. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 403–418. doi: 10.1108/09513541211227809
- Bryman, A. (2018). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Brynolf, M., Carlström, I., Svensson, K.-E. & Wesäll, B.-L. (2009). *Lärarkretsens många ansikten*. Liber.
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. [Doktorsavhandling, Växjö universitet].
- Buttny, R. (2004). *Talking problems. Studies of discursive construction*. State University of New York Press.
- Börjesson, M. (2016). *Från likvärdighet till marknad: En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969–1999*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Bø, A. K. & Stenersen Hovdenak, S. (2011). Elever som verdensborgere. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(3), 216–227.
- Cameron, D. (2000). *Good to talk? Living and working in a communication culture*. Sage.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. Sage.
- Canale, M. (2013). From communicative competence to communicative language pedagogy. I J. C. Richards & R. W. Schmidt (Red.) *Language and communication* (s. 2–27). Routledge.
- Carlgren, I., Forsberg, E. & Lindberg, V. (2009). Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion. (Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll, Nr 7). Stockholms universitetsförlag.
- Caronia, L., Chierigato, A. & Saglietti, M. (2017). Assembling (non) treatable cases: The communicative constitution of medical object in doctor-doctor interaction. *Discourse Studies*, 19(1), 30–48. doi: 10.1177/1461445616683594
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer Press.
- Cederlund, K. (2018). The cross-school teacher team as a site for learning. *Education Inquiry*, 9(2), 193–209. doi: 10.1080/20004508.2017.1380484
- Cherkowski, S. & Schnellert, L. (2018). Teacher, team, and school change through reciprocal learning. *Teacher Development*, 22(2), 229–248. doi: 10.1080/13664530.2017.1338197
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-Case Designs. I A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (Red.) *Encyclopedia of Case Study Research* (s. 584). Sage publications.
- Christie, F. & Macken-Horarik, M. (2007). Building verticality in subject English/School English: What kind of knowledge? I F. Christie & J. R. Martin (Red.) *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistic and sociological perspectives* (s. 156–183). Continuum.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2013). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Liber.

- Colnerud, G. & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Liber.
- Cooren, F., Vaara, E., Langley, A. & Tsoukas, H. (2014). Language and communication at work. Discourse, narrativity and organizing. Introducing the fourth volume of “Perspectives on process organization studies”. I F. Cooren, F. Vaara, A. Langley & H. Tsoukas (Red.) *Language and Communication at Work: Discourse, Narrativity, and Organizing* (s. 1–16). Oxford University Press.
- Craig, R. T. (2005). How we talk about how we talk: Communication theory in the public interest. *Journal of Communication*, 55(4), 659–667.
doi: 10.1111/j.1460-2466.2005.tb03015.x
- Crow, G. M. & Pounder, D. G. (2000). Interdisciplinary teacher teams: Context, design and process. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 216–254.
doi: 10.1177/0013161X00362004
- Dahlöf, M. (1999). *Språklig betydelse. En introduktion till semantik och pragmatik*. Studentlitteratur.
- Danell, M. (2006). *På tal om elevinslytande: hur skolans praktik formas i pedagogers samtal*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet].
- Danermark, B., Ekström, M. & Karlsson, J. Ch. (2018). *Att förklara sambället*. Studentlitteratur.
- Datnow, A. (2018). Time for change? The emotions of teacher collaboration and reform. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(3), 157–172.
doi: 10.1108/jpcc-12-2017-0028
- Datnow, A., Lockton, M., Weddle, H. (2020). Redefining or reinforcing accountability? An examination of meeting routines in schools. *Journal of Educational Change*, 21, 109–134. doi: 10.1007/s10833-019-09349-z
- Davies, B. (2009). *The essentials of school leadership*. Sage.
- Degerman, P. (2012). *”Litteraturen, det är vad man undervisar om”*. *Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. [Doktorsavhandling, Åbo akademi].
- Dovemark, M. (2007). *Ansvar – hur lätt är det? Om ansvar, flexibilitet och valfrihet i en föränderlig skola*. Studentlitteratur.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing Talk at Work: An Introduction. I P. Drew & J. Heritage (Red.) *Talk at Work* (s. 3–65). Cambridge University Press.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2002). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. Studentlitteratur.
- Eberle, T. S. & Maeder, C. (2011). Organizational Ethnography. I D. Silverman (Red.) *Qualitative research* (s. 53–73). Sage.
- Ecclestone, K. (2007). Resisting images of the ‘diminished self’: the implications of emotional wellbeing and emotional engagement in education policy. *Journal of Education Policy*, 22(4), 455–470. doi: 10.1080/02680930701390610
- Egerbladh, T. & Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Studentlitteratur.

- Eggs, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics*. Continuum.
- Egidius, H. (1994). Interpersonell. I *Natur och Kulturs psykologilexikon* (s. 255). Natur och Kultur.
- Egidius, H. (2010). *Skola och utbildning. I historiskt och internationellt perspektiv*. Natur och Kultur.
- Emsheimer, P. (2005). Inledning. I P. Emsheimer, H. Hansson & T. Koppfeldt (Red.) *Den svårångade reflektionen* (s. 5–11). Studentlitteratur.
- Englund, T. (1995). Professionella lärare? Helst didaktiskt kompetenta. I Lärarförbundet (Red.) *Lärarprofessionalism: om professionella lärare* (s. 78–99). Lärarförbundet.
- Englund, T., & Dyrdal Solbrekke, T. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(3–4), 168–194.
- Engström, P. (2005). *Samtal och ledarskap. En studie av medarbetarsamtal i grundskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning. En etnografisk och diskursanalytisk studie*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Eriksson Gustavsson, A-L., Fahlén, R-M., Persson, U-B. & Samuelsson, J. (2007). Undervisningsspråket – en del av lärares yrkesspråk. I C. Einarsson & K. Granström (Red.) *Det enkla är det sköna – en vänbok till Kjell Granström* (s. 69–83). Linköpings universitet.
- Evans, M., Teasdale, R. M., Gannon-Slater, N., La Londe, P. G., Crenshaw, H. L., Greene, J. C., Schwandt, T. A. (2019). How did that happen? Teachers' explanations for low test scores. *Teachers College Record*, 121(2), 1–40.
- Fejes, A. & Tornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Tornberg (Red.) *Handbok i kvalitativ analys* (s. 16–43). Liber.
- Forsberg, E. & Sundberg, D. (2018). Formeringen av det pedagogiska kunskapsområdet – mot ett forskningsprogram. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 23(5), 5–19.
- Forsman, B. (2002). *Vetenskap och moral*. Nya Doxa.
- Fransson, G. (2006). *Att se varandra i handling. En jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare*. [Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm].
- Fransson, G. (2012). Professionalisering eller deprofessionalisering? Positioneringar och samspel i ett dilemmatic space. I C. Gustafsson & G. Fransson (Red.) *Kvalificerad som lärare? Om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte mot lärarlegitimation* (s. 261–285). Högskolan i Gävle.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Frelin, A. (2013a). Att hantera läraryrkets komplexitet(er) – en grund för professionalitet? *Utbildning & Demokrati*, 22(1), 7–27.
doi: 10.48059/uod.v22i1.982
- Frelin, A. (2013b). *Exploring Relational Professionalism in Schools*. Sense Publishers.

- Frey, L. & Olin, A. (2019). Läraragens i lärarlagsdiskussioner om Skolverkets allmänna råd. *Forskning & Forandring*, 2(2), 64–83. doi: 10.23865/fof.v2.1532
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola. En fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2007). *Att fånga lärares arbete. Bilder av vardagsarbete i förskola och skola*. Liber.
- Gesser, B. (1996). Förord. I P. Bourdieu. *Homo Academicus* (s. 7–29). B. Östlings bokförlag Symposion.
- Gobo, G. (2011). Ethnography. I D. Silverman (Red.) *Qualitative research* (s. 15–34). Sage.
- Granström, K. (1998). Socialpsykologisk smågruppsforskning. En kortfattad beskrivning av ett omfattande forskningsområde. I S. Jern (Red.) *Grupper och gruppforskning* (s. 1–30). Linköpings universitet.
- Granström, K. (2013). Språket är tankens redskap. I H. Elvstrand, K. Forslund Frykedal, M. Samuelsson & R. Thornberg (Red.) *Lärares etik och professionella arbete – Skolan som moralisk praktik: En vänbok till Gunnel Colnerud* (s. 40–45). Linköpings universitet.
- Granström, K. & Olsson, K. (1987). Arbete i arbetslag och arbetsenheter inom grundskolan. Några utgångspunkter. (Nr 1). Linköpings universitet.
- Greer, T. & Leyland, C. (2018). Naming an activity: Arriving at recognitional in team-teacher planning talk. *Journal of Pragmatics*, 126, 52–67. doi: 10.1016/j.pragma.2017.11.009
- Gummesson, E. (2010). Fallstudiebaserad forskning. I B. Gustavsson (Red.) *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (s. 115–144). Studentlitteratur.
- Gumperz, J. J. (2009). Contextualization conventions. I N. Coupland & A. Jaworski (Red.) *The new sociolinguistics reader* (s. 598–606). Palgrave.
- Gunnarsson, B-L. (2009). *Professional discourse*. Continuum.
- Gunnulfson, A. E. (2017). School leaders' and teachers' work with national test results: Lost in translation? *Journal of Educational Change*, 18, 495–519. doi: 10.1007/s10833-017-9307-y
- Gustavsson, L. (2008). *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. [Doktorsavhandling, Högskolan Kristianstad].
- Gustavsson, J-E. (2013). Förändringar i kunskapsbedömningar på individ- och systemnivå i den svenska skolan under 25 år. I I. Wernersson & I. Gerrbo (Red.) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet* (s. 45–75). Göteborgs universitet.
- Göransson, A-L. (2004). *Brandvägg. Ord och handling i en yrkesutbildning*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].

- Hagren Idevall, K. & Bellander, T. (2014). Membership Categorization Analysis – för analyser av kategoriseringar i tal och skrift. (A-M. Karlsson & H. Makkonen-Craig Red., *Analysing text AND talk. Att analysera texter OCH samtal*, Nr 233). Uppsala universitet.
- Haig, E. (2012). A critical discourse analysis and systemic functional linguistics approach to measuring participant power in a radio news bulletin about youth crime. *Studies in Media and Society*, 4, 45–73. doi: 10.18999/stums.4.45
- Halliday, M. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Hammar Chiriac, E. & Einarsson, C. (2013). *Gruppbobservationer. Teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Hammersley, M. (1998). *Reading ethnographic research: a critical guide*. Longman.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. I I. Goodson & A. Hargreaves (Red.) *Teachers' professional lives* (s. 1–27). Falmer press.
- Hartell, E. (2015). Changing education in action. Sweden: The cared-for teacher. I J. Evers & R. Kneyber (Red.) *Flip the system changing education from the ground up* (s. 241–246). Taylor & Francis.
- Havnes, A. (2009). Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teacher teams: a case study. *Teacher and Teaching*, 15(1), 155–176. doi: 10.1080/13540600802661360
- Helgesson, G. (2006). *Forskningsetik för medicinare och naturvetare*. Studentlitteratur.
- Hellspong, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten: Handbok i brukstextanalys*. Studentlitteratur.
- Helstad, K. och Lund, A. (2012). Teachers' talk on students' writing: Negotiating students' texts in interdisciplinary teacher teams. *Teaching and Teacher Education*, 28, 599–608. doi: 10.1016/j.tate.2012.01.004
- Henry, A. (2011). På väg mot en reflekterande praktik. I A. Henry, S. Gurdal & M. Asplund Carlsson (Red.) *Läraryrket – ett mångfacetterat uppdrag* (s. 229–243). Studentlitteratur.
- Henry, S. F. (2012). *Instructional conversations: A qualitative exploration of differences in elementary teachers' team discussions*. [Doktorsavhandling, Harvard University].
- Heritage, J. (2013). Language and social institutions: The conversation analytic view. *Journal of Foreign Languages*, 36(4), 2–27.
- Heritage, J. & Clayman, S. (2010). *Talk in action. Interactions, identities, and institutions*. Wiley-Blackwell.
- Hermansen, H. & Nerland, M. (2014). Reworking practice through an AfL project: an analysis of teachers' collaborative engagement with new assessment guidelines. *British Educational Research Journal*, 40(1), 187–206. doi: 10.1002/berj.3037
- Herseth, I. & Horverak, S. (2011). *Tystnad i professionella samtal*. Gleerups.

- Hjelmquist, E. (1983). Depth and surface in face-to-face communication. I K. Granström (Red.) *Om kommunikation 2. Ett urval föredrag från Tema K:s symposium den 26–27 maj 1983* (s. 35–57). Linköpings universitet.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Hjörne, E. (2012). ”Det har skett en stor förändring hemma”. Elevidentitet, föräldrars motstånd och ADHD i den svenska skolan. *Utbildning & Demokrati*, 21(3), 91–106. doi: 10.48059/uod.v21i3.979
- Hjörne, E. & Ewaldsson, A-C. (2012). Temainledning: Att normalisera de marginaliserade. Om motstånd och kategoriseringsarbete i specialpedagogisk praktik i Sverige. *Utbildning & Demokrati*, 21(3), 5–12. doi: 10.48059/uod.v21i3.974
- Hoadley, U. (2006). Analysing pedagogy: the problem of framing. *Journal of Education*. 40, 15–34.
- Hodge, B. (2017). Discourse analysis. I T. Bartlett G. & O'Grady (Red.) *The Routledge handbook of systemic functional linguistics* (s. 520–532). Routledge.
- Holmberg, P., Grahn, I-L. & Magnusson, U. (2014). Systemisk-funktionell lingvistik: att analysera språkets betydelsepotential. *Folkmålsstudier*, 52, 9–30.
- Holmes, J. (2009). Humour, power and gender in the workplace. I N. Coupland & A. Jaworski (Red.) *The new sociolinguistics reader* (s. 631–645). Palgrave.
- Holmes, J. & Marra, M. (2002). Having a laugh at work: How humour contributes to workplace culture. *Journal of Pragmatics*, 34, 1683–1710. doi: 10.1016/S0378-2166(02)00032-2
- Holmes, J. & Stubbe, M. (2003). *Power and politeness in the workplace. A sociolinguistic analysis of talk at work*. Longman.
- Horn, S. I. & Kane, D. B. (2015). Opportunities for professional learning in mathematics teacher workgroup conversations: Relationships to instructional expertise. *Journal of the Learning Sciences*, 24(3), 373–418. doi: 10.1080/10508406.2015.1034865
- Horn, S. I., Garber, B., Kane, D. B. & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers' workgroup conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 41–54. doi: 10.1177/0022487116676315
- Hughes, W. & Lavery, J. A. (2008). *Critical Thinking: An Introduction to the Basic Skills*. Broadview Press.
- Hugo, W. (2014). Semantic density and semantic gravity. *Journal of Education*, 59, 1–14.
- Hultman, G. (2001). *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Studentlitteratur.
- Hursh, D. (1995). It's more than style: Reflective teachers as ethical and political practitioners. I J. Smyth (Red.) *Critical discourses on teacher development* (s. 101–112). Cassell.

- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. I J. B. Pride & J. Holmes (Red.) *Sociolinguistics* (s. 269–293). Penguin.
- Håkansson, G. (1983). Makt och maktlöshet i klassrummet – en analys av topikval. I K. Granström (Red.) *Om kommunikation 2. Ett urval föredrag från Tema K:s symposium den 26–27 maj 1983* (s. 19–33). Linköpings universitet.
- Hållsten, S. (2017). Stöttning av skrivande i ett digitalt diskussionsforum. Kan den digitala lärplattformens kursdesign utvecklas genrepedagogiskt? *Högre Utbildning*, 7(1), 13–28. doi: 10.23865/hu.v7.904
- Hållsten, S., Rehnberg, H. S. & Wojahn, D. (2013). Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik. En introduktion. I S. Hållsten, H. S. Rehnberg & D. Wojahn (Red.) *Text, kontext och betydelse Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik* (s. 5–9). Södertörns högskola.
- Isrdotter Aldenmyr, S. & Hartman, S. (2009). Yrkesetik för lärare och behovet av professionsförankring. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(3), 212–229.
- Isrdotter Aldenmyr, S., Paulin, A. & Grönlien Zetterqvist, K. (2016). *Etik i professionellt lärarskap*. Gleerups.
- Isrdotter Aldenmyr, S. (2020). Värdefulla, meningsfulla lärare. Ett slag för otillräcklighetens etik och utbildningsvetenskapens olika ansikten. *Utbildning & Demokrati*, 29(2), 5–27. doi: 10.48059/uod.v29i2.1141
- Irvine, J. T. (2009). Formality and informality in communicative events. I A. Duranti (Red.) *Linguistic anthropology – a reader* (s. 172–187). Wiley-Blackwell.
- Jern, S. (1998). Den välfungerande arbetsgruppen. En genomgång av forskning och praktikerfarenheter. I S. Jern (Red.) *Grupper och gruppforskning* (s. 31–110). Linköpings universitet.
- Jönsson, H. (2003). *Lagarbetets tre plattformar. Om arbetslagsarbete i grund- och gymnasieskolan*. Håkan Jönsson konsult AB.
- Kahlin, L. (2008). *Sociala kategoriseringar i samspel. Hur kön, etnicitet och generation konstitueras i ungdomars samtal*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Karlsson, A-M. & Makkonen-Craig, H. (2014). Texts and conversations: traditions and perspectives from Sweden and Finland. (A-M. Karlsson & H. Makkonen-Craig Red., *Analysing text AND talk. Att analysera texter OCH samtal*, Nr 233). Uppsala universitet.
- Karlsson, I. & Szklarski, A. (2013). I H. Elvstrand, K. Forslund Frykedal, M. Samuelsson & R. Thornberg (Red.) *Lärares etik och professionella arbete – Skolan som moralisk praktik: en vänbok till Gunnel Colnerud* (s. 73–82). Linköpings universitet.
- Kintz, T., Lane, J., Gotwals, A. & Cisterna, D. (2015). Professional development at the local level: Necessary and sufficient conditions for critical collegueship. *Teaching and Teacher Education*, 51, 121–136. doi: 10.1016/j.tate.2015.06.004

- Kjellström, S., Stålné, K. (2011). Komplexitet för kvalitet i lärande och undervisning: Bedömning av komplexa problem och studenters resonemang. *Högere Utbildning*, 1(1), 15–26.
- Kong, K. (2014). *Professional discourse*. Cambridge University Press.
- Knutas., A. (2008). *Mellan styrning och moral*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Krejsler, J. (2006). Professionel eller kompetencenomade – Hvordan tale meningsfuldt om professionel udvikling? *Nordic Studies in Education*, 26(4), 298–308.
- Krejsler, J. & Moos, L. (2006). Dominerende diskurser i talen om professioner. *Nordic Studies in Education*, 26(4), 281–287.
- Kroksmark, T. (2013). *De stora frågorna om skolan*. Studentlitteratur.
- Kruse, S. D. & Louis, K. S. (1997). Teacher teaming in middle schools: Dilemmas for a schoolwide community. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 261–289. doi: 10.1177/0013161X97033003002
- Kuusisaari, H. (2013). Teachers collaborative learning – development of teaching in group discussions. *Teachers and Teaching*, 19(1), 50–62. doi: 10.1080/13540602.2013.744198
- Kärkkäinen, M. (1999). *Teams as breakers of traditional work practices: a longitudinal study of planning and implementing curriculum units in elementary school teacher teams*. [Doktorsavhandling, Helsingfors universitet].
- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13–22. doi: 10.3102/0013189X032004013
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Lander, R., Blossing, U., Jarl, M., Milsta, M., Olin, A. & Rönnerman, K. (2013). Skolutveckling och differentiering för skolpersonalen. I I. Wernersson & I. Gerrbo (Red.) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet* (s. 115–148). Göteborgs universitet.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16–35.
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A. & Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1–13. doi: 10.1016/j.tate.2019.102954
- Leisy Stosich, E. & Bocala, C. (2018). Leading teacher teams: Bridging the divide between data inquiry and instructional change. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 21(3), 88–102. doi: 10.1177/1555458917744842

- Levinson, S. C. (1992). Activity types and language. I P. Drew & J. Heritage (Red.) *Talk at Work* (s. 66–100). Cambridge University Press.
- Liberg, C. (2005). Ett album av bilder – teorins roll i praxisnära forskning. I I. Carlgren, I. Josefson & C. Liberg (Red.) *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning 2005(4)* (s. 82–104). Vetenskapsrådet.
- Liberg, C. (2006). ”Skolan är fattig” – att utforska utbildningsverksamhetens innehåll. I B. Sandin & R. Säljö (Red.) *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering* (s. 176–193). Carlssons.
- Lilja, P. (2011). Lärarlegitimation – professionalisering med förhinder? *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 29–42.
- Lilja, P. (2014). *Negotiating teacher professionalism. On the symbolic politics of Sweden's teacher unions*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Lilliedahl, J., Sundberg, D. & Wahlström, N. (2016). Teoribaserad utvärdering som svar på det tidiga 2000-talets frågor om utbildningsreformer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 21(1–2), 9–29.
- Lind Palicki, L. (2010). *Normaliserade föräldrar. En undersökning av Försäkringskassans broschyrer 1974–2007*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Lindén, J. (2014). *Praktikhandledning och professionell utveckling*. Studentlitteratur.
- Lindström, J. (2008). *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Norstedts akademiska förlag.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U-K. (2007). ”Lost in translation?”. Om relationen mellan lärares praktiska kunskaper och professionella språk. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 177–193.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U-K. (2008). Att studera lärarbetets ”insida” – grundad teori som vetenskapligt redskap. *Läraren i blickpunkten: olika perspektiv på lärares liv och arbete* (s. 87–102). Lärarförbundets förlag.
- Linell, P. (1998). Leken och avgörandet: försök till en elementär samtalsstylogi. I A-M. Londen, H. Lehti-Eklund, M. Mazzarella & M. Saari (Red.) *Samtalsstudier* (s. 155–164). Helsingfors universitet.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Linköpings universitet.
- Linell, P. & Persson Thunqvist, D. (2003). Moving in and out of framings: activity contexts in talks with young unemployed people within a training project. *Journal of Pragmatics*, 35(3), 409–434.
doi: 10.1016/S0378-2166(02)00143-1
- Linné, A. (2016). Högre utbildning och praktisk kunskap – en komplicerad historia. I M. Elmgren et al. (Red.) *Att ta utbildningens komplexitet på allvar: En vänskrift till Eva Forsberg* (s. 239–252). Uppsala universitet.

- Little, W. J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Little, W. J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917–946. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00052-5
- Lloyd-Jones, G. (2005). Theoretical inference and generalization within the case study. I G. Troman, R. Jeffrey & G. Walford (Red.) *Methodological issues and practices in ethnography* (s. 73–94). Elsevier.
- Londen, A-M. (1995). Samtalsforskning: en introduktion. *Folkmålsstudier*, 36, 11–52.
- Loomba, A. (2005). *Kolonialism/Postkolonialism*. Tankekraft.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet – Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Lundgren, C. (2009). *Samarbete genom samtal. En samtalsanalytisk studie av multiprofessionella teamkonferenser inom smärtrehabilitering*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Lykke, N. (2009). *Genusforskning: En guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Liber.
- Lærke Weitze, C. (2017). Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 361–373. doi: 10.1080/02607476.2017.1319511
- Läraryrket & Lärarnas Riksförbund. (2001). *Yrkesetiska riktlinjer för lärare*.
- Löfgren, H. & Karlsson, M. (2016). Emotional aspects of teacher collegiality: A narrative approach. *Teaching and teacher education*, 60, 270–280. doi: 10.1016/j.tate.2016.08.022
- Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens*. Studentlitteratur.
- Maton, K. (2009). Cumulative and segmented learning: exploring the role of curriculum structures in knowledge-building. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 43–57. doi: 10.1080/01425690802514342
- Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J. & Miller, T. (2012). Introduction to second edition. I M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller (Red.) *Ethics in qualitative research* (s. 1–13). Sage.
- May, T. (2011). *Sambällsvetenskaplig forskning*. Studentlitteratur.
- Mehan, H. (1983). The role of language and the language of role in institutional decision making. *Language in society*, 12(2), 187–211. doi: 10.1017/S0047404500009805
- Meidell Sigsgaard, A-V. (2015). Demokrati og semantiske bølger i andetsprogsundervisningen. *Viden om literacy*, 18, 12–22.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161–181. doi: 10.1080/0305764X.2010.481256

- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur.
- Merton, R. K. (1949). On sociological theories of the middle range. I C. Calhoun, J. Gerteis, J. Moody, S. Pfaff, K. Schmidt & I. Virk (Red.) (2002). *Classical sociological theory* (s. 448–458). Blackwell publishing.
- Mickwitz, L. (2015a). *En reformerad lärare. Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Mickwitz, L. (2015b). Den professionella lärarens möjlighetsvillkor. *Utbildning & Demokrati*, 24(2), 33–54.
- Miller, T. & Bell, L. (2012). Consenting to what? Issues of access, gate-keeping and “informed” consent. I M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller (Red.) *Ethics in qualitative research* (s. 61–75). Sage.
- Molin, F. (2012). *The art of communication. Investigating the dynamics of work group meetings in a natural environment*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Moore, R. (2007). Hierarchical knowledge structures and the canon: a preference for judgements. I F. Christie & J. R. Martin (Red.) *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistic and sociological perspectives* (s. 109–128). Continuum.
- Moore, R. (2013). *Basil Bernstein: the thinker and the field*. Routledge.
- Moore, R., & Muller, J. (2002). The growth of knowledge and the discursive gap. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 627–637.
doi: 10.1080/0142569022000038477
- Morais, A. M. (2001). Crossing boundaries between disciplines. A perspective on Basil Bernstein’s legacy. I S. Power, J. Brannen & P. Aggleton (Red.) *A tribute to Basil Bernstein 1924–2000* (s. 31–34). University of London.
- Mosvold, R. & Ohnstad, O. F. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 100(1), 26–36.
doi: 10.18261/issn.1504-2987-2016-01-04
- Murphy, D. L. & Ermeling, B. A. (2016). Feedback on reflection: comparing rating-scale and forced-choice formats for measuring and facilitating teacher team reflective practice. *Reflective Practice*, 17(3), 317–333.
doi: 10.1080/14623943.2016.1164681
- Möllås, G. (2009). *”Detta ideliga mötande”. En studie av hur kommunikation och samtal konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. [Doktorsavhandling, Jönköping University].
- Nielsen, S. S. & Nielsen, J. A. (2019). A competence-oriented approach to models and modelling in lower secondary science education: Practices and rationales among Danish teachers. *Research in science education*.
- Nilsson, B. (1993). *I ord och handling. Aspekter på samtal*. Studentlitteratur.
- Nilsson, B. & Waldemarson, A-K. (1994). *Kommunikation. Samspel mellan människor*. Studentlitteratur.
- Nordberg, B. (2013). Vad är sociolingvistik? I E. Sundgren (Red.) *Sociolingvistik* (s. 13–37). Liber.

- Nordänger, U-K. (2002). *Lärares raster. Innehåll i mellanrum*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Norlund, A. (2009). *Kritisk saksprosaläsning i gymnasieskolan: didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Norlund, A. (2013). ”Varför tycker du man ska ha dödsstraff, då?” Ett sociologisk-didaktiskt verktyg för analys av klassrumsdebatter. *Educare*, 1, 41–67.
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur.
- Norrby, C. & Håkansson, G. (2015). *Introduktion till sociolingvistik*. Studentlitteratur.
- Norrström, A. & Rosvall, P-Å. (2016). Samverkansuppdraget vid Södra Älvsborgs habilitering. En undersökning av habiliteringens specialpedagogers samverkan med vårdnadshavare och personal på förskolor/skolor. (Vetenskap för profession, Nr 39). Högskolan i Borås.
- Nygård Larsson, P. & Jakobsson, A. (2017). Semantiska vågor – elevers diskursiva rörlighet i gruppsamtal. *Nordina*, 13(1), 17–35. doi: 10.5617/nordina.2739
- Nylund, M. (2013). *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform*. [Doktorsavhandling, Örebro Universitet].
- Nylund, M. & Rosvall, P-Å. (2016). A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 692–710. doi: 10.1080/00220272.2016.1138325
- Nylund, M., Rosvall, P-Å. & Ledman, K. (2017). The vocational–academic divide in neoliberal upper secondary curricula: the Swedish case. *Journal of Education Policy*, 32(6), 788–808. doi: 10.1080/02680939.2017.1318455
- Ohlsson, J. (1996). *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Ohlsson, M. (2003). *Språkbruk, skämt och kön. Teoretiska modeller och sociolingvistiska tillämpningar*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Ohlsson, J. (2004a). Skolan som arbetsplats. I J. Ohlsson (Red.) *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk behysning* (s. 13–29). Studentlitteratur.
- Ohlsson, J. (2004b). Arbetslag och samarbete i skolan. I J. Ohlsson (Red.) *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk behysning* (s. 55–80). Studentlitteratur.
- Ohlsson, J. (2004c). Arbetslagsmötet – hur används det? I J. Ohlsson (Red.) *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk behysning* (s. 81–101). Studentlitteratur.

- Ohlsson, J. (2013). Team learning: collective reflection processes in teacher teams. *Journal of Workplace Learning*, 25(5), 296–309.
doi: 10.1108/jwl-feb-2012-0011
- Orlenius, K. & Strömberg, M. (2014). Pedagogiskt arbete som vetenskap: förtygligande eller fördjupning? I M. Vinterek & A. Arnqvist (Red.) *Pedagogiskt arbete: Enhet och mångfald* (s. 169–187). Högskolan Dalarna.
- Park, S., Henkin, A. B. & Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 462–479. doi: 10.1108/09578230510615233
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2002). ”Det är ju ett annat jobb”. Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(4), 257–278.
- Persson, S. & Olsson, A. (2015). Högre utbildning och professionell verksamhet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(3–4), 163–167.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1717–1728.
doi: 10.1016/j.tate.2008.02.024
- Potter, J. (2011). Discursive psychology and the study of naturally occurring talk. I D. Silverman (Red.) *Qualitative research* (s. 187–207). Sage.
- Pring, R. (2015). *Philosophy of educational research*. Bloomsbury.
- Ranagården, L. (2009). *Lärares lärande om elever. En sociologisk studie av yrkespraktik*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Reimers, E. (2014). Pågående tillblivelse av ämnet pedagogiskt arbete – reflektioner utifrån en forskarutbildningskurs. I M. Vinterek & A. Arnqvist (Red.) *Pedagogiskt arbete: Enhet och mångfald* (s. 188–208). Högskolan Dalarna.
- Renga, I. P., Peck, F. A., Feliciano-Semidei, R. & Ericksson, D. (2020). Doing math and talking school: Professional talk as producing hybridity in teacher identity and community. *Linguistics and Education*, 55, 1–13.
doi: 10.1016/j.linged.2019.100766
- Riddersporre, B. (2007). Värsta lärarspråket? Om yrkesspråk, status och makten över beskrivningen. (Rapporter om utbildning, Nr 3). Malmö högskola.
- Riddersporre, B. (2012). Vem ska ha makten att beskriva läraryrket? I L. Mathiasson (Red.) *Uppdrag lärare – en antologi om status, yrkesskicklighet och framtidsdrömmar* (s. 63–69). Lärarförbundets förlag.
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2015). *Att skriva en bra uppsats*. Liber.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
doi: 10.1111/1467-9620.00181
- Rosvall, P-Å. (2012). ”...det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras...”. *En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

- Runesdotter, C. & Wärvik, G-B. (2013). Pedagogik och politik under omstrukturering. I I. Wernersson & I. Gerrbo (Red.) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet* (s. 13–44). Göteborgs universitet.
- Runesson, U. & Rönnerman, K. (2008). Inledning. (U. Runesson & K. Rönnerman Red., Pedagogiskt arbete. Ett forskarutbildningsämne i utveckling vid IPD, IPD-rapport, Nr 8). Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Runhaar, P. ten Brinke, D., Kuijpers, M., Wesselink, R. & Mulder, M. (2014). Exploring the links between interdependence, team learning and a shared understanding among team members: the case of teachers facing an educational innovation. *Human Resource Development International*, 17(1), 67–87. doi: 10.1080/13678868.2013.856207
- Räihä, H. (2008). *Lärares dilemman*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Røj-Lindberg, A-S. (2006). ”Jag satt fast i mönster” – Metaforer i lärares berättelser om matematikundervisning i förändring. I L. Häggblom, L. Burman & A-S. Røj-Lindberg (Red.) *Perspektiv på kunskapens och lärandets villkor* (s. 113–124). Åbo Akademi.
- Rönnlund, M., Ledman, K., Nylund, M. & Rosvall, P-Å. (2019). Life skills for ‘real life’: How critical thinking is contextualised across vocational programmes. *Educational Research*, 61(3), 302–318. doi: 10.1080/00131881.2019.1633942
- Saari, M. (1995). ”Jo, nu kunde vi festa nog”. Synpunkter på svenskt språkbruk i Sverige och Finland. *Folkmålsstudier*, 36, 75–108.
- Salo, P. (2002). *Skolan som mikropolitisk organisation – en studie i det som skolan är*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi].
- Salo, P. (2003). Lönar det sig att odla eller plocka pärlor i språket? – om metaforer i pedagogisk forskning. *Kasvatustieteen päivät, Helsingfors, Finland, November 20–21, 2003*.
- Salo, P. (2004). Skolor – mikropolitiska organisationer? *NFPF-kongress, Reykjavik, Island, Mars 11–13, 2004*.
- Schmitt, R. (2006). Interaction in work meetings. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(2), 69–84. doi: 10.3917/rfla.112.0069
- Schwarz, A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Schwartzman, H. (1989). *The meeting: Gatherings in Organizations and Communities*. Plenum.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T. & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67–100. doi: 10.1177/0013161X06293631

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Segal, A., Lefstein, A. & Vedder-Weiss, D. (2018). Appropriating protocols for the regulation of teacher professional conversations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 215–226. doi: 10.1016/j.tate.2017.11.018
- Shank, M. J. (2006). Teacher storytelling: a means for creating and learning within a collaborative space. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 711–721. doi: 10.1016/j.tate.2006.03.002
- Shaw, C. C. (1993). A content analysis of teacher talk during middle school team meetings. *Research in Middle Level Education*, 17(1), 27–45. doi: 10.1080/10825541.1993.11670019
- Shay, S. (2012). Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology of knowledge point of view. *British Journal of Sociology of Education*, 34(4), 563–582. doi: 10.1080/01425692.2012.722285
- Singh, P. (2002). Pedagogising knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571–582. doi: 10.1080/0142569022000038422
- Singh, P. (2015). The knowledge paradox: Bernstein, Bourdieu and Beyond. *British Journal of Sociology of Education*, 36(3), 487–494. doi: 10.1080/01425692.2015.1005956
- Sjoer, E. & Meirink, J. (2016). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 110–125. doi: 10.1080/02619768.2014.994058
- Sjöberg, L. (2010). Lärarprofessionalism på glid. Performativ förskjutning av statlig och lärarfacklig utbildningspolicy. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(1), 18–32.
- Skollag (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2001). *Visionerna finns, men inte tiden – 46 lärare om nödvändiga och önskvärda villkor för utveckling och förändringsarbete i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015). *Grundskollärares tidsanvändning. En fördjupad analys av "Lärarnas yrkesvardag"*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

- Stedt, L. (2004). Informellt och formellt organiserande – lärares vardagliga samverkan. I J. Ohlsson (Red.) *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning* (s. 139–151). Studentlitteratur.
- Steen-Olsen, T. & Eikseth A. G. (2010). The power of time: teachers' working day – negotiating autonomy and control. *European Educational Research Journal*, 9(2), 284–295. doi: 10.2304/eerj.2010.9.2.284
- Stenlås, N. (2011). Läraryrket mellan autonomi och statliga reformideologier. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 11–27.
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Kunskapsföretaget.
- Stiwne, D. (1998). Vad är en grupp? Om att definiera gruppbegreppet. I S. Jern (Red.) *Grupper och gruppforskning* (s. 129–157). Linköpings universitet.
- Stoehrel, V. (2007). Vetenskapliga antaganden och definitioner av begrepp. Normativa nedslag i en normativ kontext. *Nordicom Information*, 29(1), 45–53.
- Strahler-Pohl, H. (2010). Recognizing what the talk is about: Discussing realistic problems as a means of stratification of performance. I U. Gellert et al. (Red.) *Proceedings of the Sixth International Mathematics Education and Society Conference* (s. 447–456). Freie Universität Berlin.
- Strunz, S. (2012). Is conceptual vagueness an asset? Arguments from philosophy of science applied to the concept of resilience. *Ecological Economics*, 76, 112–118. doi: 10.1016/j.ecolecon.2012.02.012
- Sträng, H. M. & Dimenäs, J. (2000). *Det lärande mötet – ett bidrag till reflekterande utvärdering*. Studentlitteratur.
- Sträng, H. M. (2005). Inledning. I H. M. Sträng (Red.) *Samspel för lärande. Didaktiskt redskap för professionella lärare* (s. 11–26). Studentlitteratur.
- Stålne, K. (2018). *Vuxen men inte färdig. Vuxenutveckling – stadier av komplexitet och mening*. Fabricius Resurs.
- Sundgren, E. (2013). Ordlista. I E. Sundgren (Red.) *Sociolingvistik* (s. 353–369). Liber.
- Svedberg, L. (2009). Whatever the problem, learning is the answer? *Nordisk Pedagogik* 29, 175–184.
- Svennevig, J. (2012). Interaction in workplace meetings. *Discourse studies*, 14(1), 3–10. doi: 10.1177/1461445611427203
- Svensson, P. (2019). *Diskursanalys*. Studentlitteratur.
- Svensson, S. (2018). *Språkhandlingar i flerspråkiga elevers gruppsamtal – en studie av identitetskonstruktion*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Tikkamäki, K. & Hilden, S. (2014). Making work and learning more visible by reflective practice. *Research in Post-Compulsory Education*, 19(3), 287–301. doi: 10.1080/13596748.2014.920577
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. doi: 10.1177/0735275112457914
- Tinglev, I. (2014). *Elevhälsan. En specialpedagogisk överblick*. Skolverket.

- Törnblom, O., Stålné, K. & Kjellström, S. (2018). Analyzing roles and leadership in organizations from cognitive complexity and meaning-making perspectives. *Behavioral Development*, 23(1), 63–80. doi: 10.1037/bdb0000067
- Utbildningsdepartementet. (1999). *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63).
- Utbildningsdepartementet. (2004). *Skolans ledningsstruktur – Om styrning och ledning i skolan* (SOU 2004:116).
- Utbildningsdepartementet. (2008). *Legitimation och skärpta behörighetsregler* (SOU 2008:52).
- van Dijk, A. T. (1998). Discourse as interaction in society. I A. T. van Dijk (Red.) *Discourse as social interaction* (s. 1–37). Sage.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. doi: 10.1016/j.edurev.2015.04.002
- Vedder-Weiss, D., Segal, A. & Lefstein, A. (2019). Teacher face-work in discussions of video-recorded classroom practice: Constraining or catalyzing opportunities to learn? *Journal of Teacher Education*, 70(5), 538–551. doi: 10.1177/0022487119841895
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-sambällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2011). God forskningssed. (Vetenskapsrådets rapportserie, Nr 1). Vetenskapsrådet.
- Wagner, G. (1996). *Upgrading search strategy skills: unit one: developing search strategies for online searching: a continuing professional development course for library and information service managers*. Edith Cowan University.
- Wedin, A-S. (2010). *Lärares arbete och kunskap – relationer, undervisning och betyg*. Studentlitteratur.
- Wenglén, R. (2013). Professionalism i välfärden – förutsättningar och tumregler. (KEFU Skriftserie, Nr 3). Lunds universitet.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.
- Wirdeñas, K. (2013). Samtal och samtalsforskning. I E. Sundgren (Red.) *Sociolingvistik* (s. 199–235). Liber.
- Wodak, R. (2014). Analyzing interaction in meetings. Perspectives from critical discourse studies and the discourse-historical approach. I F. Cooren, E. Vaara, A. Langley & H. Tsoukas (Red.) *Language and communication at work: Discourse, narrativity, and organizing* (s. 41–72). Oxford University Press.
- Young, I. M. (2003). *Political responsibility and structural injustice*. University of Kansas.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.

- Young, M. (2006). Conceptualising vocational knowledge: Some theoretical considerations. I M. Young & J. Gamble (Red.) *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education* (s. 104–124). HSRC Press.
- Young, M. & Muller, J. (2016). *Curriculum and the specialization of knowledge. Studies in the sociology of education*. Routledge.
- Åberg, K. (1999). *Arbetslag i skolan*. Ekelund.
- Åman, K. (2006). *Ögonblickets pedagogik. Yrkesgrupper i samtal om specialpedagogisk kompetens vid barn- och ungdomshabiliteringen*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja reta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikenskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarefarenheter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans värdeinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsförda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och arvlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innebäll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk specialläroutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvägrigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslärnarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfارande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÄHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÅT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares uttagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSESON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELLANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understandings of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarehetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsoomissionärerna - rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller anbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Alvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities - aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kansalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkarens perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom bemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en världdidaktik på livsvärldgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svenska sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SÖNDENÄ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÄRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjstudie om elevers uppfattningar av begreppen maket och samhällsförändring.* Göteborg 2002

Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svenska skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenshetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunnskap som mediekritik*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Talningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjukesköterska till specialistsjukesköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av bebovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Symvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDERÖTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITis Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktors verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRIKA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTIZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier och ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares uttag om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genusrapport på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Eleveplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are flying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarsamtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk saksprösaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Lojalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förstärkelse.* Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan.* Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making.* Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen.* Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials.* Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran.* Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfrökenar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett.* Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics.* Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger.* Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English.* Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkbibliotekerna i ett föränderligt fält.* Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt.* Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education.* Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola.* Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government.* Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools.* Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter.* Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering.* Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers.* Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel.* Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv.* Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar för egen läring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole.* Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft.* Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns myfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan.* Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass.* Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder.* Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys.* Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet.* Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande.* Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches.* Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, bürsel och hälsa.* Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande.* Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts.* Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation.* Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll.* Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande.* Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invarians i Maria Montessoris sinnesstränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgments, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÅRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningar för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elever*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i bem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieuundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkebenmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskjeften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÅS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränares makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Stenskömmets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnastetränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdeskning: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om sambällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *A lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska trä vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion og instrumentalitet på två tekniske høyskoleprogram.* Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektors praktiker i møte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring.* Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education.* Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet.* Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions.* Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE IJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen.* Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa.* Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary.* Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan.* Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology.* Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll.* Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter.* Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention.* Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and
Elisabet Öhrn

390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan.* Göteborg 2016

391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext.* Göteborg 2016

392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningsmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys.* Göteborg 2016

393 JAN BLOMGREN *Den svår fångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö.* Göteborg 2016

394 DAVID CARLSSON *Vad är religionsläro-
kunskap? En diskursanalys av trepartssamtal i
lärarutbildningen.* Göteborg 2017

395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in
environmental education: Digital tools, access points to
knowledge and science literacy.* Göteborg 2017

396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets
estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares
uppfattningar.* Göteborg 2017

397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! –
Ridlärarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på
framtid.* Göteborg 2017

398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement:
Perspectives on Mathematics in the Classroom.*
Göteborg 2017

399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum.
Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och
medieundervisning.* Göteborg 2017

400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker.*
Göteborg 2017

401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the
Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social
Space.* Göteborg 2017

402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats.
Asylsökande barn i den svenska skolan.* Göteborg 2017

403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidshem eller
servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre
socioekonomiskt skilda områden.* Göteborg 2017

404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om
lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie av
bildningsgångar in i läraryrket.* Göteborg 2017

405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i
klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och
heteronormativitet.* Göteborg 2017

406 ELIAS JOHANNESSON *The Dynamic
Development of Cognitive and Socioemotional Traits and
Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment.*
Göteborg 2017

407 EVA BORGFEJLDT *"Det kan vara svårt att
förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av
multimodal textproduktion i årskurs 3.* Göteborg 2017

408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as
support for learning about the marine environment. Steps
toward ocean literacy.* Göteborg 2018

409 CHARLOTT SELLBERG *Training to become a
master mariner in a simulator-based environment:
The instructors' contributions to professional learning.*
Göteborg 2018

410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly
Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear
Equations.* Göteborg 2018

411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for
Sustainable Food Consumption in Home and Consumer
Studies.* Göteborg 2018

412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det
begränsande. En studie om pojkares syn på studier och
ungdomars normer kring maskulinitet.* Göteborg 2018

413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i
klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att
förhindra framtida terrorism.* Göteborg 2018

414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares
mentorshandlingar. En verksamhetsteoretisk studie om
lärararbete i förändring.* Göteborg 2018

415 LENA ECKERHOLM *Lärarperspektiv på
läsförståelse. En intervjustudie om undervisning i årskurs 4-6.*
Göteborg 2018

416 CHRISTOPHER HOLMBERG *Food, body
weight, and health among adolescents in the digital age:
An explorative study from a health promotion perspective.*
Göteborg 2018

417 MAGNUS KARLSSON *Moraliskt arbete i
förskolan. Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-
barn interaktion.* Göteborg 2018

418 ANDREAS FRÖBERG *Physical Activity among
Adolescents in a Swedish Multicultural Area. An
Empowerment-Based Health Promotion School Intervention.*
Göteborg 2018

419 EWA SKANTZ ÅBERG *Children's collaborative
technology-mediated story making. Instructional challenges in
early childhood education.* Göteborg 2018

420 PER NORDÉN *Regnbågsungar: Familj, utbildning,
fritid.* Göteborg 2018

421 JENNY RENDAHL *Vem och vad kan man lita
på? Ungdomars förhållningsätt till budskap om mat och
ätande utifrån ett forskarinitierat rollspel.* Göteborg 2018

422 MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON *Student
experience of vocational becoming in upper secondary
vocational education and training. Navigating by feedback.*
Göteborg 2018

423 MALIN NILSEN *Barns och lärares aktiviteter med
datorplattor och appar i förskolan.* Göteborg 2018

- 424 LINDA BORGER *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence – Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Göteborg 2018
- 425 ANNA-MARIA FJELLMAN *School choice, space and the geography of marketization – Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden*. Göteborg 2019
- 426 ANNELI BERGNELL *Med kroppen som illustration: Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringar*. Göteborg 2019
- 427 ANNE SOLLI *Handling socio-scientific controversy: Students' reasoning through digital inquiry*. Göteborg 2019
- 428 MARTIN GÖTHBERG *Interacting - coordinating text understanding in a student theatre production*. Göteborg 2019
- 429 SUSANNE STRÖMBERG JÄMSVI *Unpacking dominant discourses in higher education language policy*. Göteborg 2019
- 430 KURT WICKE *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet*. Göteborg 2019
- 431 KATARINA SAMUELSSON *Teachers' Work in Times of Restructuring. On Contextual Influences for Collegiality and Professionalism*. Göteborg 2019
- 432 HELÉNE BERGENTOFT *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv*. Göteborg 2019
- 433 JANNA MEYER-BEINING *Assessing writers, assessing writing: a dialogical study of grade delivery in Swedish higher education*. Göteborg 2019
- 434 DAN FRANSSON *Game demands and fatigue profiles in elite football – an individual approach -Implications of training and recovery strategies*. Göteborg 2019
- 435 ELIN ARVIDSON *Physiological responses to acute physical and psychosocial stress – relation to aerobic capacity and exercise training*. Göteborg 2019
- 436 SUSANNE STAF *Skriva historia – literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet*. Göteborg 2019
- 437 VERONICA SÜLAU *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. Göteborg 2019
- 438 MARIA OHLIN *How to Make Cycling Safer – Identification and Prevention of Serious Injuries among Cyclists*. Göteborg 2019
- 439 LINUS JONSSON *An empowerment-based school physical activity intervention with adolescents in a disadvantaged community: A transformative mixed methods investigation*. Göteborg 2019
- 440 ELIN NORDENSTRÖM *Feedback and instructional guidance in healthcare simulation debriefings*. Göteborg 2019
- 441 KATEŘINA ČERNÁ *Nurses' work practice in chronic care: knowing and learning in the context of patients' self-monitoring data*. Göteborg 2019
- 442 MARGARETHA HÄGGSTRÖM *Estetiska erfarenheter i naturmöten. En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtlighet och undervisning*. Göteborg 2020
- 443 PANAGIOTA NASIOPOULOU *The professional preschool teacher under conditions of change – competence and intentions in pedagogical practises*. Göteborg 2020
- 444 ANNA TOROPOVA *Teachers meeting the challenges of the Swedish school system. Agents within boundaries*. Göteborg 2020
- 445 ANNA LUNDBERG *Att lära om proportionalitet i den svenska skolan – en studie av läromedel, nationella prov samt lärprocesser i klassrummet*. Göteborg 2020
- 446 ULF RYBERG *Att urskilja grafiska aspekter av derivata – hur elevernas möjligheter påverkas av innehållets behandling i undervisningen*. Göteborg 2020
- 447 KASSAHUN WELDEMARIAM *Reconfiguring Environmental Sustainability in Early Childhood Education: a Postanthropocentric Approach*. Göteborg 2020
- 448 ANNE KJELLSDOTTER *Didactical Considerations in the Digitalized Classroom*. Göteborg 2020
- 449 CARINA PETERSON *Val, omröstning, styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och utfall av barns inflytande i förskolan*. Göteborg 2020
- 450 LOTTA WEDMAN *The concept concept in mathematics education: A concept analysis*. Göteborg 2020
- 451 MARLENE SJÖBERG *Samtal om undervisning i naturvetenskap. Ämnesdidaktisk kollegial utveckling i lärutbildning och lärarprofession*. Göteborg 2020
- 452 LENNART SVENSSON *Kontextuell analys – En forskningsmetodologi och forskningsansats*. Göteborg 2020
- 453 JOHN DOHLSTEN *Vad möjliggör och begränsar en hållbar elitfriidrott? Aktionsforskning i elitidrottspraktiker inom Göteborgs friidrottsförbund*. Göteborg 2020
- 454 LENA SOTEVIK *Barbiebröllop och homobundar. Barn och barndomar i relation till queerhet och (hetero)normativa livslinjer*. Göteborg 2020.

- 455 FRIDA SIEKKINEN. *Att vara eller inte vara. Eleypositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk.* Göteborg 2021.
- 456 ANN-CHARLOTT WANK. *Meningskapande samtal. En studie om barns meningskapande med fokus på processer och innehåll relaterat till förskolans praktik.* Göteborg 2021.
- 457 ANDREAS LUNDBERG ZACHRISSON. *Overuse injuries in Swedish elite athletics. Incidence, occurrence, athlete availability, and risk factors.* Göteborg 2021.
- 458 ANNA NORRSTRÖM. *Samtal under lärarlagsmöten. Diskursorienteringar i den professionella praktiken.* Göteborg 2021.
- 459 JOHANNA MELLÉN. *Stability and Change. Policy, options, and choice in Swedish upper secondary education.* Göteborg 2021.